

Agata Cabała, Jadwiga Oleksy

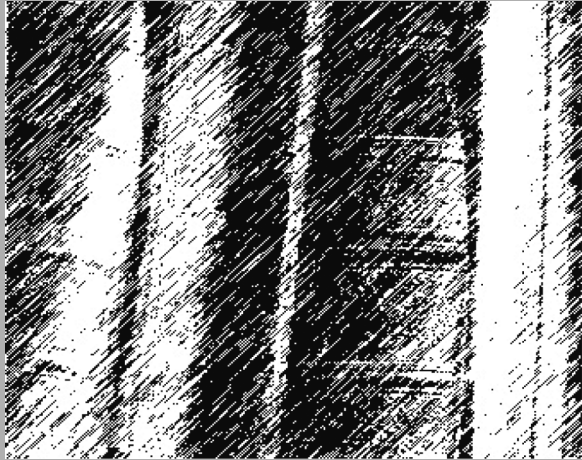
Modalność w dydaktyce - wybrane zagadnienia, problemy

Chowanna Tom jubileuszowy, 47-54

2009

Artykuł został 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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



AGATA CABAŁA, JADWIGA OLEKSY

Modalność w dydaktyce – wybrane zagadnienia, problemy

Modality in didactics – selected themes and problems

Abstract: The paper presents a selection of problems and themes from the modal analyses in didactics. Such problems as recognising sentences, convictions and their relations with the educational activities were investigated in detail relating modality to the research into the language of education. Moreover, the paper includes an outline of research work aiming to investigate justification as the methodological category, which is important for the development of didactics as the science.

Key words: modality, didactics, recognizing sentences, conviction, justification

Zainteresowanie problematyką modalną pojawiło się na marginesie podejmowanych przez nas zasadniczych badań, dotyczących określenia roli zdań warunkowych w kształceniu wczesnoszkolnym oraz edukacyjnych treści kształcenia reprezentowanych przez podręczniki szkolne. Wypowiadanie się w kwestiach modalności, modalności edukacji, języka edukacji, jest zadaniem ryzykownym z powodu interdyscyplinarnych konotacji tego pojęcia, stanowiącego przedmiot badań filozofów, logików, semiotyków, językoznawców, prawników. Jeżeli podejmujemy to zadanie, to w głębokim przekonaniu, że wprowadzenie pojęcia modalności do teorii dydaktycznych otworzy nowe perspektywy analiz, z kolei rozszerzenie obszaru badań modalnych o edukację w jej wielorakim zróżnicowaniu wzbogaci teorię modalną, czyniąc z dydaktyków równoprawnych współtwórców tych teorii naukowych.

Modalność w badaniach dydaktycznych

Badania modalności są badaniami języka edukacji. Modalność odnosimy do sytuacji (stanów rzeczy, wydarzeń) wyrażonych językowo, nie zaś do sytuacji (istniejących czy nieistniejących) w rzeczywistości pozajęzykowej (K o s e s k a - T o s z e w a, M a l d Ź i e v a, P e n ě e v, 1996, s. 59). Modalność należy do aspektu lokucyjnego, systemowego (G r z e g o r c z y k o w a, 1995, s. 135–136). Jest to ustosunkowanie, które można rozpatrywać w relacji: nadawca – treść wypowiedzi – rzeczywistość – odbiorca (K o s e s k a - T o s z e w a, M a l d Ź i e v a, P e n ě e v, 1996, s. 153; C z a r n e c k a, 1990, s. 45; R y t e l, 1982, s. 18–19). Zdania, w których ktoś wypowiada się o swojej postawie do danego stanu rzeczy, określając coś jako np. pewne, wątpliwe, prawdopodobne, obowiązkowe, nakazane, zakazane, konieczne, możliwe, niemożliwe, nazywa się zdaniami modalnymi (K o j s, 1993, s. 77).

Każda z wymienionych tu postaw, wyrażona określonymi rodzajami funkto-rów, które występują w roli wskaźników, stanowi bogate źródło analiz dydaktycznych, by przywołać tu tylko problem wiedzy, jej struktury, funkcji, rodzajów; personalnych aspektów wiedzy szkolnej; normatywno-dyrektywnego charakteru edukacji; struktury, funkcji, rodzajów zdań normatywnych, dyrektywnych w kształceniu szkolnym; współobecności światów rzeczywistych i możliwych w treściach kształcenia czy wreszcie obiektywnego charakteru dydaktyki jako nauki z określeniem warunków koniecznych i wystarczających dla formułowania teorii, praw, prawidłowości naukowych. Zasygnalizowane tu możliwe perspektywy badań pozwalają zwrócić uwagę na wielość i różnorodność już podjętych i wciąż podejmowanych – czy to w sposób *explicitny* czy *implicitny* – wątków analiz modalnych w dydaktyce; warto wymienić tu opracowania W. K o j s a (1993, s. 74–83; 1995, s. 33–39; 2000, s. 49–56), U. M o r s z c z y ń s k i e j (1999, s. 115–124; 2003, s. 381–385) oraz B. O e l s z l a e g e r (2004, s. 419–424; 2007, s. 183–194). Staramy się włączyć w ten nurt badań, podej-

mując problem przekonań, uznawania, uzasadniania zdań. Prezentowane rozważania są na tym etapie pracy efektem kolejnych przybliżeń w zgłębianiu tych trudnych epistemicznych, metodologicznych zagadnień.

Obiecujący dla analiz dydaktycznych, o czym świadczą m.in. wymienione perspektywy badań, podjęty wątek uznawania i uzasadniania zdań spaja trzy rodzaje modalności: epistemiczną, deontyczną, aletyczną¹, pozwalając na dokonanie ich krótkiej charakterystyki wraz ze wskazaniem na implikacje dydaktyczne.

Uznawanie zdań, przekonanie – przybliżenie pojęć

W naturę ludzką wpisane są aktywność, zachowanie, działanie, rozumiane jako zachowanie kierowane celem, zachowanie wyposażone w znaczenie, sens (K o j s, 1994; S z t o m p k a, 2002, s. 48). Nie ma społeczeństwa bez ludzi działających (S z t o m p k a, 2002, s. 45), którzy podejmują różne działania, m.in. zajmują określone postawy wobec pewnych wyrażen językowych, wobec zdań. Jedną z takich możliwych postaw jest uznawanie zdania (M a r c i s z e w s k i, red., 1988, s. 214).

Uznawać jakieś zdanie to tyle, co być przekonanym o jego prawdziwości (S z a n i a w s k i, 1994, s. 336). Według jednego z możliwych ujęć pojęcie „przekonanie” łączy się z prawdziwością lub prawdopodobieństwem zdań (K o j s, 1992, s. 50). „Gdy ktoś za pomocą pewnego zdania wypowiada swoje przekonanie, wówczas mówimy, że uznaje to zdanie” (A j d u k i e w i c z, 1975, s. 105). Zdanie uznane, jak pisze K. Ajdukiewicz, to takie, wobec którego ktoś zajmuje asertywną postawę psychiczną oraz które ktoś gotów jest przyjąć za podstawę swojego działania praktycznego (A j d u k i e w i c z, 1966, s. 189; 2006, s. 383). Także w ujęciu K. S z a n i a w s k i e g o (1994, s. 336) uznawanie zdań ma więc wpływ na podejmowanie działań. Jedno działanie prowadzi do innych działań.

M. H e m p o l i ņ s k i (1981, s. 27) podejmując kwestie złożoności ludzkich działań i ich związków z poznaniem, stwierdza: „[...] przekonania każdego człowieka kształtują się w złożonych sytuacjach działania i są istotnymi składnikami tych sytuacji. Znana w literaturze filozoficznej wieloznaczność terminu »przekonanie« związana jest zapewne przede wszystkim z wieloaspektowością ludzkiego zachowania się, a w jego obrębie – z różnymi rodzajami czynności i działań człowieka”.

Jeżeli przyjąć, iż dydaktyka jest nauką zajmującą się zamierzonymi i świadomie podejmowanymi działaniami, mającymi na celu ukształtowanie osobowości ucznia (K o j s, 1994, s. 7), to powiązanie treści dydaktycznych z podjętą tu problematyką wydaje się oczywiste i nie wymaga, naszym zdaniem, kolejnych

¹ Podział ten funkcjonuje zarówno w analizach językoznawczych, jak i logicznych. Zob. np. R y t e l, 1982, s. 14–15; M a r c i s z e w s k i, red., 1988, s. 111; G u m a ņ s k i, 1987, s. 385–391.

uzasadnień². Postaramy się natomiast wskazać przykłady spójności oraz efekty przenikania elementów wiedzy metodologicznej, epistemicznej, dydaktycznej.

Uznawanie zdań a działania edukacyjne

Zdania uznane i uzasadnione tworzą teorię dydaktyczną, która jest ofertą metodologiczną i merytoryczną dla podmiotów edukacji: zarówno dla tych, którzy określają cele i zadania, planują i projektują, jak i dla tych, którzy je realizują, kontrolują i oceniają (K o j s, 2007, s. 53). Asercja tworzonych przez dydaktyków praw, zasad, teorii, w postaci różnego rodzaju zdań, w tym np. zdań warunkowych jako postaci charakterystycznych praw nauki (P e l c, P r z e ł ę c k i, S z a n i a w s k i, 1957, s. 29), może stać się i staje się podstawą formułowania przez te podmioty określonych reguł, zasad, norm, które przekazywane do zastosowania nieustannie wzbogacają wiedzę o edukacji. Powstaje tym samym współdziałający, spójny system powiązań między dydaktyką i edukacją, ich celami, funkcjami i zadaniami (K o j s, 2007, s. 44–49, 53–54).

Asercja jakiegoś zdania polega na gotowości do podjęcia działania. Od rodzaju, charakteru zdania, wypowiedzi, od postawy podmiotów edukacji przyjętych wobec pewnych zdań zależy charakter i rodzaj podjętych przez nich działań.

Po wprowadzeniu do naszych analiz funkcyjnych modalnych epistemicznych typu: *wiem, sądzę, jestem przekonany, umiem, potrafię, przypuszczam, wierzę, wątpię, wydaje mi się, że...* (K o j s, 1995, s. 37), otwiera się całe spektrum powinnościowych, koniecznych, możliwych, wystarczających działań, które podejmuje podmiot dążąc do realizacji uznanego celu. Celem tym może być racjonalne i skuteczne działanie³, zarówno w wykonaniu nauczycieli; uczniów; jak i pracowników nadzoru pedagogicznego; twórców i autorów pomocy naukowych (środków dydaktycznych); członków różnych, powoływanych przez resort edukacji, komisji programowych, egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych; przedstawicieli ośrodków oświatowych, funkcjonujących poza oficjalnym systemem edukacji, a prowadzących bezpośrednio lub pośrednio działalność dydaktyczną (K o j s, 2001, s. 36–38).

W tak szeroko zakrojonej perspektywie przedmiotem badań może stać się indywidualny podmiot, który uznawszy pewne zdanie, podejmuje działania, ale przedmiotem tym mogą być również zależności o charakterze pragmatycznym między postawami poszczególnych podmiotów wobec różnego rodzaju zdań (nakazów, zakazów, reguł, dyrektyw) a reakcjami na nie w postaci podejmowania lub niepodejmowania określonych działań. Sytuacja staje się ciekawsza badawczo, jeśli uwzględniony zostanie cały kontekst socjolingwistycznych zależ-

² W perspektywie dydaktyki niezwykle cenne uwagi na temat pojęć i przekonań wypowiedział W. K o j s (1999, s. 63–78).

³ Na temat racjonalności i skuteczności działań zob. np. S z a n i a w s k i, 1983, s. 7–15; M o r s z c z y ń s k a, 2001, s. 135–145.

ności międzypodmiotowych, w tym np. pozostawanie w relacji zależnościowej: zwierzchności i podlegania⁴.

Uznawanie, przekonanie oraz gotowość do działania – przy założeniu, że uznajemy jakieś zdanie – stają się przedmiotem badań modalności epistemicznej i deontycznej. Pierwsza bowiem, w jej bardzo uproszczonej charakterystyce, zajmuje się analizą przekonań nadawcy, jego pewności, niepewności, stopnia subiektywnego prawdopodobieństwa wobec treści zdania. Drugą z kolei, przy użyciu definicji cząstkowej, określimy jako badającą stosunek sprawcy akcji do jej realizacji. Opisuje się tu konieczność lub możliwość spełnienia akcji ze względu na postawę subiekta modalizującego. Przedmiotem badań modalności deontycznej są wypowiedzi o charakterze powinnościowym – normy, dyrektywy⁵.

Przechodząc teraz do uwag na temat pojęcia uzasadniania, jego roli w metodologii nauk, budowaniu teorii dydaktycznej, sytuujemy nasze rozważania w modalności aleitycznej, będącej modalnością obiektywną, badającą stosunek treści wypowiedzi do rzeczywistości. Mówiący może stwierdzić ogólną konieczność, niemożliwość bądź możliwość jakiegoś zdarzenia lub podawać warunki, przy których zdarzenie jest konieczne, niemożliwe albo możliwe (R y t e l, 1982, s. 14–15, 145).

Uzasadnianie jako kategoria dydaktyczna – pytania, zadania badawcze

Pojęcie uzasadniania jest istotne na poziomie budowania teorii naukowej oraz podejmowania przez podmioty edukacji konkretnych, świadomych, zamierzonych działań praktycznych, zorientowanych na realizację uznanego celu. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku jest bowiem ważne wykazanie słuszności, celowości, konieczności, prawomocności podejmowanych określonych działań (S z y m c z a k, red., 1993, s. 640). Uzasadnianie twierdzeń, teorii jest czynnością obwarowaną ścisłymi regułami, zasadami, warunkami poznania naukowego.

Zgodnie z wcześniejszymi zapowiedziami zajmujemy się uznawaniem na poziomie metodologicznym. K. Ajdukiewicz definiując pojęcie uzasadniania, stwierdza, „że idzie w nim o wyraźne zdanie sprawy z tego, wedle jakich kryteriów czy metod należy dochodzić do asercji jakiegoś twierdzenia, aby asercja na tej drodze zdobyta została uznana przez opinie naukowców za usprawiedliwioną, a ów sposób dochodzenia do tej asercji za wystarczające jej uzasadnienie” (A j d u k i e w i c z, 2006, s. 377). Dopiero gdy udzielimy odpowiedzi na pytania typu: jakimi kryteriami kieruje się faktycznie opinia naukowców uznających

⁴ Na temat definicji pojęcia pragmatyki, a w tym kontekstu, sytuacji socjolingwistycznej wypowiedzi zob. np. L e n a r t o w i c z, 1991, s. 197–217; A w d i e j e w, 1987, s. 9–28; G a l a s i Ń s k i, 1992, s. 9.

⁵ W charakterystyce modalności skorzystano z definicji D. R y t e l (1982, s. 14, 18–19, 81–83).

asercję pewnych twierdzeń za uprawnioną, czyli twierdzenia te za uzasadnione, lub jakimi kryteriami opinia ta kieruje się, uznając wzmocnienie pewnej asercji za uprawnione albo uznając za uprawnione przydzielanie jednemu twierdzeniu wyższego stopnia asercji niż drugiemu, będziemy wiedzieli – jak pisze K. Ajdukiewicz – co to jest tzw. metoda naukowa lub które metody prowadzące do uznawania twierdzeń bądź do wzmacniania ich asercji itp. są metodami aprobowanymi w nauce, które zatem są metodami naukowymi (A j d u k i e w i c z, 2006, s. 381).

W kontekście poruszanych tu zagadnień do zadań ważnych dla rozwoju dydaktyki jako nauki – na drodze badań empirycznych – należą:

- rozpoznanie i precyzyjne określenie kryteriów, czyli metod, tych stosowanych *implicite* i tych wskazywanych *explicite*, którymi w praktyce naukowej kierują się uczeni, dydaktycy, dążąc do uzasadniania twierdzeń;
- rejestracja takich metod dochodzenia do asercji twierdzeń, które – w opinii dydaktyków – uprawniają ich do asercji, stanowią zatem ich uzasadnienie przy rozumieniu tego terminu;
- badanie faktycznych procedur stosowanych i uznanych przez dydaktyków za uzasadniające oraz porównanie ich z tymi zarejestrowanymi w podręcznikach, stworzenie katalogu takich procedur;
- określenie pragmatycznego charakteru uzasadniania, z jego wymiarami normatywnymi, wartościującymi (A j d u k i e w i c z, 2006, s. 375–383; 1966, s. 188–192).

Modalność była, jest i – jak można przypuszczać – będzie obecna w rozważaniach pedagogicznych, dydaktycznych, nawet jeżeli uczeni *explicite* nie nazywają swoich problemów modalnymi czy usytuowanymi modalnie.

Badania dydaktyczne są dużej mierze badaniami języka edukacji – i na poziomie rejestracji oraz analizy zdań obserwacyjnych, zdań protokolarnych, i na poziomie analiz zdań budujących teorie, prawa, prawidłowości naukowe. Modalność zaś jest teorią analizy języka, mającą swoje korzenie w językoznawstwie, logice, filozofii i tam też zostaje najszerzej opisana, by wspomnieć tu przykładowo serię wydawniczą „Gramatyka konfrontatywna bułgarsko-polska” (M a l d Ź i e v a, 2003; K o r y t k o w s k a, 2004) czy opracowanie *Modalność w logice i filozofii* U. Ź e g l e Ń (1990). W opisie problemów dydaktycznych trzeba korzystać ze słownika teorii modalnych i uzupełniać, wzbogacać ten słownik o pojęcia z dziedziny dydaktyki. Podobne działania, polegające na rozbudowywaniu słownika teorii modalnych, podejmowane przez przedstawicieli różnych dziedzin nauki, mających przecież niejednokrotnie ten sam przedmiot badań, przyczyniają się do integracji, a tym samym do rozwoju nauki pojętej jako wspólna, interdyscyplinarna wartość.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K., 1975: *Logika pragmatyczna*. Warszawa.
- Ajdukiewicz K., 1966: *Systemy aksjomatyczne z metodologicznego punktu widzenia*. W: *Logiczna teoria nauki*. Wybór T. Pałowski. Warszawa.
- Ajdukiewicz K., 2006: *Zagadnienie uzasadniania*. W: Tenże: *Język i poznanie*. T. 2. Warszawa.
- Awdiejew A., 1987: *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*. Kraków.
- Czarnecka U., 1990: *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. (Program dydaktyczny)*. Kraków.
- Galasiński D., 1992: *Chwalenie się jako perswazyjny akt mowy*. Kraków.
- Grzegorzczkowska R., 1995: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa.
- Gumański L., 1987: *Modalne rachunki logiczne*. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Red. Z. Cackowski i in. Wrocław.
- Hempoliński M., 1981: *Racjonalność przekonania*. „Studia Filozoficzne”, nr 7–8.
- Koj L., 1992: *O zasadności przekonania*. W: *Fragmenty filozoficzne ofiarowane H. Hiżowi w siedemdziesiątą piątą rocznicę urodzin*. Warszawa.
- Kojs W., 1993: *Językowe wyznaczniki procesów edukacyjnych*. W: *Edukacja, technologia kształcenia, media*. Red. K. Denek, F. Januszkiewicz, W. Strykowski. Poznań.
- Kojs W., 2007: *Dyfuzja wiedzy naukowej a rozwój edukacji i dydaktyki ogólnej*. W: *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*. Red. J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin.
- Kojs W., 1994: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice.
- Kojs W., 2001: *Działaniowy paradygmat uprawiania dydaktyki*. W: *Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość*. Red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin.
- Kojs W., 1995: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura, język, edukacja*. T. 1. Red. R. Mrózek. Katowice.
- Kojs W., 1999: *O kształtowaniu pojęć i przekonania*. W: *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Zimny. Częstochowa.
- Kojs W., 2000: *Światy rzeczywiste i możliwe w treściach kształcenia*. W: *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Zimny. Częstochowa.
- Korytkowska M., 2004: *Modalność interrogatywna*. Warszawa.
- Koseska-Toszeva V., Maldżieva V., Penčev J., 1996: *Modalność. Problemy teoretyczne*. Warszawa.
- Lenartowicz B., 1991: *Główne pojęcia i kierunki w pragmatyce językoznawczej*. W: *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki*. Wybór, wstęp i oprac. J. Pelc. Wrocław.
- Maldżieva V., 2003: *Modalność: hipotetyczność, irrealność, optatywność i imperatywność, warunkowość*. Warszawa.
- Marciszewski W., red., 1988: *Mała encyklopedia logiki*. Wrocław.
- Morszczyńska U., 2003: *Normy w rzeczywistości szkolnej*. W: *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Koszczyk, M. Lewandowski. Wrocław.
- Morszczyńska U., 1999: *Normy w założeniach reformy edukacji na tle nurtów współczesnej pedagogiki*. W: *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Zimny. Częstochowa.
- Morszczyńska U., 2001: *Racjonalność działań pedagogicznych*. W: *Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość*. Red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin.

- Oelszlaeger B., 2007: *Samorzutne wypowiedzi uczniów w kształceniu zintegrowanym – inny wymiar praktyki edukacyjnej*. W: *Integracja nauczania i wychowania*. Red. F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin.
- Oelszlaeger B., 2004: *Wybrane wypowiedzi uczniów klas młodszych jako wskaźniki ich podmiotowości w toku działań edukacyjnych*. W: *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T. Koszczyk, M. Lewandowski. Wrocław.
- Pelc J., Przełęcki M., Szaniawski K., 1957: *Prawa nauki. Trzy studia z zakresu logiki*. Warszawa.
- Rytele D., 1982: *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*. Wrocław.
- Szaniawski K., 1994: *O pojęciu uznawania zdań*. W: *O nauce, rozumowaniu i wartościach. Pisma wybrane*. Wybór i oprac. J. Wołeński. Warszawa.
- Szaniawski K., 1983: *Racjonalność jako wartość*. „Studia Filozoficzne”, nr 5–6.
- Sztompka P., 2002: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków.
- Szymczak M., red., 1993: *Słownik języka polskiego*. T. 3. Warszawa.
- Żegleń U., 1990: *Modalność w logice i w filozofii. Podstawy ontyczne*. Warszawa.