

JÓZEF SKRZYPCZAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

OD PODRĘCZNIKA KONWENCJONALNEGO DO ELEKTRONICZNEGO (PODRĘCZNIK W ŚWIECIE MEDIÓW)

ABSTRACT. Skrzypczak Józef, *Od podręcznika konwencjonalnego do elektronicznego (podręcznik w świecie mediów)* (From a conventional to an electronic workbook in the world of the media), „Neodidagmata” XXIII, Poznań 1997, Adam Mickiewicz University Press, pp. 43-49. ISBN 83-232-0848-4. ISSN 0077-653X.

The paper gives a reflection on the future of the workbook in educational processes, and its evolution. The author assumes that the workbook will continue to play an important role in education, however, its future shape will change in the newborn audiovisual culture. The author claims that Prof. Leja's remarks regarding the so called *audiovisual workbook* should be considered in publications dealing with valuable *electronic workbooks*.

Józef Skrzypczak, Zakład Oświaty Dorosłych Wydziału Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska-Poland.

UWAGI WSTĘPNE

Podręczniki, od chwili, gdy tylko powstawać zaczęły zarysy konkretnych systemów edukacyjnych, a więc właściwie od setek już lat, zawsze pełniły i pełnią nadal w procesach dydaktycznych rolę pierwszoplanową. Papierowe, o dość skonwencjonalizowanym kształcie, często w znakomitej szacie edytorskiej, podręcznikowe zbiory uporządkowanych, wybranych treści przedmiotowych są ciągle jeszcze i będą zapewne długo najbardziej popularnym i najbardziej rozpowszechnionym ze środków dydaktycznych na każdym właściwie z kierunków i szczebli kształcenia, z procesami samokształceniowymi łącznie. Okazuje się bowiem, iż prostota konstrukcyjna tych konwencjonalnych, „papierowych” podręczników jest tak wielką ich zaletą, iż są one ciągle, szczególnie w kształceniu systematycznym, bezkonkurencyjne. Do ich studiowania nie trzeba przecież żadnych, ciągle jeszcze kosztownych i skomplikowanych urządzeń, można je zabierać ze sobą właściwie wszędzie i wszędzie też, jeśli jest tylko dostatecznie jasno, czytać, wertować, przeglądać,

odnotowując w razie potrzeby na marginesach stron swoje uwagi, podkreślać wybrane zdania itd., a potem, po prostu, odłożyć do teczki czy kieszeni.

Jesteśmy jednak właśnie, jeśli idzie o kształt wszelkich narzędzi dydaktycznych, w tym także i tego, co dotąd nazywamy podręcznikami, w samym oku cyklonu. To właśnie na naszych oczach nadchodzi kres McLuhanowskiej „Gallaktyki Gutenberga” – kultury myślenia i widzenia świata w sposób linearny – kultury druku, a jej miejsce zajmuje – i to w szybkim tempie – kultura obrazu (Skrzypczak 1995) niosąca ze sobą „rzeczywistość multimedialną”, w której, owszem, jest też i miejsce dla słowa, lecz podporządkowanego obrazowi.

Naturalnie i w owej „Gallaktyce Gutenberga” słowo uzupełniane było obrazem, w końcu także i ruchomym, teraz jednak obraz, w dodatku przetwarzany elektronicznie, wyraźnie słowo zdominował.

W tej zupełnie nowej jakościowo, wirtualnej, multimedialnej rzeczywistości nastąpić ma też jakoby kres książki w ogóle, w tym również książki szkolnej, a więc i podręcznika. Czy tak jednak jest rzeczywiście? A ponadto, czy jeśli podręcznik przestanie być książką to także przestanie być podręcznikiem? Co tak naprawdę kryje się pod określeniem „podręcznik”?

POJĘCIE PODRĘCZNIKA I JEGO ODMIANY

Wydawać by się mogło, iż „co to jest podręcznik, każdy wie”. Tymczasem wcale nie jest łatwo go zdefiniować, ze względu bowiem na wielość jego rodzajów i odmian wymyka się próbom jego bardziej precyzyjnego opisu. W każdym razie prób, mniej lub bardziej udanych, definicji podręcznika znaleźć można w literaturze przedmiotu wiele (Kupisiewicz 1976; Okoń 1987; Parnowski 1975, Koszewska, Nowak, Pogorzelska-Bartczak 1990), wszystkie one są jednak zgodne w trzech kwestiach:

– iż podręcznik jest konkretnym, pokaznym zbiorem informacji, pozostającym w ścisłym związku z materiałem i określonymi celami wybranego przedmiotu nauczania na danym szczeblu kształcenia;

– iż w strukturze konkretnego podręcznika odzwierciedlona być winna wybrana, określona teoria kształcenia, a treści porządkowane być winny przynajmniej w zgodzie ze znanymi zasadami nauczania-uczenia się, oraz

– iż podręcznik jest specyficzną odmianą książki szkolnej (ale czy zawsze tylko „papierowej”?).

Podręcznik poprzez swoją złożoność wewnętrzną i bogactwo środków wyrazowych, możliwych do wykorzystania nawet w jego konwencjonalnych odmianach (Skrzypczak 1978), jest właściwie czymś więcej aniżeli zwykłym środkiem dydaktycznym; jest to już właściwie rodzaj środka-metody kształcenia (Okoń 1968). Świadomi tego faktu, a także i wielkiej roli podręcznika w edukacji systematycznej i w procesach samokształcenia, specjaliści polscy już w latach siedemdziesiątych podjęli szereg programów badawczych, zmie-

rzających do zbudowania zrębów teorii tego multiśrodka. Obok Czesława Maziarza, Tadeusza Parnowskiego, Czesława Kupisiewicza, Jacka Orzechowskiego i wielu innych znakomitych dydaktyków, w zespole tym szczególnie daleko idące i inspirujące koncepcje podręcznika proponował Leon Leja (Leja 1973; 1977; 1978; 1983). Badania te, właściwie bez precedensu w skali światowej w owym czasie, pozwoliły na sformułowanie wielu bardzo cennych dyrektyw również w odniesieniu do zasad konstruowania nowych i badania gotowych podręczników. To dzięki tym badaniom wiadomo na przykład, jakie funkcje i zadania podręcznik może i powinien w określonej sytuacji dydaktycznej pełnić, jak należy dobierać i strukturyzować treści konkretnego podręcznika, jak dobierać formy prezentacji tych treści do wcześniej wyznaczonych zadań podręcznika i tak dalej (Skrzypczak 1996).

To wtedy właśnie, w epoce jeszcze przecież właściwie „przedkomputerowej”, zwrócono uwagę na to, iż obok podręczników tzw. konwencjonalnych, będących – poza swoją zachowawczą, tradycyjną konstrukcją treści – jedynie zewnętrznym rodzajem „papierowej” właściwie książki, są do pomyślenia także i takie ich odmiany, w których obok stron papierowych występują również inne nośniki informacji, na przykład audiowizualne (Leja 1973). Już wtedy stawiano sobie bowiem, między innymi, pytanie o to, czy rzeczywiście każdy podręcznik to tylko rodzaj książki składającej się z papierowych jedynie, drukowanych choćby wielobarwnie, bogato nawet ilustrowanych stron?

„Jeśli nowoczesny przemysł wyprodukuje aparat wielkości małego palca, który by rzutował dowolną część encyklopedii na dowolną powierzchnię – zgadzam się na to. Jeśli wystarczy zatelefonować, aby odebrać na swoim telewizorze wszystkie archiwa kraju – chciałbym skorzystać z tej usługi. Jeśli książki staną się mikrokapsułkami, które będzie można rzutować za pomocą aparatu i jeśli w dodatku można będzie robić notatki na marginesie, tak jak dotychczas – to jestem również i za tym, oraz popieram nowoczesne formy książki. Każda bowiem forma książki jest tylko opakowaniem. Liczy się przekaz – a nie przekaźnik, idea, a nie sposób jej przekazywania” – pisał Leon Leja wtedy, gdy dzisiejsze możliwości systemów multimedialnych przewidzieć byli w stanie tylko najprzenikliwsi wizjonerzy (Leja 1973).

Również i papierowe strony podręcznika są jedynie jego opakowaniem, zewnętrznym kształtem, który może przecież ulegać zmianom, jeśli tylko sam podręcznik spełniać nadal będzie inne, sformułowane w jego przytoczonej tu wcześniej definicji, wymagania.

PODRĘCZNIK ELEKTRONICZNY A PODRĘCZNIK AUDIOWIZUALNY

W programy komputerowe, do owego alternatywnego multimedialnego świata, można już dzisiaj wprowadzać właściwie wszystko, co było kiedykolwiek przygotowane do prezentacji przez dowolny ze środków społecznej

komunikacji, a komputerowe systemy hipermedialne i interaktywne są w stanie wszystko to jeszcze pomnożyć i nadzwyczajnie wzbogacić. Dlaczego więc do pamięci komputerów, na dyskietki, CD-romy, czy też po prostu do bloków pamięci notesów elektronicznych nie przenieść każdego z podręczników, nawet w ich dotychczasowym, konwencjonalnym kształcie?

Oczywiście, iż tak można postąpić, i to bez trudu, czy tak jednak właśnie mają wyglądać elektroniczne podręczniki przyszłości? Naturalnie, że nie, byłyby one bowiem nadal tylko takie, jak przedtem, tracąc jedynie swoje zalety, które posiadały wcześniej. Stałyby się one w tym tylko sensie i dobre, i nowe, iż to, co w nich nowe (trawestując znane powiedzenie Winstona Churchilla) nie byłoby dobre, a to co dobre – nie byłoby nowe.

Dydaktyczne programy komputerowe zaczęły pojawiać się przed kilkunastu laty w charakterze swego rodzaju nowszych i udoskonalonych wersji programów egzaminujących, wykorzystywanych w tzw. egzaminatorach i repetytorach (Berezowski, Lesicka, Ostrowski 1982). Wiele z tych programów bazowało i bazuje nadal na dorobku teoretycznym i doświadczeniach praktycznych nauczania programowanego. Rosnące coraz bardziej zasoby pamięci nowszych generacji komputerów, a także rosąca szybkość przetwarzania danych, pozwoliły na stopniowe wzbogacanie takich programów poprzez wprowadzanie do nich coraz większej liczby różnych możliwych wersji postępowania przy rozwiązywaniu danego problemu, poprzez szerokie wprowadzanie środków wyrazowych filmu, a także poprzez zwiększanie stopnia interaktywności tych programów z korzystającą z nich osobą.

W pewnym, co prawda bardzo niewielkim, stopniu owa interaktywność występowała także pomiędzy zwykłym, konwencjonalnym podręcznikiem a jego czytelnikiem. Ma to miejsce np. zawsze wtedy, gdy w podręczniku pojawia się konkretne zadanie, a w innym miejscu, zazwyczaj na końcu podręcznika, właściwe rozwiązanie tego zadania. Czytelnik może więc wejść w swoistą interakcję z takim podręcznikiem, najpierw podejmując próbę samodzielnego rozwiązania konkretnego zadania, a następnie odnajdując poprawny wynik i porównując go z uzyskanym przez siebie.

Znacznym stopniem interaktywności z uczącym się charakteryzują się teksty programowane, szczególnie, gdy układane programy mają charakter rozgałęziony lub mieszany. Nie ulega jednak żadnej wątpliwości, iż wspomniane tu wcześniej zalety komputerów pozwalają na daleko idącą intensyfikację owej interaktywności, co jest szczególnie widoczne w różnego rodzaju grach komputerowych z królową wszystkich gier – szachami – włącznie.

Różnego rodzaju programy dydaktyczne zapisane na dyskietkach wprowadzane były od dość dawna do konkretnych pakietów multimedialnych, ostatnio pojawia się jednak coraz więcej koncepcji programów komputerowych ogromnie bogatych w informację i o bardzo rozbudowanych i skom-

plikowanych strukturach. Programy te, zarejestrowane np. na CD-romach, są w stanie samodzielnie sterować procesem uczenia się osoby z tych programów korzystającej, i to przez długi czas, prowadząc ją też do bardzo różnorodnych i bogatych zbiorów celów. Nie sposób programów tych nie określać jako swoistych, elektronicznych, udoskonalonych replik podręczników nowej generacji.

Aktualnie, w znakomitej większości doniesień na temat programów interaktywnych i hipermediów dominuje fascynacja nowymi możliwościami technicznymi takich układów oraz spoglądanie na potrzeby dydaktyczne poprzez już wcześniej skonstruowany środek. Takie podejście jest do przyjęcia w pierwszej fazie badań nad nowym środkiem dydaktycznym, jednak nie wydaje się ono do przyjęcia przy rozważaniach pogłębionych, tym bardziej jeśli idzie o środek o tak różnorodnych możliwościach i o przyszłość podręcznika w takiej akurat postaci.

Rozważania nad modelem programów interaktywnych powinny być przecież wyprowadzone na podstawie znanych mechanizmów i prawidłowości uczenia się, z określonych także uprzednio celów edukacyjnych, ku realizacji których należy zorientować możliwości techniczne dyskutowanego środka. Zanim więc zacznie się szukać odpowiedzi na pytanie, co kryć się powinno pod pojęciem „program interaktywny”, trzeba starać się określić, do realizacji jakich celów edukacyjnych ma on służyć, gdzie powinien być wykorzystany, w jaki sposób, kiedy, a także wobec jakich uczniów.

Otóż wydaje się nie ulegać wątpliwości, iż w procesie tworzenia podstaw teoretycznych takich programów sięgnąć trzeba, między innymi, do dotychczasowego dorobku teorii podręcznika, a w szczególności podręcznika o charakterze audiowizualnym, którego podstawowe założenia teoretyczne opracował przed ponad dwudziestu laty Leon Leja. Założenia tzw. podręcznika audiowizualnego najpełniej wyłożył on w dwóch swoich pracach (Leja 1973; 1974). Istotą propozycji L. Leji jest ściśle zespolenie podręcznika z obrazem, a ściślej mówiąc – integrowanie podręcznika z innymi środkami dydaktycznymi, w szczególności ze środkami audiowizualnymi i tekstami programowanymi. Owo sprzężenie z podręcznikiem różnego rodzaju środków audiowizualnych nie może być zabiegiem jedynie czysto mechanicznym, zmierzającym głównie w kierunku upogładowienia treści tego podręcznika. Środki te powinny wnikać głęboko w strukturę podręcznika, stając się niejako jego elementami. Będzie to możliwe tylko wtedy, gdy podręcznik upodobnimy do scenariusza filmu dydaktycznego, bowiem w procesie projektowania każdego filmu naukowo-dydaktycznego występują dokładnie te same etapy, co w pracy nad podręcznikiem, a mianowicie:

a) postawienie problemu jako pytania naukowego, wymagającego rozwiązania zgodnie z zasadami metodologii badań naukowych i techniki filmowych środków wyrazowych;

b) rozwiązanie problemu naukowego wymaga odpowiedniej wiedzy – na podstawie zebranej dokumentacji i własnych doświadczeń zostaje wysunięta hipoteza robocza filmu, która staje się występnym programem realizacji scenariusza;

c) w wyniku konfrontacji teorii filmu dydaktycznego z wstępnymi założeniami scenariuszowymi i posiadanymi materiałami naukowymi dochodzi do weryfikacji hipotezy i konstrukcji pierwszego szkicu scenariusza filmowego;

d) wstępny scenariusz zostaje poddany dyskusji zespołowej metodyka, psychologa i operatora. Uwagami z dyskusji zostaje uzupełniona treść merytoryczna i formy kinematograficzne scenariusza;

e) piąty etap stanowią decyzje, które scenarzysta podejmuje w wyniku dotychczasowej pracy i przystępuje do ostatecznej redakcji scenariusza.

Koncepcja podręcznika audiowizualnego w wersji bardziej szczegółowej przewiduje, przy konstruowaniu struktury jego treści, odwoływanie się do założeń tzw. problemowego programowania blokowego (Skrzypczak 1978), a przy opracowywaniu struktury jego formy – do propozycji konstruowania dydaktycznych filmów o tzw. strukturze cyklicznej (Strykowski 1973).

Środki wyrazowe interaktywnych programów komputerowych nie są bogatsze od zasobów środków wyrazowych współczesnego filmu, wszystkie więc propozycje zawarte w opisanej pokrótce wyżej koncepcji są nadal aktualne i są sensowne we wszelkich procedurach konstruowania współczesnych podręczników „elektronicznych”. Na fakt ten warto tym bardziej zwrócić uwagę, iż w dotychczasowym dorobku teorii edukacji „komputerowej” brak jest innych, równie starannie przemyślanych i obiecujących, a jednocześnie tak kompleksowych opisów modelowych.

UWAGI KOŃCOWE

Podstawowym zamiarem tego opracowania było zwrócenie uwagi zainteresowanych na nadal bardzo ważną rolę podręcznika w wielu procesach edukacyjnych, a także na potrzebę ich unowocześniania w kierunku dostosowania do wymogów powstającej na naszych oczach kultury audiowizualnej. Zapewne przez wiele jeszcze lat podręcznika w kształcie konwencjonalnym w edukacji systematycznej nie da się po prostu, z powodów czysto racjonalnych, ekonomicznych i ergonomicznych, zastąpić innym środkiem dydaktycznym równie powszechnym i funkcjonalnym, jednocześnie jednak winny być podejmowane szerokie i pogłębione badania nad modelami podręczników „elektronicznych”. Twierdzę, iż bardzo ważnym przyczynkiem do konstruowania modeli takich podręczników winna być, powstała przed z górą dwudziestu laty, koncepcja podręcznika audiowizualnego stworzona przez L. Leje, jest ona bowiem nadal bardzo nowoczesna, sensowna i obiecująca.

LITERATURA

- Berezowski E., Lesicka H., Ostrowski R., *Vademecum technicznych środków kształcenia*, PWN, Warszawa 1982.
- Koszevska B., Nowak E., Pogorzelska-Bartczak E., *Poradnik dla autorów podręcznika zawodowego*, WSiP, Warszawa 1990.
- Kupisiewicz Cz., *Przedmowa*, [w:] Cz. Kupisiewicz, Z. Matulka (red.), *Nowoczesny podręcznik, problemy, propozycje, badania*, „*Studia Pedagogiczne*” 1976, XXXVI.
- Leja L., *O niektórych tendencjach w zakresie konstruowania modelu dydaktycznego podręczników szkolnych. Audiowizualny model podręcznika akademickiego*, [w:] *Podręcznik akademicki, metodologia, funkcje dydaktyczne, edytorstwo, polityka wydawnicza*, PWN, Warszawa 1973.
- Leja L., *Niektóre problemy dotyczące funkcji i struktury podręczników akademickich*, „*Neodidagmata*” 1974, t. V.
- Leja L. (red.), *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1977.
- Leja L., *Techniczne środki dydaktyczne*, PWN, Warszawa 1978.
- Leja L., *Podręcznik audiowizualny w systemie kształcenia akademickiego*, „*Życie Szkoły Wyższej*” 1983, nr 1.
- Okoń W., *Środki dydaktyczne i ich unowocześnianie*, „*Dydaktyka Szkoły Wyższej*” 1968, nr 1.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.
- Parnowski T., *Model i typ podręcznika akademickiego, z rozważań warsztatowych*, „*Dydaktyka Szkoły Wyższej*” 1975, nr 3.
- Skrzypczak J., *Założenia modelowe audiowizualnego podręcznika chemii*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1978.
- Skrzypczak J., *Niektóre dylematy edukacji językowej w dobie komunikacji audiowizualnej*, [w:] W. Strykowski, A. Zajac (red.), *Nowoczesna technika w kulturze – nauce – oświacie*, Tarnów 1995.
- Skrzypczak J., *Konstruowanie i ocena podręczników*, Poznań–Radom 1996.
- Strykowski W., *Struktura filmu naukowo-dydaktycznego*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1973.