

STANISŁAW PLEBAŃSKI  
Wojewódzki Ośrodek Metodyczny  
w Kaliszu

Krzysztof Kruszewski, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987, ss. 304.

Książka ukazała się na początku 1988 roku i natychmiast stała się bestsellerem dla dydaktyków przedmiotowych. Sfrustrowani spychaniem dydaktyki szczegółowej na obrzeża macierzystej dyscypliny, świadomi braku spójnej teorii w dydaktyce ogólnej, kontynuowali bieg jakby indywidualnie. Z każdym dniem narastała świadomość, że bez rozwoju dydaktyki ogólnej trudno rozwijać dydaktyki szczegółowe. Część dydaktyków ogólnych widziała także odwrotną zależność. Ten obopólny interes powodował oczekiwania na głębszą syntezę z tworzeniem zrębów teorii płodnej w hipotezy, wykreślające kierunki badań w dydaktyce ogólnej. Mniejszy entuzjazm wywołała książka wśród dydaktyków ogólnych. Może dlatego, że są w niej sprawy od kilku lat dyskutowane na seminariach i sympozjach, a niektóre rozdziały opierają się na publikowanych już artykułach (rozd. V – por. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr 3-4 oraz rozdz. VII – „Edukacja” 1985, nr 1).

Recenzowana książka stanowi syntezę dotychczasowego dorobku dydaktyki ogólnej dokonana z punktu widzenia odzwierciedlającego poglądy teoretyczne autora. Po B. Nawroczyńskim, W. Okoniū i Cz. Kupisiewiczu doczekaliśmy się nowego spojrzenia na problemy dydaktyki ogólnej i określenia przewidywanych kierunków jej rozwoju. Książka adresowana jest więc do osób związanych w sposób bezpośredni lub pośredni z dydaktyką ogólną lub szczegółową i mających już w tym zakresie pewne przygotowanie teoretyczne.

Pierwszy rozdział „Wybór podstawy” zawiera krótkie uzasadnienie podjęcia tematu oraz definicje podstawowych pojęć występujących w pracy. Autor dochodzi do wniosku, analizując od strony metodologicznej cechy teorii naukowej, że każda z teorii dydaktycznych można zaliczyć w najlepszym razie do rozbudowywanej koncepcji. Charakteryzuje pięć filarów, na których wsparta jest dydaktyka polska: logikę, psychologię, analizę praktyki nauczycielskiej, historyczno-porównawczą analizę ważniejszych systemów i poglądów dydaktycznych, dyscyplinę nauczania. Uzasadnia konieczność odstąpienia od konstrukcji opartej na tych filarach, proponując poddać weryfikacji aparaturę pojęciową stosowaną w dydaktyce, szukać oparcia dla generowania hipotez badawczych, zbliżyć dydaktykę do psychologii współczesnej. Warunkiem umożliwiający takie przemiany jest określenie w miarę jednolitej podstawy teoretycznej, czego udane próby widzimy w dalszej części książki. Autor szeroko definiuje podstawowe dla dydaktyki pojęcia – „zmiana” i „wiadomość” oraz przedstawia własne stanowisko wobec znaczenia terminu „dydaktyka ogólna”.

W rozdziale drugim „Między uczeniem się a nauczaniem” autor próbuje zbliżyć dydaktykę ogólną do psychologicznej teorii wiadomości T. Tomaszewskiego. Rozwija pojęcie wiadomości jako konstytucyjnego elementu umiejętności i wartości oraz charakteryzuje formy i funkcjonowanie tego pojęcia na podstawie teorii wiadomości.

Na uwagę zasługuje uwypuklenie rangi kontekstu otaczającego wiadomości lub stanowiącego spójny ich zbiór. K. Kruszewski, opierając się na pracach H. Broudy'ego, stwierdza, że wiadomość nabiera dla ucznia znaczenia dzięki kontekstowi i po czasie sama staje się elementem kontekstu. Balistyczne porównanie – „wiadomość nie funkcjonuje jako pocisk karabinowy, który musi trafić w środek tarczy, ale jak szrapnel, który choćby jednym odłamkiem trafić ma w dowolne miejsce tarczy” – trafia tu w sedno problemu, stając się ważnym elementem kontekstu w następnych rozdziałach książki. Ukoronowaniem rozdziału jest 8 przykładów konkretnych sytuacji dydaktycznych, analizowanych z punktu widzenia teorii wiadomości.

Rozdział trzeci „Liczmany i cienie” to ciąg niepokojów metodologicznych, w mniejszym lub większym stopniu występujących w każdej dziedzinie nauki. W dydaktyce chyba w większym, gdyż wzorowanie się na metodologii nauk przyrodniczych nie dało spodziewanych rezultatów. Lata pięćdziesiąte i sześćdziesiąte przyniosły ślepią fascynację podejściem ilościowym w naukach pedagogicznych. Brak rozwiniętych, hipotezotwórczych teorii spowodował, że ważne było jak, a nie co badamy. Autor referuje zdroworoządkowe podejście N. Gage'a, godzące ilościowe uprawianie dydaktyki z jakościowym. Podejście jakościowe (wywiad introspekcyjny, obserwację uczestniczącą, bezpośredni udział) można uważać za procedury generujące hipotezy, pomocne w odkrywaniu zdarzeń i zależności. Natomiast dokonanie weryfikacji czy falsyfikacji, określenie prawdopodobieństwa prawdziwości odkrytych zależności, wymaga podejścia ilościowego. Wychodzi tu stara życiowa prawda – z zasady każda skrajność prowadzi na manowce.

Wydaje się bardzo istotną uwagą autora, że bez związku z teorią, wiele pozornie dobrych metod badawczych staje się bezużytecznych. Całe dziesiątki lat w badaniach dydaktycznych królował indukcyjność i dopiero ostatnie lata wyeksponowały stanowiska dedukcyjności, akcentujących rolę wprowadzonych założeń teoretycznych. W dniu dzisiejszym dydaktyka ogólna skłonna jest godzić ze sobą indukcyjność i dedukcyjność, stawiając jednak wyżej ten drugi. Łączy się to chyba z dążeniem do przekształcenia dydaktyki ogólnej z nauki stosowanej w naukę podstawową. W zakresie nauk stosowanych badania służą zwykle do zweryfikowania wiedzy zdroworoządkowej i tak najczęściej było w dydaktyce. Natomiast w dziedzinie nauk podstawowych znaczenie wiedzy zdroworoządkowej jest dużo mniejsze, ale też potrzebna jest ukształtowana i spójna teoria. Za jedną z najbardziej teoriiotwórczych metod badawczych autor uważa metodę introspekcji kierowanej, której zasady wyklada w zakończeniu tego rozdziału.

Rozdział czwarty „Dydaktyka treści” jest już próbą tworzenia takiej teorii, w której centralne miejsce zajmuje pojęcie „treści kształcenia” integrujące całą dyscyplinę. Autor przedstawia sposoby ujmowania treści kształcenia przez A. Sochara, Cz. Kupisiewiczza i W. Okonia, J. Brunera i D. Ausubela. W krytycznej refleksji charakteryzuje trzy dominujące znaczenia nadawane temu terminowi: uporządkowany zbiór wiadomości, ogół planowanych doświadczeń ucznia w szkole, ogół sytuacji pedagogicznych. Swoją pogląd przedstawia wykorzystując teorię wiadomości T. Tomaszewskiego. Ostatecznie definiuje treść kształcenia jako „zbiór znaczeń wiadomości odebranych przez ucznia i wytworzonych przez niego w czasie uczenia się szkolnego” (s. 127). Naturalnie szeroko uzasadnia różnicę między samą wiadomością a jej znaczeniem w procesie dydaktycznym, co związane jest z filtrowaniem wiadomości i otaczaniem ich kontekstem. Składnikami treści kształcenia są: 1) wiedza (materiał nauczania i materiał zmian psychicznych); 2) zmiana (w wiadomościach, umiejętnościach i systemie wartości ucznia); 3) czynność ucznia (która powoduje, że zajdą określone zmiany psychiczne). Przedstawiając własne badania w tym zakresie, ustosunkowuje się także do znanych koncepcji doboru i układu treści kształcenia.

Treść kształcenia stała się dzisiaj głównym przedmiotem badań dydaktyki, tak jak niegdyś metody kształcenia czy jeszcze wcześniej proces dydaktyczny. Odseparowanie badań dydaktycznych od treści kształcenia zmniejsza ich użyteczność i teoretyczną doniosłość – twierdzi autor – podając za przykład badania nad środkami kształcenia, wykonane w ośrodku poznańskim (s. 106). Jako że z dwóch półprawd nie otrzymamy prawdy (tak jak dwóch półgłówków nie utworzy mędrca), stąd moja krótka replika.

Wymienione badania nad środkami kształcenia przeprowadzane były w czasie eskalacji badań nad metodami kształcenia, co w zakresie gier dydaktycznych dotyczy także autora. Warto więc zastanowić się nad odpowiedzią na dwa pytania:

1) Czy twierdzenie, że badania metod kształcenia dezintegrują dydaktykę rozciąga autor na gry dydaktyczne?

2) Czy umieszczenie całego rozdziału poświęconego jednej, wyróżnionej metodzie nie jest brakiem konsekwencji autora?

Nasuwane się odpowiedzi dosyć jasno pokazują, że modyfikacje programów badawczych zależą nie tylko od czysto logicznych związków tworzących kontekst uzasadnienia zmian, lecz także od socjologiczno-sytuacyjnych uwarunkowań wśród teoretyków i praktyków związanych z kształceniem. W latach siedemdziesiątych potrzeby praktyki szkolnej w zakresie nowych środków dydaktycznych wymuszały działania teoretyków, tak jak dzieje się to w większości nauk stosowanych. Może początkowo rzeczywiście zbyt ostro wydzielono środki dydaktyczne z całego systemu, do czego przyczynił się efekt nowości i indukcjonizm panujący w dydaktyce. Okres ten był bardzo krótki i badania nad środkami zostały integralnie związane z metodami kształcenia. Jednakże już na początku lat osiemdziesiątych przeważają tendencje badawcze nad doбором właściwych metod i środków do treści kształcenia. Nie przez autora przecież została odkryta w dydaktyce nadrzędność treści kształcenia. To potrzeby społeczeństwa informatycznego wymuszają wejście do szkoły mikrokomputera jako narzędzia pracy współczesnego człowieka. W praktyce szkolnej powoduje to obalenie mitu o wyższości przygotowania metodycznego nauczyciela nad przygotowaniem merytorycznym z nauczanego przedmiotu, a w teorii wypuklenie nadrzędności treści kształcenia. Po przeczytaniu tego rozdziału proponuję Czytelnikowi porównanie stanowiska autora ze stanowiskiem B. Niemierki (B. Niemierko, *Treść nauczania jako naczelne pojęcie i dźwignia rozwoju dydaktyki*, „Edukacja” 1988, nr 1).

W piątym rozdziale „Od zmiany do sposobów jej wywołania” autor wykazuje braki i zalety współczesnych klasyfikacji metod kształcenia, tworzonych przez Kupisiewicza, Okonia, Brunera, Daniłowa, Skatkina, Ganielina. Rozpatrując metody jako element działającego systemu, przeciwstawia stanowisko J. Babińskiego pracom trzech amerykańskich dydaktyków: R. Davisa, L. Aleksandra, S. Yelona.

Niepewność, gdzie jest granica między tym, co już jest procesem kształcenia, a tym, co jeszcze metodą, sprawia pojawienie się takich określeń, jak: styl, strategia i model nauczania. Analiza współczesnych prac nad stylami i modelami kształcenia potwierdza trudności w rozgraniczeniu pojęcia metody, stylu czy modelu kształcenia. Jednakże pojęcie metody kształcenia, uważane za jedno z podstawowych pojęć dydaktyki, wymaga dokładnego zdefiniowania. Swoją definicję K. Kruszewski opiera na teorii wiadomości, konsekwentnie traktując pojęcie treści kształcenia jako nadrzędne względem pojęcia metody (s. 187). Z definicji wyprowadza cztery ogólne kryteria klasyfikowania metod kształcenia, a w celu określenia metod kształcenia wykorzystuje ich związek z mechanizmami psychologicznymi.

Rozdział szósty „Gry w nadawanie znaczeń” stanowi wyrwę w spójnej i logicznej konstrukcji książki. Jakkolwiek gry dydaktyczne zajmują ważną pozycję w całej rodzinie metod kształcenia to, w stosunku do wagi problemów ujmowanych w książce, stanowić powinny mało znaczący epizod. Treść tego rozdziału – tożsama z artykułem zamieszczonym w „Kwartalniku Pedagogicznym” 1984 nr 2 – nie wnosi nic nowego do konstruowanej przez autora teorii i chyba jako artykuł powinna pozostać w kwartalniku.

Już sam tytuł rozdziału VII „Poza pierścieniem zasad nauczania” mówi o poruszanej tematyce. Jakże niekonwencjonalnie podszedł autor do zagadnienia. Podobnie jak w poprzednich rozdziałach analizuje dokonania w tej dziedzinie. Cytuje sześć zasad W. Okonia, sześć Cz. Kupisiewicza, jedenaście H. Kleina, siedem M. Daniłowa, trzynaście J. Babińskiego, dziewięć R. Davisa. Przykładowy opis ewolucji zasady pogładowości wskazuje na zatarcie się granic między treściami zasad. Jakby na marginesie tego opisu autor krytycznie odnosi się do efektywności kształcenia oraz metodologii badań nad dydaktycznymi środkami wzrokowo-słuchowymi. Twierdzenie za R. Clarkiem, że ich dydaktyczna efektywność jest ograniczona do niektórych rodzajów środków i niektórych uczniów omija bokiem ciekawą i lansowaną w książce dydaktykę treści.

Największe zamieszanie w zasadach nauczania spowodowało powiązanie efektywności kształcenia z cechami indywidualnymi uczniów. Aktualne stało się pytanie, czy zasada to algorytm postępowania, czy heurystyka rozstrzygania problemów dydaktycznych?

Niezależnie od tego pytania postawiona jest kwestia dochodzenia do zasad. Autor analizuje sposoby wyprowadzenia zasad przez R. Gagriè, J. Hartleya, W. Okonia, dochodząc do wniosku, że są one formułowane w odniesieniu do węzłowych elementów procesu dydaktycznego. Stąd definicja zasady jako „heurystyki zalecanej do stosowania w węzłowych momentach decyzyjnych projektowania i realizacji kształcenia” (s. 267). Ciekawy przykład praktycznego zastosowania tej definicji au-

tor podaje opierając na badaniach własnych dotyczących projektowania oraz realizacji systemu dydaktycznego, związanego z kursem pedagogiki dla studentów II roku historii UW.

Rozdział ten, a zarazem książkę, kończy ukłon w kierunku historii. Historia uczy pokory – pisze K. Kruszewski – wymieniając następnie zasady podane przez A. Disterwega półtora wieku temu. Rzeczywiście, można nabawić się kompleksów.

Należy tylko ubolewać, że książka ukazała się w tak małym nakładzie (1500 egzemplarzy) i funkcjonuje dzisiaj podobnie jak przed laty książki drugiego obiegu. Przyspieszenie wznowienia tej publikacji stanowi więc niekwestionowaną konieczność.