

Beata Gofron

## ANALIZA WYBRANYCH TERMINÓW PSYCHOLOGICZNYCH UŻYWANYCH W DYDAKTYCE

Każda teoria naukowa powinna spełniać, jak wiadomo, pewne wymagania.

Po pierwsze, powinna jednoznacznie określać przedmiot swych badań, mieć właściwy sobie język i sieć pojęciową - kompletną, hierarchiczną oraz niesprzeczną, a także uporządkowany zbiór twierdzeń i hipotez oraz charakterystyczne metody ich weryfikowania i uzasadniania.

Po drugie, teoria powinna spełniać trzy funkcje: 1) wyjaśniania zjawisk i prawidłowości w zakresie jej przedmiotu (funkcja eksplanacyjna); 2) przewidywania biegu rzeczy w przyszłości lub odtwarzania przeszłości na podstawie niepełnych danych (funkcja predykcyjna); 3) służenia jako podstawa do działalności praktycznej (funkcja praktyczna).

Po trzecie, dana teoria winna określić swój stosunek do innych teorii: które z nich i w jaki sposób są wobec niej nadrzędne, a które podrzędne. Teorie tworzone poza takimi hierarchiami nie spełniają postulatu unifikacji, zostają zapomniane.

Jednym z podstawowych elementów teorii naukowej jest więc struktura pojęć i odpowiadająca jej struktura nazw należących do określonego języka. Współczesna nauka dąży do nadania swemu językowi ścisłości, jednoznaczności i operatywności.

Jaki jest status dydaktyki ogólnej w tym względzie, dyscypliny będącej wprawdzie jeszcze w stadium przedteoretycznym, ale już scalającej dość szeroki zbiór pojęć, terminów, tez i hipotez. Próba odpowiedzi na to pytanie zainspirowała mnie do podjęcia badań nad podstawowymi terminami używanymi w analizie procesu kształcenia.

Głównym ich celem było określenie najważniejszych pojęć z zakresu teorii kształcenia i dokonanie ich systematyzacji, najpierw u poszczególnych autorów, a następnie w ogóle.

Korzenie dydaktyki ogólnej tkwią w psychologii; wyznaczyło to kierunek moich poszukiwań. Dokonałam przeglądu literatury psychologicznej i dydaktycznej, aby ustalić podstawowe terminy psychologiczne używane w dydaktyce.

Wniosek, jaki nasunął mi się po lekturze opracowań z tego zakresu dotyczył jednoznaczności i sposobu definiowania pojęć. W znacznej liczbie przypadków autorzy nie definiują używanych pojęć lub modyfikują w różnych kontekstach. Brakuje konsekwencji i koherencji używanych pojęć. W innych przypadkach użyte określenia są nieprecyzyjne: treść pojęć niejednoznaczna, stąd zakres - rozmyty. Większość definicji nie jest definicjami z punktu widzenia wymogów logiki formalnej. Zauważone braki dotyczące precyzji określania pojęć związanych z kształceniem i konstruowania ich systemu stanowi wystarczającą, jak sądzę, rację podjęcia obecnej pracy nad prawidłową budową tego systemu.

Pobieżny przegląd literatury pozwolił dostrzec cztery sposoby definiowania pojęć (podaję je w porządku wzrastającego stopnia precyzji):

- stosowanie określeń kontekstowych współwystępujących z innymi pojęciami. W tym przypadku wyróżnić można dwie sytuacje: pierwsza, gdy pojęcia dają się zdefiniować (przy użyciu innych zdefiniowanych już pojęć), czyli tworzą kontekst zamknięty (są subiektywnie zamykalne); drugą, gdy pojęcia nie dają się zdefiniować i tworzą kontekst otwarty (są subiektywnie niezamykalne);
- definiowanie różności między pojęciami, bez definiowania któregośkolwiek z nich (znaczenia pojęcia można domniemywać po jego przedmiotach);
- stosowanie przyjętych form definicji równościowych.

Jedną z form definicji równościowych jest definicja systematyczna, która jest definicją realną kontekstową zamkniętą.

Pierwsze trzy sposoby definiowania pojęć (określenia kontekstowe subiektywnie zamykalne, określenia kontekstowe subiektywnie niezamykalne i definiowanie różności między pojęciami) pełnią funkcję analogiczną do tej, jaką pełnią definicje, to znaczy wnoszą wkład do charakterystyki znaczenia jakichś terminów, ale nie mają cech przypisywanych definicjom, w szczególności: 1) nie spełniają warunku przekładalności ani 2) nie zawierają definiendum i definiensa jako wyróżnionych części.

Przegląd literatury umożliwił mi również ustalenie zestawu podstawowych terminów koniecznych do analizy procesu kształcenia. Powstał dzięki temu zabiegowi ciąg ściśle powiązanych ze sobą pojęć: zdolność, uzdolnienie, działanie, uczenie się, wiedza, postawa, umiejętność, nawyk i sprawność.

Wybór tego zestawu pojęć podyktowany został przyjęciem jako podstawy teoretycznej dla analizy przebiegu procesu uczenia się procesualnego modelu sytuacji działaniowej opracowanego przez Z.M. Zimnego (1987). Przyjął on, że każde działanie ludzkie jest działaniem potrzeboredukcyjnym. Działanie rozumie on jako aktualizację możliwości wewnętrznych dla zrealizowania możliwości zewnętrznych i osiągnięcia celu, którym jest redukcja potrzeby.

Jeśli przyjąć, że uczenie się jest specyficznym rodzajem działania ludzkiego, to można zdefiniować je jako proces, w którym aktualizują się możliwości wewnę-

trzne ucznia (jego zdolności i uzdolnienia) dla osiągnięcia celu, którym jest nabycie nowych wiadomości (wiedzy) i umiejętności.

Opracowanie obecne stanowi fragment próby skonstruowania uniwersalnej siatki pojęć dydaktycznych powstałej w oparciu o siatki pojęć S.L. Rubinsztejna, W. Szewczuka, T. Tomaszewskiego i Z.M. Zimnego.

Spośród analizowanych pojęć (zdolność, uzdolnienie, działanie, uczenie się, wiedza, postawa, umiejętność, nawyk, sprawność) dla potrzeb niniejszego opracowania wybrałam cztery pojęcia: działanie, uczenie się, wiedza i umiejętność. Te bowiem pojęcia są centralnymi w teorii kształcenia, ponadto definiowane są w sposób najbardziej precyzyjny.

Pojęcie działania występuje w sieciach pojęć wszystkich badanych autorów, choć nie w tym samym rozumieniu. Co więcej w pracach tego samego autora (zwłaszcza S.L. Rubinsztejna i W. Szewczuka) można znaleźć wiele znaczeń tego pojęcia.

Oto wypisy z prac S. Rubinsztejna.

"Działanie jest to aktywność podmiotu, mająca na celu zmianę świata, wytworzenie lub sporządzenie pewnego obiektywnego wytworu materialnej lub duchowej kultury" (Rubinsztein 1964).

"Stosunek człowieka do warunków łącznie z jego stosunkiem do celu stanowi wewnętrzną psychologiczną treść działania" (Rubinsztein 1964).

"Wytworzenie się ludzkiego świata przedmiotowego i ludzkiej świadomości w procesie działania oraz specyficznym ludzkim działaniem w procesie wytwarzania ludzkich przedmiotów, których znaczenie określa ich funkcje w ludzkim świecie, są to dwie strony tego samego procesu" (Rubinsztein 1964).

"Chociaż głównym i pierwotnym rodzajem działania ludzkiego jest działalność materialna, praktyczna, byłoby jednak błędem ograniczać pojęcie działania do działalności praktycznej, wytwarzającej materialne wytwory. Nie można jednak z drugiej strony, utożsamiać działania człowieka z aktywnością podmiotu w ogóle, w specyficznym znaczeniu tego wyrazu. Działalność właściwie rozumiana jest to działalność przedmiotowa, praktyka. Działanie i działalność zakładają oddziaływanie, zmianę rzeczywistości, tworzenie obiektywnego wytworu - kultury materialnej lub duchowej - który wchodzi w obieg społeczny" (Rubinsztein 1964).

I jeszcze jeden cytat.

"Podstawową "komórką" życia psychicznego jest zawsze jakiś akt działania, w którym zawarte są wszystkie zjawiska, jakimi zajmuje się psychologia. W aktach działania wyraża się więc stosunek człowieka do otaczającego świata, ponieważ każdy taki akt wynika z jego potrzeb i jest skierowany na ich zaspokojenie; każdy akt działania stanowi równocześnie próbę rozwiązania jakiegoś zadania stojącego przed człowiekiem, zawiera więc w sobie procesy poznawcze; zawsze jest wyko-

nywany przez jakiś podmiot, wyraża więc także cechy osobowości i stanowi realizację trwałych dążeń i potrzeb ludzkich" (Rubinsztein 1962).

Pośród cytowanych tu definicji pojęcia działania, pierwsza z nich w największym stopniu spełnia wymogi logiki formalnej dotyczące sposobu definiowania, najbliższa bowiem jest definicja klasycznej budowanej, jak wiadomo, przez podanie najbliższego rodzaju i różnicy gatunkowej. Pojęciem nadrzędnym w tej definicji jest aktywność, a pojęciem podrzędnym - cel tej aktywności, którym to celem jest dla S.L. Rubinsztejna zmiana świata, wytworzenie lub sporządzenie pewnego obiektywnego wytworu materialnej lub duchowej kultury. Definicja ta jest wyraźną (wprost) przedstawioną w stylizacji przedmiotowej.

Z analizy pozostałych wypisów wynika, iż są to określenia kontekstowe zamknięte, nie wnoszą one jednak do przytoczonej definicji typu klasycznego niczego nowego.

W równie nieprecyzyjny i niejednoznaczny sposób definiuje pojęcie działania W. Szewczuk.

"Poznanie jest nierozzerwalnie związane z działaniem. Nie istnieje i nie może istnieć poznanie bez działania" (Szewczuk 1975).

"Człowiek w swoim działaniu zmierza do określonych celów, wyznaczonych różnorodnymi potrzebami" (Szewczuk 1975).

"U podstaw działania leżą w ostatecznej instancji potrzeby" (Szewczuk 1975).

"U człowieka kontrola i oparta na niej regulacja działania przebiega w płaszczyźnie świadomej" (Szewczuk 1975).

"Różne czynności składają się na większą całość działania, całość określoną celem, któremu wszystkie czynności wchodzące w skład działania są przyporządkowane. Podobnie różne działania składają się z kolei na jeszcze większą całość, którą nazywamy działalnością" (Szewczuk 1975).

"Każde działanie ma charakter emocjonalny, a zróżnicowanie i zakres emocji zależy od zakresu i zróżnicowania samego działania" (Szewczuk 1975).

Jak widać z przytoczonych cytatów w pracach W. Szewczuka pojęcie działania pojawia się wielokrotnie w bardzo różnorodnych kontekstach. Pojęcie działania występuje tu w postaci określeń kontekstowych łącznie z pojęciami: poznanie, cele, potrzeby. Wypis pierwszy jest przykładem kontekstu otwartego (subiektywnie niezamykalnego), drugi natomiast tworzy kontekst zamknięty (subiektywnie zamykalny). Można by bowiem wykorzystując ów wypis stwierdzić, że działanie jest to "zmierzanie do określonych celów wyznaczonych różnorodnymi potrzebami".

W. Szewczuk pisze też: "Działanie stanowi mniej lub bardziej złożoną zorganizowaną aktywność, (...) ma swoją strukturę, w której poszczególne składniki pozostają we wzajemnych zależnościach. Działanie składa się z serii czynności. Każda czynność jest procesem ukierunkowanym na osiągnięcie czegoś lub doprowadzenie do zmiany czegoś. Każda czynność składa się z mniejszej lub większej

ilości ruchów (...). W aspekcie strukturalnym aktywność zorganizowana przedstawia się następująco. Jednostkami najniższego rzędu są mikroruchy, z których składają się ruchy, z nich czynności, z tych z kolei działania, a działania wchodzą w skład najbardziej złożonej aktywności, z jaką spotykamy się na szczeblu ludzkim, mianowicie działalności" (Szewczuk 1966).

Jest to wprawdzie definicja wyraźna, ale nie klasyczna, wyrażona w stylizacji przedmiotowej.

Bardziej precyzyjnie niż poprzedni autorzy definiuje pojęcie działania T. Tomaszewski, a pojęciem kluczowym w tych definicjach występującym jest pojęcie czynności.

"Działanie jest systemem czynności, a więc systemem procesów zorganizowanych i ukierunkowanych na skutek korzystny dla podmiotu działającego lub skutek przez niego zamierzony" (Tomaszewski 1963).

"Jeżeli jednostka poprzez podjęcie czynności dąży do zmiany istniejącego stanu rzeczy, mówimy o działaniu" (Tomaszewski 1970).

"Psychologia współczesna jako nauka o człowieku wyróżnia się tym, że jej właściwym przedmiotem staje się coraz wyraźniej zachowanie się najwyżej zorganizowane, jakim jest zachowanie się celowe, ukierunkowane na osiągnięcie określonego stanu końcowego, które jest jego wynikiem. Tę formę zachowania się nazywamy w języku polskim czynnością, a jeśli chcemy podkreślić, że czynności człowieka mają swój przedmiot, na który są skierowane i który pod ich wpływem podlega zmianom, mówimy o działaniu lub o czynnościach przedmiotowych" (Tomaszewski 1982).

Nieco inne rozumienie pojęcia działania dochodzi do głosu w następującym wypisie: "U człowieka rozwija się także druga forma regulacji jego stosunków z otoczeniem (obok przystosowania się), a mianowicie działanie. Działaniem nazywamy przekształcanie rzeczywistości przez podmiot. Regulacja przez działanie polega na tym, że jednostka przekształca otoczenie ze względu na własny stan, zwłaszcza zaś ze względu na własne potrzeby" (Tomaszewski 1982).

Pierwsza i ostatnia definicja są definicjami wyraźnymi (niekontekstowymi), choć nie klasycznymi. Wyrażone są w odmiennych stylizacjach: pierwsza - w przedmiotowej, druga - w semantycznej. Pozostałe definicje mają charakter określeń kontekstowych zamkniętych (są subiektywnie zamykalne). Rozumienie pojęcia w definicjach kontekstowych jest podobne do prezentowanego przez T. Tomaszewskiego w definicjach wyraźnych.

Z.M. Zimny definiuje działanie jako "aktualizację możliwości wewnętrznych dla zrealizowania możliwości zewnętrznych i osiągnięcia celu" (Zimny 1987).

Jest to definicja typu wyraźnego (choć nie klasyczna). Z.M. Zimny pisze: "Każde działanie ludzkie jest działaniem potrzeboredukcyjnym, czyli aktywnością celową świadomie ukierunkowaną na redukcję potrzeb" (Zimny 1987).

Sumując rozważania na temat pojęcia działania u wybranych dla potrzeb badań autorów stwierdzić można, że jest ono definiowane dość precyzyjnie. Choć nie u wszystkich autorów zdefiniowane jest w sposób klasyczny, to każdy z nich buduje definicję wyraźną (wprost) tego pojęcia.

#### Działanie

Badani autorzy	Sposób definiowania
S.L. Rubinsztejn	+
W. Szewczuk	*
T. Tomaszewski	*
Z.M. Zimny	*

+ – definicja klasyczna

\* – definicja wyraźna (wprost), nie mająca jednak charakteru definicji klasycznej

Specyficznym typem działania jest uczenie się. Przekonanie to dochodzi do głosu w definicjach wszystkich autorów. Pojęcie uczenia się, podobnie jak pojęcie działania, występuje w sieciach pojęć wszystkich badanych autorów, choć nie w tym samym rozumieniu. Co więcej, w pracach tego samego autora (zwłaszcza S. L. Rubinsztejna) można znaleźć wiele znaczeń tego pojęcia. Dla S.L. Rubinsztejna uczenie się raz jest przygotowaniem do przyszłej działalności, to znów samą działalnością, swoistym jej rodzajem, czy wreszcie poznawaniem świata. Wydaje się jednak, że między tymi znaczeniami nie ma sprzeczności, po prostu pojęcie uczenia się można traktować jako działanie przygotowujące do jakiegoś ogólniejszego zasadniczego działania i stąd w różnych kontekstach pojawia się w różnym aspekcie.

Najczęściej jednak autor ten (pozostali autorzy czynią podobnie) wiąże pojęcie uczenia się z pojęciem działania, wyrażając przekonanie, że uczenie się jest specyficznym rodzajem działania. Pisze na przykład:

"Uczenie się jest szczególnym rodzajem działania, dla którego nauczanie się, opanowanie wiadomości i nawyków jest nie tylko rezultatem, ale i celem" (Rubinsztejn 1964).

Pojęcie rezultatu działania jest uwikłane w następujący kontekst: "Ponieważ końcowy cel swojej działalności człowiek osiąga przez cały szereg działań, przeto rezultat każdego z nich jest równocześnie środkiem wobec celu końcowego, a celem dla danego działania szczegółowego. Będąc obiektywnie celem i środkiem częściowym celu i częściowym środkiem, rezultat każdego poszczególnego działania może być przez podmiot przeżywany i uświadamiany w rozmaity sposób" (Rubinsztejn 1964).

Zastosowane tu określenie - rezultat działania, współwystępuje z innymi pojęciami, takimi jak cel i środek działania. Pojęcia te nie tworzą jednak kontekstu zamkniętego i nie da się wydedukować znaczenia pojęcia rezultat. Jest to zatem przykład zastosowania określeń kontekstowych w sytuacji, gdy pojęcia tworzą kontekst otwarty (są subiektywnie niezamykalne).

O uczeniu się pisze też S.L. Rubinsztein następująco:

"Uczenie się jest swoistym, pochodnym rodzajem działalności. W porównaniu z działalnością, do której ma ono przygotować, cel uczenia się jest przesunięty czy przeniesiony. To, co tam jest tylko warunkiem, środkiem czy sposobem realizacji, w uczeniu się jest celem" (Rubinsztein 1964).

I jeszcze jeden cytat:

"Uczenie się - specjalne działanie skierowane na osiągnięcie określonych wiadomości i umiejętności jako swego bezpośredniego celu" (Rubinsztein 1964).

Ostatnia z cytowanych definicji pojęcia uczenia się w największym stopniu spełnia wymogi logiki formalnej dotyczące sposobu definiowania, najbliższa bowiem jest definicji klasycznej. Pojęciem nadrzędnym w tej definicji jest pojęcie działania (najbliższy rodzaj), a pojęciem podrzędnym - jak można domniemywać - pojęcie celu działania, którym to celem jest osiągnięcie określonych wiadomości i umiejętności.

Wszystkie te definicje formułowane są w stylizacji przedmiotowej ("jest to").

Dla W. Szewczuka z kolei uczenie się jest "działalnością przygotowującą człowieka do samodzielnej pracy przez opanowanie określonej wiedzy o rzeczywistości i określonych umiejętności zawodowych" (Szewczuk 1975).

Pisze on dalej:

"Każde uczenie się jest świadomym działaniem zmierzającym do opanowania pamięciowego jakiegoś materiału, a różnice polegają jedynie na stopniu zorganizowania tego działania, co wiąże się z uczestnictwem w nim myślenia" (Szewczuk 1975).

Z przytoczonych wyżej definicji wynika, że W. Szewczuk rozumie pojęcie uczenia się podobnie jak S.L. Rubinsztein. Buduje bowiem definicję klasyczną tego pojęcia traktując pojęcie działania jako nadrzędne w stosunku do uczenia się. Podobnie też rozumie to, co odróżnia uczenie się od innych rodzajów działania. O ile jednak S.L. Rubinsztein operuje pojęciem rezultatu działania, o tyle w koncepcji W. Szewczuka spotykamy się tylko z pojęciem skuteczności działania. "Zarówno pojedyncze działania, jak złożona z nich działalność ma różnorodny przebieg u różnych ludzi, ale może mieć także odmienny przebieg u tych samych osób, różnorodna może być w tych przypadkach ich skuteczność (...) Skuteczność działania jest wprost proporcjonalna do stopnia zaangażowania w nim działającej osoby (...) Przebieg i skuteczność działania zależą od stopnia sprawności wykonywania poszczególnych czynności i od stopnia sprawności w wykonywaniu ich jako zorganizowanej całości" (Szewczuk 1964).

Mamy tu do czynienia z taką samą sytuacją, jaką zaobserwowaliśmy analizując pojęcie rezultatu u S.L. Rubinsztejna. Jest to przykład zastosowania określeń kontekstowych - pojęcia te tworzą kontekst otwarty.

Związki znaczeniowe między pojęciami uczenia się i działania dostrzega także T. Tomaszewski. Wprawdzie w jego definicji uczenia się nie występuje pojęcie działania, obecne jest jednak pojęcie czynności.

"Uczenie się jest czynnością zmierzającą do nabywania wiadomości i umiejętności. Jest to czynność zwrotna, w której podmiot jest zarazem przedmiotem działania, a której wynikiem są przyswojone przez podmiot wiadomości i umiejętności" (T. Tomaszewski 1970).

Istotę uczenia się określa następująco: "Uczenie się samo dla siebie lub dla celów konwencjonalnych daje wiedzę bierną, nadającą się jedynie do reprodukcji w odpowiedzi na pytanie. Właściwym zaś celem uczenia się jest przyswajanie sobie wiedzy czynnej, jako środka instrumentalnego do osiągnięcia innych celów. Wtedy człowiek nie może czekać na pytanie postawione przez innych, lecz w danej sytuacji musi umieć je sam postawić i znaleźć na nie odpowiedź wykorzystując do tego posiadaną wiedzę" (Tomaszewski 1970).

I dalej: "Pierwotne uczenie się polegało jedynie na utrwaleniu doświadczenia bezpośredniego (indywidualnego), obecnie ponadto - na przyswajaniu doświadczenia pośredniego (społecznego, kulturowego)" (Tomaszewski 1970).

Z przytoczonej wyżej definicji wynika, iż T. Tomaszewski uznaje pojęcie czynności za nadrzędne w stosunku do pojęcia uczenia się. Pozostali autorzy sądzą, że pojęciem nadrzędnym jest pojęcie działania. Należy wobec tego wyjaśnić, jak autorzy ci postrzegają relacje między działaniem a czynnością.

S.L. Rubinsztein uważa, że czynność jest systemem działań. Nie podziela tego poglądu ani Z.M. Zimny, ani W. Szewczuk. Działanie jest dla nich systemem czynności. I tak na przykład W. Szewczuk stwierdza: "Różne czynności składają się na większą całość działania, całość określoną celem, któremu wszystkie czynności wchodzące w skład działania są przyporządkowane" (Szewczuk 1975).

Jeśli chodzi o T. Tomaszewskiego, nie zajmuje on w tej kwestii jednoznacznego stanowiska. W jego pracach znaleźć można stwierdzenia zarówno utożsamiające działanie z czynnością, jak i uznające pojęcie jednego z nich za nadrzędne względem drugiego. Na te trzy odmienne sposoby rozumienia rozpatrywanych tu pojęć (działania i czynności) wskazują następujące cytaty:

"Działanie jest systemem czynności, a więc systemem procesów zorganizowanych i ukierunkowanych na skutek korzystny dla podmiotu działającego lub skutek przez niego zamierzony" (Tomaszewski 1963).

"Czynność jest to zachowanie się najwyżej zorganizowane, jakim jest zachowanie się celowe, ukierunkowane na osiągnięcie określonego stanu końcowego, które jest jego wynikiem" (Tomaszewski 1982).



"Jeżeli jednostka poprzez podjęcie czynności dąży do zmiany istniejącego stanu rzeczy, mówimy o działaniu" (Tomaszewski 1970).

Analizując znacznie obszerniejsze niż wyżej przytoczone fragmenty prac T. Tomaszewskiego można jednak dojść do wniosku, iż autor skłania się ku stwierdzeniu, iż działanie jest systemem czynności, a nie na odwrót.

Trzeba by zapytać, czy nie jest tak, że wszyscy omawiani autorzy piszą o tym samym pojęciu i rozumieją je w ten sam sposób, a używają jedynie odmiennych nazw. Ten brak zgody co do nazwy pojęcia jest w tym przypadku najprawdopodobniej skutkiem wadliwego przekładu (w języku rosyjskim "diejatielnost" znaczy tyle, co "czynność", ale także tyle co "działanie", "działalność").

Jeśli więc dla T. Tomaszewskiego uczenie się jest czynnością zmierzającą do nabywania wiadomości i umiejętności, można domniemywać, iż rozumie on uczenie się jako zachowanie się celowe, ukierunkowane na osiągnięcie określonego stanu końcowego, którym są wiadomości i umiejętności nabyte przez ucznia.

Definicja ta jest definicją klasyczną wyrażoną w stylizacji przedmiotowej.

O ile S.L. Rubinsztejn pisał o rezultacie działania, a W. Szewczuk - o skuteczności działania, to T. Tomaszewski używa pojęcia wynik. Według niego: "Wychodząc z sytuacji zadaniowej czynność zmierza do stanu końcowego, który nazywamy jej wynikiem (...) Wynik jest stanem rzeczy rzeczywiście osiągniętym" (Tomaszewski 1975).

Zastosowane tu określenia kontekstowe tworzą kontekst zamknięty, można z nich wywieść następującą definicję wyniku: wynik jest rzeczywiście osiągniętym stanem końcowym czynności.

Pojęcie uczenia się pojawia się też w pracach Z.M. Zimnego. Przyjmuje ono postać określenia kontekstowego współwystępującego z pojęciem działania, z którego wyprowadzić można definicję systematyczną (Zimny 1989).

"Każde działanie człowieka i społeczeństwa ludzkiego służy zaspokajaniu jakichś jego potrzeb. W każdym działaniu potrzeboredukcyjnym, indywidualnym czy społecznym, można wyróżnić: 1) fazę przygotowawczą, 2) fazę zasadniczą, 3) fazę zakończeniową i 4) fazę asymilacyjną. Uczenie się należy do działań przygotowawczych, ale człowiek uczy się:

- o sytuacjach działaniowych i o wszystkich fazach skutecznego i sprawnego działania w nich (teoria);
- o tym jak wykorzystywać tę swoją wiedzę w działaniu, do którego ona go przygotowuje;
- działać bezpośrednio w procesie działań zasadniczych niezależnie od tego, czy wcześniejsze przygotowanie do tych działań jest wystarczające, czy nie (praktyka) (Zimny 1987).

Można domniemywać, iż autor rozumie uczenie się jako fazę przygotowawczą, zasadniczą, zakończeniową i asymilacyjną w działaniach przygotowawczych do działań społecznych (na przykład produkcyjnych).

Pojęcie działań przygotowawczych jest w stosunku do pojęcia uczenia się nadrzędne (najbliższy rodzaj), a jednocześnie podrzędne w stosunku do pojęcia działania, faza przygotowawcza zaś (zasadnicza, zakończeniowa i asymilacyjna) stanowi różnicę gatunkową.

Definicja uczenia się przybiera postać definicji klasycznej wyrażonej w stylizacji przedmiotowej ("jest to").

Wspomniano już o tym, że S.L. Rubinsztein operuje pojęciem rezultatu działania, W. Szewczuk - skuteczności, a T. Tomaszewski - wyniku. Jeśli chodzi o Z.M. Zimnego, to w jego koncepcji ciąg potrzeboredukcyjny jest bardzo rozbudowany właśnie w swej końcowej części. Występują tu następujące elementy: skutek, wynik, efekt, redukcja potrzeby. Skutek, wynik i efekt są definiowane w następujący sposób: "Skutek działania podmiotu to zbiór własności przedmiotu działania i innych przedmiotów jednoczesnego oddziaływania, które to własności podmiot zmienił przez swe działanie ukierunkowane intencjonalnie na określony przedmiot działania (...) Efekt znaczy tyle, co uzyskany końcowy stan własności Y, przedmiotu działania, zgodny z celem, jako zamierzonym skutkiem działania (...) Efekt znaczy właściwie tyle, co skutek użyteczny przy założeniu, że koniecznym i dostatecznym warunkiem użyteczności skutku jest to, żeby był skutkiem zamierzonym, czyli zgodnym z celem, i nie ma skutku użytecznego, który nie byłby zgodny z celem" (Zimny 1988).

We wszystkich trzech przypadkach mamy do czynienia z definicją wyraźną, z tym, że w przypadku pierwszym jest ona użyta w stylizacji przedmiotowej, w dwu pozostałych - semantycznej.

Sumując rozważania na temat pojęcia uczenia się można stwierdzić, że znalezienie w badanych tekstach definicji klasycznej tego pojęcia nie było proste i trzeba było niejednokrotnie prześledzić obszerne fragmenty tekstów, aby obok niezbyt jednoznacznych sposobów definiowania natknąć się w końcu na definicję wyraźną. Nie zawsze też wysiłki te kończyły się powodzeniem.

Tabela poniższa zawiera dane dotyczące definiowania (lub nie-) pojęcia uczenia się w sposób klasyczny przez poszczególnych autorów.

#### Uczenie się

Badani autorzy	Sposób definiowania
S. L. Rubinsztein	+
W. Szewczuk	+
T. Tomaszewski	+
Z. M. Zimny	*

+ definicja klasyczna

\* określenie kontekstowe współwystępujące z innymi pojęciami pozwalające wyprowadzić definicję systematyczną

Analizę porównawczą treści pojęcia uczenia się zdefiniowanego w sposób klasyczny przez poszczególnych autorów przedstawia tabela.

Najbliższy rodzaj Różnica gatunkowa	Działanie	Czynność	Działanie przygotowawcze
Opanowanie wiadomości, umiejętności, nawyków	S.L. Rubinsztejn W. Szewczuk	T. Tomaszewski	—
Faza przygotowawcza, zasadnicza, zakończeniowa i asymilacyjna	—	—	Z.M. Zimny

Wśród cytowanych tu autorów panuje na ogół zgoda co do tego, że ostatecznym celem procesu uczenia się są między innymi: wiedza (wiadomości) i umiejętności. Prześledźmy kolejno znaczenie tych pojęć. Próby definiowania pojęcia wiedzy (wiadomości) wystąpiły jedynie w pracach S.L. Rubinsztejna i T. Tomaszewskiego, ograniczymy się zatem do wypisów z prac tych właśnie autorów.

Dla S.L. Rubinsztejna "wiedzą we właściwym znaczeniu jest poznanie, coraz bardziej aktywne zgłębianie poznawcze rzeczywistości. Wiedza jest istotnym elementem świadomości, toteż w wielu językach pojęcie wiedzy stanowi zasadniczy składnik terminu "świadomość". Jednakże świadomość i wiedza nie są czymś identycznym, gdyż występuje między nimi również różnica. Różnica ta wyraża się dwójako: 1) w świadomości poszczególnej jednostki wiedza zwykle jest w pewien swoisty sposób ograniczona; 2) jest ona w świadomości jednostki otoczona i przeniknięta szeregiem dodatkowych składników motywacyjnych, od których wiedza - w postaci reprezentowanej w systemie nauki - bywa zwykle odrywana. W świadomości poszczególnej jednostki wiedza o rzeczywistości przedmiotowej ma często formę swoiście ograniczoną, mniej lub więcej podmiotową, zależną nie tylko od przedmiotu, lecz także od podmiotu poznającego. Wiedza w świadomości jednostki jest jednością czynników podmiotowych i przedmiotowych" (Rubinsztejn 1964).

Wypis ten jest typowym przykładem definiowania różności między pojęciami bez definiowania któregośkolwiek z nich (wiedza, świadomość). Znaczenie pojęcia wyrażone jest tu w bardzo nieprecyzyjny sposób.

T. Tomaszewski odróżnia pojęcie wiedzy od pojęcia wiadomości. Wiedzę nazywa "system wiadomości utrwalonych w pamięci człowieka. Z uwagi na fakt, że treść ta może być utrwalana zarówno w pamięci indywidualnej, w mózgu jednostki, jak też w pamięci społecznej, w postaci wytworów kultury, potrzebne jest rozróżnienie wiedzy jako zjawiska społeczno-kulturowego, jako sumy tego, co jest wiadome ludzkości, i wiedzy jako zjawiska indywidualnego, jako sumy wiedzy człowieka. Wiedza człowieka (jednostki) składa się częściowo z wiadomości zdobytych i utrwalonych w indywidualnym doświadczeniu, a częściowo z elementów wiedzy społecznej, przyswojonych sobie przez jednostkę w postaci gotowej" (Tomaszewski 1984).

Wiadomości natomiast są to - zdaniem tego samego autora - "porcje treściowe dopływające do człowieka aktualnie niesione w postaci różnorodnych sygnałów i przekazów. Istotą wiadomości jest ich treść. Wiadomości odnoszą się do jakichś stanów rzeczy i istnieje możliwość poznania tych stanów rzeczy na ich podstawie" (Tomaszewski 1984).

I jeszcze jeden cytat: "Wiadomości istnieją w trojakiej formie, odpowiednio do substratów materialnych, które są nosicielami ich treści, a mianowicie w formie materiału, w formie sygnałów i komunikatów oraz w formie wiedzy" (Tomaszewski 1984).

Jeśli przyjąć, że dla T. Tomaszewskiego wiedzą jest "system wiadomości utrwalonych w pamięci człowieka", natomiast wiadomościami - "porcje treściowe dopływające do człowieka aktualnie niesione w postaci różnorodnych sygnałów i przekazów" (Tomaszewski 1984), to definicje te można określić mianem wyraźnych (wprost), choć nieklasycznych, wyrażonych w stylizacji przedmiotowej ("jest to").

Sumując rozważania na temat sposobów definiowania pojęcia wiedzy (wiadomości) przez wybranych autorów stwierdzić można, że dwóch autorów (Z.M. Zimny i W. Szewczuk) nie podejmują próby budowania definicji tego pojęcia, jeden autor (S.L. Rubinsztejn) definiuje różności między pojęciami wiedzy i świadomości bez definiowania któregośkolwiek z nich, natomiast definicja wyraźna (wprost) tego pojęcia obecna jest jedynie w pracach T. Tomaszewskiego.

Przejdźmy teraz do pojęcia umiejętności. Nie jest ono definiowane przez T. Tomaszewskiego.

S.L. Rubinsztejn pisze: "W rozwoju zdolności istotną rolę odgrywa swoista dialektyka zdolności i umiejętności. Zdolności i umiejętności nie są oczywiście tożsame, jednak są ze sobą związane jak najściślej; związek ten jest wzajemny. Z jednej strony, nabywanie pewnych umiejętności, wiadomości, itd. wymaga odpowiednich zdolności, a z drugiej strony - samo kształcenie się zdolności do określonego działania wymaga posiadania związanych z nią umiejętności, wiado-

mości, itd. Wiadomości, umiejętności są wobec zdolności człowieka czymś całkowicie zewnętrznym, ale tylko tak długo, jak długo nie zostaną one przyswojone. W miarę ich przyswajania, to znaczy w miarę tego, jak stają się one własnym dorobkiem człowieka, tworzą charakter tylko wiadomości i umiejętności otrzymanych z zewnątrz i przyczyniają się do rozwoju zdolności" (Rubinsztein 1964).

Mamy tu do czynienia z postacią określenia kontekstowego współwystępującego z pojęciem zdolności. Jest to kontekst otwarty (subiektywnie niezamykalny), gdyż trudno byłoby na tej podstawie zdefiniować interesujące nas tu pojęcie. Jest to więc wysoce nieprecyzyjny sposób określenia znaczenia pojęcia umiejętności. Bardziej precyzyjne, gdy chodzi o to pojęcie, są propozycje W. Szewczuka i Z.M. Zimnego.

W. Szewczuk określa mianem umiejętności "gotowość do sensownego, skutecznego i sprawnego działania przy wykonywaniu określonego typu zadań, możliwość dostosowania się do zmiennych warunków sytuacyjnych jego przebiegu. W skład umiejętności wchodzi z jednej strony wiedza przedmiotowa, z drugiej - czynności realizacyjne we wzajemnym powiązaniu" (Szewczuk 1975).

Z.M. Zimny pojęciu umiejętność przypisuje następujące znaczenie. "Uzdolnienie do wykonywania określonej czynności oraz wyćwiczenie jej wykonywania składają się na umiejętność jej wykonywania" (Zimny 1987).

"Mimo odróżnienia uzdolnień od umiejętności, trudno jest praktycznie ustalić, w jakim stopniu wynik czynności zależy od odnośnych uzdolnień, a w jakim od jej krócej lub dłużej trwającego ćwiczenia. Wyćwiczalność jest tym mniejsza, im większe jest dotychczasowe wyćwiczenie; tym większa, im większe jest odnośne uzdolnienie. O uzdolnieniach mówimy zwykle wtedy, gdy konkretna czynność, wykonana na określonym materiale przy zastosowaniu określonych środków pracy i metod, poprzednio nie była wykonywana, a o umiejętnościach wtedy, gdy wiemy o tym, że dana czynność była już wcześniej samodzielnie z konieczną minimalną sprawnością wykonana" (Zimny 1987).

Definicja W. Szewczuka sformułowana jest w stylizacji semantycznej, definicja Z.M. Zimnego - przedmiotowej. Obie są definicjami typu wyraźnego (wprost), choć nieklasycznymi. Z punktu widzenia wymogów logiki formalnej, są one bardziej poprawnie zbudowane, niż definicja S.L. Rubinsztejna (określenie kontekstowe otwarte - subiektywnie niezamykalne).

Tabele poniższe zawierają dane dotyczące sposobów definiowania pojęć wiedzy (wiadomości) i umiejętności przez poszczególnych autorów.

## Wiedza

Badani autorzy	Sposób definiowania
S.L. Rubinsztejn	*
W. Szewczuk	—
T. Tomaszewski	+
Z.M. Zimny	—

- brak definicji
- + definicja wyraźna (wprost)
- \* definiowanie różności między pojęciami (wiedza i świadomość) bez definiowania któregośkolwiek z nich

## Umiejętność

Badani autorzy	Sposób definiowania
S.L. Rubinsztejn	*
W. Szewczuk	+
T. Tomaszewski	—
Z.M. Zimny	+

- brak definicji
- + definicja wyraźna (wprost)
- \* określenie kontekstowe otwarte (subiektywnie niezamykalne)

Przegląd prac wybranych autorów pod kątem najczęściej przez nich stosowanych sposobów definiowania pojęć prowadzi do następujących konkluzji.

Stosunkowo najwięcej określeń kontekstowych interesujących nas tu pojęć znaleźć można w pracach S.L. Rubinsztejna. Dość często też definiuje on różności między pojęciami, ale nie buduje definicji tych pojęć. Obok tych mało precyzyjnych sposobów definiowania obecne są jednak w jego pracach definicje wprost (wyraźne). Dotyczy to takich pojęć, jak działanie i uczenie się. Nie udało się natomiast znaleźć wyraźnych definicji pojęcia wiedzy (wiadomości) i umiejętności. Gdy chodzi o pojęcie wiedzy, zestawia je S.L. Rubinsztejn z pojęciami poznania i świadomości, porównuje je, nie definiując jednak żadnego z nich. Pojęcie umiejętności z kolei przyjmuje w pracach tego autora postać określenia kontekstowego (współwystępującego z pojęciem zdolności) tworząc kontekst otwarty (subiektywnie niezamykalny). Co to oznacza? Nieczytelność i wieloznaczność sporej porcji tekstu. Jeśli do tego dodać, iż często, mimo precyzji w budowie definicji, jednemu pojęciu (np. działaniu) przypisuje się wiele znaczeń, to nie można stosowanej tu aparatury pojęciowej uznać za precyzyjną. Powoduje to powstawanie wielu kontrowersji interpretacyjnych.

Z podobną wieloznacznością pojęć, kiedy to obok siebie egzystują definicje (często poprawnie zbudowane) przyporządkowujące jednemu wyrażeniu nie jedno tylko, a kilka znaczeń, mamy do czynienia w pracach W. Szewczuka. W tej koncepcji wieloznaczności pojęć towarzyszy duża dowolność w sposobie ich definiowania. Nie definiuje W. Szewczuk pojęcia wiedzy (wiadomości), pozostałe pojęcia (działanie, uczenie się, umiejętność) definiowane są w sposób wyraźny (wprost), choć nie brak w tekście innych, mniej precyzyjnych sposobów ich definiowania.

O wiele większą precyzję definicyjną stwierdzono analizując prace T. Tomaszewskiego. W sposób wyraźny (wprost) zbudował on definicje pojęć: działanie, uczenie się i wiedza. Brak natomiast w tekstach tego autora definicji pojęcia umiejętności. Jest on o wiele bardziej od pozostałych autorów konsekwentny w nadawaniu pojęciom określonych znaczeń.

Także koncepcję Z.M. Zimnego cechuje dość duża precyzja i jednoznaczność. Wyraźny kształt przybierają tu definicje działania i umiejętności. Pojęcie wiedzy (wiadomości) nie jest przez Z.M. Zimnego definiowane, a pojęcie uczenia się przybiera postać określenia kontekstowego współwystępującego z innymi pojęciami pozwalającego jednak wyprowadzić definicję systematyczną. Podobnie, jak T. Tomaszewski, Z.M. Zimny przyporządkowuje określonym wyrażeniom jedno (a nie kilka) znaczenie, pojęcia są tu więc "znaczone" jednoznacznie i ostro - zgodnie z wymogami naukoznawczymi.

Podobne analizy, jak te dotyczące pojęć: działanie, uczenie się, wiedza (wiadomości) i umiejętność, przeprowadzone zostały w odniesieniu do wszystkich pozostałych pojęć z tzw. ciągu potrzeboredukcyjnego Z.M. Zimnego (zdolność, uzdolnienie, postawa, nawyk i sprawność). Co więcej, badaniom poddano stopień spójności w obrębie systemu pojęć każdego autora z osobna. Dzięki tym zabiegom powstanie uniwersalna siatka podstawowych pojęć z zakresu teorii kształcenia (wykorzystująca siatki pojęć poszczególnych autorów).

## LITERATURA

- Jankowska H., 1985, *Rozwój czynności poznawczych u dzieci*, WSiP, Warszawa.  
Marciszewski W., 1977, *Metody analizy tekstu naukowego*, PWN, Warszawa.  
Pawłowski T., 1978, *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*, PWN, Warszawa.  
Rubinsztein S.L., 1961, *Byt i świadomość*, KiW, Warszawa.  
Rubinsztein S.L., 1962, *Myślenie i drogi jego poznania*, KiW, Warszawa.  
Rubinsztein S.L., 1964, *Podstawy psychologii ogólnej*, KiW, Warszawa.  
Smirnow A., Leontiew A., Rubinsztein S.L., Tiepłow B. (red.), 1966, *Psychologia*, PWN, Warszawa.  
Szewczuk W., 1966, *Psychologia (tom 1-2)*, PWN, Warszawa.  
Szewczuk W., 1972, *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*, PWN, Warszawa.  
Szewczuk W., 1979, *Słownik psychologiczny*, WP, Warszawa.  
Szewczuk W., 1982, *Psychologia w służbie życia*, WSiP, Warszawa.

- Szewczuk W., 1983, Trudności myślenia i rozwijania zdolności uczniów, WSiP, Warszawa.
- Szewczuk W., 1988, Aktualny stan badań nad zdolnościami, IBP, Warszawa.
- Tomaszewski T., 1963, Wstęp do psychologii, PWN, Warszawa.
- Tomaszewski T., 1970, Z pogranicza psychologii i pedagogiki, PZWS, Warszawa.
- Tomaszewski T., 1975, (red.), Psychologia, PWN, Warszawa.
- Tomaszewski T., 1984, Ślady i wzorce, WSiP, Warszawa.
- Wójcicki R., 1982, Wykłady z metodologii nauk, PWN, Warszawa.
- Ziemiński Z., 1974, Logika praktyczna, PWN, Warszawa.
- Zimny Z.M., 1971, Pomiar dynamiki funkcji intelektualnych, w: Kozielski J. (red.), Problemy psychologii matematycznej, PWN, Warszawa.
- Zimny Z.M., 1977, Racjonalność działań jednostkowych i społecznych, AE, Katowice.
- Zimny Z.M., 1987, Kształcenie szkolne. Wyznaczniki przebiegu i efektywności, WSP, Częstochowa.
- Zimny Z.M., 1988, Kształcenie szkolne. Konstrukcja programów, WSP, Częstochowa.
- Zimny Z.M., 1989, Psychologia procesów poznawczych w kształceniu początkowym, WSP, Częstochowa.

Beata Gofron

## Analysis of selected psychological notions used in general didactics

### Summary

The aim of the paper is to analyse and systematize certain basic expressions used for describing educational process. Analysis takes into account definitions by S.L. Rubinsztein, W. Szewczuk, T. Tomaszewski and Z.M. Zimny as well as four methods of defining notions (according to growing degree of accuracy).