

Marcin Drzewiecki
(Warszawa)

Książka i inne formy przekazu treści w środowisku edukacyjnym

Współczesne środowisko edukacyjne (nauczyciele, uczniowie, studenci, administracja oświatowa, zarządzający nauką, bibliotekarze, pracownicy informacji, a także ośrodki i instytucje współpracujące z oświatą, nauką, kulturą (ze środkami masowego przekazu włącznie) są uczestnikami nowej epoki technologicznej – zwaną epoką multimedialną.

Wokół problematyki multimedialności zauważyć można dużo chaosu i zamieszania; pojawiają się także poglądy ekstremalne głoszące, że XXI wiek zakończy epokę książki (druku). „Galaktyka Gutenberga”¹ ma przejść bezpowrotnie do historii. Zamiast tradycyjnych nośników informacji (druku) życiem społecznym (a więc i edukacją) zawładną komputery, hiperteksty a zamiast czytać będziemy „nawigować” po światowej bibliotece (oczywiście wirtualnej), obejmującej całość dorobku ludzkości.

Uporządkujmy ten zgiełk, albowiem często autorzy tych prognoz epatują faktami z życia i organizacji bankowości, biznesu czy organizacji produkcji w najbogatszych krajach świata nie znając, niestety, specyfiki szkoły, nauczania, nie orientując się w psychologicznych podstawach dydaktyki dzieci, młodzieży szkolnej i studenckiej. Ziemią nieznaną „młodych wilków” medialnych jest historia nauczania oraz tak bardzo z nią związana historia myśli technicznej.

Nowatorstwo w pedagogice nie zaczęło się przecież od wynalazku komputera, a komputer nie jest jedynym wyznacznikiem nowoczesnego nauczania, o czym, według mnie, warto pamiętać i wiedzieć, zwłaszcza wtedy, gdy uważamy, że kondycja szkoły, w której pracujemy, zupełnie nas przygniata.

Chciałbym więc uporządkować chronologię myśli nowatorskiej w edukacji. Ograniczę się tylko do minionego stulecia, w którym wyodrębnię (stosując uproszczenie) 2 okresy:

- Okres „audiowizualny” do lat sześćdziesiątych-siedemdziesiątych XX wieku
- Okres „komputerowo-medialny” od lat siedemdziesiątych XX wieku, do chwili obecnej.

W podziale tym dużo jest uproszczeń, ale oddaje on charakter zmian pracy szkoły w ubiegłym i tym stuleciu.

¹J. Skrzypczak, *Edukacyjne funkcje mediów w perspektywie metodologicznej*. W: *Media a edukacja*. Red. nauk. W. Strykowski. Poznań 1997, s. 71.

Edukacja okresu pierwszego poddawana była ciągłym zabiegom modernizacyjnym. Historia myśli pedagogicznej zarejestrowała także działania nowatorskie (na owe czasy), jak „plan daltoński”, pedagogikę Célestina Freineta, teorię „maksymalizmu pedagogicznego”, nauczanie problemowe, programowe, generatywne i wiele innych działań.

Okres ten charakteryzował się dążeniem do wzbogacenia procesu dydaktycznego o nowe (głównie techniczne) środki nauczania, które miały minimalizować werbalizm w nauczaniu (a teraz twierdzi się, że dzieci nie umieją mówić), wzbogacać proces dydaktyczny, walczyć z tablicą i kredą jako wyznacznikami upadającej szkoły (ciekawe, że jak się prześledzi historię pedagogiki, to upadek szkoły jako instytucji przewidywano już w epoce starożytnej).

Teoria np. maksymalizmu pedagogicznego jest przykładem skrajnego traktowania środków technicznych (głównie audiowizualnych) jako panaceum na wszelkie niedostatki dydaktyki. Życie codzienne szkoły, praktyka pedagogiczna zweryfikowały poglądy maksymalistów. Przy pełnej akceptacji audiowizji i jej dużego znaczenia dla procesu nauczania – środki audiowizualne nie istnieją zamiast tekstu, podręcznika, książki, ale istnieją obok. Kamera wideo, nagrania CD, film etc. wspomagają podręcznik, tekst literacki, popularnonaukowy, encyklopedię, słownik, atlas, czyli te dokumenty, które bibliologia określa jako graficzne.

Okres multimedialny w edukacji rozpoczął się w latach siedemdziesiątych, na Zachodzie i kilka lat później w Polsce. Trwa on do chwili obecnej, a jeśli wierzyć strategiom marketingowym z przemysłu elektronicznego to lata bieżące będą dalszym etapem rozwoju multimediiów. Charakteryzując ten okres na początku należy założyć, że rozumiemy o czym mówimy, co to są multimedia. Nadaje się temu pojęciu zbyt wiele znaczeń. Nalepkę „multimedia” przykleja się do karty dźwiękowej komputera, do baz danych, które administrują kilkoma obrazami, a znane amerykańskie czasopismo komputerowe „Byte” pisało: „Jeżeli Państwo nie wiecie czym są multimedia, to się tego dowiecie, gdy zobaczycie lub usłyszycie”². Brytyjski magazyn „Multimedia” przyznaje, że każdy pod tym pojęciem widzi co innego i ten termin może oznaczać wszystko albo nic³.

Biorąc za podstawę przetłumaczoną na język polski pracę Bernda Steinbrinka *Multimedia*⁴, która jest już w kanonie lektur informatycznych, przyjmujemy, że pod pojęciem „multimedia” rozumie się trzy dziedziny aktywności związane z utrzymaniem i przekazywaniem informacji:

- techniki wydawnicze,
- elektronikę komercyjną, obejmującą produkcję aparatury (hardware),
- zastosowania komputerowe (software).

Dzięki wysokiej technologii elektronicznej dziedziny te, będące dotychczas nieskoordynowane, udało się połączyć w jedno medium służące wymianie informacji.

Jest oczywiste, że multimedia to coś więcej niż tylko obecność różnorodnych mediów. Bardziej znaczące, wręcz decydujące jest tu ich wzajemne przenikanie się i interakcyjny dostęp. Dlatego też w literaturze przedmiotu można spotkać, obok terminu „multimedia” równoważne określenie „integracja mediów”.

² B. Steinbrink, *Multimedia. U progu technologii XXI wieku*. Wrocław 1993, s. 17.

³ Tamże, s. 17.

⁴ Tamże, s. 17-18.

Dla edukacji problem tkwi w tym, aby multimedia używano w konkretnych sytuacjach dydaktycznych, aby skutecznie one pomagały rozwiązywać problemy nauczania i wychowania. Okres multimedialny jest więc w historii pedagogiki przedłużeniem okresu audiowizualnego, o którym wspominałem poprzednio. Typowe pomoce, jak: slajdy, płyty, taśmy, filmy, przeźrocza nie były ze sobą powiązane, a proces nauczania realizowany za ich pomocą trudno określić jako w pełni efektywny i z reguły nie zadowalał on zarówno uczniów jak i nauczycieli.

Natomiast multimedia zastosowane w edukacji pozwalają na interakcje. Dzięki nim programy dydaktyczne stwarzają użytkownikowi możliwość oddziaływania na przebieg ich realizacji. Program reaguje odmiennie w zależności od wprowadzanych danych, przystosowując się każdorazowo do potrzeb użytkownika (np. interakcyjne gry komputerowe).

Wróćmy do problemu książki i innych mediów w edukacji. Mottem epoki multimedialnej jest hasło: „Jeden obraz mówi więcej niż tysiąc słów”. Z pewnością komputery nowego tysiąclecia będą się różnić od swoich poprzedników tym, że otworzą całkiem nowe możliwości w zakresie przetwarzania obrazów nieruchomych i ruchomych. Jednak komunikacja poprzez obraz nie zastąpi komunikacji poprzez mowę. Mowa ludzka jest rozwiniętym na przestrzeni tysiącleci bardzo złożonym systemem komunikacji i wprowadzenie multimediiów nie spowoduje regresu tego systemu. To system komunikacji poprzez mowę jest tylko wzbogacony animacją komputerową, wizualizacją modeli i obrazów, a nie odwrotnie.

Poprawne więc będzie stwierdzenie, że integracja multimediiów może ułatwić symulację procesów komunikacji międzyludzkiej i w istotny sposób ją wspomagać. Najefektywniejszą formą takiej komunikacji międzyludzkiej jest, i pozostanie w przyszłości, mowa ludzka.

Komunikacja międzyludzka (interpersonalna) jest przedmiotem wykładanym w wielu szkołach i uczelniach w Polsce i zagranicą. Programom multimedialnym wyznaczono w tym przedmiocie wyraźnie rolę wspomagającą. Na międzynarodowej konferencji poświęconej multimediom w 1992 roku w San Francisco jeden uczestników, chcąc zdystansować się do ogólnej euforii multimedialnej, wygłosił swój referat w podkoszulce z napisem „Text”. Jednym z wniosków wspomnianej konferencji było stwierdzenie, że utrwalone od lat formy komunikacji międzyludzkiej, przystosowują do siebie otoczenie z całym jego zapleczem technicznym.

Jak więc obecnie postrzegany jest w edukacji osobnik, który korzysta z tradycyjnego przekazu, jakim jest książka? Po pierwsze jest nadal w większości, gdyż książka jest podstawowym, trwałym, stosunkowo tanim i łatwo dostępnym narzędziem uczenia się i nauczania. Nie wymaga aparatury technicznej, jest łatwa w użyciu, przenośna, podręczna, dostępna. Po drugie użytkownicy bibliotek (tych realnych, a nie wirtualnych) realizują swoje czytelnictwo w nieco odmiennej niż dawniej sytuacji, którą określa się jako sytuację pewnego „przemieszczenia”. Oprócz bowiem książki (druku) ludzie mają do dyspozycji wydawnictwa elektroniczne, Internet i World Wide Web (www), po których mogą swobodnie nawigować (trudno w tym przypadku użyć terminu „czytelnictwo”). A więc czytelnictwo jest wspomagane ową „nawigacją” po źródłach, zasobach, bazach danych, po wikipedii. Na sytuację „przemieszczania” składa się ponadto fakt, że zmianie ulega

tylko przekaznik (zdjęcie, film czy tzw. hipertekst), jednak istota przekazów, czyli ich treść, trafia do odbiorców nadal.

Ze względu na duże znaczenie w dydaktyce tzw. hipertekstu, chciałbym w dalszej części pracy poświęcić temu przekaznikowi więcej miejsca. Termin „hipertekst” (ang. hypertext) stworzył w 1965 r. Teodor Nelson. Pojęcie hipertekstu Nelsona związane jest z jego koncepcją wszechświatowej biblioteki Xanadu – nigdy nie zrealizowanego systemu hipertekstowego, obejmującego wszystkie dokumenty, uniwersum literatury. Do czynienia z hipertekstem mamy wtedy, gdy pewna liczba dokumentów zostaje ze sobą powiązana odsyłaczami tworząc strukturę. Tekst, dodatkowo wzbogacony o grafikę i elementy multimedialne, zatracą linearny charakter. Nelson definiuje hipertekst jako tekst „odczytywany niesekwencyjnie”⁵.

Powstała, po połączeniu odsyłaczami, strukturę można penetrować poczynając od dowolnie wybranego elementu różnymi, wyznaczonymi przez odsyłacze szlakami.

Nie ma jasno określonego punktu początkowego ani końcowego, nie jesteśmy skazani na określony z góry porządek odczytywania, otwarte są przed nami drogi samodzielnej penetracji.

Hipertekst dla samodzielnej pracy ucznia w szkole ma znaczenie podstawowe. Obecny proces dydaktyczny posiłkuje się nośnikami tradycyjnymi i technologiami nowoczesnymi przy zachowaniu równowagi i harmonii między nimi. Korzystając ze zróżnicowanych nośników przekazu, edukacja ewoluje od kierunku linearnego do strukturalnego.

Dzięki narzędziom nowej generacji wszystkie kierunki aktywności informacyjnej uczących się i nauczających znalazły się w zasięgu ręki każdego użytkownika komputera. Korzystający z elektronicznych nośników informacji, mając do czynienia z otwartą strukturą danych, określa swoje zainteresowania, drogą kolejnych wyborów porusza się po literaturze.

Hipertekst łączy różne dokumenty w swoistą strukturę wyposażoną w mechanizmy, odsyłające użytkownika / czytelnika bezpośrednio do innych dokumentów czy ich fragmentów. Uczeń – student może przebyć samodzielnie drogę od dokumentu źródłowego do cytowanego, omawianego czy krytykowanego. Pozwala to spojrzeć na pewne uniwersum dokumentów, zmienia się sposób widzenia świata, tempo obiegu informacji, jej kształt. Edukacja, zarówno szkolna, jak i pozaszkolna, pozostanie zawsze jednak mocno związana z tekstem, książką i drukiem. Rewolucja multimedialna (tak jak poprzednio audiowizualna) wzbogaciła naszą szkołę, dydaktykę o liczne narzędzia komunikacji międzyludzkiej.

Sądzę, że nadszedł już czas nowych przemysłów dla nauczycieli, bibliotekarzy, twórców programów nauczania, a także dla ośrodków akademickich kształcących nauczycieli w zakresie problematyki kształcenia umiejętności korzystania z informacji, a szerzej z przygotowania do życia w tzw. społeczeństwie informacyjnym. Przystosowanie czytelniczo-informacyjne (zwane często nauczaniem kultury czytelniczo-informacyjnej), realizowane w polskich szkołach w formie okazjonalnych

⁵ W. Wypych, *Encyklopedie przed wyzwaniem. Elektroniczne publikacje*. „PC. Kurier” 1996, nr 20, s. 52-58.

lekcji bibliotecznych, zaczyna tracić sens. Lekcje te, nie powiązane z programem nauczania, a już na pewno nie wynikające z metod i form nauczania poszczególnych przedmiotów w szkole, są manufakturą w dobie hipertekstu, www, Internetu. Zachodzi konieczność przekształceń w tym zakresie. Nie neguję konieczności nauczania korzystania z informacji w szkole, ale sposób jego dotychczasowej realizacji. Nie może być to cykl lekcji dotyczących katalogów, bibliografii, encyklopedii nie powiązanych z dydaktyką szkolną. Jeżeli warsztat informacyjny, techniki i metody wyszukiwania i przetwarzania informacji będą towarzyszyły codziennej rzeczywistości dydaktycznej, wtedy praca bibliotekarza w szkole nabierze właściwego wymiaru. Pogadanka dla uczniów o strukturze układu UKD, o rodzajach opisu bibliograficznego może być obecnie często postrzegana jako „zagospodarowanie” czasu wolnego ucznia i bibliotekarza. Zastanówmy się czym jest kultura informacyjna we współczesnej szkole? Czym jest informacja w szkole? Nie jest to na pewno ani przedmiot, ani blok, ani tzw. ścieżka (modne dzisiaj określenie). Już od wielu lat na różnego rodzaju forach międzynarodowych (IFLA, IASL, FID, UNESCO)⁶ podkreśla się, że proces informacyjny w szkole jest bardziej procesem poznawczym (w sensie filozoficznym) i aktywności intelektualnej niż przysposobienia manualno-pamięciowego.

To stwierdzenie w nowym wieku, wieku szkoły z dostępem do zasobów wirtualnych, szkoły wykorzystującej multimedia, nabiera szczególnego znaczenia. I w zakresie kształcenia z podstaw informacji zachodzi, wspominana wyżej, sytuacja „przemieszczania”. Dotychczasowy model linearny informacji w szkole (potrzeby informacyjne + zdobycie informacji = satysfakcja) zostaje zastąpiony modelem strukturalnym (potrzeby informacyjne + zdobycie informacji = nowe potrzeby informacyjne), któremu sprzyja swobodna nawigacja po zasobach bibliotecznych i informacyjnych.

Sytuacja swobodnej nawigacji po różnego typu źródłach, niestety, nie jest rzeczywistością polskiej szkoły początku nowego stulecia. Ten fakt winien obligować do szybkich zmian. Coraz więcej szkół ma pracownię komputerowe, dostęp do Internetu, do multimediów. Zanim nastanie powszechne zaspokojenie, programy kształcenia muszą wyprzedzać rzeczywistość.

Trudniej jednak jest zmienić mentalność niż uzyskać dla szkoły dostęp do Internetu.

⁶ M. Drzewiecki, *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej*. Warszawa 1990, s. 43-50.