

# Maria Radwiłowiczowa, Ryszard Radwiłowicz

---

## O samokształceniu nauczyciela

---

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (14-15), 173-184

---

2002

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Maria i Ryszard Radwiłowiczowie

## O samokształceniu nauczyciela

### Określenie i przykład

Skoro jednym z kluczowych zadań nauczyciela, a już zwłaszcza nauczyciela klas początkowych jest uczenie uczenia się, to niezbędnym atrybutem tej jego roli jest umiejętność samokształcenia, w tym znajomość jego sposobów.

To swoisty rodzaj uczenia się człowieka, szczególnie dorosłego. Polega ona na uczeniu się inicjowanym z własnej woli, samodzielnym, samosterownym i samokontrolnym. Kieruje nim podmiot według własnego zamysłu w celu zdobycia, poszerzenia lub pogłębienia określonej wiedzy i związanych z nią sprawności umysłowych i fizycznych.

Człowiek może zdobywać wiedzę i umiejętności samodzielnie i wtedy mówimy zamiennie o samouctwie albo też to jego samokształcenie może być podporządkowane procesowi szerszemu, organizowanemu w ramach instytucji zajmujących się kształceniem bądź doskonaleniem. Ale wówczas nie jest już ono całkowicie niezależne, samosterowne i samokontrolne.

Czystym przykładem samokształcenia samodzielnego może być następująca ilustracja.

Oto pewna młoda nauczycielka wiejska, która przed kilku laty ukończyła SN o kierunku nauczanie początkowe, a następnie uzyskała dyplom magisterski na trzyletnich studiach zaocznych, w połowie roku dowiedziała się, że dyrekcja szkoły zamierza w przyszłym roku szkolnym powierzyć jej klasę integracyjną, do której będzie uczęszczało kilkoro dzieci z różnymi odchyleniami od normy. Jak wiadomo, w każdej społeczności dzieci takie stanowią około 10-12 procent.

Mimo ukończonych studiów wyższych i ogólnej orientacji w zagadnieniach pracy z dziećmi niepełnosprawnymi (ukończyła bowiem dodatkowo kurs dla reedukatorów i prowadziła przez dwa lata zajęcia kompensacyjne), nauczycielka nasza nie czuje się jednak w pełni przygotowana do tego rodzaju zadania. Niemniej chciałaby się go podjąć z następujących względów:

- Kurs dla reedukatorów dostarczył jej już pewnej wiedzy i umiejętności w tym zakresie.
- Jest najmłodsza z całego grona nauczycielskiego i ma mniej od innych obowiązków, mimo iż pół roku temu wyszła za mąż.

- Mieszka razem z mężem w domu jego rodziców w tej samej miejscowości, w której znajduje się szkoła. Dlatego nie chciałyby zmieniać pracy, zwłaszcza iż orientuje się, że w sąsiednich miejscowościach nie byłoby wcale łatwo o posadę nauczycielki, a lubi pracę z dziećmi i wołałyby nie zmieniać zawodu.
- Poza tym sądzi, iż zdobyte kwalifikacje do pracy w klasach integracyjnych zapewnią jej stabilizację.

Jest to przykład sumatywny, który dobrze odzwierciedla następujący złożony spłot sytuacji, jeśli nie aktualnych, to w każdym razie przeczuwanych.

Uczymy się chętnie na ogół wtedy:

- gdy nasze cele są stosunkowo bliskie i konkretne, a zarazem realizując je dążymy do jakiegoś celu ogólniejszego, choć odległego;
- gdy dostrzegamy przydatność naszych wysiłków;
- gdy zdobywane informacje i umiejętności są ze sobą powiązane, co więcej;
- gdy sami potrafimy łączyć nowe informacje i umiejętności w większe całości;
- gdy wzbogacając w ten sposób naszą wiedzę wysnuwamy jednocześnie dla siebie na jej podstawie pewne nowe zadania do wykonania, czasem nawet nie przewidywane wcześniej;
- no i oczywiście, gdy odnosimy jakieś sukcesy w trakcie ich rozwiązywania;
- a więc ogólnie, kiedy przekonujemy się, iż wykształcamy w sobie określone zdolności i potrzebne sprawności.

Przed podjęciem przez naszą modelową nauczycielkę pracy w klasie integracyjnej możemy wyobrazić sobie trzy ewentualności jej postępowania.

Pierwsza, o charakterze reaktywnym sprowadzałaby się do gromadzenia i konspektowania odpowiedniej dostępnej literatury. Natomiast dwie pozostałe drogi wymagałyby znacznie większej aktywności.

Druga to zwrócenie się do doradcy metodycznego o pomoc w sprawie literatury, ale także o dodatkowe instrukcje. Od niego będzie się chciała dowiedzieć, w których szkołach, znajdujących się stosunkowo niedaleko, funkcjonują klasy integracyjne, oraz prosić o ułatwienie nawiązania kontaktu z uczącymi tam nauczycielami. Wszystko po to, aby poznać bliżej specyfikę pracy w tego rodzaju klasach i w miarę możliwości obejrzeć zajęcia prowadzone przez te koleżanki.

Wreszcie trzecia ewentualność, która nie wyklucza drugiej to poprzedzony stosownym staraniem zamiar udziału w odpowiednim kursie czy studium podyplomowym.

Rozwińmy teraz ów wariant środkowy. Bowiemy już w nim pojawia się sposobność nie tylko prowadzenia notatek z literatury, uporządkowanych pod kątem ważniejszych rodzajów odchyień od normy oraz odnośnych działań pedagogicznych, ale także konfrontowania zdobytej wiedzy teoretycznej z relacjami uzyskiwanymi od nauczycielek kierujących takimi klasami. Od koleżanek tych dowie się o najczęściej spotykanych, typowych trudnościach związanych z prowadzeniem

zająć w taki sposób, biorąc, ogólnie, aby korzystały na nich obie strony, tj. uczniowie tzw. normalni oraz ci niepełnosprawni. Więcej, nauczycielka nasza może już wcześniej zacząć planować, jak ona sama będzie pracować od przyszłego roku. Takie planowanie zakłada potrzebę wstępnego rozeznania, z jakimi uczniami tej drugiej grupy będzie miała do czynienia. Szczególną uwagę w swoich planach przeznaczy na możliwie konkretne zaprojektowanie kilku pierwszych tygodni pracy w nowych warunkach.

Przejdźcie od uczenia się kierowanego (w tym także na poziomie wyższym czyli studiowania „pod kierunkiem”) do nie kierowanego z zewnątrz, a więc od tzw. heteronomii do autonomii, jest nieostre i płynne. W każdym razie nie jest ono zdeterminowane instytucjonalnie. Bywają wszak w szkole uczniowie, którzy uczą się w pełni świadomie, i - odwrotnie - również na uczelni spotyka się jakże często studentów całkowicie nieporadnych.

Samokształcenie stanowi jakościowo odrębną formę uczenia się, która charakteryzuje się swoistym splotem dwóch, w tym wypadku wysoce rozwiniętych cech uczenia się, a to świadomości i samodzielności. Obie one sprawiają, że odbywa się ono na drodze, w której jednostka uczy się sama (patrz: nasza nauczycielka) dzięki wytyczaniu sobie kolejnych zadań edukacyjnych.

W sytuacji tej nauczycielki drugi wariant jej postępowania przewiduje orientację w literaturze zagadnienia i szczegółowe zaplanowanie, w jakiej kolejności ma studiować wybrane pozycje oraz co i jak ma z nich wynotowywać. Więcej, jakie sformułować sobie samej pytania do dyskusji z nauczycielkami już prowadzącymi klasy integracyjne. Będzie to wymagało ponownych albo i kilkakrotnych spotkań z niektórymi osobami. Przy tym przewiduje ona, że rozmowy te nie ograniczą się do problemów teoretycznych.

Jak widzimy, proces samokształcenia naszej nauczycielki w tym specyficznym zakresie odznacza się pewnym udziałem jej świadomości i samodzielności i przebiega poprzez wytyczanie sobie kolejnych zadań. Należy bowiem dodać, że w owym okresie poprzedzającym, tj. od lutego do czerwca, nasza bohaterka zho-spitowała kilkanaście zajęć, obserwując pracę kilku nauczycielek. Stwierdziła wtedy pewne różnice w zabiegach pedagogicznych, stosowanych przez różne osoby w sytuacjach względnie podobnych. Spostrzeżenia te i następujące po nich rozmowy stanowiły dobrą okazję do konfrontacji, biorąc najogólniej, teorii z praktyką.

Jednocześnie wyłoniła się w sposób naturalny potrzeba gromadzenia a częściowo także sporządzania, być może we współpracy z rodzicami, pewnych specjalnych pomocy dydaktycznych i urządzeń adaptacyjnych, które ułatwią dzieciom odbiegającym od normy naukę i dostosowanie się do nowych warunków.

Przy okazji rozszerzania przez naszą nauczycielkę swego warsztatu pracy uświadomiła ona sobie potrzebę poszukiwania sponsora, co dotyczy szczególnie zaopatrzenia w niektóre kosztowniejsze urządzenia (np. specjalne stoliki i krze-

sełka, leżaki względnie materace dla kąpaka wypoczynkowego itp.). Nie będzie w tych staraniach odosobniona, ponieważ już na początku dyrektor szkoły zadeklarował swoją pomoc.

## Poszukiwanie sposobów samokształcenia

Człowiek uprawia samokształcenie stosując określone sposoby. Jak o tym była mowa w osobnym artykule (por. M. i R. R.: O uczeniu uczenia się; „Nauczyciel i Szkoła” 2/7/1999, s. 165-178), w odróżnieniu od naukowo zweryfikowanych metod nauczania, sposoby uczenia się (a więc i samokształcenia) są to powtarzalne i używane z różnym skutkiem w praktyce, właściwe dla danego człowieka układy czynności, nabyte przezeń w toku wykonywania określonych rodzajów zadań i wykorzystywane w celu przyswojenia, utrwalenia lub zastosowania w nowej sytuacji odpowiednich wiadomości, umiejętności, nawyków a nawet postaw.

Podobnie jak samokształcenie jest wyższą formą uczenia się, a to dzięki łącznemu udziałowi samodzielności i świadomości, tak też za sprawą tych cech sposoby samokształcenia stanowią wyższą odmianę sposobów uczenia się.

W dwóch polskich współczesnych reprezentatywnych publikacjach o samokształceniu (Z. Matulki oraz J. Półturzyckiego<sup>1</sup>) znajdujemy szczerą gamę reguł (sposobów, metod) uczenia się, od bardzo ogólnych do nader szczegółowych, ukazanych najczęściej w związku z ich wdrażaniem i wszędzie w oprawie wszystkich ważniejszych zasad dydaktyki.

Nie jest łatwo wyłonić z całości rozważań dwóch wskazanych wyżej publikacji owe interesujące nas tutaj ogólne sposoby uczenia się (samokształcenia). Pierwszym powodem jest duża rozpiętość stopnia ich ogólności (szczegółowości), a drugim wspomniany organiczny związek z kontekstem.

Wyróżniając za J. Półturzyckim (s. 96) w obrębie, tzw. techniki (technologii) uczenia się trzy elementy podstawowe, mianowicie organizację pracy umysłowej, jej higienę oraz konkretne metody uczenia się, poszukiwać będziemy tych ostatnich. Jednocześnie przyjmujemy za Z. Matulką (s. 38), iż wszelkie sposoby skutecznego uczenia się opierają się na intelektualnych sprawnościach operacyjnych i instrumentalnych.

Do pierwszych zalicza się: abstrahowanie, uogólnianie, porównywanie, klasyfikowanie, analizowanie, selekjonowanie, systematyzowanie i rozumowanie. Do drugiej grupy należą: rozumienie podstawowych kategorii ujmowania rzeczywistości (którymi są czas, miejsce, przyczyna i skutek), rozumienie pojęć, wyrazów języka naturalnego i symboli różnego typu, m.in. matematycznych, również obra-

<sup>1</sup> Z. Matulka, *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983; J. Półturzycki, *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa 1983.

zów, a także umiejętność posługiwania się językiem naturalnym i owymi wszystkimi kategoriami i symbolami, oczywiście łącznie z czytaniem, liczeniem oraz umiejętnością konstruowania wypowiedzi ustnych i pisemnych. Przy tym, jak słusznie zauważa autorka (s. 27), operacje obu tych rodzajów stanowią podstawę formowania się sposobów samokształcenia i jednocześnie efekty tychże sposobów.

Miejsce centralne w wywodach obu autorów na temat sposobów (metod) uczenia się (samokształcenia) zajmują proces rozumowania wraz z jego produktem w postaci rozumienia oraz sprzężone z nimi pojęcie struktury.

Związek między poziomem rozumienia a strukturą uwidacznia się szczególnie wyraźnie w przypadku poznawania jakiegoś tekstu. Warunkiem jego rozumienia jest bowiem umiejętność analizowania (J. Póiturzycki, 1983, s. 184), to znaczy wydobywania zeń istotnych informacji, a następnie tworzenia z nich logicznej całości.

Od siebie dodajemy, że wszystkie wymienione wyżej umiejętności są konieczne dla należytego zrozumienia nie tylko komunikatów dydaktycznych, ale również dobrze dla poznawania i rozwiązywania każdej sytuacji (zadania), napotkanej w otaczającej rzeczywistości.

Poznawanie oddzielnych komunikatów prowadzi w konsekwencji do formowania się syntez nie tylko wewnątrz-, ale i międzydyscyplinarnych. Organizowanie materiału w procesie uczenia się - pisze Z. Matulka (s. 151) - polega na tym, iż wybrane z komunikatów dydaktycznych informacje wiąże się ze sobą zależnie od ich funkcji w tworzonej strukturze i istniejących między tymi informacjami stosunków, a głównie stosunku wynikania. Przy tym najważniejsze jest tutaj uporządkowanie informacji według określonej hierarchii.

Zdaniem cytowanej autorki układy informacji początkowo przeważnie liniowe powinny następnie przybierać postawę hierarchiczną. Jednocześnie mają to być układy aktywne i otwarte, co oznacza możliwość szybkiego włączania nowych informacji do dotychczasowego układu własnej wiedzy i doświadczeń. Tego rodzaju ustawiczna przebudowa i aktualizacja wewnętrznego systemu informacji pozwala człowiekowi działać skutecznie.

Do takiego poziomu wiedzy, choć jeszcze nie doświadczeń, zmierza nasza przykładowa nauczycielka. Postępowanie jej ilustruje, jak oddzielne zadania, które początkowo wyznaczała sobie kolejno, a więc w wymiarze liniowym, przybierają stopniowo właśnie postać hierarchii. Na jej szczęście znalazł się, jak wiemy, cel nadrzędny: Przygotować się nauczycielka do pracy w klasie integracyjnej. Gdybyśmy dalej uszczegóławiali nasz przykład, wówczas analogiczne zjawisko dostrzeżalibyśmy także w przypadku wiadomości zdobywanych przez tę osobę w obrębie zadań samokształceniowych dotyczących studiowania literatury zagadnienia. Nauczycielka nasza, która - pamiętajmy - ma już za sobą studia wyższe z naucza-

nia początkowego i pisała notabene pracę magisterską na temat sposobów uczenia się, sporządza swoje notatki z literatury na jednostronnie zapisywanych kartkach oznaczonych odpowiednimi symbolami. Dzięki temu może ona układać je następnie według przyjętych przez siebie kryteriów tematycznych lub problemowych, a więc zgodnie z zaleceniami strukturyzacji i hierarchizacji proponowanymi przez autorkę „metod samokształcenia”.

Często inaczej formułowane, ale w istocie analogiczne propozycje dotyczące samokształcenia, dają się odczytać z rozważań J. Półturzyckiego. W specjalnym rozdziale o metodach samodzielnego uczenia się (J. Półturzycki 1983, s. 168 i in.) autor ten rozmieszcza je w paragrafach poświęconych obserwacji, wykładowi, udziałowi w dyskusji, doskonaleniu czytania, uczeniu się z podręcznika, sporządzaniu notatek, prowadzeniu zeszytu przedmiotowego, korzystaniu ze zdobytej wiedzy, odpowiedziom ustnym, pisemnym formom kontroli, wreszcie przygotowywaniu się do egzaminów oraz samokontroli.

Jak wynika z dokonanego przeglądu obu pozycji, będących wiarygodnymi i względnie aktualnymi źródłami informacji z dziedziny metodyki samokształcenia, autorzy ich opisują metody czy sposoby samokształcenia nie tyle w konwencji jakichś ogólniejszych reguł czy zaleceń jak postępować, ile głównie posiłkując się poziomą enumeracją. Wyliczając po prostu, jakie to czynniki bądź składające się na nie umiejętności należy uruchomić w danym momencie.

W konkluzji dokonanego przeglądu tych dwóch reprezentatywnych pozycji można stwierdzić, iż obie one zawierają wprawdzie cenne informacje i rozważania, ale samych sposobów nie eksponują na tyle przejrzyście, aby mogły one nadawać się bezpośrednio do wykorzystania w sensie opanowania lub wdrożenia.

## Świadomość zadaniowa

O warunkach i mechanizmach samokształcenia napisano wiele. Dlatego warto tutaj zwrócić szczególną uwagę na nie uwypuklaną dotąd dostatecznie funkcję zadań w tym procesie. Rola tego czynnika jest kluczowa. To przede wszystkim we własnych zadaniach jednostki i poprzez nie objawia się specyfika tej odmiany uczenia się. Jeśli słuszna jest teza, iż wszelkie uczenie się jest działalnością auto-regulacyjną, to pogląd ten odnosi się przede wszystkim do samokształcenia, w którym podmiot sam kieruje swoim uczeniem się. Dokonuje tego nie inaczej jak stawiając sobie zadania.

Przykład nauczycielki poszerzającej swoją wiedzę i umiejętności, potrzebne do pracy w klasie integracyjnej, dobrze ilustruje przydatność pojęć struktury i zadania. Przypomnijmy, jak to strukturę pierwotną swojej odnośnej świadomości (sytuację w zakresie własnych nie wystarczających kompetencji) przekształcała ona stopniowo poprzez ciąg nadbudowujących się zadań w strukturę czy struktury

coraz bardziej rozwinięte. Przedstawiony indywidualny przypadek samokształcenia ukazuje całe pasmo wzajemnie powiązanych zdań własnych, zaprojektowanych w pełni świadomie i samodzielnie. Wypływają one jedne z drugich i są wyraźnie podległe celowi nadrzędnemu, rozumianemu tutaj jako długofalowe zadanie wyższego rzędu. Jest nim zdobycie określonych kwalifikacji. Jest to jednak ilustracja modelowa. W rzeczywistości nie zawsze zadania doraźne czy krótkiego zasięgu realizują tak idealnie wytyczone szersze zadanie.

Przegląd ten nie unocznia również innego zjawiska, które jakże często charakteryzuje naukę studenta. Myślimy tutaj o rywalizacji - aż do kolizji włącznie - zadań własnych i zadań pochodzących z zewnątrz, odczuwanych nieraz nie tylko jako narzucone, ale wręcz zbędne. Ujawnia to ankieta, jaką przeprowadziliśmy w swoim czasie wśród kilkudziesięciu studentek kierunku nauczanie początkowe. Większość z nich ocenia program swoich studiów głównie pod kątem bezpośrednio praktycznej przydatności występujących w nim przedmiotów nauczania, m.in. logiki. Jedynie zaś mniejszość zapytywanych wyraża pogląd, że sugerowana w ankiecie sprzeczność między zadaniami własnymi a narzuconymi bywa nieraz tylko pozorną. Tak również może się zdarzyć z przyszłym historykiem, zainteresowanym dziejami najnowszyimi, który - zwłaszcza na początku studiów - gotów jest nie doceniać celowości znajomości łaciny, wymaganej na ćwiczeniach poświęconych interpretacji oryginalnych tekstów z prawa rzymskiego.

Przytoczone ilustracje, ale przede wszystkim doświadczenia indywidualne samego Czytelnika skłaniają go - jak sądzimy - do refleksji, jak ważne jest w samokształceniu dążenie do równowagi (jeśli są to studia kierowane) między zadaniami narzuconymi a własnymi. Polega ona na „uwłaszczeniu” zadań cudzych, między innymi w myśl porzekadła, iż apetyt rośnie w miarę jedzenia. Oczywiście, jeśli się uzna, że służą one realizacji naszych planów ogólniejszych. Bowiem uczenie się samodzielne i skuteczne to wynik harmonijnego przenikania się zadań zewnętrznych i wewnętrznych.

Umiejętność włączenia samokształcenia w sieć długofalowych pasm zadań należy przede wszystkim od specyficznej właściwości podmiotu, którą proponujemy nazwać **świadomością strukturalno-zadaniową**, a zarazem umiejętność formułowania zadań własnych dostosowanych z jednej strony do konieczności, a z drugiej do możliwości. W wymiarze zaś i w obliczu konkretnej sytuacji zadaniowej - jest to orientacja w danej strukturze i umiejętność jej przekształcania.

W pierwszym, szerokim znaczeniu świadomość zadaniowa stanowi doniosły element i czynnik motywacji człowieka. Czynnik, dzięki któremu wysuwa on coraz to nowe zadania i przechodzi na coraz wyższy poziom samokształcenia w efekcie doboru odpowiednich zadań, co z kolei zwiększa autonomię samokształcenia. Świadomość ta zależy oczywiście od zakresu wiedzy, którą chce się doskonalić, ale w równej mierze od umiejętności uczenia się. Ta ostatnia z kolei wyma-



ga znajomości repertuaru sposobów uczenia się, nabytych w wyniku rozwiązywania (realizacji) różnych rodzajów zadań.

W sumie w makro- i w mikroskali świadomość zadaniowa opiera się każdorazowo na „wejściowej” znajomości dziedziny (treści dydaktycznych, zjawisk, sytuacji), znajomości ułatwiającej człowiekowi dostrzeganie istotnych elementów danej struktury i ich powiązań, a także rodzaju (klasy) zadania czekającego nań aktualnie. Polega zaś owa świadomość na umiejętności sformułowania tego zadania i wyborze możliwie efektywnego sposobu realizacji spośród ogółu sposobów będących w dyspozycji.

Jest rzeczą zrozumiałą, że świadomość zadaniowa, zdobyta lub zdobywana przez nauczyciela w ramach własnej edukacji, walnie ułatwia mu jego pracę w zakresie uczenia uczniów uczenia się.

W szkole, niezależnie od jej szczebla, wiedzę zdobywa się równym frontem, podczas gdy poza szkołą lub równoległe z nią samouk nabywa wiedzę indywidualnie, czyli w sposób różny od innych. W takim procesie autodydaktycznym rodzą się zadania własne, szczególnie w związku z krytyczną analizą swojego doświadczenia w dziedzinie uczenia się i w wyniku kontroli i oceny jego efektów. Efektów odmiennych zależnie od tego, jakie się formułowało i wykonywało zadania - na przykład bardziej zorientowane na zapamiętanie, czy też nastawione na myślenie.

To prawda, rodzaj zadania (np. odtwórczego czy problemowego) zależy od funkcji (celu), jaką dany materiał, przeznaczony do opanowania, ma spełniać w strukturze określonego zadania szerszego, ale przecież nie tylko. Wybór rodzaju zadania zależy również od biernego albo też aktywnego stosunku uczącego się do poznawanych treści. Można wszak uczyć się na przykład słówek angielskich bezpośrednio z jakiegoś słowniczka, ale można też poznawać je mimochodem i bardziej naturalnie mianowicie kontekstowo, zwłaszcza ucząc się poezji, przysłów, a nawet urywków prozy.

Bierne struktury poznawcze - pisze J. Koziński<sup>2</sup> ograniczają w znacznym stopniu zachowanie się jednostki, podczas gdy aktywne tworzą szerokie pole skutecznego działania.

## Synteza sposobów samokształcenia

W celu kontroli rejestru ogólnych sposobów uczenia się, wyłonionego przez nas z publikacji Z. Matulki i J. Pólturzyckiego, sięgnijmy jeszcze dodatkowo do przeznaczonego dla studentów ekonomii „Zarysu metodyki pracy umysłowej” J. Orczyka<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1976.

<sup>3</sup> J. Orczyk, *Zarys metodyki pracy umysłowej*, Warszawa 1988.

Również i w tym wypadku rzecz rozpoczyna się od osadzenia całości zaleceń na gruncie psychodydaktyki uczenia się ze zwróceniem uwagi, iż wstępnym warunkiem wszelkiego racjonalnego uczenia się jest ustalenie, co i w jakim stopniu chce się osiągnąć, z jakimi alternatywami ma się do czynienia i jakiego wyboru alternatyw należy dokonać.

W związku z tematem „Korzystanie z zajęć” autor formułuje kilka szerszych wskazówek, odnoszących się właściwie do percepcji dowolnego komunikatu dydaktycznego. Cytujemy:

- „1. Odróżnić materiał znany od nieznanego, tzn., przemyśleć, w jakim stopniu ten drugi wynika lub jest związany z pierwszym.
2. Starać się zrozumieć układ i porządek podawanych informacji czyli ich strukturę.
3. Wyróżnić w nim materiał podstawowy i uzupełniający, przyjmując za podstawowy ten, który jest warunkiem zdobycia dalszych informacji w zakresie danego przedmiotu lub innych.
4. Próbować krytycznie analizować wykład, przede wszystkim w zakresie przydatności podanych treści z punktu widzenia dalszych studiów czy pracy. Zastanawiać się nad sposobem przekazania materiału przez wykładownicę, nad jego przydatnością w lepszym zrozumieniu omówionej problematyki.

Reasumując, odbiór wykładu zależy od tego, czy słuchacz potrafi zmusić się do wyodrębnienia w nim jego głównych składników myślowych i powiązać je z posiadaną przez niego wiedzą” (s. 30-31).

Jednakże nad tego rodzaju, jakże trafnymi zaleceniami ogólnymi, w pełni zgodnymi z przewodnimi myślami poprzedniej dwójki autorów, w całości cytowanego podręcznika przeważają przepisy typu poradnikowego w rodzaju: - Jak pisać referat czy dysertację? Chociaż przeczuwa się, że zalecenia dotyczące uczenia się w różnych okolicznościach różnych rodzajów materiału mają zapewne jakiś jeden wspólny mianownik.

Tak więc również ta posiłkowa dygresja literaturowa upewnia nas w przekonaniu, iż dotychczasowe prace poświęcone sposobom (metodom) samokształcenia są wprawdzie cenne, ale samych sposobów nie artykułują na tyle przejrzyście, zwięźle i na poziomie uogólnionym, aby można je było bezpośrednio wykorzystywać.

Odnotujemy jednak rzecz znamiennej. W wydobytych z kontekstu bądź też sporządzonych specjalnie zestawach sposobów (a interesowaliśmy się głównie sposobami ogólnymi), powtarzają się trzy elementy wspólne, niezależnie od konkretnych treści czy nawet od uprawianego przez danego autora kierunku kształcenia (ogólne, zawodowe), jego etapu ewentualnie formy. Tymi elementami są pojęcia struktury, zadania i hierarchii.

Mimo braku powszechnie uznanego rejestru ogólnych sposobów samokształ-

cenia fakt obecności struktury, hierarchii i zadania w różnych opracowaniach - pozwala sformułować teraz niejako w zamian następującą propozycję, stosunkowo konkretną a jednocześnie uogólnioną.

- W każdym akcie i w całym procesie samokształcenia należy przechodzić od wyodrębnienia - z szerszego otoczenia - sytuacji zastanej, będącej przedmiotem bezpośredniego zainteresowania czy zaangażowania, poprzez rozeznanie w jej charakterze, elementach składowych i wzajemnych zależnościach, aż do skonkretyzowania (sformułowania) dla siebie aktualnego zadania (problemu) poznawczego lub szerzej - wykonawczego. Zadanie to polega na doskonalącym przekształceniu - w trybie krocącym - struktury pierwotnej (sytuacji zastanej), a później i samego zadania i powinno stanowić część realizującą zadanie szersze, długofalowe, które wymaga wykonania kolejnych zadań, wpływających często jedno z drugiego.

Sednem tego zalecenia jest uznanie strukturyzacji (inaczej strukturalizacji, struktutowania) za podstawowy, rozwijający się w czasie dynamiczny sposób i metodę rozwiązywania (realizacji) wszelkich sytuacji następnie zadań natury zarówno poznawczej (między innymi tkwiących w komunikatach dydaktycznych), jak zawodowej, społecznej i w ogóle życiowej.

Efekty tak rozumianego procesu strukturyzacji zależą rzecz jasna od poziomu owej świadomości zadaniowej, umożliwiającej człowiekowi - przypomnijmy - orientację w danej strukturze i ułatwiającej jej przeobrażenie.

Propozycja nasza pozwala tym samym dotrzeć do istoty samokształcenia. Można je bowiem określić jako takie uczenie się, które jest nie tylko najbardziej samodzielne i świadome, ale w szczególności świadome w zakresie struktutowania informacji i formułowania zadań.

Tak ujęta generalna formuła (reguła, przepis ogólny) racjonalnego samokształcenia posiada cztery zalety.

Po pierwsze wznosi się na wyższy pod względem ogólności stopień układu sposobów uczenia się, aniżeli wszelkie dotychczasowe, a tym samym przyczynia się do ich zwieńczenia w obrębie nowego systemu o budowie wyraźnie hierarchicznej. Dotyczy ona wszelkiej treści (informacji) każdego etapu i rodzaju samokształcenia.

Po drugie - jest zwięzła, a więc i łatwa, jeśli nie do dosłownego zapamiętania, to do sensownego ogarnięcia, a także do zastosowania w praktyce, kiedy to niepodobna uprzytomnić sobie naraz wszystkich rad zgłaszanych w różnych przewodnikach i podręcznikach do samokształcenia (łącznie z tymi, które omawialiśmy).

Po trzecie - nie neguje wcale wartości wszelkich innych ofert poświęconych racjonalnym sposobom samokształcenia (i znów łącznie z owymi wcześniej przedstawianymi). Po prostu dlatego, że wszystkie je obejmuje (co łatwo sprawdzić na przykładzie podręcznika J. Orczyka).

Po czwarte zaś projekt nasz jest na tyle szeroki i otwarty, iż nadaje się do indywidualnej adaptacji i modyfikacji.

Podobnie jak to było z prozą pana Jaurdaina, jednej z Molierowskich postaci, strukturowanie jest zabiegiem tak oczywistym, że aż nie dostrzeganym, a cóż dopiero wykonywanym ze znużeniem.

W uwagach dotyczących pierwotnej wersji tego tekstu Józef Galant<sup>4</sup> przyznaje: „Nie znaczy to, że problem struktury nie był obecny w moim samokształceniu. Istnienie jego (w sensie operowania strukturą - uwaga nasza) wynika z toku moich czynności w ramach realizacji określonego zdania. Oto na przykład postawiłem sobie zadanie: przestudiować i zapamiętać główne treści książek, której znajomość wymagana jest przy egzaminie z pedagogiki. Zadanie to realizowałem stopniowo jak następuje:

1. Przestudiowanie spisu treści i przejrzenie całości książki.
2. Studiowanie dokładne treści i sporządzanie zwięzłych notatek dotyczących:
  - a) treści mało zrozumiałych, które trzeba „uzupełnić”;
  - b) treści bardzo ważnych, istotnych, które należałoby zapamiętać, bo mogą być przydatne przy egzaminie;
  - c) własnych wątpliwości dotyczących treści, które nie godziły się z moją dotychczasową wiedzą i z moim doświadczeniem.
3. Wyszukiwanie własnych problemów, związanych z treścią książki, które wymagają rozwiązania w dyskusjach lub w konfrontacji z treściami innych publikacji. Szukanie odpowiedzi na te pytania problemowe.
4. Powtórzenie, zapamiętanie i utrwalenie głównych treści książek”.

Autor tej wypowiedzi, wprawdzie nie używał terminów struktura czy strukturyzacja, ale faktycznie, co jest o wiele ważniejsze w swoim postępowaniu nader umiejętnie posługiwał się sposobami charakterystycznymi właśnie dla podejścia strukturalno-zadaniowego. Innymi słowy objawił wysoki poziom świadomości zadaniowej. Dowodzą tego takie elementy i momenty jak orientacja na całość i główne treści oraz ich krytyczne odniesienie do swojej dotychczasowej wiedzy i doświadczenia. W rezultacie - sformułowanie w związku z tą lekturą własnych problemów do dyskusji, a tym samym wzmocnienie i przekroczenie zadania pierwotnego: zapamiętać.

Podobnie jak we wszelkim procesie uczenia się, tak też i w tym konkretnym przypadku samokształcenia, każdy krok, poczyniony przez J. G., zmienia cały układ posunięć pozostałych (strukturę zadań cząstkowych), wspomagając zarazem ich wykonanie.

Uprzednie wyłonienie z poznawanej publikacji treści istotnych umożliwia wysunięcie problemów własnych, a to z kolei - jako działanie szczególnie aktywne -

---

<sup>4</sup> J. Galant, *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*, Warszawa 1987.

ułatwia powtórzenie i utrwalenie głównych myśli autora książki.

Pełna skala, która by umożliwiła charakterystykę świadomości zadaniowej osoby uprawiającej samokształcenie, zresztą niekoniecznie w ramach studiów, powinna brać pod uwagę cztery kryteria:

- rozumienie percypowanego układu treści (co wymaga - podkreślmy - uchwycenia istotnych związków wewnątrz układu),
- ustosunkowanie go do odnośnych struktur występujących w praktyce (w tym do własnych doświadczeń),
- odniesienie tego układu do szerszych lub analogicznych innych poznanych wcześniej struktur teoretycznych,
- krytyczna ocena układu.

W wyniku przeglądu różnych zestawów ogólnych sposobów samokształcenia (uczenia się) wydobytych zarówno ze specjalnych opracowań, jak też uzyskanych okazjonalnie, nasuwa się następujący wniosek praktyczny: - Kiedykolwiek okaże się, iż stosowanie wielu naraz sposobów uczenia się (samokształcenia) nastęrcza istotne trudności, wówczas można uciec się do naszej uniwersalnej formuły scalającej:

- Od analitycznego postrzegania fragmentu rzeczywistości (w tym także treści kształcenia) poprzez wzbogacanie i porządkowanie tego obszaru w coraz doskonalszą strukturę aż do wyłonienia z niej zadań do realizacji... wymagających ze swej strony dalszego kroczącego struktutowania.