

HELIODOR MUSZYŃSKI

## NOWOCZESNA KONCEPCJA PROCESU NAUCZANIA A WYCHOWANIE

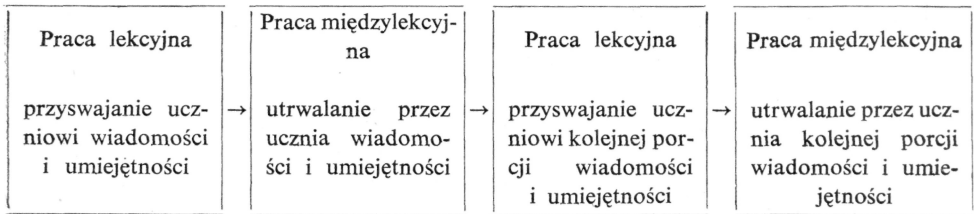
Tradycyjna dydaktyka poszukując struktury procesu nauczania koncentrowała się przede wszystkim na budowie lekcji. Była to prosta konsekwencja przyjęcia koncepcji nauczania podającego, według której cały proces nauczania sprowadza się do przekazania uczniom przez nauczyciela pewnej ilości informacji. Ponieważ wykluczano możliwość samodzielnego zdobywania wiedzy poza lekcją, każdą lekcję traktowano jako bezpośrednią kontynuację poprzedniej, zaś cały proces nauczania sprowadzono do pewnej zamkniętej liczby jednostek lekcyjnych.

Taka koncepcja procesu nauczania jest nie do utrzymania w dydaktyce nowoczesnej pojmującej ten proces jako kierowanie uczeniem się, a więc rozwojem intelektualnym ucznia. Przyjmujemy założenie, że w czasie dzielącym jedną lekcję od drugiej występuje także poznawcza aktywność ucznia, który w ten sposób przychodzi na lekcję następną wzbogacony o nowe wiadomości i doświadczenia. Czas ten nie jest więc tylko utrwalaniem wiadomości i ćwiczeniem umiejętności przyswojonych na lekcji.

Ale spontaniczna aktywność poznawcza ucznia nie zawsze jest wartościowa i efektywna ze społecznego punktu widzenia. Przyswaja on sobie wiadomości i umiejętności w sposób przypadkowy, a więc nie zawsze najbardziej odpowiadające jego intelektualnym możliwościom i społecznej dojrzałości. Jednocześnie jego aktywność poznawcza jest siłą rzeczy mało wydajna, bowiem uczeń nie dysponuje jeszcze wypróbowanymi, racjonalnymi technikami poznawania rzeczywistości. Z drugiej jednak strony ta właśnie naturalna aktywność poznawcza ma niezwykle znaczenie dla całokształtu rozwoju ucznia właśnie dlatego, że wypływa z jego własnych dążeń i potrzeb. Wiadomo zaś, że takie dynamiczne poznawanie ma największą wartość osobotwórczą.

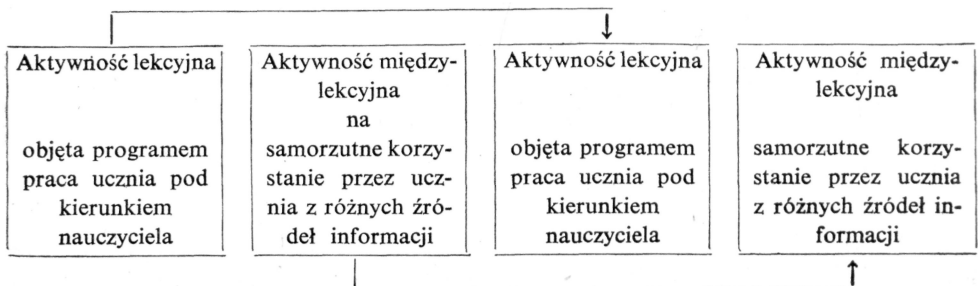
Tradycyjna szkoła, której model ukształtował się w XIX w. i przetrwał do dziś, nie miała do czynienia z tym problemem, problemem samorządnej aktywności poznawczej dziecka, w takiej ostrości, w jakiej staje przed nim szkoła dziś. Było tak dlatego, że miała ona swoisty monopol wiedzy. Szkoła ta była dla ucznia niemal wyłącznym źródłem in-

formacji o świecie. Toteż samorzutna aktywność ucznia łatwiej bywała umieszczana w kanale pracy szkolnej. Rytm lekcyjnej i międzylekcyjnej aktywności poznawczej ucznia kształtował się tutaj następująco:



Dziś natomiast olbrzymi rozwój techniki masowego powiadamiania sprawił, że uczeń dysponuje poza szkołą wieloma źródłami wprost niewyczerpanych informacji. Przemiany te prowadzą do całego szeregu niebezpieczeństw, którym już teraz musimy zacząć przeciwdziałać. Dwa z nich zasługują na szczególną uwagę. Pierwsze, to niebezpieczeństwo wadliwego rozwoju osobowości dziecka wskutek nadmiaru nie uporządkowanych i nie dostosowanych do jego możliwości percepcyjnych informacji. Nie ulega wątpliwości, że informacje w nadmiarze, informacje zbyt różnorodne, chaotyczne i trudne wywołują zakłócenia w funkcjonowaniu, a co za tym idzie, rozwoju całej osobowości dziecka.

Drugie niebezpieczeństwo natomiast wiąże się z tym, że główny nurt aktywności poznawczej uczniów i zaspokajania potrzeby poznania świata może się znaleźć poza szkołą, poza procesami nauczania. Nie należy bowiem sądzić, że w momencie zakończenia lekcji zostaje zatrzymana poznawcza aktywność ucznia do chwili rozpoczęcia lekcji następnego dnia. Ale w przeciwieństwie do przeszłości aktywność ta dziś natrafia na niezwykle bogate źródła atrakcyjnie podanej informacji. Powoduje to, że zostaje ona odprowadzona na boczne tory w stosunku do samego procesu lekcyjnego. To zaś mogłoby być uznane za nieszkodliwe pod warunkiem, że nie będzie miało wpływu na aktywność ucznia w ramach tego procesu. Niestety, oczekiwanie tego jest bezpodstawne. Prostym efektem angażowania się w poznanie spontaniczne, nie objęte pracą szkoły, jest brak zaangażowania w procesy poznawcze organizowane przez szkołę. Wówczas rytm lekcyjnej i międzylekcyjnej aktywności poznawczej przedstawia się następująco:



Jak widzimy, aktywność poznawcza ucznia ulega tutaj niejako rozdwójnieniu i mamy tutaj do czynienia z dwoma niezależnymi od siebie i nawzajem przeplatającymi się procesami poznawczymi: organizowanym przez szkołę i przebiegającym spontanicznie. W czasie objętym lekcją pracuje uczeń pod kierunkiem nauczyciela nad zagadnieniami przewidzianymi programem nauczania, natomiast w czasie między lekcjami uprawia spontaniczną aktywność polegającą na korzystaniu z różnych, nie mających związku z programem, źródeł informacji. Łatwo zauważyć, że ten drugi, nie kontrolowany proces poznawania świata może wywierać zdecydowanie silniejszy wpływ osobotwórczy na ucznia, ponieważ wypływa z jego autentycznych dążeń i potrzeb poznawczych. Im zaś bardziej będzie się uczeń weń angażował, tym mniej własnej intelektualnej aktywności i dociekliwości wkładać będzie w pracę lekcyjną.

Wyrasta więc realna i poważna obawa, że główne procesy rozwoju intelektualnego uczniów, których podstawą jest spontanicznie wyzwalamąca się aktywność poznawcza, mogą przebiegać poza szkołą i w sposób od szkoły niezależny. Warto zauważyć, że ten właśnie zarzut stawiają szkole niektórzy współcześni teoretycy głoszący tezę o przeżyciu się szkoły i niespełnianiu przez nią wymogów stawianych przez nowoczesne społeczeństwa.

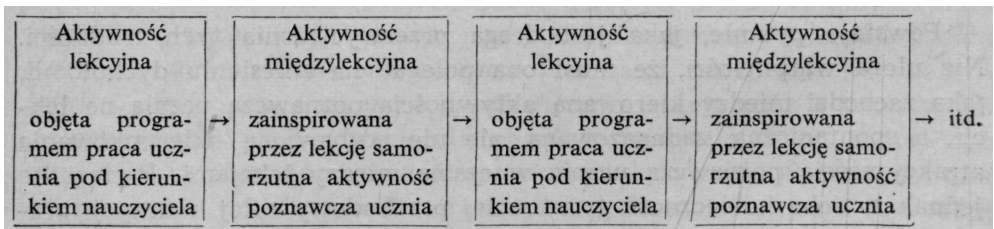
Powstaje pytanie, jaka jest droga przezwyciężenia tych trudności. Nie ulega wątpliwości, że musi ona polegać na zniesieniu dychotomii, jaka zachodzi między kierowaną aktywnością poznawczą ucznia na lekcji, a spontaniczną, zaangażowaną, ale nie pozbawioną ukierunkowania atrakcyjnością poznawczą ucznia w czasie między lekcjami. Pociąga to jednak za sobą konieczność gruntownej przebudowy całej koncepcji procesu nauczania. Nie może to być nadal wyłącznie proces lekcyjny pracy nauczyciela z uczniami. Proces nauczania w ujęciu nowoczesnej dydaktyki to proces kierowania przez nauczyciela całokształtem rozwoju intelektualnego uczniów.

Tak rozumiany proces nauczania nie ogranicza się więc tylko do lekcji. Jeżeli nauczanie w ogóle polega na inspirowaniu ucznia do działalności poznawczej i kierowaniu nią, to należy zdać sobie sprawę z tego, że działalność ta tylko w części toczy się bezpośrednio pod okiem nauczyciela, a mianowicie w toku lekcji. Ale wszystko, co uczeń robi w zakresie czynnego poznania świata pod kierunkiem nauczyciela podczas lekcji, musi służyć prawidłowemu przebiegowi aktywności poznawczej ucznia poza lekcją. Podkreślmy raz jeszcze: takie ujęcie procesu nauczania jest zwyczajną i prostą konsekwencją podstawowej tezy, że nauczanie nie jest podawaniem gotowej wiedzy, lecz kierowaniem czynnościami zdobywania jej przez ucznia. Jeśli tak, to aktywności poznawczej ucznia nie da się zamknąć w określonych odcinkach czasowych. Aktywność ta

towarzyszy całemu życiu ucznia, życiu, w którym lekcja jest tylko epizodem.

Z uwag powyższych wyłaniają się zarysy nowej koncepcji procesu nauczania. Proces ten musimy dziś rozumieć jako świadome i zamierzone sterowanie całokształtem poznawczej aktywności ucznia. Aktywność poznawcza ucznia przebiega bowiem tylko częściowo w toku lekcji, pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela. Pozostała, znaczna część tej aktywności natomiast przebiega w sytuacjach, na których bieg nauczyciel nie ma bezpośredniego wpływu. Nie oznacza to jednak, że mają one zostać poza zasięgiem jego uwagi i troski. Wręcz przeciwnie, praca ucznia na lekcji musi go inspirować do dalszej ukierunkowanej aktywności poznawczej, jaka występować będzie w okresach między lekcjami.

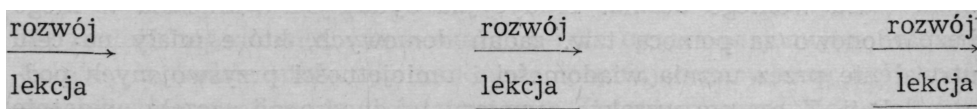
Jak widzimy, nowoczesne ujęcie procesu nauczania polegać musi na łączeniu w jedną całość tej aktywności poznawczej dziecka, która wyzwana jest na lekcji z tą, która wyzwala się spontanicznie w okresach między lekcjami. W praktyce nie może to oznaczać nic innego, jak tylko takie organizowanie poznawczej aktywności ucznia w czasie lekcji, aby inspirowało to jego do określonej własnej aktywności poznawczej po lekcji. Strukturę tak ujętego procesu nauczania można przedstawić w sposób następujący:



Łatwo zauważyć, że otrzymujemy tutaj nie dwa splatające się, biegnące oddzielnie w stosunku do siebie procesy aktywności poznawczej uczniów, lecz jeden ciągły, przebiegający częściowo na lekcjach, a częściowo w odcinkach czasu pomiędzy nimi. Wyzwolona przez lekcję aktywność poznawcza ucznia jest kontynuowana w czasie polekcyjnym dzięki temu, że uczeń został na niej zainspirowany do dalszej poznawczej aktywności.

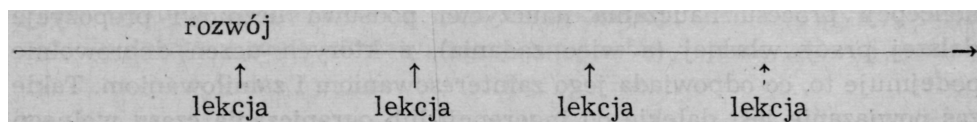
Taka koncepcja procesu nauczania rzuca więc nowe światło na rolę w nim i zadania lekcji. W dydaktyce tradycyjnej lekcja była aktem przekazywania uczniowi wiadomości i kształtowania w nim umiejętności, zaś okresy międzylekcyjne mogły służyć jedynie ugruntowaniu tych wiadomości oraz umiejętności. Dydaktyka ta zakładała, że w okresie między jedną lekcją a następną uczeń sam nie mógł się niczego nauczyć. Dlatego też w każdej lekcji przewidywano powiązanie podawanego materiału nauczania z tym, który został podany na lekcji poprzedniej. Struktura procesu nauczania wyznaczana tu była przez struk-

ture materiału nauczania, a nie strukturę czynności uczniów. Zakładano, że poza lekcją rozwój intelektualny ucznia w ogóle nie postępuje. Rolę lekcji w stosunku do tego rozwoju w ujęciu tradycyjnej dydaktyki można więc ująć w sposób następujący:



Jak widzimy, rozwój intelektualny ucznia, w myśl tradycyjnie pojmowanego procesu nauczania, przebiega tylko równoległe z lekcją, nie jako na jej bazie i jest ściśle z lekcją sprzężony.

Pogląd taki jest nie do utrzymania na gruncie dydaktyki nowoczesnej, traktującej proces nauczania jako inspirowanie i kierowanie własną aktywnością poznawczą ucznia. Zrozumiałe jest wówczas, że aktywność ta nie kończy się bynajmniej w momencie zakończenia lekcji, sama lekcja nie może ograniczać się wyłącznie do organizowania działalności poznawczej uczniów zamykającej się w jej ramach czasowych, lecz musi uczestniczyć w organizowaniu całokształtu aktywności poznawczej uczniów. Można by więc powiedzieć, że rola lekcji polega na zamierzonej i planowej stymulacji własnej aktywności poznawczej ucznia. Tak rozumianą funkcję lekcji w stosunku do intelektualnego rozwoju ucznia można przedstawić następująco:



Schematyczny ten szkic oddaje przede wszystkim jeden fakt, którego tradycyjna dydaktyka, nie uwzględniała, a mianowicie, że rozwój intelektualny ucznia przebiega nie w samej szkole, a tylko przy jej udziale. Udział ten może być jednak większy lub mniejszy. Zależy to od tego, czy szkoła obejmie swą organizacją wyłącznie te wycinki aktywności ucznia, które przypadają na poszczególne lekcje, czy też potraktuje lekcję jako okazję do planowego stymulowania całokształtu poznawczej aktywności ucznia.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na ścisły związek funkcjonalny tak rozumianego procesu nauczania z nowoczesnymi koncepcjami tzw. kształcenia ustawicznego. Jeśli zważymy, że jego istota polega na uprawianiu przez jednostkę w sposób samorzutny aktywności poznawczej, to oczywisty stanie się wniosek, że przygotowuje do tego proces nauczania pojmowany jako inspirowanie takiej aktywności i kierowanie nią, nie zaś proces nauczania ograniczający się wyłącznie do organizowania lekcyjnej działalności ucznia. Wszak kształcenie ustawiczne, to czynne i zamierzone uprawianie działalności poznawczej w ramach własnego czasu, który jednostka sama -sobie organizuje. Czy będzie zdolna do tego,

jeśli szkoła nie zacznie wdrażać uczniów do samorozwoju, który musi i powinien następować w czasie wolnym?

I tak oto dochodzimy do jednego z głównych problemów, przed jakimi staje nowoczesna aktywizująca poznanie dydaktyka. Jest to problem czasu wolnego ucznia. Tradycyjna dydaktyka wkraczała w niego bezpardonowo za pomocą tzw. zadań domowych, które miały na celu utrwalenie przez ucznia wiadomości i umiejętności przyswojonych podczas lekcji. Z czasem wszakże rozmiary tej ingerencji zaczęły wydatnie wzrastać równoległe ze wzrostem materiału nauczania. Doprowadziło to do zdyskredytowania praktyki zadań domowych tak dalece, że dziś nierzadko jako ideał wysuwa się szkołę nie zadającą uczniom niczego do domu.

Mogłoby się wydawać, że przedstawiona tutaj koncepcja nowocześnie pojętego procesu nauczania godzi w tę właśnie ideę postulując ingerowanie w czas wolny ucznia. Mniemanie takie jest jednak tylko nieporozumieniem. Inspirowanie ucznia na lekcji do aktywności poznawczej poza lekcją nie oznacza zadawania prac domowych w tradycyjnym znaczeniu, a tym samym nie jest i nie może być zabieraniem uczniowi czasu wolnego. Nie jest bowiem ograniczaniem czasu wolnego racjonalne zagospodarowywanie go, pod jednym wszakże warunkiem, że nie będzie ono uczniowi narzucone. Jeżeliby nawet pozostać przy dawnym terminie „zadanie”, to trzeba z całym naciskiem podkreślić, że w nowoczesnej koncepcji procesu nauczania nauczyciel podsuwa uczniowi propozycje dalszej pracy własnej (a więc zadania), z których uczeń dobrowolnie podejmuje to, co odpowiada jego zainteresowaniom i zamiłowaniom. Takie zaś powiązanie jest dalekie od ingerencji lub ograniczania czasu wolnego ucznia. Jego czas pozostaje nadal czasem wolnym, mimo iż wypełniony jest konstruktywną aktywnością poznawczą, działalnością podejmowaną z własnej woli, pod wpływem własnych zainteresowań.

Z uwag powyższych wynika główne założenie leżące u podstaw realizacji nowocześnie pojmowanego procesu nauczania. Jest to założenie indywidualizującego podejścia szkoły do ucznia. Nie można go inspirować do poznawczej działalności w czasie wolnym nie odwołując się do jego autentycznych zainteresowań, upodobań czy zamiłowań. Zaś uwzględnienie ich pociąga za sobą konieczność indywidualizacji. Nie może ona oczywiście wykluczać całkowicie tzw. frontального podejścia nauczyciela do klasy, ale zastosowanie tego podejścia znacznie ogranicza. Poza tym, co nauczyciel powinien zrobić ze wszystkimi uczniami, ma on wiele zadań i form pracy, które musi stosować indywidualnie.

Indywidualizacja, o której mowa, musi się zresztą dokonywać na trzech niejako poziomach. Po pierwsze, międzyprzedmiotowej. Uczeń nie może interesować się w równym stopniu wszystkimi przedmiotami. Niemożliwe jest także, aby był równoległe inspirowany na kilku przedmiotach do pozalekcyjnej samorzutnej aktywności poznawczej. Wymaga

to zintegrowanego działania wszystkich nauczycieli uczących w danej klasie.

Po wtóre, indywidualizacja w nauczaniu musi się dokonywać także na poziomie wyboru problemu lub tematyki, którą ma zająć się uczeń. W obrębie tego samego przedmiotu, a nawet tego samego tematu, mogą się znaleźć zagadnienia, które okażą się dla ucznia pasjonujące lub nie. Sprawa ta będzie miała dla nauczania inspirującego własną aktywność pozalekcyjną uczniów doniosłe znaczenie. Zadaniem nauczyciela jest znaleźć takie tematy, problemy, zadania, które odpowiadać będą zainteresowaniom poszczególnych uczniów.

Po trzecie wreszcie, indywidualizacja nauczania objąć musi także poziom wyboru skali trudności. Uczeń powinien otrzymywać zadania na tyle trudne, aby miał ambicję je wykonać i na tyle łatwe, aby leżało to w granicach jego możliwości. Własna aktywność poznawcza ucznia musi nie tylko odpowiadać jego zainteresowaniom, ale dawać mu poczucie sukcesu. Toteż nauczyciel musi w zakresie inspirowania go do pracy własnej dysponować zadaniami o różnej skali trudności i tak je dobierać, aby w pełni odpowiadały one intelektualnym możliwościom każdego ucznia.

Jak widzimy, nowoczesna koncepcja procesu nauczania pociąga za sobą szereg istotnych konsekwencji praktycznych. Wymaga ona od nauczyciela innych, wyższych kwalifikacji i innych, bardziej bogatych form pracy. Wydaje się, że z wielu tych konsekwencji, o niezwykłym znaczeniu dla całego modelu oświaty, zaczynamy sobie dopiero zdawać sprawę.

#### STRUKTURA PROCESU NAUCZANIA USPOŁECZNIAJĄCEGO

Konsekwencje przyjęcia przez nowoczesną dydaktykę tezy uznającej, że proces nauczania nie ogranicza się wyłącznie do tego, co się dzieje na lekcji, lecz obejmuje całokształt poznawczej aktywności ucznia, są niezwykle rozległe. Dotyczą one między innymi i przede wszystkim, koncepcji struktury tego procesu. Ponieważ koncepcja ta rzutuje z kolei na całą organizację nauczania, warto zająć się nią nieco dokładniej.

W dydaktyce tradycyjnej występowała tendencja do sprowadzania struktury procesu nauczania do budowy lekcji. Była to prosta konsekwencja założenia przyjmującego, że nauczanie jest niczym innym, jak stopniowym i systematycznym przyswajaniem uczniowi kolejnych przewidzianych programem partii materiału. Materiał ten rozłożony jest na części, które łączą się w jedną całość w umyśle ucznia. Każda nowa partia materiału musi zostać jedynie powiązana z materiałem dotąd opanowanym. Dokonuje się tego na lekcji. Każda więc lekcja poświęcona jest przyswojeniu uczniom odrębnej części materiału. Toteż każda lekcja posiada zasadniczo analogiczną budowę. Wyjątek stanowią jedynie

sporadycznie stosowane lekcje poświęcone podsumowywaniu, powtarzaniu lub kontroli wiadomości uczniów.

W ten sposób struktura procesu nauczania została w tradycyjnej dydaktyce sprowadzona do budowy lekcji. Wszystkie wyróżniane elementy procesu nauczania, jak nawiązywanie do wiedzy już posiadanej, poznanie z nowych faktów, uogólnianie ich, utrwalanie wiadomości, kształtowanie umiejętności i nawyków, wiązanie teorii z praktyką, a wreszcie kontrola wyników nauczania, umiejscawiano w obrębie pojedynczej lekcji, a więc wykluczano możliwość uprawiania tych czynności bez udziału kierownictwa i kontroli nauczyciela. O tym, jak silna była i jest nadal ta tendencja świadczy fakt, że nawet bardziej nowoczesną koncepcję nauczania np. problemowego, usiłowano ujmować według tego schematu, przyjmując że wszystkie czynności ucznia, od postawienia problemu do jego rozwiązania, uogólnienia i utrwalenia wiedzy, powinny się zawierać w obrębie jednej lekcji. A przecież właśnie tutaj można by oczekiwać, że naturalna jest dłuższa praca ucznia nad rozwiązaniem jednego problemu.

Takie ujęcie procesu nauczania- staje się niewystarczające na gruncie nowoczesnej dydaktyki pojmującej nauczanie jako całokształt czynności inspirujących i aktywność poznawczą uczniów i kierujących nią. Jest to w pełni zrozumiałe, jeśli zważymy, że aktywność ta nie może zostać zamknięta w granicach lekcji, lecz wykracza poza nie. W świetle tych założeń zasadniczo odmiennie rysuje się także zagadnienie ciągłości danej lekcji w stosunku do poprzedniej i następnej. W tradycyjnym ujęciu ciągłość ta wyznaczona jest przez materiał nauczania. Jedna lekcja jest kontynuacją poprzedniej wówczas, kiedy do wiadomości przyswojonych wcześniej dołącza dalsze. W ten sposób każda lekcja kolejna ma tę samą budowę, zaś zróżnicowanie między nimi dotyczy wyłącznie partii programowo ujętego materiału nauczania.

Zgoła inaczej przedstawia się ciągłość lekcji na gruncie nowoczesnej koncepcji nauczania czynnościowego. Łączność pomiędzy jedną lekcją a następną nie polega tutaj na kontynuacji materiału nauczania, lecz na kontynuacji poznawczej aktywności ucznia. Jedna lekcja jest dalszym ciągiem poprzedniej wówczas, kiedy uczeń kontynuuje czynności poznawcze, do jakich został wdrożony i zainspirowany przez tę poprzednią lekcję. Mówimy: wdrożony i zainspirowany, bowiem kolejna lekcja musi być kontynuacją nie tylko tego, co uczeń robił na poprzedniej, lecz tej aktywności poznawczej, do której przez tę lekcję został pobudzony.

W świetle tego, co powiedzieliśmy wyżej, oczywisty staje się wniosek dotyczący struktury procesu nauczania. Nie daje się ona sprowadzić do tradycyjnie pojmowanej budowy lekcji. Jeżeli bowiem procesu aktywności poznawczej uczniów nie da się zamknąć w ramach jednostki lekcyjnej, to tym bardziej nie jest możliwe rozczłonkowanie tej aktywności na cały ciąg lekcji w analogicznej, standardowej, choćby nawet nie-

kiedy niepełnej budowie. Jedynym uzasadnieniem struktury procesu nauczania jest struktura czynności poznawczych ucznia.

W dydaktyce współczesnej wykrystalizowuje się stopniowo pogląd na to, jaką strukturę przybiera aktywność poznawcza człowieka. Liczne badania nie pozwalają już na żadne wątpliwości, że proces poznania rozpoczyna się od przeżycia problemu, co następuje zawsze w sytuacji stawiającej jednostkę przed określoną trudnością<sup>1</sup>. Kolejnym etapem procesu poznawczego jest psychiczne nastawienie się na aktywność poznawczą, która obejmuje zarówno przygotowanie się do działania, jak też obranie jego kierunku i metod. Toteż następuje dopiero główny etap, jaki wyróżniamy w procesie poznawczym, a mianowicie czynne zdobywanie pożądaných wiadomości oraz umiejętności. Te zostają z kolei podane różnego rodzaju „obróbce”, która sprawi, że zostają one przyswojone i wbudowane w posiadany system wiedzy i praktycznego doświadczenia. Wreszcie następuje etap końcowy — praktycznego zastosowania wyników poznania, co jest równoznaczne z ich sprawdzeniem oraz wewnętrzną oceną.

Przedstawiona w szkicowym ujęciu struktura procesu poznawczej aktywności człowieka stanowi dopiero punkt wyjścia do zarysowania samego procesu nauczania. Proces ten musi bowiem nie tylko uwzględniać czynności intelektualne ucznia, ale także rolę nauczyciela, a nadto swoiste warunki pracy szkolnej. Poszczególne elementy składowe procesu nauczania muszą więc być tak ujęte i określone, aby obejmowały zarówno udział nauczyciela w poznawczej działalności ucznia, jak też tego sytuacyjne wyznaczniki. Nadto konieczne jest takie ujęcie budowy procesu nauczania, aby mogły się w nim zawrzeć czynności poznawcze, swoiste dla różnych przedmiotów i różnego typu zadań poznawczych. Wiemy na przykład, że nie zawsze aktywność poznawcza ucznia bierze swój początek od postawienia problemu (np. języki obce, wychowanie fizyczne). Nie zawsze też samo rozwiązanie problemu jest celem nauczania (np. przyswojenie określonych umiejętności). Wreszcie różne też bywają problemy, przed jakimi staje uczeń (np. w fizyce lub języku polskim).

Z tych względów trudno byłoby powiedzieć, że aktywność poznawcza ucznia ma zawsze charakter problemowy. Potrzebne jest nam tutaj pojęcie szersze, które uwzględniałoby zarówno różnorodność i wielość problemów, jak i fakt, że nie tylko one są podłożem procesu nauczania. Najbardziej przydatne do tego celu jest pojęcie zadania poznawczego. Rozumiemy je jako pożądaný wynik, który należy osiągnąć poprzez działanie poznawcze. Jak widzimy, pojęcie to ma niewiele wspólnego

<sup>1</sup> Por. m. in. D. N. Bogojawleński i N. A. Mienczińska, *Psychologia przyswajania wiedzy w szkole*, Warszawa 1966, s. 100 i nast. oraz M. N. Skatkin, *Sowierszenstwoowanie processa obuczzenia*, Moskwa 1971, s. 121 i nast.

z tym, jakim posługujemy się często w szkole, kiedy mówimy o zadaniu domowym lub klasowym.

Tak więc, posłużenie się pojęciem zadania poznawczego pozwala nam uwzględnić całą różnorodność postaci i wariantów procesu nauczania. A jednocześnie pozwala zachować działaniowy i problemowy charakter aktywności poznawczej ucznia przy równoległym udziale w niej nauczyciela. Pojęcie zadania poznawczego obejmuje bowiem zarówno problemy, jakie ma uczeń do rozwiązania, jak też trudności, jakie ma do pokonania, uwzględnia zarówno własną aktywność ucznia, jak i kierowniczą i organizatorską rolę nauczyciela.

Przystąpimy obecnie do zarysowania struktury procesu nauczania. Biorąc pod uwagę wyłuszczone wyżej założenia można w procesie tym wyłonić następujące elementy lub ogniwa:

1. Wprowadzenie i określenie zadania poznawczego. Punktem wyjścia wszelkiej aktywności poznawczej ucznia jest świadomość określonego zadania w zakresie zdobywania wiedzy lub umiejętności. Zadanie poznawcze jest czymś więcej niż przeżyciem sytuacji problemowej lub trudnej praktycznie. Można powiedzieć, że powstaje ono często na podłożu takich przeżyć, lecz nie tylko. Uczeń może podjąć zadanie poznawcze z najrozmaitszych motywów, niekoniecznie biorących swój początek z odczucia niewiedzy. Natomiast określenie zadania poznawczego musi polegać na doprowadzeniu ucznia do uświadomienia sobie własnej niewiedzy lub braku umiejętności oraz na ustaleniu, jaki wynik własnej aktywności jest w tym zakresie pożądanym.

2. Przygotowanie do realizacji zadania. Z kolei proces nauczania obejmuje te czynności ucznia, które sprowadzają się do pełnego przygotowania go do aktywności poznawczej wyznaczonej zadaniem. Mamy tutaj na myśli wszystko, co wiąże się ze znajomością źródeł informacji, z jakich uczeń będzie korzystał oraz znajomością i opanowaniem technik korzystania z nich. Uczeń, który zna, rozumie i akceptuje zadanie poznawcze, musi po prostu wiedzieć jak się zabrać do jego realizacji i umieć to czynić. Bardzo często przygotowanie do realizacji zadania poznawczego będzie polegało na wyłonieniu, określeniu, przydzieleniu uczniom bardziej szczegółowych zadań wykonawczych.

3. Gromadzenie informacji i doświadczeń wyznaczonych zadaniem. Etap ten jest faktycznie realizacją zadania, które przecież w istocie rzeczy sprowadza się do tego, aby uczeń zdobył określone informacje, przyswoił je sobie i opanował umiejętność twórczego ich przetwarzania. Pojęciem informacji obejmujemy tutaj nie tylko dane o świecie zewnętrznym, jakie jednostka czerpie od innych ludzi, lecz także te, do których dochodzi sama, w zmysłowym kontakcie ze

światem fizykalnym. Dane te mogą dotyczyć zarówno tego, jaka jest rzeczywistość, jak i tego, jak na nią skutecznie wpływać. Innymi słowy, za pomocą informacji człowiek czerpie z otoczenia wiedzę oraz umiejętności. Dostarczenie uczniowi wzoru działania jest bowiem także informacją.

4. **Opracowywanie i przetwarzanie informacji oraz doświadczeń.** Dalszym ciągiem realizacji zadania jest poddanie zgromadzonych informacji odpowiednim operacjom systematyzacji i przetwarzania. Uczeń musi otrzymane informacje w sposób uporządkowany zarejestrować, zilustrować, poddać analizie, porównać z sobą, wyszukać związki między nimi, uogólnić, wyciągnąć wnioski, zastosować, a wreszcie dojść do określonej syntezy. Wszystko to razem sprowadza się do operowania informacjami oraz do ich przetwarzania w nowe (przynajmniej dla ucznia) informacje. W sumie zaś operacje te prowadzą do realizacji zadania poznawczego, które powinno być tak sformułowane, aby wymagało właśnie zgromadzenia i przetworzenia odpowiednich informacji.

5. **Praktyczne wykorzystanie i stosowanie informacji i doświadczeń.** Proces nauczania byłby niepełny, gdyby od teorii w postaci uogólnień i syntez nie następował w nim, zgodnie z leninowską teorią odzwierciedlenia, powrót do praktyki. Zgromadzone, opracowane i przetworzone informacje muszą zostać z kolei odpowiednio wykorzystane w życiu lub zastosowane do praktyki. Należy przy tym podkreślić, że praktyczne wykorzystanie informacji występuje także wówczas, kiedy na ich podstawie uczeń dokonuje porządkowania, opracowywania lub przetwarzania innych informacji. To zaś oznacza także praktyczne wykorzystanie informacji zdobytych przy realizacji jednego zadania poznawczego do realizacji innego zadania.

Należy zauważyć, że wyłoniona i zarysowana struktura procesu nauczania niekoniecznie musi zaprzeczać lub wykluczać inne koncepcje w tym względzie. Uwzględnia ona bowiem te momenty występujące w procesie nauczania, które są szczególnie ważne z punktu widzenia poszukiwania jedności procesów nauczania i wychowania. Zobaczymy niebawem, że tak ujętemu nauczaniu można nadawać charakter procesu nie tylko kształcącego, lecz także uspołeczniającego. Tymczasem natomiast zajmiemy się krótką analizą tak ujętego procesu nauczania.

Przede wszystkim należy zauważyć, że wyłoniona struktura procesu nauczania odnosi się nie do pojedynczych lekcji, lecz całego ich ciągu. Ciąg taki, przyporządkowany jednemu wspólnemu zadaniu poznawczemu, stanowi odrębną jednostkę metodyczną, która podlega całościowemu planowaniu. Poszczególne jednostki metodyczne mogą być realizowane w porządku następowania po sobie, a mogą także częściowo zachodzić na siebie. Jest tak wówczas, kiedy uczniowie kończą realizację jednego

zadania poznawczego zapoczątkowują realizację następnego. Możliwe jest także równoległe realizowanie w klasie dwóch zadań poznawczych.

Możliwość ta znajduje uzasadnienie w ważnej okoliczności dotyczącej organizacji pracy uczniów. Zadanie poznawcze odnosi się do całej klasy, natomiast jego realizacja następuje na zasadzie zróżnicowania i podziału zadań między uczniów oraz zespoły uczniowskie. Dzięki temu możliwa jest daleko posunięta indywidualizacja pracy uczniów, a więc także ich rozwoju, zaś zróżnicowanie działalności uczniów może wpływać także z faktu jednoczesnego realizowania dwu (lub więcej) zadań poznawczych. Należy wszakże podkreślić, że każde zadanie poznawcze odnosi się do całej klasy, z całą klasą (choć nie przy jednakowej aktywności wszystkich uczniów) musi być realizowane i z udziałem całej klasy podsumowane.

Zwróćmy obecnie uwagę na najbardziej istotną właściwość tak ujętej struktury procesu nauczania. Jest nią uniwersalny charakter. Nauczanie nie musi i nie może przebiegać na podstawie innego toku czynności, jak ten, przy którym uczniowie pod kierunkiem nauczyciela ustalają zadanie poznawcze, pod kierunkiem nauczyciela przygotowują się w sposób zróżnicowany do jego realizacji, pod kierunkiem i przy czynnym udziale nauczyciela gromadzą informacje, opracowują je, a wreszcie zastosowują i wykorzystują. Nie występuje tutaj potrzeba wyróżniania toku podającego i poszukującego w procesie nauczania, bowiem realizacja zadania poznawczego może przebiegać na podstawie różnych form organizacji działalności poznawczej uczniów. Na każdym etapie procesu nauczania nauczyciel stoi przed możliwością dokonania wyboru różnych form pracy z uczniami. Na przykład przygotowanie do realizacji zadania poznawczego może polegać na indywidualnych i identycznych czynnościach uczniów, na czynnościach indywidualnych lecz zróżnicowanych, na czynnościach zespołowych, także identycznych lub zróżnicowanych. Co więcej, pożądane jest z pewnością, aby prace przygotowawcze w obrębie jednego zadania objęły różnorodne formy organizacji działań uczniów.

Podobnie etap gromadzenia przez uczniów informacji może, a nawet powinien, być realizowany w różnych formach: samodzielnego zdobywania wiedzy (zespołowo oraz indywidualnie), samodzielnego poznawania rzeczy, zjawisk i faktów, docierania do różnych źródeł informacji a,le także przyswajania gotowej wiedzy podanej przez nauczyciela czy też samouctwa na podstawie literatury wskazanej przez nauczyciela. Wszystkie te rodzaje czynności uczniów mogą być podporządkowane realizacji jednego wspólnego zadania poznawczego.

Podobnie ma się sprawa z wszystkimi typowymi czynnościami nauczyciela, jak sprawdzanie wiadomości, utrwalenie przerobionego materiału, kontrola i ocena wiadomości ucznia. W tradycyjnej dydaktyce

czynności te były bądź umieszczane w obrębie jednej lekcji (lekcja o wszystkich ogniwach procesu nauczania) lub też przeznaczano na nie lekcje specjalnych typów (o jednym ogniwie, np. powtórkowe, poświęcone kontroli lub ocenie). Natomiast w zarysowanym procesie nauczania czynności te są zawarte w sposób integralny, a jednocześnie wypełniane przy udziale uczniów. W ten sposób cały proces nauczania nabiera wysoce zintegrowanego charakteru, bowiem wszystko, co robią uczniowie przy udziale, pod kierunkiem oraz kontrolą nauczyciela, podporządkowane jest realizacji ustalonego zadania poznawczego. Tak więc powtarzanie, kierowanie, kontrola lub ocena pojawiają się w toku realizacji zadania tam, gdzie są rzeczywiście niezbędne. Nie wyklucza to oczywiście, że na jedną z tych czynności może być poświęcona cała lekcja. Należy jednak pamiętać, że lekcja nie jest oderwaną, oddzielnie planowaną jednostką, w której umieszczamy poszczególne ogniwa procesu nauczania, lecz stanowi jedynie wycinek czasu przeznaczonego na pracę uczniów nad realizacją, pod kierunkiem nauczyciela, określonego zadania poznawczego.

Jak widzimy, przedstawiona tutaj koncepcja struktury procesu nauczania nie neguje ani w teorii, ani w praktyce systemu klasowo-lekcyjnego, nie prowadzi do odrzucenia lub nawet zakwestionowania dotąd uznawanych ogniw procesu nauczania oraz umieszczania ich w odrębnych lekcjach. Proponuje ona jedynie wzbogacenie sposobu ujmowania i realizacji procesu nauczania w dwóch istotnych momentach. Po pierwsze, powiązania szeregu lekcji w jeden ciąg nie na zasadzie struktury materiału nauczania, lecz na zasadzie struktury poznawczej aktywności uczniów. Po wtóre, świadomego udziału uczniów w procesie nauczania poprzez wyłanianie zadań poznawczych, co umożliwi zasadniczą reorientację poznawczej działalności uczniów. W tradycyjnym układzie uczyli się oni „dla nauczyciela”, który określał zadania, kierował pracą, kontrolował i oceniał. Obecnie wspólnie z nauczycielem i przy jego pomocy ustalają oraz realizują zadania poznawcze, a w trakcie ich realizacji podejmują wszystko, co jest ku temu niezbędne, a więc także utrwalanie, kontrolę oraz ocenę. To, czy na te czynności przeznaczą oddzielne godziny lekcyjne, jest tu sprawą drugorzędą. Istotne jest jedynie to, że muszą one wystąpić w trakcie jednego cyklu realizacji zadania poznawczego.

Poczynione w tym artykule uwagi dotyczące koncepcji procesu nauczania i jego struktury miały na celu zarysowanie rzeczywistych możliwości integracji nauczania z wychowaniem. Wiemy, że osobowość ucznia kształtuje się w toku jego życiowej aktywności. Toteż nauczanie podające, sprowadzające się w istocie rzeczy do unieruchamiania ucznia, nie mogło sprzyjać efektywnemu wychowaniu. Właśnie dlatego dążenie do nasilenia wychawczych funkcji nauczania przybierało zwykle postać wzbo-

gacania treści lekcji, a nie wzbogacania działań uczniów. Dopiero nauczanie zmierzające do maksymalnej aktywności ucznia stwarza podatny grunt dla nadawania mu także charakteru wychowującego.

## LA CONCEPTION MODERNE DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET L'ÉDUCATION

### R é s u m é

Dans la didactique traditionnelle le processus d'enseignement se rapportait uniquement à la transmission d'informations aux élèves pendant les leçons. On éliminait par la même tout le processus cognitif de l'élève, qui avait lieu hors des leçons. Cette conception n'est plus admissible dans le monde contemporain, face à l'existence de diverses sources d'informations autres que l'école, et dans lesquelles l'élève puise.

Le processus d'enseignement dans la conception de la didactique moderne, c'est le processus par lequel l'instituteur dirige l'ensemble du développement intellectuel des élèves. Il consiste en une suppression de la dichotomie qui intervient entre l'activité cognitive dirigée de l'élève pendant la leçon et l'activité cognitive spontanée, engagée, mais dénuée de direction, entre les leçons.

Le processus d'enseignement ainsi défini possède une structure propre qui selon l'auteur comporte les éléments suivants: définition du devoir cognitif, préparation de l'élève à la réalisation du devoir, l'accumulation d'information et d'expériences déterminées par le devoir, l'analyse et la transformation des informations et des expériences. La structure, ainsi dégagée, du processus d'enseignement ne se rapporte pas à des leçons individuelles, mais à un ensemble de leçons constituant une suite logique et qui est (soumis à un devoir cognitif commun.

La conception du processus d'enseignement présentée dans cet article contribue sans aucun doute à l'intégration effective de l'enseignement et de l'éducation.