

JÓZEF SKRZYPCZAK
*Uniwersytet im. A. Mickiewicza
w Poznaniu*

METODYCZNE UWARUNKOWANIA PROCESU KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO DOROSŁYCH

1. Kilka uwag wstępnych

Skuteczność doksztalcania i doskonalenia zawodowego zależna jest, jak wiadomo, od wielu czynników. Decyduje o niej trafność i konkretność wyznaczonych mu celów, adekwatność wybranych treści do tych celów, stopień wierności zasadom nauczania - uczenia się, dobór metod, form i środków kształcenia, znajomość samego ucznia i wreszcie kompetencja oraz wiedza metodyczna nauczyciela. Każdy z wyliczonych czynników zasługuje na szerokie omówienie i staranną analizę w oparciu, co też jest oczywiste, o dostępną literaturę. Literatura ta, oferowana w dość licznym wyborze⁽¹⁾, wymaga przestudiowania, może jednak też nie w pełni satysfakcjonować poprzez swoją niekiedy dość wyraźnie widoczną ogólnikowość. Odsyłając tam jednak, pomimo wszystko, zainteresowanych chcę tutaj zaproponować spojrzenie na proces kształcenia dorosłych jeszcze inne, w moim przekonaniu komplementarne do proponowanego przez literaturę, z innych jednak wyprowadzone założeń, być może konkretniejsze i bardziej przydatne praktyce, a w szczególności bardziej przydatne samemu nauczycielowi dorosłych. Tak bowiem jest, iż to właśnie w bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniem decyduje się to wszystko, co stanowi o wartości danego procesu kształcenia, o jego rzetelności i skuteczności. W każdym momencie bowiem tego procesu (wykładu, seminarium, zajęć praktycznych) nauczyciel właśnie staje wobec konieczności dokonywania kolejnych wyborów i podejmowania kolejnych decyzji: co dalej? jak? po co? Wiele z tych wyborów dokonać można przygotowując się do danych zajęć, wiele innych ograniczonych

(1) Np. W. Torbus: Nowoczesne pomoce naukowe w kształceniu zawodowym. PWSZ, 1973; B. Dłuzecki: Metody aktywizujące w doskonaleniu zawodowym. WSiP, 1978; Cz. Maziarz: Dydaktyka studiów dla pracujących. PWN, 1976

jest warunkami organizacyjnymi danego kursu, wiele ma charakter niemal rutynowy, tym niemniej są to zawsze wybory, oby zawsze też dokonywane świadomie i odpowiedzialnie.

Najlepsze nawet przygotowanie merytoryczne, w zakresie wiedzy dotyczącej przedmiotu prowadzonych zajęć tu nie wystarczy. Potrzebna jest też określona wiedza metodyczna. Nie wystarczy bowiem mieć rację, aby przekonać do niej innych, trzeba też wiedzieć jak to się robi, trzeba poznać „reguły gry”.

Wybrany proces kształcenia przyrównać bowiem można do swoistej gry społecznej, w której wygraną jest udany transfer określonej wiedzy od nauczyciela do ucznia. Wybór konkretnych celów kształcenia, treści, metod i środków jest niczym innym jak planowaniem strategii takiego prowadzenia tej gry, aby osiągnąć wspomnianą wygraną. Czy zanim gra ta się rozpocznie, nauczyciel posiadać może dostatecznie wiele przesłanek dla opracowania właściwej strategii jej przebiegu? Oczywiście że tak, a odpowiedzi znaleźć można, przynajmniej częściowe, w każdym podręczniku dydaktyki. Ale nie są to odpowiedzi pełne. Uwagi, zamieszczone na dalszych stronach tego opracowania zmierzają do poszerzenia i ukonkretnienia owej wiedzy podręcznikowej. Punktem wyjścia dla tych uwag jest założenie, iż każdy proces kształcenia jest to w istocie proces wymiany informacji pomiędzy nauczycielem i uczniem. Informacje te, w postaci komunikatów, krążą pomiędzy nimi, raz przekazując wiedzę od nauczyciela do ucznia, raz, w roli sprzężenia zwrotnego, informując nauczyciela o stanie wiedzy ucznia. Wartość tak interpretowanego procesu kształcenia zależna jest od kształtu i charakteru tych komunikatów (słownych bądź audiowizualnych), od sposobu ich nadawania i odbioru, a także od takiej a nie innej ich kolejności przekazywania. Otóż istnieje, w dorobku teorii komunikacji, określona sekwencja pytań, których znajomość przez wykładowcę winna mu w znacznym stopniu ułatwić zaprojektowanie właściwej strategii działania. Wyliczmy i pokrótce omówmy te pytania.

2. Wartość Lasswelowskiej sekwencji pytań w projektowaniu strategii kształcenia

W dorobku teorii komunikowania znajduje się znany schemat Lasswela ułożony dla przeprowadzenia badań nad środkami masowego oddziaływania. Był on sformułowany następująco: Kto mówi? Do kogo? W jakim celu? Za pomocą jakich środków? Z jakim skutkiem?⁽²⁾. Nawiązując do tego schematu zauważmy, iż zgodnie z postulatami teorii informacji, a także analizy systemowej, skonstruowanie racjonalnych komunikatów w procesie dydaktycznym wymaga uprzedniej odpowiedzi na ciąg następujących pytań: Kogo się uczy? Kto uczy? Po co (w ja-

(2) por. np. S. Frycie, J. Koblewska: *Tendencje rozwojowe oświaty na świecie*. WSiP, 1987

kim celu) uczy? Czego uczy? Jak ma uczyć? Kiedy ma uczyć? Gdzie ma uczyć? Omówmy pokrótce sens każdego z tych pytań.

Kogo się uczy? Pytanie to zwraca uwagę na potrzebę dobrej znajomości ucznia. Chodzi tu zarówno o znajomość tego, co ten uczeń już wie i co potrafi w obszarze podejmowanych przez nauczyciela treści, jak i możliwie dokładną wiedzę o tym, jakie są zdolności i uzdolnienia tego ucznia, jakimi możliwościami uczenia się dysponuje, co potrafi zrozumieć. Jest to wymóg szczególnie trudny do spełnienia właśnie w przypadku różnego rodzaju form kształcenia dorosłych ponieważ z uwagi na z reguły krótki czas trwania takich kursów mało jest czasu na dokładne poznanie ich uczestników. Dlatego też nauczyciele dorosłych zazwyczaj słabo znają swoich uczniów, co z pewnością niekorzystnie wpływa na przebieg i rezultaty danego procesu kształcenia.

Kto uczy? To pytanie podnosi potrzebę ustalenia również kompetencji nauczyciela. Zadać to pytanie wypada w dwóch płaszczyznach. Po pierwsze kompetencje merytoryczne i pedagogiczne osób prowadzących zajęcia dydaktyczne na określonym kursie ustalić winien organizator tego kursu. Poziom tych kompetencji jest bowiem, a przynajmniej być powinien, podstawowym kryterium doboru zespołu wykładowców. Nawet jeśli tak nie jest, organizator znać winien kompetencje nie tylko merytorycznie tych wykładowców po to choćby, aby wiedzieć czego może od nich wymagać, a czego nie.

Po drugie o poziom, tym razem własnych kompetencji zapytywać winien raz po raz każdy z nauczycieli, choćby był ich jak najbardziej pewien. Bo może te własne kompetencje były wystarczające jeszcze wczoraj, a dziś już wymagają uzupełnień. To rozliczanie się z własnej wiedzy merytorycznej i metodycznej, jeśli ma być sprawiedliwe i obiektywne, zawsze jest bardzo trudne, a przecież powinno być też szczegółowe i surowe, dokonywane w konfrontacji z najnowszą wiedzą.

Po co uczy? Jest to pytanie o cel określonych działań. Ma ono zasięg szerszy i węższy. Rozumiane szerzej zwraca uwagę na konieczność możliwie precyzyjnego określania ogólnego celu lub też zbioru celów danego seminarium, kursu, konferencji. W ujęciu węższym pytanie to zwraca uwagę na to, iż każde z działań nauczyciela musi być nakierowane na wcześniej określony cel, po prostu powinno być celowe. Cele cząstkowe zaś, poszczególnych tych działań, składać się winny na określony uprzednio cel ogólny sumy działań w obrębie danego kursu czy konferencji. Choć sposobów w miarę precyzyjnego stanowienia celów ogólnych literatura pedagogiczna dostarcza wcale niemało⁽³⁾, w praktyce niestety stosowane są one rzadko. Jedno z najbardziej dla nauczyciela kłopotliwych py-

(3) por. np. B. Niemierko (red.): ABC testów osiągnięć szkolnych. WSiP, 1973; K. Denek: Doskonalenie celów lekcji. IKN,ODN w Koszalinie, 1986; K. Denek, J. Gnitecki: Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej. PWN, 1983

tań, to właśnie pytanie o to, jakie wyznaczył cele wykładowi czy ćwiczeniom, które właśnie rozpoczyna.

Czego uczy? Nie bez przyczyny pytanie to pojawia się dopiero jako czwarte. Czego uczyć, to znaczy jakie dobierać treści, a poprawny dobór tych treści jest możliwy dopiero po starannych odpowiedziach na pytania wcześniejsze. Kwestie doboru treści kształcenia w aspekcie jego celów i zadań zostały w literaturze pedagogicznej omówione dość szybko⁽⁴⁾.

Jak ma uczyć? Tu dopiero ujawnia się cała złożoność procesu komunikowania w sytuacji, gdy służyć ma on celom dydaktyczno-wychowawczym. Pytanie „Jak uczyć?” jest bowiem wieloznaczne. Odpowiedź na nie dotyczyć musi najpierw kształtu poszczególnych komunikatów (obrazów, zdań), które nauczyciel zamierza „prześłać” uczniom. Skuteczność konkretnego procesu kształcenia jest, jak wiadomo, funkcją nie tylko treści tego kształcenia, ale i sposobu, w jaki te treści są przekazywane; zależy więc ona nie tylko od tego co jest przekazywane, ale i jak. Nad kształtem komunikatów dydaktycznych w powyższym rozumieniu pytania „jak?” zastanowimy się szerzej w dalszej części tego opracowania. Ale pytanie „jak?” posiada też inny wymiar; chodzi w nim bowiem i o to, jaki ma być użyty środek przekazu do przesłania danego komunikatu, jakie medium, jaki ma być nośnik komunikatu. Inaczej mówiąc chodzi o to, jakim środkiem dydaktycznym winien się w danej sytuacji nauczyciel posłużyć: własnym słowem, filmem, nagraniem dźwiękowym, pokazem? Rzecz idzie też o to, w jakiej kolejności, w skali całej jednostki metodycznej (wykładu, ćwiczenia) ułożyć przekazywane komunikaty, aby powstał ich ciąg, ze względu na wyznaczone cele, najwartościowszy. Słowem, pytanie to, wracając do terminologii pedagogicznej, wymaga odpowiedzi w kategoriach: jaką metodę i formę nauczania-uczenia się przywołać, jakie środki dydaktyczne wykorzystać.

Kiedy ma uczyć? Gdzie ma uczyć? Pytania te mają charakter przede wszystkim organizacyjny. Teoretycznie rzecz biorąc czas, w którym odbyć się winien wybrany wykład, kurs, seminarium, a także i miejsce tych zajęć powinny być konsekwencją ustaleń, będących odpowiedziami na pytania omówione tu wcześniej. W praktyce jest to najczęściej niewykonalne. Organizatorzy konkretnej formy kształcenia muszą najczęściej podporządkować się określonym okolicznościom, narzuconym z zewnątrz, które ograniczają ich swobodę wyboru miejsca i czasu tego kształcenia. Nie sposób przecież dla każdego nowego kursu budować nowe pomieszczenia dydaktyczne i od nowa je wyposażać. Środowisko materialne procesu kształcenia to przecież sale wykładowe, warsztaty, gabinety specjalistyczne itp., do pewnych granic dające się modernizować, ale raz narzu-

(4) zob. choćby W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. WSiP, 1976 i liczne prace Cz. Kupisiewicza, K. Denka, K. Kruszwskiego i innych;

cony im kształt praktycznie modernizację taką znacznie ogranicza, że nie wspomnijmy tu szerzej o kosztach takich modernizacji.

Tak więc pytanie „Gdzie uczyć?” sprowadza się najczęściej do najrozsądniejszego wyboru spośród tego, co jest do dyspozycji w obrębie tego obiektu, na terenie którego kształcenie ma być prowadzone.

Natomiast pytanie „kiedy uczyć?” należy rozumieć nie tyle jako pytanie o datę i godzinę rozpoczęcia danych zajęć (choć i to trzeba ustalić) ile jako zwrócenie uwagi na konieczność uświadomienia sobie, iż dane poczynania dydaktyczne zazwyczaj następują po jakichś innych i poprzedzają również jakieś następne. Sposób doboru kształtu i treści danych komunikatów zależy w znacznej mierze od tego, co już wiedzą uczestnicy danego kursu w danej chwili i jaki będzie „ciąg dalszy” danych zajęć (uwzględniając w tym również potrzebę korelacji międzyprzedmiotowej). Innymi słowy, przygotowane akurat cele i treści kształcenia, które realizowane być mają w danej jednostce metodycznej, winny być uzasadnione w ogólniejszej strukturze celów i treści kształcenia, obejmujących cały kurs czy konferencję⁽⁵⁾.

Pytania „czego uczyć?” oraz „jak uczyć?” zasługują jednak na znacznie szersze odpowiedzi, aniżeli udzielone tu wyżej. Poświęcimy więc im teraz więcej uwagi, odwołując się do wybranego dorobku psycholingwistyki.

3. Funkcje komunikatów dydaktycznych i ich interpretacja

Każdy z komunikatów (słownych, obrazowych itp.) pełni, zdaniem R. Jakobsona⁽⁶⁾ aż sześć funkcji, a ich analiza zachowuje ważność dla wszystkich odmian komunikowania się, w tym również i w procesie kształcenia, w odniesieniu do komunikatów dydaktycznych. Nazwy tych funkcji są następujące: odniesienia (przedstawieniowa), emotywna, apelu, poetycka (estetyczna), fatyczna, metajęzykowa.

Owe sześć funkcji pełnią komunikaty zawsze, czy jest to zgodne z wolą ich nadawcy, czy też nie. Formułując rzecz inaczej, powiedzieć można, iż właściwie każdy komunikat jest przez odbiorcę postrzegany aż w sześciu płaszczyznach, na sześć sposobów. Rzecz w tym, aby nadawca komunikatu zdawał sobie z tego sprawę i aby, konstruując poszczególne komunikaty, odpowiednio jej w każdej z tych sześciu płaszczyzn formował i przekazywał. Nie ulega żadnej wątpliwości, iż powyższe spostrzeżenia mają kapitalne znaczenie również dla nauczyciela,

(5) Zdaję sobie sprawę, że stawiam w tym miejscu wymóg bardzo surowy, nie zawsze dający się spełnić; nauczyciel bowiem, wykładowca na konkretnym kursie nie zawsze być może zorientowany w celach i treściach innych przedmiotów i całego kursu. Jeśli więc będzie ten wymóg nie do spełnienia, przyjdzie od niego odstąpić, choć rzetelny wykładowca zawsze będzie ciekawy, jak się ma jego przedmiot do pozostałych na danym kursie;

(6) Por. P. Guiraud: *Semiologia. Wiedza Powszechna*, 1974

zmierzającego w sposób celowy, poprzez przekazywane przez siebie komunikaty, do sterowania zachowaniami ucznia (zwracała na to uwagę już klasyczna retoryka). Spróbujmy więc sens każdej z wyliczonych funkcji przenieść na grunt procesu nauczania uczenia się.

Funkcja odniesienia. Określa ona stosunki zachodzące między komunikatem a przedmiotem, do którego się ten komunikat odnosi. Pod określeniem *przedmiot* rozumieć należy to wszystko, czego komunikat ten dotyczy, a więc np. wybrany obiekt z rzeczywistości, zjawisko, proces itp. Komunikat wtedy poprawnie pełni funkcję przedstawieniową wobec opisywanego przedmiotu, jeśli dostarcza o nim informacji prawdziwej, a więc i obiektywnej, powszechnie sprawdzalnej. Jeśli zawarte w danym komunikacie informacje są niepełne albo zafałszowane, odbiorca odzwyczaja się od tego, że otrzymuje przekazy, które cokolwiek znaczą. Wszystko staje się podejrzanym, a taka sytuacja nie sprzyja odbiorowi komunikatu, a tym samym bardziej angażowaniu się odbiorcy w przekazywane mu treści. Sens więc opisywanej tu funkcji jest dla nauczyciela oczywisty, a sprzeniewierzenie się jej zaleceniom grozi nauczycielowi utratą wiarygodności u słuchaczy.

W ramach omawianej tu funkcji nauczyciele, przygotowując określone informacje dydaktyczne, winni na coś innego jeszcze zwrócić uwagę. Rzecz w tym mianowicie, iż w toku procesu kształcenia skierowuje się ucznia do wielu źródeł informacji. Poza słowem nauczyciela źródłem takim może być film, przeźrocze, plansza, podręcznik. Jeśli nauczyciel własne słowa zamierza wspierać informacjami z innych jeszcze źródeł, winien zawczasu sprawdzić, czy tamte informacje korelują z podawanymi przez niego bezpośrednio. Jeśli tak nie jest, konieczne są ze strony nauczyciela odpowiednie działania uzupełniające: eliminacja tych komunikatów, które są po prostu nieprawdziwe, bądź dodatkowy komentarz wyjaśniający zaistniałe różnice.

Funkcja emotywna. Funkcja ta określa stosunki zachodzące pomiędzy komunikatem a nadawcą tego komunikatu. Komunikat bowiem może, obok dostarczania odbiorcy wiedzy o określonym „przedmiocie”, określać również postawę nadawcy wobec tego „przedmiotu”. Występują nawet takie komunikaty, które wręcz służą ocenie, zawierając takie określenia jak: dobry, zły, ładny, brzydki, lepszy, gorszy itp. Często i nauczyciel najpierw przekazuje określone fakty a następnie poddaje je ocenie, orientując w ten sposób owe fakty wobec innych informacji dotyczących tego samego zagadnienia, podkreślając ich wagę, wskazując na rolę i znaczenie. Ale określony ładunek emocjonalny zawierają także komunikaty, nie podejmujące oceny wprost, lecz takie, które na pozór przekazują same fakty. Jeśli są to komunikaty słowne, wypowiedziane być mogą przez wykładowcę głośniej lub ciszej, głosem obojętnym lub podekscytowanym. Spoglądający na wykładowcę słuchacz nie tylko słyszy głos wykładowcy ale i obserwuje przecież jego zachowanie się w tym momencie; a więc na przykład, czy przekazując daną informację wykładowca jest przejęty czy obojętny, czy spogląda na

słuchaczy, czy też błądzi wzrokiem po suficie, czy trzyma dłonie spokojnie, czy nimi gestykuje, a może włożył je do kieszeni?. Wszystko tu jest ważne i nad wszystkim wykładowca winien sprawować kontrolę. Zadana przecież informacja nie będzie wydawać się odbiorcy ważna, jeśli zostanie przekazana głosem monotonnym, może jeszcze z rękoma w kieszeniach i wzrokiem utkwionym w suficie. Niebezpieczeństwo tkwi również w nadmiernym nasyceniu emocjami wypowiadanych komunikatów, w nadmiernej gestykulacji, krzykliwym i zemocjonowanym głosem. Analiza zachowań wielu wykładowców wskazuje, iż właśnie w tym względzie popełniają oni, ze szkodą dla własnego autorytetu i dla procesu dydaktycznego, stosunkowo wiele błędów.

Funkcja apelu. Funkcja ta określa stosunki zachodzące pomiędzy komunikatem a odbiorcą i przypomina, iż wszelka komunikacja ma na celu wywołanie u odbiorcy jakiejś reakcji. Nie trzeba tego nauczycielom przypominać, jest to bowiem myśl tkwiąca u podstaw wszelkich oddziaływań dydaktycznych: wszystkie one winny być celowe. Współczesna dydaktyka szczególnie silnie podkreśla potrzebę orientowania treści i metod kształcenia na uprzednio precyzyjnie sformułowane cele tego kształcenia. Oferowane są nawet, dla potrzeb takich przygotowań, tak zwane taksonomie celów kształcenia, podpowiadające nauczycielom zakresy i rodzaje wiedzy, jaką dysponować winni - po zakończeniu kształcenia - uczniowie⁽⁷⁾. Świadomość owych celów jeszcze nie wystarcza, konieczna jest jeszcze wiedza o sposobach prezentacji określonych treści w zależności od rodzaju wyznaczonego wcześniej celu. W praktyce wykładowcy niestety zbyt często mówią od rzeczy, nie wystarczy jednak, aby mówili do rzeczy, ważne jest jeszcze, jak mówią, lub dokładniej, jakimi rodzajami komunikatów się posługują. I tak na przykład, jeśli celem ma być wykształcenie u ucznia określonej umiejętności, choćby jazdy na rowerze, zupełnie nie wystarczy najbardziej nawet kompetentny wykład, seria filmów lub nagrań video. Niechby nawet był i taki wykład, czy film instruktażowy, musi jednak po nim nastąpić moment, w którym uczeń wsiądzie na rower i sam spróbuje na nim pojechać.

Funkcja fatyczna ma na celu potwierdzenie, podtrzymanie lub przerwanie łączności. Waga tej funkcji w procesach nauczania - uczenia się została dostrzeżona już dawno poprzez zwracanie nauczycielowi uwagi na to, aby pilnie obserwował skutki podejmowanych przez siebie wobec uczniów działań i reagował zgodnie z wnioskami wyciągniętymi z tych obserwacji. Podczas jednego z kursów, a jest to fakt autentyczny, na jednym z wykładów słuchacze tak bardzo zajęli się swoimi sprawami, iż przez długie minuty nie zauważyli nawet tego, iż wykładowca, na znak protestu, opuścił salę wykładową. Nie unikając w szczególności tego wydarzenia zwróćmy uwagę, iż głównym powodem incydentu było zlekceważenie przez wykładowcę funkcji fatycznej swojego wykładu.

(7) Różne tego rodzaju propozycje zawarte są między innymi w pracach przytoczonych w przypisie 3.

Funkcja metajęzykowa. Każdy komunikat wyrażany jest w określonym języku, mniej lub bardziej dla odbiorcy zrozumiałym. Semiotycy powiedzieliby, iż każdy komunikat posługuje się określonym kodem. Ten kod - język komunikatu to zbiór określonych znaków, na przykład zbiór słów języka polskiego, ale i w obrębie tego języka funkcjonują podzbiory języków bardziej specjalistycznych: matematyki, elektroniki, filozofii, pedagogiki, a w dodatku słowa pisane tych języków wyrażane są literami alfabetu, który też jest swoistym kodem. Wszystkie te kody - zbiory znaków - mogą, ale nie muszą być w pełni zrozumiałe dla odbiorcy konkretnego komunikatu. Rzecz w tym więc, aby treść komunikatu była dokładnie tak samo zrozumiała dla jego nadawcy jak i odbiorcy. Jeśli więc autor komunikatu i jego nadawca wplata weń różne specjalistyczne określenia, winien upewnić się, czy odbiorca je dobrze zna, a w razie potrzeby wpierw je starannie zdefiniować. Wielu wykładowców lubi popisywać się znajomością terminologii bardzo specjalistycznej i „naukowej”. Pootwierane usta słuchaczy nie zawsze są dowodem na to, iż odnośne komunikaty zostały przez nich dobrze zrozumiane, a niekiedy zdarzyć się wtedy mogą i uśmiechy politowania.

Zrozumiała być winna nie tylko treść komunikatów, ale i ich forma. Jeśli więc np. zdecydowaliśmy się na pokaz słowny, ważne jest, abyśmy obok używania pojęć, jednakowo dobrze i tak samo przez obie strony rozumianych, budowali również zdania poprawne stylistycznie, abyśmy dokonywali opisów w sposób uporządkowany, abyśmy nie budowali zdań zawiłych, zbyt długich czy też niepełnych.

Jeśli wybieramy fotografię, pamiętać winniśmy o zasadach kompozycji fotograficznej, o sposobach skierowania uwagi osoby spoglądającej na fotografię na wybrany jej fragment, o właściwościach obiektywów fotograficznych posiadających różnej długości ogniskowe, o tzw. głębi ostrości itp. Nie ulega więc wątpliwości, iż w przypadku odwoływania się do tzw. technicznych środków dydaktycznych konieczna jest też znajomość - choćby pobieżna - ich języków, a więc możliwości i ograniczeń.

Funkcja poetycka. Każdy komunikat, obok tego, iż został stworzony w konkretnym, przynajmniej jeśli idzie o komunikaty dydaktyczne celu, jest też swego rodzaju dziełem sztuki, opisującym sam siebie. W zawiłej retoryce, nadmiarze szczegółu, przesadnej kolorystyce rysunku, w zbyt silnym dążeniu do wywołania za wszelką cenę szoku emocjonalnego u odbiorcy zgubić się może najszlachetniejsza nawet intencja i najmadrzejsza myśl. Prymitywny język, niestaranna dykcja, brak dbałości o formę tego, co zamierza się komuś przekazać, niestaranność techniczna zdjęć, filmu, nagrania video zabić mogą tkwiące w tych komunikatach najwartościowsze nawet przesłania. Ogromna szkoda, iż zapodziały się gdzieś z programów nauczania szkół średnich i wyższych elementy retoryki - sztuki pięknego mówienia. Czyż nie jest to marzenie każdego prawdziwego nauczyciela - mówić nie tylko mądrze, ale i pięknie?

4. Uwagi końcowe

Wiele, choć przecież nie wszystkie, form kształcenia i doksztalcania poza-szkolnego dorosłych w naszym kraju miało charakter po części działań pozor-nych. Wiele kursów odbywać się musiało, aby ich uczestnicy nabywali określo-nych formalnych uprawnień, istniejąca jednak sytuacja nie prowadziła jednak do tego, iżby uczestnicy byli dociekliwi i żądni wiedzy, a więc wykładowcy musie-liby dawać z siebie wszystko. Brak tych wymagań ze strony uczestników raczej obniżał poziom merytoryczny i metodyczny takich kursów, aniżeli go windował w górę. Wydaje się, że teraz zbliżają się inne czasy. Coraz częściej kosztami kursów obciążani będą ich uczestnicy. W takim razie ci uczestnicy staną się bardziej wymagający, również wobec wykładowców. Jak sobie winien radzić w takim wypadku nauczyciel, zależeć będzie naturalnie od wielu okoliczności, w każdym razie z całą pewnością musi on znacznie więcej uwagi poświęcić analizie i doskonaleniu własnych zachowań - powinien pogłębiać swoją samo-wiedzę i w oparciu o w miarę obiektywne kryteria dokonywać własnej samoocę-ny. Po części kryteria takie starałem się przywołać w tym opracowaniu. Inne z nich znaleźć można w literaturze tu podanej w przypisach, no i w licznych innych opracowaniach metodycznych. Tak czy inaczej, w tej grze, którą jest proces nauczania-uczenia się nie wystarczy wola zwycięstwa i przekonanie o własnych racjach, konieczna jest jeszcze wiedza i umiejętności w zakresie sposobów efektywnego prowadzenia tej gry, a są to czynniki, rzadko niezmiennie mające charakter dyspozycji wrodzonych; zazwyczaj trzeba je po prostu sobie przyswoić.