

ZUZANNA ZBRÓG

Wiedza
pedagogiczna
przyszłych nauczycieli

w perspektywie
teorii
reprezentacji
społecznych

Ujęcie dynamiczne



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Wiedza
pedagogiczna
przyszłych nauczycieli

w perspektywie

teorii

reprezentacji

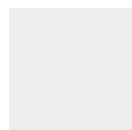
społecznych

ZUZANNA ZBRÓG

Wiedza
pedagogiczna
przyszłych nauczycieli

w perspektywie
teorii
reprezentacji
społecznych

Ujęcie dynamiczne



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
Warszawa 2019

Recenzowała
prof. dr hab. Józefa Bałachowicz

Projekt okładki
Anna Gogolewska

Redakcja
Hanna Cieśla

Korekta
Zespół

Wydanie publikacji zostało sfinansowane przez
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
and by Zuzanna Zbróg
Warszawa 2019



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 3.0 Polska

ISBN 978-83-66010-19-2

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
tel. 22 5893645
e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

Spis treści

Wprowadzenie	11
--------------------	----

CZĘŚĆ I WIEDZA O WIEDZY – PERSPEKTYWA INTERDYSCYPLINARNA

Uwagi wstępne	17
Rozdział 1. Problematyka wiedzy – konteksty społeczno-historyczne	18
Wstęp	18
1.1. Powszechne rozumienie wiedzy	19
1.2. Wiedza w koncepcjach filozoficznych	21
1.2.1. Przełom antypozytywistyczny	25
1.3. Socjologia wobec wiedzy	35
1.3.1. Konstruktivism czy konstrukcjonizm	37
1.3.2. Socjologia wiedzy – prototypowy konstrukcjonizm	40
1.4. Perspektywa psychologiczna w podejściu do wiedzy	47
1.4.1. Wiedza w psychologii poznawczej	49
Reprezentacja poznawcza	55
1.4.2. Wiedza w psychologii społecznej	59
Organizacja wiedzy o świecie	59
Wiedza uogólniona – modele rzeczywistości	60
Reprezentacja społeczna	61
Reprezentacja społeczna a reprezentacja poznawcza	64
Podsumowanie	65
Rozdział 2. Koncepcje wiedzy w podstawowych paradygmatach	66
Wstęp	66
2.1. Od pozytywistycznego do humanistycznego modelu wiedzy i uprawiania nauki	67
2.2. Paradygmaty a natura wiedzy	71
2.2.1. Paradygmat pozytywistyczny	71
2.2.2. Paradygmat postpozytywistyczny	72
2.2.3. Paradygmat teorii krytycznej	73
2.2.4. Paradygmat konstruktywistyczny	75
2.2.5. Paradygmat partycypacyjny	76
Podsumowanie	78

Spis treści

Rozdział 3. Komplementarność podejść jakościowych i ilościowych	
a badanie wiedzy	79
Wstęp	79
3.1. Horyzonty kultury naukowej	80
3.2. Komplementarność podejść jakościowych i ilościowych a strategię poznania naukowego	81
3.3. Redefinicja wiedzy w TRS – konsekwencje dla badań	85
3.3.1. Wiedza jako produkt (<i>knowledge</i>) a wiedza jako proces (<i>knowing</i>)	86
3.3.2. Komplementarność podejść w badaniach nad wiedzą w paradygmacie reprezentacji społecznych	89
Podsumowanie. Idea współlistnienia różnych podejść	93
Rozdział 4. Dylematy w teoretycznych rozważaniach nad wiedzą	
a założenia TRS	95
Wstęp	95
4.1. Empiryczna różnorodność wiedzy	96
4.2. Język jako nośnik reprezentacji społecznych i „narzędzie” konstruowania wiedzy	97
4.3. Relacje między zmianą języka a zmianą myślenia i reprezentacji społecznych	100
4.3.1. Związki języka, myślenia, działania i wiedzy	102
4.4. Relacje między wiedzą naukową a zdroworoządkową	104
4.4.1. Współlistnienie świata nauki i świata zdrowego rozsądku ...	109
4.5. Relacje między wiedzą indywidualną a społeczną/zbiorową	112
4.6. Niewiedza i antywiedza jako opozycje wiedzy	116
Podsumowanie	118

CZĘŚĆ II WIEDZA PEDAGOGICZNA

Uwagi wstępne	121
Rozdział 5. Wybrane modele profesjonalnej wiedzy pedagogicznej	122
Wstęp	122
5.1. Profesjonalna wiedza pedagogiczna – próby definiowania	123
5.2. Krajobrazy nauczycielskiej wiedzy profesjonalnej – przykłady modeli	124
5.2.1. Model Shulmana – lata 80. XX wieku	125
5.2.2. Modele wiedzy praktycznej nauczycieli – lata 80. i 90. XX wieku	128
5.2.3. Modele konstruowania wiedzy o edukacji przez podmioty edukacji według Hejnickiej-Bezwińskiej	132
5.3. Modele profesjonalnej wiedzy pedagogicznej – synteza	134
Podsumowanie	137

Spis treści

Rozdział 6. Metafory wiedzy pedagogicznej	139
Wstęp	139
6.1. Metafora transferu	140
6.2. Metafora przekraczania granic	145
6.3. Metafora współgrania – propozycja	151
Podsumowanie. Redefinicja profesjonalnej wiedzy pedagogicznej	153
Rozdział 7. Badania nad wiedzą pedagogiczną – konteksty i główne pola problemowe	155
Wstęp	155
7.1. Badania nad wiedzą polskich nauczycieli	156
7.2. Badania nad wiedzą według stanowisk paradygmatycznych	160
7.2.1. Paradygmat pozytywistyczny	161
7.2.2. Paradygmat postpozytywistyczny	162
7.2.3. Paradygmat teorii krytycznej	163
7.2.4. Paradygmat konstruktywistyczny	164
7.2.5. Paradygmat partycypacyjny	168
7.2.6. Paradygmat reprezentacji społecznych	173
7.3. Tendencje w badaniach nad wiedzą – nowe obszary problemowe	175
7.3.1. Badania nad dynamiką wiedzy	178
Podsumowanie. Wyzwania dla przyszłych badań nad profesjonalną wiedzą pedagogiczną nauczycieli	180
Rozdział 8. Wiedza pedagogiczna w perspektywie TRS. Wybór obiektów do badań	182
Wstęp	182
8.1. Reprezentacje społeczne jako specyficzna forma wiedzy pedagogicznej	183
8.2. Obiekty w teorii reprezentacji społecznych a kategorie pedagogiczne	186
8.3. Wybór obiektów do badań – uzasadnienie decyzji	187
8.3.1. Powrót do pytań i obiektów podstawowych dla edukacji	187
Podsumowanie	193

CZĘŚĆ III KONCEPTUALIZACJA BADAŃ

Uwagi wstępne	195
Rozdział 9. Ramy pojęciowe	196
Wstęp	196
9.1. Fenomen teorii reprezentacji społecznych	198
9.1.1. Reprezentacja społeczna – znaczenie terminu w badaniach własnych	203

Spis treści

9.1.2. Teoria jądra matrycowego – tworzenie znaczenia przez elementy centralne i peryferyjne	207
9.1.3. Polifazja kognitywna – wielopostaciowość wiedzy społecznej	214
Podsumowanie	217
Rozdział 10. Model badań	219
Wstęp. Teoretyczne konteksty modelowania	219
10.1. Wiedza w wymiarze horyzontalnym: behawioryzm i konstruktywizm	221
10.1.1. Wiedza jako kategoria zewnętrzna i obiektywna	221
10.1.2. Wiedza jako kategoria wewnętrzna i subiektywna	222
10.2. Wiedza w wymiarze wertykalnym: akwizycja i partycypacja	228
10.2.1. Uczenie się przez akwizycję – wiedza jako własność	228
10.2.2. Uczenie się przez partycypację – wiedza jako proces społeczno-interakcyjny	232
10.3. Charakterystyka modelu badań własnych	233
Podsumowanie. Końcowy komentarz do modelu	239
Rozdział 11. Plan badań	242
Wstęp. Jeszcze raz o zasadności zrealizowania badań	242
11.1. Cele i problematyka	244
11.2. Typ i schemat badań	248
11.3. Metody/Narzędzia badań	251
11.4. Przebieg badań. Ustalenie granic badań. Pobieranie próbek	266
Podsumowanie	276
Rozdział 12. Charakterystyka badanej zbiorowości	277
Wstęp	277
12.1. Środowisko społeczno-demograficzne badanych studentów	278
12.2. Uczestnictwo badanych w kulturze	284
12.3. Światopogląd i system wartości badanych studentów	294
12.4. Motywy wyboru zawodu	302
12.5. Wybrane wymiary funkcjonowania nauczyciela w przestrzeni społecznej	307
12.6. Autocharakterystyka badanych na tle przedmiotowych ram pojęciowych	310
12.7. Dominujące poglądy: konstruktywizm czy behawioryzm? Implikacje z pomiaru ilościowego	314
Podsumowanie. Kilka uwag krytycznych o procedurze (triangulacji i świadomej marginalizacji wybranych wymiarów kontekstu badań)	325

CZEŚĆ IV
PREZENTACJA I DYSKUSJA WYNIKÓW BADAŃ

Uwagi wstępne	327
Rozdział 13. Dynamika reprezentacji społecznych kluczowych podmiotów edukacji (nauczyciel i uczeń)	333
Wstęp	333
13.1. Dynamika reprezentacji społecznej nauczyciela	333
13.1.1. Etap 1. (2014)	334
Kolektywne uzgadnianie znaczeń	337
13.1.2. Etap 2. (2016)	342
Kolektywne uzgadnianie znaczeń	344
Studenci jako uczący się zawodu	349
Przypadek autorytetu – złożoność systemu wiedzy	351
13.2. Dynamika reprezentacji społecznej ucznia	357
13.2.1. Etap 1. (2014)	358
Kolektywne uzgadnianie znaczeń	360
13.2.2. Etap 2. (2016)	363
Kolektywne uzgadnianie znaczeń	366
Podsumowanie	370
Rozdział 14. Dynamika reprezentacji społecznych podstawowych procesów edukacji (nauczanie–uczenie się)	373
Wstęp	373
14.1. Dynamika reprezentacji społecznej nauczania w klasach I–III	374
14.1.1. Etap 1. (2014)	375
Kolektywne uzgadnianie znaczeń	377
14.1.2. Etap 2. (2016)	380
Kolektywne uzgadnianie znaczeń	382
14.2. Dynamika reprezentacji społecznej uczenia się dzieci z klas I–III	387
14.2.1. Etap 1. (2014)	388
Kolektywne uzgadnianie znaczeń	390
14.2.2. Etap 2. (2016)	393
Kolektywne uzgadnianie znaczeń	395
Wiedza z różnych szuflad – przypadek „aktywności”	399
Różnice między uczeniem się dzieci i dorosłych	401
Podsumowanie	403
Rozdział 15. Dynamika reprezentacji społecznych źródeł wiedzy nauczyciela i ucznia	405
Wstęp	405
15.1. Dynamika reprezentacji społecznej źródeł wiedzy nauczyciela (wiedzy pedagogicznej)	406
15.1.1. Etap 1. (2014)	406
Kolektywne uzgadnianie znaczeń	409
15.1.2. Etap 2. (2016)	410

Spis treści

Kolektywne uzgadnianie znaczeń	415
15.2. Dynamika reprezentacji społecznej źródeł wiedzy ucznia	418
15.2.1. Etap 1. (2014)	418
Kolektywne uzgadnianie znaczeń	420
15.2.2. Etap 2. (2016)	421
Kolektywne uzgadnianie znaczeń	423
Przypadek internetu	426
Podsumowanie	429
Rozdział 16. Dyskusja wyników badań nad dynamiką wiedzy pedagogicznej	431
Wstęp	431
16.1. Matryce reprezentacji społecznych kluczowych podmiotów edukacji wczesnoszkolnej (nauczyciel i uczniów)	433
16.2. Matryce reprezentacji społecznych podstawowych procesów edukacji (nauczanie–uczenie się)	438
16.3. Matryce reprezentacji społecznych źródeł wiedzy nauczyciela i ucznia	443
16.4. Podejście ilościowe wobec wyników z oglądu wiedzy pedagogicznej z perspektywy metodologii teorii reprezentacji społecznych	447
Podsumowanie	452
Zakończenie. Wnioski z badań	454
Bibliografia	471
Spis tabel	512
Spis rycin	516
Spis ramek i obiektów w ramkach	517

Wprowadzenie

W monografii przedstawiam autorskie badania nad dynamiką wiedzy pedagogicznej przyszłych nauczycieli ujętej w postaci reprezentacji społecznych wybranych obiektów edukacji (nauczyciel – uczeń, nauczanie – uczenie się, źródła wiedzy nauczycieli i uczniów). Przeprowadzone analizy dotyczą ewolucji treści i struktury oraz znaczeń nadawanych obserwowanym reprezentacjom.

Powszechne definiowanie wiedzy jako konstruktu umiejscowionego w umyśle jednostki w postaci reprezentacji poznawczej, tworzonego dla siebie, posiadanego na własność niczym towar, uznaje się za jedną z przyczyn braku spójnej koncepcji wiedzy pedagogicznej. W interdyscyplinarnym dyskursie naukowym nad wiedzą dominuje bowiem perspektywa poznawcza, która nie radzi sobie z identyfikacją treści (jakiegokolwiek) wiedzy (Nęcka i in., 2013, s. 174). Nie bez znaczenia jest także rozpowszechnione przekonanie, że wiedza jest produktem poznania (*knowledge*). Rzadko w badaniach teoretycznych i empirycznych uwzględnia się rozumienie wiedzy także jako procesu, aktu poznawania, rozumienia, nadawania znaczenia (*knowing*), nie tyle umiejscowionego, ile raczej usytuowanego w kontekście, osadzonego w uczących się społecznościach i związanej z wiedzą/mądrością życiową.

Mając świadomość politeoretyczności pedagogiki, z którą wiąże się wielość dyskursów naukowych na temat wiedzy i edukacji, własne badania skoncentrowałam na kategorii „reprezentacja społeczna”, identyfikowanej jako społecznie uzgodniona, podzielana, ponadjednostkowa, uogólniona wiedza o obiektach (m.in. Moscovi, 1973, 2000; Marody, 2000; Chaib i in., 2011; Harre, Moghaddam, 2015).

Podjęte badania usytuowałam w specyficznej dla teorii reprezentacji społecznych (dalej: TRS) koncepcji jądra matrycowego uznawanej za „jedno z najskuteczniejszych narzędzi konceptualnych dostępnych do badań reprezentacji społecznych” (Moliner, Abric, 2015, s. 92). Uważa się ją za optymalną do obserwowania procesu modyfikacji RS oraz ich funkcji tworzenia znaczeń przez współgrające, konsensualne elementy systemu centralnego (jądra) i zróżnicowane, zindywidualizowane elementy systemu peryferyjnego. Cechą charakterystyczną koncepcji jądra jest możliwość prowadzenia analiz w dużych grupach, co pozwala na porównywanie wyników badań, np. na płaszczyźnie krajowej, regionalnej lub międzynarodowej. Nie pozostaje to bez znaczenia

w sytuacji, gdy reprezentacje społeczne definiowane są jako wiedza społeczna, społecznie uzgodniona czy też zbiorowe znaczenia tworzone w procesie społecznej interakcji, pozwalające członkom grupy rozumieć wybrany obszar/wymiar rzeczywistości¹.

Analizy własne koncentrowały się w szczególności na rozpoznaniu struktur profesjonalnej wiedzy pedagogicznej przyszłych nauczycieli (cele teoretyczne/poznawcze), w tym ustaleniu komponentów społecznie już wynegocjowanych, określających podzielaną w grupie czy też współdzieloną racjonalność, normalność i stereotypowość. Z założeń koncepcji jądra matrycowego wiadomo jednak, że nie tyle w społecznie uzgodnionej i podtrzymywanej wiedzy, ile w różnicach i różnorodności tkwi największy potencjał zmiany RS danego obiektu (edukacji). Powstały zatem pytania o to, które elementy wiedzy pedagogicznej przynależą do stabilnego, konsensualnego jądra, które zaś sytuują się na jego zewnątrz – są zindywidualizowane, nowatorskie, niestereotypowe, mogące wywołać zamieszanie, anomalie, a także jaki charakter mają modyfikacje w treści i organizacji RS badanych obiektów i czego dotyczą obszary potencjalnej zmiany.

Napięcie, jakie za sprawą nowej wiedzy, nowych doświadczeń i nowych praktyk społecznych pojawia się w treści i strukturze RS, może stanowić ożywczy impuls dla zmiany związanej z ewolucją rozumienia/znaczenia podstawowych kategorii pedagogicznych.

Oczywiste są uproszczenia w przedstawianiu tego zjawiska, tak samo jak niekwestionowana jest długoterminowa perspektywa oglądu struktury czy też organizacji systemów wiedzy. Za pomocą RS, stanowiących w badaniach własnych ramę teoretyczną, można je opisywać, wyjaśniać, jak działają, zdobywając przy tym nową wiedzę. Jednocześnie zaś obserwacja zachodzących modyfikacji wiedzy ujawnia miejsca umożliwiające systemowi dostosowanie się i zmianę (cele pedagogiczne, praktyczne). Podjęte badania mogą zatem mieć znaczenie ze względu na implikacje dla potencjalnego przekształcania modelu edukacji i wyłaniania się nowej kultury szkoły – wskazywanych przecież jako kluczowe

¹ Z braku należytych rozróżnień w literaturze źródłowej oraz specyfiki podejść wypracowanych w ramach TRS przyjąłam, że z określenia *reprezentacje społeczne* korzystam wówczas, gdy mówię o kilku obiektach badań (np. *reprezentacje społeczne* ucznia, nauczyciela) lub gdy dotyczą one różnych grup/światów społecznych, z których każda/każdy konstruuje własny system reprezentacji (np. *reprezentacje społeczne* uczenia się konceptualizowane przez uczniów, studentów, nauczycieli). Związku wyrazowego *reprezentacja społeczna* używam z kolei wówczas, gdy myślę o jednej uogólnionej *reprezentacji społecznej* funkcjonującej np. w badanej grupie. Najczęściej rozróżnianie *reprezentacji społecznej* i *reprezentacji społecznych* nie jest konieczne, przestają więc na skrócie RS.

czynniki zmiany społecznej, kreujące potencjał rozwojowy społeczeństwa oraz innowacyjności gospodarki.

Zainteresowanie wiedzą pedagogiczną przyszłych nauczycieli znajduje głębokie uzasadnienie w dyskursie naukowym. Podkreśla się w nim, że jej fenomen nadal nie jest wystarczająco rozpoznany (Revai, Guerriero, 2017). Nie ma zadowalających objaśnień mechanizmów przekształcania wiedzy, co niweczy podejmowane próby przeobrażeń modelu edukacji. Niesie to ze sobą liczne negatywne konsekwencje dla dobrostanu dzieci i całych społeczności, biorąc pod uwagę fakt, że w starannie wykształconych kolejnych pokoleniach pokłada się nadzieję na cywilizacyjną i kulturową modernizację poszczególnych krajów i radzenie sobie z coraz bardziej złożonymi problemami świata. Ponieważ badacze skupieni w OECD podkreślają znaczenie powrotu do badań nad treścią „podstawowej wiedzy pedagogicznej”, charakteryzowanej przez nich jako „wiedza o tworzeniu skutecznego środowiska nauczania i uczenia się dla swoich uczniów” (Guerriero, 2017, s. 13), w swoich analizach odniosłam się do tego postulatu zarówno w obszarze przedmiotu badań, jak i zastosowanej podstawy teoretycznej i metodologicznej.

Wykorzystana w pracy TRS jest koncepcją integrującą różne perspektywy. Współczesne jej ujęcie potwierdza to, co jest dobrze udokumentowane w badaniach empirycznych, że RS jako fenomen są jednocześnie stabilne i dynamiczne, sztywne i elastyczne, konsensualne i naznaczone różnicami indywidualnymi, zaś pozyskiwanie wiedzy to przede wszystkim proces społecznie interakcyjny. Członkowie grupy podczas dialogu konstruują u wspólnione, symboliczne mapy, umożliwiające im orientację w rzeczywistości – konstruują RS obiektów. Z jednej strony zatem RS wywodzą się z interakcji społecznych, a z drugiej – równocześnie budują postrzeganie świata społecznego, umożliwiając interakcje pomiędzy członkami grup uzgadniającymi reprezentacje i decydując o przejawianej przez nich wizji rzeczywistości.

Koncepcja ta w odniesieniu do wiedzy pedagogicznej pozwala zatem definiować jej wewnętrzne kategorie we wspólnych terminach i obserwować ich dynamikę, zmienność w zależności od kontekstu, ale i indywidualnych doświadczeń badanych. Jeśli przyjmie się hipotezę – zgodnie z założeniami TRS – że RS kształtują treść i formę tego, co ludzie myślą, mówią i jak w związku z tym działają, zmiana reprezentacji podstawowych kategorii wiedzy pedagogicznej z typu transmisyjnego na partycypacyjny może nastąpić w wyniku transformacji społecznie podzielanej wiedzy.

Problem badawczy sformułowany w postaci pytania globalnego (głównego): *Jaka jest dynamika studenckich reprezentacji społecznych (treść – struktura – znaczenia) wybranych obiektów edukacji na tle przyjętych ram pojęciowych, modeli*

wiedzy i uczenia się? lokuje zatem eksplorację wiedzy pedagogicznej w alternatywnej perspektywie, będącej „na skrzyżowaniu” podejść charakterystycznych dla tradycyjnych teorii wiedzy i uczenia się. Wybrana procedura badawcza umożliwia nakreślenie map/matryc, na których można uchwycić przesunięcia elementów RS, opisując tym samym ewolucję wiedzy pedagogicznej. W ten sposób daje się zauważyć także kierunek zmiany rozumienia wybranych do badań obiektów i obserwować graficznie zilustrowane napięcia między tym, co tradycyjne, uzgodnione, stare, i tym, co nowe, jeszcze niewynegocjowane i niezrozumiane/niedobrze zrozumiane.

Sądzę, że przyjęcie TRS jako podstawowej perspektywy w badaniach nad wiedzą pedagogiczną niesie ze sobą duży epistemologiczny potencjał do wyjaśniania procesów nauczania i uczenia się, do zastanawiania się nad rolą, jaką odgrywają społecznie tworzone wspólne reprezentacje: czy są/mogą być moderatorami, czy też tworzą potencjalne bariery w procesach rozumienia profesjonalnej wiedzy naukowej przez studentów.

Zarysowane w ten sposób tło rozważań nad wiedzą pedagogiczną przyszłych nauczycieli znalazło odzwierciedlenie w konstrukcji monografii. W opracowaniach pedagogicznych brakuje odwoływania się do TRS, zatem odniesienia do tej koncepcji mają miejsce niemal w każdym rozdziale rozprawy. W części I jest to dyskusja, swoiste usytuowanie TRS w relacji do rozpatrywanych podejść (paradygmatów, teorii, modeli). Implikowało to rekonstrukcję pojmowania „wiedzy” na przestrzeni wieków. W sytuacji, gdy przedmiot badań, fenomen wiedzy pedagogicznej, jest niewystarczająco rozpoznany i gdy nadal poszukuje się odpowiedzi na pytania, czym jest wiedza i jakie są mechanizmy jej ewolucji, niezbędne było historyczne i jednocześnie interdyscyplinarne spojrzenie na podejmowane złożone kwestie.

Wielostronna perspektywa rozważań nad badaną kategorią przedstawiona w części I to rozbudowane prolegomena do pedagogicznego ujęcia koncepcji wiedzy. Zawarta w części II rekonstrukcja modeli wiedzy pedagogicznej (w dociekaniach teoretycznych i egzemplifikacjach empirycznych) stanowi odpowiednik poprzedzających je analiz oraz podstawę do wyboru obiektów edukacji do badań (rozdz. 8). Podejście charakterystyczne dla TRS, do którego odwołuję się w obu częściach, służy konstruowaniu i rekonstruowaniu znaczeń różnych komponentów wiedzy pedagogicznej.

Część III monografii poświęcono konceptualizacji badań. Składają się na nią cztery rozdziały. Prezentację modelu własnych badań empirycznych (rozdz. 10) poprzedza przedstawienie metodologii TRS, za pomocą której m.in. następuje poznanie wiedzy z perspektywy pedagogicznej (rozdz. 9). Na tym tle dookreślono przyjęte postępowanie badawcze, które uznaję za

szczególnie sprzyjające poznawaniu, rozumieniu, interpretacji i wyjaśnianiu fenomenów z obszaru edukacji/pedagogiki (rozd. 11). Część trzecią kończy szczegółowa prezentacja zbadanej zbiorowości, w tym jej charakterystyka społeczna połączona z odniesieniami do przyjętych ram pojęciowych (rozd. 12).

W części IV omawiam wyniki podjętych przeze mnie badań nad dynamiką RS kluczowych podmiotów edukacji (nauczyciel i uczeń), podstawowych procesów (nauczanie–uczenie się) i źródeł wiedzy (nauczyciela i ucznia). Obszary te uznaję za ważne dla pedagogiki (wczesnoszkolnej) i dla profesjonalizmu przyszłych nauczycieli (klas I–III). O ponowne zajęcie się tymi polami problemowymi od lat upominają się pedagodzy w naszym kraju i na świecie, ponieważ nie znajdujemy jasnej odpowiedzi na wiele pytań wiążących się z transformacją wiedzy pedagogicznej. Szczególnie ważne jest dowiadywanie się, jak pedagogiczna wiedza naukowa przenika do pedagogicznej wiedzy studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, jak jest modyfikowana i jak buduje ona treść i strukturę RS obiektów edukacyjnych wybranych do badań.

Warto podkreślić, że analizy nad przekształceniami wiedzy są fundamentalne dla pedagogów, ponieważ błędne/niepełne rozumienie mechanizmów konstruowania i transformowania wiedzy oraz niewiedza na temat kontekstowego nadawania znaczeń niosą ze sobą określone, niekorzystne implikacje dla przyszłych pokoleń. Tkwienie w mentalnym przeświadczeniu o tym, że wiedzę się przekazuje jest – jak się wydaje – jedną z przyczyn funkcjonowania współczesnej polskiej szkoły w modelu XIX-wiecznym. Nawet być może (mentalnie) XVII-wiecznym, ponieważ to wtedy zakorzeniła się w świadomości społecznej teza Johna Locke’a o tym, że umysł dziecka to puste naczynie, które czeka na napełnienie gotową wiedzą przekazywaną przez nauczyciela – to zresztą nic innego jak społeczna reprezentacja umysłu dziecka. Rozpatrywane kategorie analizuję wobec tego na tle szeroko rozumianej zmiany społecznej/edukacyjnej (Sztompka, 2002, 2005; Szymański, 2002, 2013, 2014).

Doniesienie z badań, które przedkładam, kieruję przede wszystkim do profesjonalistów/specjalistów, w tym naukowców, badaczy edukacji, nauczycieli. Celem jego prezentacji jest pedagogiczny wgląd, pogłębienie rozumienia dynamiki wiedzy pedagogicznej o wybranych do badań obiektach edukacji, dlatego dominuje w nim podejście jakościowe. Podjęłam starania, by respektować przyjęte w literaturze przedmiotu badań, choć niejednorodne, zasady pisania raportów z badań jakościowych. Strukturę mojej pracy ustaliłam, biorąc pod uwagę przede wszystkim wypowiedzi takich autorów², jak: Krzysztof Konarzewski (2000), Matthew B. Miles i A. Michael Huberman

² Stosuję kolejność chronologiczno-alfabetyczną w całej monografii.

Wprowadzenie

(2000), Maria Czerepaniak-Walczak (2010), Wanda Dróżka (2010), Dariusz Kubinowski (2010, 2017), David Silverman (2010), Uwe Flick (2011, 2012), Dariusz Jemielniak (2012), John Creswell (2013).

Pragnę nadmienić, że w czasie prowadzenia badań spotkałam się z życzliwością wielu osób, dzięki którym mogłam je zrealizować. Dziękuję więc władzom uczelni, nauczycielom akademickim i studentom uczestniczącym w badaniach.

Przedstawiana monografia powstawała dzięki pojawieniu się na mojej drodze zawodowej wielu Autorytetów. Jestem przekonana, że miałam szczęście uczyć się od znakomitych osób. Niezwykle trudno jest wyrazić podziękowania za inspirujące spotkania naukowe, w których mogłam brać udział, za możliwość wymiany poglądów w gronie specjalistów, co było dla mnie bezcennym doświadczeniem. Było wiele takich miejsc i zgromadzonych tam osób. Nie sposób wszystkich wymienić.

W szczególności mam zaszczyt podziękować † Pani Profesor Marii Dudzikowej, Panu Profesorowi Mirosławowi J. Szymańskiemu i Pani Doktor Barbarze Walasek-Jarosz za twórcze dyskusje.

Odrębne podziękowania kieruję do Pani Profesor Józefy Bałachowicz za podjęcie trudu recenzowania monografii i wszelkie inspirujące sugestie, niezmiernie pomocne w ponownym namyśle nad poruszaną problematyką.

CZEŚĆ I

WIEDZA O WIEDZY – PERSPEKTYWA INTERDYSCYPLINARNA

Uwagi wstępne

W części I odnoszę się do ustaleń poczynionych zarówno w obszarze filozofii, socjologii, psychologii, językoznawstwa, kognitywistyki, jak i innych dyscyplin, aby dokładniej przyjrzeć się różnicom w rozumieniu wiedzy oraz zauważyć heterogeniczność dyskursów nad wiedzą i uczeniem się¹. Ukazanie różnych okresów w dziejach ludzkiego poznania i specyfiki poszczególnych epok kulturowych sprzyja celowi głównemu podejmowanych badań związanemu z konglomeracyjnym patrzeniem na wybrany fragment rzeczywistości edukacyjnej. Szeroki kontekst postrzegania rzeczywistości edukacyjnej pozwala lepiej dotrzeć do swoistości wiedzy jako podstawowej pedagogicznej kategorii teoretycznej. Badanie dynamiki profesjonalnej wiedzy pedagogicznej charakterystycznej dla zawodu nauczyciela (część II monografii) nie jest zresztą możliwe bez uprzedniego zrozumienia różnic w perspektywach postrzegania (1) natury wiedzy, (2) sposobów jej tworzenia (źródła wiedzy, mechanizmy uczenia się) i (3) sposobów reprezentowania wiedzy.

Dokładniejsze ich przedstawienie jest niezbędne w sytuacji, gdy konstruktywizm postrzegany jako teoria poznawania, uczenia się i wiedzy uznawanej za „produkt” tych procesów umiejscowiony w umyśle, różni się od konceptualizacji wiedzy w innych teoriach z nurtu konstrukcjonistycznego, w tym mało znanej w polskiej pedagogice TRS, właśnie we wspomnianych trzech zakresach. Różnice te, niekiedy subtelne, jednak dla badań znaczące, stały się podstawą do zbudowania teoretycznego modelu badań (ryc. 10.1). Z tego powodu, rekonstruując rozwój rozumienia „wiedzy”, odwołuję się do podstawowych założeń TRS i kontrastuję je z omawianymi koncepcjami.

¹ Rozumienie „wiedzy” i „uczenia się” w wybranych do analiz orientacjach przedstawiam w rozdz. 10, poświęconym modelowi badań (tab. 10.1 i 10.2; ryc. 10.1).

Rozdział 1.

Problematyka wiedzy – konteksty społeczno-historyczne

Wstęp (s. 18) • Powszechne rozumienie wiedzy (s. 19) • Wiedza w koncepcjach filozoficznych (s. 21) • Przełom antypozytywistyczny (s. 25) • Socjologia wobec wiedzy (s. 35) • Konstruktywizm czy konstrukcjonizm (s. 37) • Socjologia wiedzy – prototypowy konstrukcjonizm (s. 40) • Perspektywa psychologiczna w podejściu do wiedzy (s. 47) • Wiedza w psychologii poznawczej (s. 49) • Reprezentacja poznawcza (s. 55) • Wiedza w psychologii społecznej (s. 59) • Organizacja wiedzy o świecie (s. 59) • Wiedza uogólniona – modele rzeczywistości (s. 60) • Reprezentacja społeczna (s. 61) • Reprezentacja społeczna a reprezentacja poznawcza (s. 64) • Podsumowanie (s. 65)

Wstęp

Wiedza od starożytności stanowi przedmiot żywych dyskusji w obszarze różnych dyscyplin naukowych. Ich rezultat składa się na ogromny dorobek pisarski przede wszystkim z zakresu filozofii (epistemologii) i socjologii, ale także psychologii, pedagogiki, ekonomii i informatyki¹. Przegląd literatury przedmiotu udowadnia, że zastanawianie się nad tym, czym jest wiedza, jak się ją tworzy, jak jest reprezentowana i jak się ją bada, ciągle wzbudza kontrowersje (Guerriero, 2017). W zależności od podejścia, odpowiedzi na pytania o naturę wiedzy i sposoby jej poznawania różnią się, często wykluczają, dlatego wciąż oczekuje się podejmowania badań nad tym złożonym i wielowymiarowym konstruktem.

W trakcie stuleci powstało wiele poglądów na temat wiedzy, co przekłada się na różnorodność definicji, typologii i klasyfikacji w literaturze przedmiotu badań (zob. tab. 1.1, s. 51–54). Zwiększa to możliwości eksploracyjne pojęcia „wiedza”, tkwiące przede wszystkim w jego pojemności znaczeniowej

¹ Pozytywnym skutkiem stawiania „wiedzy” jako obiektu zainteresowania różnych dyscyplin naukowych jest możliwość prowadzenia wielowymiarowych badań. Negatywnym zaś rozmyciem semantyczne, wielość znaczeń, wynikających z zamiennego używania określeń bliskoznacznych w ramach rozmaitych prac teoretycznych.

i szerokiej formule interpretacyjnej. Wobec złożoności współczesnej rzeczywistości społecznej należy uznać to za cechę pozytywną. Konieczne zatem będzie przedstawienie różnych epistemologii po to, aby zauważyć specyfikę rozumienia wiedzy w różnych aspektach społeczno-kulturowych i historycznych oraz umiejscowić na ich tle rozumienie wiedzy w TRS.

Pokazanie złożoności zagadnienia w jednej publikacji nie jest możliwe, dlatego wybrałam do rekonstrukcji kluczowe koncepcje wiedzy, osadzone w różnych tradycjach naukowych i wypracowane w ramach dyscyplin pokrewnych. Są one ważne dla zrozumienia stanowiska wobec tego konstruktów we współczesnej pedagogice.

1.1. Powszechne rozumienie wiedzy

Pojęcie „wiedza”, ze względu na swoją prymarność i oczywistość, stało się w literaturze różnych dyscyplin (np. w psychologii poznawczej) właściwie przezroczyście. Przyjmuje się bowiem *ad hoc* jego intuicyjne rozumienie. Tego, co autorzy rozumieją przez pojęcie „wiedza”, najczęściej trzeba się domyślić z kontekstu ich prac, ponieważ nie zawsze definiują oni wiedzę *expressis verbis* (np. Kruszewski, 2004, s. 117). Wiedzę należy w związku z tym uznać za kategorię rozmytą, zależną od kulturowego kontekstu, niepoddającą się precyzyjnemu definiowaniu, choć w pedagogice takie próby podejmowano.

Bernt Gustavsson (2002, za: Malewski, 2012, s. 38) pisał, że „wiedza jest czymś innym i czymś więcej niż informacją. Informacje można pozyskać z komputerów i podręczników; stają się one wiedzą tylko wtedy, kiedy zostaną zinterpretowane, zrozumiane i umieszczone w kontekście”. Teresa Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 515) definiuje wiedzę jako „układ danych i informacji o pewnym fragmencie rzeczywistości lub świecie jako całości, uporządkowanych według określonego kryterium (określonych kryteriów), mający wyższy poziom ogólności niż dane i informacje, w oparciu o które ta wiedza została zbudowana”. Także w innych dyscyplinach z dziedziny nauk społecznych wiedzę definiowano jako coś więcej niż zasób informacji. Na przykład w naukach ekonomicznych i naukach o zarządzaniu wiedza jest postrzegana jako płynna kompozycja ukierunkowanego doświadczenia, wartości, użytecznych informacji i fachowego spojrzenia, stwarzająca podstawy do oceny i przyswojenia nowych doświadczeń i informacji (Davenport, Prusak, 2000, s. 3–9). Opisuje się ją jako cenny zasób, którym należy sprawnie zarządzać po to, aby mieć z niego określone korzyści.

Potocznie za wiedzę uważa się jednak tylko zbiór informacji i umiejętności zdobytych dzięki uczeniu się i doświadczeniu. Ujawnia się to np. w definicji

słownikowej, w której wiedzę określono jako wiadomości i informacje. Informacje i wiadomości to jednak zaledwie zasób faktów czy danych, które przechowuje się w pamięci. Jak podaje *Uniwersalny słownik języka polskiego* (Dubisz, 2003, s. 419), a także aktualny internetowy *Słownik języka polskiego* (www.sjp.pwn): wiedza to 1. ‘ogół wiadomości zdobytych dzięki uczeniu się, zasób informacji z jakiejś dziedziny [...]’ 2. ‘znajomość czegoś, uświadomienie sobie czegoś’². Takie rozumienie wiedzy zostało ugruntowane w zbiorowej świadomości mniej więcej w XVII wieku, bo od tego czasu termin „wiedza” funkcjonuje w obiegu komunikacyjnym w znaczeniu ‘ogół, zasób wiadomości, znajomość czegoś, uświadomienie sobie czegoś’.

„Wiedza pochodzi od czasownika *wiedzieć* – prasłowiańskiego *vedeti*, [...] to kontynuacja praindoeuropejskiego rdzenia *ueid-* o znaczeniu ‘widzieć’. Nie-trudno zatem odtworzyć ewolucję znaczeniową tej formy: od „widzieć, zobaczyć” do „wiedzieć” (Miodek, 2017, s. 582). Ustalenia te można zatem potraktować jako semantyczny dowód oddziaływania założeń empiryzmu na współczesne, powszechne definiowanie wiedzy i roli naszych zmysłów w jej zdobywaniu. To nic innego jak reprezentacje społeczne (dalej: RS) wiedzy wywodzące się z kultury empiryzmu i pozytywistycznego modelu uprawiania nauki.

Już tak pobieżna kwerenda współczesnych stanowisk na temat wiedzy dowodzi, że definiowanie tej kategorii w naukach społecznych nawiązuje do stanowisk obiektywistycznych. Uznają – ze względu na przedmiot badań – za niezbędne przedstawienie źródeł, wymiarów i sensów koncepcji wiedzy, który formowały się w nauce w ciągu kolejnych stuleci.

Zastosowany, umowny, podział na nurty i konteksty charakterystyczne dla pewnych obszarów jest nie tylko wymagany w związku z koniecznością przyjęcia akceptowalnej, czytelnej narracji, w sytuacji wielości języków, za których pomocą próbuje się opisywać rzeczywistość. Przede wszystkim wynika z nadmiernej złożoności postmodernistycznie pojmowanych struktur wiedzy. Właściwie przecież to zmiana paradygmatu, rozumianego ogólnie jako teoretyczno-światopoglądowy kontekst, przekształca znaczenie faktów i sposób postrzegania rzeczywistości – znaczenie ewoluuje wraz z kontekstem społecznym.

W dalszej części uwaga zostanie skoncentrowana przede wszystkim na ząbających się w poszczególnych dyscyplinach pozytywistycznych oraz antypozytywistycznych koncepcjach wiedzy. Uwzględniony zostanie także przełom antypozytywistyczny i jego skutki dla konceptualizacji wiedzy.

² Szerszego przeglądu słownikowych ujęć wiedzy w wymiarach indywidualnym i społecznym dokonał Stanisław Palka (2010, s. 15–17), dlatego pominię tego typu rozważania w swojej pracy – niewiele wnosiłyby one do już poczynionych ustaleń.

Najwięcej miejsca poświęcono źródłom filozoficznym ze względu na proces wyodrębniania się pedagogiki/wiedzy pedagogicznej z filozofii, który Hejnicka-Bezwińska (2006, s. 201) opisuje jako „przejście od wytwarzania wiedzy filozoficznej o edukacji i oświacie do nowego typu wiedzy, zwanej wiedzą naukową”.

1.2. Wiedza w koncepcjach filozoficznych

W filozofii problematykę wiedzy utożsamia się z epistemologią i z teorią poznania. Pierwsze refleksje epistemologiczne dotyczące krytycznych zapatrywań na poznawanie zmysłowe poczynił Heraklit (Tatarkiewicz, 1990, I, s. 32), następne zaś, dotyczące prawdziwości sądów, sformułował Parmenides (tamże, s. 36). Na tej podstawie kolejni filozofowie zaczęli wiązać poznanie/wiedzę z określaniem kryteriów jej weryfikowania.

Platon uważał, że wiedza to w pełni prawdziwe, zgodne z faktycznym stanem rzeczy i poprawnie uzasadnione przeświadczenie, które człowiek jest w stanie obronić odpowiednimi argumentami. Prowadząc dialog z interlokutorem, wręcz wyspecjalizował się on w demaskowaniu tego, co nie jest wiedzą, a tylko jej pozorem, poprzez odpowiedni sposób argumentowania (metoda elenktyczna, czyli zbijania [argumentów]). Jako pierwszy z filozofów wprowadził też wyrażenie wiedza niewiedzy. „Była to wiedza psychologiczna: bo stwierdzając swą niewiedzę ujawniał poznawanie samego siebie. Przede wszystkim zaś była to wiedza epistemologiczna: ujawniał bowiem, że wie, na czym polega wiedza, skoro umiał rozpoznać jej brak, posiadał pojęcie i kryterium wiedzy” (tamże, I, s. 76). Platon był zdania, że właściwy początek badań stanowi znalezienie kryterium wiedzy, określenie warunków jej prawdziwości, a dopiero potem pojawia się sama wiedza (tamże).

Kolejni starożytni myśliciele, zastanawiając się nad znaczeniem tego konceptu, uzupełniali wypowiedź Platona stwierdzeniami właściwymi dla swojej filozofii. Jednak jego stanowisko o tym, że wiedzę można nazywać wyłącznie przekonania, sądy, spostrzeżenia, których prawdziwość można uzasadnić i dowieść, na całe wieki zdominowało myślenie filozofów.

Arystoteles także postulował takie rozumienie wiedzy, w którym ważne było ustalenie kryterium jej prawdziwości. Wyróżnił dodatkowo różne typy wiedzy: *episteme* – to wiedza pewna i prawdziwa, *doksa* – to wiedza probabilistyczna, kontekstualna, oraz *techne* – wiedza praktyczna, instrumentalna³.

³ Zapewne te pierwsze klasyfikacje wiedzy zachęciły kolejnych badaczy do wyszukiwania następnych kryteriów jej podziału (zob. tab. 1.1), aby wreszcie powrócić do koncepcji wiedzy całościowej (zob. rozdz. 5 i 6).

Podkreślał ponadto rolę zmysłów w poznaniu, określając je jako źródło wiedzy. Głosił, że „[p]rawdziwe poznanie jest natury pojęciowej: wszak pojęcie, jakie mamy o rzeczy, a nie przypadkowe jej postrzeżenie, mówi nam, czym ta rzecz naprawdę jest: poznajemy z rzeczy to, co zawarte jest w pojęciu” (tamże, s. 112). Na tej podstawie doszedł on do „istoty rzeczy” i ich „cech istotnych”, decydujących o prawdziwości poznania. Dodać można, że w starożytności rzeczy/przedmioty dzielono na żywe i martwe, natomiast w nowożytnej filozofii, od Kartezjusza, wprowadzono zasadniczy podział na przedmioty świadome i nieświadome (Tatarkiewicz, 1990, II, s. 50).

W epistemologii pozytywistycznej konkurowały przez całe stulecia, aż do oświecenia, dwie podstawowe doktryny różniące się poglądami na naturę poznania: racjonalizm i empiryzm.

W racjonalizmie, wcześniejszej formie epistemologii, za jedyne źródło poznania uznawano formalne rozumowanie. Jeden z najsłynniejszych racjonalistów, Kartezjusz, zwracał uwagę na myślenie oparte na aksjomatach. Uważał on rozum za miarę poznania: „pewne jest to, co on uzna za jasne i wyraźne. Wrażenia zmysłowe są przydatne do życia, ale nie do poznania” (tamże, s. 52). Nie są one w stanie wskazywać człowiekowi prawdy, a zatem nie mogą być kojarzone z wiedzą prawdziwą. Kartezjusz, stosując za Platonem metodę systematycznego wątpienia, doszedł do wniosku, że to podstawowy warunek myślenia, a za tym także – istnienia.

Odmienne podejście propagowali przedstawiciele empiryzmu. Dla nich źródłem wiedzy były zmysły. Empirystyczne ujęcie wiedzy, które wywarło szczególny wpływ na kierunki myślenia o wiedzy prawdziwej w naukach przyrodniczych, obrazują następujące założenia: (1) wiedzę zdobywa się jedynie przez zmysłowe doświadczanie świata i interakcję z nim; (2) wiedzę uznaje się za prawdziwą, jeśli potwierdza ją doświadczenie (obserwacja i eksperyment), jeśli dotyczy praw powtarzalnych i jeśli pozwala przewidzieć przyszłe występowanie zjawisk tego typu; przyjmuje wówczas postać prawa naukowego; (3) obiektywność naukowa wymaga wyraźnego oddzielenia zdań o faktach od sądów wartościujących (Benton, Craib, 2003).

Mniej więcej od wieku XVI i XVII filozofowie skoncentrowali swoje dociekania na sposobach zdobywania wiedzy, co zaowocowało nowymi teoriami nauki. Sądzono wówczas, że odpowiednia jednolita metoda zbierania danych decyduje o rzetelności badania i jego naukowym charakterze.

Warto wspomnieć w tym kontekście o zapatrywaniach na wiedzę Johna Locke’a, przedstawiciela filozoficznego empiryzmu, żyjącego w XVII wieku. Zafascynowany metodą genetyczną, która badała naturę pojęć na podstawie ich pochodzenia, wysunął na czoło teorii poznania zagadnienie pochodzenia

wiedzy. Jako prawdziwy empirysta zwalczał teorię idei wrodzonych i uważał, że „wiedza pochodzi wyłącznie z doświadczenia; umysł jest sam przez się niezapisaną tablicą, którą zapisuje doświadczenie” (Tatarkiewicz, 1990, II, s. 99). Przyjął zresztą za hasło przewodnie maksymę, która przetrwała razem z przekonaniem o *tabula rasa* do czasów dzisiejszej szkoły: „Nie ma nic w umyśle, czego nie było przedtem w zmyśle” (tamże).

Za interesujący wstęp do subiektywizmu można uznać wystąpienie Davida Hume’a, kładącego nacisk na tworzenie przez każdego człowieka poglądu na świat. Podstawowym zagadnieniem poznania uczynił analizę doświadczenia, dogmat dla dotychczasowych empirystów. Ponadto jako pierwszy filozof zerwał z egocentryczną orientacją etyki i zastąpił ją orientacją społeczną, co jest ważne z punktu widzenia zainteresowań własnych. Można bowiem uznać, że dopiero w XVIII wieku zaczęto dostrzegać społeczno-kulturowe uwarunkowania funkcjonowania człowieka w społeczeństwie. Okres w historii filozofii od Locke’a do Hume’a zaowocował więc rozwinięciem teorii poznania od empiryzmu Locke’a do sensualizmu Berkeley’a i pozytywizmu Hume’a⁴.

Następcą Hume’a był Immanuel Kant, któremu przypisuje się połączenie obu przeciwstawnych podejść: racjonalizmu i empiryzmu. Krytyczne analizy doprowadziły go do przekonania, że w poznaniu ważne są wszystkie aspekty, zarówno zmysły, doświadczenie, jak i logiczne rozumowanie. Kant oczekiwał od wiedzy naukowej najwyższego poziomu zrjonalizowania. Zresztą „ogólną tendencją epoki nowoczesnej było unaukowanie możliwie wszystkich obszarów wiedzy i praktyki społecznej przez uniwersalne dążenie do wyższego poziomu racjonalności działań” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 103).

System filozoficzny Kanta, uznawanego za twórcę filozofii krytycznej, porównuje się do „przewrotu kopernikańskiego” w filozofii. „Kantowska koncepcja człowieka jako istoty rozumnej, panującej nad emocjami, wolnej i zdolnej do działania” (tamże, s. 101) przyczyniła się do zwrotu myślowego o człowieku, w istotny sposób oddziałując na myślenie także o możliwościach poznawania świata i siebie – wpisując się tym samym w trendy epoki oświecenia. Poglądy Kanta (1999) na wolność człowieka, wyrażającą się w swobodnym dostępie do danych, informacji i wiedzy oraz na gotowość

⁴ Porównując skrajny sensualizm Berkeley’a z empiryzmem Locke’a, można dojść do wniosku, że Berkeley radykalnie przesunął granice poznania. Locke twierdził, że „tyle tylko wiemy, ile doświadczamy”, Berkeley natomiast głosił, że „to tylko istnieje, czego doświadczamy” (Tatarkiewicz, 1990, II, s. 115).

człowieka do odrzucania wszelkich autorytetów, dogmatyzmów i fundamentalizmów, silnie oddziaływały na stworzenie podstaw instytucjonalizacji nowej pedagogiki.

Sama nazwa „pozytywizm”, kojarzona z oparciem wiedzy pewnej na doświadczeniu, badaniu faktów i usunięciu metafizyki, została wyartykułowana przez Augusta Comte’a – zwolennika encyklopedyzmu – w dziele *Filozofia pozytywna*. Jako kontynuator kartezjańskiego ideału wiedzy pewnej, pozytywnej, mającej zagwarantować ludziom rzeczywistość bardziej przewidywalną i uporządkowaną, był on zdania, że wiedza jako zbiór sądów pewnych i sprawdzalnych powstaje w procesie badania naukowego. W trakcie procesu badawczego następuje staranne zbieranie faktów, a następnie ich weryfikacja. Do obiektywnych metod weryfikacji Comte zaliczał obserwację, eksperyment i rachunek, dając tym samym początek socjologicznym metodom badania zjawisk społecznych. Rozwijając teorię filozofii pozytywnej, głosił, że nauka wcale nie powinna zajmować się poszukiwaniem „istoty rzeczy”, a więc zwykłą rejestracją i weryfikacją obserwowalnych faktów, ale odkrywaniem pewnego porządku ich występowania, praw, dających podstawę do przewidywania i kontrolowania zachodzących zjawisk.

Wiedza zdobyta podczas badań prowadzonych z wykorzystaniem metod naukowych miała być pewna i weryfikowalna poprzez zaistnienie przewidywanego stanu (Szacki, 2008, s. 251–262). Pod koniec życia Comte uznał jednak ogólną metodologię nauk za chimerę, pozostawiając w filozofii tylko teorię nauki, której zadaniem było jedynie encyklopedyczne zestawianie tego, czego dowiodły nauki szczegółowe. Wiedza mogła wynikać wyłącznie z faktów. Temu, co pochodziło spoza ich kręgu, nie chciał on ani zaprzeczać, ani tego potwierdzać (Tatarkiewicz, 1990, III, s. 21; zob. Giddens, 2006, s. 31–32; Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 316–317). Zatem wiedza pozytywna to zdaniem Comte’a wyłącznie wiedza opierająca się na faktach, poddanych pomiarowi empirycznemu, tożsama z wiedzą naukową, a zatem pewna.

Dalszy rozwój teorii poznania nastąpił w fazie wznowienia empiryzmu za sprawą m.in. Johna Stuarta Milla, który krytycznie odnosił się przede wszystkim do ustaleń Locke’a, Berkeley’a i Hume’a oraz kategorii przyczynowości, ale przede wszystkim był gorącym sprzymierzeńcem pozytywizmu Comte’a. Mill ustalił, iż tylko przyzwyczajenie decyduje o oczekiwaniu tego, że „to, co raz lub wielokrotnie okazało się prawdą, a nigdy nie okazało się fałszem, okaże się nadal prawdą” (Tatarkiewicz, 1990, III, s. 31). Prawa przyczynowości mają naturę wyłącznie psychologiczną, subiektywną, dlatego nie należy ich traktować jak wiedzę obiektywną, prawdziwą. Jednocześnie

jednak indukcja, nieodłącznie związana z przyczynowością, stanowi nieodzowny składnik postępu wiedzy.

Mill zgadzał się z tym, że wiedzę można wyprowadzić z doświadczenia przez indukcję. Potwierdził tym samym, że nie był skrajnym empirystą, dopuszczał bowiem istnienie nieznanymi części wszechświata, w których prawo przyczynowości nie jest ważne (tamże, s. 32). Przez całe życie jednak był zwolennikiem trzech rodzajów empiryzmu: (1) genetycznego (psychologicznego), zgodnie z którym cała wiedza posiadana przez jednostkę pochodzi wyłącznie z doświadczenia; (2) epistemologicznego, zakładającego, że doświadczenie stanowi jedyne kryterium wiedzy prawdziwej; (3) metodologicznego, domagającego się stwierdzenia danych z doświadczenia i uogólniania ich indukcyjnie.

Comte wypowiadał się przeciw empiryzmowi, ale jednocześnie był gorącym sprzymierzeńcem Mill'a, ponieważ chodziło mu o empiryzm sprzed koncepcji Millowskich, w których za wiedzę prawdziwą uznawano także tę, która została wyprowadzona z nieempirycznych, aksjomatycznych, intuicyjnych przesłanek (tamże, s. 33–35).

1.2.1. Przełom antypozytywistyczny

Odmienny sposób myślenia o wiedzy, związany z krytyką scjentyistycznego, pozytywistycznego modelu wiedzy pewnej, jest niejednoznacznie przedstawiany w literaturze przedmiotu. Zapewne ze względu na liczne spory, toczone się między filozofami na gruncie myślenia o wytwarzaniu wiedzy. W zależności od źródła, za ojców przełomu (anty)pozytywistycznego uznaje się innych myślicieli. Na przykład Marcin Zwierzdzyński uważa, że genezy koncepcji antypozytywistycznej można doszukać się już w konwencjonalizmie, uważanym za filozoficzną postać wczesnego konstruktywizmu⁵.

⁵ Konwencjonalizm jako minimalistyczna teoria poznania narodził się w V wieku n.e. w grupie myślicieli zwanych sofistami, którzy sami nie uważali się za filozofów, a na co dzień pracowali jako nauczyciele i wychowawcy w Atenach. W przeciwieństwie do starożytnych filozofów, występujących z maksymalnymi wymaganiami wobec poznania, sofisci uważali, że wiedza może spełniać zaledwie minimalne wymagania. Hołdowali sensualizmowi, twierdząc, że prawdę poznaje się tylko za pomocą zmysłów; relatywizmowi, uważając, że nie ma prawdy powszechnej, obiektywnej, bo prawda dla każdego z nas jest inna; praktycyzmowi, dowodząc, że prawda jednego człowieka może mieć większą wartość dla innego o tyle, o ile posiada ona dla niego większą wartość praktyczną, oraz konwencjonalizmowi, sądząc, że kwestią umowy społecznej jest to, co powszechnie uznajemy za prawdę (Tatarkiewicz, 1990, I, s. 68–70).

Kolejne źródło konwencjonalizmu pojawiło się dopiero w wieku XVII za sprawą zaledwie ułamka przekonań Thomasa Hobbsa, będącego zdania, że „całe poznanie jest tylko wnioskiem ze zjawisk o hipotetycznych przyczynach” (Tatarkiewicz, 1990, II, s. 68). Właściwie więc można

Bardziej znaczących początków teorii antypozytywistycznych (konstruktivistycznych) można dopatrywać się również w wieku XVIII za sprawą Kantowskiej idei odwrócenia relacji *myśl – rzeczywistość*. Filozof ten głosił mianowicie, że „nie rzeczy kształtują myślenie, lecz myślenie tworzy przedmioty [rzeczy]. W myśl jego filozofii znaczenie jest nakładane na rzeczywistość, która bez kontaktu z podmiotem pozostaje nie(roz)poznawalna i bezsensowna (co nie znaczy, że jej nie ma)” (Zwierzydzyński, 2012a, s. 24–25).

Większość badaczy teorii poznania koncentruje się jednak na przełomie XIX i XX wieku, kiedy to powstało wiele znaczących koncepcji wiedzy, kończących erę scjentyzmu. Wówczas bowiem zaczęto dostrzegać wady takiej orientacji, które uwidaczniały się w dominacji metodologii empirycznej w nauce (monopolu empirii) i wzorowaniu nauk humanistycznych na osiągnięciach nauk przyrodniczych. Badania wówczas prowadzone opierały się na racjonalności instrumentalnej. Radykalnie oddzielały one podmiot i przedmiot poznania, uprzedmiotawiając badanie społeczności oraz doprowadzając do monopolizacji, ortodoksji, dogmatyzacji wiedzy i samego procesu naukowego poznawania.

Do pierwszych oponentów paradygmatu wiedzy pewnej, jednolicie wyjaśniającej świat, zalicza się francuskich filozofów i przyrodników Émile’a Boutroux i Henriego Bergsona, a do kolejnych Henriego Poincarégo i Pierre’a Duhema⁶. Byli oni zdania, że „poznanie naukowe nie ma tej konieczności, obiektywności i pewności, jaką mu laicy i niektórzy uczeni przypisują. I ono także ma braki, tak samo jak poznanie potoczne i filozoficzne” (Tatar-kiewicz, 1990, III, s. 133). Upowszechniali też przekonanie, że „[p]rawa nauki nie są niezmiennie. I nie mogą nimi być wobec zmienności rzeczy, a także zmienności umysłu. Nauka nie posiada nie tylko stałej treści, ale także stałych form, stałych kategorii, o których mówił Kant” (tamże, s. 135). Wspomniani badacze uznali, że umysł przystosowuje zjawiska do własnych celów, ale także sam przystosowuje siebie do środowiska, w związku z tym wytwarza się obopólna zależność między umysłem a zjawiskami. To swego rodzaju kompromis.

by za każdym razem inaczej wnioskować na podstawie dostępnych danych i za każdym razem wytwarzać odmienną teorię.

⁶ W literaturze za przyczynę ruchu antypozytywistycznego uznaje się wspomniany wcześniej spór między empirystami i racjonalistami, do którego następnie dołączyli kantyści. Wojciech Sady (2000, s. 22) uważa, że do prawdziwego przełomu antypozytywistycznego doprowadziły prace z obszaru fizyki Nikolaja Łobaczewskiego i Janosa Bolyaiego, rozważające geometrię nieeuklidesową. Na początku lat 20. XIX wieku kryzys w fizyce przybrał na sile, doprowadzając do powstania dwóch opozycyjnych podejść do badania wiedzy: empiryzmu logicznego i konstruktywizmu.

Dostrzec można w tych przekonaniach pierwsze oznaki założeń teoretycznych właściwych TRS.

Bergson jako pierwszy podejrzewał, że pojęcia nauki są konstrukcjami, choć na tym etapie jeszcze wiązał je z rzeczami i narzucaniem przez człowieka swojego ładu przyrodzie. Dlatego uważał, że pojęcia odpowiadają przyrodzie, choć „nie są czystą konwencją, prostą grą umysłu” (tamże, s. 136). Zakładał zapewne, że konstrukcje wiedzy są złożone i specyficzne dla każdej jednostki. Przede wszystkim jednak był zdania, że fakty i prawa naukowe, z uwagi na jedynie konwencjonalny charakter, nie mogą być uznawane za niezawodne.

Zapoczątkowany wówczas przełom antypozytywistyczny nie polegał więc na pełnym odrzuceniu orientacji pozytywistycznej, ale ograniczeniu jej rozszczeń monopolistycznych i dobitnemu sprzeciwianiu się wszelkim pewnikom. Ważne dla „buntowników” okazało się skoncentrowanie uwagi na dylematach związanych z wytwarzaniem wiedzy, a więc na zjawisku redukcji problematyki badawczej, spowodowanej przekonaniem, że przedmiotem badań może być tylko to, co poddaje się pomiarowi empirycznemu. Na tym tle pojawiały się liczne spory o charakterze fundamentalnym dla rozwoju nauki, które – zgodnie z tezą Kuhna (2001) jako wynik rewolucji naukowych⁷ – doprowadziły do przeświadczenia, że w świecie nauki istnieje wiele konkurujących ze sobą paradygmatów⁸.

Oprócz Kuhna znaczące zasługi dla rozwoju antypozytywistycznego podejścia do wiedzy, zwłaszcza jej metodologicznych konsekwencji wnieśli także inni filozofowie, np. Karl Popper, Paul Feyerabend, Larry Laudan czy Imre Lakatos.

Koncepcje programów badawczych Imre Lakatosa (1995) stanowiły inspirację dla teorii jądra Abrica, wykorzystywanej w badaniach własnych (zob. ramka 9.2), odwołującej się właśnie do pierwotnych ustaleń tego węgierskiego filozofa nauki. Dla Lakatosa podstawową jednostką metodologiczną nie jest pojedyncza teoria, lecz pewien ciąg następujących po sobie teorii, czyli

⁷ Dyskusję nad zagadnieniem paradygmatów i rewolucji naukowych szeroko podejmowano w literaturze przedmiotu (np. Nowak-Łojewska, 2011; Sławecki, 2012; Szwabowski, 2014), dlatego poprzestaną na jej odnotowaniu.

⁸ W literaturze opisuje się liczne spory nad założeniami pozytywizmu, które ostatecznie doprowadziły do mentalnego odejścia od ortodoksyjnej dominacji jednej orientacji (pozytywistycznej) w wytwarzaniu wiedzy naukowej. Do ważnych można zaliczyć dyskusję między Theodorem W. Adornem i Jürgenem Habermasem a Karlem Popperem i Hansem Albertem (zob. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 323) czy też polemikę toczoną na gruncie założeń neopozytywizmu (XX w.) za sprawą grupy filozofów, członków Koła Wiedeńskiego, m.in. Moritza Schlicka i Rudolfa Carnapa. Krytycznie do przedstawianych przez nich tez odnosił się Popper (1977), a następnie Imre Lakatos (1995) i Kuhn (2001).

program badawczy. „Każdy naukowy program badawczy składa się ze stałego trzonu/twardego jądra/rdzenia (*hard core*), heurystyk i pasa ochronnego (*protective belt*). Stały trzon odznacza się trwałością i pozostaje bez zmian w trakcie całego okresu funkcjonowania programu badawczego oraz stojącego za nim paradygmatu. W jego skład wchodzi założenia i zbiór twierdzeń niepodających się krytyce wewnątrz programu. Ważnym elementem programu są heurystyki, czyli wskazania i sugestie dotyczące metod i technik badawczych. Pas ochronny tworzą hipotezy pomocnicze. Z chwilą, gdy wewnątrz programu badawczego pojawią się anomalie, zarzuty zostają skierowane nie pod adresem trzonu, ale pod adresem hipotez pomocniczych” (Heller, 2009, s. 79). Podobnie jak uczeni zaangażowani w dany program badawczy będą starali się chronić jego rdzeń przed falsyfikacją za pomocą *hipotez pomocniczych*, tak samo członkowie społeczności utrzymują stabilność jądra, które odnosi się do kulturowanych w danej grupie tradycji, zwyczajów itp., związanych z pamięcią zbiorową i kulturą społeczności.

Zdaniem Lakatosa (1995) *pas ochronny* zbudowany z hipotez roboczych wokół rdzenia programu badawczego pozwala zastanowić się, czy dany program badawczy jest postępowy czy się degeneruje. Ocena naukowości programu wiąże się ze spełnieniem kryteriów postępowości teoretycznej, empirycznej i heurystycznej. Zarzuty wobec koncepcji Lakatosa skupiły się na braku wystarczającej liczby „obiektywnych kryteriów racjonalnego odrzucania i akceptowania kolejnych programów badawczych” (Heller, 2009, s. 80)⁹.

Rezultatem sprzeciwu wobec twierdzenia, że wiedza opiera się na samych faktach, było wystąpienie filozofów niemieckich, dopominających się o prawa dla humanistycznego modelu poznania naukowego. Za ważną epistemologicznie inicjatywę z tego okresu uznaje się m.in. relatywistyczną teorię poznania, sformułowaną przez Friedricha Nietschego. Jej założenia wynikały z przekonania, że wszystkie czynności ludzkie wywodzą się z potrzeb, w związku z tym poznanie służy i służyć powinno potrzebom, wypełniając zadania praktyczne. Relatywizm poznawczy przejawiał się u Nietschego przeświadczeniem, że umysł nie tylko nie ujmuje wiernie rzeczywistości, ale stale ją

⁹ Wydaje się, że celem Abrica było takie rozwinięcie swojej teorii jądra, aby uniknąć podobnych zarzutów, jak kierowane wobec koncepcji Lakatosa, dlatego teoria jądra jest jedną z najlepiej zweryfikowanych empirycznie w ramach TRS. W językoznawstwie również można odnaleźć echa tej koncepcji. Krystyna Kleszczowa (2012, s. 75–88), opisując poziomy zmian językowych, dokonuje podziału na zmiany trwałe, obejmujące centralne warstwy języka, i zmiany peryferyjne. Badaczka odwołuje się do kognitywistycznej teorii prototypu. W centrum tkwią elementy wzorcowe, wokół zaś zaczynają istnieć egzemplarze w jakiś sposób nawiązujące do wzorca, ale już od niego odstępujące (tamże, s. 99; zob. też Wojciszke, 2016, s. 73).

zafalszowuje, więc obiektywna i bezwzględna prawda jest tylko złudzeniem. Propagował on filozofię życia, w której rzeczywistość, tak jak życie, jest chaosem. Twierdził ponadto, że i rzeczywistość, i człowieka, należy ujmować w kategorii życia i przeżywania przekonania (Tatarkiewicz, 1990, III, s. 164–165).

Do tych ustaleń Nietschego nawiązał m.in. Wilhelm Dilthey (2004), który głosił, że poznanie nie jest czynnością autonomiczną, ale zależy od ludzkiej aktywności, od życia, natomiast teorie naukowe to wytwory ludzkiego umysłu. W związku z tym bardziej odpowiednia do badania jest metoda rozumienia doświadczeń subiektywnych, jednostkowych¹⁰, interpretacji zjawisk i faktów (Palka, 2006). Dilthey twierdził, że wiedza może przyjmować także charakter prawd ogólnych, które ujmuje się bezpośrednio, z całą oczywistością – życia doświadcza się w sposób całościowy. W tym doświadczeniu pełni życia filozof zakorzenia oryginalną koncepcję hermeneutyki i rozumienia. Głosił, że naprawdę można zrozumieć tylko doświadczenie osobiście przeżyte (*Erlebnis*), gdyż najpełniej pojmuje się tylko to, co samemu się stworzyło, co pochodzi od człowieka. *Erlebnis* tłumaczy on nie jako to, co introspekcyjne, lecz jako to, co dane empirycznie jako fakt zewnętrzny wraz z postawą wobec niego. W tym kontekście doświadczenie przeżyte jest bogatsze od zewnętrznego, które wyklucza postawy subiektywne. Zdaniem Diltheya wiedza ma więc charakter doświadczalny, ale nie w pozytywistycznym pojmowaniu doświadczenia. Pozytywistyczny pogląd o tym, że doświadcza się tylko wrażeń zmysłowych, uznawał on za metafizyczny dogmat, zbyt sztywnie zawężający pojęcie doświadczenia, a tym samym ograniczający pojęcie wiedzy. Kładł on szczególny nacisk na doświadczenie społeczne, powstające w toku wymiany komunikacyjnej na temat swoich poglądów i wartości, którymi się kierują ludzie.

Przygotowując grunt epistemologiczny dla teorii reprezentacji społecznych, Dilthey podkreślał, że każda jednostka, gromadząc indywidualne doświadczenia, jednocześnie przejmuje szereg przekonań charakterystycznych dla społeczności, w której na co dzień żyje. Gotowe poglądy, nabywane w trakcie życia, traktuje wówczas jako jej własne.

W związku z założeniami swojej filozofii Dilthey postulował odróżnienie nauk humanistycznych od przyrodoznawstwa. Wypowiadał się negatywnie na temat filozofii pozytywistycznej, propagującej wykorzystywanie w badaniach

¹⁰ Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 324–327) uznaje, że w naukach humanistycznych ukształtowały się dwie znaczące tradycje badawcze: tradycja zapoczątkowana przez Émile'a Durkheima, przedstawiciela socjologizmu pedagogicznego oraz tradycja zapoczątkowana przez Wilhelma Diltheya.

jednolitej metody poznania naukowego, niezależnie od przedmiotu badania. O ile więc zauważał charakterystyczne dla konstruktywizmu społecznego i TRS odwoływanie się nie tylko do jednostki, lecz także do społeczeństwa, o tyle, jeśli chodzi o rozumienie wiedzy, podkreślał przede wszystkim nadawanie znaczeń otaczającej rzeczywistości przez sam podmiot jako rezultat jego aktywności. Dilthey wprowadził więc do badań metodę rozumienia znaczeń nadawanych przez jednostkę w przeciwieństwie do nauk przyrodniczych, które koncentrowały się na wyjaśnianiu, poszukiwaniu ogólnych reguł, zależności, teorii. Występował tu w opozycji do przyrodniczej koncepcji wiedzy jako bytu zewnętrznego (zob. Nowak-Łojewska, 2011, s. 75–77)¹¹.

Przełom antypozytywistyczny wiązał się ze zmianą modelu wytwarzania wiedzy naukowej oraz zmianą jej statusu. Najważniejszą cechą paradygmatu postpozytywistycznego było uznanie, że świat człowieka (wewnętrzny) musi być badany inaczej niż świat przyrody (zewnętrzny). W przeciwieństwie do naturalizmu, którego przedstawiciele głosili jedność teoretyczno-metodologiczną wszystkich nauk, zwolennicy antynaturalizmu dostrzegali odrębność teoretyczno-metodologiczną nauk humanistycznych, nie negując jednak osiągnięć naturalizmu w badaniu świata przyrody. Antynaturaliści koncentrowali uwagę badawczą na świadomości (światopoglądzie) ludzi. Zauważając złożoność, wieloaspektowość i wielowymiarowość relacji człowieka zarówno ze światem przyrodniczym, jak i światem społecznym, postulowali badanie takich elementów, jak: nauka, ideologia, wiedza, moralność, obyczaje, mity, stereotypy i inne (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 326)¹².

Filozoficzne metody myślenia z powodzeniem wykorzystywano w pedagogice. Można zaliczyć do nich przede wszystkim hermeneutykę, fenomenologię i fenomenografię.

Hermeneutyka filozoficzna jest kojarzona z Hansem-Georgiem Gadamerem, który krytycznie wypowiadał się na temat możliwości obiektywnego postrzegania i badania rzeczywistości społeczno-kulturowej¹³. Uważał, że wiedza nie jest wytworem rozumienia działań jednostki, ale wynikiem historycznie zmiennej natury człowieka, realizującego wspólny dla ludzi cel bycia otwartym na zmiany. Proces rozumienia opisał jako paradoks koła hermeneutycznego, którego zasadę rozwinął za

¹¹ Wykorzystywana w założeniach badań własnych TRS to koncepcja, która godzi oba stanowiska, uznając wewnętrzne i zewnętrzne „istnienie” wiedzy.

¹² Koncepcje wiedzy w różnych paradygmatach wg klasyfikacji Yvonne S. Lincoln i Ego-na G. Guby przedstawiono w rozdziale 2.

¹³ Rozwój hermeneutyki jako sztuki i metodyki interpretacji stanowi zasługę Diltheya (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 327).

Martinem Heideggerem. Gadamer tłumaczył, że nie można poznać części bez rozumienia całości, a jednocześnie nie zrozumie się całości, nie rozumiejąc części ją tworzących. Uważał ponadto, że podmiot nie może interpretować tekstu, wychodząc od neutralnej pozycji, ponieważ każdy człowiek przynależy do pewnej kultury. W związku z tym zawsze będzie posiadał jakieś wstępne przekonania na jego temat.

Te przekonania, nazywane przez Gadamera przesądami, mają związek z kulturą, tradycją oraz językiem, którym podmiot się posługuje, ponieważ każdy człowiek jest produktem pewnej tradycji i historii: „nie dzieje należą do nas, lecz my do nich” (Gadamer, 2007, s. 381). Nie można wyjść poza własną tradycję, ale można ją zrozumieć. Przesądy warunkują wszelkie rozumienie. Gadamer zwracał uwagę na znaczenia języka w tworzeniu wiedzy. Wszystko ma sens jedynie w języku używanym na co dzień. Doświadczenie sensu ma charakter językowy, ponieważ „język to uniwersalne medium, w którym dokonuje się rozumienie. Sposobem realizacji rozumienia jest interpretacja, która oznacza wprowadzenie do gry własnych wyjściowych pojęć, aby pogląd tekstu rzeczywiście do nas przemówił (tamże, s. 364; także Gadamer, 2003).

Problem hermeneutyczny nie jest więc problemem poprawnej znajomości języka, lecz właściwego porozumienia dzięki językowi. To w języku wyraża się wiedza człowieka i całokształt jego poglądów. Gadamer był świadom tego, że każdy język ma swoje granice oraz że istnieją inne źródła poznania. On jednak koncentrował swoją uwagę szczególnie na języku, ponieważ język stanowi niezbędny warunek rozumienia. W jego przekonaniu rozumienie ma charakter dialogiczny – jak u badaczki RS Ivany Markovej (2003) – możliwe jest dzięki wysiłkowi wspólnoty językowej. Podobne rozumienie znaczenia języka jako nośnika RS jest uwzględnianie w TRS (zob. rozdz. 4).

W latach 60. i 70. ubiegłego wieku popularne stało się podejście fenomenologiczne, uwzględniające w poznaniu punkt widzenia badanego. Fenomenologia koncentrowała się szczególnie na badaniu tego, jak człowiek nadaje znaczenia elementom świata codziennego. To stanowisko filozoficzne, kojarzone głównie z Edmundem Husserlem i Alfredem Schützem, uprawomocniało więc zdroworoządkowe, potoczne rozumienie świata, wychodząc poza dotychczasowe sankcjonowanie wyłącznie jego naukowego obrazu.

Fundamentalne znaczenie dla współczesnego rozumienia wiedzy ma filozofia fenomenologiczna Husserla, dlatego znajduje ona szerokie zastosowanie w naukach społecznych i prowadzeniu badań o charakterze ejdetycznym (Ryk, 2012). Założenia jego „rdzennej” fenomenologii znalazły odzwierciedlenie w innych kierunkach teoretyczno-metodologicznych: etnometodologii, teorii

racjonalnego wyboru, pragmatyzmu i interakcjonizmu symbolicznego (zob. rozdz. 1.3).

W kontekście przedmiotu badań szczególnie interesująca jest koncepcja Schütza (2006), dlatego poświęcę jej więcej miejsca. Dowodził on, że „nie istnieją nagie fakty”, ponieważ zawsze interpretuje je jednostka. Fenomenologiczny dezyderat badawczy stanowi „subiektywna interpretacja”, czyli ujmowanie rzeczywistości z perspektywy badanego podmiotu. Wiąże się ona z postawą „zawieszenia” czy też „wzięcia w nawias” własnych założeń i definicji. W psychologii zainteresowanie fenomenologią zaowocowało interpretacją tej koncepcji jako nauki uprawianej w „ludzkiej perspektywie” (Moustakas, 2001). W psychologicznym ujęciu fenomenologia chce rozszyfrować najgłębsze podstawy świata prezentującego się ludzkiej świadomości, stając się fenomenologią psychologiczną, poszukującą sensu, istoty¹⁴.

Ustalenia Schütza stały się inspiracją do badania świata, którego człowiek jest żywym uczestnikiem świata życia codziennego (*Lebenswelt*), świata, który nie jest wytworem wyobraźni, ale to świat konkretny, społeczno-kulturowy, w którym dominują reprezentacje myślenia potocznego¹⁵.

Koncepcja RS jako systemu uzgodnionych i podzielanych przez daną grupę sposobów kategoryzacji rzeczywistości, które służą do nadawania znaczenia pewnym obiektom (wydarzeniom, osobom, zjawiskom), jest bliska znaczeniowo koncepcji schematów interpretacyjnych Alfreda Schütza. Rozumiał on je jako ugruntowane w jednostkowej biografii, lecz odzwierciedlające i utrwalające kulturowo cenione i podzielane sposoby rozumienia oraz ukierunkowania codziennego doświadczenia, „naturalne sposoby postępowania [...], które są społecznie akceptowane jako dobre i właściwe sposoby

¹⁴ Krystyna Ablewicz (2007, s. 484) zastanawia się nad wyodrębnieniem z badań jakościowych – jako ich odmiany – badań istotnościowych: „Zagadnienie obecności w obszarze badań pedagogicznych metod nie tylko jakościowych, ale też i istotnościowych, jest o tyle też ważne dla pedagogiki, jako nauki humanistycznej, że warunkuje zarówno całą wiedzę pedagogiczną, nad którą biedzą się głównie akademicy, jak i wiedzę, którą może dysponować pedagog zaangażowany czynnie w pedagogię”. W związku ze stale rozwijającymi podejściami teoretycznymi, z pojawianiem się nowych paradygmatów, takich problemów metodologicznych występuje w nauce coraz więcej.

¹⁵ Kategorią tą posługują się także socjologowie wiedzy Peter L. Berger i Thomas Luckmann. Wiedza w ich rozumieniu jest zestawem znaczeń uwarunkowanych historycznie i społecznie, konstruowanych w ramach negocjacji między zorganizowaną wspólnotą intelektualną; to produkt społecznej świadomości, tworzonej podczas codziennego życia. Socjologia fenomenologiczna podnosi więc codzienną wiedzę zdroworozsądkową do kategorii badawczej. Zdaniem badaczy nie ma wiedzy obiektywnej, prawdziwej i zewnętrznej. Wiedzę można natomiast traktować w kategoriach subiektywnych przekonań, które różnicują kontekst społeczny jej powstawania, przekazywania lub zdobywania w codzienności.

radzenia sobie z przedmiotami oraz bliźnimi. Są one przyjmowane jako oczywiste, ponieważ do tej pory się sprawdzały, a także – będąc społecznie uznanymi – nie wymagają ani wyjaśnienia, ani usprawiedliwienia” (Schütz, 2008, s. 156)¹⁶.

Schütz, odnosi się – podobnie jak Moscovici – do wiedzy naukowej i potocznej. Przyjmuje, że „nasza wiedza o świecie, tak potoczna, jak i naukowa zawiera konstrukty, to znaczy zbiory abstrakcji, generalizacji, formalizacji, idealizacji specyficznych dla poszczególnych poziomów organizacji myślenia” (Schütz, 1984, s. 139). Podkreśla tym samym równoprawne znaczenie wiedzy potocznej i naukowej, a ponadto doprecyzowuje przyczyny dużej wartości wiedzy zdroworozsądkowej. Jego zdaniem wiedza o rzeczywistości ma charakter intersubiektywny i społeczny, a zdobywa się ją dzięki potocznemu językowi życia codziennego, który nazywa rzeczy i zdarzenia (tamże, s. 146–150).

Fenomenolodzy kierują więc swoje zainteresowania ku temu, co kolektywne, nie zaś indywidualne. Badanie zatem dąży do uchwycenia i opisanego ponadindywidualnego systemu form myślenia rozprzestrzeganego w procesie dystrybucji wiedzy w obrębie badanej grupy po to, by jak najpełniej uchwycić to, co podzielane, wspólne, intersubiektywne (Cyrańska, 2001). Stanowi to, jak można sądzić, „wystarczające uzasadnienie dla badania zbiorowości, nie zaś tworzenia studiów przypadków czy opisów jednostkowych, rozumianych jako sprawozdania z narracji” (Karkowska, 2013, s. 244).

Związek ze społecznymi źródłami nie znaczy jednak, że wiedza jest taka sama u każdego człowieka. Schütz stwierdza wobec tego, że „wszystkie formy uznawania i identyfikacji – nawet realnych obiektów w świecie zewnętrznym – oparte są na uogólnionej wiedzy na temat typu owych obiektów lub na temat typowego charakteru, w jaki się one ujawniają” (Schütz, 2008, s. 194). Zatem nawet jeśli każde kolejne doświadczenie różni się od poprzedniego, to jednak jest powtarzalne. „Chodzi tu o powtarzalną identyczność, która doświadczana jest w różnych kontekstach i warunkach często zaciemniających obraz” (tamże, s. 195). Świat codzienny jawi się nam nie inaczej jak „jako świat ustrukturyzowany na podstawie określonych typowych relacji owych typów” (tamże, s. 195).

Doświadczenia ludzi mają więc związek nie tylko z przeszłością, z tym, co wydarzyło się uprzednio, ale wpływają także na ich przyszłość poprzez to, że oczekuje się – na podstawie doświadczeń – określonych zdarzeń.

¹⁶ RS Moscovicio wykazują podobieństwo także do „formacji (struktur, konstrukcji) dyskursywnych” Michela Foucaulta (2009), opisujących pewien sposób „zinstytucjonalizowanego myślenia”.

„Owe antycypacje i oczekiwania w myśleniu potocznym podążają po prostu za typowymi strukturami, które do tej pory miały zastosowanie w naszych wcześniejszych doświadczeniach i zostały włączone w zasób wiedzy potocznej” (tamże, s. 195).

Schütz (tamże, s. 194), podobnie jak Moscovici, dostrzega dynamikę zmiany zasobu, zakresu wiedzy oraz jej struktury. Strukturyzacja zasobu wiedzy zależy jego zdaniem od zainteresowań i problemów, które ludzie mają do rozwiązania. Modyfikacje wiedzy następują również pod wpływem kolejnych doświadczeń, odbieranych jako analogiczne do doświadczeń wcześniejszych lub „obce”, jeśli nie mogą zostać odniesione do doświadczeń uprzednich.

Schütz nawiązuje koncepcyjnie także do kluczowej w badaniach własnych teorii jądra: „[...] zasób wiedzy podręcznej nie jest w żadnym stopniu homogeniczny, lecz odznacza się specyficzną strukturą. [...] Istnieje stosunkowo mały wycinek wiedzy, który jest jasny, wyraźny i wewnętrznie spójny. Ów wycinek, w postaci jądra, otoczony jest przylegającymi do niego strefami o różnym poziomie niejasności, niezrozumiałości oraz dwuznaczności. Następnie występują strefy, które związane są z wiedzą przyjętą za pewnik, ślepych wierzeniami, przypuszczeniami i domysłami, czyli takie, które opierają się jedynie na «zaufaniu do innych». I na końcu mamy obszar całkowitej niewiedzy” (tamże, s. 193–194).

Współcześnie coraz częściej wykorzystywane jest podejście fenomenograficzne, które tym różni się od fenomenologii, że „[n]a plan pierwszy wysuwa się dążenie do intersubiektywności, uzyskania wspólnego widzenia rzeczy, niejako znalezienia się w świecie opisywanym” (Karkowska, 2013, s. 244). „Badacze przyjmują założenie o pluralności sposobów doświadczania świata i konieczności ich opisu, a nie dążą do odkrycia pojedynczej istoty doświadczanego fenomenu, jak robią to fenomenolodzy” (Jurgiel, 2009, s. 143). Pozostając w bliskim związku z fenomenologią jako metodą, fenomenografia jest najczęściej stosowana jako węższa procedura opisu przeżyć, doświadczeń składających się na świat przeżywany/doświadczany pewnej wyselekcjonowanej grupy badanych (zob. Karkowska, 2013).

Jak pisze Alicja Jurgiel (2009, s. 142), „[r]ezultatem poznawczym fenomenografii jest «rysowanie» przez badaczy mapy ujawniającej różne sposoby doświadczania zjawisk przez badanych”. Doświadczanie stanowi niezbędną warunek eksplikacji koncepcji zjawisk przez podmiot, zwykle stanowiących zestawy znaczeń nadawanych przez podmiot doświadczanym przez niego zjawiskom. Nie ma przy tym znaczenia, czy koncepcje badani ujawniają w trakcie np. wywiadów, czy też są one obserwowane podczas ich działania: „Podmiotowe koncepcje zjawisk, denotujące poznawczą relację pomiędzy człowiekiem

a światem, mogą być artykułowane werbalnie [...], manifestowane przez podmiot w formie bezpośredniego doświadczenia, pojęciowego myślenia bądź fizycznego zachowania” (Marton, za: Męczkowska, 2002, s. 20). Jednym z zarzutów, który formułują krytycy w stosunku do podejścia fenomenograficznego, jest to, że badacze nie poddają analizie mechanizmów produkcji wiedzy i jej reprodukcji przez badane podmioty. W podejściu tym jednak „sposób doświadczania zjawiska czy sytuacji dotyczy jednocześnie sposobu „wytwarzania” znaczenia w konkretnym czasie i przestrzeni w określonej kulturze” (Jurgiel, 2009, s. 149).

Z punktu widzenia TRS znaczące okazują się ustalenia poczynione w ramach podejścia fenomenograficznego, które odnoszą się do zbiorowych, kolektywnych form świadomości, a ściślej mówiąc, „kolektywnego charakteru podmiotowych koncepcji zjawisk” czy też „kolektywnego intelektu” i to „pomimo założenia o występowaniu różnic w sposobach postrzegania przez ludzi otaczającego świata, różnic skutkujących rozproszeniem znaczeń nadawanych zjawiskom” (Męczkowska, 2002, s. 21)¹⁷.

1.3. Socjologia wobec wiedzy

Pedagogika w istotny sposób korzysta z dorobku myśli socjologicznej, zwłaszcza z obszaru socjologii wiedzy. Początki tej dyscypliny są związane z narodzinami (socjologicznej) metody naukowej, opracowanej pod koniec XVIII wieku po to, aby obiektywnie i systematycznie badać zachowania ludzi i społeczeństw¹⁸. Bezpośrednią przyczyną wyodrębnienia się socjologii z filozofii były kolejne rewolucje przemysłowe, które wywołały masowe migracje ludności oraz zdecydowane przemiany zarówno w życiu osobistym, jak i tradycjach całych społeczności. Pierwsi socjologowie chcieli wiedzieć, jak i dlaczego zmieniają się społeczeństwa.

¹⁷ Kolektywny intelekt oznacza „ponadindywidualny system form myślenia, rozprzestrzeniany w społecznych procesach dystrybucji wiedzy, stanowiący część społecznego dziedzictwa. Kolektywny intelekt stanowi wyraz intersubiektywności znaczeń świata społecznego. Na obecność zbiorowych form myślenia wskazują rezultaty badań prowadzonych przez niezależnych badaczy w obszarze podejścia fenomenograficznego. Uzyskane w ich wyniku opisy podmiotowych koncepcji analizowanych zjawisk wykazują podobieństwo, przejawiające się jako względnie stałe i ilościowo ograniczone zestawy znaczeń, nadawanych określonym zjawiskom przez uczestników badań” (Męczkowska, 2002, s. 21).

¹⁸ Uznaje się, że za początki dyscypliny naukowej odpowiadają filozofowie: Auguste Comte, Émile Durkheim, Karol Marks i Max Weber (Giddens, 2006).

Unikalny wpływ na rozwój podejścia socjologicznego wywarły prace Émile'a Durkheima. Skoncentrował on teorię poznania na empirycznym badaniu faktów społecznych, uznawanych za zewnętrzne w stosunku do jednostki i od niej niezależne. Stał na stanowisku, że nie tylko porządek moralny, ale także porządek umysłowy, etyka i logika mają źródło społeczne. Społeczeństwo od początku miało formować umysł człowieka. Pojęcia rozwijają się zawsze w ramach społecznych, należy więc badać obiektywnie istniejące fakty społeczne, które w stosunku do człowieka posiadają „siłę zniewalającą” (Tatar-kiewicz, 1990, III, s. 312–315).

Durkheim wprowadził do socjologii pojęcia wyobrażeń zbiorowych/reprezentacji zbiorowych (kolektywnych) oraz świadomości zbiorowej, wynikające z posiadania przez każde społeczeństwo odrębnego sposobu mówienia i myślenia, właściwego tylko danej zbiorowości¹⁹. Uważał, że „rzeczy należy badać takimi, jakie są” oraz że „odkrywanie właściwości faktów społecznych musi odbywać się pośrednio, poprzez analizę ich skutków i próbujących wyrażać je treści, jak prawo, teksty religijne czy skodyfikowane reguły postępowania”, ponieważ „nie można ich poddać bezpośredniej obserwacji”. Fakty społeczne mogą być zatem poznawane lub odkrywane, badacz zaś musi „mieć umysł otwarty na fakty empiryczne i wolny od pochodzących z zewnątrz gotowych idei” (Giddens, 2006, s. 33).

W ramach metody socjologicznej wszystkie etapy procesu badawczego zmierzały do maksymalnej obiektywizacji wiedzy naukowej (Durkheim, 2000). Ścisłe stosowanie się do procedur gwarantowało uzyskanie wiedzy pewnej, prawdziwej i użytecznej, wyznaczonej zasadą intersubiektywności.

W okresie konstituowania się socjologii dominował więc ideał wiedzy pewnej, rozumianej jako zbiór reguł oraz kryteriów wartościowania odnoszących się do ludzkiego poznania. Oznaczało to dążenie do stworzenia programu socjologii naukowej i naukowego światopoglądu, dlatego w ramach ideału wiedzy socjologowie określili kryteria decydujące o tym, które wypowiedzi uznać za wiedzę. Przybrały one właściwie formę zbioru zakazów odnoszących się nie tylko do metod, rozumianych jako sposoby zdobywania wiedzy wartościowej, ale także do okoliczności używania pojęć *wiedza*, *poznanie* czy *informacje*.

Najważniejsze ustalenia pozytywistów dotyczyły wartościowania różnych typów wiedzy. Uznali oni, że wiedzę najpewniejszą wytwarza się dzięki

¹⁹ Durkheim uchodzi za prekursora koncepcji RS, rozwiniętej przez Moscovicio, dlatego odniesienia do jego koncepcji społeczeństwa znaleźć można np. w: Trutkowski, 1999, s. 2; Zbróg, 2016c, s. 232–233.

posługiwaniu się metodologią badań empirycznych. „Nie tylko opisuje [ona] jakiś fragment rzeczywistości, ale pozwala także prognozować dość niezawodnie wydarzenia, procesy i stany, które muszą się pojawić lub mogą zaistnieć” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 315). Dzięki takiemu podejściu powstaje wiedza technologiczna, najstarsza, najbardziej pożądana, przydatna do osiągnięcia różnych celów, co tak podsumowuje filozof i socjolog Florian Znaniecki (1984, s. 482–483): „Posiadać ją, to wiedzieć, jak zrobić to, co chce się zrobić, jak sporządzić narzędzie, jak zorać pole, jak zbudować dom, jak zagrać melodię, jak wychować dzieci, jak wygrać wojnę, jak zdobyć pieniądze. Uniwersalnym sprawdzianem prawdy jest tu sukces”.

Praktyczna racjonalność, wychwalana przez Znanieckiego, stanowi więc pierwowzór dzisiejszej technologii nauczania, wszelkiego rodzaju metodyk, sugerujących nauczycielom, co, jak i kiedy po kolei robić, aby osiągnąć sukces. Orientacja pozytywistyczna ujawniła się nie tylko w filozofii, socjologii czy pedagogice, ale w całym obszarze nauki, zwłaszcza w naukach przyrodniczych, rozprzestrzeniając się tak bardzo, że do dziś, mimo powszechnej krytyki takiego podejścia, łącznie z nieuznawaniem wiedzy technologicznej za wiedzę naukową, dominuje ona współcześnie w wielu obszarach codzienności.

Perspektywa socjologiczna w paradygmacie pozytywistycznym wiązała się więc z podejściem funkcjonalnym (Comte i jego następcą Durkheim), a w nim ze scjentyistyczną koncepcją tworzenia wiedzy.

Funkcjonalistami byli również amerykańscy socjologowie Robert K. Merton i Talcott Parsons, którzy – podtrzymując tradycje Durkheimowskie – akcentowali znaczenie czynników warunkujących porządek społeczny, nie doceniali natomiast czynników wywołujących w społeczeństwie konflikty i podziały (Giddens, 2006, s. 40). W rezultacie podstawowe założenia funkcjonalizmu, opierające się na konsensusie społecznym oraz na badaniu tego, jak dana praktyka społeczna lub instytucja przyczyniają się do trwania społeczeństwa, stały się coraz bardziej odległe od rzeczywistości i spowodowały upadek myśli tego nurtu, opisywanego także w takich kategoriach, jak: socjologia konwencjonalna, funkcjonalizm, paradygmat normatywny (absolutystyczny, strukturalny) (Nowak-Łojewska, 2011, s. 100).

1.3.1. Konstruktywizm czy konstrukcjonizm

Istotne dla pedagogiki są studia nad wiedzą wypracowane w nurcie „nowej” socjologii związanej ze społecznym charakterem wiedzy. Niektórzy badacze, np. Ted Benton i Ian Craib (2003; także: Giddens, 2002, s. 40) za punkt wyjścia

alternatywnej wobec pozytywizmu tradycji myślenia o nauce i wiedzy uznają socjologiczną ideę poznania rozumiejącego, wprowadzoną przez Maxa Webera, którego nazywa się ojcem współczesnej socjologii (współ z Émilem Durkheimem). Badacz ten głosił, że nauki społeczne, mające specyficzny przedmiot badań – działania społeczne, a więc to, co niepowtarzalne i ulotne – nie mogą być oceniane według kryterium „rzetelności” w rozumieniu nauk przyrodniczych. To właśnie rozumienie interpretacyjne stanowi odpowiednią metodę badania.

Weber twierdził, że życie społeczne i działania jednostek są zakorzenione w znaczeniu. Znaczenie natomiast jest zawsze i wszędzie konstruktem kulturowym. Podejście konstruktywistyczne stało się także w socjologii ważnym nurtem w ramach paradygmatu interpretatywnego (według klasyfikacji Gibsona Burrella i Garetha Morgana).

Konstruktywizm nie jest jednorodnym koncepcyjnie podejściem. Do konstruktywizmu zalicza się zarówno jego odmiany radykalne, kontrowersyjne, jeśli chodzi o założenia filozoficzne, jak i bardziej wyważone. Na jednym krańcu konceptualizacji radykalnych występują założenia ściśle indywidualistyczne – skoncentrowane na mentalnych procesach wytwarzania rzeczywistości. Zakłada się tu przede wszystkim niezależność ludzkiej wiedzy od obiektywnego świata oraz traktowanie wiedzy jako bytu umiejscowionego w głowach jednostek (Claud Levi-Strauss, Ernst von Glasersfeld). Podmioty tworzą własny umysłowy model rzeczywistości dzięki własnej aktywności, doświadczaniu codzienności, jednocześnie przystosowując się do środowiska dzięki posiadanej w umyśle wiedzy. Zarówno uprzednie, jak i bieżące doświadczenia jednostki, jej intencje, potrzeby i oczekiwania sprawiają, że jednostki aktywnie interpretują, tworzą i modyfikują model rzeczywistości bardziej, niż go odzwierciedlają (zob. Najder, 1989; Zwierzdzyński, 2012).

Na drugim krańcu lokuje się odmiana konstruktywizmu społecznego, którego przedstawicielem jest np. Niklas Luhmann. Twierdzi on, że pochodzenie konstruktów w żadnym wypadku nie wiąże się z jednostką i jej aparatem poznawczym, lecz wyłącznie z komunikacyjną aktywnością systemów społecznych: „Co do mnie – odpowiada Luhmann (2006, s. 38: za: Zwierzdzyński, 2012, s. 122) – za głównego konstruktora uznaję społeczeństwo”. Do bardziej umiarkowanych nurtów w ramach konstruktywizmu zalicza się jego odmianę poznawczą/genetyczną (Jean Piaget, George Kelly) i społeczną (Lew Wygotski, Kenneth J. Gergen).

Konstruktywiści podkreślają, że żadna wiedza, również naukowa, nie jest już pewna i obiektywna, ponieważ rekonstrukcja rozumienia świata społecznego może zachodzić dzięki interpretacji znaczeń nadawanych przez jednostki elementom świata (Denzin, Lincoln 2009, s. 272). Powstała w ten sposób

wiedza o rzeczywistości przybiera postać różnych definicji, koncepcji, reprezentacji o charakterze kontekstowym, usytuowanym w określonym fragmencie naszej codzienności. Wymaga ona od badacza interpretacji, dlatego ma charakter subiektywistyczny, a tym samym stanowi tylko jeden z wielu możliwych sposobów odczytywania rzeczywistości społecznej.

Samo pojęcie konstruktywizm podkreśla konstruktywną moc ludzkich umysłów, a więc odnosi się do poznawczej odmiany konstruktywizmu, konstrukcjonizm zaś, związany ze społeczną odmianą konstruktywizmu wypracowaną głównie przez amerykańskich badaczy, zakłada zależność konstrukcji od konwencji, tradycji, języka (Zwierzdzyński, 2012). Niewątpliwie jednak podział zaproponowany przez Zwierzdzyńskiego – za Vivien Burr (2002, s. 20) i Kennethem Gergenem (1999, s. 237) – jest uzasadniony i przekonujący: „Wybór między konstruktywizmem i konstrukcjonizmem winien być więc poprzedzony odpowiedzią na pytanie, czy przedmiotem analiz chce się uczynić konstruujące i podtrzymujące świat stany mentalne, czy zastygłe w instytucjach społecznych, wynegocjowane w toku historii, skonstruowane znaczenia” (Zwierzdzyński, 2012, s. 127). Podstawowa różnica dotyczy więc ustalenia, czy proces konstruowania świata/wiedzy jest *stricte* psychiczny, dzieje się „w głowie” (wówczas to konstruktywizm), czy wynika ze społecznych relacji (wówczas to konstrukcjonizm).

Zwolennicy konstrukcjonizmu (społecznego) optują za przekroczeniem dychotomii *wewnętrzny proces mentalny – zewnętrzny proces kulturowy*. Uznają bowiem, że oba wymiary są od siebie wzajemnie zależne (to podstawowe założenie TRS). W związku z tym wiedzę należy traktować jako konstruowaną za pośrednictwem języka (także pisanego) w trakcie komunikacji, negocjacji, mediacji, dyskusowania. Dochodzi wówczas do uzgadniania znaczeń i formowania się rzeczywistości, która dla tworzących ją społeczności jest naturalna, oczywista, zrozumiała. W konstrukcjonizmie wiedza mieści się w procesach społecznych, utożsamia się ją ze społecznym działaniem komunikacyjnym i uzależnia od historyczno-kulturowego kontekstu. Badania wiedzy muszą zatem uwzględniać badania języka, komunikowanie się bowiem za jego pomocą to warunek wytwarzania wiedzy (Zwierzdzyński, 2012, s. 125–126).

Do socjologów negujących istnienie wiedzy obiektywnej i pewnej zalicza się m.in. Pierre’a Bourdieu i Basila Bernsteina. Wspomnieć należy także o brazylijskim pedagogu Paulu Freirze, którego prace stały się jedną z przyczyn wyodrębnienia socjologii edukacji. Wszyscy ci badacze odrzucali XVII-wieczną koncepcję umysłu Locke’a jako pustego naczynia, czekającego tylko na napełnienie wiedzą przekazywaną przez nauczyciela.

W literaturze pojawia się więc koncepcja wiedzy bankowej Freire’a (2007) – w ten metaforyczny sposób podkreślająca krytykę edukacji

pojmowanej jako „akt deponowania wiedzy” w umyśle jak środków w banku. Freire porównywał także uczniów do kolekcjonerów gotowej wiedzy, specjalistów od katalogowania treści przechowywanych w pamięci, aby zobrazować innym swoją niezgodę na tradycyjny model edukacji szkolnej. Zwracał uwagę na opresyjność szkoły, uprzedmiotowienie uczniów i stosowanie wobec nich przemocy w różnej postaci, począwszy od ignorowania ich potrzeb i możliwości, przez mechaniczny sposób nauczania, sprzyjający manipulowaniu ich myśleniem do niestwarzania im okazji do bycia ludźmi samodzielnyimi, aktywnymi, mającymi prawo do poszanowania ich indywidualności.

W dyskusję na tym polu wpisuje się także Bernstein, który wiązał wiedzę nabywaną w szkole ze stosunkami władzy. Jego zdaniem w szkole wyraźnie odbija się obraz władzy społecznej nad wiedzą. Przedstawianą w tej instytucji wiedzę selekcjonuje się, klasyfikuje, rozdziela, przekazuje pod kątem tego, co władza uzna za godne upowszechnienia. Następnie zaś ocenia uczniów z opowania zalecanej wiedzy. Bernstein dostrzegł i opisał trzy systemy przekazywania wiedzy w szkole: program nauczania, pedagogia i ocena: „Program nauczania określa to, co traktowane jest jako uprawomocniona wiedza, pedagogia określa to, co liczy się jako ważna transmisja wiedzy, ocenianie definiuje zaś to, co uważane jest za prawomocne urzeczywistnienie wiedzy dokumentowane przez kształconego” (Bernstein, 1990, s. 34). Socjolog ten wprowadził pojęcie „kodu wiedzy edukacyjnej”, przez który rozumiał „zbiór reguł organizujących praktykę szkolną” (tamże). To, jaki kod wiedzy edukacyjnej funkcjonuje w danej instytucji oświatowej (na każdym poziomie edukacji), zależy od reguł społecznych, wyznaczających klasyfikację i kompozycję wiedzy upowszechnianej w instytucjach oświatowych.

Bernstein postulował zajmowanie się przez socjologów – jako ważnym obiektem badawczym – ustalaniem, jak wiedzę się tworzy i jakie zasady generują nową wiedzę, zaznaczając jednocześnie, że – według niego – wiedza nie opiera się na mechanizmie przyswajania. Przypuszczał on, że wiedza ma głębszą strukturę oraz jest elastyczna ze względu na różne drogi poznania. Jego postulat wpisuje się zatem w podstawowy obszar zainteresowania badawczego także w ramach TRS.

1.3.2. Socjologia wiedzy – prototypowy konstrukcjonizm

Istotną rolę w naukach społecznych odegrała wersja konstruktywizmu przedstawiona w monografii *Społeczne tworzenie rzeczywistości* Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna (1983/2010). Autorzy ci założyli, że wiedza to element decydujący o kształcie postrzeganej rzeczywisto-

ści, ponieważ właśnie wiedza rozstrzyga o znaczeniach, które nadaje się obiektom rzeczywistości, świat społeczny zaś z „natury” jest konstruowany, a nie realny, jest obiektywizowany, a nie obiektywny (Berger, Luckmann, 2010, s. 90). Wiedzę w ich rozumieniu nieformalnie negocjują członkowie zorganizowanej wspólnoty.

Koncepcja ta wymaga dokładniejszego przedstawienia ze względu na dość duże podobieństwo do TRS Moscoviego. Podobnie jak w TRS badacze ci założyli, że nośnikiem znaczeń jest język wykorzystywany w trakcie interakcji komunikacyjnych. Posługując się określonym „społecznym słownikiem”, zinternalizowanym w trakcie socjalizacji, postrzega się świat jako ustrukturyzowany w określony, naturalny dla ludzi sposób. Decyduje on w znacznym stopniu o tym, co staje się dla nich społeczną rzeczywistością. Granice wiedzy wyznaczają właściwie granice rzeczywistości, ale także „[...] ukształtowanie i modyfikowanie wiedzy – co przecież zawsze dokonuje się w bezpośrednich lub pośrednich kontaktach społecznych – prowadzi do kształtowania i modyfikowania rzeczywistości” (Niżnik, 2010, s. XVII).

Berger i Luckmann są zdania, że wiedza ma charakter zdroworożdkowy (potoczny), co wynika z uczestniczenia każdego człowieka w codzienności. Życie w świecie codziennym uznaje się za stan naturalny w przeciwieństwie do teoretyzowania na temat rzeczywistości. Wychodząc z takiego założenia, badacze ci zaproponowali perspektywę naukową, przypominającą analizy fenomenologiczne Schütza. Polega ona na ukazywaniu świata życia codziennego jako przestrzeni zobiektywizowanej i świata intersubiektywnego. Tworzy się on dzięki interakcji komunikacyjnej, w której trakcie ludzie nadają znaczenia elementom rzeczywistości. W ten sposób konstruowana jest wiedza potoczna jednostki o świecie, pojmowana jako system znaczeń nadawanych światu przez poszczególne jednostki (Berger, Luckmann, 2010, s. 58–59).

Punkt wspólny TRS oraz koncepcji Bergera i Luckmanna stanowi więc także postrzeganie rzeczywistości życia codziennego jako świata intersubiektywnego, świata podzielanego z innymi jednostkami, dla których jest on tak samo realny. To właśnie intersubiektywność odróżnia życie codzienne od innych rzeczywistości. Nieustanne interakcje i komunikowanie się z innymi są niezbywalnym składnikiem rzeczywistości. Inni mogą postrzegać rzeczywistość z odmiennej perspektywy, mogą przybierać inne postawy, przejawiać inne zachowania, ale nie zmienia to tego, że wszyscy żyją we wspólnej rzeczywistości, dzieląc wspólne znaczenia w świecie rzeczywistym.

Wiele miejsca Berger i Luckmann – podobnie jak Moscovici – poświęcają świadomości potocznej i wiedzy potocznej z tego powodu, że odnoszą

się one do świata wspólnego dla wielu ludzi. „Wiedza potoczna jest wiedzą, którą dzielę z innymi w normalnej, samej przez się oczywistej rutynie życia codziennego” (Berger, Luckmann, 2010, s. 37). Autorzy *Społecznego tworzenia rzeczywistości* zgadzają się tutaj z twórcą TRS w tym, że każdy człowiek musi sobie przełożyć nowe, niecodzienne doświadczenia „na codzienną rzeczywistość podstawową” (tamże, s. 41). Język potoczny, język życia codziennego służy do interpretacji, „zniekształcania” rzeczywistości i doświadczeń niecodziennych po to, aby można je było zrozumieć. Opowiadają się więc oni za badaniami wiedzy potocznej metodą fenomenologiczną (tamże, s. 31–36).

To, co różni koncepcje rzeczywistości u Bergera i Luckmanna oraz Moscovicio, dotyczy postrzegania rzeczywistości/światów społecznych oraz RS. W TRS konstrukty te uznaje się za dynamiczne, mające zdolność przekraczania granic społecznych, zawsze wyrastające z kontekstu, z wzajemnych relacji i oddziaływań, które nie istnieją, lecz „same się stają” (Moscovici, 1988, s. 219). Żadna jednostka ani żadna grupa społeczna nie funkcjonuje poza światem społecznym. To RS nadają rzeczywistości społeczny charakter, dzięki nim jest konstruowana rzeczywistość społeczna, podtrzymuje się społeczne interakcje. To RS kształtują ludzkie przekonania, postawy i opinie, nadają światu sens (Deaux, Philogene, 2001).

Koncepcja Moscovicio wydaje się w tym kontekście bardziej dojrzała i lepiej odpowiada charakterystyce współczesnej rzeczywistości. U Bergera i Luckmanna (2010, s. 143) światy społeczne, występując w formie subuniwersów znaczeń, stają się „ezoterycznymi enklawami, «zapieczętowanymi hermetycznie» [...] dla wszystkich, z wyjątkiem tych, którzy zostali we właściwy sposób wprowadzeni w jej tajemnice”. Berger i Luckmann przyjmują ponadto, że reprezentacje są względnie trwałe i hermetyczne oraz że są jednolicie postrzegane przez „swoich” i niezrozumiałe przez „obcych” (Szwed, 2011, s. 39–40). Już na tej podstawie można wątpić w tezy przyjęte przez tychże socjologów kilkadziesiąt lat wcześniej. Współczesny, dynamicznie zmieniający się świat, zwłaszcza w dyskursie publicznym, kojarzonym przede wszystkim z mediami, z pewnością nie może być określany jako statyczny, trwały i hermetyczny. Raczej postrzega się go jako dynamiczny, zmienny, zróżnicowany, wielokulturowy – takie same są też RS²⁰.

²⁰ Wszelkie niuanse dotyczące różnic między koncepcją Bergera i Luckmanna oraz Moscovicio opisano w: Potter, Edwards (1999), Voelklein, Howarth (2005), Howarth (2006). Sam Moscovici (1997, s. 6) uważał, że konstrukcjonizm społeczny „zamierza być metateorią, która mówi nam, co jest, a co powinno być prawdziwą/dobrą nauką, krytykując to, co jest lub

Do udanych prób przewyciężenia dychotomii obiektywistycznej i subiektywistycznej perspektywy poznania należy także koncepcja Pierre'a Bourdieu. Podobnie jak Moscovici nie koncentrował się on na „jednostce” i „społeczeństwie”, lecz na dwóch formach „tego, co społeczne”: to, co społeczne w jednostce nazwał „habitusem”, a to, co społeczne poza nią – „polem”²¹. Na płaszczyźnie epistemologicznej Bourdieu wychodził z założenia, że o obiektywności faktów można mówić tylko o tyle, o ile obiektywność ta polega na społecznym dostrzeganiu tych faktów (przy jednoczesnym ukrywaniu innych) oraz uznawaniu ich za znaczące (przy jednoczesnym deprecjonowaniu innych) (Hałas, 1999, s. 88). Obiektywność to zatem tylko chwilowe zastygnięcie znaczeń w polu. Kategorię „pola” Bourdieu powiązał zatem z genealogią znaczeń i symboli, wytwarzanych podczas wspólnotowej aktywności jednostek, zwłaszcza w trakcie społecznych dyskursów. Konstruowanie znaczeń z jego perspektywy ma związek z procesem społecznej rywalizacji i wykorzystywaniem możliwości, które oferuje władza.

Podobieństwo założeń koncepcji Bourdieu i Moscovicio widać także w przekonaniu, że nie ma uniwersalnych i naturalnych systemów poznawczych, ponieważ każdy podczas konstruowania znaczeń jednocześnie je wartościuje. Moscovici podkreśla zresztą, że wartościowanie w postaci pozytywnych bądź negatywnych relacji wobec obiektu RS jest jej nieodłącznym komponentem (Moscovici, 1961/1976; za: Moliner, Abric, 2015, s. 84). To jednak, jakie znaczenia nadaje się obiektom rzeczywistości, zdaniem Bourdieu, zależy przede wszystkim od państwa stosującego „przemoc symboliczną” w celu narzucenia jednostkom wytworzonego przez siebie, preferowanego systemu wiedzy, czyniąc to przede wszystkim za pośrednictwem edukacji i prawa (Bourdieu, Passeron, 1990; Zwierzdzyński, 2012a, s. 32–33).

Zdaniem Bourdieu uczniów w szkole zmusza się do reprodukcji przyjętego systemu wiedzy z racji posiadanej przez nauczyciela autorytetu instytucjonalnego. Wiedzę w tym ujęciu postrzega się więc jako skodyfikowaną, usystematyzowaną i zrutynizowaną. Jest to równoznaczne z opresyjnym przymuszaniem wychowanków do przyjmowania narzuconego systemu znaczeń. W rezultacie tracą oni zdolność do nadawania rzeczywistości sensów zgodnych ze swoją perspektywą i perspektywą społeczności, w której na co

powinno być złą nauką” (tamże, s. 11). Zaznaczał też, że „bez teorii reprezentacji społecznych nie możemy zrozumieć społecznej konstrukcji” (tamże, s. 12).

²¹ Podobną rolę do zajwiska „habitusu” odgrywa wydzielona przez Karla Mannheim’a „przestrzeń koniunktywnego doświadczenia”, która odnosi się do wiedzy ateoretycznej osadzonej w praktyce działania, będącej doświadczeniem grupy społecznej (więcej w: Zamorska, 2008, s. 100–103).

dzień funkcjonują. Edukacja prowadzona w ten sposób nie przyczynia się do rozwoju jednostki, ponieważ przyjmuje ona formę narzucania, wpajania, wdrażania i transmisji treści, uznawanych w systemie za godne przekazania. Reprodukują się tym samym w szkole „struktury obiektywne” przez pośrednictwo *habitusu*, czyli systemu wzorów, które w określonych sytuacjach są zdolne do generowania określonych praktyk (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 128; Bourdieu, Passeron, 2012, s. 71–73)²².

Godny uwagi jest także socjologiczny program Anthony’ego Giddensa, który uważał, że świat konstruuje się w działaniach podmiotów (jednostek), ale ograniczanych przez wpływy historyczne oraz warunki, na które podmioty nie mają wpływu. Jednak struktury społecznej nie należy traktować tak, jak u Bourdieu, czyli „jako domena przymusu wywieranego na działanie podmiotów, ale winna ona być pojmowana jako czynnik tworzący możliwość takiego działania” (Giddens, 2001, s. 226; Zwierżdzyński, 2012a, s. 32). Francuski socjolog Raymond Boudon (2008, s. 74) idzie dalej w swoich konkluzjach. Jego zdaniem także instytucje nie mogą determinować indywidualnych sposobów postępowania. Ich oddziaływanie na jednostkę ogranicza się do wyznaczania pola działania i wpływania na suwerenny wybór pojedynczych osób, ale nigdy nie można mówić o determinizmie w tym względzie.

TRS została silnie zakorzeniona w interakcjonizmie symbolicznym w odmianie socjologicznej, sformułowanej przez Herberta Blumera. Zwyczajowo wyodrębnia się go z koncepcji fenomenologicznych i hermeneutycznych, choć zbliżony jest do nich przedmiotem zainteresowania – funkcjonowaniem znaczeń w kontekście społecznym²³. Podstawę

²² W ramach TRS ten wątek został opracowany oddzielnie jako teoria pozycjonowania (Harre, Moghaddam, 2015). Według tej teorii podstawowy motyw przewagi podzielanych reprezentacji nie znajduje się „w indywidualnych umysłach, ale w charakterystyce porządku społeczno-politycznego i sposobach jego utrzymywania” (Harre, Moghaddam, 2015, s. 224), a także w „sposobie dystrybucji praw i obowiązków pomiędzy osobami dzielącymi reprezentacje” (tamże, s. 225). Jeśli więc odnosi się TRS do pewnych form porządku społecznego, związanych z codziennymi praktykami pozycjonowania, należałoby badać reprezentacje jednostek na temat tego, jakie prawa i obowiązki przypisują sobie i innym członkom danej społeczności, jak one są przez nich opisywane oraz bronione lub odrzucane w codziennych działaniach komunikacyjnych. Metodyka badania RS w tym ujęciu zakłada badanie „korpusu wiedzy istniejącego w społeczności, a nie w indywidualnej psychice” (tamże, s. 230).

²³ Na gruncie socjologii fenomenologia rozwinęła się także w etnometodologię za sprawą Harolda Garfinkla, który zajmował się badaniami nad codziennością z wykorzystaniem potocznych (ludowych) metod. Analizował, jak członkowie danej grupy porządkują swój świat społeczny, nadając mu znaczenia. Zajmował się wiedzą potoczną, zarówno tą ujawnianą w dyskursach, jak również nieświadomie kierującą ludzkim działaniem. Garfinkel był przekonany, że

interpretacji stanowi znaczenie, które ludzie nadają określonym obiektom, zdarzeniom, sytuacjom w zależności od kontekstu sytuacyjnego: to sytuacja determinuje znaczenie. Oznacza to, że działania nie są determinowane kulturowo, ale konstruowane w konkretnych, wyłaniających się sytuacjach (Hałas, 2007, s. 31).

W koncepcji Blumera rzeczywistość społeczną postrzega się jako skutek interakcji symbolicznych, które odnosi on „do szczególnej i mającej odrębne właściwości interakcji, jaka przebiega między jednostkami ludzkimi. Jej szczególność wyraża się w tym, że istoty ludzkie interpretują i «definiują» wzajemnie swoje działania, zamiast na nie po prostu reagować. Ich «reakcja» nie odnosi się bezpośrednio do działań względem siebie wzajemnie, ale opiera się na znaczeniu, jakie każdy z partnerów nadaje działaniom. Interakcja między ludźmi jest zatem zapośredniczona przez wykorzystywanie symboli, interpretację albo upewnienie się co do znaczenia, jakie przypisuje się nawzajem swoim działaniom. Takie zapośredniczenie w przypadku zachowania ludzkiego jest równoznaczne z wprowadzeniem procesu interpretacji między bodziec i reakcję” (Blumer, 2007, s. 61).

W tym podejściu wiedzę rozumie się więc jako system symbolicznych znaczeń nadawanych światu, wyłaniającemu się w toku interakcji komunikacyjnych, a zatem dialogu, negocjacji. Powstaje on w wyniku społecznego mediowania znaczeń i krytycznej refleksji. Współcześni badacze RS (np. Chaib, 2015, s. 362–363) twierdzą jednak, że komunikacja grupowa i interakcje nie są w tej koncepcji wystarczająco uwzględniane w wyjaśnieniach, rozumieniu i interpretacji rzeczywistości z perspektywy wielu różnych, dynamicznie zmieniających się światów społecznych tak, jak czyni to, zgodnie ze swoim epistemologicznym potencjałem, TRS.

W dyskusję na tym polu wpisuje się też koncepcja Ervinga Goffmana (2008), wywodząca się z teorii interakcjonizmu symbolicznego George’a H. Meada. Zwracano w niej uwagę na to, że społeczna aktywność człowieka, zwłaszcza aktywność komunikacyjna, stanowi warunek konieczny do funkcjonowania i rozwoju ludzkiej osobowości. W koncepcji „uogólnionego

członkowie grupy, jako posiadacze wiedzy potocznej, są kompetentni do wzajemnego interpretowania własnych zachowań – te ustalenia Garfinkla wykorzystuje się w metodyce badania RS. Jedno z głównych pojęć etnometodologii – *wytłumaczalność praktyk* – zakłada, że praktyki społeczne można zaobserwować i zrelacjonować, czyli uchwycić je w kontekście społecznym, korzystając ze zmysłu wzroku (patrzenia) i mówienia o nich. Garfinkel (2007) jako jeden z pierwszych socjologów udowodnił także, jak bardzo badacze społeczni są uwikłani w opisywaną przez nich rzeczywistość, dając dowód tego uwikłania w tworzonych przez siebie opisach interpretacyjnych.

innego” Goffman podkreśla, że każda sytuacja czy też okazja społeczna pobudza komunikacyjnie wszystkich członków grupy. W myśl opracowanego modelu dramaturgicznego kontakt twarzą w twarz to rodzaj przedstawienia teatralnego, w którym jednostki-aktorzy odgrywają swoją rolę jak aktorzy na scenie. W czasie przedstawienia-rozmowy interlokutorzy odgrywają swoje role w celu wywarcia zamierzonego wrażenia na drugiej osobie. Goffman twierdził, że w zależności od kontekstu sytuacyjnego jednostki przejawiają różne tożsamości aktora społecznego. Publicznie prezentują tylko jedną jaźń – „fronton”, a ukrywają drugą jaźń – „kulisy”, która kalkuluje, na zimno ocenia skuteczność działań podjętych w czasie rozmowy. Goffman nazywa tę cechę „sterowaniem wrażeniem”, zakładając istnienie pod maską autentycznej twarzy. Sygnalizuje on tym samym problem metodologiczny związany z umiejętnościami badacza dotarcia do tego, co ukryte.

Niewiele w polskiej literaturze pisze się na temat intraakcji, czyli procesów związanych z uwikłaniem wzajemnych relacji. Neologizm *intra-action*, utworzony przez Karen Barad, ta amerykańska badaczka tłumaczy jako „wspólny organizm uwikłanych relacji” (*entanglement of agencies*). Oznacza to, że w przeciwieństwie do zwykłej interakcji, zakładającej istnienie oddzielnych, odrębnych, indywidualnych relacji, poprzedzających te interakcje, uznaje się, że różne relacje nie wyprzedzają, ale raczej bezpośrednio się wyłaniają jako właśnie intraakcja. „Odrębne” relacje różnią się tylko w relacyjnym, a nie absolutnym tego słowa znaczeniu, to znaczy, „relacje różnią się tylko w odniesieniu do ich wzajemnego uwikłania; nie istnieją jako indywidualne elementy” (za: Davies, Gannon, 2012, s. 360)²⁴.

Chcąc lepiej zrozumieć intencje Barad, warto dodać, że nie należy traktować siebie jako bytu odrębnego, istniejącego poza spotkaniami z innymi. Ludzie stają się odrębnymi bytami dopiero w trakcie relacyjnego, wzajemnego spotkania, podczas wspólnej pracy, kiedy to towarzyszą, właściwie co do minuty, innym bytom. Dzięki tego typu wspólnej pracy można ujawnić się nie jako byt stały, niezmienny, absolutny, ale jako byt, który zawsze wikła się i zawsze staje się (podmiot-w-procesie stawania się) czymś innym, niż wydaje się, że jest.

Barad stoi na stanowisku, że wszelkie poznanie, wiedza o sobie, wszystkich swoich działaniach i emocjach oraz wiedza o innych, o rzeczywistości są uwikłane w dyskursy i przez nie tworzone, uwikłane w matnię okoliczności i uwarunkowań tworzonych przez konteksty społeczne. Różne rozumienie siebie, świata, życia wynika z negocjowania

²⁴ Więcej wyjaśnień na temat tego złożonego punktu widzenia w: Zbróg, 2017b.

znaczeń w ramach instytucji społecznych i w ramach społeczności, jest również kształtowane przez siły historyczne i kulturowe (por. Bergman, Luckmann, 2010, s. 60–61).

1.4. Perspektywa psychologiczna w podejściu do wiedzy

Rozkwit psychologicznych nurtów pozytywistycznych zbiegł się w czasie z rozwojem gospodarki kapitalistycznej. W ramach poszerzania rynku zbytu masowo produkowanych towarów na przełomie XIX i XX wieku zainteresowano się badaniami nad zachowaniem ludzi jako konsumentów, zwłaszcza nad sterowaniem zachowaniami mas ludzkich. W rezultacie pełnię rozwoju przeżywała psychologia behawioralna oraz koncepcja wiedzy instrumentalnej. Zaiśniała bowiem społeczna potrzeba wychowania człowieka biernego, zewnątrzsterownego, posłusznie wykonującego polecenia i poddającego się sugestiom. Konieczność masowego kształcenia po to, aby przygotować robotników do fabryk, wymagała opracowania takiego systemu edukacyjnego, którego rezultatem byłby człowiek przystosowany do systemu, niebuntujący się, „bez rozwiniętej i unikatowej osobowości, ukształtowany w efekcie technologii behawiorystycznej” (Nowak-Łojewska, 2011, s. 102).

Behawioryści byli przekonani, że wszyscy ludzie rozumieją świat podobnie, co wynikało z przeświadczenia o istnieniu obiektywnej, jedynej, prawdziwej wiedzy. Zatem wyjaśnienia sformułowane na podstawie tej wiedzy miały być jednoznaczne. Nie wymagały namysłu czy refleksji krytycznej, ponieważ własne rozumienie świata było oczywiste, jedynie słuszne, wystarczalne i ostateczne. Sprawne funkcjonowanie w świecie wymagało jedynie kopiowania wiadomości i sposobów myślenia innych ludzi oraz odwoływania się do sprawdzonych i zaakceptowanych społecznie uzasadnień (stereotypów).

Wiedza w rozumieniu behawiorystów ma charakter wybitnie pragmatyczny, konwencjonalny, nadający się do wykorzystania w każdych okolicznościach²⁵. Przyjmuje się więc w tym podejściu możliwość transmisji wiedzy dokładnej i pewnej, niepodlegającej rewizji oraz pokazywanie rzeczy, jakimi są. Przekaz można bowiem poprzeć ilustracjami, pokazami. Ucieleśnienie wiedzy

²⁵ Takie pojmowanie wiedzy ma swoje źródła w scjentyzmie, zgodnie z którym wiedza powinna być pewna i dokładna, wywiedziona z przyrodniczych metod badania rzeczywistości. Leżące u jego źródeł pozytywizm i logiczny empiryzm wygenerowały obraz wiedzy niezależnej od jej wytwórcy i posiadacza, zatem wiedzy obiektywnej, której treść opiera się na „nagich faktach” (esencjalizm).

obiektywnej stanowi podręcznik, zawierający taką wiedzę – zgodną z dorobkiem odpowiednich dyscyplin naukowych.

Psychologia behawioralna nawiązywała zatem do koncepcji realizmu, realizmu materialnego, naiwnego realizmu lub reprezentacjonizmu. Na tej podstawie opracowano (pierwotną) teorię poznania, mówiącą wyłącznie o reprezentowaniu rzeczywistości, jej obiektywnym, dokładnym, lustrzanym odzwierciedleniu przez umysł. Przekonanie o tym, że człowiek dokładnie odzwierciedla (jak lustro) rzeczywistość w swoim umyśle, szybko podważono, m.in. za pomocą argumentów o tym, że każdy inaczej postrzega tę samą rzecz czy ten sam obszar rzeczywistości „w zależności od nastawienia, obecnych przekonań i celów” (Najder, 1997, s. 39)²⁶.

Drugi teoretyczny nurt rozwijany w ramach psychologii miał charakter poznawczy (Anderson, 1998, s. 19). Wczesne teorie kognitywne koncentrowały się na kumulatywnym charakterze wiedzy, jej przyswajaniu, opanowywaniu i zapamiętywaniu. Akwizycję wiedzy wiązano zresztą z metaforą *magazynu*, najlepiej bowiem odpowiadała ona przekonaniu o gromadzeniu informacji w umyśle. Proces uczenia się w wąskim rozumieniu był w tym ujęciu traktowany jako „metoda nabywania wiedzy”. [...] „Specyfiką tego procesu jest odniesienie nabywanych treści do posiadanej już wiedzy, organizowanie jej w większe struktury oraz porządkowanie w postaci abstrakcyjnych zasad” (Nęcka i in., 2013, s. 157). Wczesnopoznawcza perspektywa zakładała, że wiedza, zorganizowana w systemy struktur poznawczych, zawiera wewnętrzne reprezentacje, które są dokładnym, lustrzanym odbiciem rzeczywistości. Tak ustrukturyzowana wiedza w dużej mierze decyduje o zachowaniu się podmiotu w określonej sytuacji.

Psychologiczne podejście do wiedzy zmieniło się wraz z dalszym rozwojem podejścia poznawczego, choć nawet dziś zagadnienie wiedzy nie jest popularne we współczesnej literaturze psychologicznej mimo istnienia świadomości, że bez wiedzy „niemożliwe jest zrozumienie czegokolwiek, a zmaganie się ze skomplikowanymi problemami byłoby bardzo utrudnione, jeśli w ogóle możliwe” (Nęcka i in., 2013, s. 174). Na przykład w popularnym podręczniku *Psychologia poznania. Umysł i świat* (2011) Tomasza Maruszewskiego termin „wiedza” w ogóle nie występuje w indeksie rzeczowym, podobnie zresztą jak „teorie poznania”, utożsamiane w filozofii z wiedzą

²⁶ Zakwestionowanie wczesnokognitywnej konceptualizacji reprezentacji jest znane w literaturze jako zjawisko kryzysu reprezentacji (zob. np. Leppert, 1996; Denzin, Lincoln, 2009; Maksimowska, 2010; Gładziejewski, 2012, 2015).

i epistemologią. Konstrukty te należą więc do kategorii pojęć niedefiniowalnych *expressis verbis*.

W literaturze psychologicznej omawia się najczęściej założenia teoretyczne, związane z nabywaniem i wykorzystywaniem wiedzy w nurtach poznawczym (językoznawstwo kognitywne, psycholingwistyka, filozofia nauki) i społecznym, który ma wiele wspólnego z socjologią wiedzy i socjolingwistyką. W pedagogice, zwłaszcza dydaktyce wczesnoszkolnej, wyodrębnia się zazwyczaj konstruktywizm osobisty, psychologiczny (Piaget) i konstrukcjonizm społeczny, kulturowy (Wygotski, Bruner).

Badacze wiedzy, najczęściej wywodzący się z psychologii, podejmowali liczne próby klasyfikowania i porządkowania różnych rodzajów wiedzy. Zwykle wyróżniano: wiedzę niezależną od zmysłów i dotyczącą prawd „absolutnych” lub uniwersalnych (wiedza *a priori*) i wiedzę nabytą za pomocą zmysłów, której prawdziwość może być obalona dzięki kolejnym obserwacjom (wiedza *a posteriori*) (Tatarkiewicz, 1990); wiedzę reprodukcyjną i produkcyjną (Tomaszewski, 1984, s. 36–42); osobistą (Pieter, 1993; Polak, 1999; Kawecki, 2004); obiektywną (Bruner, 1974, 1978) uogólnioną (Reykowski, 2002); twórczą i nietwórczą/jałową (Nęcka, 1995); deklaracyjną i proceduralną (Najder, 1989; Stemplewska-Żakowicz, 1994, 1996; Kawecki, 2004); samowiedzę (Kozielecki, 1986); potoczną i naukową (Moscovici, 1984; Schütz, 1984); paradygmatyczną, pedagogiczną, pragmatyczną (Kawecki, 2004), jawną, niejawną, ukrytą (milczącą) (Polanyi, za: Zmysłony, 2012), semantyczną i epizodyczną (Flick, 2011); publiczną i prywatną (Bernstein, 1999; Boyd, 2014) itd. Inne klasyfikacje/rodzaje wiedzy szeroko opisano np. w: Klus-Stańska, 2000, s. 106–136; Nowak-Łojewska, 2011, s. 140–150.

1.4.1. Wiedza w psychologii poznawczej

Psychologowie poznawczy tworzą „ogólne koncepcje wiedzy tylko wtedy, gdy zajmują się stroną formalną, np. organizacją wiedzy lub jej rodzajami, ale nie są w stanie stworzyć ogólnej teorii tego, jaka jest treść badanej przez nich wiedzy. Inaczej mówiąc, psychologiczne koncepcje wiedzy są zdolne do formułowania tez na temat tego, JAK ludzie coś wiedzą, ale nie bardzo sobie radzą z kwestią, CO ludzie wiedzą” (Nęcka i in., 2013, s. 174). Zorientowani są przede wszystkim na prowadzenie badań eksperymentalnych, przyznając, że nie radzą sobie z propozycją badań, prowadzonych w ramach TRS.

Podejście poznawcze przedstawia człowieka jako aktywny podmiot, który sam dla siebie konstruuje wiedzę na podstawie własnych doświadczeń. Od wiedzy osobistej zależy to, jak człowiek działa i jak się zachowuje, jak myśli, jak

reaguje na konkretne zdarzenie. Poznawcza perspektywa badawcza zakłada, że wiedza jest zapisanym w umyśle systemem pojęć odnoszących się do faktów (wiedza deklaratywna), sposobów działania (wiedza proceduralna) i norm (wiedza normatywna) (Reykowski, 2002, s. 118). Uczenie się zaś rozumie się w tym nurcie jako rekonstrukcję systemu wiedzy jednostki, polegającą na włączeniu nowych informacji do systemu już istniejących struktur poznawczych bądź na tworzeniu nowych kategorii poznawczych w związku z nowymi doświadczeniami lub informacjami.

Psychologowie poznawczy, zgodnie ze specyfiką uprawianej dyscypliny, wyróżniają zresztą wiele innych rodzajów wiedzy, a co za tym idzie – opisują różne mechanizmy jej nabywania i wykorzystywania. Różnorodność dokonywanej w tej domenie typologizacji wiedzy obrazuje zestawienie ujęte w tabeli 1.1.

Podobnie jak w obszarze badania potrzeb wszelkie próby kategoryzacji i klasyfikacji okazały się zawodne (zob. Zbróg, 2011, s. 21–22), tak samo w obszarze równie złożonego konstruktów, jakim jest wiedza, wszelkie typologie mają charakter umowny.

Dominującemu w perspektywie psychologii poznawczej kognityzmowi zarzucano przede wszystkim ignorowanie interakcji i kontekstu społecznego, w którym konstruuje się znaczenia, oraz nieuwzględnianie zróżnicowania różnych światów społecznych, w których funkcjonują odmienne sposoby myślenia o obiektach społecznych oraz różne systemy wiedzy. Z tego względu badacze TRS odcinali się od reprezentacji poznawczych jako zbyt akcentujących rolę jednostki i jej umysłu. Nie kwestionowali jednak fundamentalnych dla kognitywizmu ustaleń, takich jak sama idea reprezentacji rzeczywistości w umyśle. Związki TRS z kognitywizmem można odnaleźć zarówno w samej konstrukcji RS (zob. rozdz. 3 i 9), w opisie mechanizmów komunikacyjnych generujących RS (szerzej w: Zbróg, Zbróg, 2018, s. 83–102), jak i w idei strukturyzacji wiedzy w sieci semantyczne i relacyjne (np. Ratinaud, Lac, 2011; de Silva, 2012; Ferrara, Friant, 2015).

Kognitywizm został zaliczony przez Vivien Burr (1999) do konstrukcjonizmu (społecznego) ze względu na koncentrowanie się na wewnętrznych czynnościach umysłowych ludzkiego umysłu w procesie uczenia się. W tej teorii, reprezentowanej głównie przez Piageta i Brunera, wiedza stanowi wynik konstruowania, rezultat funkcji umysłowych i czynności ludzkiego umysłu. Myślenie, pamięć, poznawanie i rozwiązywanie problemów znajdują się w centrum kognitywistycznego sposobu pojmowania uczenia się i nauczania. Koncepcja świata dzieci, ich rozumowanie i reprezentowanie rzeczywistości mają dużo wspólnego z ideami zawartymi w TRS. Podstawowa różnica wynika z faktu, że Piagetowski kognitywizm

Tabela 1.1. Przykładowe rodzaje wiedzy według popularnych w literaturze klasyfikacji

Kryterium podziału; twórcza koncepcji	Rodzaje wiedzy	Cechy	Mechanizmy nabywania (dotyczą zapamiętywania i uczenia się)	Mechanizmy wydobycia	Krytyka koncepcji
<p>Sposób nabywania wiedzy; filozof Gilbert Ryle (1949)</p>	<p>DEKLARACYJNA/WIEDZA „WIEDEM, ŻE” (<i>knowing-that</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Odnosi się do danych (faktów); danymi może być wiedza ogólna (np. budowa atomu) albo wiedza epizodyczna (np. kolizja na skrzyżowaniu) czy autobiograficzna (np. przed chwilą moja córki przyszła się przytulić). - Kodowana w umyśle (pamięci trwałej) w postaci pojęć, a więc za pomocą języka – jest łatwa do ujętykowania. - Zawiera wyraźny komponent semantyczny. - Uznawana jest za wiedzę jawną. - Inaczej reprezentowana w pamięci i świadomości, zarówno pod względem formalnym, jak i treściowym. - Jest przechowywana w umyśle w postaci dyspozycji do działania, zarówno o charakterze umysłowym, jak i fizycznym (cielesnym). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nabywana dyskretnie, przez włączenie jakiegś informacji w istniejącą strukturę wiedzy. - W sprzyjających warunkach wystarczą pojedyncza ekspozycja informacyjna, aby została ona zasymilowana. - Przynajmniej w sposób spontaniczny, niekiedy wręcz momentalny. 	<ul style="list-style-type: none"> - Wydobycie ma charakter wolicjonalny. - Łatwa do werbalizacji: mogą to być wspomnienia, fakty przyswojone w trakcie nauki szkolnej, czy informacje, które można sobie wyobrazić, ale jednocześnie można je opisać werbalnie mniej lub bardziej dokładnie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nie wiadomo, jak oba rodzaje wiedzy są przechowywane. - Zbyt często trudno wyminioskować, z jakim rodzajem wiedzy (deklaracyjną czy proceduralną) ma się do czynienia; ponadto wiedza deklaracyjna może przekształcać się w wiedzę proceduralną, np. po przeczytaniu instrukcji obsługi i odwrotnie: wiedza proceduralna może przekształcić się w formę opisu strategii działania. - Wątpliwości doprowadziły psychologów do uznania, że potrzebne jest wyróżnienie jeszcze jednego rodzaju wiedzy: <i>metawiedzy/ „wiedzy ze wciem”,</i> odnoszącej się do wiedzy powstałej w wyniku wnioskowania. - Niektóre teorie wiedzy (np. teorie ram) przyjmują, że nie powinno się dzielić wiedzy, ponieważ całą wiedzę można sprowadzić do reprezentowania rzeczywistości i struktury wewnętrznej (Nęcka i in. 2013, s. 140). - Obecnie przyjmuje się, że podział ten ma charakter nierozłączny nie „sam proces uświadamiania bądź werbalizacji wydaje się zakładać działanie na podstawie jakiegś wiedzy proceduralnej. Można ponadto wyróżnić takie przypadki wiedzy językowo zweryfikowanej, co do których trudno rozstrzygnąć, czy się wywodzą wyłącznie z nabytej
<p>PROCEDURALNA/WIEDZA „WIEDEM, JAK” (<i>knowing-how</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Odnosi się do umiejętności, czyli czynności motorycznych i umysłowych (procedur), kodowanych w pamięci trwałej; są to zarówno umiejętności wykonawcze (np. używanie języka). Zazwyczaj wiedza proceduralna obejmuje oba rodzaje umiejętności, co widać na przykładzie takich czynności, jak gra na skrzypcach czy projektowanie mostów (rysunek techniczny). - Uznawana jest za wiedzę niejawną i w dużej mierze niedostępną świadomości człowieka. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nabywana w drodze ćwiczeń, treningu albo proceduralizacji; jej nabywanie wymaga niekiedy wielokrotnych powtórzeń czynności. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uruhamiana automatycznie, jeśli procedura jest dobrze wyrenowana. - Trudniejsza do werbalizacji. 	<ul style="list-style-type: none"> - Wydobycie ma charakter wolicjonalny. - Łatwa do werbalizacji: mogą to być wspomnienia, fakty przyswojone w trakcie nauki szkolnej, czy informacje, które można sobie wyobrazić, ale jednocześnie można je opisać werbalnie mniej lub bardziej dokładnie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nie wiadomo, jak oba rodzaje wiedzy są przechowywane. - Zbyt często trudno wyminioskować, z jakim rodzajem wiedzy (deklaracyjną czy proceduralną) ma się do czynienia; ponadto wiedza deklaracyjna może przekształcać się w wiedzę proceduralną, np. po przeczytaniu instrukcji obsługi i odwrotnie: wiedza proceduralna może przekształcić się w formę opisu strategii działania. - Wątpliwości doprowadziły psychologów do uznania, że potrzebne jest wyróżnienie jeszcze jednego rodzaju wiedzy: <i>metawiedzy/ „wiedzy ze wciem”,</i> odnoszącej się do wiedzy powstałej w wyniku wnioskowania. - Niektóre teorie wiedzy (np. teorie ram) przyjmują, że nie powinno się dzielić wiedzy, ponieważ całą wiedzę można sprowadzić do reprezentowania rzeczywistości i struktury wewnętrznej (Nęcka i in. 2013, s. 140). - Obecnie przyjmuje się, że podział ten ma charakter nierozłączny nie „sam proces uświadamiania bądź werbalizacji wydaje się zakładać działanie na podstawie jakiegś wiedzy proceduralnej. Można ponadto wyróżnić takie przypadki wiedzy językowo zweryfikowanej, co do których trudno rozstrzygnąć, czy się wywodzą wyłącznie z nabytej

<p>Stopień świadomości wiedzy; filozof Michael Polanyi (1966); rozdzielenie obu rodzajów wiedzy: jawnej i ukrytej (milczącej) dokonano na gruncie psychologii (Graf i Schacter (1985); różnice nie dotyczą istoty rzeczy, ale kontekstu i tradycji badań paradygmatyczne</p>	<p>JAWNA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dostępna i świadoma. - Nie zawsze jest w pełni dostępna świadomości, czego dowodem są trudności w aktualizacji wiedzy podczas egzaminu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nabywana bezpośrednio, najczęściej w trakcie nauki szkolnej, uniwersyteckiej lub kursów zawodowych. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pojawia się podczas przypomnienia lub rozpoznawania. - Ronald Meighan (1993, s. 71) uważa, że nauczyciele korzystają z wiedzy jawnej podczas planowania, realizacji i ewaluacji procesu dydaktycznego. 	<p>uprzednio wiedzy deklaratywnej, czy też zostały na jej podstawie wytworzone poprzez zastosowanie wiedzy proceduralnej” (Zmysłony, 2012, s. 52).</p>
<p>NIEJAWNA (<i>implicit</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pozostaje niedostępna, chociaż ma wpływ na różne procesy przetwarzania informacji. - W niektórych wypadkach wiedza niejawna może być łatwo uświadomiona/ dostępna: zadane pytanie stymuluje procesy werbalizacji, a przez to prowadzi do uświadomienia sobie wiedzy, która do tej pory była latentna (Nęcka i in., 2013, s. 144) – nie ma jednorodności badaczy w tym obszarze (por. Zmysłony, 2012, s. 53). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nabywana na drodze uczenia się mimowolnego, przebiegającego poza kontrolą świadomości, bez udziału wiedzy werbalnej. - Nabywana w trakcie podpowiedzi słownych ekspertów. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jest zazwyczaj niedostępna świadomości i werbalizacji. - Nie ujawnia się w pomiarze bezpośrednim, podczas gdy można wychwycić jej obecność w pomiarze pośrednim. - Może być wydobywana z pamięci i wykorzystywana np. w procesie rozwiązywania problemów i podejmowaniu decyzji, gdy sytuacja jest podobna do tej, w której została nabyta. - Jej zastosowanie dokonuje się najczęściej w sposób mimowolny (Zmysłony, 2012, s. 53). 	<ul style="list-style-type: none"> - Rozróżnienie tych rodzajów wiedzy na podstawie stopnia uświadomienia budzi wątpliwości, ponieważ chodzi raczej o ich dostępność, a ponadto kryterium nie sprawdza się ani dla wiedzy jawnej, ani dla niejawnej w zbyt wielu okolicznościach. - Zastrzeżenia budzi także zasadność podziału na wiedzę deklaratywną i proceduralną w kontekście stwierdzeń o tym, że wiedza jawna jest tym samym, co deklaratywna, a niejawna – tym samym, co proceduralna. Ustalenia wykazały brak reguł, a ponadto tak duże zróżnicowanie wyników eksperymentalnych, że trudno mówić o jednorodności ustaleń. - Meighan (1993, s. 71) sądzi, że jeśli odnosimy się do sensu ogólnego wiedzy (nie tylko nauczyciela), najczęściej mamy na myśli jawne i niejawne jej aspekty. Także podczas działania sięga się do ich zasobów. - Interesująca dla tego kontekstu jest analiza Alfreda Schütza (2008) na temat różnicowania zachowania jawnego i ukrytego na gruncie współczesnego behawioryzmu, który „dodaje niekiedy trzecią kategorię zachowania częściowo jawnego” (s. 19). Stanowisko to uznaje się 	<p>– Rozróżnienie tych rodzajów wiedzy na podstawie stopnia uświadomienia budzi wątpliwości, ponieważ chodzi raczej o ich dostępność, a ponadto kryterium nie sprawdza się ani dla wiedzy jawnej, ani dla niejawnej w zbyt wielu okolicznościach.</p> <p>Zastrzeżenia budzi także zasadność podziału na wiedzę deklaratywną i proceduralną w kontekście stwierdzeń o tym, że wiedza jawna jest tym samym, co deklaratywna, a niejawna – tym samym, co proceduralna. Ustalenia wykazały brak reguł, a ponadto tak duże zróżnicowanie wyników eksperymentalnych, że trudno mówić o jednorodności ustaleń.</p> <p>Meighan (1993, s. 71) sądzi, że jeśli odnosimy się do sensu ogólnego wiedzy (nie tylko nauczyciela), najczęściej mamy na myśli jawne i niejawne jej aspekty. Także podczas działania sięga się do ich zasobów.</p> <p>Interesująca dla tego kontekstu jest analiza Alfreda Schütza (2008) na temat różnicowania zachowania jawnego i ukrytego na gruncie współczesnego behawioryzmu, który „dodaje niekiedy trzecią kategorię zachowania częściowo jawnego” (s. 19). Stanowisko to uznaje się</p>
<p>UKRYTA ALBO „MILCZĄCA” (<i>tacit</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ma charakter proceduralny bądź jako swoisty amalgamat obu wiedzy proceduralnej i deklaratywnej; jest stosowana w praktyce. - Jest konkretna i specyficzna dla kontekstu (context-specific). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nabywana samodzielnie, indywidualnie, długotrwałe na drodze praktyki i doświadczenia. - Związana jest ze zdolnościami praktycznymi do 	<ul style="list-style-type: none"> - Nie wiadomo, że się ją posiada; trudna do werbalizacji i przywołania w introspekcji. - Ujawnia się zastosowana w działaniu, dotyczy skutecznych sposobów działania 	<ul style="list-style-type: none"> - Nie wiadomo, że się ją posiada; trudna do werbalizacji i przywołania w introspekcji. - Ujawnia się zastosowana w działaniu, dotyczy skutecznych sposobów działania 	<p>– Nie wiadomo, że się ją posiada; trudna do werbalizacji i przywołania w introspekcji.</p> <p>– Ujawnia się zastosowana w działaniu, dotyczy skutecznych sposobów działania</p>

<p>Organizacja wiedzy; psychologowie Quillian (1966); Collins i Quillian (1969); Collins i Loftus (1975); Newell, Simon (1972)</p>	<p>SEMANTYCZNA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeśli jest rozległa i głęboka, jest również plastyczna, dzięki wielości zawartych w niej procedur ściśle dopasowanych do różnych sytuacji. - rozległa wiedza ukryta pozwala na kombinowanie znanych procedur, co umożliwia bardziej elastyczną adaptację do nowych sytuacji. - Ronald Meighan (1993, s. 71) kojarzy wiedzę ukrytą z ukrytym programem szkoły, czyli wiedzą o rządzących w niej regulacjach, która zmienia ucznia w inny sposób niż jest to zaplanowane w programie oficjalnym, formalnym, jawnym. 	<p>uczenia się na podstawie doświadczenia i stosowania uprzednio nabytej wiedzy w dążeniu do osiągnięcia celów osobistych.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Korzystanie z podpowiedzi słownych ekspertów nie prowadzi do wzrostu wiedzy ukrytej. 	<p>w specyficznej sytuacji albo w dość wąskiej klasie sytuacji. Kontekstem dla wiedzy ukrytej może być doświadczenie życiowe jednostki, ale również środowisko pracy.</p>	<p>w fenomenologii za błędne, nieodpowiednie i niespójne. Behawiorystyczna interpretacja zachowań nie odpowiada na pytania zadawane zarówno w podejściu fenomenologicznym, jak i charakterystycznym dla TRS: W jaki sposób określone typy zachowań są doświadczane przez badanych? Behawiorystyczny podział na zachowania jawne, ukryte i półjawne jest w najlepszym razie przydatny dla obserwatora zachowania, biorąc go pod uwagę „relacyjny schemat odniesienia, taki jak bodziec-reakcja, czy też organizm-środowisko i jedynie z tego punktu widzenia te kategorie są w ogóle dostępne. Jednak naszym problemem nie jest to, co przydarza się człowiekowi, rozumianemu jako jednostka psychofizyczna, ani jakie są jego reakcje, lecz to, jakie nastawienie przyjmuje on wobec owych zdarzeń [...]”. To, co obserwatorowi jawi się jako obiektywnie takie samo zachowanie, dla zachowującego się podmiotu może mieć zupełnie różne znaczenia albo w ogóle nie mieć znaczenia” (s. 19).</p>
		<ul style="list-style-type: none"> - Zawarta w pamięci semantycznej. - Zorganizowana na kilku poziomach (pojęć, sądów oraz ich układów), odpowiadających strukturze języka. - Posiada budowę sieciową z węzłami i połączeniami między nimi. - Skupia się wokół znaczeń konceptualnych oraz relacji semantycznych między nimi. - Bywa konkretyzowana w odniesieniu do pojedynczych epizodów 	<p>Nabywanie wiedzy semantycznej polega na tworzeniu nowych węzłów oraz łączeniu zarówno nowych, jak i istniejących węzłów za pomocą nowych połączeń: nowy węzeł zostaje wbudowany w strukturę sieci przez powiązanie go z innymi węzłami.</p>	<p>Proces przywoływania wiedzy odbywa się dzięki mechanizmowi rozprzestrzeniającej się aktywacji: przywołanie jednego pojęcia powoduje, że aktywacja rozchodzi się w sieci jednocześnie w wielu kierunkach – kierunki rozprzestrzeniania są wyznaczone przez strukturę połączeń w sieci: aktywacja słabnie wraz oddalaniem się</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nie wyjaśnia udziału innych operacji poznawczych, takich jak rozumowanie dedukcyjne. - Słabo radzi sobie z wyjaśnieniem, jak korzystamy z wiedzy, np. rozwiązując złożone problemy. - Połączenie sieciowych teorii organizacji wiedzy deklaratywnej i regulowanych teorii wiedzy proceduralnej pozwala na zwiększenie trafności modeli organizacji wiedzy (Anderson, 1983).

<p>Simon, Kaplan (1989); Flick (2011)</p>	<p>i wówczas jest przedstawiana w postaci wiedzy narracyjnej.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jest wiedzą uśrednioną, uogólnioną, generalizującą, gdyż dotyczy reguł i maksym, a to nic innego jak generalizacja doświadczenia; bardziej abstrakcyjna, oderwana od kontekstu odnoszącego się do konkretnych sytuacji i zdarzeń. 	<ul style="list-style-type: none"> - Istniejące już węzły mogą zostać połączone ze sobą nowymi asocjacjami, również bez dostarczenia nowej informacji z zewnątrz. 	<p>od pojęcia wyjściowego, ale też zależy od liczby i siły połączeń między węzłami. Mechanizm ten dobrze wyjaśnia zjawiska oparte o skojarzenia, związane ze specyficzną treścią i kontekstem używanej wiedzy.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ujawnia się części w wypowiedziach o charakterze wywodu, budowana jest na podstawie licznych, powtarzających się doświadczeń tego samego rodzaju, które można uogólnić do reguł, pojęć i definicji. 	<ul style="list-style-type: none"> - To, co skutecznie przekazuje się w wypowiedzi podczas interakcji społecznej, nie jest określone wyłącznie poprzez treść semantyczną – znaczenie wypowiedzianych zdań tylko częściowo przekazuje to, co komunikujemy (Moscovici, 1994, s. 168).
<p>Organizacja wiedzy; psychologowie Quillian (1966); Collins i Quillian (1969); Collins i Loftus (1975); Newell, Simon (1972); Kaplan (1989); Flick (2011)</p>	<p>EPIZODYCZNA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bardziej dotyczy konkretnych sytuacji, ich kontekstu. - Obejmuje nie tylko wspomnienia autobiograficzne i opowieści różnego typu, lecz także ogół wiedzy połączonej z określoną sytuacją (pod jakimś względem), powstaje wówczas wiedza ogólna, porządkująca doświadczenia. - Umożliwia dokonywanie uogólnień wykraczających poza konkretne zdarzenia, co prowadzi do przekształcenia kontekstualnej wiedzy epizodycznej (przez jej dekontekstualizację) do wiedzy ogólnej, która nie odnosi się już do konkretnych warunków przestrzennie-czasowych. 	<p>- Jej podstawą jest wiedza, którą dana osoba uzyskała i utrwałała w bezpośrednim odniesieniu do konkretnych sytuacji.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bazuje na wspomnieniach sytuacji, zdarzeń, przypadków znanych danej osobie z własnego doświadczenia, zwłaszcza: lokalizacji w czasie i przestrzeni, przebiegu zdarzenia, jego uczestników itp. - Opowieści ilustrują i wyjaśniają znaczenie generalizacji (przedstawianych jako wiedza semantyczna). 	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Meighan (1993, s. 71), Flick (2011, s. 101–102), Zmysłony (2012, s. 52–53); Nęcka i in. (2013, s. 136–174); Mudyń, 2016, s. 18; Wojciszke (2016, s. 81).

jest związany z uczeniem się w wymiarze indywidualnym, podczas gdy Moscovici koncentrował swoje idee na budowaniu wiedzy w procesie komunikacji i interakcji między ludźmi, a więc w procesach społecznych. Korzystał jednak także z ustaleń kognitywizmu, m.in. rozumiejąc proces uczenia się i zdobywania wiedzy o świecie jako wynik porządkowania, używania kategorii o różnego typu strukturze prototypowej, zorganizowanej hierarchicznie. Analiza pól semantycznych, będąca jedną z metod wykorzystywanych do badania RS, osadza się na założeniu, że najważniejszymi cechami języka są znaczenie i konceptualizacja, natomiast jednostki semantyczne tworzą pewną zorganizowaną całość, powiązaną ze sobą relacją sieci. W kognitywizmie jednak za jednostkę poznawczą uznaje się reprezentację poznawczą (perspektywa indywidualistyczna), w TRS zaś reprezentację społeczną (zob. zakończenie tego rozdziału).

W naukach o charakterze poznawczym (psychologia poznawcza, kognitywistyka, językoznawstwo kognitywne, filozofia nauki) wiedza jest rozumiana jako „forma trwałej reprezentacji rzeczywistości, mająca postać uporządkowanej i wzajemnie powiązanej struktury informacji, kodowanej w pamięci długotrwałej” (Nęcka i in., 2013, s. 137). Punkt wspólny stanowi pojęcie reprezentacji (poznawczej)²⁷.

Reprezentacja poznawcza

Badacze afirmujący podejście poznawcze, opisując mechanizm konstruowania wiedzy, sięgnęli do kategorii schematu poznawczego jako semantycznej reprezentacji wiedzy, pojęcia wywodzącego się jeszcze z filozofii Immanuela Kanta.

Reprezentacja poznawcza jest związana głównie z kognitywizmem czy też konstruktywizmem poznawczym (umysłowym), zgodnie z którym uczenie się polega na aktywnym konstruowaniu struktur wiedzy w umyśle jednostki pod wpływem napływających do niego informacji. Definiowanie reprezentacji zwykle wiąże się z pewnymi uproszczeniami, koniecznymi ze względu na

²⁷ Zarówno Mudyń, jak i Hejnica-Bezwińska za kluczowe pojęcie dla wytwarzania różnego rodzaju wiedzy o edukacji, w tym wiedzy naukowej i potocznej, uważają pojęcie reprezentacji poznawczej. Zapewne wynika to z tego, że reprezentacje społeczne nie były przedmiotem badań w pedagogice, choć Helena Ostrowicka-Miszewska (2006) uwzględniła podstawowy kontekst teoretyczny w swoich badaniach, posiłkując się ustaleniami Cezarego Trutkowskiego (2000), Hejnica-Bezwińska (2008, s. 66, 503) zaś wymienia tę kategorię teoretyczną, definiując ją jako społecznie podzielane przekonania, co nie jest zgodne z ustaleniami badaczy RS. Podkreślają oni, że RS nie są przekonaniem. Przekonania to stany/działania reprezentacyjne, stany intencjonalne, a nie reprezentacje – przez nie ujawniają się reprezentacje, w nich istnieją reprezentacje (Moscovici, 1973, p. xii; de Rosa, 1993, s. 179; Gładziejewski, 2015, s. 16; Wagner, 2015, s. 27). Więcej na temat różnic między RS a innymi, podobnymi konstruktami w rozdz. 7.

trudny odbiór teoretycznych rozważań z obszaru psychologii kognitywnej (np. zob. Najder, 1989; Korbak, 2014). Uwzględniając te uproszczenia można przyjąć, że reprezentację określa się jako skonstruowany w umyśle obraz otaczającego świata. Nie należy jej utożsamiać z obrazem fotograficznym, wierną kopią rzeczywistości, ponieważ przetwarza się go przez dotychczas posiadane informacje, przekonania, doświadczenia itp. (Augoustinos i in., 2014, s. 247; także: Najder, 1996). Ponadto jak każda fotografia obejmuje jakiś kadr, może być różnie naświetlona, nie do końca wyraźna czy też wyretuszowana. Reprezentację poznawczą rozumie się więc raczej jako obraz rzeczywistości, który jako wynik praktyk dyskursywnych nie może być uznany za obiekt neutralny. Reprezentacje zawsze o czymś komunikują, a przy tym nasycają się różnymi znaczeniami zależącymi od kontekstów kulturowych (Zierkiewicz, 2013, s. 18).

Zmiany reprezentacji zależą zatem także od cech poznawczych danej jednostki, od jej indywidualnych przekonań czy postaw. W wyniku podejmowanych prób zrozumienia nowej informacji i zniwelowania dysonansu poznawczego człowiek interpretuje je w kontekście dotychczasowej wiedzy, dotychczasowych reprezentacji, w zależności od częstotliwości pojawiania się nowych informacji lub nowych doświadczeń oraz od liczby rozwiązanych problemów, które wynikają z konfrontacji poglądów z rzeczywistością. Nie zawsze nowa reprezentacja jest zgodna z oczekiwanymi zmianami (w kontekście procesu zdobywania nowej, aktualnej wiedzy), nie zawsze też proces modyfikacji reprezentacji jest wystarczająco skuteczny – można bowiem pozostać przy starych reprezentacjach lub dokonać w umyśle hybrydowego połączenia nowej i starej wiedzy z trudnym do przewidzenia rezultatem²⁸.

Edward Nęcka, Jarosław Orzechowski oraz Błażej Szymura (2013) nieco szerzej wyjaśniają pojęcie reprezentacji. Opisują je jako używane w liczbie pojedynczej „na oznaczenie ogólnego obrazu świata w umyśle”, jak i w liczbie mnogiej „w odniesieniu do poszczególnych składników tego obrazu” (tamże, s. 27). Charakteryzują je także ze względu na rodzaj nośnika oraz perspektywę strukturalną lub procesową. Otóż reprezentacje poznawcze

²⁸ Sibel Özsoy (2012) za podstawową cechę reprezentacji uważa to, że są one nieuświadomiane, co wiąże się z ich odpornością na zmiany. To jednak kwestia kontrowersyjna, do dziś jednoznacznie nierozstrzygnięta. Na przykład Wagner (2015) dowodzi wręcz czegoś odwrotnego: reprezentacje (społeczne) są jawne, a ich modyfikacja następuje najszybciej podczas jawnych relacji komunikacyjnych, np. negocjacji (zob. też s. 92 w tej monografii). Zierkiewicz (2013, s. 19) podaje z kolei za Gronbeckiem, że pojęcie reprezentacji zawsze jest związane „z nie w pełni świadomym, automatycznym procesem dodawania znaczeń do tego, co jest (re)prezentowane”. Niezależnie od braku konsensusu w tym obszarze badacze są zgodni co do tego, że ważne jest kontrolowanie błędnych czy też nieaktualnych reprezentacji na każdym etapie edukacji (także dorosłych).

w zależności od nośników mogą przybierać postać reprezentacji „werbalnych lub obrazowych, prostych lub złożonych, odnoszących się do rzeczy lub relacji itd. Pojęcie reprezentacji poznawczej jest wobec tego synonimiczne w stosunku do omówionego już pojęcia struktury poznawczej, ponieważ umysł – rozpatrywany z perspektywy struktur, a nie procesów – po prostu składa się z licznych i wzajemnie powiązanych reprezentacji poznawczych (inaczej: mentalnych, umysłowych). Natomiast umysł rozpatrywany z perspektywy procesów, a nie struktur, polega na manipulowaniu reprezentacjami umysłowymi świata w taki sposób, aby informacje docierające czy to ze świata zewnętrznego, czy też z pamięci można było zinterpretować w świetle dotychczasowej wiedzy (czyli już istniejących struktur), a następnie wykorzystać do tworzenia nowych struktur poznawczych” (tamże, s. 28).

Co ważne, reprezentacji poznawczych (i reprezentacji społecznych) nie należy utożsamiać z przekonaniami, opiniami, pragnieniami, intencjami, oczekiwaniami czy wątpliwościami. Są to bowiem stany reprezentacyjne, stany intencjonalne, a nie reprezentacje. Inaczej mówiąc, obiekty rzeczywistości „posiadają treści lub reprezentują określone stany rzeczy. Ludzie działają przeciw na podstawie tego, co sądzą, iż rzeczy mają się tak, a nie inaczej, przy czym czasem sądzą oni niepoprawnie, czyli posługują się reprezentacjami błędnymi” (Gładziejewski, 2015, s. 16)²⁹.

W badaniach własnych istotne jest to, że również osoby dorosłe mogą przejawiać błędne teorie wyjaśniające. Sibel Özsoy (2012) oraz Jan Amos Jelinek (2016), którzy przeprowadzili sprawdziany wiedzy astronomicznej u studentów-przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, udowodnili istnienie w ich umysłach przetrwałych naiwnych teorii w badanym zakresie. Obaj podkreślają, jak bardzo istotne jest więc „kontrolowanie błędnych przekonań na każdym etapie edukacji dla eliminowania przetrwałych prymitywnych teorii wyjaśniających” (Jelinek, 2016, s. 78)³⁰.

²⁹ Zdaniem badacza RS, Wolfganga Wagnera, „reprezentacje istnieją w działaniu, a także w przekonaniach (poglądach) i dyskursie. [...]. Zatem nie są przekonaniami i zachowaniami, lecz działaniami reprezentacyjnymi i ich materialnymi i społecznymi konsekwencjami” (Wagner, 2015, s. 27).

³⁰ Kontekst teoretyczny badań własnych (TRS) wymaga mówienia nie o teoriach wyjaśniających, lecz o modelach (umysłowych). Przez teorie wyjaśniające rozumiem za Jelinekiem (2016) „zewnętrzne przejawy reprezentacji, które mogą być ujawniane np. w wypowiedziach, zabawie czy rysunkach. W tym kontekście teoria wyjaśniająca odzwierciedla to, co dziecko wie i jak rozumie otaczające zjawiska” (s. 74). Model zaś „nie jest teorią wyjaśniającą jednej osoby, ale swego rodzaju uogólnieniem wielu podobnych do siebie teorii wyjaśniających wielu osób (swego rodzaju uogólnieniem)” (Stella Vosniadou, 1994, s. 123–183, za: Jelinek, 2016, s. 75; zob. także: Mandler, 1984).

Ogólnie można powiedzieć, że przez „reprezentację” rozumie się strukturę mentalną konstruowaną w umyśle (a ujawnianą m.in. w języku, działaniach, codziennych rytuałach), odpowiadającą obiektowi zewnętrznemu (przedmiot, zjawisko, proces itp.), ale nie o charakterze obiektywnym, lecz przyczynowym i intencjonalnym. Z punktu widzenia podmiotu poznającego zasadniczym celem tworzenia reprezentacji „nie jest wykonanie mentalnej kopii badanego/ doświadczanego obiektu, [...] nie ma ona charakteru oglądu obiektywizującego, lecz jest ściśle związana z intencją podmiotową, wyrażaną za pomocą sądów i przekonań” (Searle, 1995, s. 231; zob. Kruk, 2005).

Kategorię „reprezentacje” wykorzystuje się w wyjaśnieniach aktywności poznawczych biorących udział w uczeniu się. Pozwala ona je opisywać, przewidywać i zmieniać. Można bowiem oddziaływać na czyjeś reprezentacje, np. za pomocą nowych doświadczeń oraz nowych informacji i sposobu ich interpretacji, aby zmienić jego działanie (Wagner, 2015)³¹.

„Jakość” reprezentacji i całego procesu postrzegania zależy od doświadczeń człowieka, jego wiadomości, zainteresowań i nastawień emocjonalnych. Zarówno konstruowanie wiedzy, jej organizacja w umyśle, sposób modyfikowania i wykorzystywania nie zależą więc wyłącznie od sfery poznawczej, ale od całego modelu rzeczywistości, na którego podstawie rozumuje się i interpretuje to, co dzieje się w świecie.

Badania z obszaru psychologii poznawczej nad nabywaniem wiedzy i korzystaniem z niej natrafiają na istotną trudność – jej treść. Z tego względu koncepcja TRS, zajmująca się przede wszystkim identyfikacją treści wiedzy społecznie uzgodnionej, a w następnej kolejności – jej organizacją, jest propozycją, której brakuje w polskiej literaturze przedmiotu. TRS to teoria łącząca w sobie to, co indywidualne, i to, co społeczne, a więc likwidująca „napięcie między formą i treścią tego, co każdy z nas wie o świecie i samym sobie” (Nęcka i in., 2013, s. 174). Warto więc prowadzić badania w tym obszarze, aby uzupełnić tę istotną lukę. Tym bardziej, że zweryfikowane metody

³¹ Proces wydobywania reprezentacji z pamięci odbywa się na zasadzie ponownego ich przypomnienia. Nie jest to jednak proces czysto mechaniczny. W trakcie przypomnienia umysł na nowo tworzy wyjaśnienia. Jeśli podczas przywoływania reprezentacji nie pojawia się nowa teoria, nowe wyjaśnienie, nowa wiedza, wówczas umysł przyjmuje jako „ostatnią wersję” teorię starą, dotychczasową, właściwie bardziej intuicyjną niż naukową. Utrwala wiedzę potoczną, tę, która intuicyjnie wydaje się pasować najbardziej do dostępnych informacji. „Na podstawie zebranych pobieżnych informacji umysł ponownie buduje teorię wyjaśniającą, która może być pobieżna, niedokładna lub nawet nieprawdziwa” (Jelinek, 2016, s. 78).

badania treści RS powszechnie stosuje się we wszystkich naukach społecznych i humanistycznych.

1.4.2. Wiedza w psychologii społecznej

Psychologia społeczna koncentruje się na ludzkim zachowaniu w sytuacjach społecznych, czerpiąc interpretacje naukowe z osiągnięć także psychologii poznawczej czy kognitywistyki. „Świat społeczny jest światem interpretowanym – znaczenia sytuacji i zachowań społecznych nie są z góry i obiektywnie dane, lecz w dużym stopniu są skutkiem interpretacji dokonywanych na bieżąco przez uczestniczących w nich ludzi” (Wojciszke, 2016, s. 72). „Kluczowe jest jednak wspólne, społeczne konstruowanie znaczenia tego, co się dzieje” (tamże, s. 21), co wiąże psychologię społeczną z podejściem kognitywistycznym, którego nieodłącznym przedmiotem zainteresowania są zagadnienia języka i nadawania znaczeń pojęciom. Jednakowa interpretacja zachowań stanowi klucz do porozumiewania się i do wspólnego rozumienia tego, co dzieje się w świecie.

Organizacja wiedzy o świecie

Organizacja wiedzy człowieka jest przedmiotem licznych teorii i badań, których nie sposób tu przedstawić, gdyż stanowią one samę w sobie odrębną subdyscyplinę wiedzy. Próby odpowiedzi na pytania o sposób budowania struktur wiedzy w umyśle oraz jej wykorzystywania w procesie czynienia świata zrozumiąłem i sensownym podejmuje się w obszarze teorii pojęć, schematów poznawczych (stereotypów, skryptów, planów, ram interpretacyjnych), konstruktów osobistych oraz koncepcji tzw. prywatnych (ukrytych bądź potocznych) teorii (osobowości, zdolności ludzkich, rozwoju człowieka, natury ludzkiej itd.). Z punktu widzenia podjętych badań istotne są nurty badawcze dotyczące wspólnych konceptualizacji wiedzy, sposobów jej konstruowania i dzielenia w grupie społeczno-kulturowej.

Najpierw omówione zostaną wątki opisujące strukturę wiedzy, ponieważ interpretacja nadawanych znaczeń wiąże się z aktywizowaniem struktury wiedzy (schematu), a zatem także z rozumieniem bieżących zdarzeń i spostrzeganiem ludzi. „Zwykle zrozumienie tego, co się w ogóle dzieje, wymaga dysponowania jakąś strukturą wiedzy, do której możemy odnieść docierającą informację. Jeżeli nie mamy jej do czego odnieść, to po prostu nie rozumiemy, o co chodzi” (Wojciszke, 2016, s. 80).

Zarówno w psychologii poznawczej, kognitywistyce, jak i w psychologii społecznej jednym z podstawowych pojęć są schematy poznawcze, przez które rozumie się „organizację naszych uprzednich doświadczeń z jakimś

rodzajem zdarzeń, osób czy obiektów” (tamże, s. 73). Są one istotne w procesie uczenia się jednostki i postrzegania przez nią rzeczywistości. Oddziałują na podejmowane aktywności, percepcję, zapamiętywanie, interpretowanie, ocenianie i inne. Nieustannie ewoluują wraz z rozwojem człowieka i zmianą kontekstów jego funkcjonowania. Zapewniają one ekonomiczne funkcjonowanie poznawcze, pozwalają rozumieć i wyjaśniać rzeczywistość, umożliwiając komunikację członkom grupy.

Ekonomiczność procesu poznania wiąże się przede wszystkim z tym, że schematy nie zawierają wszystkich informacji na temat danego fragmentu rzeczywistości, lecz wiedzę uogólnioną, nabywaną na podstawie abstrahowania jej z konkretnych doświadczeń (epizodów). „Uniwersalną zasadą budowy schematów jest prototypowość, zgodnie z którą rdzeniem znaczeniowym schematu jest prototyp, czyli egzemplarz najbardziej typowy, najlepiej spełniający schemat i w tym sensie idealny. [...] Najczęściej jednak prototyp jest jakimś wyśrodkowaniem czy uśrednieniem wiedzy o większości napotkanych – w szczególności niedawno – egzemplarzy schematu. [...] Prototyp pozwala rozpoznawać obiekty („o, ten w okularach wygląda na profesora”), wnioskować o ich niezaobserwowanych jeszcze cechach („na pewno jest przemądrzały”) i uzupełniać nimi spostrzeżenia oraz pamięć zdarzeń” (Wojciszke, 2016, s. 73). Wszystkie nowe napływające informacje ludzie porównują więc ze schematem/prototypem. Skonstruowany zaś w umyśle obraz rzeczywistości staje się „swoistym kompromisem między oczekiwaniem a rzeczywistością” (Najder, 1997, s. 39). Co ważne, schematy mogą być modyfikowane dzięki nowym danym i działaniom (także komunikacyjnym). Tendencja poznawcza działa więc „na skróty”, co w konstruktywizmie uznaje się za naturalne zjawisko i wiąże się z podstawowym założeniem o tym, że każdy ma prawo do innego postrzegania świata i nadawania znaczeń różniących się od sensów, które nadają obiektom rzeczywistości inni.

Wiedza uogólniona – modele rzeczywistości

Wśród współczesnych definicji wiedzy dominują ujęcia wielowymiarowe, najczęściej odnoszące się do ogółu treści utrwalonych w ludzkim umyśle w wyniku kumulowania doświadczenia oraz uczenia się, a więc nawiązują do ustaleń w obszarze filozofii nauki.

W psychologii pojawia się także podejście związane z wyrażeniem uogólnionej wiedzy (Reykowski, 2002) lub całościowego obrazu pewnego obszaru rzeczywistości, nazywanego przez niektórych psychologów modelem umysłowym (Obuchowski, 1970; Trzebiński, 2002). Jerzy Trzebiński (2002, s. 21–22) opisuje owe modele jako poznawcze i działaniowe, co

oznacza, że w odniesieniu do określonego obszaru rzeczywistości wyznaczają one sposoby ludzkiego spostrzegania, nazywania, myślenia, zapamiętywania, rozumienia i działania. Model nie jest więc kopią rzeczywistości, ale stanowi jej specyficzną idealizację: reprezentuje jej najbardziej typowe i zasadnicze elementy i właściwości. Model pełni funkcję kluczowej kategorii dla konstruktywizmu jako umysłowa reprezentacja społecznie ustalonej rzeczywistości.

Modele wytwarza się i uzgadnia kolektywnie na podstawie informacji otrzymywanych od innych ludzi w kontakcie bezpośrednim lub pośrednim (Reykowski, 2002). Podejście kognitywistyczne dowodzi, że ludzie tworzą w umysłach reprezentacje tekstów, ale także obiektów i ich cech, ludzi oraz ich cech, zjawisk i ich sekwencji, zdarzeń i działań, o których rozmawia się w trakcie interakcji, komunikacji, w dyskursie. Ważne są także elementy tworzące kontekst dyskursu. W kategoriach językoznawstwa kognitywnego kontekst definiuje się jako „umysłowy model sytuacji komunikacyjnej” (van Dijk, 2001, s. 28).

Teun van Dijk (2014; także Wodak, Meyer, 2014) osadza modele mentalne, funkcjonowanie poznawcze i RS w strukturze krytycznej analizy dyskursu, podkreślając, że z jednej strony każda osoba na swój własny sposób korzysta ze społeczno-kulturowych zasobów wiedzy, a z drugiej – wiedzę, na której opiera się dyskurs, najczęściej współtworzy się społecznie.

Reprezentacja społeczna

Podejście konstrukcjonistyczne zwraca uwagę na to, że oprócz indywidualnych reprezentacji/struktur poznawczych dyskurs uruchamia także mechanizmy komunikacyjne, uwarunkowane społecznie, opisywane w literaturze jako generujące RS obiektów, procesów i zjawisk. W wyniku naturalnych procesów społeczno-komunikacyjnych w społecznościach o różnym stopniu zorganizowania „najmocniej daje o sobie znać potrzeba uzgadniania indywidualnych schematów poznawczych” (Marody, 2000, s. 35) i wytwarzania reprezentacji, rozumianych jako społecznie uzgodniona wiedza, wiedza wspólna dla grupy lub zdroworozsądkowa wiedza społeczna, inaczej mówiąc uśredniona wiedza wynegocjowana w procesie komunikowania się członków grupy. W tej koncepcji akcentuje się rolę „grupowo wypracowanych znaczeń – reguł działania, definicji sytuacji i definicji tożsamości społecznych [...] gdyż jedynie grupy społeczne wyposażone są w wystarczający zasób mocy społecznej, pozwalający na narzucenie innym (grupom i jednostkom) korzystnych dla siebie definicji sytuacji” (Marody, 2000, s. 35).

Cezary Trutkowski (2000, s. 77) podkreśla zresztą, że RS są wspólnymi dla jednostek tworzących grupę „modelami rzeczywistości”, które grupa

wykorzystuje do komunikowania się opartego na uznanych kategoriach. Kategorie te stają się podstawą poszukiwania znaczeń, ich porządkowania i klasyfikowania, dlatego w badaniach własnych kategoryzowanie stanowi jedną z zastosowanych metod badania RS.

Badacze RS Rom Harre i Fathali Moghaddam zauważyli, że „[k]iedy procesy podziału pewnych umiejętności i pewnej wiedzy starszych członków wśród młodszych są ukończone, zarówno starsi, jak i młodszy członkowie grupy dzielą niewielką część korpusu wiedzy, który w końcu obejmie całą kulturę. O ile takie korpusy wiedzy są podzielane, to znaczy mają pewien stopień wspólnej treści, są one reprezentacjami społecznymi” (Harre, Moghaddam, 2015, s. 227)³². Wszystkie jednostki zaangażowane w zbiorowe działania kognitywne są bowiem nośnikami RS, konstruktu, który ukierunkowuje ich myślenie i działanie.

W badaniach wykorzystuję teorię jądra macierzy/matrycy, uwzględniającą zarówno indywidualne, jak i społeczne reprezentacje. Odwołanie się do obu perspektyw teoretycznych jest wyjątkowym rozwiązaniem, jeśli chodzi o teoretyczne i metodologiczne podejście do badania jednocześnie wiedzy wspólnej i jednostkowej³³. Te właśnie zalety wybranej koncepcji sprawiły, że najczęściej wykorzystuje się ją w badaniach obiektów, procesów i zjawisk o różnym charakterze, m.in. edukacyjnym, oraz jest ona „jednym z najskuteczniejszych narzędzi konceptualnych dostępnych do badań reprezentacji społecznych” (Moliner, Abric, 2015, s. 92).

W TRS podkreśla się, że RS są generowane w wyniku procesów komunikacyjnych, ponieważ każda jednostka, będąca członkiem określonej grupy, w wyniku ciągłej relacji interpretacyjnej negocjuje z innymi znaczenia obiektów, procesów i zjawisk. To właśnie wspólne rozumienie, wspólne dzielenie reprezentacji – zdaniem Moscoviciego (1988) – konstituuje grupę społeczną, pomaga jej rozumieć i organizować rzeczywistość oraz zdroworozsądkowo „oswajać” świat. Reprezentacje z jednej strony umożliwiają więc komunikację wewnątrz grupy, stanowiąc fundament interakcji społecznych, narzędzie

³² Tym samym Harre i Moghaddam odwołują się do teorii rozwoju Wygotskiego, który właściwie opisywał proces tworzenia RS. Według Wygotskiego domena myślenia istnieje podwójnie: z jednej strony odpowiada zbiorowym procesom myślenia w danej grupie, na którą wpływ miały kultura i historia, a dopiero następnie pojawia się w umyśle jednostki.

³³ Również inne podejścia odwołują się do takich założeń, np. autoetnografia jako metoda, która łączy to, co autobiograficzne i osobiste z tym, co kulturowe i społeczne (Gołębiak, 2014, s. 149).

postrzegania świata i nadawania mu sensu, a z drugiej – budują postrzeganie świata społecznego, umożliwiając interakcję pomiędzy grupami uzgadniającymi reprezentacje i decydując o przejawianej przez nie wizji rzeczywistości (obiektu, zjawiska, procesu). Moscovici (1988, s. 231) mówił nawet, że RS to „drogi tworzenia świata”.

W ujęciu Moscoviciego (2000) reprezentacje zarówno konstruują rzeczywistość dla grup społecznych, jak i same są konstruktami tych grup. Ich wytwarzanie następuje w procesie komunikowania się członków grupy, kiedy się je uzgadnia, modyfikuje i dostosowuje do zmieniającego się świata społecznego, a jednocześnie one same umożliwiają proces efektywnej komunikacji. „[...] każdy z nas korzysta z wielu mających różny sens reprezentacji. Jeśli ludzie chcą się ze sobą porozumieć, muszą się wzajemnie dostosować. Jeśli się tak nie stało, wówczas każdy odwoływałby się do innych reprezentacji i nikt nie byłby w stanie zrozumieć informacji, ustalić sposobu, w jaki została zakodowana” (Moscovici, 2000, s. 25).

Reprezentacje zjawisk społecznych są więc zbiorowymi znaczeniami stworzonymi w procesie społecznej interakcji. Opisują rzeczywistość społeczną, umożliwiając jednostkom orientację w świecie społecznym, pozwalając ludziom go zrozumieć, dzięki własnym systemom reprezentacji (różnych obiektów i zjawisk, np. polityki, szkoły, wychowania). Dzięki nim można próbować zrozumieć wszystko „nowe” – nowe idee, kultury, obiekty, zjawiska – poprzez skojarzenie tego z czymkolwiek, co znane ludziom. Kiedy coś jest nazwane i poklasyfikowane w kategorii, a zatem staje się powiązane z innymi obiektami tego samego rodzaju, wszyscy członkowie wspólnoty mogą o tym mówić. Pełniąc jednocześnie funkcję komunikacyjną, reprezentacje dostarczają członkom grupy wspólnego kodu, wykorzystywanego do sprawnego porozumiewania się. Wspólnoty mogą wypracować reprezentacje, które nie tylko łączą ich członków, ale także prowadzą ich myślenie, ukierunkowują i orientują ich działania. Pomagają im rozumieć świat i ułatwiają życie, funkcjonowanie w świecie. Można w związku z tym powiedzieć, że w znaczeniu ogólnym RS stanowią społecznie i kulturowo podzielane rozumienie obiektów społecznych³⁴, które definiowane jest jako wiedza uwspólniona, uzgodniona/konsensualna, ponadjednostkowa.

³⁴ „Obiektami” w TRS są nazywane jakiegokolwiek przedmioty materialne, byty symboliczne lub idee, wyodrębnione przez ludzi z rzeczywistości, którym nadano nazwy, przypisano określone cechy i wartości, o których – przynajmniej potencjalnie – można rozmawiać. Oznacza to, że obiekty są związane ze zbiorowościami i charakterystyczną dla nich kulturą. Zawsze stanowią część określonego świata, systemu kultury (Wagner, 1998, za: Szwed, 2011, s. 22).

Reprezentacja społeczna a reprezentacja poznawcza

Ważną kwestią z punktu widzenia podejmowanych badań jest rozróżnienie powszechnych w literaturze przedmiotu reprezentacji poznawczych i mniej znanych RS.

Przedstawiciele tzw. enaktywistów, będący zwolennikami (indywidualnych) reprezentacji poznawczych, i badacze wykorzystujący paradygmat RS wielokrotnie prowadzili dyskusje nad charakterem i znaczeniem teoretycznym obu typów reprezentacji (np. Verheggen, Baerveldt, 2007; Chryssides i in., 2009). Ustalenia dyskusji sprowadzały się do wyjaśnienia, że: „Jeżeli ktoś rozważa reprezentacje społeczne jako skrzyżowanie (*intersection*) jednostki i zbiorowości, to musi zauważyć, że nie są one całkowicie zjawiskiem idiosynkratycznym, ani też nie odznaczają się jakąś formą porozumienia w grupie społecznej... są one podzielane” (Chryssides i in., 2009, s. 90)³⁵.

Badacze integrujący perspektywę konstruktywistyczną i interakcyjną uznali, że RS nie mogą być utożsamiane z reprezentacjami poznawczymi ze względu na różnice ontologiczne i epistemologiczne. W TRS rzeczywistości nie postrzega się tak, jak w ujęciu kognitywnym, gdzie dominuje perspektywa indywidualistyczna, natomiast uproszczona i nieumotywowana historycznie koncepcja społeczeństwa jest rozumiana jako zbiór jednostek lub „atomów społecznych”, powiązanych tylko przez relacje interpersonalne. Świat społeczny traktowany w ten sam sposób jak świat przyrody – jako obiekt kognitywnych operacji i kategoryzacji – podkreśla wyższość (zwierchnictwo) niezmiennej formy (struktury) nad zmienną w różnym stopniu zawartością (treścią)³⁶. W TRS świat społeczny widzi się przez pryzmat jego złożoności, związanej z normatywnymi i ideologicznymi implikacjami, oraz sferą wartości.

W TRS obiektem badania są zarówno przedmioty materialne, osoby (np. nauczyciel), byty symboliczne (np. państwo), jak i koncepcje (np. wychowania), procesy (np. edukacyjne, językowe), zdarzenia, zjawiska (np. agresji), problemy, idee, także fikcyjne itp. Z tego powodu w dalszej części monografii obiektem będzie nazywany każdy przedmiot badania w rozumieniu przyjętym w TRS. Por.: „Reprezentacje umysłowe stanowią odpowiedniki obiektów (istniejących i fikcyjnych), zastępujące je w procesach przetwarzania danych” (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2013, s. 60).

³⁵ Wolfgang Wagner (2015, s. 27) podkreślał, że „teoretyczna konstrukcja reprezentacji ‘podzielanych’ i ‘napędzających aktorów’ wspólnie osiągających rezultat jest bardziej pożyteczna dla badań psychologicznych niż ta oparta na indywidualizmie, która wywodzi się z psychologii poznawczej i kognitywizmu”.

³⁶ Psychologowie poznawczy tworzą „ogólne koncepcje wiedzy tylko wtedy, gdy zajmują się stroną formalną, np. organizacją wiedzy lub jej rodzajami, ale nie są w stanie stworzyć ogólnej teorii tego, jaka jest treść badanej przez nich wiedzy (Nęcka i in., 2013, s. 174).

W rezultacie jest on konceptualizowany jako integracja między treścią i formą (treścią i strukturą/organizacją).

Podsumowanie

W filozofii i socjologii duże znaczenie w procesie poznania przypisuje się kulturze, komunikacji i kontekstowi społecznemu, w którym ta wiedza się tworzy. W psychologii zaś dodatkowo podkreśla się wagę cech umysłu, psychologia poznawcza bowiem stoi na stanowisku, że wiedza powstaje w umyśle jednostki. Cechę wspólną różnych koncepcji stanowi założenie, że wiedzę konstruują ludzie. Będąca przedmiotem poznania rzeczywistość sama w sobie nie przesądza zaś o jakości tej wiedzy. Wiedzę lepiej postrzegać w kategoriach relatywistycznych, stopniowalnych „szarości”. To właśnie kontekst społeczny i kultura pozwalają decydować o tym, że niektóre wytwory myśli ludzkiej uznaje się za wiedzę, inne zaś za absurdalność czy nonsensy. Zależność określania pewnych konstruktów mianem wiedzy od poglądów akceptowanych w danym środowisku szczególnie uwidacznia się w naukach humanistycznych i społecznych, w których empiryczne dowody pojawiają się rzadziej. Świadczy to o tym, że wiedza to rozmyta kategoria pojęciowa, problematyczna, jeśli chodzi o jej granice, które najczęściej ustala się arbitralnie.

Celem dokonanej w tym rozdziale rekonstrukcji podejść do wiedzy było zasygnalizowanie różnic w jej rozumieniu w ramach podstawowych stanowisk i kluczowych dla tej problematyki idei. Niektóre analizowałam z odniesieniem do ustaleń Moscoviciego i założeń TRS, aby stopniowo przybliżać tę rozbudowaną koncepcję. Selekcji rekonstruowanych teorii dokonałam na podstawie zarówno ich znaczenia dla rozwoju wiedzy o *wiedzy*, jak i przydatności w dalszych rozważaniach. Rozdział ten stanowi zarazem wprowadzenie do dalszych dociekań nad wiedzą, które będą koncentrować się na bardziej szczegółowych aspektach tego konstruktu. Oddziaływanie podstawowych nurtów w rozumieniu wiedzy jest bowiem znaczące dla pedagogiki (rozd. 7). Nie pozostało także bez wpływu na dalszy rozwój koncepcji wiedzy, widoczny w paradygmacie partycypacyjnym i paradygmacie RS (rozd. 2).

Rozdział 2.

Koncepcje wiedzy w podstawowych paradygmatach

Wstęp (s. 66) • Od pozytywistycznego do humanistycznego modelu wiedzy i uprawiania nauki (s. 67) • Paradygmaty a natura wiedzy (s. 71) • Paradygmat pozytywistyczny (s. 71) • Paradygmat postpozytywistyczny (s. 72) • Paradygmat teorii krytycznej (s. 73) • Paradygmat konstruktywistyczny (s. 75) • Paradygmat partycypacyjny (s. 76) • Podsumowanie (s. 78)

Wstęp

Przedmiotem rozważań w tym rozdziale stały się koncepcje wiedzy wywiezione z podstawowych paradygmatów. Uznałam, że zagadnienie pojmowania wiedzy na tle różnych podejść w ramach podstawowych założeń filozoficznych – dotyczących natury rzeczywistości społecznej, natury poznania naukowego i praktycznych sposobów realizacji badań społecznych – w sposób czytelny przedstawia klasyfikacja Yvonne S. Lincoln i Egona G. Guba (1994, 2000, za: Kubinowski, 2010), do której będę odwoływać się również w kolejnych rozdziałach. Ze względu na przedmiot badań niezbędna rekonstrukcja podstawowych paradygmatów powinna dotyczyć przede wszystkim źródeł, wymiarów i sensów koncepcji wiedzy z nich wyeksplikowanych. Ponieważ pojęcie paradygmatu jest różnie definiowane, opowiadam się za dookreśleniem tego terminu zgodnie z ujęciem w naukach społecznych. Dalej paradygmat będzie rozumiany jako określony, spójny wewnętrznie zbiór przekonań filozoficznych, dotyczących natury rzeczywistości społecznej i natury badań naukowych – to „podstawowe systemy przekonań oparte na założeniach ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych (Guba, Lincoln, 1994, s. 107) Innymi słowy, paradygmat reprezentuje światopogląd, który określa naturę „świata”, miejsce w nim jednostki oraz zakres możliwych relacji z tym światem (tamże).

2.1. Od pozytywistycznego do humanistycznego modelu wiedzy i uprawiania nauki

W literaturze przedmiotu dwie najczęściej wymieniane koncepcje wiedzy uformowano w nurtach pozytywistycznym i antypozytywistycznym. Opisują one dwa opozycyjne sposoby rozumienia wiedzy.

W pierwszym z nich założenia na temat rzeczywistości pojmowanej jako zewnętrzna i obiektywna decydują o postrzeganiu wiedzy jako stałej, niezmiennej, uniwersalnej oraz powszechnej, prawdziwej w każdym czasie i we wszystkich miejscach oraz niezależnej od indywidualnych i grupowych interpretacji. Te przesłanki sugerują, że istnieje właściwy/jedyny sposób interpretowania informacji, nową zaś wiedzę buduje się przez zastosowanie logiki i rozumowania. Jej uzasadnienie i potwierdzenie jest możliwe w procedurach weryfikacji (falsyfikacji) twierdzeń czy też podczas rozumowania w ramach zależności proces–wynik. Zwolennicy pozytywizmu wyjaśniają pojęcie wiedzy w kategoriach rzeczywistości rządzonej przez prawa, reguły, wyraźnie skumulowanej i oddzielonej od wartości. Oznacza to także, że wiedza nie musi być uzasadniana czy też potwierdzana przez odniesienie do zmysłów oraz że nie ma związku między wiedzą a działaniem. Akceptacja obiektywistycznych założeń implikuje rozumienie uczenia się (tj. tworzenia nowej wiedzy) jako akumulację (połączenie) istniejących zbiorów informacji.

Przedstawiciele tego nurtu odcięli się od wiedzy potocznej, zdroworozsądkowej, narracyjnej, subiektywnej, zbyt optymistycznie wierząc w rozum, naukę, potencjał człowieka, w to, że można wytworzyć pewną i niepodważalną wiedzę o rzeczywistości, umożliwiającą skuteczne przewidywanie i projektowanie działań.

Przeciwieństwem wiedzy pozytywnej jest wiedza niepozytywna (antypozytywistyczna), utożsamiana z wiedzą nienaukową, potoczną, opartą na rozważaniach, przypuszczeniach, refleksji, dedukcji, którą uzyskuje się w wyniku interpretacji.

W paradygmacie antypozytywistycznym przyjmuje się, że wiedza nie istnieje niezależnie od podmiotu poznającego. Ma ona zmienny, społeczny charakter, a w jej zakres wchodzi nie tylko przekonania pewne i wyraźne, ale także zmienne, dynamiczne, niestabilizowane i niekoniecznie prawdziwe, ponieważ o ich prawdziwości mogą decydować różne przesłanki w zależności od przyjętej perspektywy. Perspektywa rzeczywistości jako wewnętrznej i subiektywnej wiąże się z poglądem, że wiedza zależy od kontekstu i znaczeń nadawanych informacjom przez grupę ludzi. Dla antypozytywistów nie istnieje stabilna i niekwestionowana rzeczywistość zewnętrzna. Definiuje się ją

w kategoriach tego, co jest akceptowane jako prawda w granicach określonej grupy czy społeczności. W tym podejściu działanie lub informacja nie mają więc stałego znaczenia, gdyż istnieje ono tylko w ramach wspólnego postrzegania przez grupę, która posiada wspólne przekonania epistemiczne. Wiedzę konstruują więc jednostki funkcjonujące w ramach grupy. O jej znaczeniu decydują zdolności do rozpoznawania, interpretowania, a następnie organizowania i reorganizowania swoich reprezentacji świata.

Wiedza w koncepcji antypozytywistycznej jest prawdopodobna, propozycjonalna, uwikłana w społeczny i kulturowy kontekst, subiektywna, własna, osobista, wywiedziona z samodzielnych poszukiwań jednostki z udziałem twórczego i krytycznego myślenia oraz interakcji z otoczeniem, zdroworozsądkowa (zob. Nowak-Łojewska, 2011, s. 101).

Formalną konsekwencją przełomu antypozytywistycznego było wyodrębnienie w roku 1894 przez Wilhelma Windelbanda kluczowego – obowiązującego do dziś – podziału na nauki nomotetyczne oraz idiograficzne¹. W naukach nomotetycznych główny cel poznania stanowi odkrywanie i wyjaśnianie prawidłowości w otaczającym świecie i formułowanie na tej podstawie praw nauki. Reguła ta jest zasadniczą cechą nauk przyrodniczych, natomiast w obszarze nauk społecznych mówi się raczej o orientacji pozytywistycznej. Charakteryzuje się ona stosowaniem takich samych metod badawczych, niezależnie od specyfiki poszczególnych dyscyplin, ponieważ podejście to najbardziej docenia powtarzalność zjawisk i procesów.

Orientację idiograficzną z kolei przypisuje się do specyfiki metod badawczych wykorzystywanych w naukach humanistycznych i społecznych, akcentujących to, co jednostkowe i niepowtarzalne. Obecnie wiąże się to podejście z paradygmatem interpretatywnym. Celem badań prowadzonych w tym nurcie jest zrozumienie, jak ludzie w ich codziennym naturalnym otoczeniu tworzą znaczenia i interpretują zdarzenia w swym świecie. Orientacja idiograficzna (antypozytywistyczna) nie neguje wartości metodyki pozytywistycznej, ale podkreśla specyfikę przedmiotu badań, wymuszającą inne podejście badawcze – co przedstawiam w skrócie w tabeli 2.1. Dowodzi ona właściwie epistemologicznego charakteru podziału rzeczywistości na humanistyczną i przyrodniczą. Odzwierciedla napięcia pomiędzy porządkiem pozytywistycznym a zmianą, między tradycją a permissywnością, będącą

¹ Klasyfikacja ta ma znaczenie z punktu widzenia badań własnych, ponieważ stanowi odpowiedni wstęp do rozważań nad komplementarnością podejść w badaniach nad wiedzą (rozdz. 3).

Rozdział 2. Koncepcje wiedzy w podstawowych paradygmatach

nieodłącznym składnikiem każdej transformacji. Dyskusja ukształtowana przez opozycję pozytywizmu i antypozytywizmu rozpoczęła szerszą polemikę na temat wiedzy, jej natury, pochodzenia, funkcji itp., dając początek wielu odmianom konstrukcjonizmu.

Tabela 2.1. Podstawowe wymiary różnic między paradygmatami pozytywistycznym i antypozytywistycznym

Podstawowe wymiary różnic	Stanowisko pozytywistyczne (obiektywne)	Stanowisko antypozytywistyczne (interpretacyjne)
Filozofia rzeczywistości	Zewnętrzna i obiektywna; istnieje niezależnie od badaczy, może ją zobaczyć każdy; rzeczywistość można podzielić na części składowe, a wiedzę o całości uzyskuje się, patrząc na części.	Nie ma jednej rzeczywistości; każdy obserwator tworzy rzeczywistość w ramach procesu badawczego; jest ona (inter) subiektywna i istnieje tylko w odniesieniu do obserwatora; rzeczywistość jest holistyczna i nie można jej dzielić na mniejsze części.
Epistemologia	Wiedza jest niezmienna, uniwersalna i powszechna, prawdziwa w każdym czasie i we wszystkich miejscach oraz niezależna od indywidualnych i grupowych interpretacji, zależna od czynników zewnętrznych (badacz i rzeczywistość badana są „zewnętrzne” wobec siebie, niezależne od siebie); możliwa do uzasadnienia i potwierdzenia w procedurach weryfikacji (falsyfikacji) twierdzeń czy też możliwa do kontrolowania w ramach zależności proces–wynik; nową wiedzę można wywnioskować przez zastosowanie logiki i rozumowania.	Wiedzę o rzeczywistości konstruuje się w codziennych relacjach komunikacyjnych i jest ona dostępna badawco dzięki doświadczeniu świata; każdy człowiek interpretuje codzienność i nadaje znaczenia poszczególnym jej obiektom; wiedza nie istnieje niezależnie od podmiotu poznającego; ma ona zmienny, społeczny charakter, a w jej zakres wchodzi nie tylko przekonania pewne i wyraźne, ale także zmienne, dynamiczne, niestabilizowane i niekoniecznie prawdziwe, ponieważ o ich prawdziwości mogą decydować różne przesłanki w zależności od perspektywy, którą się przyjmuje.
Poglądy na jednostkę	Wszystkie istoty ludzkie są w zasadzie podobne, dlatego w procesie badawczym szuka się ogólnych kategorii, w których można ująć ich zachowania i uczucia.	Istoty ludzkie są fundamentalnie różne i nie można ich szufladkować.
Poglądy na sytuację badawczą	Badacze dbają o szerokość spojrzenia – starają się stworzyć ogólne prawa zachowania i wyjaśnić wiele rzeczy w wielu rodzajach otoczenia.	Badacze dbają o głębię spojrzenia – starają się dać tylko jedno wyjaśnienie dla danej sytuacji czy jednostki.
Cel badań	Opis, wyjaśnienie, przewidywanie; uchwycenie zależności (najczęściej przyczynowo-skutkowych); sformułowanie generalizacji dotyczących badanej populacji, a najlepiej – odkrycie praw i stworzenie teorii.	Opis, eksploracja, odkrycie; zrozumienie zjawisk po to, aby wiedzieć, w jaki sposób rzeczywistość jest kształtowana i jak funkcjonuje.

Część I. Wiedza o wiedzy – perspektywa interdyscyplinarna

Podstawowe wymiary różnic	Stanowisko pozytywistyczne (obiektywne)	Stanowisko antypozytywistyczne (interpretacyjne)
Poglądy na proces badawczy	<p>1. Rola badacza – stara się o obiektywizm i oddziela się od danych.</p> <p>2. Układ studium jest określony, zanim zostanie ono rozpoczęte.</p> <p>3. Otoczenie – badacz stara się ograniczać liczbę zmiennych poprzez prowadzenie badań w kontrolowanym otoczeniu (sztucznym lub naturalnym); zakłada, że wie, co jest istotne, o co warto pytać (a priori formułuje zmienne zależne i niezależne).</p> <p>4. Narzędzia pomiarowe – istnieją poza badaczem; pod nieobecność badacza instrumentów może używać do zbierania danych ktoś inny.</p> <p>5. Tworzenie teorii – badacz formułuje hipotezy, następnie je operacjonalizuje i testuje, potwierdza lub obala teorię.</p>	<p>1. Rola badacza jest integralną częścią danych; właściwie żadne dane nie istnieją bez aktywnego uczestnictwa badacza.</p> <p>2. Układ badań wyłania się podczas samych badań; może on być zmieniany w ich trakcie.</p> <p>3. Otoczenie – badacz prowadzi badania w terenie, w otoczeniu naturalnym, starając się uchwycić normalny bieg zdarzeń, bez kontrolowania zmiennych zewnętrznych; zaczyna od ogólnego, roboczego (nieostatecznego) sformułowania problemu i gromadzenia materiału empirycznego; nie przystępuje do badań z gotową hipotezą lub siatką pojęć, nie narzuca badanym swoich kategorii, obrazu świata; ważna jest wizja rzeczywistości badanych; formułowanie problemu ma charakter iteracyjny, jest a posteriori; hipoteza może (ale nie musi) pojawić się w rezultacie badań.</p> <p>4. Narzędzia pomiarowe – w badaniu interpretacyjnym instrumentem jest badacz; nikt inny nie może go zastąpić.</p> <p>5. Tworzenie teorii – badacz rozwija teorię jako część procesu badawczego – teoria „pochodzi z danych” i wyłania się jako część procesu badawczego, ewoluując z danych w miarę, jak są one zbierane.</p>
Grupa badanych	<p>Bada się albo całą populację, jeżeli jest skończona i niewielka, albo dobraną losowo próbę reprezentatywną; grupa badanych to zbiór złożony z „jednorodnych” – pod jakimś względem – osób; wyniki są generalizowane na całą populację.</p>	<p>Bada się niewielkie grupy, jednostki dobrane celowo; wyników nie można generalizować, ewentualnie w innej, niebadanej sytuacji można ostrożnie zastosować rozumowanie przez analogię.</p>
Metody	<p>Główna metoda: hipotetyczno-dedukcyjna.</p> <p>Metody ilościowe: ilościowa analiza treści, sondaże i eksperymenty.</p> <p>Metody mieszane: grupy fokusowe lub wywiad pogłębiony w związku ze studium ilościowym.</p> <p>Gromadzi się dane – wartości zmiennych.</p>	<p>Główna metoda: indukcyjna.</p> <p>Metody jakościowe: badanie w działaniu, etnografia, studium przypadku, obserwacja uczestnicząca, wywiady – grupowy, narracyjny, pogłębiony, zogniskowany (fokusowy).</p> <p>Metody mieszane: wykorzystanie danych liczbowych pochodzących z sondażu lub analizy treści.</p> <p>Gromadzi się opowieści, słowa, obrazy, kategorie.</p>

Rozdział 2. Koncepcje wiedzy w podstawowych paradygmatach

Podstawowe wymiary różnic	Stanowisko pozytywistyczne (obiektywne)	Stanowisko antypozytywistyczne (interpretacyjne)
Rzetelność, wiarygodność badań	Intersubiektywna sprawdzalność osiągnięta poprzez powtarzalność metod i wyników.	Intersubiektywna sprawdzalność osiągnięta poprzez pozostawienie ścieżki sprawdzenia, czyli rygorystyczne i szczegółowe opisanie własnego postępowania badawczego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wimmer, Dominick, 2008; Cibangu, 2010; Christensen i in., 2014.

Podział na nauki nomotetyczne oraz idiograficzne, tak samo jak na paradygmat pozytywistyczny i antypozytywistyczny, stanowił punkt wyjścia do rozwoju koncepcji paradygmatów dla innych badaczy. Paradygmat pozytywistyczny, jako najstarszy i charakterystyczny przede wszystkim dla nauk przyrodniczych, ewoluował w niewielkim stopniu. W ramach dyscyplin humanistycznych i społecznych nastąpiło natomiast duże zróżnicowanie orientacji metodologicznych, rozwarstwiających podejście Diltheya na kolejne, bardziej szczegółowe czy też bardziej odrębne, wyróżniające się własną specyfiką i różnymi punktami widzenia na epistemologię. Yvonna S. Lincoln i Egon G. Guba, oprócz paradygmatów pozytywistycznego i postpozytywistycznego, wyodrębnili jeszcze paradygmaty teorii krytycznej, konstruktywistyczny i partycypacyjny/kooperacyjny, które pokrótce przedstawię, biorąc pod uwagę najważniejsze ustalenia dotyczące wiedzy.

2.2. Paradygmaty a natura wiedzy

Rozważania nad naturą wiedzy w różnych paradygmatach są kluczowe dla podjętych badań. Z tego powodu uznaję za celowe zrekonstruowanie założeń paradygmatów, akcentując klasyczny podział na ontologię, epistemologię i metodologię, choć najważniejszym elementem rozważań uczynię w każdym z paradygmatów elementy epistemologii (jako teorii wiedzy) odnoszące się do opisu jej natury. Jeśli bowiem przyjmie się, że wiedza ma podłoże społeczne, to kontekst społeczny – różny w czasie historycznym – zmienia sposób jej pojmowania.

2.2.1. Paradygmat pozytywistyczny

Na poziomie ontologicznym pozytywizm odwołuje się do realistycznej koncepcji rzeczywistości społecznej, zakładając tym samym istnienie świata obiektywnego, zewnętrznego wobec badacza. Wobec tego może on zachować

postawę zewnętrznego obserwatora wobec przedmiotu badania. Badacz jest w stanie oddzielić się od badanego obiektu/badanej jednostki, tzn. wyeliminować wpływ na wynik badania swoich opinii, subiektywnych przekonań czy własnego systemu wartości. Proces badania polega na identyfikacji praw, reguł i powtarzalnych wzorów działań niezależnych od kontekstu sytuacyjnego i służy przewidywaniu oraz kontrolowaniu badanych zjawisk społecznych. Uważa się, że rygorystycznie przestrzegane określonych procedur badawczych, doprowadzające do powtarzalnych ustaleń stanowi najlepszą weryfikację wyników z badań, dowodzących ich prawdziwości. Metodologię charakteryzuje podejście eksperymentalne, z użyciem metod ilościowych w celu sprawdzenia prawdziwości orzekanych sądów. Pytania i hipotezy są więc poddawane testowaniu empirycznemu w celu ich weryfikacji, natomiast ewentualne zakłócające warunki muszą być dokładnie kontrolowane (manipulowane), aby zapobiec ich niewłaściwemu wpływowi na wyniki.

Natura wiedzy w paradygmacie pozytywistycznym: Wiedza jest zbiorem sądów pewnych, potwierdzonych i uprawomocnionych empirycznie, obiektywnych, stałych, niezmiennych, niezależnych od jednostki, identycznych u wszystkich, uniwersalnym. To byt zewnętrzny, materialny, istniejący poza bierną jednostką, abstrakcyjny, niezależny od warunków społecznych, w których jest stwarzany i podtrzymywany. Wiedzę, przyrastającą w sposób kumulatywny, gromadzi się na drodze weryfikacji hipotez, ustalania faktów i praw.

2.2.2. Paradygmat postpozytywistyczny

W tym paradygmacie zakłada się, że rzeczywistość istnieje obiektywnie, ale jest tylko niedoskonale ujmowana ze względu na złożoną naturę zjawisk oraz ograniczenia ludzkich mechanizmów intelektualnych. W dużej mierze porzuca się tu więc dualizm/obiektywizm, ale obiektywność pozostaje „ideałem regulującym”. W związku z tym postpozytywiści postulują krytyczne badanie w celu ułatwienia uchwycenia rzeczywistości tak ściśle, jak to tylko możliwe (ale nigdy doskonale). Ze względu na niemożność całkowitego wyeliminowania wpływu badacza na badane zjawisko dąży się do maksymalnej redukcji oddziaływania badacza. Ponadto – do ideału zmierza się przez zapewnienie zewnętrznych „strażników” obiektywności, takich jak krytyczne tradycje (zgodność wyników z istniejącą wiedzą) oraz krytyczne społeczności, np. kompetentni sędziowie, profesjonaliści (Sławecki, 2011, s. 79–80). Wnioski z badań zawsze poddaje się falsyfikacji, gdyż ich natura ma charakter jedynie prawdopodobnie prawdziwy (Guba, Lincoln, 1994, s. 110). Głównym sposobem falsyfikowania jest pewna

odmiana triangulacji nazywana „krytycznym multiplikalizmem” (*critical multiplism*), obejmująca walidację/potwierdzenie słuszności w ramach wielu różnych interpretacji uzyskanych danych. W tym celu gromadzi się większą ilość informacji kontekstowych, co wymaga wykorzystania metod jakościowych. Pomaga to jednak w docieraniu do epistemicznych punktów widzenia, aby lepiej/trafniej określić znaczenia, które ludzie przypisują swoim działaniom (Guba, Lincoln, 1994, s. 110). Trianguluje się w tym celu źródła, dane, teorie, metody, badacze (zob. np. Konarzewski, 2000; Czerepaniak-Walczak, 2010; Drózka, 2010). W warstwie metodologicznej zatem, choć dominuje podejście ilościowe, dopuszcza się także stosowanie metod jakościowych.

Natura wiedzy w paradygmacie postpozytywistycznym: Wiedza to byt w umyśle jednostki; składa się w postaci „cegiełek” na stale powiększający się „gmach wiedzy” jako rezultat poznania. Akumuluje się ją głównie przez generalizacje i badanie związków przyczynowo-skutkowych. Można ją gromadzić w postaci reprezentacji poznawczych, które są jak pliki (wiedzy), można też się nimi dzielić z innymi, przekazywać je innym (przez kopiowanie). To co nie jest możliwe do sfalsyfikowania jest wiedzą przypuszczalną.

2.2.3. Paradygmat teorii krytycznej

Założenia ontologiczne tego paradygmatu wiążą się z pojmowaniem rzeczywistości jako możliwej do uchwycenia/zrozumienia, choć ze świadomością jej plastyczności, nieustannego kształtowania przez siły społeczne, polityczne, kulturowe, ekonomiczne, etniczne i inne (realizm historyczny). W tezach propagowanych w ramach teorii krytycznej podważa się więc istnienie czystej nauki i neutralnej wiedzy naukowej. Rzeczywistość – zdaniem przedstawicieli tego podejścia – jest ujęta w szeregi struktur, które w danym czasie historycznym (niewłaściwie, błędnie) uważa się za „rzeczywiste”, to znaczy naturalne i niezmiennie.

W opinii Bartosza Sławeckiego paradygmat ten zapożycza z nauk przyrodniczych akceptację obiektywistycznej wizji świata, równolegle zajmując w obszarze epistemologii stanowisko subiektywistyczne, zdecydowanie bliższe badanej rzeczywistości: zakłada więc „realność bytów i istnienie pewnej obiektywnej prawdy, jednocześnie uznając, że społeczno-kulturowe zakorzenienie działań ludzkich odgrywa ważną rolę i, chcąc je poznać, należy odwołać się do doświadczeń ludzi” (Sławecki, 2011, s. 80). W tym paradygmacie przyjmuje się nierozzerwalną więź między badaczem i badanym (obiektem) oraz nieuchronny wpływ przekonań i wartości preferowanych przez badacza na wyniki badania – są one zatem mediowane. Takie założenie epistemologiczne

kwestionuje więc tradycyjne rozróżnienie między ontologią i epistemologią – to, co można wiedzieć, jest nierozzerwalnie związane z interakcją między konkretnym badaczem a konkretnym obiektem lub grupą badanych (Guba, Lincoln, 1994, s. 110).

Transakcyjny charakter badania wymaga dialogu między badaczem a badanymi, natomiast skuteczność i poprawność badania zależy od faktycznie dialektycznego jego charakteru. Wówczas ignorancja i schematyczne postrzeganie rzeczywistości, wynikające z akceptowania historycznie mediowanych struktur wiedzy jako niezmiennych, przekształca się w bardziej świadome pojmowanie zmiany i działań wymaganych do zmiany. Badacz występujący w roli transformatywnego intelektualisty ma możliwość odkrywania tych form wiedzy, wpływających na losy ludzkości. Nastawiony jest „na obalenie fałszywych przekonań poprzez dotarcie do nich za pomocą badań jakościowych i ilościowych, znajomości historii, znaczenia wartości i wiedzy o tym, co jest ubezwłasnowolnieniem i w jakim kierunku ma zachodzić emancypacja, oswobodzenie bądź resocjalizacja jednostek” (Sławecki, 2011, s. 80).

Zwolennicy teorii krytycznej uznają wiedzę naukową za czynnik przemian społecznych, ujawniający ideologiczne przesłanki teorii i praktyki społecznej. Porządkując wiedzę, łączą zrozumienie oddziaływania sił historycznych, politycznych z elementami krytyki i nadziei na poprawę, zmianę na lepsze (Guba, Lincoln, 1994, s. 110). Do głównych przedstawicieli tego podejścia zalicza się skupionych w Szkole Frankfurckiej neomarksistów, w tym m.in. Jürgena Habermasa (1999). Ich poglądy w postaci np. teorii działania komunikacyjnego² silnie oddziaływały na myślenie o edukacji oraz tworzenie koncepcji badań nad edukacją. Najważniejsze z nich dotyczą:

- zniekształcenia (zdeformowania) każdej wizji społecznej w procesie jej „wprowadzania w życie”/do praktyki;
- odpowiedzialności teorii krytycznej za ujawnianie tych deformacji („krytyka ideologii jako wiedzy zdeformowanej”);
- uzupełniania empirycznego opisu fragmentu rzeczywistości, np. edukacyjnej (Jak jest? Dlaczego jest tak, jak jest?), o poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Dlaczego nie jest tak, jak miało być? Dlaczego nie jest tak, jak mogłoby być?

Cechą charakterystyczną teorii krytycznej jest ujawnianie zniekształceń „wiedzy” w celu emancypacji jednostek i grup społecznych oraz podejmowanie

² Główne jej założenia to zakorzenienie wiedzy w historii i aktualnych strukturach społecznych oraz powiązanie źródeł wiedzy z interesami ludzi oraz ośrodkami organizacji społecznej.

badania nad wiedzą w kontekście problemów, które ludzie musieli i chcieliby rozwiązywać (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 334–335; zob. też: Szkudlarek, 2006).

Natura wiedzy w paradygmacie teorii krytycznej: Wiedza ma charakter transakcyjny, subiektywistyczny, stanowi wynik negocjacji między siłami historycznymi/strukturalnymi, politycznymi, ekonomicznymi, kulturowymi i innymi. O prawdziwości wiedzy decyduje wgląd historyczny/strukturalny. Źródła wiedzy łączą się ze stosunkami władzy, relacje wiedzy są więc relacjami władzy. Transmisję wiedzy wiąże się z transmisją kultury dominującej.

2.2.4. Paradygmat konstruktywistyczny³

W ramach tego paradygmatu zakłada się, że nie istnieje jedna rzeczywistość, lecz występuje ich wiele. Rzeczywistości te można rozumieć jako mnogość niematerialnych konstrukcji mentalnych, opartych na doświadczeniu społecznym i empirycznym, lokalnych i specyficznych (choćby elementy są często dzielone między wiele osób, a nawet w różnych kulturach). Zależą one w swojej formie i treści od poszczególnych osób lub grup. Żadnej z konstrukcji nie uznaje się za mniej lub bardziej „prawdziwą” (nigdy zaś prawdziwą w znaczeniu absolutnym), ale za bardziej lub mniej uświadomioną. Konstrukcje można zmieniać, podobnie jak powiązane z nimi „rzeczywistości”. Konstruktywizm zakłada zatem istnienie różnych światów społecznych, funkcjonujących przede wszystkim w umysłach ludzkich, a nie jako obiektywnie dostępne i wspólne dla wszystkich zewnętrzne struktury.

W warstwie epistemologicznej konstruktywistycznej akceptują subiektywizm. Przyjmują, że niemożliwe jest oddzielenie tego, kto prowadzi badania, od jego przekonań i wartości, tak samo, jak niemożliwe są interpretacje subiektywnych rzeczywistości bez interakcyjnego połączenia badacza i badanego. W rezultacie wnioski z badań tworzy się w miarę postępu badania. Zmienna i osobista (wewnętrzna) natura konstrukcji społecznych sugeruje, że indywidualne konstrukcje mogą być ujawniane i udoskonalane tylko poprzez interakcje między badaczem i badanymi. Skoro bowiem rzeczywistości egzystują jedynie w ludzkich umysłach, a społeczne światy wciąż konstruuje się lub rekonstruuje, to jedyna droga do ich poznania prowadzi przez odwołanie się do subiektywnych

³ Paradygmat ten bywa także nazywanym subiektywistycznym lub interpretatywnym ze względu na specyfikę założeń przynależących do tradycji interakcyjno-fenomenologicznej. Oddziaływanie licznych odmian konstruktywizmu (zob. Sady, 2000, s. 35; Nowak-Łojewska, 2011, s. 74–75), a zatem także specyficznych form rozumienia wiedzy jest znaczące dla pedagogiki.

doświadczeń, opinii, przekonań i wartości ich twórców (Sławecki, 2011, s. 80–81).

Subiektywnie nadawane znaczenia interpretuje się zwykle przy użyciu konwencjonalnych metod hermeneutycznych, porównuje i kontrastuje przez dialektyczną wymianę. Ostatecznym celem badań jest z jednej strony wygenerowanie pewnych konstruktów indywidualnych oraz poddanie ich interpretacji, a z drugiej – porównywanie i kontrastowanie jednostkowych znaczeń w celu ustalenia konstrukcji konsensualnej, będącej bardziej świadomą i specyficzną dla danego kontekstu niż jakakolwiek inna konstrukcja. Wykorzystuje się różne źródła danych, a więc stosuje się zarówno dane i metody jakościowe, jak i ilościowe.

Natura wiedzy w paradygmacie konstruktywistycznym: Wiedza to byt umiejscowiony w umyśle i tworzony przez umysł w postaci struktur pojęciowych. W nim dokonuje się przetwarzanie informacji i kategoryzowanie – ulega więc nieustannej ewolucji, jest bytem ulotnym, nie do końca uchwytym. Wiedza ma charakter subiektywny – powstaje podczas negocjowania znaczeń w trakcie procesu poznawania, podczas komunikowania się z innymi ludźmi i nabywania doświadczeń. Negocjowalność znaczeń wiąże się z subiektywnym rozumieniem i powstawaniem indywidualnych struktur wiedzy. Określona wiedza jest konstruowana dla siebie i przez siebie (wiedza osobista), uznawana za zrozumiałą i prawdziwą w ramach określonych światów społecznych/rzeczywistości (wiedza subiektywna). Istotą wiedzy w tym paradygmacie jest więc konsensus ustanowiony wokół indywidualnych rekonstrukcji⁴.

2.2.5. Paradygmat partycypacyjny

W warstwie ontologicznej **paradygmat uczestniczący** (oparty na współpracy) uznaje subiektywno-obiektywny charakter rzeczywistości. Jak wyjaśnia John Heron (1996, s. 11; za: Sławecki, 2011, s. 81), jeden z twórców omawianego podejścia, rzeczywistość rozumie się jako subiektywną, dostępną jako wiedzę skonstruowaną w umyśle jedynie w takiej formie, w jakiej przedstawia ją umysł. Jednocześnie jednak jest obiektywna, ponieważ ludzkiemu umysłowi jawi się dana rzeczywistość/dany kosmos jako określona harmonijna całość. Rzeczywistość więc współtworzą umysł i dany kosmos. Epistemologia zakłada interakcję, uczestnictwo w obopólnej wymianie między badaczem i badanym.

⁴ Barbara Czarniawska (2010) zauważa, że pewne rekonstrukcje mają charakter zbiorowy i przyjmują kształt umowy czy konsensusu, dzięki czemu coś staje się czymś na mocy podzielanych znaczeń oraz współdzielonych sposobów rozumienia danego zjawiska (zob. też Sławecki, 2011, s. 80). Można te ustalenia odnosić bezpośrednio do konceptualizacji RS.

Poznanie ma charakter praktyczny, uczestniczący. Wzajemne poznanie jest częściowe i otwarte na zmiany. Na poziomie metodologicznym przyjmuje się formy badań przystające do badanej rzeczywistości w sensie praktycznym, koncepcyjnym, empatycznym i wyobraźniowym. Dociekanie wymaga umiejętności rozpoznania i zbudowania intersubiektywnej przestrzeni, zakorzenionej w danym kontekście kulturowym. Badania oparte na współpracy, dla których niezbędnym warunkiem jest wspólna aktywność, zaangażowanie w daną rzeczywistość, wykorzystują język umiejscowiony we wspólnym doświadczeniu.

Podejście charakterystyczne dla paradygmatu partycypacyjnego kojarzy się najczęściej z uczeniem się w sytuacji społecznej, opisanym w pionierskiej książce Jean Lave i Etienne'a Wengera *Situated Learning* (1991, s. 20)⁵. Według ich konceptualizacji umysł to niezależny czynnik, pozbawiony kontekstu, nie ma więc mocy wyjaśniania działań związanych z uczeniem się⁶.

Natura wiedzy w paradygmacie partycypacyjnym: „Wiedza w społecznym konstytuowanym świecie jest społecznie negocjowana i otwarta, jej znaczenia są produkowane, reprodukowane i zmieniane, stosownie do aktywności (także aktywności myślenia, mówienia)” (Lave, Wenger, 1991, s. 51). Wiedzę rozumie się więc jako proces społeczno-interakcyjny, „nieumiejscowiony” ani wewnątrz, ani na zewnątrz jednostki, zależny od kontekstu, w którym odbywa się uczenie⁷. Właściwie jako akt wiedzenia, *wiedzy-w-procesie*, poznawania, rozumowania. Pojęcie „wiedzy” jako „bytu statycznego”, umiejscowionego w umyśle, zgodnie z „epistemologią posiadania” nie występuje w tym podejściu. *Wiedza-w-procesie* nie jest bytem umiejscowionym w umyśle, nie jest w ogóle bytem, jak wiedza w założeniach konstruktywizmu społecznego. Konstruuje się ją w trakcie dziania się, aktywności, jest nie tyle nieumiejscowiona,

⁵ Teoria uczenia się usytuowanego w Polsce dyskutowana była np. w artykułach: Malewski, 2000; Gołębiak, 2007; J. Michalak, 2010; Gołębiak, Zamorska, 2012 i w książkach: Malewski, 2010; Gołębiak, Zamorska, 2014.

⁶ Postrzeżenie wiedzy jako tkwiącej w relacjach społecznych, a procesu uczenia się jako integracji ze wspólnotą w działaniu doprowadziło do powstania szeregu innych ram koncepcyjnych. Przykładami są: koncepcja sterowanego uczestnictwa czy też praktykowania myślenia (Schaffer, 2007; Filipiak, 2012), paradygmat dyskursywny (Edwards i Potter, 1992; Foucault, 1993), teoria rozproszonego poznania (Salomon, 1993), kontekstowa teoria komunikacji Gregory'ego Batesona (1996), teoria uczenia się ekspansywnego (Engeström, 1987; Engeström, Sannino, 2012).

⁷ Przyjęcie takiej koncepcji wiedzy wymaga również „zasypania kartezyjańskiej luki pomiędzy światem i poznającym rozumem. Można tego dokonać, sytuując rozum w świecie”, jak pisze Malewski (2010, s. 117), ilustrując użytą przez siebie metaforę inną, autorstwa Curtisa J. Bonka i Kyong-Jee Kim (1998, s. 69): „społeczeństwo nie istnieje wewnątrz czyjejś głowy, ale – zamiast tego – umysł jest rozdzielony w społeczeństwie i rozciąga się poza skórę”.

ile raczej usytuowana w kontekście⁸. Wiedzę w tym paradygmacie kojarzy się z prymatem poznawania praktycznego, wiedzą/mądrością życiową wytwarzaną w środowiskach badawczych, osadzonych w społecznościach uczących się praktyków, wypracowaną w ramach doświadczenia.

Podsumowanie

Rozumienie wiedzy w poszczególnych paradygmatach ewoluowało wraz ze zmianami w pojmowaniu rzeczywistości. Od założeń ontologicznych zależały bowiem koncepcje epistemologiczne, tworząc ramy, w których sytuowały się analizy i interpretacje. W tym rozdziale przedstawiłam, jak zmieniały się w czasie historyczno-kulturowym założenia co do sposobu rozumienia rzeczywistości społecznej, a zatem także możliwości jej poznawania.

Przy każdym paradygmacie zwróciłam szczególną uwagę na naturę wiedzy. Pojmowanie wiedzy w ramach poszczególnych paradygmatów decydować będzie bowiem o sposobie przedstawiania zagadnień w kolejnych rozdziałach, w tym tego, jak wiedza jest rozumiana w TRS (rozdz. 3, 8 i 9) oraz który paradygmat dominuje w badaniach empirycznych nad profesjonalną wiedzą pedagogiczną. Mam świadomość, że nie są to jedyne możliwe konceptualizacje wiedzy.

Zapewne wkrótce powstanie jeszcze inne rozumienie tego konstruktu. Być może nowe idee, które pojawią się w nauce, najpierw zaistnieją jako nowatorska refleksja w mediach, a wraz z nimi w sieciach społecznościowych (w ramach osiągnięć tzw. otwartej nauki). Nowe media znacząco zmieniły przecież narzędzia komunikowania między ludźmi, a zatem także wytwarzania wiedzy.

⁸ Zbliżone podejście prezentuje koncepcja polifazji kognitywnej w ramach TRS, która potwierdza, że ludzkie poznanie/rozumowanie/myślenie jest uwarunkowane kontekstowo, usytuowane kulturowo i relacyjne (Jovchelovitch, Priego-Hernandez, 2015, s. 170).

Rozdział 3.

Komplementarność podejść jakościowych i ilościowych a badanie wiedzy

Wstęp (s. 79) • Horyzonty kultury naukowej (s. 80) • Komplementarność podejść jakościowych i ilościowych a strategie poznania naukowego (s. 81) • Redefinicja wiedzy w TRS – konsekwencje dla badań (s. 85) • Wiedza jako produkt (*knowledge*) a wiedza jako proces (*knowing*) (s. 86) • Komplementarność podejść w badaniach nad wiedzą w paradygmacie RS (s. 89) • Podsumowanie. Idea współlistnienia różnych podejść (s. 93)

Wstęp

Dychotomiczne przeciwstawianie różnych orientacji w rozumieniu natury wiedzy (pozytywistycznej i antypozytywistycznej; obiektywnej i subiektywnej) stopniowo ulegało dużemu złagodzeniu, gdyż prawa nauki – jak wynika z historii – mają charakter zazwyczaj probabilistyczny, a nie bezwyjątkowy, pewny. Takie założenie nie dopuszcza zatem myślenia o procesie badawczym jako ustalonym w niepodważalnych modelach postępowania metodologicznego. Miles i Huberman (2000, s. 20) napisali o tym w ten sposób: „Coraz trudniej znaleźć metodologa, który mocno tkwiłby w tej czy owej metodologii. Coraz więcej metodologów «ilościowych» [...] używa podejścia naturalistycznego i fenomenologicznego, uzupełniając w ten sposób testy, ankiety i wywiady strukturyzowane. Z drugiej strony, coraz większa liczba etnografów i badaczy jakościowych stosuje wcześniej zaprojektowane ramy pojęciowe i prestrukturyzowaną instrumentację. [...] Większość ludzi patrzy obecnie na świat oczyma bardziej ekumenicznymi”.

Dla współczesnych badań (nad wiedzą) oznacza to możliwość pokojowego współlistnienia różnych paradygmatów¹. Tym bardziej, że „każda jednostronnie

¹ To dosyć wymowne, że dopiero skrzyżowanie podejść badawczych w naukach nomotetycznych i idiograficznych – według przedmiotu badań i według metody badawczej – dokonane przez Heinricha Rickerta na przełomie wieków stworzyło podstawę do ulokowania nauk humanistycznych w systemie nauk (Tatarkiewicz, 1990, III, s. 192).

zastosowana procedura czy podejście – skrajnie obiektywistyczne lub skrajnie subiektywistyczne – dość szybko napotyka na granice swych możliwości poznawczych” (Tillmann, 1996, s. 32). Jednak w polskiej przestrzeni naukowej obie (rozłączne) tradycje w ujmowaniu wiedzy – pozytywistyczna i antypozytywistyczna – są mocno zakorzenione. Przez wieki profilowały one sposób myślenia o teoriach poznania, dlatego sądzę, że praca badawcza oparta na TRS stojącej – jak twierdzi jej twórca Serge Moscovici – na skrzyżowaniu różnych dyscyplin i podejść badawczych – może wnieść uzupełniające spojrzenie na wybrane kwestie.

3.1. Horyzonty kultury naukowej

Zmienny charakter rzeczywistości, wielość światów społecznych i kontekstualność wiedzy, mnogość perspektyw oglądu rzeczywistości i złożoność warunków jej funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo świecie w pewnym sensie wymusiły na badaczach otwartość myślenia. Stworzyło to szansę równie złożonego obserwowania obiektów, procesów i zjawisk. Ponieważ dotychczasowe sposoby definiowania wiedzy stały się niewystarczające, a praktyki badawcze niefunkcjonalne, jedynym rozwiązaniem okazało się wyjście poza ramy ukształtowanego kulturowo rozumowania i dążenie do przesuwania granic poznania poza przyjęte fundamenty myślenia o wiedzy.

Za Hejnicką-Bezwińską (2008, s. 67–69), posługującą się wyrażeniem „horyzont kultury naukowej” oraz za Schützem (1984), przyjmującym założenie o możliwości istnienia różnych „horyzontów interpretacyjnych” w zależności od wiedzy o świecie (potocznej i naukowej), uznaję, że model nauki ukształtowany przez świat ponowoczesny wymaga tworzenia wiedzy „w danych warunkach zasadnej”. Ortodoksyjne myślenie o pedagogice i edukacji, wynikające z poszukiwania uniwersalnej doktryny pedagogicznej, nie znajduje już uzasadnienia. Afirmuję stanowisko Danuty Urbaniak-Zajęc (2017, s. 183–184), która sądzi, że „eksponowanie «przepaści paradygmatycznej» między badaniami jakościowymi i ilościowymi było zrozumiałe w okresie «walki» o teoretyczną prawomocność badań jakościowych”. Obecnie ważniejsze wydaje się zrozumienie potencjału danej metody badawczej w odniesieniu do specyfiki poznawanego przedmiotu (np. Kubinowski, 2010, s. 44; Drózka, 2010, s. 131; Flick i in., 2015, s. 79; Urbaniak-Zajęc, 2017, s. 184; także: Miles, Huberman, 2000; T. Bauman, 2006; Krüger, 2007; Rubacha, 2008; Silverman, 2010; Bal, 2012; Creswell, 2013).

Łączenie podejść ilościowych i jakościowych w celu uzyskania szerszej perspektywy oglądu rzeczywistości edukacyjnej szeroko dyskutuje się w naukowej literaturze pedagogicznej. Ze względu na przedmiot badań oraz zastosowaną metodologię odnośną się do perspektywy komplementarnej, łączącej podejścia jakościowe i ilościowe w procedurach służących uzyskaniu wiedzy.

3.2. Komplementarność podejść jakościowych i ilościowych a strategię poznania naukowego

Metody jakościowe badań powstały jako rezultat ograniczeń, które wynikały ze scjentyistycznego sposobu myślenia o wiedzy. Skłoniły one humanistów i badaczy nauk społecznych do poszukiwania innych dróg poznawania i opisywania świata. Podstawowym ich zadaniem nie było zastąpienie badań ilościowych, ale wzbogacenie wiedzy o rzeczywistości dzięki możliwości zbadania tych obszarów, które nie poddają się kwantyfikacji. Na kanwie tych tendencji powstały teorii interakcjonistyczne (Herbert Blumer), fenomenologia (Edmund Husserl), hermeneutyka (Hans-Georg Gadamer), etnometodologia (Harold Garfinkel), teoria krytyczna (Jürgen Habermas), teoria konstruktywistyczna (Anthony Giddens) i inne. Mimo że w tych teoriach występują elementy wzajemnie uzupełniające się, czasem wspólne, różnią się one podstawami w definiowaniu świata społecznego, inaczej określają możliwości poznawcze badacza. Łączy je natomiast „przekonanie o zmiennym, płynnym świecie społecznym, danym człowiekowi w działaniu, w komunikacji, w doświadczeniu. Łączy je również teza mówiąca, że taki świat i obecność w tym świecie są przedmiotem rozumienia, przeżywania i interpretowania” (Smolińska-Theiss, Theiss, 2010, s. 81).

Do wymienionych teorii przypisuje się najczęściej jakościowe podejścia, choć powszechnie przyjmuje się postawę otwartości na podstawie wyłącznie symbolicznego rozumienia znaczenia terminów „jakościowe” i „ilościowe”² oraz różnorodności podejść wynikających „z tradycji i współczesności pedagogiki naukowej oraz znaczącego dorobku synergicznie integrującego wiedzę pedagogiczną zakorzenioną w różnorodnych źródłach, rozwiązaniach

² W badaniach jakościowych stosuje się przecież także pewne obliczenia, np. częstotliwości (analiza treści), natomiast w badaniach ilościowych dokonuje się jakościowej analizy danych (Pilch, Bauman, 2001, s. 267).

metodologicznych i dokonaniach poznawczych nauk humanistycznych, społecznych i stosowanych” (Kubinowski, 2017, s. 15).

Wielu przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych argumentuje na rzecz dialogu, a przeciwko okopywaniu się na swoich stanowiskach metodologicznych, choć dyskusje nie ustają.

Spory na temat komplementarności podejść jakościowych i ilościowych dotyczą najczęściej nie tyle samego ich łączenia, gdyż – jak pisze Creswell – badania mieszane mają już zbyt długą tradycję, aby je kwestionować³. Dyskusje toczą się natomiast – jak określa to Magda Karkowska – wokół „płaszczyzn i głębokości” teże integracji. „O ile jest ona trudna do zaakceptowania na poziomie epistemologicznym, mamy bowiem do czynienia z dwiema odmiennymi, wzajemnie wykluczającymi się wizjami społecznego świata, to na poziomie metody, praktycznego działania, integracja taka jest jak najbardziej możliwa” (Karkowska, 2013, s. 224). Zatem wątek krytyczny komplementarności podejść jakościowych i ilościowych wynika z odmiennego rozumienia metodologii. Badacze uznający metodologię jako obejmującą zarówno ontologiczną, epistemologiczną, jak i metodyczną wiedzę o sposobach poznawania świata, wykluczają możliwość łączenia obu strategii jako przynależnych do różnych paradygmatów. Nie można przecież zakładać jednocześnie istnienia i nieistnienia obiektywnego świata, obiektywności i subiektywności poznania. Pojmowanie natomiast metodologii jako wiedzy o metodach poznawania naukowego nie wyklucza możliwości łączenia metod (Pilch, Bauman, 2001, s. 269).

Zdecydowanie w tej kwestii wypowiada się amerykański filozof Richard Rorty (1998, s. 253). Zauważył on, że odmienność paradygmatów metodologicznych sprowadza się jedynie do języka, terminologii, stosowania uogólnień czy rezygnacji z nich na rzecz opisu; to nie metody czy podejścia na gruncie nauk społecznych są odmienne, ale słowniki, za pomocą których wyrażane

³ Idea łączenia różnych metod pojawiła się po raz pierwszy w 1959 roku, a zastosowali ją w praktyce Campbell i Fisk podczas badania trafności identyfikacji cech psychicznych (za: Creswell, 2013, s. 39). Oni także po raz pierwszy użyli określenia „triangulacja” (z łac. *triangulum* – „trójkąt”) na oznaczenie kombinacji trzech elementów: różnych metod, instrumentów i narzędzi zastosowanych przez nich w następujących po sobie pomiarach ilościowych (za: Krüger, Plaff, 2006, s. 44). Sam Creswell jako zwolennik metod mieszanych jakościowych i ilościowych jest inicjatorem i współtwórcą jednego z najbardziej znanych na świecie czasopism *Journal of Mixed Methods*. W kulturach zachodnich badania łączące podejścia ilościowe i jakościowe w celu pełnego zrozumienia studiowanego zjawiska prowadzi się mniej więcej od końca lat 70. ubiegłego wieku.

są nasze interpretacje zastanego stanu rzeczy. Zatem spór o metodę jest błędny⁴.

Steiner Kvale (2011, s. 92) przypomina ponadto, że w klasycznych badaniach, np. Piageta czy Bourdieu, do których odwołują się powszechnie badacze różnych dyscyplin na całym świecie, były wykorzystywane właśnie metody mieszane: jakościowe i ilościowe. Łączenie zogniskowanych wywiadów grupowych (fokusów), wywiadów indywidualnych oraz sondaży, np. w badaniach marketingowych to dziś rzecz oczywista i trudno byłoby sobie wyobrazić rezygnację z takiego podejścia (tamże). Sam Kvale (2011) traktuje różne metody „jako odrębne narzędzia pozwalające odpowiedzieć na innego typu pytania. Metody jakościowe odpowiadają na pytania o cechy pewnego rodzaju obiektów, a metody ilościowe na pytania o częstość występowania obiektów tego rodzaju. Niezależnie od tego, z jakimi danymi pracujemy – słowami czy liczbami, czy konstruujemy kwestionariusz i prowadzimy analizy statystyczne, czy też przygotowujemy scenariusz wywiadu i stosujemy techniki analityczne – jeśli badania mają mieć wysoką jakość, to wszystkie wymagają specjalistycznej wiedzy nabytej dzięki wieloletniej praktyce” (tamże, s. 92–93).

Polscy pedagodzy również zastanawiali się nad możliwościami zakończenia „wojny paradygmatów”. Na przykład Kubinowski (2010, s. 44), upatrujący obszarów wzajemnej krytyki i braku akceptacji w relacjach między antagonistycznymi obozami pozytywistów i humanistów, opowiada się za dialogiem paradygmatów. Uważa za niezbędne:

- uznanie wieloparadygmatyczności współczesnej pedagogiki, co oznacza tolerancję i szacunek dla odmiennych tradycji badawczych z zachowaniem prawa do dobrze udokumentowanej krytyki naukowej;
- pielęgnowanie staranności w doborze adekwatnej metody badawczej wobec przedmiotu badań jako niepodważalnego fundamentu wszelkich metodologii badań pedagogicznych;
- dążenie do uzgodnienia komplementarnego modelu paradygmatu pedagogicznego (w wymiarach ontologicznym, epistemologicznym, metodologicznym, aksjologicznym, etycznym, prakseologicznym, teleologicznym itp.) oraz bezwzględного przestrzegania w każdym projekcie badawczym określenia przyjętego paradygmatu i konsekwentnego stosowania jego założeń, aby możliwa była racjonalna jego ewaluacja.

⁴ „Metody nie są bowiem funkcją przedmiotu, ale celów badawczych – stawianych pytań i poszukiwanych odpowiedzi” (Krauz-Mozer, Ścigaj, 2013, s. 13). Lisek-Michalska (2013) mówi o technikach niespecyficznych, tzn. niecharakterystycznych dla żadnej z dyscyplin, nadających się do zastosowania z każdą metodą. Do takich technik (w badaniach własnych: metod) należy m.in. technika wolnych skojarzeń i ewokacji hierarchicznej.

W podobnym tonie wypowiada się Wanda Dróżka (2010, s. 127), która za Denzinem i Lincoln, podkreśla z jednej strony wieloparadygmatyczność współczesnej pedagogiki, wiążącą się z koniecznością stosowania triangulacji (również metod), a z drugiej zauważa dążenie do znalezienia wspólnego mianownika, umożliwiającego współistnienie tych paradygmatów. Dróżka opowiada się więc za koniecznością „poszerzania granic tradycyjnej metodologii oraz wychodzenia w badaniach społecznych i pedagogicznych poza istniejące ograniczenia poszczególnych paradygmatów i szkół naukowych” (tamże, s. 129; zob. także: Śliwowski, 2009; Szwabowski, 2014). Jest to zresztą podejście zgodne z przemyśleniami samego Kuhna (2001), który występował przeciwko absolutyzacji podejścia do wiedzy i rozwoju myśli naukowej poprzez obwarowanie się w jednym paradygmacie. Każda jednorodna konstrukcja teoretyczna zamyka się bowiem – zdaniem Kuhna – w równie jednorodnym języku, stanowiąc barierę w jego rozwoju i szybko prowadząc do wyczerpania się danego paradygmatu (zob. też: Szwabowski, 2014; Walaśek-Jarosz, 2016). W historii epistemologii takie połączenie przeciwstawnych podejść następowało wielokrotnie, np. Immanuel Kant stworzył koncepcję łączącą racjonalizm i empiryzm, godząc tym samym odmienne perspektywy, uznawane przed nim za nie do pogodzenia.

Marian Nowak (2006) zanalizował rozwój w historii nauki kolejnych stanowisk, biorąc pod uwagę problem relacji między orientacjami epistemologicznymi a paradygmatami metodologicznymi. Udowodnił przełomowy postęp w dostrzeganiu konieczności dostosowania metod poznawania rzeczywistości do jej coraz bardziej złożonej perspektywy oglądu. Badał więc:

- pozytywizm – w którym zakładano, że świat społeczny podlega takim samym prawom, jak przyroda, należy zatem poznawać go i badać w taki sam sposób;
- postpozytywizm – w którym uznawano, że świat przyrody i rzeczywistość społeczna są całkowicie odmienne, zatem ich poznawanie wymaga odrębnych sposobów badania i wytyczenia kryteriów dostosowanych do ich specyfiki;
- postmodernizm – w którym zauważono, że rzeczywistość społeczna jest tak złożona i podlega na tyle szybkim przemianom, iż próby stanowienia jakichkolwiek uniwersalnych kryteriów w badaniach tejsze są skazane na niepowodzenie;
- poststrukturalizm – w którym sądzono, że badanie rzeczywistości społecznej jest trudnym i złożonym procesem, wymaga szukania różnych sposobów zbierania danych, realizujących postulat komplementarności badań ilościowych i jakościowych.

Różnorodność podejść badawczych nie oznacza jednak niekonsekwencji, dowolności w ich stosowaniu czy rezygnacji z krytycyzmu zarówno wobec stosowanych strategii, jak i uzyskanych rezultatów badania.

Wśród badaczy studiów jakościowych istnieje zgoda co do możliwości integracji perspektyw badawczych, łączenia wielu podejść. Ma to służyć lepszemu rozumieniu rzeczywistości i uzyskaniu jej wielowymiarowego obrazu lub dokładniejszego oglądu różnych, współistniejących światów społecznych. Magda Karkowska (2013, s. 221–229) przedstawiła w związku z tym szeroką analizę zasadności stosowania w procedurze badawczej elastyczności i eklektyzmu w łączeniu stylów i metod poznania w celu uzyskania jak najlepszych rezultatów z badań. Wnioski jej analiz sprowadzają się do konkluzji, że łączenie stylów badania i metod jest dopuszczalne, ponieważ służy „ukierunkowaniu postępowania badawczego na odkrywanie nowych zależności, faktów, nie zaś tylko potwierdzanie już istniejących wniosków” (tamże, s. 223). Nie ma przy tym akceptacji dla chaosu, ponieważ decydujące znaczenie ma przyjęcie w ramach (jakościowej) procedury badawczej spójnej wizji celów badania, wyznaczających problemy badawcze z odwołaniem się do pewnej teorii. Ważna jest logiczna perspektywa myślenia o rozwiązywanym problemie, zdolności konceptualizacji tego, co chce się osiągnąć, a następnie umiejętności dokonania przeglądu pola (tamże). Jej zdaniem „[k]omplementarność stosowania metod jakościowych i ilościowych oznacza także nierzadko adaptację metod i technik zbierania danych znanych z dyscyplin pokrewnych pedagogice, takich jak: socjologia, psychologia, nauki o kulturze, językoznawstwo” (tamże, s. 225).

3.3. Redefinicja wiedzy w TRS – konsekwencje dla badań

W ostatnich latach, w związku z poszerzaniem się tradycyjnego pola zainteresowań pedagogiki, w tym pojawianiem się nowych obszarów zainteresowań, czerpiących z koncepcji opartych na reprezentacjach⁵, także w założeniach TRS przyjmuje się, że nie istnieje i nie może istnieć jedna uniwersalna metodologia, którą da się wykorzystać w każdym badaniu (tu: pedagogicznych). Jej wybór zawsze należy uzależnić od charakteru problemu.

Korzystając z pojęcia RS, Moscovici ustalił, że systemy wiedzy nie są ani jednolite, ani uniwersalne. Za takie uważał je tylko Durkheim, opisując swoją

⁵ Na przykład: Edyta Zierkiewicz, *Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopiśmie kobiecych*, 2013; Monika Grochalska, *Kobiety w związkach intymnych. Studium empiryczno-krytyczne*, 2017.

koncepcję reprezentacji zbiorowych (kolektywnych). Współczesne społeczeństwo charakteryzuje się współlistnieniem różnorodności poglądów i zróżnicowanych grup. Pojęcie RS zakłada zatem rozumienie tego, co „społeczne” jako cechy związanej definicyjnie z jednorodnością, podzielanymi przekonaniem lub spójnymi tożsamościami.

Moscovici zmienił zatem rozumienie wiedzy społecznej, wychodząc poza Durkheimowską zbiorową (kolektywną) reprezentację i stabilne systemy wiedzy. Skoncentrował swoją uwagę na rozpoznawaniu różnic w systemach wiedzy i konsekwencji wynikających z takiej różnorodności, na dynamice tej zmiany, na procesie konstruowania RS. TRS przedstawia się w literaturze jako koncepcję łączącą różne podejścia do wiedzy, powstałe w obszarze różnych dyscyplin naukowych, stanowiącą – wraz z innymi teoriami – przykład koncepcji „balansującej pomiędzy tym, co poznawcze, a tym, co społeczne” oraz między tym, co subiektywne, a tym, co obiektywne (Moscovici, 2001)⁶.

Twórca TRS postuluje więc perspektywę wiedzy będącą „na skrzyżowaniu” podejść wywodzących się z psychologii poznawczej, umiejscawiającej wiedzę w postaci reprezentacji poznawczej jako „byt” w umyśle jednostki – z podejściami odnoszącymi się do uczenia się w kontekście interakcji i komunikacji. Członkowie grupy społecznej/zbiorowości/wspólnoty w procesie dialogu konstruują uwspólnione, symboliczne mapy wiedzy, umożliwiające im orientację w rzeczywistości – konstruują RS obiektów. Pozyskiwanie wiedzy nie stanowi więc wyłącznie procesu indywidualnego i wewnętrznego, lecz przede wszystkim społecznie interakcyjny. Z jednej strony RS wywodzą się więc z interakcji społecznych, a z drugiej – jednocześnie budują postrzeganie świata społecznego, umożliwiając interakcję pomiędzy członkami grup uzgadniającymi reprezentacje i decydując o przejawianej przez nich wizji rzeczywistości.

3.3.1. Wiedza jako produkt (*knowledge*) a wiedza jako proces (*knowing*)

Bruner, opisując indywidualną reprezentację wiedzy (jako enaktywną, ikonyczną i symboliczną), stwierdził, że wiedza nie jest produktem, lecz proce-

⁶ Obecnie coraz częściej rozpatruje się RS jako konstrukt nie tyle pomiędzy tym, co subiektywne i obiektywne, ile jako element interobiektywności (Sammut i in., 2018), gdzie interobiektywność identyfikowana jest jako zawierająca różnorodne obiektywne różnorodności. Stanowi podstawę stosunków społecznych między różnymi podmiotami i jest używana jako punkt odniesienia do oceniania odmiennych poglądów innych ludzi. Obejmuje zatem różnorodność kulturowych i normatywnych porozumień wewnątrz grupy. Takie ujęcie RS zbliża ich konceptualizację do założeń koncepcji polifazji kognitywnej, która jest wykorzystywana również w badaniach własnych do wyjaśniania różnorodności systemów wiedzy pedagogicznej badanych (zob. także: Zbróg, Zbróg, 2018).

sem (Bruner, 1974, s. 49; za: Kron, 2012, s. 140; zob. Gołębnik, 2010, s. 263). Mimo popularności jego ustaleń w polskiej pedagogice rzadko pojawiają się rozważania na temat rozróżnienia „wiedzy” (*knowledge*) od „wiedzenia/poznawania/rozumowania” na różne sposoby (*knowing*). Zapewne ze względu na brak w języku polskim odpowiednika *knowing* – wyrazu uwzględniającego bycie w aktywności, dynamikę (wiedzy) w danej chwili. Tę dyferencję uznają za ważną, ponieważ wiele aktualnych prac dotyczących wiedzy, w tym wiedzy pedagogicznej, zwłaszcza w polskiej literaturze, opiera się na jednym, tradycyjnym rozumieniu natury wiedzy jako bytu umiejscowionego w umyśle, konstruowanego dla siebie, posiadanego, jako produktu procesu poznawania. Tematyka ta wymaga dokładniejszego wyjaśnienia⁷.

Moscovici (1976; za: Lahlou, Abric, 2011, s. 1), koncentrując się na konceptualizacji wiedzy, również doszedł do wniosku, że RS można rozpatrywać, biorąc pod uwagę zarówno ich treść, jak i proces powstawania. Zredefiniował tym samym *knowledge* – wiedzę – do *knowing* – „wiedzenia” – jak tłumaczy ten wyraz Dorota Gołębnik (2010, s. 263) oraz Mieczysław Malewski (2010, s. 106) w nieco innym kontekście rozważań⁸. Wiedzenie to zatem postać definiowania *wiedzy-w-procesie* proaktywnego uczenia się, w przeciwieństwie do wiedzy jako produktu powstałego podczas uczenia się reaktywnego w szkole tradycyjnej (Malewski, 2010, s. 178).

Dokładniej zastanawiali się nad rozróżnieniem obu form wyrazowych Scott D.N. Cook i John Seely Brown (1999), którzy badawczo zajmowali się wiedzą w organizacji i organizacją wiedzy. Odwołali się oni do następującego wyjaśnienia: *Knowing* to „rzeczywisty akt rozumienia, nadawania znaczenia, i składania w całość tego, co już masz, ważności/wartości tego, gdzie jesteś – o dziwo brakuje w naszym języku absolutnie adekwatnego, znanego czasownika, oznaczającego czynność rozumowania [*knowing*]. [...] każda kultura

⁷ To, moim zdaniem, także kolejny dowód na rzecz ustaleń językoznawców co do dynamicznych relacji między myśleniem a językiem, o których piszę w rozdz. 4. – najpierw następuje zmiana myślenia, a potem do tej zmiany dostosowuje się język.

⁸ Trudno znaleźć w języku polskim właściwy odpowiednik wyrazu *knowing*. „Wiedzenie” nie istnieje w słowniku języka polskiego. Można przyjąć opisowo, że znaczy to *wiedza-w-procesie* (powstawania) lub *wiedza-w-użyciu*, podczas nieustannej zmiany/modyfikacji, która jest rezultatem interakcji i komunikowania się w grupie czy też działania. W zależności od kontekstu tłumaczy się *knowing* także jako „rozumowanie” (choć „rozumowaniu” w języku angielskim odpowiada przecież inny wyraz), poznawanie, rozpoznawanie, odróżnianie, doświadczanie, działanie, dzianie się – chodzi o aktywność związaną z ciągłą zmianą wiedzy, o jej dynamikę. Zasadniczo idzie o odróżnienie rozumienia wiedzy jako wiedzy indywidualnej, statycznej, posiadanej (*knowledge*) od wiedzy jako procesu, konstruowanej w procesie uczenia się w społecznościach podczas interakcji, nieustannie, dynamicznie zmieniającej się (*knowing*).

ma nie tylko swój własny system wiedzy (*knowledge*), ale także własne sposoby rozumienia/poznawania [*knowing*] (Sir Geoffrey Vickers; za: Cook, Brown, 1999, s. 381)⁹.

Knowing to wiedza, wymagająca „epistemologii praktyki”. Kojarzy się ją z działaniem, aktywnością (*knowing as action*) w określonym miejscu i przestrzeni, a więc usytuowanej. *Knowledge* oznacza wiedzę abstrakcyjną i statyczną, wiąże się z tzw. epistemologią posiadania, ponieważ traktuje wiedzę jako coś, czego ludzie są dysponentem, posiadają na własność. Takie rozumienie oznacza także wiedzę uważaną za coś, czego się używa, co się wykorzystuje w działaniu (*use in action*), ale nie jest to rozumienie wiedzy jako bycia działaniem (*to be action*). Terminu *knowing* używa się więc, aby odnieść się do epistemologicznego wymiaru samego działania. Używając formy dynamicznej *knowing*, nie ma się na myśli czegoś, z czego się korzysta w działaniu lub czegoś koniecznego do działania, ale raczej coś, co jest częścią, aspektem działania, zarówno indywidualnego, jak i grupowego. *Knowing* jest dynamiczne, konkretne i relacyjne. Używając *knowing*, zwraca się uwagę na to, w jaki sposób ktoś przekonstruowuje wiedzę w interakcjach, nie tylko międzyludzkich, ale np. w kontakcie z jakimkolwiek problemem, zadaniem itp.

Przywołane rozróżnienia podkreślają fundamentalną zmianę w myśleniu o wiedzy związanej z pojawieniem się w literaturze przedmiotu koncepcji traktujących o partycypacyjnym uczeniu się we wspólnocie. W niektórych teoriach, np. Engeströma, należy zauważyć brak sformułowań typu „pojęcia” czy „wiedza”, które zastąpiono rzeczownikiem *knowing*, czyli *wiedzenie, poznawanie, doświadczanie*, a więc wskazującymi na aktywność. Zmiana w języku dotyczy więc zastępowania pewnej stałości ciągłym dążeniem do zmiany, aktywnością, działaniem się, działaniem (*zob. zwrot działaniowy*; Reason, Torbet, 2010¹⁰).

Według Deweya (1988) *knowing* jest dosłownie czymś, co się robi, a nie czymś, co się posiada – jak *knowledge*. Typ epistemologii, odnoszący się do *knowledge*, nie może więc wyjaśniać wiedzy, którą można odnaleźć w praktyce indywidualnej i grupowej. Ponadto w sposób uprzywilejowany traktuje on wiedzę posiadaną przez jednostki, nie zauważając lub przykładając zbyt małe znaczenie do wiedzy dynamicznie wytwarzanej przez grupy.

⁹ Wersja oryginalna: „The actual *act* of apprehending, of making sense, of putting together, from what you have, the significance of where you are this [now] oddly lacks any really reliable, commonly used verb in our language . . . [one] meaning the *activity* of knowing . . . [Yet], every culture has not only its own set *body* of knowledge, but its own *ways* of [knowing]”.

¹⁰ Podstawowym celem wiedzy jest skuteczne działanie w świecie. Wiedzę zawsze zdobywa się w działaniu i przez działanie (Reason, Torbert, 2010, s. 124). Tak samo RS są zawsze „w działaniu i przez działanie” (Wagner, 2015, s. 22).

W rezultacie problemy we wszelkich badaniach nad wiedzą nauczycieli, rozumianej zgodnie z „epistemologią posiadania”, koncentrują się na tym, czego (przyszli) nauczyciele uczą się w wyniku studiowania lub profesjonalnego rozwoju lub jak przyswojona lub skonstruowana wiedza wpływa na praktykę nauczania. Przyjęcie założenia o współgraniu wiedzy teoretycznej, naukowej, „krążącej” w sferze publicznej – jak nazywa ten proces Moscovici – z „wiedzeniem” jako aktem zrozumienia, poznawania (*knowing*), przynależącego do domeny „mądrości praktycznej”, do wiedzy jako działania, uświadamia, że problemy rozważane w badaniach nad wiedzą mogą być rozpatrywane z innej perspektywy teoretycznej jako rezultat koewolucji współgrających domen¹¹.

3.3.2. Komplementarność podejść w badaniach nad wiedzą w paradygmacie reprezentacji społecznych

W empirycznych badaniach RS korzysta się z różnorodnych metod jakościowych i ilościowych. Mogą one być stosowane zarówno jako metody samodzielne, jak i w różnych połączeniach o charakterze triangulacji, z zachowaniem pewnych zasad, omówionych przez Uwe Flicka (2011) w podręczniku *Jakość w badaniach jakościowych*.

Żadnej z metod używanych powszechnie w badaniach RS nie zaprojektowano wyłącznie do badania RS. Każda zaś jest powszechnie stosowana w naukach społecznych i humanistycznych. Z tego względu większość empirycznych badań RS może być prowadzona przez różnych badaczy społecznych: psychologów, socjologów, pedagogów, a także humanistów: filozofów, językoznawców czy też badaczy mediów. Warto podkreślić, że o tym, jakie decyzje metodologiczne zostaną podjęte, jaką metodę zastosować w badaniach RS oraz które metody ze sobą połączyć, badacz rozstrzyga na podstawie rodzaju badanego obiektu, a nie w zależności „od ogólnych preferencji dla badań jakościowych albo ilościowych, albo ich połączeń” (Flick i in., 2015, s. 79).

Łączenie strategii ilościowych i jakościowych w badaniach RS odbywa się na bazie kryteriów wyprowadzonych z celu badania oraz z założeń strategii ilościowej i jakościowej. Określenie kryterium łączenia jest niezbędne do tego, aby triangulacja nie okazała się sprzeczna paradygmatycznie. Najczęściej w ramach badania RS dokonuje się ilościowego pomiaru badanego konstruktów (obiekty reprezentacji), a potem sprawdza się w badaniu jakościowym, jak respondenci opisują swoje doświadczenia w obszarze opisanym przez

¹¹ Zapewne pozwoli to na lepsze zrozumienie, w jaki sposób badani (uczniowie, studenci, nauczyciele) myślą o obiektach badania oraz wyjaśnienie, jak (przyszli) nauczyciele uczą się w różnych kontekstach (więcej w: rozdz. 7 i 8).

konstrukt. Wówczas dane jakościowe pogłębiają obraz ilościowy (choć nadal występują dwa obrazy badanej rzeczywistości). Strategie jakościowe i ilościowe są wtedy wobec siebie komplementarne, a nie konkurencyjne (zob. Krasuska-Betiuk, Zbróg, 2017b, 2017c).

Komplementarne podejście metodologiczne w badaniach nad wiedzą społecznie uzgodnioną/podzielaną implikują cechy paradygmatyczne konstruktu RS związane ze (1) sposobami manifestowania reprezentacji (analiza wielopoziomowa) i (2) modalnościami reprezentacji (analiza multimetodyczna).

(1) Różne poziomy opracowywania (*elaboration*) RS w grupach wiążą się z różnymi historiami określonych zbiorowości, zwłaszcza takimi ich cechami, jak stopień zorganizowania i instytucjonalizacji. Od tych właściwości grup zależy bowiem sposób komunikowania się w grupie – bardziej formalny bądź nieformalny. Oprócz tego RS są wypracowywane w grupach na poziomach zbiorowym (wiedza uzgodniona społecznie) i indywidualnym (Bauer, 2015, s. 57).

Wielopoziomowe opracowywanie RS w grupach wymaga, zdaniem Bauera (2015, s. 57–58), także wielopoziomowego badania. Implikacje metodologiczne obligują zatem badaczy RS do zastosowania w projekcie badawczym wielu metod umożliwiających równoczesne porównanie wielu poziomów:

- kwestionariusze i wywiady mogą zrekonstruować i monitorować indywidualne poznanie;
- transkrypcje wywiadów grupowych ujawniają nieformalne dialogi grup;
- analizy dokumentów i mass mediów dostarczają informacji o komunikacji formalnej.

Charakterystyki treści reprezentacji na różnych poziomach dokonuje się więc z wykorzystaniem kanonu metod wchodzących w skład analizy dyskursu¹², w tym analizy treści, tradycyjnie rozumianej jako analiza ilościowa i jakościowa (Wimmer, Dominick, 2008, s. 212; Pauluk, 2016, s. 143).

„Głównym wymaganiem w badaniach RS jest projekt o wielu metodach, łączący dane z wywiadów spontanicznych z danymi pisanymi i danymi z dokumentów. Triangulacja różnych poziomów jest wymogiem podstawowym. Jednakże nie po to, aby uprawomocnić twierdzenia (podobnie: Flick, 1992), ale po to, aby określić elementy jądra i peryferii poprzez porównanie poziomów

¹² Helena Ostrowicka (2014, s. 51), dokładnie analizując zróżnicowanie teoretyczno-metodologiczne badań określanych mianem analizy dyskursu, stwierdza, że jest ona widziana „jako zbiór określonych metod, technik i procedur badawczych, które mogą być dowolnie dobierane dla rozwiązania specyficznych problemów badawczych”.

i danych oraz opisanie funkcji reprezentacji w różnych kontekstach¹³. Różnice między danymi i poziomami analizy odsyłają nas do procesu badawczego: tym samym refleksyjność staje się integralną częścią prowadzenia badań” (Bauer, 2015, s. 58).

(2) Twórca TRS zaobserwował współistnienie różnych modalności (*modalities*) rozumowania procesów i zjawisk, czyli, inaczej mówiąc, sposobów istnienia rzeczy lub zjawisk. Za Moscovicim (1984) powszechnie przyjmuje się, że są one obecne w tym, co ludzie mówią, w działaniach i interakcjach w codziennym życiu, uwidaczniają się także w sposobach, w jakie organizuje się życie, instytucje, rytuały itd. (Flick i in., 2015, s. 68).

Badacze wykorzystujący paradygmat RS rozwijali ten wątek stosownie do swoich obszarów zainteresowań. Na przykład Brady Wagoner (2015), zajmujący się RS jako nośnikami pamięci zbiorowej, doszedł do wniosku, że jakkolwiek akt pamiętania może równocześnie zawierać różne modalności, poprzez które działa pamięć zbiorowa. Jego zdaniem szczególnie efektywnymi mediami transmisji pamięci zbiorowej do następnych pokoleń są ciało, język i miejsce/przestrzeń (więcej na ten temat w: Zbróg, Zbróg, 2016). Obecnie przyjmuje się, że cechą charakterystyczną RS stanowi ich powiązanie ze wszystkimi możliwymi modalnościami. Zdaniem Bauera (2015, s. 58) ujawniają się one „w mowie i konwersacji, piśmie i tekstach, obrazach, dźwiękach i ruchu, a nawet w zapachu i smaku”. Modalności są tym, przez co RS „krążą albo są komunikowane” (Psaltis, 2015, s. 124).

Zróznicowanie modalności, w których RS się manifestują, wiąże się z różnorodnością metod, wykorzystanych podczas badania. Badacz RS „musi być otwarty i mieć możliwość radzenia sobie z wieloma z tych modalności reprezentacji poprzez łączenie różnych metod (*combination of mixed-method*)” (Bauer, 2015, s. 59). Tradycyjne badania prowadzone w paradygmacie RS preferują metody słowne i związane z obserwacją działania/aktywności oraz bodźców wizualnych, a więc w badaniach RS dominują modalności opierające się głównie na słowie i obrazie¹⁴. Uznaje się je za najlepiej ujawniające preferencje badanych, „dostarczające strumieni danych, dających dostęp do mentalności. Wielu badaczy podejrzewa, że obrazy ukrywają więcej niż ujawniają, podczas gdy słowa wydają się otwarte i przejrzyste” (Bauer, 2015, s. 59).

¹³ Bauer odwołuje się tu do teorii jądra matrycowego, która stanowi podstawę badań własnych (zob. rozdz. 9).

¹⁴ Większość prac badawczych prowadzonych w naukach społecznych i humanistycznych bazuje na dwóch językach: ikonycznym i lingwistycznym. Badania dźwięku, filmu, rysunków i zdjęć wciąż są na wczesnym etapie rozwoju. Więcej na temat metod badania tych modalności RS w: Arruda, 2015, s. 139–141.

Bauer (2015, s. 59) zwraca tu uwagę na – widoczny w niektórych rozprawach metodologicznych – toczący się nadal „historyczny spór o kłopotliwe reprezentacje”, związany z kwestionowaniem jawnego bądź ukrytego charakteru niektórych reprezentacji, choć właściwie należałoby mówić w tym kontekście o różnych modalnościach, w których reprezentacje się przejawiają. Do dziś nie ma zgody wśród badaczy RS w tej kwestii. Charakter prowadzonych badań i stosowane w nich metody, powszechne w większości projektów z nauk społecznych i humanistycznych, każą przypuszczać, że większość badaczy opowiada się za jawnym charakterem RS (Wagner, 2015). Analizy Molinera (1996) oraz Wagnera i Hayesa (2005) udowodniły, że obiektywizacja (figuracja) RS „dotyczy nie tylko obrazów ikonicznych i językowych, ale również konfiguracji społecznych” niezależnie od tego, „czy jest to działanie świadome, czy spontaniczne” (Arruda, 2015, s. 130).

Badania tzw. trzeciej generacji nad mikrogeneracją wiedzy prowadzone przez Psaltisa i Duveena (2008), poświęcone analizie rozwijającej się komunikacji wśród dzieci poprzez rozróżnienie typów konwersacji i interakcji, udowodniły jednak, że autentyczna transformacja reprezentacji jest związana z typem interakcji o charakterze jawnej konwersacji, często z eksplicitnymi wskazówkami i podawaniem argumentów przemawiający za daną reprezentacją (Psaltis, 2015, s. 123; także Wagner, 2015).

Wiadomo, że proces negocjacji i (re)konstrukcji RS przebiega w procesie interakcji społecznej. Moscovici twierdził, że to, co skutecznie przekazuje się w wypowiedzi podczas interakcji społecznej, nie jest określone wyłącznie poprzez treść semantyczną – znaczenie wypowiedzianych zdań tylko częściowo przekazuje to, co komunikujemy. Ważne jest odkrywanie będących w powszechnym obiegu (krążących, unoszących się w powietrzu; pływających; *floating*) reprezentacji w komunikacji jako „branych za pewniki założeń zakopanych pod warstwami słów i obrazów” (Moscovici, 1994, s. 168), które „krążą (utrzymują się; *float*) w głowach prawdziwych ludzi i orientują komunikację, będąc niezauważonymi aż do momentu rozłamu w formie naruszenia zwyczajów i zwyczajowych sposobów tego co musi być” (tamże). Te momenty rozłamów, pęknięć (*ruptures*) są więc „możliwościami tematyzowania reprezentacji społecznych i jasnego ustanowienia ich jako tematu rozmowy” (Psaltis, 2015, s. 117).

Wielość teoretycznych perspektyw badawczych, bogactwo ujęcia danego zjawiska dzięki zastosowaniu zróżnicowanych metodologii „nie prowadzi do uzyskania spójnych lub jednoznacznie sprzecznych przedstawień danego obiektu,

lecz pokazuje różne sposoby, w jakie można go konstruować” (Flick, 2011, s. 96). W zależności od zainteresowań badacza dane zjawisko można analizować na poziomie teorii, wiedzy potocznej, codziennych praktyk i dowodzić – stosowanie do uzyskanych wyników – wzajemnych zbieżności, wzajemnego dopełniania się form konstruujących temat lub przeciwnie – ich rozbieżności i sprzeczności w zależności od zastosowanego podejścia. Najczęściej jednak uzyskane dane są ze sobą powiązane w różnych konfiguracjach, a wyniki uzupełniają się nawzajem. Tego typu ujęcie tematu można wówczas uznać za komplementarne.

Skorzystanie w badaniach jakościowych zarówno z możliwości badania indywidualnych, jak i społecznych reprezentacji spełnia te warunki triangulacji badań, a zarazem poprawy ich jakości, które związane są z różnorodnością perspektyw, uzyskaniem szerszego obrazu danego zjawiska: subiektywnej rekonstrukcji znaczeń oraz identyfikowania w ich obrębie wątków/motywów charakterystycznych dla całej badanej społeczności. Do decyzji badacza należy będzie wybór odpowiedniej strategii postępowania w zależności od przyjętych perspektyw ontologiczno-epistemologicznych i badanej problematyki.

W badaniu RS dowolnego obiektu (edukacyjnego) według założeń teorii jądra matrycowego (jak w badaniach własnych) uwzględnia się ustalenia filozoficzno-socjologiczno-psycholingwistyczne. Najczęściej wykorzystywana w badaniach metoda skojarzeniowa odnosi się do poziomu konotacyjnego znaczeń nadawanych przez badanych induktorom/obiektom badania, a więc znaczeń związanych z kontekstem ich wytwarzania. Odkrywanie „społecznej struktury wiedzy” odnośnie do badanego obiektu edukacyjnego jest natomiast możliwe dzięki zastosowaniu metod badania charakterystycznych dla procedury stosowanej w ramach teorii jądra matrycowego (zob. rozdz. 11).

Podsumowanie. Idea współlistnienia różnych podejść

Argumenty podniesione w tym rozdziale na rzecz komplementarności i pokojowego współlistnienia różnych podejść badawczych od dawna są formułowane przez badaczy nauk społecznych w odniesieniu do kwestii metodologicznych.

Mimo że polemiki w tym obszarze nie ustają – każda ze stron potrafi wskazać zarówno korzyści, jak i przedstawić krytyczne uwagi w stosunku do perspektywy przeciwnej – to trzeba zaznaczyć, że badacze RS jednoznacznie opowiadają się za łączeniem podejść, za większą elastycznością czy też ekumenicznością w podejściu do tej kwestii. „Działania ludzkie istnieją niezależnie

od dowolnego sposobu ich badania. Sposób ten powinien respektować ponadparadygmatyczne wymogi metodologiczne” (Paluchowski, 2010, s. 19; por. Szwabowski, 2014; zob. rozdz. 10 i 11). Badacz, przełamując zatem własne granice poznania, podejmując się badań w jakimkolwiek podejściu, odpowiada sobie również na ważne pytanie: *Co jest celem praktyki badawczej?*

Obecna perspektywa komplementarności badań, także w ramach TRS, sprowadza się do stwierdzenia Creswella (2013, s. 29) o tym, że „badań jakościowych i ilościowych nie należy traktować jako biegunowych przeciwieństw czy dychotomii, lecz jako punkty krańcowe pewnego kontinuum”, wzajemnie się niewykluczające. W pracy naukowej może zaznaczać się *tendencja* do stosowania raczej podejścia ilościowego lub jakościowego, bądź przeciwnie (tamże; także: de Sousa, 2012; Flick i in., 2015, s. 78–79; Ferrara, Friant, 2015).

W literaturze przedmiotu spór o to, czy w badaniach można łączyć podejścia ilościowe i jakościowe został już właściwie rozstrzygnięty przez przyjęcie określonych zasad, odnoszących się do różnych form łączenia badań jakościowych i ilościowych¹⁵. Uznaję te ustalenia w perspektywie badań własnych, w których podejście charakterystyczne dla badań RS cechuje komplementarność.

¹⁵ Brytyjski socjolog Martyn Hammersley (1996, s. 167–168) wyróżnił trzy formy łączenia badań jakościowych i ilościowych: triangulację, facylitację i komplementarność strategii badawczych, podlegającą zasadzie równoprawnego łączenia obydwu podejść (za: Flick, 2012, s. 155). Tradycyjne rozumienie triangulacji przedstawiane w literaturze metodologicznej od lat 70. XX wieku ulega więc stopniowej zmianie.

Rozdział 4.

Dylematy w teoretycznych rozważaniach nad wiedzą a założenia TRS

Wstęp (s. 95) • Empiryczna różnorodność wiedzy (s. 96) • Język jako nośnik reprezentacji społecznych i „narzędzie” konstruowania wiedzy (s. 97) • Relacje między zmianą języka a zmianą myślenia i reprezentacji społecznych (s. 100) • Związki języka, myślenia, działania i wiedzy (s. 102) • Relacje między wiedzą naukową a zdroworozsądkową (s. 104) • Koegzystencja świata nauki i świata zdrowego rozsądku (s. 109) • Relacje między wiedzą indywidualną a społeczną/zbiorową (s. 112) • Niewiedza i antywiedza jako opozycje wiedzy (s. 116) • Podsumowanie (s. 118)

Wstęp

W tym rozdziale zostaną przedstawione kluczowe dylematy w badaniach nad wiedzą, należące do najważniejszych spośród rozpatrywanych w drugiej połowie XX wieku i na początku wieku XXI w nurtach konstruktywizmu społecznego/konstrukcjonizmu. Najczęściej są one niejednoznaczne i kontrowersyjne lub do dziś nierozstrzygnięte w tym sensie, że wśród badaczy preferujących różne orientacje teoretyczne nie ma zgodności co do ich ostatecznego statusu, a jednocześnie stanowią przedmiot głównego zainteresowania w ramach TRS. Z tego względu każde zagadnienie będzie omawiane z odniesieniem do założeń koncepcji stanowiącej podstawę teoretyczną podjętych badań.

Do najważniejszych problemów, dyskutowanych w literaturze poświęconej badaniom nad wiedzą, zalicza się kwestie związane z empiryczną różnorodnością wiedzy i ich różnymi funkcjami, mechanizmami ustanawiania różnych systemów wiedzy, relacjami między wiedzą naukową a potoczną oraz między wiedzą indywidualną a społeczną/zbiorową.

Czytelność konceptualizacji wiedzy w różnych podejściach teoretycznych zależy także od szerszej perspektywy, wiążącej się z wyznaczaniem granic poznania. Wymaga to nakreślenia zmian w modelu wytwarzania wiedzy, sposobach jej pozyskiwania (źródła wiedzy) oraz jej reprezentowania w języku. Łączy się

z nieustannym balansowaniem między kategoriami wiedzy, niewiedzy i antywiedzy, prowadzącym do niekwestionowanego poszerzania płynnych, dynamicznie zmieniających się granic poznania – obszaru dostępnej badawczo rzeczywistości.

4.1. Empiryczna różnorodność wiedzy¹

Problematyka ujawniania i opisywania empirycznej różnorodności wiedzy od dawna pojawia się w literaturze przedmiotu, zajmującej się antypozytywistycznymi koncepcjami wiedzy (np. Męczkowska, 2002; Bruner, 2006; Hejnicka-Bezwińska, 2008; Schütz, 2008; Kacperczyk, 2010; Godoń, 2012). Sposoby odkrywania różnych typów/systemów wiedzy w społecznościach ludzkich określonego miejsca i czasu historycznego, odnoszących się do danego fragmentu rzeczywistości (na jakiś temat, w jakiejś sprawie), w ramach TRS można rozpatrywać z perspektywy koncepcji polifazji kognitywnej (wielopostaciowości wiedzy). W ramach tej koncepcji omawiane są także związki między różnymi formami i odmianami wiedzy oraz funkcje różnych odmian wiedzy².

Twórca TRS zwracał uwagę na współistnienie konkurencyjnych i niekiedy sprzecznych wersji rzeczywistości w jednej wspólnotie, kulturze i jednostce, na mnogość lub hybrydowy charakter wiedzy społecznej, co znalazło odzwierciedlenie w jego koncepcji polifazji kognitywnej, szerzej opisanej w rozdz. 9 (tab. 9.2). Koncepcja ta stanowi podstawę do uporządkowanego opisu badawczego RS dowolnego obiektu ze względu na współistnienie różnych rodzajów wiedzy w danej grupie, będących podstawą jej funkcjonowania socjokognitywnego. RS pełnią funkcje rozumienia i wyjaśniania rzeczywistości – dzięki nim można kierować się racjonalnością komunikacyjną w związku z usytuowaniem określonej interakcji w danym miejscu i przestrzeni, wykorzystując wybrany – spośród współistniejących – system wiedzy. Odmienne sposoby myślenia determinują sposoby komunikacji grupowej o obiekcie społecznym, koordynację działań (funkcja orientacji, kierowania praktykami społecznymi) oraz budują poczucie tożsamości przez wzbudzanie związków

¹ Korzystam z określenia Hejnickiej-Bezwińskiej (2008, s. 43).

² Na problem związków między różnymi formami i odmianami wiedzy oraz funkcjami różnych odmian wiedzy wskazuje Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 43). Szerzej na ten temat w monografii: Zbróg, Zbróg (2018), w której – dzięki prześledzeniu pisemnych danych na temat zapożyczeń z okresu ok. 300 lat – podjęto próbę ostrożnych uogólnień w kwestii związków różnych systemów wiedzy, w tym określenia, czy doszło do dominacji jednego z systemów wiedzy społecznej o zapożyczeniach oraz czy wystąpiła ich homogenizacja (wnioski w Zakończeniu tejże monografii).

między jednostką i danym środowiskiem (funkcja tożsamości). Różne systemy wiedzy są utrwalone we wzajemnie zależnych relacjach, a napięcie między nimi utrzymuje się i stabilizuje dzięki praktykom, sprawiającym, że całość staje się funkcjonalna i użyteczna w życiu codziennym³.

4.2. Język jako nośnik reprezentacji społecznych i „narzędzie” konstruowania wiedzy

W ramach konstruktywizmu społecznego przyjmuje się, że rzeczywistość społeczną aktywnie tworzą partnerzy interakcji, wzajemnie komunikujący się, posługujący się tym samym językiem⁴. To język zawiera dyskursywny obraz postrzeganej rzeczywistości, to język [potoczny] jest medium, „które pozwala transmitować wiedzę o społecznym pochodzeniu” (Schütz, 2006, s. 873). Słowa używane w dyskursie są manifestacją grupowych perspektyw, najczęściej lokalnych, właściwych danemu miejscu.

Zdaniem twórcy TRS język stanowi składnik kultury, ponieważ poznanie kultury wymaga poznania języka w niej obowiązującego⁵. Zwraca on uwagę, że to kultura – nie nauka – pobudza, prowokuje do podejmowania trudu rozumienia rzeczywistości w dwóch podstawowych wymiarach: (1) „Każda kultura ma swoje podstawowe narzędzie do przekształcania swoich reprezentacji w rzeczywistość” (Moscovici, 2000, s. 52); (2) „[...] Bez reprezentacji, bez metamorfozy słów w obiekty nie ma transferu” (tamże). Moscovici odnosił się w tym stwierdzeniu do dwóch podstawowych aspektów badania RS, jednocześnie wynikających z ich funkcji (zob. rozdz. 9).

Pierwsza teza dotyczy roli języka jako nośnika skonstruowanego modelu rzeczywistości, zinternalizowanego modelu świata, podlegającego badaniu jako społeczna struktura wiedzy poprzez dotarcie do znaczeń nadawanych w danej

³ Ze względu na to, że koncepcja polifazji kognitywnej jest elementem założeń teoretycznych badań przedstawianych w tej monografii, została ona szerzej opisana w rozdz. 9.1.3.

⁴ Nawiązuję do tzw. zwrotu lingwistycznego w nauce. Obejmuje on różne szkoły i kierunki, choć najczęściej wiąże się go z hermeneutyką, poststrukturalizmem, postmodernizmem, relatywizmem. Mimo różnic między nimi (ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych, semantycznych itp.), „łączy je przeświadczenie, że rzeczywistość społeczna ma charakter językowy” (Malewski, 2010, s. 90).

⁵ Odnoszę się tu do tez głoszonych przez Edwarda Sapira (1978, s. 88) i Benjaminą Lee Whorfa (1982, s. 284–285), że język kształtuje sposób widzenia i interpretowania świata na poziomie społecznym, związanym z kulturą danej społeczności, zaś pojęcia języka obowiązujące w określonej „społeczności językowej” przekazują znaczenia, tworząc charakterystyczne dla danej kultury, a zarazem odrębne światy myślowe.

grupie społecznej/zbiorowości. Język traktuje się więc jako nośnik RS i narzędzie konstruowania wiedzy (zob. także Zwierżdżyński, 2012a, s. 34–35)⁶.

Druga teza wywodzi się z postrzegania języka w teoriach konstruktywistycznych: nie jest on lustrzanym odbiciem obiektywnej rzeczywistości, lecz raczej podstawową formą działania komunikacyjnego, w której dochodzi do jej wytwarzania. Dyskusje, negocjacje prowadzą do nieprzerwanej interpretacji elementów rzeczywistości, tym samym – dzięki komunikacji – konstytuuje się je i podkreśla ich charakter dyskursywny. Do konstruowania znaczeń używa się systemów reprezentacyjnych – tj. terminów i znaków. Inaczej mówiąc, to „język *współkonstruuje* rzeczywistość” [...] „to nie rzeczywistość sama w sobie jest konstruowana, lecz przypisywane jej znaczenia” (Zwierżdżyński, 2012a, s. 30). Z tego powodu szczególną rolę przypisuje się językowi jako nośnikowi znaczeń (tamże). Nie należy więc mylić świata materialnego (istnienie rzeczy, ludzi), który nie komunikuje znaczeń⁷, ze światem symbolicznym, w którym operują/obowiązują reprezentacje, znaczenia i język. Wynika z tego, że to język lub inny system reprezentacyjny (np. terminów, znaków, obrazów) wykorzystywany jest do przedstawiania idei, koncepcji itp.⁸

Twórca TRS od początku uznawał język za nośnik RS, medium ich przekazywania, uzgadniania i rozpowszechniania, za „zorganizowany system wiedzy” (Moscovici, 1976, s. 27; za: Moliner, Abric, 2015, s. 84)⁹. Dzięki RS wyrażanym w języku „wiedza staje się dostępna dla ludzi posługujących się różnymi kodami i posiadającymi odmienne doświadczenia społeczne” (Chaib i in., 2011, s. 3). Tradycyjnie dowodzone, że składnik językowy reprezentacji odnosi je do rzeczywistości zwerbalizowanej, do dyskursu, składnik zaś pozajęzykowy do świata symboli, obrazów, praktyk społecznych. Obecnie przyjmuje

⁶ Podejście doświadczeniowe, interpretatywne podkreśla, że członkowie społeczności twórczo i pomysłowo kreują rzeczywistość, nieistniejącą bez człowieka/grupy (także: Schütz, 2006; Kövecses, 2011).

⁷ Jest to zaprzeczenie podejściu mimetycznemu, w którym przyjmuje się, że znaczenie danego obiektu obiektywnie istnieje w świecie, a więc język jest jedynie jego odbiciem, jedynie odbija znaczenia jak lustro albo aparat fotograficzny.

⁸ Nie opisuję innych sposobów reprezentowania wiedzy, gdyż nie są one przedmiotem zainteresowania w niniejszej monografii. W TRS uznaje się, że wiedza jest reprezentowana przez język, w tym (1) sieci stwierdzeń, w których wyodrębnia się podstawowe dane (obiekt-atrybut-wartość), (2) sieci semantyczne, które obrazują relacje między opisami obiektów – dlatego jedną z kluczowych metod badania RS konstytuuje analiza pól semantycznych – oraz (3) pozajęzykowe elementy dyskursywne (elementy obiektyfikowane).

⁹ Na temat językowych i pozajęzykowych nośników reprezentacji społecznych wypowiedziałam się szerzej, analizując na przykładach działanie mechanizmów generujących RS: zakotwiczenia i obiektyfikacji (Zbróg, 2016; Zbróg, Zbróg, 2017a, 2017b, 2017c, 2018).

się, że *język-w-użyciu* jest również przejawem praktyki społecznej, określonego sposobu życia – jak zauważał Ludwig Wittgenstein (2000) w koncepcji „gier językowych – które są przecież zarówno rozumiane, jak i konstruowane w określonym języku.

Badacze opowiadający się za podejściem konstruktywistycznym wypowiadają się w tym kontekście o podzieleniu reprezentacji. Oznacza to, że są one modelowane w procesie społecznej komunikacji, a więc w ramach językowych, dyskursywnych praktyk społecznych, gdy wytwarzane i określane są ich wzajemne relacje. Współdzielone reprezentacje określają zakres dostępnych nam wzorców interpretacyjnych i jednocześnie konstytuują codzienną rzeczywistość: „dyskurs konstruuje, definiuje i wytwarza przedmioty wiedzy w sposób zrozumiały, wykluczając jednocześnie inne formy rozumowania jako niezrozumiałe” (Barker, 2005, s. 115). Dyskursywne praktyki komunikacyjne zapewniają wymianę myśli, umożliwiają gromadzenie informacji o świecie i upowszechnianie idei, przekonań, wyobrażeń, teorii w formie RS. „W tym sensie reprezentacje są konstruowane lingwistycznie i uwzględniają społeczny charakter pojęć” (Szwed, 2011, s. 54). Źródłem zaś społecznie konstruowanych reprezentacji zjawisk, obiektów, problemów, idei jest „krążąca w dyskursie wiedza, która ujawnia się w komunikacji i której kształt jest modyfikowany w zależności od indywidualnych doświadczeń, interesów i przekonań” (tamże, s. 22).

Zarówno język, jak i symbole funkcjonujące w sferze publicznej stanowią więc ważne aspekty RS, będąc jednocześnie kluczowymi elementami komunikacji i dyskursu – zależnych od siebie i integralnie ze sobą połączonych elementów. Zapewniają one wymianę myśli, wzajemne zrozumienie, gromadzenie informacji, rozpowszechnianie uzgodnionych przekonań, koncepcji, idei, wyobrażeń. Rola języka jako nośnika RS nie ogranicza się tylko do funkcji komunikacyjnej, ale wiąże się przede wszystkim z procesem nadawania znaczeń rzeczywistości, konstruowania i wyrażania świata.

Przekonanie o intersubiektywnej naturze rzeczywistości społecznej znajduje zatem odzwierciedlenie w konstatacjach na temat immanentnej relacji między językiem (wiedzą) i światem. „Eksponowanie społecznej konstrukcji wiedzy i świata, którego owa wiedza dotyczy, nie oznacza zaprzeczania istnienia świata. Istotne jest natomiast przeświadczenie, że świat nigdy nie jest dostępny «sam w sobie», lecz zawsze istnieje w postaci społecznie skonstruowanych znaczeń” (Gromkowska, 2002, s. 15–16). RS można więc uznać za „klej społeczny”, którego obecność przyczynia się do spajania kultury. Istnienie bowiem zbiorowo akceptowanych znaczeń, wartości, przekonań i norm nadaje kulturze sens, sprawia, że staje się ona zrozumiała w danej społeczności.

4.3. Relacje między zmianą języka a zmianą myślenia i reprezentacji społecznych

Język uznaje się za wyznacznik myślenia od czasu hipotezy Sapira-Whorfa, choć dyskusje na temat możliwości odróżnienia myślenia od języka prowadzono od dawna w obszarze wielu dyscyplin naukowych. Według niektórych strukturalistów (Louis Althusser, Roland Barthes, Noam Chomsky, Michel Foucault, Jacques Lacan, Claude Lévi-Strauss) oddzielenie to nie jest możliwe – wynika bowiem z lokalnej kultury, stanowiąc tym samym rezultat relacji między umysłem a środowiskiem¹⁰. Zdaniem tych badaczy formy myślowe (reprezentacje) mają charakter utajony, nieświadomy i niedostępny bezpośredniemu badaniu. Tylko dzięki analizom języka i związków języka z otoczeniem społecznym można dociekać, jak działa umysł.

Współcześnie nie kwestionuje się związku języka z myśleniem/poznaniem (Godoń, 2012). Argumenty zwolenników i przeciwników relacji między językiem a poznaniem koncentrują się właściwie na kierunku relacji przyczynowej, a nie na związkach języka z myśleniem *per se*. Badacze zastanawiają się więc raczej, czy relacja ta ma charakter jednokierunkowy, związany z oddziaływaniem języka na myślenie, czy też zwrotny.

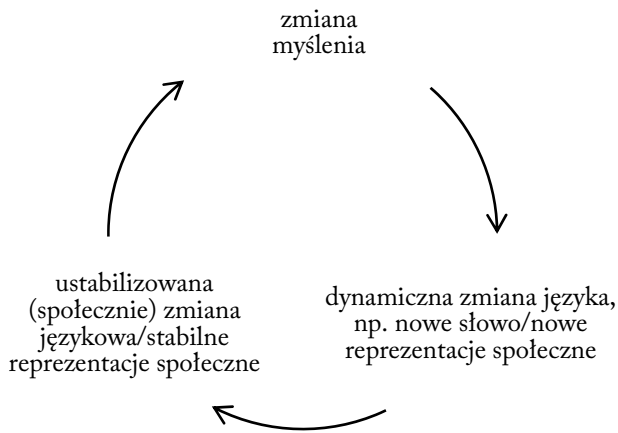
Warto rozważyć w tym kontekście także związki między dynamiką języka a dynamiką myślenia i reprezentacji społecznych, obecne we współczesnym polskim językoznawstwie, zaznaczając jednocześnie, że – podobnie jak w literaturze światowej – najczęściej koncentrują się one właściwie tylko skali, w której język oddziałuje na myślenie, a myślenie na język¹¹.

Krystyna Kleszczowa, stawiając pytanie *Jak język reaguje na zmiany myślenia?*, dowodzi, że zmiany obserwowane w języku mają liczne przyczyny, a zmiany w myśleniu są tylko jednym z wielu czynników: „O stabilizacji

¹⁰ Koncepcja Sapira-Whorfa o tym, że ludzkie myślenie jest zdeterminowane przez język nawiązuje właściwie do wcześniejszych prac Ludwiga Wittgensteina, analizującego powiązania języka prywatnego i publicznego. Doszedł on do wniosku, że to „czego nie możemy pomyśleć, tego pomyśleć nie możemy; a więc nie możemy też powiedzieć, czego nie możemy pomyśleć. [...] To, że świat jest moim światem, uwidacznia się w tym, że granice języka (jedynego języka, jaki rozumiem) oznaczają granice mego świata” (Wittgenstein, 2000, s. 64). Jak wskazuje Jan Woleński (2005, s. 456–457) poza hipotezą Sapira-Whorfa istnieją jeszcze przynajmniej trzy stanowiska co do stosunku poznania i języka: Jeana Piageta, że rozwój poznania poprzedza rozwój języka; Noama Chomsky’ego, że poznanie i język są wzajemnie niezależne; oraz Lwa Wygotskiego, że poznanie i język powstały niezależnie, ale stały się współzależne (Klimczuk, 2013, s. 174).

¹¹ Nie każde myślenie jest dynamiczne, jak zaznacza Kleszczowa (2012, s. 69–70), mając na myśli przechowywanie w pamięci skostniałych wyobrażeń o świecie, podtrzymywanie stereotypów, które świadczą raczej o konserwatyzmie językowym.

nowego czy zmienionego znaku językowego decydują różne czynniki, np. autorytet osoby wprowadzającej nowość, źródło rozpowszechniania (radio, telewizja, prasa), frekwencja, czasami moda językowa... Ale bez względu na czynnik, który decyduje o rozpowszechnieniu innowacji, zmiana językowa zyskuje charakter społeczny zawsze później, niż dokonał się akt nazwotwórczy. Możemy zatem powiedzieć, że kreowanie nowego słowa może być zgodne z dynamiką myślenia, ale jego stabilizacja prowadzi do rozziw między dynamiką myślenia a dynamiką języka – język jest bardziej konserwatywny” (Kleszczowa, 2012, s. 69). Zatem w tym kontekście ewolucję języka inicjują przemiany w myśleniu, choć nie zmienia to samej idei wzajemnych związków języka i myślenia. Ustabilizowane RS/ustabilizowane (społecznie) zmiany językowe znów podlegają bowiem modyfikacjom pod wpływem ewolucji myślenia – proces ten jest więc przez Kleszczową identyfikowany jako ciągły, nieustanny i powtarzający się w wymiarze historycznym.



Rycina 4.1. Zmiana myślenia a zmiana reprezentacji społecznych i ich językowego nośnika (opracowanie własne)

Istotą zmiany RS jest zmiana sposobu, w jaki (zdroworozsądkowo, podczas codziennych praktyk społecznych) myślimy o rzeczywistości. Ustalenia językoznawcze są wsparciem dla ustaleń uzgodnionych w ramach psychologii, socjologii i pedagogiki (np. Lakoff, 2011; Andreouli, Howarth, 2013; Kwaśnica, 2014; van Dijk, 2014).

Reprezentacje społeczne, jako konstrukty ujęte w języku, nie tylko informują o tym, jak rozumiany jest świat, jak postrzega się rzeczywistość, lecz także kształtują określony obraz świata, konstruują perspektywę oglądu rzeczywistości, a zatem także determinują myślenie i działanie. Zatem zmiana myślenia

zawsze wiąże się ze zmianą języka używanego do opisu i zrozumienia rzeczywistości. Wszystko to, o czym się myśli, zawiera się w pojęciach, kategoriach i praktykach komunikacyjnych – w zbiorowych reprezentacjach (dowolnego obiektu), w codziennym języku, przyswajanym bezwiednie, nieświadomie, który staje się niepostrzeżenie przeszkodą w wielopłaszczyznowym myśleniu i rozumieniu świata, złożonej rzeczywistości, intelektualną ramą ludzkiego myślenia (o dowolnym obiekcie)¹².

4.3.1. Związki języka, myślenia, działania i wiedzy

Rozpatrywanie wzajemnych relacji między językiem a myśleniem i działaniem ma bardzo długą tradycję w naukach społecznych i humanistycznych, zwłaszcza w filozofii, lingwistyce, psychologii, socjologii (np. Lakoff, Johnson, 1988; Godoń, 2012; Kleszczowa, 2012; Wróbel, 2014). Wielowarstwowość zjawiska nie dostarczyła jeszcze jednoznacznych rozstrzygnięć w żadnej z dyscyplin. Przedstawiciele każdej z nich podają argumenty przekonujące do stawianych przez siebie tez, co wyraźnie dowodzi złożoności zagadnienia. W związku z tym wydaje się zasadne przyjęcie określonego punktu widzenia w podejmowanej kwestii na potrzeby tej rozprawy.

TRS wypracowała własną perspektywę oglądu związków języka z myśleniem i działaniem, ujawniającą się w tezach o wzajemnym warunkowaniu języka, myślenia, działania i wiedzy (Wagner, 1993, 2007, 2015; Harre, Moghaddam, 2015)¹³. Stanowisko badaczy RS jest w tym wypadku zbliżone do podejścia zwolenników fenomenografii, którzy rozpatrując związki między myśleniem i działaniem patrzą przez pryzmat obecnych w świadomości znaczeń nadawanych doświadczanym zjawiskom. Przyjmują, że nie istnieje rzeczywistość poza obrębem świadomości, a także, że nie ma takich form

¹² Językowo funkcjonujemy, jak powiedziałby Robert Kwaśnica (2014, s. 233), w kulturowej oczywistości, której dominacja oznacza dla nas to, że rozumiemy i uznajemy za racjonalne „tylko to, co da się wyrazić w jej języku. To zaś, co w tym języku jest nieuchwytnie i niewyraźalne, traktujemy jako pozbawione sensu i racjonalności. [...] dzisiejsza kulturowa oczywistość mówi nam nie tylko, jakim językiem mamy opisywać świat, co widzieć, jak myśleć, ale również uczy nas, jak nie być wrażliwym na inne języki i jak je unieważniać, nie słysząc ich, poprawiając je lub zastępując własnym”.

¹³ We francuskojęzycznych badaniach nad dyskursem uwaga skoncentrowana jest na związkach języka, myślenia i wiedzy (Wodak, 2011). TRS wywodząca się z nurtu francuskojęzycznego zastanawia się nad przypisanym mu przedmiotem badań, odnoszącym się do działań jako następstwa myślenia. Reprezentacje uznaje się nie tylko za formę zorganizowania ludzkiej wiedzy o świecie, formę wiedzy społecznej, ale równocześnie za determinanty podejmowanych działań. Z jednej strony RS determinują działania, a z drugiej strony – język, w którym się ujawniają, rzutuje na eskalację działań (także komunikacyjnych) danej grupy społecznej (Höijer, 2011; Wagoner, 2015).

świadomości, które nie byłyby związane z doświadczaniem rzeczywistości (np. Męczkowska, 2002; Jurgiel, Męczkowska, 2005; Kędzierska, 2005; Kopiciewicz, 2006; Jurgiel, 2009).

Astrid Męczkowska (2002) pisała o tym w ten sposób: „Te formy świadomości człowieka, które są dostępne badaniu fenomenograficznemu, mogą się wyrażać jako koncepcje zjawisk, stanowiące zestawy znaczeń nadawanych przez podmiot doświadczanym przez niego zjawiskom. Przypomnijmy, że podmiotowe koncepcje zjawisk nie stanowią struktur samodzielnych względem działania, gdyż są one zawsze związane z jakimś rodzajem doświadczenia. Aby więc podmiot mógł eksplikować koncepcję, musi posiadać doświadczenie związane z nią zjawiska” (tamże, s. 20). Nie ma przy tym znaczenia, czy koncepcje są ujawniane przez badanych w trakcie np. wywiadów, czy też są obserwowane podczas działania: „Podmiotowe koncepcje zjawisk, denotujące poznawczą relację pomiędzy człowiekiem a światem, mogą być artykułowane werbalnie lub przejawiane w trakcie działania. Badanie fenomenograficzne jest zorientowane na dokonanie opisu tychże koncepcji, manifestowanych przez podmiot w formie bezpośredniego doświadczenia, pojęciowego myślenia bądź fizycznego zachowania” (Marton, za: Męczkowska 2002, s. 20). Podobne założenia przyjmuje się podczas badania RS (zob. rozdz. 8 i 11).

Z punktu widzenia TRS znaczące są także te ustalenia poczynione w ramach podejścia fenomenograficznego, odnoszące się do zbiorowych, kolektywnych form świadomości, a ściślej mówiąc „kolektywnego charakteru podmiotowych koncepcji zjawisk” czy też „kolektywnego intelektu”¹⁴ i to „pomimo założenia o występowaniu różnic w sposobach postrzegania przez ludzi otaczającego świata, różnic skutkujących rozproszeniem znaczeń nadawanych zjawiskom” (Męczkowska, 2002, s. 21), co odpowiada w TRS koncepcji polifazji kognitywnej.

Analizy Wolfganga Wagnera (2015, s. 22) na temat związków RS z działaniami udowadniają, że: „Ludzie reprezentują obiekty społeczne *w* i *poprzez* działanie”. Najlepszy przykład (jednym z wielu potwierdzających ustalenia Wagnera) stanowi badanie etnograficzne w fińskiej szkole podstawowej, przeprowadzone przez Kati Kasanen, Hannu Rätty i Leilę Snellman (2001), które dostarczyło dowodów na temat roli działania w procesach mikrogenetycznych, związanych z konstruowaniem RS¹⁵. Także wiele innych badań (np. Duveen, Lloyd, 1992; Renard i in., 2007) udowadnia, że podmioty zmieniają swoje działania i odzwierciedlają narzucone zmiany sytuacyjne w rozmowie i dyskusji, a więc rozwijają RS,

¹⁴ Definicja „kolektywnego intelektu” została przedstawiona w przypisie na s. 35.

¹⁵ Opisane są dokładniej w: Krasuska-Betiuk, Zbróg, 2017c.

sprawiając, że to, co nowe, staje się częścią ich zdrowego rozsądku. Potwierdza się zatem, że zmiana nie wynika z kontemplacji czy też refleksji własnej, ale ze zbiorowej dyskusji i działania. W konsekwencji działanie należy traktować jako fundament pojawiania się nowej reprezentacji. Z licznych analiz wyników empirycznych (więcej na ten temat: Wagner, 2015) wynika, że zmiana RS na oczekiwane społecznie musi wiązać się z dyskusjami w grupie i z działaniem w nowych okolicznościach. Występuje tu zatem teoretyczna wizja reprezentacji podzielanych w grupie i kierujących działaniami aktorów wspólnie osiągniętych cel, a więc „reprezentacje społeczne nie mogą być uważane za konstrukcje jedynie umysłowe” (Wagner, 2015, s. 27). To ludzkie działania współkonstruuja świat i rzeczywistość, w której funkcjonują, tworząc (rekonstruuja) nowe reprezentacje. To dzięki tym działaniom, także komunikacyjnym, zmieniane są RS, jednocześnie – w nowej formie – przesuujące granice ludzkiego poznania.

4.4. Relacje między wiedzą naukową a zdroworozsądkową

Współcześnie przyjmuje się możliwość działania podmiotów edukacji kierujących się różnymi rodzajami wiedzy, najczęściej jednak wiedzą potoczną. Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 62) uznaje ją za „ważny element systemu kulturowego, z którego bogatej oferty jednostki tworzą swoje uniwersum symboliczne. Charakteryzuje je spójność, będąca podstawą przekonania o własnej mądrości oraz poczucie rozumienia siebie i świata”. W ramach struktur wiedzy potocznej mogą, jej zdaniem, istnieć „mało rozpoznawane elementy wiedzy naukowej” (tamże, s. 69; zob. też Schütz, 2006; Garfinkel, 2007).

Relacje między wiedzą naukową i zdroworozsądkową w badaniach, dla których podstawę teoretyczną stanowi TRS, są niezbędnym elementem opisu, wiążą się one bowiem z genezą koncepcji Moscovicio. Również omawianie i badanie procesu recepcji profesjonalnej wiedzy pedagogicznej wymaga charakterystyki problemów związanych z wytwarzaniem i recepcją wiedzy potocznej o edukacji, na co zwraca uwagę np. Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 41; zob. także, s. 57): „[w]iedza naukowa o edukacji (w tym także wytwarzana przez pedagogikę) nie stanowi głównego i najważniejszego nurtu myślenia o edukacji, a zatem raczej nie ma decydującego wpływu na edukacyjne działania ludzi i jakość społecznej praktyki edukacyjnej”.

W wielu publikacjach badacze ubolewają nad lenistwem nauczycieli, którzy nie chcą się doksztalać i asymilować nowych trendów dydaktycznych, wypracowanych na polu naukowym. Ten kontekst w najnowszym raporcie

OECD na temat wiedzy pedagogicznej jest omawiany w perspektywie wysiłków na rzecz „mediacji” pomiędzy światem nauki a światem praktyki pedagogicznej – choć nie wiadomo do końca, kto miałby pełnić rolę mediatora (Révai, Gurriero, 2017, s. 51). Podkreśla się tym samym pogłębiający się rozdźwięk między rozwojem nauki i codziennością szkolną, nawiązując do luki („pęknięcia”) między teorią a praktyką. Tego typu wypowiedzi – zgodnie z założeniami TRS – dowodzą istnienia obszaru antywiedzy¹⁶ w rozumieniu relacji między tymi dwoma, podstawowymi dla edukacji, konstruktami: wiedzy teoretycznej i wiedzy praktycznej. Wynikają one z przeciwstawiania sobie obu form wiedzy i sytuowania ich na opozycyjnych stanowiskach. Świadczą także o nieobecności w pojmowaniu wiedzy tej cechy, która jest związana z jej całościową, niepodzielną naturą oraz o pozytywistycznym jej postrzeganiu jako tej lepszej, nadającej się do wykorzystania w praktyce (zob. rozdz. 6).

Taka RS wiedzy naukowej wynika zapewne z tego, że przez dziesięciolecia w literaturze przedmiotu na wiele sposobów próbowano uzasadniać jej wyższość nad wiedzą zdroworozsądkową. Krzysztof Mudyń (2016b, s. 107) kondensuje te argumenty w następujący sposób:

- „1) poznanie naukowe jest najlepsze, ponieważ odkrywa „prawdy wieczne” lub – jeśli ktoś woli – dostarcza wiedzy, która ma charakter ponadczasowy, bo obiektywny i – co za tym idzie – jest niekwestionowalne;
- 2) wiedza naukowa jest najlepszym rodzajem wiedzy, ponieważ opiera się na specyficznej, sobie właściwej metodzie, która posiada wyższość nad wszelkimi innymi sposobami poznawania świata;
- 3) wiedza naukowa jest najlepsza, ponieważ opiera się na najbardziej adekwatnych (lub jedynie słusznych) założeniach podstawowych o naturze rzeczywistości i naturze (ludzkiego) poznania”.

Każdą z tych przesłanek bez trudu można obecnie podważyć. Współczesne pojmowanie wiedzy i sposobu jej tworzenia, jak również rozumienie rzeczywistości jako współistniejących (wielu) światów społecznych nie uznaje istnienia wiedzy obiektywnej i niepodważalnej. Nie ma wiecznie istniejących, niekwestionowalnych teorii. Nie istnieją także właściwe metody czy adekwatne założenia podstawowe, ponieważ każde badanie, jakkolwiek najdoskonalsze z możliwych miałoby założenia i metody, zawsze prowadzi do efektów poznawczych, mających charakter na tyle doraźny i przemijający, że właściwie należałoby je traktować raczej jako przejściową fazę niekończącego się procesu niż jako wynik będący wiążącym rozstrzygnięciem.

¹⁶ Pojęcie to wyjaśniam dalej w tym rozdziale.

W sferze publicznej wiedzę naukową opisuje się jednak nadal jako logicznie spójną, racjonalną, badawczo udowodnioną, pewną. To, co naukowe, zwykle zakotwicza się w określeniach typu *ważne, eksperckie, specjalistyczne, odkrywcze, twórcze, wartościowe*, ale też *skomplikowane, unikatowe, tajemnicze, niezwykle, wizjonerskie*. Naukowców odbiera się jako ludzi potrafiących *rozwiązać zagadkę, wpaść na trop, rozwiązać problemy*, są więc *pożyteczni* albo wręcz *nieodzowni w społeczeństwie*. Skoro wiedzą więcej niż pozostali, zasługują na *szacunek i uznanie, cieszą się prestiżem, są godni podziwu*, postrzegani jako osoby o kluczowym znaczeniu w danej społeczności (Zbróg, Zbróg, 2017b). W przeciwieństwie do laików, którzy – nie rozumiejąc do końca tematów, stanowiących przedmiot ich wypowiedzi, często zafałszowują informacje, popełniają błędy w rozumowaniu, nieudolnie wyjaśniają sprawy, a także oczekują na proste wytłumaczenie zjawisk i procesów, spodziewają się nieskomplikowanych wskazówek do rozwiązywania problemów.

Hannah Arendt (2002, s. 36–41) opisuje postrzeganie wiedzy potocznej jako opartej na zdrowym rozsądku, trywialnej i powierzchownej. Wiązana jest ona z doświadczeniem życiowym, nabywana przez uczestnictwo w różnych sytuacjach lub tylko ich obserwację. W literaturze eksponuje się jej nieuporządkowanie, brak konsekwencji logicznej, spójności, obecność luk, przekłamań, sprzeczności, istnienie pojęć uproszczonych, przystosowanych do opisu zjawisk i procesów, których zwykle się nie (do końca) rozumie. Uważa się też, że prowadzi ona do zinfantylizowanego lub zniekształconego pojmowania rzeczywistości¹⁷.

Pytanie o specyfikę wiedzy naukowej i jej status poznawczy w porównaniu z wiedzą potoczną nieustannie powraca w różnych publikacjach (np. Lepert, 1996; Hejnicka-Bezwińska, 2008; Klus-Stańska, 2010; Mudyń, 2016a, 2016b), przede wszystkich zaś stało się punktem wyjścia do ustalenia koncepcji RS przez Moscovicię¹⁸.

Od lat 60. ubiegłego wieku Moscovici bardzo wyraźnie przeciwstawiał się antagonizowaniu obu typów wiedzy, podkreślając, że wiedza naukowa nie

¹⁷ Takie postrzeganie wiedzy potocznej zostało przełamane przez badaczy popierających paradygmat postpozytywistyczny, jednak sfera publiczna rządzi się innymi prawami (zob. Zbróg, Zbróg, 2018, s. 51–81).

¹⁸ Od początku w centrum zainteresowania Moscovici postawił relację między naukowymi formami wiedzy a wiedzą zdroworoządkową, powstającą w życiu codziennym. Badanie przez niego efektu społecznego rozpowszechniania teorii psychoanalitycznej umożliwiło identyfikację dialektyki między przekształceniami zdrowego rozsądku poprzez kontakt z wiedzą naukową, transformacji wiedzy naukowej po jej wniknięciu do sfery publicznej i jej przywłaszczeniu przez badanych (więcej na ten temat w: Trutkowski, 2000; Krasuska-Betiuk, 2014, 2015; Zbróg, Zbróg, 2018).

jest bardziej wartościowa niż wiedza zdroworozsądkowa, nazywana przez niego także wiedzą konsensualną, ponieważ w obszarze centralnym (jądro RS) dotyczy wiedzy społecznie uzgodnionej, stanowiącej w danej grupie przestrzeń konsensusu.

W TRS zdrowy rozsądek uznaje się za skomplikowany system wiedzy (zob. też Garfinkel, 2007). Robert Szwed (2011, s. 36), omawiając potencjał RS, zauważył, że jak dotychczas „nie udało się stworzyć systemu, który by tak jak zdrowy rozsądek przejawiał zdolność do środowiskowej adaptacji i twórczej przemiany otoczenia. Zdrowy rozsądek jest zatem doskonałym instrumentem, służącym do oceny rzeczywistości i efektywnej komunikacji, a ludzie nie są tak powierzchowni i przewidywalni, jak mogłoby się to wydawać”. To właśnie RS, „a nie teorie naukowe są wiedzą powszechnie podzielaną i wykorzystywaną przez wszystkich ludzi” (tamże, s. 36)¹⁹.

Zgodnie z pierwotnym przewidywaniem Moscoviciego TRS można wykorzystać zarówno jako podstawę teoretyczną do wyjaśniania, (1) jak problematyka i zagadnienia o charakterze naukowym przenikają do ludzkiej codzienności, w tym poprzez (2) sferę publiczną, a także (3) analizowania różnych systemów wiedzy w danej grupie społecznej i procesu jej dynamicznej ewolucji wraz ze zmianą kontekstów społeczno-kulturowych.

Jest to inne spojrzenie niż „klasyczne” w literaturze przedmiotu, w której, charakteryzując profesjonalne postępowanie nauczycieli, dokonuje się niezmiennie – niemożliwych przecież do precyzyjnego rozdziału (zob. tab. 1.1) – rozróżnień rodzajów wiedzy na naukową i potoczną. Twierdzi się na przykład, opierając się na klasycznych psychologicznych teoriach uczenia się (behawioryzm, kognitywizm, konstruktywizm), że skuteczne profesjonalne działanie nauczycieli wymaga umiejętności wykorzystywania wiedzy naukowej/teoretycznej w praktyce lub wykorzystywania wiedzy teoretycznej do wyjaśniania/interpretacji praktyki/codziennych sytuacji edukacyjnych. Badacze z nurtu TRS stoją na stanowisku, że RS to przekształcona do wersji konsensualnej nowa wiedza, np. naukowa, teoretyczna. Brak tego przekształcenia powoduje, że wiedza teoretyczna jest

¹⁹ Przekaz, który niesie ze sobą wiedza potoczna, zdroworozsądkowa, w tym potoczne kategoryzacje, codzienne rytuały, praktyki społeczne, zyskał uznanie nie tylko w paradygmacie RS, ale także w obszarze socjologii wiedzy (np. Berger, Luckmann, 1983/2010; Niżnik, 1989) i socjologii codzienności (np. Hołówka, 1986; Blumer, 2007; Goffman, 2008; Schütz, 2008; Sztompka, Bogunia-Borowska, 2008).

niezrozumiała i nie może być skutecznie wkomponowana w codzienne praktyki społeczne (np. Chaib, 2015, s. 368)²⁰.

Do podobnych co Moscovici wniosków doszli także W. Kroner i S. Wolff (1989). Na podstawie badań empirycznych dowodzili, że „warunkiem przyswojenia wiedzy pedagogicznej jest utrata jej abstrakcyjności/ogólności, a tym samym utrata jej naukowego charakteru. Grupowe przyswajanie wiedzy jest nie tyle procesem poznawczym, ile procesem interakcji; jest efektem wypracowania nowych form działania. W żadnym przypadku nie można mówić o bezpośrednim przepływie wiedzy naukowej w wiedzę praktyczną, lecz o złożonym procesie podwójnej transformacji. W pierwszym etapie dokonuje się dyfuzja wiedzy naukowej (jej rozpad), w drugim zaś jej adaptacja, czyli wybór tych składników, które mają znaczenie dla prowadzonego działania, adekwatnego do praktycznej sytuacji problemowej” (za: Urbaniak-Zajac, 2016, s. 60)²¹. Z tego też powodu RS są konceptualizowane nie tylko jako konstrukcje mentalne, ale także działaniowe (Wagner, 2015)²².

Moscovici akcentował ponadto, że nie wszystkie nowe idee są aprobowane przez grupy. Dlatego znaczenie pojęć naukowych w odbiorze społecznym może diametralnie się różnić. „Reakcje różnią się w zależności od stopnia zagrożenia światopoglądu grupy” (Kronberger, 2015, s. 360).

Teoretyzowanie w ramach TRS nie konceptualizuje zdrowego rozsądku jako części indywidualnego rozumowania. W sytuacjach, w których ludzie są ambiwalentni albo skonfrontowani z czymś nowym i nieznanym, najczęściej dowiadują się, co inni sądzą na dany temat, podejmując tym samym proces negocjacji znaczenia. Otwierają się także na głosy płynące z mediów, które darzą zaufaniem, i słuchają porad (niektórych) ekspertów. Rozumienie tego, co nieznanne, jawi się jako proces społeczny, w którym jednostka jest pod wpływem innych, jednocześnie oddziałując swoimi wypowiedziami na zdanie tych, którzy ją otaczają (zob. Zbróg, Zbróg, 2018). Zrozumienie tego, co nowe, wymaga „zbiorowych wysiłków na rzecz nadania nowego miejsca [temu, co nowe] w tym, co jest znanym światem

²⁰ Interpretując to zjawisko, Moscovici zainspirował się modelem kreatywnej rekonstrukcji Bauera i Gaskella (1999, s. 166). Konceptualizując wiedzę naukową jako potencjalne wyzwanie dla poglądów różnych grup społecznych, Moscovici zauważył, że kreatywna rekonstrukcja nauki w wiedzę konsensualną to nic innego jak „otwarcie naukowego okna” dla szerokiej kultury. W TRS podkreśla się proces transformacji wiedzy naukowej w wiedzę zdroworozsądkową według społecznie ugruntowanej perspektywy poszczególnych zbiorowości/światów społecznych po to, żeby wiedza ekspercka mogła być zrozumiała w szerszych kręgach społecznych.

²¹ Urbaniak-Zajac (2016, s. 60) zadaje pytanie o kryteria selekcji dopuszczającej jedne i odrzucającej inne naukowe treści, na które Moscovici odpowiada w założeniach TRS. Zostaną one kolejno przedstawione w tej monografii.

²² Więcej na ten temat w rozdziale 6.

grupy” (Kronberger, 2015, s. 360). TRS opiera się więc na podejściu społeczno-konstruktywistycznym, skupionym na siłach społecznych kształtujących rozumienie nowych zjawisk w różnych grupach. Komunikacja i dyskurs odgrywają istotną rolę, a przynależność do grupy określa to, co jest albo co nie jest ważne. Decyduje także o tym, co stanowi przedmiot przemyśleń i negocjacji, zyskując tym samym społeczne znaczenie, a co się przemilcza i usuwa z pola dyskusji w ramach grupy. Ta sama informacja może prowadzić do różnych interpretacji i ocen w zależności od tego, jak włącza się ją do sieci rozumienia w grupie.

4.4.1. Współistnienie świata nauki i świata zdrowego rozsądku

To, że teoria naukowa różni się od potocznej wizji rzeczywistości, nie podlega większej dyskusji. Moscovici (2000, s. 40–41) podkreślał ogromny, uderzający kontrast między procesami naukowymi a zdroworozsądkowymi. Argumentował, że naukowy wywód od założenia do konkluzji przebiega w odwrotny sposób niż w świecie codziennym. Procesy naukowe podlegają zasadom logiki i systematycznemu dowodzeniu, odmiennie niż naturalne procesy myślowe w świecie, nazywanym przez niego konsensualnym uniwersum. Na przykład w wywodzie naukowym należy przestrzegać określonych procedur, być niezależnym od autorytetów. Często też badania odbywają się w sztucznym środowisku, stworzonym celowo dla przeprowadzenia eksperymentów, które czasem nigdy nie zaistnieje w środowisku naturalnym. Nauka od dawna zajmuje się także obalaniem zdroworozsądkowych przekonań społecznych, opinii czy zaprzeczaniem odczuciom (np. religijnym).

Oprócz wyraźnych różnic nie do pogodzenia Moscovici (2000, s. 41) podkreśla jednocześnie komplementarność nauki i RS, co sprawia, że „musimy myśleć i mówić w obu rejestrach”. Jest on zdania, że „w miarę przyrastania różnych teorii, informacji i zdarzeń, należy je powielać i propagować na bardziej bezpośrednim i dostępnym poziomie, przenosząc je do wszechświata konsensualnego, codziennego, określonego i re-prezentowanego” (tamże).

Relacje między tymi dwoma rodzajami wiedzy nie koncentrują się obecnie na różnicach między nimi, ale dotyczą raczej ich natury, zdrowy rozsądek bowiem razem z nauką tworzą wspólnie społeczną rzeczywistość (tamże).

Wynika z tego, że wzajemne relacje między wiedzą naukową i potoczną należałoby traktować tak, jak Hannah Arendt (1985, s. 141) opisuje relacje między wiedzą a rozumieniem: z jednej strony nie należy utożsamiać wiedzy i rozumienia, ponieważ w relacji pomiędzy nimi ujawnia się głęboka różnica, ale nie należy też ich przeciwstawiać sobie, gdyż są one ze sobą ściśle powiązane: „Wiedza i rozumienie nie są tym samym, choć są ze sobą powiązane.

Rozumienie opiera się na wiedzy, a wiedza nie może się rozwijać bez wstępnego intuicyjnego rozumienia²³. Tak samo można byłoby opisać relacje między wiedzą naukową i potoczną: z jednej strony nie należy ich utożsamiać, bo istotnie się różnią, z drugiej zaś – oba typy wiedzy ściśle się ze sobą wiążą, co udowadniają analizy prowadzone w ramach TRS nad przenikaniem wiedzy naukowej do sfery publicznej.

Wiedza o *tym-co-nowe* nie musi zawierać wszystkich szczegółów naukowych, ale winna pozwalać na oszacowanie tego, czego należy się spodziewać i jak należy się zachowywać. Jeśli więc teorie naukowe nie proponują rozwiązań dla codziennych problemów, potrzeb i trosk życia – z punktu widzenia wiedzy konsensualnej, zdroworozsądkowej – nie są przydatne (Bangerter, Health, 2004; za: Kronberger, 2015, s. 363).

To codzienna potrzeba działania wymaga konieczności posiadania opinii i wybrania strony w komunikacji. Rozumienie jest bowiem związane z odczuwaniem nacisków z zewnątrz do nadawania znaczeń. Jeżeli pewnej kwestii poświęci się odpowiednio dużo uwagi (np. w mediach, na uniwersytetach lub w szkolnej codzienności), ludzie odczuwają presję na wytworzenie przynajmniej podstawowego zdania na temat *tego-co-nowe*, ponieważ bycie ignorantem w życiu danej społeczności jest wstydlive (tamże). Nie jest to niespodzianką z perspektywy ram RS, że kiedy nauka i zdrowy rozsądek spotykają się, należy oczekiwać konstruktywnej rekonceptualizacji. Powodem tego nie jest podatne na błędy myślenie zdroworozsądkowe, ale raczej różne role i funkcje, które ma nauka w życiu codziennym. Elementy nauki mogą zatem – w zależności od potrzeb społecznych – być zastosowane do uzasadnienia *status quo* albo do promocji zmiany społecznej²⁴.

Ważne w tym kontekście są uwagi Hejnickiej-Bezwińskiej (2008, s. 52): „Świat widziany przez teorie naukowe tworzy inną reprezentację [...] fragmentu rzeczywistości w umysłach ludzi niż świat, który ludzie widzą przez pryzmat własnych interesów i preferencji podporządkowanych realizacji

²³ „Rozumienie poprzedza wiedzę i następuje po niej. Wstępne rozumienie, które stoi u podstaw wszelkiej wiedzy, i prawdziwe rozumienie, które wykracza poza nią, mają jedną wspólną właściwość: nadają wiedzy znaczenie” (Arendt, 1985, s. 141).

²⁴ Moscovici konstruował swoją teorię, przyglądając się poznawczo rozumieniu zmiany i transformacji wiedzy społecznej. Zaobserwował on, że wiedza współczesnych grup społecznych w formie RS jest ciągle tworzona i odtwarzana przez interakcje społeczne osób podzielających wspólne stanowiska, doświadczenia i perspektywy dotyczące siebie i świata wokół nich. Zmiana RS odbywa się – tak jak każda zmiana społeczna – poprzez balans między stabilnością, wyznaczoną przez historię i tożsamość danej grupy, przez doświadczenia, pamięć zakotwiczone w poprzedniej wiedzy i doświadczeniach (jednostek i grup), a zmianą, wiążącą się z nową wiedzą, nowymi doświadczeniami, nowymi praktykami społecznymi.

określonych wartości. Brak należytej troski o przewycięzenie tej dychotomii może spowodować dalsze pogłębianie się rozbieżności między «teoriami» o edukacji, które zostały wytworzone w nauce a pragmatycznymi «teoriami» opracowanymi według kryterium użyteczności i skuteczności, które badacze nazywają indywidualnymi (Polak, 1999), potocznymi (Leppert, 1996) lub wiedzą milczącą” (zob. także Zmysłony, 2012; tab. 1.1).

Analizując, co dzieje się z pojęciami naukowymi po wkroczeniu do dyskursu publicznego, Moscovici (1981, s. 181–209, za: Szwed, 2011, s. 30–31) ustalił, że „[z] jednej strony stają się one przedmiotem pogłębionej refleksji badaczy, a z drugiej – swobodnych dyskusji laików. Podejmowane w dyskursie akademickim pozostają teoriami naukowymi, natomiast wkraczając do dyskursu potocznego, ulegają transformacji, stając się społecznymi reprezentacjami. W ten sposób stają się częścią dwóch porządków wiedzy: zreifikowanego (*reified universe*), który jest „królestwem” nauki, i obszaru konsensusu (*consensual universe*), w którym władza zdrowy rozsądek i społeczne reprezentacje”²⁵. Moscovici (1984, s. 57) ustalił, że nawet jeśli wydaje nam się, „że krążące w dyskusjach reprezentacje pochodzą z innych źródeł, to „w dłuższym okresie okazują się przetworzonym produktem badań naukowych”.

Relacje między wiedzą naukową i potoczną łączą się z problematyką związków między teorią a praktyką, które w założeniach TRS opisywane/rozumiane są tak samo, jak relacje między wiedzą naukową a zdroworozsądkową, a więc w kategoriach tego, jak to, co nowe, jest przekonstruowywane (nie: transmitowane) w rozumiale dla grupy RS w wyniku zadziałania procesów komunikacyjnych generujących RS. Transformacja nowych RS może mieć swój początek zarówno w dyskursie naukowym, teoretycznym, jak i w praktyce/praktycznym działaniu. Oznacza to symbiotyczne współistnienie, współdziałanie funkcjonujących obok siebie teorii i praktyki, ale nie w relacji rywalizującej, ale współgrającej, polegającej na negocjacjach między różnymi domenami wiedzy (zob. rozdz. 6 i 8).

²⁵ Reifikowany czy też urzeczowiony wszechświat to świat nauki, w którym wiedza ekspercka jest nabywana przez kontrolowane zastosowanie logicznego myślenia i metody naukowej. Konsensualny wszechświat to świat codzienny, w którym wiedza ekspercka została przekształcona w uzgodnione RS (Augoustinos i in., 2014, s. 295–296), a więc w wiedzę społecznie podzielaną, konsensualną.

4.5. Relacje między wiedzą indywidualną a społeczną/zbiorową

Wśród badaczy od stuleci toczą się dyskusje nad relacjami między wiedzą indywidualną a społeczną, przyjmujące postać opozycyjnego przeciwstawiania badań psychologicznych i socjologicznych²⁶. Wynikają one przede wszystkim z klasycznego podziału koncepcji wiedzy i zależą od podstaw ontologicznych, z którymi one się identyfikują oraz od założeń epistemologicznych, rozpatrujących zagadnienia m.in. natury, koncepcji i zakresu wiedzy. Badacze różnych dyscyplin z obszaru nauk społecznych i humanistycznych zastanawiają się nad dychotomicznym konceptualizowaniem wiedzy na osi wiedza indywidualna – wiedza zbiorowa²⁷, łącząc to zagadnienie najczęściej z dylematem odnośnie do „umiejscowienia” wiedzy. Pojawiające się w tym kontekście pytania przyjmują najczęściej następującą postać: Czy można mówić o wiedzy jako takiej, nie łącząc jej z umysłem rzeczywistych ludzi? Czy wiedzę można posiadać jak „towar”? Czy możemy interpretować wiedzę niezależnie od jednostki? Czy wiedza zawsze jest związana z określonym kontekstem społecznym?

Moscovici wyraźnie odcinał się od akcentowania dychotomii jednostka – społeczność. Opowiadał się za badaniem zarówno świadomości jednostek, jak i tzw. „świadomości skojarzonych, połączonych i to połączonych w określony sposób” (za: Trutkowski, 1999, s. 2). Akcentował pochodzenie i funkcje RS, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i grupowym. Uważał on, że dzięki RS członkowie społeczności mogą wymieniać poglądy, punkty widzenia i rozumieć nawzajem swój świat, a także indywidualne i grupowe historie²⁸.

Przedstawiciele nauk społecznych spoza paradygmatu RS także dowodzili istnienia tego, co określali jako „ponadjednostkowe” struktury wiedzy, szablony mentalne, tworzące złożoną formę i znaczenie informacji. Badania koncentrowały się na wspólnotach epistemicznych/wspólnotach praktyków, społecznościach osób, ponieważ zakładano, że dysponują one także wspólną płaszczyzną kognitywną, która prowadzi do wspólnego światopoglądu, stanowiącego podstawę komunikacji i działań zbiorowych (np. Wenger, 1998). W tym podejściu

²⁶ Szerzej podjęłam ten wątek w artykule: Zbróg (2013), w którym rozważam problematykę badania zjawisk społecznych z perspektywy jednostek lub społeczności.

²⁷ Wiedzę indywidualną i zbiorową wyróżnia się także podczas analizowania danych, np. związanych z rozumieniem wiedzy nauczyciela. W tym kontekście pisze się o wiedzy indywidualnej (np. Polak, 1995; Kawecki, 2004) i wiedzy zbiorowej/grupowej (np. Zamorska, 2008). Analizuje się zresztą wtedy najczęściej inne zbiory danych z wykorzystaniem innych metod.

²⁸ Jako takie RS są jak umowy realizm Umberto Eco (2011) w obliczu rzeczywistości, wspólnota angażuje się w dyskusję, dopóki nie znajdzie rozwiązania negocjowanego („umownego”).

wiedzę ujmowano jako tworzoną przez proces uczenia się, przez działanie. Istotą rozumienia wiedzy była idea związku między wiedzą a działaniem²⁹.

Kolejne badania udowadniały, że grupy nie tylko tworzą podstawę wspólnego rozumienia tego, co i dlaczego się robi, ale często opracowują swój własny język, aby wyrazić to zrozumienie innym osobom w grupie. Działają jako ponadindywidualne struktury wiedzy w tym sensie, że stanowią wspólną strukturę interpretacyjną dla jednostek oraz jako forma zbiorowej pamięci (Lave, Wenger 1991/2017; Moscovici, 2000; zob. też: Zbróg, 2016c; Zbróg, Zbróg, 2016). Wiedzę osadzoną w grupach społecznych posiadających te same epistemiczne przekonania uważa się za interpretowaną rzeczywistość. Ten pogląd zakłada, że się ją społecznie negocjuje i „konstruuje”, a zatem sugeruje konstruktywistyczny pogląd na wiedzę (Kimble, 2013)³⁰. Można również rozróżnić wiedzę indywidualną i zbiorową na podstawie poziomu zastosowanej analizy. To rozróżnienie jest istotne dla badania wiedzy nauczycieli, ponieważ procesy dotyczące wiedzy pojedynczego nauczyciela czy zbiorowej bazy wiedzy w mniejszej, lokalnej społeczności nauczycieli będą się różnić od np. globalnej społeczności nauczycieli³¹.

Akceptacja dla idei wiedzy na poziomie ponadindywidualnym zakłada także, że jako umiejscowiona „pomiędzy” wiedzą jednostki i grupy musi ona przybrać formę umożliwiającą jej cyrkulację i wymianę, co prowadzi do kolejnego problemu w badaniach nad wiedzą związanego z kodyfikowaniem wiedzy pedagogicznej³².

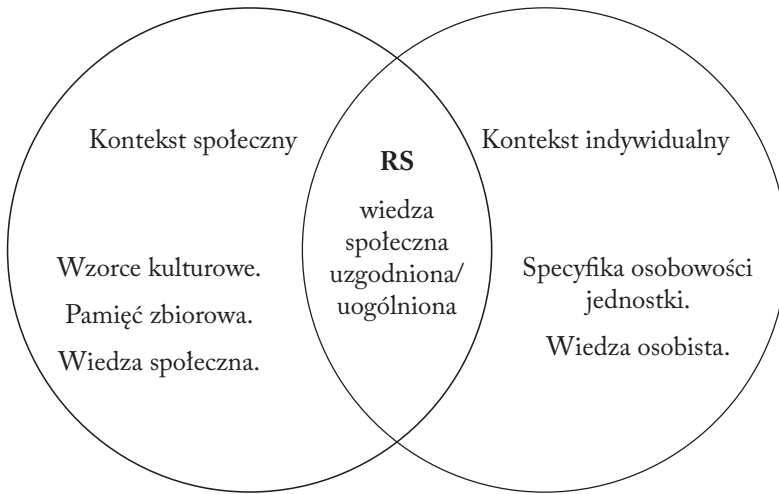
²⁹ Warto przypomnieć koncepcję Cooka i Browna (1999), którzy twierdzili, że wiedzę, w przeciwieństwie do biernego aktu posiadania wiedzy, konstruuje się tylko w trakcie stosowania tej wiedzy. Na tej podstawie wyróżnili oni wiedzę i *wiedzenie/wiedzę-w-procesie* (rozdz. 3).

³⁰ Obecnie prowadzi się badania akceptujące spojrzenie na wiedzę jako „byt” istniejący na poziomie ponadindywidualnym, na przecięciu różnych zbiorów wiedzy „posiadanej” przez jednostki (Kimble, 2013). W tym ujęciu np. jedna z najstarszych koncepcji wiedzy, koncepcja Michaela Polányiego (1958), który twierdził, że wszelka wiedza musi opierać się na osobistych osądach i osobistym zaangażowaniu – taką postać wiedzy opisywał on jako „wiedzę osobistą” – jest uznawana za perspektywę zbyt wąską (zob. Zmysłony, 2012; także tab. 1.1).

³¹ Moscovici dla takiej sytuacji zaproponował różne poziomy analizy RS, rozumianych jako uzgodniona, wynegocjowana wiedza społeczna. Opisałam je dokładniej w: Zbróg, 2016b (s. 238–243).

³² Zamysł kodyfikowania wiedzy pedagogicznej omówiono w raporcie OECD (Revai, Guerriero, 2017). Pomysł ten wywodzi się z ekonomicznego modelu zarządzania wiedzą i do dziś sprawia wiele trudności, które nie zostały rozwiązane nawet przez prowadzenie badań z wykorzystaniem sztucznej inteligencji. Uważam, że jest to wątpliwa idea, która jeszcze długo nie znajdzie rozwiązania ze względu na cechy definicyjne wiedzy. Niedoścignienie wartości wiedzy pedagogicznej jako takiej, jej złożonego charakteru, prowadzi do prób sprowadzania złożonych strategii myślowych i równie wieloaspektowych uwarunkowań (o charakterze społecznym i in-

Przyjęcie koncepcji wiedzy jako procesu, jako kategorii płynnej i dynamicznie zmieniającej się wraz z innymi elementami otwartego systemu wiedzy (koegzystencja), nie daje tak optymistycznych podstaw dotyczących założeń na temat zarządzania wiedzą, jak chcieliby tego badacze procesu kodyfikowania wiedzy. Największe korzyści dla podmiotów procesu uczenia się pochodzą raczej z przecięcia zbiorów wiedzy społecznej i indywidualnej (ryc. 4.2), z negocjacji między wiedzą uwarunkowaną historycznie i kulturowo, wiedzą publiczną a wiedzą uwarunkowaną jednostkową mądrością.



Rycina 4.2. Relacje między wiedzą społeczną a wiedzą indywidualną w TRS (opracowanie własne)

W ramach TRS problem ten dyskutuje się podczas prób wyróżniania reprezentacji jednostkowych i reprezentacji społecznych. Willem Doise, Alain Clémence i Fabio Lorenzi-Cioldi (1993) udowodnili, że jednostki orientują się w różny sposób w związku z uzgodnionymi systemami znaczeń – na poziomie zbiorowym RS funkcjonują jako podzielane, obiektyfikowane struktury, a na poziomie indywidualnym istnieje zmienność dotycząca tego, jak elementy reprezentacji są wkomponowane i wyrażane (za: Augoustinos i in., 2014, s. 97–98)³³.

dywidualnym) umiejętności pedagogicznych do skodyfikowanych kategorii – na wzór wiedzy obiektywnej. Uwzględnienie koncepcji wiedzy jak w paradygmacie antypozytywistycznym wymagałoby nie tylko kodyfikowania wiedzy, ale także myślenia i działania, co – według stanu dzisiejszej wiedzy – jest nie do zrealizowania, a raczej: granice naszego dzisiejszego poznania nie sięgają tak daleko.

³³ Te ustalenia zostały wykorzystane w rozwinięciu teorii jądra Abrica do teorii jądra matrycowego Molinera i Abrica, będącej podstawą badań własnych.

Dowodzi to, że badań RS, rozumianych jako konsensualna wiedza społeczna, nie można prowadzić, ignorując transwersalność zachodzącą między badaniami psychologicznymi i społecznymi. Naraża to bowiem badacza na zbyt szybkie generalizacje lub redukcję społecznego charakteru edukacji do indywidualnej kultury. Można również mieć do czynienia z przeszacowaniem roli konstrukcji, struktury czy też ram badanego zjawiska w wyniku niewłączenia do badania danego obiektu jego subiektywnych wymiarów. Z jednej strony niewystarczające uwzględnianie lub niedostrzeganie motywów i potrzeb jednostki prowadzi do uproszczonego i błędnego rozumienia jej zachowań, z drugiej zaś ogląd postępowania jednostki nieuwzględniający potrzeb grupy, której jest ona członkiem, zafałszowuje obraz rzeczywistości, podobnie jak pomijanie kontekstu środowiskowego. Prowadzenie analiz z wykorzystaniem ustaleń psychologicznych (odnoszących się do jednostki) lub socjologicznych (odnoszących się do społeczności), pozwala lepiej zrozumieć złożoność zjawisk zachodzących podczas procesu edukacyjnego³⁴.

TRS wskazuje więc, że nie można lekceważyć lub ignorować wagi myślenia jednostek dla konstytucji społeczności, tak samo jak nie można ignorować kontekstu społecznego, w którym to myślenie zachodzi. Waga myślenia jednostki ma wpływ na kontekst konstruowania tego myślenia, a zatem także na cechy charakterystyczne danej grupy/społeczności i relacje w niej panujące. Zdaniem Moscovicięgo grupa, podobnie jak jednostka, posiada możliwość wypracowania własnego sposobu interpretacji rzeczywistości.

Badacz wiedzy powinien więc uwzględniać zarówno to, że jednostki jednocześnie są społeczne oraz ustanawiają kontekst, w którym żyją, konstruując znaczenia i rzeczywistość społeczną. Zależność jest zresztą także odwrotna. Jednostka stanowi niepodważalne centrum teorii Moscovicięgo, natomiast za pomocą określenia „społeczne” pragnie on podkreślić, jak powstają reprezentacje. Tworzą się one dzięki interakcjom społecznym i komunikacji pomiędzy jednostkami i grupami, odzwierciedlając w różny sposób historyczne, kulturowe i ekonomiczne konteksty, okoliczności i praktyki danej społeczności. TRS umożliwia więc zrozumienie napięć między tym, co społeczne i tym, co indywidualne. Pozwala na poszukiwanie odpowiedzi na pytania: jak ludzie są kształtowani przez społeczeństwo oraz w jaki sposób wytwarzają, odtwarzają i przekształcają praktyki społeczne poprzez idee, doświadczenia i ich codzienne działania.

³⁴ Szerzej na temat podstawowych różnic w badaniu reprezentacji jednostkowych i społecznych w: Zbróg, 2013 (tab. 1.).

4.6. Niewiedza i antywiedza jako opozycje wiedzy

W ciągu wieków kategoria *wiedzy* miała charakter dominujący, a w perspektywie obiektywistycznej – wyłączny. Do dziś badacze wiedzy zazwyczaj koncentrują się na tym jednym pojęciu. Trudno się więc dziwić, że w świadomości przeciętnego człowieka tylko tę kategorię wartościuje się pozytywnie. *Niewiedza* lub *antywiedza* właściwie nie są znane³⁵, a jeśli ktoś o nich mówi, to wyłącznie w narracji nacechowanej negatywnie. Jednak we współczesnej epistemologii – w związku ze zmianą modelu wytwarzania wiedzy – pojęcia *wiedza*, *niewiedza* i *antywiedza* są traktowane jako nierozłączne, komplementarne, wzajemnie się dopełniające, płynnie przechodzące jedno w drugie.

Niewiedzę zazwyczaj rozumie się jako ‘brak wiedzy’, czyli w sposób zbliżony do wczesnego naukowego definiowania *potrzeb* jako sytuacji ‘braku’ (Zbróg, 2011, s. 13–14). Podobnie jak w wypadku doprecyzowania terminu *potrzeba* takie określanie niewiedzy można uznać za semantycznie nieprawdziwe. Sugeruje ono bowiem, że niewiedza wiązałaby się z wytwarzaniem – w procesie poznawania – braków, czyli stanów niewiedzy. Uznać by raczej należało, że niewiedza nie jest brakiem wiedzy, ale swoistym stanem umysłu wywołanym tym brakiem. Odwołując się do wieloletnich prób dookreślenia definicji *potrzeb*, można byłoby stwierdzić na zasadzie analogii, że stan braku wywołany niewiedzą może być nieuświadomiany lub uświadomiany. Wiąże się to z pojawieniem się (lub nie) motywacji do zmiany tego stanu w zależności od występowania obiektywnych konieczności (np. związanych z wymaganiami instytucjonalnymi czy profesjonalnymi) lub subiektywnych bodźców (odnoszących się do określonych cech osobowości, np. ambicji, potrzeby samodoskonalenia się lub wręcz przeciwnie: bierności, niechęci do samorozwoju).

Mudyń (2016b, s. 250) doszedł do wniosku, że „niewiedza nie musi oznaczać «braku» wiedzy, lecz tylko jej deficyt; może niewiedza to tyle, co «wiedza niewystarczająca» do realizacji danego celu, w domyśle”. Jeśli miałaby

³⁵ Omawiane kategorie pojęciowe, wywodzące się z socjologii wiedzy, są wspomniane w pedagogice (np. Ostrowicka-Miszewska, 2006, s. 23; Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 54–55). Ostrowicka-Miszewska (2006) zauważa, że „niewiedza jest zawsze obecna w dyskursie obok wiedzy, jako wiedza pominięta, przemilczana, nieatrakcyjna, pozbawiona legitymizacji. To dominujące dyskursy wiedzy/władzy określają granice niewiedzy” (s. 23). Najszerzej wykorzystuję w pracy własnej teoretyczne konceptualizacje poczynione przez Krzysztofa Mudyń (2016a, 2016b). W jego publikacjach znajduje się geneza omawianych pojęć, sięgająca zaledwie lat 90. XX wieku, co częściowo tłumaczy ich rzadką obecność w rozważaniach akademickich.

oznaczać brak wiedzy, to jedynie pod warunkiem, że mówimy o „czystej niewiedzy”, czyli kompletnie „nie wiemy, że czegoś nie wiemy” – w odróżnieniu od „niewiedzy rozumianej jako przejściowy stan dezorientacji” (tamże, s. 27). Niewiedza może także oznaczać – jego zdaniem – niewystarczającą jej dokładność lub nieadekwatność, wynikającą z dezaktualizacji wiedzy. „Tak rozumiana niewiedza byłaby co najwyżej czymś w rodzaju ulotnego «stanu przejściowego» – podobnie jak punktowo rozumiany moment terażniejszości, powstający na styku przeszłości (której już nie ma) i przyszłości (której jeszcze nie ma)³⁶. Niewiedza byłaby tylko prześwitem nieokreśloności pomiędzy określonością wcześniejszej i późniejszej formy wiedzy lub antywiedzy. Byłaby chwilowym przystankiem na trasie poznania, wynikiem ze zderzenia się dwóch, powodujących konflikt poznawczy, reprezentacji. [...] tak rozumiana niewiedza nie jest żadną trwałą formacją poznawczą, lecz tylko chwilowym stanem kompletnej dezorientacji. Najprościej chyba byłoby się umówić, uznać, że niewiedza nie istnieje” (Mudyń, 2016b, s. 250).

Niewiedza rozumiana jako „brak” wymagałaby ponadto istnienia obserwatora zewnętrznego, który „wie lepiej”³⁷. Wynika z tego, że „kategoria niewiedzy może się pojawiać tylko w towarzystwie czyjejś wiedzy” (tamże, s. 252). Nie może istnieć samodzielnie, ponieważ ktoś musi „wiedzieć więcej”.

Jako drugą opozycję wobec wiedzy Mudyń (tamże, s. 248) wprowadza pojęcie *antywiedzy*, które rozumie w ten sposób, że „jeśli posiadana reprezentacja bardziej deformuje, niż reprezentuje odpowiedni aspekt rzeczywistości, to zasługuje na miano antywiedzy”³⁸. Takie definiowanie antywiedzy wywołuje trudności w jej identyfikacji i wyznaczaniu jej granic. Jednakże jej rozważanie w trakcie badań obszarów antywiedzy jest wartościowe, ponieważ można analizować, gdzie, kiedy i jak badani „wiedzą źle”, czyli uważają, że są dysponentem wiedzy w sytuacji, gdy jest wręcz przeciwnie – są w błędzie według określonego modelu, stylu myślowego. Pojęcie antywiedzy nie miało zastosowania w epistemologii pozytywistycznej, w której opozycja wiedza prawdziwa – fałsz, traktowana była jako niefortunna. Odnoszona do

³⁶ Dla porównania warto zajrzeć do kontekstu definiowania RS w: Bauer, Gaskell, 1999, s. 171; Sammut i in., 2015, s. 7; Krasuska-Betiuk, Zbróg, 2017, s. 50–51. Badacze obrazują proces uzgadniania RS na schemacie wydłużonego trójkąta, przypominającego kształtem czekoladę Toblerone. Istotną rolę pełni w nim wymiar czasowy, obejmujący przeszłość i przyszłość. Przecięcie przez Toblerone w dowolnym miejscu wyraża znaczenie konsensualne, RS obiektu w danym czasie.

³⁷ „Jeśli nie wiem, że nie wiem, to myślę, że wiem” [...]. „Jeśli nie wiem, że wiem, to myślę, że nie wiem” (Laing, 1972, s. 55, za: Mudyń, 2016a, s. 252).

³⁸ W teorii społecznego tworzenia rzeczywistości (Berger, Luckmann, 2010) stan nazywany przez Mudyń antywiedzą jest kojarzony z pojęciami „fałszywa świadomość” lub „utopia”.

poszczególnych zdań – od czasów Arystotelesa – była dość łatwa do rozpoznania i usunięcia z dalszych rozważań. *Antywiedza* nie jest tym samym, co fałsz, ani w sensie logicznym, ani potocznym. Odnosi się bowiem zawsze do koncepcji (fragmentu) rzeczywistości, do sądów ogólnych, a nie jednostkowych. Zdaniem Mudynia (tamże, s. 255) *antywiedza* powinna być „podstawowym przeciwieństwem wiedzy – a nie zaś, jak to się potocznie uważa, brak wiedzy, czyli niewiedza”. Tym bardziej, że pojęcie to – z racji m.in. niedawnego pojawienia się w literaturze – nie jest obciążone pejoratywnymi skojarzeniami.

Dostrzec można punkt wspólny z TRS w rozważaniach nad tymi dość nowymi kategoriami teoretycznymi, ponieważ wymagają one zaakcentowania nie tylko wiedzy uzgodnionej społecznie, ale także istnienia obszarów braku konsensusu, różnic w zakresie negocjowanej wiedzy, które według badaczy RS przesądzają o zdolności do zmiany.

Niewiedza, rozumiana jako chwilowy stan przejściowy (Mudyń, 2016a, s. 27), może być skutecznie modyfikowana poprzez istotne przejawy różnorodności w systemie rzeczywistości. Zgodnie z konstruktywistycznym podejściem zarówno w obszarze wiedzy, jak i niewiedzy konieczne jest odwoływanie się do różnic i różnorodności po to, aby wiedzieć więcej i działać skuteczniej (zob. rozdz. 9).

W odniesieniu do nauki i edukacji (zarówno w sytuacjach formalnych, jak i nieformalnych) ważne jest rozwijanie krytycznej zdolności rozpoznawania i identyfikacji różnic, ponieważ różnice mają walory afirmujące. W świetle dużego zróżnicowania dyskursów pedagogicznych za ważną należy uznać możliwość doświadczania pluralizmu przestrzeni koncepcyjnych, właściwie niezbędnych w sytuacji ogromnej złożoności współczesnej edukacji.

Podsumowanie

W tym rozdziale zwróciłam uwagę na podstawowe problemy w badaniach nad wiedzą, które – jako kluczowe – wymieniane są również w literaturze pedagogicznej. Na wiele z nich odpowiada TRS, ponieważ jej założenia odnoszą się do takich podstawowych kwestii, jak relacje między wiedzą naukową a zdroworoządkową czy między wiedzą indywidualną a zbiorową/społeczną. Badania nad edukacją oraz wiedzą i procesami nauczania i uczenia się prowadzone w nurcie RS stanowią więc obszerny, nowy obszar eksploracyjny, zyskujący w wielu krajach duże zainteresowanie, ponieważ „każda forma uczenia się zakłada *a priori* formę wiedzy zdroworoządkowej o obiekcie

uczenia się. Poprzez procesy obiektywizacji i zakotwiczenia reprezentacje społeczne odgrywają główną rolę w kierowaniu i poprawie jakości ludzkiego uczenia się” (Chaib, 2015, s. 358). Dodatkowo, definiowanie wiedzy jako kategorii na przecięciu podejść indywidualistycznego i społecznego daje nadzieję na pozyskanie innego typu wyjaśnień i interpretacji danych, na lepsze zrozumienie kategorii wiedzy i uczenia się, wreszcie na poszerzenie granic naszego poznania.

CZĘŚĆ II

WIEDZA PEDAGOGICZNA

Uwagi wstępne

Część II monografii (rozdz. 5–8) przeznaczyłam na teoretyczne rozważania problematyki wiedzy pedagogicznej. Najwięcej miejsca poświęciłam badaniom nad profesjonalną wiedzą pedagogiczną w różnych kontekstach, z szerokim uwzględnieniem stanowisk zawartych w literaturze anglojęzycznej. Różnorodność podejść do konceptualizacji i badania wiedzy pedagogicznej, wielość klasyfikacji i propozycji modeli wymagała podjęcia decyzji o przedstawieniu rezultatów obszernej kwerendy w trzech kolejnych rozdziałach. Treść rozdziału 5 to rekonstrukcja modeli profesjonalnej wiedzy pedagogicznej wraz z podejmowanymi próbami definiowania tego konstruktów. W rozdziale 6 metaforycznie zobrazowałam najważniejsze tendencje w rozumieniu profesjonalnej wiedzy pedagogicznej, ilustrując każdą z metafor przykładem odpowiedniej koncepcji. Syntetyczne przedstawienie badań nad wiedzą pedagogiczną, zawarte w rozdziale 7, możliwe było dzięki ich uporządkowaniu według wybranych kryteriów. Rozdziały 5, 6 i 7 stanowiły podstawę do wyboru kategorii pedagogicznych/obiektów do badań. Uzasadnienie swojej decyzji ujęłam w rozdziale 8.

Perspektywa TRS, do której odwołuję się w wielu kontekstach, jest także w tej części elementem towarzyszącym rozważaniom nad wiedzą pedagogiczną.

Rozdział 5.

Wybrane modele profesjonalnej wiedzy pedagogicznej

Wstęp (s. 122) • Profesjonalna wiedza pedagogiczna – próby definiowania (s. 123) • Krajobrazy nauczycielskiej wiedzy profesjonalnej – przykłady modeli (s. 124) • Model Shulmana – lata 80. XX wieku (s. 125) • Modele wiedzy praktycznej nauczycieli – lata 80. i 90. XX wieku (s. 128) • Modele konstruowania wiedzy o edukacji przez podmioty edukacji według Hejnickiej-Bezwińskiej (s. 132) • Modele profesjonalnej wiedzy pedagogicznej – synteza (s. 134) • Podsumowanie (s. 137)

Wstęp

Podjęte badania wymagają dookreślenia, czym jest wiedza profesjonalna w odniesieniu do zawodu nauczyciela. Należy to uczynić także po to, aby stworzyć odpowiednie warunki do jej konstruowania w okresie przygotowywania się do zawodu w uczelni wyższej i w trakcie procesu doskonalenia zawodowego w perspektywie – jak chciał Peter Drucker (1999) – budowania społeczeństwa (opartego na) wiedzy. Przede wszystkim jednak przeanalizowanie kluczowych cech profesjonalnej wiedzy pedagogicznej, jej przejawów i sposobów badania (rozdz. 7) będzie stanowić dobre uzasadnienie celowości realizowania kolejnych projektów badawczych w tym obszarze pedagogiki.

Źródła ekscerpcji na temat wiedzy pedagogicznej identyfikowałam za pomocą wyszukiwania słów kluczowych: *knowledge* i *knowledge dynamics* w edukacyjnych i socjologicznych bazach danych (ERIC i EBSCOhost). W wielu wypadkach dokonałam analizy źródeł pierwotnych, obecnie dostępnych w wersji elektronicznej (adresy stron lub numeru DOI w bibliografii). Kwerendą objęłam także raporty OECD na ten temat, w tym najnowszy z roku 2017, dotyczący wiedzy pedagogicznej nauczycieli.

W rezultacie ustaleń z autorskiej kwerendy powstał obraz wiedzy pedagogicznej mocno zróżnicowany teoretycznie. Sprawia to, że zdefiniowanie

wiedzy profesjonalnej nauczycieli (w tym edukacji wczesnoszkolnej), jej wszystkich składników oraz determinantów jest zadaniem trudnym.

Na podstawie rozpoznania literatury przedmiotu uznałam, że odpowiednie i czytelne będzie przedstawienie rozwoju konceptualizacji wiedzy profesjonalnej od lat 40. ubiegłego wieku.

5.1. Profesjonalna wiedza pedagogiczna – próby definiowania

Liczne publikacje podejmujące kluczową dla badań własnych kwestię nie tworzą zintegrowanej teorii na temat wiedzy profesjonalnej, w tym pedagogicznej wiedzy nauczycieli¹. Być może z tego powodu, że od dawna wiadomo, że „wiedza na temat nauczania jest zawiła i intuicyjna, dlatego jest ona trudna do wyjaśnienia [...]” (Conell, 1985, s. 182). W opracowaniach najczęściej powtarzają się omówienia poszczególnych aspektów profesjonalnej wiedzy pedagogicznej, np. na temat nauki czytania, edukacji matematycznej, zarządzania klasą, motywowania dzieci.

Badaczom nadal nie udało się ustalić, co składa się na aktualną bazę/jądro profesjonalnej wiedzy pedagogicznej (bazę wiedzy rozumie się w tym kontekście jako podstawę do konceptualizowania profesjonalnego działania nauczycieli) oraz na ile jest ona predyktorem skutecznego działania pedagogicznego².

Pełna zgodność wśród badaczy dotyczy jedynie tego, że „nauczyciele posiadają wysoce wyspecjalizowaną wiedzę, która podlega nieustannej transformacji i w postaci nowej wiedzy wyłania się z praktyki i badań lub jest podzielana przez społeczności profesjonalistów” (Guerriero, 2017, s. 13). Profesjonalną wiedzę pedagogiczną definiuje się jako „wiedzę o nauczaniu i uczeniu się, odnoszącą się do wyspecjalizowanego zasobu wiedzy nauczycieli na

¹ Zaznaczę, że profesjonalnej wiedzy nie identyfikuję z profesją, ale ze wspólnotą ludzi mających tożsame interesy zawodowe (zob. np. Ratinaud, Lac, 2011, s. 55; Urbaniak-Zajęc, 2016, s. 270).

² Badania nad teoretyczną wiedzą pedagogiczną powinny sprzyjać rozszerzaniu się bazy wiedzy profesjonalnej (inną problematyczną kwestią jest kodowanie wiedzy pedagogicznej i zarządzanie jej zasobami), jednak profesjonalne działanie nie ma statusu naukowej empirii. Porusza ten problem także Danuta Urbaniak-Zajęc (2016, s. 33), która prowadziła badania teoretyczne i empiryczne, poszukując teorii działania profesjonalnego pedagogów nienauczycieli z perspektywy pedagogiki społecznej. Definiuje ona profesjonalizm pedagogiczny jako konieczność działania w sytuacji napięcia pomiędzy zobowiązaniem przyjętym wobec klienta (wychowanka) i koniecznością działania w sytuacji niepewności i niedookreślenia.

temat tworzenia skutecznego środowiska nauczania i uczenia się dla swoich uczniów” (tamże)³.

Takie określenie wiedzy pedagogicznej nie wyjaśnia, co znaczy „wyspecjalizowany zasób wiedzy” czy „skuteczne środowisko nauczania i uczenia się”, potwierdza jedynie wcześniejsze ustalenia grupy badaczy OECD, że nauczyciele „posiadają” wiedzę („epistemologia posiadania”) potrzebną do wykonywania zawodu. Przedstawiona definicja o charakterze raczej ogólnego komentarza wywodzi się więc z nurtu konstruktywizmu społecznego i wprawdzie wspomina o nieustannej transformacji wiedzy, ale nie postrzega jej – moim zdaniem – jako koewolucyjnego procesu, co stanowi kluczowy składnik definicji własnej (zob. rozdz. 6).

5.2. Krajobrazy nauczycielskiej wiedzy profesjonalnej⁴ – przykłady modeli

W polskiej literaturze pedeutologicznej chyba najczęściej przywołuje się dosyć już wyeksploatowaną klasyfikację wiedzy pedagogicznej na rodzaje, dokonaną przez filozofa Gilberta Ryle’a w 1949 roku (za: Kawecki, 2004, s. 225) na podstawie kryterium „sposób nabywania wiedzy” (zob. tab. 1.1). Ryle (1970, s. 66) skoncentrował poszukiwania modelu wiedzy na pytaniu o umiejętność wykonywania zadań, o kompetencje. Bardziej interesował się tym, co ludzie robią, niż tym, czego się uczą. Na tej podstawie wyróżnił on:

- wiedzę deklaratywną (*declarative knowledge*) – odnoszącą się do znajomości faktów i zdarzeń (tzw. wiedza „że”);
- wiedzę proceduralną (*procedural knowledge*) – dotyczącą procedur działania, czyli umiejętności i sprawności wykonywania czegoś (wiedza „jak”).

Ireneusz Kawecki (2004, s. 53) odwołuje się także do typologii B. Jeansa, według którego wiedza profesjonalna nauczyciela składa się z:

- wiedzy paradygmatycznej – stanowiącej przygotowanie do nauczania określonego przedmiotu;

³ Danuta Urbaniak-Zajac (2016, s. 259) na podstawie analizy niemieckojęzycznej literatury przedmiotu uznaje, że profesjonalna wiedza (pedagogiczna) powstaje dzięki wzajemnym złożonym relacjom między wiedzą naukową i wiedzą o charakterze praktycznym.

⁴ Nawiązując do tytułu książki D. Jean Clandinin i Michaela Connelly’ego (1995), którzy wybrali metaforę krajobrazu dla zobrazowania naturalnej cechy wiedzy profesjonalnej – to złożoność wielu komponentów podobna do krajobrazu składającego się z wielu obiektów: ludzi, miejsc i rzeczy.

- wiedzy pedagogicznej – charakterystycznej dla nauczycieli w związku z wykonywanym zawodem; obejmuje nie tylko wiedzę związaną z nauczaniem, ale także z motywowaniem, ocenianiem, organizacją pracy w klasie itp.;
- wiedzy pragmatycznej (osobistej) – będącej swoistym konglomeratem wiedzy profesjonalnej i praktycznego doświadczenia, specyficznej dla każdego nauczyciela; pozwala ona na ocenę sytuacji dydaktycznych i odpowiednią reakcję w zależności od postrzegania rzeczywistości edukacyjnej; może ona więc mieć charakter schematyczny, związany z praktykowaniem schematycznych rozwiązań lub przeciwnie – charakter rekonstrukcyjny, refleksyjny, kontekstowy, sprzyjający ciągłemu, świadomemu zastanawianiu się nad sensownością i skutecznością podejmowanych przez siebie działań.

Kawecki (2004) uważa, że wiedzę tworzoną przez nauczycieli jako rezultat ich profesjonalnych doświadczeń oraz refleksji nad tymi doświadczeniami cechuje m.in. to, że jest ona swoista, subiektywna i niepowtarzalna, ponieważ dotyczy indywidualnych doświadczeń – każdy nauczyciel konstruuje ją sam dla siebie. W związku z tym należałoby ją określić jako wiedzę kontekstową, trudną do opisania i uświadomienia sobie. Można ją badać poprzez obserwację praktyk pedagogicznych.

5.2.1. Model Shulmana – lata 80. XX wieku

W latach 70. ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych – w badaniach nad nauczycielskim poznaniem – zaczęto śledzić wiedzę i przekonania istniejące poza praktyką nauczania, jednak w jakiś sposób wpływające na nią. Na podstawie licznych opracowań, np. Lee Shulmana (1986) i D. Jean Clandinin (1986), próbowano zbudować mapę nauczycielskiej wiedzy podstawowej, która ostatecznie okazała się zbyt trudnym zadaniem jak na tamte czasy i dominujące wówczas metody badania wiedzy. Zebrane dowody pozwoliły na częściowe opracowanie wniosków w postaci modelu wiedzy nauczycieli.

Popularny w procesie kształcenia nauczycieli stał się zwłaszcza model opracowany przez Lee Shulmana (1986, s. 9–10). Obserwował on, jak początkujący nauczyciele interpretują treści nauczania swego przedmiotu oraz jak te interpretacje wpływają na ich nauczanie, i pierwotnie wyróżnił trzy główne rodzaje wiedzy nauczycielskiej:

- wiedzę dotyczącą przedmiotu nauczania (*subject matter knowledge*);
- wiedzę pedagogiczną (*pedagogical knowledge*);
- wiedzę dotyczącą programu nauczania (*curricular knowledge*).

Jego ustalenia można uznać za kontynuację Deweyowskich rozważań nad tym, jakiego typu wiedza jest potrzebna nauczycielom, aby uznać ich za dobrze przygotowanych do zawodu. Już w 1895 roku John Dewey zamiast określenia naukowych podstaw kształcenia nauczycieli przedstawił wizję zintegrowanej wiedzy niezbędnej w tym kształceniu⁵. Był on przekonany, że wiedza rozwijana na wydziale pedagogicznym powinna obejmować dwa zasadnicze aspekty:

- historyczny – dotyczący idei edukacji na przestrzeni wieków jako części intelektualnego dorobku ludzkości, a także historii instytucji edukacyjnych;
- teoretyczny – poświęcony wyłanianiu się różnych systemów pedagogicznych, będących egzemplifikacją koncepcji teoretycznych.

Zdaniem Deweya przyszli nauczyciele powinni także uczyć się wiedzy psychologicznej i socjologicznej, dyskutując nad doborem, planowaniem i porządkowaniem programów nauczania oraz metod, za których pomocą będą one efektywnie wdrażane, oraz łączyć treści nauczania z metodą, wiedzą ogólną, światem kultury i rzeczywistym życiem ludzi w społeczeństwie. Dewey postulował tym samym spajanie teoretycznych podstaw z pedagogiczną praktyką i praktyki pedagogicznej ze zrozumieniem treści (Shulman 1990, za: Kawecki, 2013, s. 90–91).

W późniejszej publikacji Shulman (1987, s. 8) wyróżnił jeszcze bardziej szczegółowe rodzaje wiedzy pedagogicznej. Przyjął, że podstawowymi komponentami treści i struktury wiedzy profesjonalnej nauczyciela są:

- wiedza o przedmiocie nauczania (*knowledge of subject matter and its organising structures*);
- pedagogiczne treści wiedzy przedmiotowej (*pedagogical content knowledge – knowledge of content and pedagogy*)⁶;

⁵ Przyczyną takiej decyzji był najwcześniejszy wypadek łączenia teorii z praktyką edukacyjną wypracowany przez Johna Deweya w ramach amerykańskiej wersji pragmatyzmu. W tym nurcie teoretycznym opracowano strategię wytwarzania wiedzy naukowej o edukacji (Gutek, 2007, s. 97–107). Z punktu widzenia badań własnych warto wspomnieć, że Dewey w pracy *Demokracja i wychowanie* (1963, s. 22–26) pisał o nabywaniu wiedzy wspólnej dla danej grupy, zaliczając jednak ten typ uczenia się wyłącznie do edukacji nieformalnej. Zauważył jednak, że to akty komunikacji przyczyniają się do wytworzenia wspólnego kontekstu, który z kolei stanowi zrąb wspólnoty. To specyficzne, relatywnie uprzednie nawiązanie do podstawowych założeń także TRS, choć różniące się znacząco w szczegółach konceptualizacji. Pragmatyści amerykańscy także jako pierwsi wyróżnili statyczny wymiar wiedzy (*knowledge*) i wymiar dynamiczny związany z praktyką, działaniem (*knowing*).

⁶ Jego model jest do dziś wykorzystywany jako podstawa teoretyczna wielu badań nad treścią wiedzy nauczycieli (PCK – *Pedagogical Content Knowledge*) uczących konkretnych przed-

- wiedza o programie nauczania (*knowledge of the curriculum, materials and programmes*);
- wiedza o uczących się i ich właściwościach (*knowledge of learners and their characteristics*);
- wiedza dotycząca celów edukacyjnych (zamierzenia i wartości oraz ich filozoficzne i historyczne podstawy – *knowledge of educational ends, purposes and values and their philosophical and historical backgrounds*);
- wiedza dotycząca kontekstu edukacyjnego – charakteru społeczności i kultur szkolnych (*knowledge of educational context – character of school communities and cultures*);
- ogólna wiedza pedagogiczna – powszechne zasady i strategie zarządzania klasą szkolną i organizacją (*general pedagogical knowledge – principles and strategies of classroom management and organization*).

Obserwacje zdarzeń zachodzących w klasie szkolnej w czasie nauczania ujawniły, że nauczyciel potrzebuje nie tylko wiedzy związanej z prawidłowościami procesu dydaktycznego, ale także wiedzy o organizacji pracy klasy jako zespołu dziecięcego oraz o mechanizmach rozwoju uczniów, sposobach uczenia się dzieci i wiedzy odnoszącej się do otoczenia społeczno-kulturowego, w którym jest osadzona szkoła itp. Zauważono także, że wiedza pedagogiczna związana z techniką nauczania niczego nie wyjaśnia, a ponadto niektóre jej elementy, np. odnoszące się do środowiska kulturowego, nie są specyficzne tylko dla zawodu nauczyciela, ale także dla innych grup zawodowych.

Shulman uznał więc, że wiedza pedagogiczna jest konstruktem niedefiniowalnym, natomiast ustalenie treści/bazy wiedzy pedagogicznej zawsze przyjmuje postać związaną z subiektywnym wyborem danego badacza.

Zauważyć należy, że Shulman postrzegał wiedzę nauczyciela – podobnie jak obecnie w nurtach socjokognitywnych – w kategoriach „własności”, bytu znajdującego się w umyśle. Taki rodzaj wiedzy w polskiej literaturze nazywa się wiedzą osobistą (np. Kawecki, 2004; Hejnicka-Bezwińska, 2008; Kochanowska, 2018) lub teoriami indywidualnymi (np. Polak, 1999). Podobne kategorie badawcze z obszaru biografii poznawczej/kognitywistycznej to przed-wiedza czy przed-założenia albo też wiedza uprzednia, które „potencjalnie różnicują możliwe rozumienie takich pojęć, jak: nauczanie, aktywność ucznia, wiedza itd. Jednak w dydaktyce z reguły zakłada się ich «oczywistość»” (Klus-Stańska, 2010, s. 268, 320–321).

miotów w klasach wyższych szkoły podstawowej i szkołach średnich (zob. np. Clarke, Hollingsworth, 2002; Juhler, 2016; Guerriero, 2017).

Wobec przyjętych w badaniach ram pojęciowych, uwzględniających jako podstawę założenia TRS, uznaję, że podejścia i kategorie wywodzące się z psychologii poznawczej są ważne, choć wczesne podejścia kognitywistyczne nie dość mocno akcentują związki umysłu ze światem społecznym i zarazem kulturą, w tym specyfiką komunikowania się z wykorzystaniem nowych mediów i różnorodności sieci społecznych.

Shulmanowska koncepcja wiedzy jest stale rozwijana. Na przykład David Clarke i Hilary Hollingsworth (2002, s. 950), badacze wiedzy pedagogicznej z Australii, ściśle wiążą „zmianę nauczyciela” z przyrostem jego wiedzy (postrzeganej przez nich w kategoriach Shulmana) w czterech domenach:

- osobistej (wiedza nauczyciela, przekonania i postawy);
- praktyki (profesjonalne eksperymentowanie);
- konsekwencji (istotne wyniki);
- zewnętrznej (źródła informacji, bodźce lub wsparcie).

Badacze ci opracowali interesujący model powiązania aktywności i wiedzy nauczyciela. W tej perspektywie zmiany w działaniu nauczyciela mogą prowadzić do zmian w wiedzy i przekonaniach nauczycieli, np. dotyczących skuteczności nowych praktyk. Zmiana następuje w wyniku łączenia nowych praktyk z istotnymi, wartościowymi ich rezultatami (tamże, s. 957)⁷.

5.2.2. Modele wiedzy praktycznej nauczycieli – lata 80. i 90. XX wieku

Moscovici konceptualizował RS jako społecznie uzgodnioną wiedzę, złożoną z trzech wzajemnie powiązanych wymiarów: (1) treści reprezentacji (pole semantyczne, ilość dostępnych informacji na temat obiektu reprezentacji), (2) jej struktury (organizacji) oraz (3) afektywnego wymiaru poznania – pozytywne bądź negatywne nastawienie jednostki/grupy do obiektu reprezentacji (wartościowanie), przewodzące wyborowi informacji, ich organizacji i priorytetyzacji (Moscovici, 1961/1976; za: Moliner, Abric, 2015, s. 84). Uważał on, że te nierozłączne wymiary rozstrzygają o podstawowych aspektach analizy i porównania RS dowolnego obiektu badania.

Model Shulmana był krytykowany właśnie za to, że nie uwzględniał niezwykle ważnego wymiaru – afektywnego poznania – oraz opierał się na automatycznym łączeniu procesów poznania i zachowania (Kawecki, 2013, s. 92).

⁷ Innym przykładem może być amerykańska koncepcja wiedzy potrzebnej do nauczania, opracowana pod kierunkiem Johna Bransforda i Lindy Darling-Hammond (2005). Przedstawiam ją szerzej w rozdziale 6.

W rezultacie wysuwania tego typu spostrzeżeń dalsze badania zaczęły koncentrować się na epistemologii praktyki nauczycielskiej oraz wzajemnych związkach wiedzy, myślenia i działania. Na przykład badania D. Jean Clandinin i F. Michaela Connelly'ego także koncentrowały się na wiedzy osobistej i praktycznej, przy czym rozumieli oni wiedzę praktyczną jako związaną z przeszłymi doświadczeniami nauczycieli, ich teraźniejszym umysłem i ciałem oraz przyszłymi planami i działaniami. Doszli oni do wniosku, że wszystko, co jest nauczycielom potrzebne do nauczania, posiadają oni w sobie. Najważniejsze jest to, „co wiedzą nauczyciele i jak ich wiedza jest wyrażana w nauczaniu” (Connelly i in., 1997, s. 665). Ustalenie, że nauczyciele nie stosują wiedzy merytorycznej, ale tworzą osobistą i praktyczną wiedzę o nauczaniu, nawiązuje do założeń TRS. Moscovici twierdził przecież, że dopóki wiedza naukowa nie zostanie przekształcona w RS rozumiane jako zdroworozsądkowa/codzienna wiedza wynegocjowana społecznie, będzie ona bezużyteczna.

Nowoczesne jak na ówczesne czasy badania nad wiedzą osobistą i praktyczną nauczycieli, wykorzystujące narracyjny tryb dociekań, pozwoliły na dostrzeżenie kontekstowych uwarunkowań ich pracy. Dotyczyły one zrozumienia, w jaki sposób wiedza praktyczna nauczycieli rozwija się w kontekście środowiska i zależy od tego, jak zmienia się to środowisko. Korzystając z metafory *krajobrazu*, rozróżnili oni trzy różne konteksty: osobisty, w klasie i poza klasą szkolną: „Aby zrozumieć nauczanie, musimy zrozumieć je w złożonym środowisku” (Clandinin, Connelly, 1995, s. 273). Koncepcja nazwana „profesjonalnym krajobrazem wiedzy” stanowi, moim zdaniem, dobry przykład na znaczące poszerzenie się perspektywy oglądu profesjonalnej wiedzy nauczycieli. Zmieniła ona rozumienie wiedzy praktycznej z wąskiego jej ujmowania jako „kompetencji instruktażowych” na poszukiwanie łączności we wspólnych doświadczeniach nauczycieli, ujawnianych w badaniach narracyjnych związanych z tym, co przeszłe, teraźniejsze i przyszłe⁸.

Dzięki badaniom nad wiedzą praktyczną nauczycieli zwrócono uwagę na tzw. nową epistemologię praktyki (Schön, 1983; Lave, Wenger, 1991). W refleksyjnym działaniu nauczyciel nie tylko myśli o tym, co i jak robi (robił, będzie robił), ale – co ważne – myśli o tym wówczas, gdy to robi (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 13). Zatem istotna stała się dla badaczy wiedzy pedagogicznej nie tyle wiedza naukowa, ile wiedza konstruowana podczas działania i wiedza rekonstruowana z doświadczenia zawodowego. W tym obszarze

⁸ Dostrzec można tu załączek myślenia, które prowokuje współczesnych badaczy do rozważań o bazie podstawowej wiedzy pedagogicznej, wspólnej dla wszystkich nauczycieli (Guerriero, 2017).

prowadzono wiele badań, w których wyniku proponowano rozmaite typologie i klasyfikacje wiedzy nauczycielskiej. Nie znalazły one jednak większego uznania, poza popularnymi w literaturze pedeutologicznej ustaleniami Donalda Schöna (1983) na temat „refleksji w działaniu” (*reflection-in-action*) czy „wiedzy w działaniu” (*knowledge-in-action*) – szeroko opisywanymi w literaturze polskiej (np. Czerepaniak-Walczak, 1997; Kwiatkowska, 1997, 2008; Gołębiak, 1998; Mizerek, 1999; Dróżka, 2008; Szempruch, 2013; Szkolak, 2013).

Donald Schön (1983) dowodził istnienia nierozzerwalnego związku teorii z praktyką, propagując perspektywę „jednej” wiedzy. Wypowiadał się on w tym kontekście o zadaniach nauczycieli akademickich, które wiązał z traktowaniem profesjonalnej wiedzy nauczycieli jako całości. Polegać miały one głównie na pomaganiu przyszłym nauczycielom uczenia się praktycznych umiejętności przez nawiązywanie do teorii, zrozumienie idei i wykorzystanie ich w codziennej pracy. Taka interpretacja stała się powszechna także w polskiej literaturze pedagogicznej.

Koncepcja Schöna nie koncentrowała się jednak na uczeniu się nieformalnym, które w zmediatyzowanym świecie stanowi jedno z ważniejszych źródeł wiedzy i sposobów uczenia się, dlatego obecnie przywołuje się ją coraz rzadziej.

Podobne nastawienie epistemologiczne do wiedzy praktycznej jest widoczne w koncepcji uczenia się usytuowanego w kontekście. Jean Lave i Etienne Wenger (1991) opisali różnorodne społeczności praktyków, w tym nauczycieli. Poprzez studia przypadków i przykłady pokazali, jak nowicjusze uczą się od innych, zmierzając w kierunku pełnego uczestnictwa w społeczno-kulturowych praktykach społeczności. Koncentrując się na społecznym kontekście uczenia się, nawiązali oni do uczenia się zawodu w miejscu pracy pod nadzorem doświadczonego praktyka lub mistrza, co umożliwiło zrozumienie, jak taki sposób uczenia się różni się od poznawczych koncepcji uczenia się. Książka wprowadziła nowy sposób patrzenia na to, jak ludzie zdobywają wiedzę, podkreślała bowiem znaczenie relacji społecznych i poszerzała pojęcie uczenia się bez koncentracji na procesach poznawczych i teoriach wiedzy opierających się na ustaleniach psychologii poznawczej.

Lave i Wenger dowodzili tym samym, że uczenie się nie powinno być postrzegane jako zdobywanie wiedzy przez jednostkę, ale jako proces partycypacji społecznej. Charakter sytuacji znacząco wpływa na proces. Klądli nacisk na sposoby, w których uczenie się staje się „ewoluującym, ciągle odnawianym zbiorem relacji” (tamże, s. 53). Według nich wiedzy profesjonalnej nie można rozumieć tylko jako byt istniejący w umyśle, uczenia się zaś jako zależnego od zdolności jednostki do zdobywania i opanowania

wiedzy (tamże, s. 32). Wiedzę konstruuje się w trakcie dziania się, aktywności; jest ona nie tyle nieumiejscowiona, co raczej – właśnie – usytuowana w kontekście. Ich koncepcja wiązała się z odróżnieniem wiedzy (*knowledge*) od wiedzenia/poznawania (*knowing*)⁹ oraz zwracała jednocześnie uwagę na wiedzę indywidualną (statyczną, posiadaną w umyśle) i wiedzę tworzoną w zespołach uczących się społeczności (dynamiczną, nieumiejscowioną w umyśle).

W polskiej literaturze przedmiotu odniesienia do rozumienia profesjonalnej wiedzy pedagogicznej nauczyciela, zwłaszcza jako wiedzy praktycznej, związane są przede wszystkim ze wspomnianymi już koncepcjami. O innej inspiracji można mówić w związku z wzmiankowaną przez Henrykę Kwiatkowską (2008, s. 183–184) koncepcją nowego profesjonalizmu nauczycielskiego Juliana Elliotta (1991). Do modelu profesjonalnej praktyki nauczyciela zaliczył on takie elementy, jak: kontekst, swoistość roli zawodowej nauczyciela, kompetencja, wiedza profesjonalna, właściwości profesjonalnego uczenia się, program, pedagogika. Wiedzę profesjonalną utożsamiał on przy tym z wiedzą deklaratywną jako wiedzę typu „wiem, że” w odróżnieniu od wiedzy proceduralnej typu „wiem, jak”. Był on zdania, że wiedza ta może być rezultatem nauczania interaktywnego, „doświadczalnego” charakteru uczenia się, studiowania przypadków problemowych, otwartych na wieloraką interpretację oraz uwzględniania zasad pedagogiki jako nauki humanistycznej, wyznaczonej przez takie kategorie, jak: interpretacja, rozumienie, refleksja, empatia, wszechstronny namysł, ujmowanie zdarzeń edukacyjnych z różnych punktów widzenia.

Elliott podkreślał więc, że wiedzę profesjonalną należy wiązać przede wszystkim z namysłem nad własnym działaniem, które w zasadzie nie jest powtarzalne. Profesjonalna wiedza nie powstaje w drodze tradycyjnego uczenia, gdzie nauczyciel występuje jako „nieomylny ekspert”. To niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych, wymagająca sytuacyjnego rozumienia zdarzeń i badania własnej praktyki stanowi źródło wiedzy profesjonalnej. Elliott odcinał się tym samym od koncepcji aplikacji teorii do działania praktycznego, łączącego się z nabywaniem konkretnych umiejętności.

⁹ Szerzej opisuję ten wątek w rozdziale 3.

5.2.3. Modele konstruowania wiedzy o edukacji przez podmioty edukacji według Hejnickiej-Bezwińskiej

Szczególne miejsce w badaniach nad wiedzą pedagogiczną należy przypisać Teresie Hejnickiej-Bezwińskiej (2008). Bydgoska pedagog przez kilkadziesiąt lat prowadziła badania panelowe nad wytwarzaniem wiedzy pedagogicznej i studiowaniem pedagogiki, zastanawiając się nad źródłami wiedzy o edukacji. Doszła do wniosku, że należą do nich: teorie naukowe, systemy filozoficzne oraz konkretne praktyki edukacyjne (pedagogie). Zmiana obserwowana w epistemologii (wiedzy) wynika zaś, w jej opinii, z obalania długo dominujących w nauce mitów: wyższości wiedzy naukowej nad potoczną, rozłączności różnych rodzajów wiedzy, a ideologiczności wiedzy technicznej oraz wyższości metodologii nauk przyrodniczych promujących istnienie wiedzy pewnej i obiektywnej (tamże, s. 38–53).

Taki kontekst teoretyczny doprowadził Hejnicką-Bezwińską do wyodrębnienia trzech modeli konstruowania wiedzy o edukacji przez podmioty edukacji o następującej charakterystyce:

1. Model konstruowania pedagogii¹⁰ głównie na podstawie wiedzy potocznej, zdroworozsądkowej, mającej przewagę nad innymi rodzajami wiedzy tym, „że daje ludziom poczucie bycia mądrymi, dobrze poinformowanymi i przez to kompetentnymi. Fakt ten wyjaśnia w dużym stopniu niechętny – a nawet lekceważący stosunek praktyków do teorii naukowych i jej twórców” (Hejnicka-Bezwińska, 2011, s. 49).
2. Model konstruowania pedagogii głównie według standardów roli nauczyciela, uwarunkowanej dominującym ładem społecznym, stopniem interwencji polityki oświatowej oraz funkcjonowaniem systemu oświatowego w danym czasie i miejscu historycznym.
3. Model konstruowania pedagogii głównie na podstawie wiedzy naukowej o edukacji.

W założeniach TRS nie wyodrębnia się różnych modeli konstruowania wiedzy oraz nie uwzględnia się dominacji jednego z jej rodzajów (naukowej, potocznej czy jakiegokolwiek innej). Konstruowanie wiedzy rozumie się jako jej transformację, przekształcanie, przekonstruowywanie pod wpływem różnych dyskursów, także dyskursów obecnych w sferze publicznej. Dobrze obrazuje to

¹⁰ Badaczka podkreśla różne rozumienie pedagogii i wieloznaczność tego pojęcia, najczęściej utożsamianego z metodyką różnych czynności edukacyjnych, paradygmatami edukacyjnymi występującymi w formie doktryn, ideologii czy ukrytego programu lub ze zbiorem praktyk edukacyjnych podmiotów edukacji (Hejnicka-Bezwińska, 2011, s. 48).

m.in. model wiedzy profesjonalnej nauczycieli zilustrowany metaforą współgrania, współdziałania różnych obszarów wiedzy (ryc. 6.1).

Ponadto wyjaśnienie problemu „niechętnego, a nawet lekceważącego stosunku praktyków do teorii naukowych i jej twórców” (tamże) w ramach TRS ma inny charakter. Moscovici zwracał uwagę na to, że dyskurs naukowy, aby przeniknąć do myślenia codziennego dzięki mechanizmom komunikacyjnym, generującym RS – zakotwiczeniu i obiektywizacji – musi zostać przekonstruowany w wiedzę zdroworozsądkową, potoczną, na co zresztą zwraca również uwagę Hejnicka-Bezwińska (2011, s. 43). W przeciwnym wypadku wiedza naukowa jako trudna, opisana specyficznym językiem, nie będzie przyswojona w postaci kategorii pojęciowych właściwych danej grupie. Według TRS to naturalny stan, któremu naukowcy nie powinni się dziwić. Jeśli procesy przekształcania wiedzy naukowej w społecznie uzgodnione RS, czyli w wiedzę zdroworozsądkową w danym środowisku (grupie) nie nastąpiły, wiedza naukowa jest bezużyteczna¹¹. W ramach koncepcji RS występuje więc być może wyjaśnienie problemu „nieprzyswajalności” wiedzy naukowej przez nauczycieli z zupełnie innej perspektywy¹².

Zdaniem Hejnickiej-Bezwińskiej kluczową kwestią dla wiedzy pedagogicznej o edukacji jest aspekt wykorzystania tej wiedzy, pomijany przez pedagogikę tradycyjną (także Kawecki, 2013, s. 94).

Twórca koncepcji RS inaczej stawiałby tutaj problem: nie jako upracticznienie czy uteoretycznienie edukacji przyszłych nauczycieli, ale zmianę myślenia o przygotowaniu nauczycieli na podejście całościowe. Zgodziłby się zapewne ze Stanisławem Dylakiem (2011, s. 68), który proponuje traktowanie praktyk pedagogicznych „[...] jako źródła wiedzy zawodowej, a nie tylko jako stosowanie zapamiętanych reguł” czy też wykorzystanie wiedzy teoretycznej w praktyce (zob. także: Tang, 2003; model C wg Lestera w rozdz. 5.3). Badanie swoich praktyk postuluje się dzisiaj zarówno w literaturze polskiej, jak i anglojęzycznej.

¹¹ Pośrednio dowodzi tego koncepcja powoływania w szkołach mediatorów, o której wspomina się w raporcie OECD (Guerriero, 2017). Ich zadaniem byłoby propagowanie pedagogicznej wiedzy naukowej wśród nauczycieli praktyków i zachęcanie do jej wykorzystywania w codziennej działalności. Z punktu widzenia założeń TRS skuteczność tego przedsięwzięcia zależałaby od umiejętnego przekształcania wiedzy naukowej w RS.

¹² Podobne stanowisko w tej kwestii prezentują np. Dewe, Ferchhoff i Radtke (1992, za: Urbaniak-Zajac, 2016), Kroner i Wolff (1989, za: Urbaniak-Zajac, 2016), Boyd, 2014.

5.3. Modele profesjonalnej wiedzy pedagogicznej – synteza

Problematyka profesjonalnej wiedzy pedagogicznej nauczycieli – jak można założyć na podstawie specyfiki tego konstrukt – stanowiła niewyczerpane źródło nowych koncepcji. Ustawicznie pojawiały się różne propozycje opisu tego konstrukt, z których omówiono najważniejsze, uznawane w literaturze przedmiotu za znaczące.

Podsumowując, rozwój konceptualizacji wiedzy profesjonalnej od lat 40. ubiegłego wieku do początków XXI wieku można ująć w dwóch podstawowych orientacjach, jako:

Model A – podejście techniczno-racjonalne

Podejście technokratyczne wiąże się z postrzeganiem wiedzy jako obiektywnej, stałej, poddającej się przekazywaniu innym, istniejącej względnie niezależnie od podmiotu poznającego, jako bytu rozwijającego się dość wolno. Nową wiedzę według tego stanowiska wytwarza się poprzez formalne badania prowadzone w ramach odpowiednich dyscyplin naukowych oraz, w mniejszym stopniu, badania problemów związanych z praktyką. Następnie jest ona stopniowo filtrowana przez praktyków, czego rezultatem są zmiany programu nauczania, aktualizacja wydarzeń, artykułów metodycznych (wąsko rozumianych jako technikę prowadzenia zajęć krok po kroku), publikacji oraz uwag metodycznych.

Pod wieloma względami podejście to odzwierciedla klasyczne pozytywistyczne lub postpozytywistyczne rozumienie wiedzy, zakorzenione w nauce i zakładające, że praktyka polega przede wszystkim na rozwiązywaniu problemów technicznych. Dominuje idea monolitycznego „zasobu wiedzy”, który „posiadają” przedstawiciele danego zawodu. Model techniczno-racjonalny stanowi produkt rewolucji przemysłowej i rozwoju metody naukowej. Obecnie coraz rzadziej przywołuje się koncepcje powstałe w ramach tego modelu, ponieważ nie przystają one do współczesnej wiedzy o „wiedzy”, zwłaszcza w kontekście ogromnej złożoności tego konstrukt¹³.

Model B – podejście twórczo-interpretacyjne (konstruktywistyczne)

Podejście charakterystyczne dla paradygmatu refleksyjnego lub twórczo-interpretacyjnego ujmuje wiedzę jako subiektywną i zmienną, zależną od kontekstu, podlegającą negocjacji. Każdy człowiek sam konstruuje swoją wiedzę, posiada ją jak towar, jest ona umiejscowiona w jego umyśle. Rozumie się ją

¹³ Uznaje się, że model ten wymaga obecnie formalnej aktualizacji, co widać m.in. w próbach tworzenia modeli kodyfikacji wiedzy, konstruowanych na wzór ekonomicznych koncepcji zarządzania wiedzą.

jako byt aktywnie wykorzystywany, zmieniany i rozwijany przez praktyków w trakcie ich współpracy. Z tego punktu widzenia wiedzę profesjonalną postrzega się jako szybciej ewoluującą, tworzoną w praktyce, a także w badaniach akademickich i zmienianą w kontekstach zastosowania. Dominuje idea osób tworzących wiedzę na podstawie zastanawiania się nad praktyką oraz krytycznych analiz problemów edukacji w szerszym zewnętrznym kontekście.

W modelu twórczo-interpretacyjnym podkreśla się jako ważne uczenie się przez działanie i refleksję, dokonywanie osądów w niepewnych kontekstach i pracę z problematycznymi sytuacjami, zamiast jasno zdefiniowanych problemów. Zasadniczo zawiera on założenie ciągłego uczenia się związanego z praktyką. Za źródła wiedzy profesjonalnej uznaje się w tym podejściu osobistą wiedzę i doświadczenie nauczycieli, ich formalne wykształcenie, czytanie badań, wykorzystanie procesów metapoznawczych i procesów obserwacji, refleksji i analizy nauczania własnego i innych.

Najważniejsze aspekty wiedzy profesjonalnej w obu ujęciach (modelach A i B) przedstawiam w tabeli 5.1.

Oba modele przedstawiające różne paradygmaty wiedzy profesjonalnej nie wykluczają się wzajemnie. Lester (2015) jest zwolennikiem „nakładania” (się) nowych modeli na starsze. Postrzega on Model B jako obejmujący i włączający Model A, aby praktykant ćwiczący Model B miał możliwość pracy w trybie „czystym” Modelu B, gdy jest to potrzebne, ale mógł także przyjmując bardziej techniczny styl pracy tam, gdzie jest to właściwe. Podobnego zdania jest Anna Sfard (1998; zob. rozdz. 10). W rozumieniu wiedzy w modelu B akcentowane jest „zwiększanie” czy też „pomnażanie” i interpretowanie „wspólnej wiedzy” przez wiedzę generowaną przez praktyków, wiedzę w użyciu (*knowledge-in-use*).

Model C – wiedza jako całość – integracja wiedzy teoretycznej i praktycznej

Ustalenia badawcze z ostatnich lat potwierdzają, że specjaliści muszą mieć solidne podstawy w postaci odpowiedniej wiedzy teoretycznej. Program kształcenia nauczycieli Donalda Schöna opierający się głównie na refleksyjnej praktyce, który niewystarczająco doceniał znaczenie wiedzy teoretycznej jako podstawy profesjonalnej praktyki zawodowej, powodował, że praktycy nie mieli zasobów do rozwoju zawodowego. Mogli być zdolni do refleksji i uczenia się z praktyki, ale w sposób nieustrukturyzowany, nieefektywny, a w niektórych wypadkach nawet niebezpieczny (Young, Muller, 2014).

Część II. Wiedza pedagogiczna

Tabela 5.1. Dwa paradygmaty pracy zawodowej, profesjonalizmu i wiedzy profesjonalnej

	Model A behawiorystyczny/techniczny	Model B konstruktywistyczny/oparty na współpracy
charakter	techniczny, logiczny; rozwiązywanie problemu na drodze: diagnoza–recepta	twórczy, interpretacyjny; wspólny projekt
myślenie	głównie dedukcyjne/analityczne, wykorzystywane w rozwiązywalnych, konwergentnych problemach; sceptyczność wobec intuicji	indukcyjne, dedukcyjne i abdukcyjne (związane z tworzeniem wyjaśnień), służące do rozwiązywania sytuacji problemowych, problemów dywergentnych; kongruentna przyszłość, „chaos”; korzystanie z „inteligentnej intuicji”
podejście	rozwiązywanie problemów; stosowanie wiedzy kompetentnie i racjonalnie na drodze „medycznej”: diagnoza–recepta (przyczyna–skutek); nauczyciel ocenia sytuację i dostarcza rozwiązań na podstawie swojej wiedzy, uczeń ma niewielki udział w decydowaniu o kształcie rozwiązania	rozumienie problematycznych sytuacji i rozwiązywanie konfliktów wartości; konstruowanie i kreowanie pożądanych rezultatów; nauczyciel profesjonalnie współpracuje z uczniem, występuje raczej w roli doradcy lub facylitatora
wiedza	obiektywizm: wiedza jest stabilna i powszechna; poprzedza i prowadzi działania (czysta nauka, stosowana nauka, praktyka)	konstruktywizm: wiedza jest przemijająca, sytuacyjna i osobista; zarówno informuje o działaniu, jak i jest przez nie generowana (cykliczna/spiralna relacja między teorią a praktyką)
uprawomocnienie	przez odniesienie do oczekiwań innych: standardy, uznana mądrość, ustalony dyskurs; ‘prawda’	przez kwestionowanie przydatności w stosunku do celu; ‘wartość’
praca zawodowa	ograniczona, zewnętrznie określona rola, charakteryzująca się normami, wartościami i charakterystyczną dla profesji wiedzą podstawową (bazową)	wielostronna aktywność osoby uczącej się indywidualnie, zintegrowana z osobistą tożsamością, perspektywami, wartościami i możliwościami
profesjonalizm	obiektywność, zasady, kodeksy postępowania	badanie wartości własnych i innych, etyka osobista, wspólne dociekanie, podzielenie oczekiwań
profesjonalny rozwój	początkowy rozwój związany z nabywaniem wiedzy, rozwijanie kompetencji i socjalizacja do systemowych wartości charakterystycznych dla zawodu	ciągły rozwój związany z utrzymaniem kompetencji i aktualizacją wiedzy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gibbons i in., 1994, s. 3–16; Lester, 2015, s. 12.

Jednocześnie teoretycy programów nauczania, tacy jak Michael Young i Johan Muller czy Basil Bernstein, umniejszali znaczenie wiedzy praktycznej dla rozwoju i modyfikacji wiedzy profesjonalnej. Wydaje się w związku z tym, że należy doceniać znaczenie zarówno wiedzy praktycznej, jak i teoretycznej.

Rozdzielanie (nawet tylko mentalne) wiedzy teorii i praktyki okazało się nieefektywne.

Na bazie takich ustaleń w ostatnim czasie zaczęto integrować oba typy wiedzy, co widać m.in. w konceptualizacji wiedzy profesjonalnej, zarówno teoretyków, m.in. Etienne'a Wengera (1998), Christophera Wincha (2014), jak i praktyków (Lester, 2009, 2015).

Wypracowany model przyjął formę podejścia posttechnicznego¹⁴, w którym wiedza teoretyczna i praktyczna rozwijają się obok siebie w miejscu pracy lub w miejscu odzwierciedlającym miejsce pracy (wiedza w działaniu, wiedza w użyciu). Zintegrowane podejście implikuje więcej niż model równoległy, ponieważ miejsce pracy lub praktyka są wykorzystywane jako źródło wiedzy, a nie tylko miejsce, w którym się ją stosuje/wykorzystuje i udoskonala (Tang, 2003; Lester, Costley, 2010)¹⁵. Nie jest to także praktyka w tradycyjnym rozumieniu, ponieważ wymaga rozwoju teorii poprzez refleksję nad źródłami zarówno praktyki, jak i dokumentacji szkolnej. Umiejętnie zaprojektowana, zintegrowana droga kształcenia pozwala praktykującym rozwinąć dobrą podstawę teoretyczną oraz praktyczne kompetencje, ale w sposób bardziej zintegrowany niż oderwany od praktyki (Lester, 2015, s. 9; także Fuller i in., 2005).

Podsumowanie

W związku z zasadniczym celem monografii odniosłam się do kilku kluczowych modeli profesjonalnej wiedzy pedagogicznej. Najpierw badacze starali się klasyfikować rodzaje wiedzy potrzebnej do nauczania (np. Shulman), koncentrując się najczęściej na wykształceniu nauczycielskich kompetencji o charakterze instruktazowym. Następnie skupili się na osobistej i praktycznej wiedzy nauczycieli rozwijającej się w czasie w różnych kontekstach (np. Connelly, Clandinin). Inni badacze wiedzy nauczycieli woleli umieszczać ją w kontekście zmiany (np. Clarke i Hollingsworth). Wypowiadali się więc na temat modyfikacji czy też rozwoju różnorodnych rodzajów wiedzy osobistej, przekonani

¹⁴ Podejście techniczne charakteryzuje się poglądem, że przygotowanie do zawodu jest dwufazowe. Najpierw należy wpajać przyszłym profesjonalistom zasoby wiedzy naukowej lub akademickiej, z których wiedza praktyczna jest rozwijana, a następnie stosowana w praktyce. W tym ujęciu, zgodnym z klasycznym modelem uniwersyteckiego wykształcenia np. w Polsce, wiedzę profesjonalną nie tylko mentalnie, ale wręcz fizycznie rozdziela się na wiedzę teoretyczną i praktyczną.

¹⁵ O uczeniu się nauczycieli w miejscu pracy (traktowanym jako źródło wiedzy) można przeczytać także w niektórych publikacjach polskojęzycznych (np. Illeris, 2006; Kwiatkowska, 2008; J. Michalak, 2010; Gołębiak, 2014; Gołębiak, Zamorska, 2014).

i postaw w odpowiedzi na indywidualne doświadczenia, w tym uczenie się w przyszłym miejscu pracy, ale traktowanym nie jako wykorzystywanie posiadanej wiedzy do interpretacji zaistniałych sytuacji, ale jako równoprawne źródło wiedzy (np. Tang).

Podsumowując tę część dyskusji, można zauważyć wyraźną tendencję do kładzenia nacisku na wiedzę osobistą nauczycieli, definiowaną w perspektywie różnych aspektów na nią składających się. Przede wszystkim jednak rozwijaną w codziennych doświadczeniach w miejscu pracy – także podczas studiowania. Stopniowo pojawiała się w koncepcjach kwestia kontekstu społecznego, umiejscowienia pracy nauczyciela w określonym miejscu, czasie i przestrzeni.

W nowszych podejściach dominuje przekonanie o znaczącej roli konstruowania profesjonalnej wiedzy pedagogicznej w trakcie pierwszych doświadczeń w roli nauczyciela (w miejscu pracy, w tym dzięki negocjacom w gronie specjalistów) oraz korzystanie z wiedzy dostępnej w sferze publicznej. Pojawiły się koncepcje uczenia się w triadzie oraz z wykorzystaniem źródeł wiedzy poza szkołą, z odwołaniem do innych środowisk i kontekstów.

Na tej podstawie w ostatnich kilkunastu latach opracowano jeszcze inne podejścia do konstruowania profesjonalnej wiedzy, które przedstawiam w rozdziale 6.

Rozdział 6.

Metafory wiedzy pedagogicznej

Wstęp (s. 139) • Metafora transferu (s. 140) • Metafora przekraczania granic (s. 145) • Metafora współgrania – propozycja (s. 151) • Podsumowanie. Redefinicja profesjonalnej wiedzy pedagogicznej (s. 153)

Wstęp

Od początku XXI wieku w literaturze anglojęzycznej, uznawanej za reprezentatywną dla stanu światowych badań nad profesjonalną wiedzą pedagogiczną nauczycieli, pojawiły się zmiany w statusie, konstruowaniu i funkcjonowaniu wiedzy oraz w sposobach jej badania (o czym w rozdz. 7). Obecnie dominujące w świadomości społecznej przekonania, czy – raczej – RS wiedzy pedagogicznej, wymagają demistyfikacji i rekonstrukcji, gdyż zalicza się je do obowiązujących nadal mitów. Przyjmując postać „oczywistych oczywistości”, nie dostrzega się ich nawet w gronie akademików przygotowujących przyszłych nauczycieli do zawodu. Ich wykazanie i porzucenie stanowi – jak się wydaje – jeden z wielu warunków do wyjścia z mentalnych przyzwyczajzeń i trwania w racjonalności instrumentalnej.

Ze względu na konieczność syntetycznego ujęcia trudnych do uporządkowania konceptualizacji profesjonalnej wiedzy pedagogicznej omówiłam wybrane jej modele z wykorzystaniem trzech metafor¹, mając świadomość, że jest to wybór koncepcji traktujących wiedzę jako całość – bez dzielenia jej np.

¹ „Metafory używamy wtedy, kiedy usiłujemy zrozumieć jakiś fragment doświadczanej rzeczywistości za pomocą innego jej fragmentu” (Morgan, 2005, s. 11; zob. więcej: Dudzikowa, 2016). Nie są one jednak zwykłym narzędziem lepszego zrozumienia i skuteczniejszego zapamiętania, ale głównym źródłem wszystkich koncepcji, systemu pojęć, którym się posługują ludzie, by myśleć i działać. W TRS metafory są uznawane za elementy procesu zakotwiczenia nieznanego w tym, co znane. Moscovici (2000) umieścił obrazowanie przez metaforę w procesie obiektywizacji, łącząc metafory z przedstawianiem abstrakcyjnych pojęć w formie bardziej czytelnych obrazów, które mogą być osadzone w języku, ale także w zdjęciach, obrazach, ilustracjach, fotografiach, filmach itp.

na teoretyczną i praktyczną². Podkreśla się w nich dążenie do wypracowania nowego modelu profesjonalnej wiedzy pedagogicznej nauczycieli opartego bardziej na łączeniu i integrowaniu niż na proponowaniu kolejnych podziałów i klasyfikacji. Nie sprawdziły się one przecież w dotychczasowych dążeniach do zmiany edukacji na lepszą. Każda z propozycji zawiera jednocześnie warunki modyfikacji, wyłaniające się z nowego spojrzenia na pedagogiczną wiedzę profesjonalną nauczyciela, widzianą jako proces i jako niepodzielną całość. W każdej z nich wskażę nawiązania do TRS.

Warto nadmienić jeszcze, że niektóre teorie, modele czy konceptualizacje wiedzy – co rozumiałe – łączą się z procesem uczenia się, który jednak nie stanowi przedmiotu badań własnych. Z tego powodu wątki związane z uczeniem się czy też kształceniem nauczycieli uwzględniono jedynie jako tło dla zagadnień głównych. Uczenie się traktuję jako przestrzeń do konstruowania wiedzy profesjonalnej, w której dochodzi do kombinacji różnych rodzajów wiedzy, sposobów poznawania, badania praktyki i negocjowania zrozumienia, aby lepiej odpowiadać na wyzwania związane z nauczaniem i uczeniem się w szkołach. Jest to jedynie wartość dodana podjętych badań.

6.1. Metafora transferu

Transfer wiedzy oznacza przeniesienie wiedzy do nowej sytuacji, np. gdy należy rozwiązać jakiś problem. Opisuje się go zazwyczaj jako proces, w którym poprzednie doświadczenia, zwane również *źródłem* transferu, wpływają na uczenie się i osiąganie wyników w nowej sytuacji. Praca Johna Bransforda, Ann Brown i Rodneya Cockinga (2000) wskazała na kluczowe cechy wiedzy i uczenia się jako transferu. Niżej wymieniono wybrane, ważne z punktu widzenia badań własnych:

1. Konieczność uczenia się wstępnego – jak w wypadku nauczycieli (ang. *initial learning*) – kiedy to studenci nie uczą się przez zapamiętywanie lub zwykłą ekspozycję treści, ale przez zrozumienie³. Przykładem może być tu-

² Zasługę Jürgena Habermasa (1983) stanowi wniesienie do metodologii badań nad edukacją przekonania, że można znieść sztuczny podział na teorię i praktykę pedagogiczną. Jego zdaniem wynika on bowiem z hołdowania pedagogice tradycyjnej, zredukowanej do wytwarzania wiedzy instrumentalnej, z racjonalnością techniczną, służącą osiągnięciu lepszych rezultatów w procesach edukacyjnych skoncentrowanych na celach zewnętrznych (zob. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 336).

³ Uczenie się przez zrozumienie wymaga czasu i udziału osoby posiadającej głęboką, zorganizowaną wiedzę. Nierozwiązanym do dziś problemem pozostają kryteria wyboru nauczycieli

taj amerykańska koncepcja wiedzy potrzebnej do nauczania, opracowana pod kierunkiem Johna Bransforda i Lindy Darling-Hammond (2005). Zdaniem autorów tej koncepcji najważniejsze w byciu profesjonalistą są interakcje między uczniami, treściami i nauczaniem, wyznaczające najważniejsze elementy w pracy nauczyciela⁴:

- zrozumienie, kim jest uczeń i w jaki sposób się uczy w określonym kontekście społecznym;
- zrozumienie, jak treści i cele wynikające z programu nauczania mają doprowadzić uczniów do nauczania się, z uwzględnieniem zarówno ich potrzeb, jak i społecznych celów edukacji;
- zrozumienie, na czym polega nauczanie uczniów różniących się między sobą na wiele sposobów.

Początkujący nauczyciel, pragnący efektywnie kształcić swoich uczniów, potrzebuje więc trzech rodzajów wiedzy:

- wiedzy dotyczącej uczniów i ich rozwoju w otoczeniu społecznym: jak oni się uczą i rozwijają w środowisku, a także jak rozwija się ich język; istotnym problemem w tym obszarze są różnice w uczeniu się dzieci wynikające z ich niepowtarzalnych możliwości, uzdolnień i problemów;
- wiedzy traktującej o przedmiocie nauczania oraz celach kształcenia, mających prowadzić do opanowania przez uczniów wiedzy przedmiotowej i umiejętności określonych przez te cele; istotny problem stanowi tu integracja potrzeb i zainteresowań dzieci z celami wyznaczonymi przez program nauczania/podstawę programową;
- wiedzy na temat procesu nauczania w kontekście treści nauczania, pedagogicznych uwarunkowań ich przyswajania, umiejętności zarządzania klasą szkolną, mających sprzyjać efektywnemu procesowi uczenia się uczniów, ukierunkowanemu przez proces oceniania i korzystne środowisko klasowe; największym problemem w tym obszarze jest nieskuteczność pewnych metod w wypadku niektórych uczniów, nauczyciele mają trudności z tym, kiedy używać różnych strategii dla różnych celów (Darling-Hammond, 2006, s. 4–8).

do pracy ze studentami, choć istnieje zgoda wśród badaczy co do tego, że nauczyciel akademicki powinien posiadać doświadczenia w pracy z dziećmi (Boyd, 2014).

⁴ Na podstawie tych ustaleń Krajowa Komisja ds. Edukacji Nauczycieli w Stanach Zjednoczonych przyjęła ramy wspólnego programu nauczania dla nauczycieli, zorganizowane w postaci trzech wzajemnie zależnych obszarów wiedzy (zob. np. Darling-Hammond, Bransford, 2005, s. 11; Darling-Hammond, 2006, s. 4–5).

Wzajemne relacje między tymi rodzajami wiedzy składają się na wizję profesjonalnej praktyki nauczycielskiej⁵, która dodatkowo powinna cechować się elastycznością, wielopłaszczyznowością oraz zindywidualizowaniem.

2. Znaczenie wiedzy abstrakcyjnej i kontekstowej – wiedza zakotwiczona w kontekście to ważne ogniwo w początkowym uczeniu się, ale jest też sztywna, nie posiada pewnego, niezbędnego poziomu abstrakcji wykraczającej poza kontekst. Lepszy transfer zapewniają praktyki polegające na tym, że uczący się poszukują połączeń między różnymi kontekstami lub opracowują ogólne rozwiązania i strategie, które miałyby zastosowanie poza konkretnym, jednostkowym kontekstem (zob. też Pellegrino, 2017). Jako przykład mogą posłużyć dwie ważne, moim zdaniem, koncepcje.

Koncepcja głębszego/znaczącego uczenia się Richarda E. Mayera z jednej strony odwołuje się do badań nad transferem wiedzy, a z drugiej zaś przywołuje tę koncepcję ze względu na definicję uczenia się jako „zmiany w wiedzy osoby uczącej się, którą można przypisać doświadczeniu” (Mayer, 2010, s. 544). Mayer ustalił, że wyróżniającą cechą uczenia się głębszego lub znaczącego (*meaningful*) jest zdolność ucznia/studenta do przeniesienia tego, czego się nauczył, do nowych sytuacji. Uczenie się na pamięć, popularne w polskich szkołach i uczelniach, zwiększa wprawdzie wydajność pamięci, ale wiąże się ze słabą wydajnością transferu wiedzy.

Mayer (2010, s. 546) wyjaśnia, że głębsze uczenie się wymaga stworzenia połączonej sieci pięciu rodzajów wiedzy:

- faktów, będących stwierdzeniami o cechach lub relacjach elementów w świecie;
- pojęć, które są kategoriami, schematami, modelami lub podmiotami; to inaczej wiedza konceptualna;
- procedur lub procesów krok po kroku, czyli wiedzy proceduralnej składającej się na umiejętność przeprowadzania określonego działania;
- strategii (metod ogólnych), inaczej wiedzy strategicznej, polegającej na znajomości ogólnych metod rozwiązywania problemów⁶;
- przekonań o swoim uczeniu się.

⁵ Jest to podobne rozumienie profesjonalizmu do tego spotykanego w polskiej dydaktyce: „Profesjonalizm nie wyraża się zatem w opanowaniu wiedzy naukowej (lub nie tylko), ale w umiejętności konstruowania własnych działań zawodowych i ich śledzenia, refleksji nad nimi, lokowania trudnych do antycypacji reakcjach intelektualnych uczniów itd.” (Klus-Stańska, 2010, s. 70).

⁶ Meyer uwzględnił tu zapewne stwierdzenie Jerome’a Brunera (2006, s. 7), który wcześniej już zauważył, że „Przedmiotem nauczania nie jest powierzchwnia, lecz głębia: nauczać to dawać jak najwięcej przykładów praw ogólnych, wydających się oczywistymi”.

Zdaniem Mayera (2011) wszystkich tych rodzajów wiedzy na ogół potrzeba, aby biegle wykonywać większość zadań poznawczych, także związanych z nauczaniem. Według niego sposób, w jaki uczący się organizuje te pięć rodzajów wiedzy, wpływa na to, czy wiedza prowadzi do głębszego uczenia się i jej transferu. Na przykład faktyczna wiedza jest bardziej prawdopodobna, jeśli zostanie zintegrowana, niż wówczas gdy istnieje w postaci wyizolowanych fragmentów informacji. Wiedza pojęciowa zaś jest bardziej prawdopodobna do przeniesienia, jeśli została zorganizowana mentalnie wokół schematów, modeli lub zasad ogólnych. Jak wskazują badania na temat wiedzy, procedury, które praktykowano, aż stały się automatyczne i osadzone w pamięci długotrwałej, łatwiej przenosić na nowe problemy niż te, wymagające wielu przemyśleń i wysiłku. Mayer dowodzi tym samym ustaleń opublikowanych w pracy *How people learn...* (Bransford i in., 2000) o tym, że uczenie się w kontekście nie jest rozwiązaniem idealnym, ponieważ rzadko wykracza poza ten kontekst, nie posiada więc poziomu uogólnienia, niezbędnego dla profesjonalnego funkcjonowania w innym kontekście⁷.

Ponadto transfer wiedzy do nowych sytuacji bardziej uprawdopodobnia się, jeśli uczeń/student wie, jak się skutecznie uczyć, i docenia wartość uczenia się. Dostrzec tu także należy nawiązanie do konieczności identyfikowania wraz ze studentami RS obiektów edukacyjnych oraz ich wspólnego modyfikowania, co pozwoli im jednocześnie na uczenie się przez zwiększenie świadomości swojej wiedzy (przykłady w: Zbróg, 2017a, 2017d). Z literatury przedmiotu wynika, że stare RS czy też dotychczasowe przekonania (założenia, przedwiedza) w istotny sposób wpływają na podtrzymywanie nieadekwatnych do współczesnego świata praktyk społecznych (np. Pajares, 1992; Fang, 1996, Mizerek, 1999; Kędzierska, 2005).

Teoria ekspansywnego uczenia się posługuje się metaforą rozszerzania wiedzy i proponuje nowy typ transferu rozwojowego⁸. Yrjö Engeström (1987) wychodzi poza „epistemologię posiadania” i zakłada, że

⁷ Nadmienię, że w projekcie własnym badam RS właśnie na poziomie uogólnienia, co pozwala wnioskować o wiedzy przydatnej w różnych kontekstach. Jest to szczególnie ważne, ponieważ nieznanne są konteksty, w których przyjdzie pracować studentom. Do tych ustaleń nawiązują zwolennicy budowy bazy podstawowej wiedzy pedagogicznej nauczycieli.

⁸ Idea transferu rozwojowego została wyjaśniona w: Engeström, Sannino (2012, s. 209–266). Jej założenia dotyczące tworzenia sieci społecznego uczenia się wykorzystano w projekcie kierowanym przez Ewę Filipiak „Akademickie Centrum Kreatywności – model nauczania rozwijającego według Lwa S. Wygotskiego” (np. Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015). Drugi przykład to koncepcja badań *Uczenie się przez poszerzanie* (Kędzierska, 2015). Obie inicjatywy badawcze, dobrze opisane w materiałach projektowych, stanowią egzemplifikacje metafory transferu wiedzy.

wiedza nie jest tylko własnością jednostki. Tkwi także w relacjach społecznych między ludźmi, a proces uczenia się stanowi część działań i społecznych interakcji ludzi uczestniczących w praktyce. Podczas ekspansywnego uczenia się uczący uczą się czegoś, co jeszcze nie istnieje (koncepcja „trzeciej przestrzeni”). Innymi słowy, uczący się tworzą nowy obiekt/przedmiot i koncepcję ich kolektywnej działalności – w miejscu pracy, wprowadzając ten nowy obiekt i koncepcję w życie, tworząc tym samym nową wiedzę.

Mimo że Engeström (1987) powołuje się na inne inspiracje, dostrzec tu można wyraźnie elementy koncepcji Durkheima, Moscovicio oraz Lave i Wengera o tym, że jednostki nie mogą posiadać wiedzy podzielanej przez grupę jako całość (zob. tab. 9.1).

Teoria ta w założeniach stawia na pierwszym miejscu społeczności/sieci uczących się, transformację i tworzenie kultury, ruch horyzontalny i krzyżowanie się kontekstów kulturowych. Jednakże dokładniejsze przyjrzenie się tej koncepcji pokazuje, że proces uczenia traktuje się w niej głównie jako jednokierunkowy ruch od niewiedzy do wiedzy, a właściwie zupełnie pomija rzetelną analizę poświęconą ruchowi horyzontalnemu, związanemu z transformacją wiedzy i krzyżowaniem się różnych kultur uczenia się, co podkreśla się na przykład w TRS.

3. Idea i świadomość tego, że wiedza jako całość jest transferowana. Zgodnie z tą koncepcją uczenie się nowego opiera się na wcześniejszej wiedzy. Oznacza to, że nauczyciele mogą ułatwić transfer, aktywując to, co studenci wiedzą, pokazując im, jak myślą. Ten typ uczenia się wiąże się z ujawnianiem błędnych lub niewłaściwych studenckich koncepcji, sposobów rozumienia świata i rozpoznawaniu schematycznych zachowań kulturowych, wnoszonych przez nich do procesu uczenia się wraz ze swoimi sposobami postrzegania świata. W tym obszarze niezwykle ważne staje się identyfikowanie zdroworozsądkowych przekonań, sposobów myślenia (przyszłych) nauczycieli (o szkole, nauczycielu, uczniu, nauczaniu, uczeniu się etc.), przejawianych przez nich wartości, które w istotny sposób oddziałują na podtrzymywanie nieadekwatnych do współczesnego świata praktyk społecznych. Brak identyfikacji zmniejsza możliwości zmiany. Ujawniają się one w języku używanym przez studentów, dlatego do podstawowych zadań, związanych z uczeniem się wstępnym należą: identyfikacja przekonań, identyfikacja metafor, identyfikacja RS⁹.

⁹ Można odwołać się tu także do koncepcji Gregory'ego Batesona (1996), łączącej trzeci poziom uczenia się z umiejętnością rozmontowywania i przebudowywania dominującej ramy kognitywnej. Uznają to założenie za blisko powiązane z procesem identyfikowania wspomnianych konstruktów po to, aby móc je modyfikować.

6.2. Metafora przekraczania granic

Propozycja stawania się nauczycielem w ramach transformującego procesu przekraczania granic (ang. *becoming within a transitional process of boundary-crossing*; Hager, Hodkinson, 2009, s. 635) obrazuje studenta uczącego się zawodu nauczyciela. Rozwija on swoją praktykę i tożsamość jako nauczyciel przez przekraczanie granic między formalnymi standardami uczenia się (na uczelni) a uczeniem się w klasie szkolnej, a także między różnymi miejscami w trakcie uczenia się bycia nauczycielem i zdobywania doświadczenia. Metafora „stawania się nauczycielem w procesie przekraczania granic” jest bardziej dostosowana do sytuacyjnych, kontekstowych perspektyw uczenia się (np. Lave, Wenger, 1991; Wenger, 1998; J. Michalak, 2010), podkreślających znaczenie kontekstu i społecznego charakteru uczenia się w szkole czy przedszkolu, uznawanym przez niektórych badaczy także za miejsce uczenia się formalnego (Tang, 2003; Fuller i in., 2005; Lester, Costley, 2010; Lester, 2015).

Genezą dla metafory przekraczania granic była zapewne **metafora luki między teorią a praktyką**. Metafory mogą jednak być mylące (Hager, 2008) i – zdaniem Boyda (2014, s. 54) – jedna z takich „pomyłek” stała się paradygmatem w obszarze kształcenia nauczycieli. Kluczowym problemem w metaforze „luki” jest dyskusyjne założenie istnienia dwóch rodzajów wiedzy: teoretycznej i praktycznej. Zapewne wynika to z funkcjonowania w sferze publicznej szerzej zakorzonego przekonania o tym, że istnieje wiedza konceptualna i proceduralna, które mogły być uznawane za odrębne jednostki wiedzy (Biggs, Tang, 2011). Wypowiedzi uzyskane w innych badaniach (Zbróg, 2014, s. 69–71), zarówno studentów, jak i nauczycieli praktyków, są potwierdzeniem przekonania o tym, że teoria i praktyka to dwa różne „korpusy”, sposoby „wiedzenia”, jednostki czy też zasoby wiedzy. Zdaniem Anny Sawisz (1989, s. 93) to nic innego, jak konsekwencja pozytywistycznego sposobu myślenia o wiedzy pod postacią możliwych do przekazania *bodies of knowledge*.

Z perspektywy socjokulturowej założenie o podziale wiedzy na teoretyczną i praktyczną jest wątpliwe, ponieważ wiedzę profesjonalną rozpoznaje się raczej jako profesjonalną „świadomość”, profesjonalne „rozumienie” (Blacker, 1995; Burr, 2003; Bransford, Darling-Hammond, 2005; Boyd, 2014)¹⁰.

¹⁰ Vivien Burr (2003) twierdzi, że podziały wiedzy na różne kategorie są uwarunkowane kulturowo i historycznie. W konstrukcjonizmie nie istnieją podziały, które miałyby obiektywną wartość. Aby zobrazować swoje zdanie, Burr posłużyła się metaforą muzyki, którą zwykle dzielimy na różne gatunki, np. na muzykę klasyczną, rockową i pop. „Nie możemy [jednak] zakładać, że jest coś szczególnego w naturze muzyki, co wskazuje, na to, że mamy ją dzielić w ten sposób.

Relacje między teorią a praktyką ujmuje się we współczesnej literaturze pedagogicznej głównie w koncepcjach działania i „modelowych wyobrażeniach współtworzących relację teorii z praktyką” (Kron, 2012, s. 296). W polskiej pedeutologii zakłada się, że praktykę nauczycielską zapewne podbudowuje jakaś teoria, choć bazą dla praktyki bywa także wiedza potoczna. Na jej podstawie nauczyciel również może dokonywać pedagogicznej interpretacji fragmentów rzeczywistości szkolnej: „W działaniu buduje się wiedza osobista nauczyciela, stanowiąca rodzaj wiedzy praktycznej związanej z kontekstem, pomagająca mu w interpretacji tego kontekstu” (Szempruch, 2011, s. 258). Trzeba jednak zauważyć, że taka wiedza ma charakter wiedzy lokalnej, sytuacyjnej, wąskiej i niekompletnej, bez wystarczającej podbudowy teoretycznej o charakterze naukowym. Zwracają na to uwagę badacze skupieni wokół OECD, dążący do stworzenia bazy podstawowej wiedzy pedagogicznej (Guerriero, Deligiannidi, 2017; Philpott, 2017b).

Czynności intelektualne towarzyszące nauczycielowi w tych niedookreślonych sytuacjach, w których wykorzystuje on swoje umiejętności praktyczne, mają charakter wiedzy teoretycznej, przybierającej postać refleksji nad tym, co zrobić w danym momencie oraz jak zinterpretować daną sytuację edukacyjną (Kwiatkowska, 2012). Tego rodzaju wiedza stanowi obecnie przedmiot istotnego zainteresowania badaczy na całym świecie, ponieważ nie udało się ustalić, co decyduje o tym, że nauczyciele w określonej sytuacji podejmują określone decyzje (Guerriero, 2017). Brakuje także jednorodnej nazwy dla tego typu wiedzy, choć opisuje się ją jako wiedzę działaniową, zdolność do działania, sprawczość (*teacher agency*), będącą rezultatem unikalnej gry indywidualnych zdolności nauczyciela, warunków społecznych i materialnych (np. Wallace, Priestley, 2011).

Badacze wiedzy pedagogicznej poszukują różnych sposobów analizy i interpretacji relacji między teorią a praktyką pedagogiczną. Na przykład Erich Weniger wyodrębnił trzy stopnie pedagogicznego tworzenia teorii, które odpowiadają trzem płaszczyznom świadomości czy też nastawienia nauczycieli do praktyki (tab. 6.1). Próbował on zmierzyć się z problemem, który Bernstein opisywał jako „luka dyskursywna”, wynikająca z posługiwania się dwoma jakościowo różnymi językami: językiem teorii i językiem dziedziny badań, zewnętrznym wobec teoretycznego języka opisu (zob. Moore, 2006, s. 430).

Równie dobrze można by te same utwory poklasyfikować ze względu na daty powstania, użyte w nich instrumenty itp. Tak naprawdę podział, którym się posługujemy, jest wynikiem umowy społecznej w danym czasie i w danym miejscu” (Burr, 2003, s. 3).

„Pierwszy stopień teorii pedagogicznej może być określany jako teoria codzienna, a drugi jako objęta refleksją wiedza o działaniu. Teorię trzeciego stopnia można uznać za teorię przedmiotu, w której są zawarte refleksje odnoszące się do teorii naukowych i teorii poznania. Trzeci stopień stanowi teorię pedagogiczną *sensu stricto*. Każdemu stopniowi teorii odpowiada zgodnie z ideą dialektycznego splatania się odpowiedni stopień praktyki. Teoria pedagogiczna rozumiana jako teoria trzeciego stopnia istnieje niezależnie od praktyki, którą bada. I odwrotnie – praktyka na tej płaszczyźnie poznania istnieje niezależnie od badania i wiążącego się z tym tworzenia teorii. Relacja między teorią a praktyką, w której teoria i praktyka znajdują się we wzajemnym związku odniesień albo wręcz mają wspólny rodowód, może zatem występować tylko w teoriach i praktykach pierwszego i drugiego stopnia i dzięki badaniom uwidocznic się na płaszczyźnie trzeciej. W ten sposób relacje teorii i praktyki na płaszczyznach pierwszej i drugiej także stają się przedmiotem badania” (za: Kron, 2012, s. 296).

Tabela 6.1. Związki między teorią a praktyką pedagogiczną w ujęciu Wenigera

I	Teoria codzienna	↔	Praktyka codzienna
II	Wiedza o działaniu	↔	Działanie praktyczne
III	Teoria przedmiotu (pedagogiczna) istniejąca niezależnie od praktyki		Praktyka istniejąca i dziejąca się niezależnie od badania i wiążącego się z tym tworzenia teorii

Opracowanie własne.

W ujęciu Wenigera wzajemne relacje między teorią i praktyką powinny być ściślejsze na pierwszym i drugim poziomie. Do codziennej szkolnej praktyki pedagogicznej przynależą bowiem teorie z pierwszego i drugiego stopnia, gdzie wiedzę/teorię rozumie się jako „wiedzę, jak działać”. W tej interpretacji nie bierze się pod uwagę braku możliwości generalizowania wskazówek do działania dla wszystkich okoliczności – tak jak dzieje się to obecnie w instruktażowych wersjach poradników dla nauczycieli. Natomiast teorię trzeciego stopnia traktuje się „jako zbiór logicznie uporządkowanych, niesprzecznych ze sobą twierdzeń, dotyczących ważnych dla człowieka obszarów jego aktywności, służy czemuś innemu niż w prostej linii działaniu. Służy [...] rozumieniu, wyjaśnianiu, tłumaczeniu zjawisk, procesów zachodzących we wszechświecie. [...] Siła teorii w działaniu społecznym jest wyrazem jej ogólności” (Kwiatkowska, 2012, s. 182–183).

Ze względu na to, że teoria (na trzecim poziomie) nie jest prostym zapisem/instrukcją tego, które czynności należy po kolei wykonać, aby uzyskać zamierzony efekt, trudno jest mówić o bezpośrednich relacjach teorii i praktyki.

Występują one wyłącznie wówczas, gdy „teorię traktuje się jako naukową wiedzę, a praktykę jako zastosowanie tej wiedzy” (Kwiatkowska, 2012, s. 183). Wówczas jednak powstaje poważny problem, odnoszący się do użyteczności wypracowanej wiedzy w nowych kontekstach, w nowej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości pedagogicznej. Dlatego coraz częściej pojawiają się w literaturze opinie, że sytuacja, w której pedagogicy naukowcy „chlubią się” tworzeniem teorii niezależnie od badanej praktyki, powinna zostać zmieniona (tamże). Obecnie bowiem nie ma (lub jest niewiele) wspólnych punktów zaczepienia między praktyką, istniejącą zupełnie niezależnie od tworzonych na jej temat teorii. Wynika z tego konieczność prowadzenia badań uwzględniających indywidualny oraz społeczny kontekst wiedzy, a także jej wartość kontekstową i zdekontekstualizowaną¹¹.

W polskiej literaturze pedeutologicznej nie brakuje nawiązań do różnych „podziałów” wiedzy, sugerujących istnienie odrębnych rodzajów wiedzy profesjonalnej, którą na pewnym etapie – nie wiadomo do końca kiedy, ponieważ zdania są podzielone w tej kwestii – należy połączyć. Podziały wiedzy znajdujemy niemal we wszystkich publikacjach zajmujących się wiedzą nauczycieli, gdyż z czasem przybrały one formę kulturowej oczywistości, nie dając tym samym powodów do głębszej refleksji¹².

Dość dużo miejsca poświęca się aplikacji wiedzy teoretycznej do praktyki lub wykorzystywaniu wiedzy teoretycznej do wyjaśniania tego, co dzieje się w rzeczywistości szkolnej¹³. Widać to zarówno w tytułach publikacji, np.

¹¹ Tego typu badaniom sprzyja procedura wypracowana w ramach teorii jądra figuralnego reprezentacji i jądra matrycowego (de Rosa, 1988, s. 377–378; Ferrara, Friant, 2015, s. 5; Moliner, Abric, 2015; Moliner 2016). Jądro to powstaje jako rezultat procesu obiektywizacji sprawiającego, że pojęcie abstrakcyjne staje się konkretne. Pierwszą fazą tego procesu jest wnikliwa selekcja, podczas której jednostki zachowują część informacji kosztem innych informacji. To filtrowanie pozwala na selekcję elementów uznanych za spójne z wartościami grupy. Jednostki dokonują następnie dekontekstualizacji informacji, podczas której odłącza się ją od oryginalnego kontekstu i w konsekwencji naturalizuje. W końcu wybrana informacja zostaje ponownie przyłączona do „rdzenia metaforycznego” albo „jądra” – innymi słowy, do zredukowanego zestawu zobiektyfikowanych pojęć, zapewniającego solidną bazę do zrozumienia obiektów i uzasadnienia bardziej konkretnych, nadanych im znaczeń. Jądro zapewnia jednostkom język i kategorie nazewnictwa, dzięki którym mogą organizować wiedzę o obiekcie. Badanie RS właśnie w ten sposób odkrywa znaczenie przypisywane do obiektu przez jednostki (Verges, 1992; de Silva, 2012; Moliner, Abric, 2015; Moliner 2016).

¹² Również inne obszary rzeczywistości edukacyjnej poddają się tej oczywistości. Świadczą o tym np. tytuły niektórych czasopism lub konferencji, nie tylko pedagogicznych.

¹³ Wykorzystywanie wiedzy w praktyce identyfikuje się w literaturze dwojako: jako wywodzące się z idei behawioryzmu i tradycyjnego kognitywizmu – w rozumieniu bezrefleksyjnej aplikacji wiedzy obiektywnej do praktyki w przeciwieństwie do rozumienia charakterystyczne-

Tworzenie – przekazywanie – wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych) (Hejnicka-Bezwińska, 2011) czy we fragmentach wypowiedzi świadczących o mentalnym dzieleniu wiedzy na deklaratywną i proceduralną. Podział na wiedzę teoretyczną i praktyczną proponuje np. Stanisław Palka (2011, s. 23), uznając, że: „[...] podstawowymi składnikami wiedzy w pedagogice i wiedzy pedagogicznej są te elementy, które tworzone, rejestrowane i odkrywane są w toku poznania naukowego i w toku działalności praktycznej oraz które stanowią o bazie merytorycznej wykształcenia pedagogicznego ogólnego i zawodowego. Należą do nich:

- składniki wiedzy teoretycznej, głównie fakty, zjawiska, prawa, twierdzenia, procesy, teorie, modele, systemy, kategorie, typologie, klasyfikacje, hipotezy;
- składniki wiedzy praktycznej, profesjonalnej, głównie elementy procesów praktyki pedagogicznej, takie jak: cele, zadania, treści, metody, zasady, normy, formy, środki, oceny, efekty” (zob. także: Palka, 2018) .

W literaturze angielskiej zwraca uwagę stanowisko Davida Trippa. Dostrzegając wyraźną dychotomię między wiedzą teoretyczną o nauczaniu a praktyką nauczania i – w konsekwencji – rozróżnianie wiedzy pedagogicznej naukowców i wiedzy o nauczaniu nauczycieli szkolnych, sądzi on, że dychotomia między teorią i praktyką to nie tyle kwestia merytoryczna, ile rezultat okoliczności społecznych, a konkretnie sposobu organizowania procesu kształcenia na uczelni w oderwaniu od praktyki. Stanowisko to odpowiada także organizacji procesu kształcenia w polskich uczelniach, dlatego sugerowane przez Trippa rozwiązanie, aby stworzyć pomost łączący praktykę z teorią w postaci analizowania na studiach materiałów praktycznych w postaci zdarzeń krytycznych, następnie angażowania studentów w proces uteoretyczniania tego, co się zdarzyło, by w konsekwencji doprowadzić ich do teorii – w wielu uczelniach wprowadzany jest w życie (zob. np. Klus-Stańska, 2000, 2010; Żytko, 2005; Bałachowicz, 2009).

Z punktu widzenia badań własnych Tripp zwraca uwagę na ważne zagadnienie związane z aplikacją teorii, zatem języka naukowego, do codzienności studentów czy nauczycieli: „Często próbuje się zastosować w praktyce teorie, które powstały z innych pobudek poznawczych i nie zawsze blisko edukacji, np. na gruncie psychologii czy socjologii. Aplikacja tych teorii napotyka na opory, bo często naukowy język tekstów niełatwo przekłada się na język zastosowań praktycznych” (za: Kwiatkowska, 2008, s. 172). Nawiązuje to tym samym do

go dla konstruktywizmu – jako wykorzystywanie wiedzy teoretycznej do wyjaśniania tego, co dzieje się w rzeczywistości szkolnej w procesie wzajemnych negocjacji, uzależnionych od kontekstu sytuacyjnego (zob. np. Dylak, 2000a; Klus-Stańska, 2010; Sajdak, 2013; Moscovici, 2000; Sammut i in., 2015).

założeń TRS związanych z blokadą korzystania z języka naukowego dopóki nie zostanie on przełożony na język codzienny, zależny od kontekstu działania w danej grupie społecznej, a więc dopóki nie zostaną zbudowane w grupie nowe RS¹⁴.

Podobna perspektywa oglądu tego klasycznego już problemu pojawia się także u Hejnickiej-Bezwińskiej, wypowiadającej się na temat badania wiedzy z obszaru edukacji w sposób, który można uznać za częściowo zbieżny z podstawowymi założeniami TRS. Uznaje ona mianowicie, że „[n]ajważniejsza dla społecznej praktyki edukacyjnej i tak okazuje się potoczna wiedza podmiotów edukacji. Z tego powodu podstawowym problemem metodologicznym staje się integracja różnych rodzajów i typów wiedzy, sprzyjająca przyrostowi wiedzy o przedmiocie badań pedagogicznych” (Hejnicka-Bezwińska, 2011, s. 43).

Badacze RS rozwiązali ten problem przez zaproponowanie koncepcji polifazji kognitywnej (zob. rozdz. 9.1.3), w tym sposobów jej badania. Kolejny wyimek, uszczegółwiający stanowisko Hejnickiej-Bezwińskiej, dowodzi, że przedmiot badań własnych ma inny charakter, dotyczy bowiem wiedzy społecznie uzgodnionej, a nie osobistej wiedzy badanych: „[...] w umysłach podmiotów edukacji, jak również w obszarze świadomości społecznej dotyczącej edukacji, centralnej pozycji nie zajmuje wcale wiedza naukowa o edukacji. Najważniejsze znaczenie dla praktyki edukacyjnej ma wiedza osobista podmiotów, która ma najczęściej charakter wiedzy potocznej” (tamże, s. 43)¹⁵.

O redefinicję związku teorii i praktyki w kształceniu nauczycieli upominają się także polscy pedagodzy, zwłaszcza zespół badawczy z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, kierowany przez Bogusławę Dorotę Gołębniak w składzie: Leszek Koczanowicz, Hana Červinková, Rozalia Ligus i Beata Zamorska (zob. Gołębniak, 2010). Wyniki badań prowadzonych w tym zespole przełamują utarte w polskiej rzeczywistości edukacyjnej i akademickiej schematy

¹⁴ Zob. także wnioski z badań empirycznych W. Kronera i S. Wolffa (1989; za: Urbaniak-Zajac, 2016, s. 60) przywoływane w rozdziale 5, potwierdzające konieczność dyfuzji (rozpadu) wiedzy naukowej i utratę jej naukowego charakteru jako warunku „przyswojenia” wiedzy pedagogicznej.

¹⁵ Także inni polscy pedagodzy zajmują się wątkiem potoczności w wiedzy nauczycieli w podobnym kontekście. Dylak (2011, s. 64) zauważył ten proces, pisząc o zamknięciu nauczycieli praktyków na literaturę naukową, w rezultacie czego wiedza nauczycieli to nieustanna reprodukcja wiedzy potocznej. Klus-Stańska (2010, s. 51–103) z kolei pisała o potoczności wiedzy naukowej, określając ją chaosem potoczno-teoretycznym, folk-dydaktyką lub pop-dydaktyką. Perspektywa, której dostarczają koncepcje wiedzy pedagogicznej nawiązujące do metafory przekraczania granic lub współgrania (w tym rozdziale), zmienia obraz tego problemu.

o relacji badań i działań, „kwestionując najpopularniejszy w czasach nowożytnych mit o rozdziale teorii i praktyki” (tamże, s. 256).

W tej sytuacji uważam za istotne rozpatrzenie alternatywy dla metafory „luki”, ponieważ posługiwanie się nią jest jednoznaczne z przyznaniem, że istnieją dwa podstawowe rodzaje wiedzy: teoretyczna i praktyczna. Jak wiadomo z literatury (np. Sontag, 1999; Tuohy, 2002; Morgan, 2005; Dudzikowa, 2011; Dudzikowa, Jaskulska, 2016; Śliwerski, 2017), metafory kształtują pedagogię, decydują o tym, jak myśli się o uczeniu się studentów i jakie metafory zaszczerpia się w ich umyśle. Praktyka „dzielenia wiedzy o edukacji na działki i poletka” (wypowiedź Zbyszko Melosika, za: Hejnicka-Bezwińska, 2011, s. 43) nie sprzyja mentalnemu wyjściu poza pewne oczywistości w codzienności edukacyjnej. Sądzę, że należy bliżej przyjrzeć się nowym metaforom, które podpowiadają inne rozwiązania.

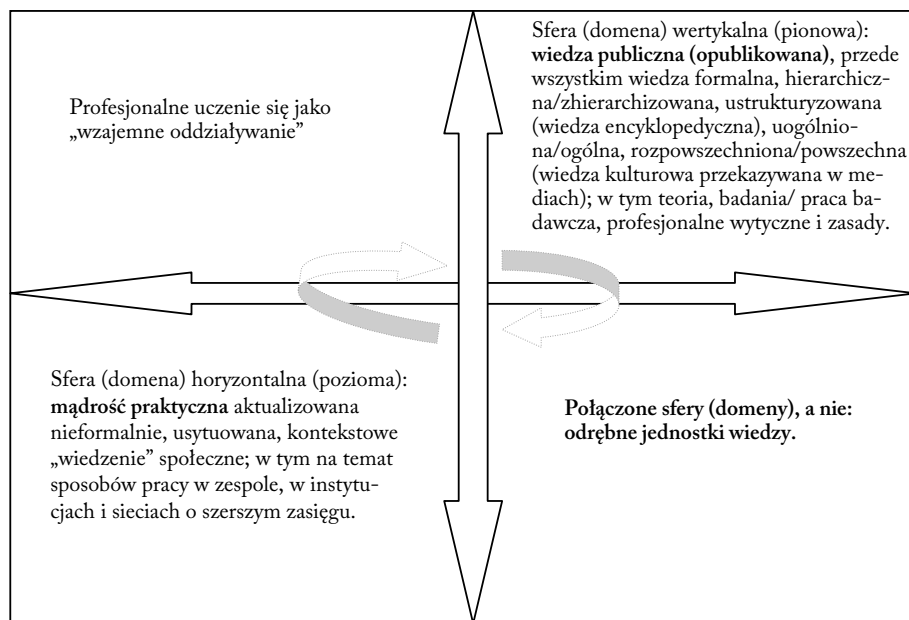
6.3. Metafora współgrania – propozycja

Metaforę alternatywną dla kontrowersyjnej metafory „luki” między teorią a praktyką stanowi metafora „współgrania”, rozumiana jako kojarzenie profesjonalnej wiedzy nauczycieli z perspektywą sytuacyjnego uczenia się, w której dochodzi do „współgrania” (ang. *interplay*) między „wiedzą publiczną” – publikowaną (funkcjonującą w sferze publicznej), hierarchicznie zorganizowaną a negocjowaną, usytuowaną¹⁶, społeczną i dynamiczną „praktyczną mądrością” nauczycieli (Boyd, Bloxham, 2014).

Perspektywę odwołania się do dyskursu wertykalnego (pionowego) i horyzontalnego (poziomego) zaproponował Basil Bernstein (1999, s. 159). Jego zdaniem dyskurs pionowy jest spójny, precyzyjny (dosłowny), kategoriyczny i hierarchicznie zorganizowany, a dyskurs poziomy – lokalny, zależny od kontekstu i złożony. Metaforę „współgrania” obu dyskursów przedstawiono na rycinie 6.1. Wertykalny obszar wiedzy profesjonalnej jest hierarchicznie zorganizowany przez proces recenzowania publikacji naukowych (*peer review*), zawierających teorię uczenia się, dowody naukowe, profesjonalne poradnictwo i profesjonalne wytyczne. Horyzontalny obszar wiedzy profesjonalnej koncentruje się na sposobach pracy w określonych placówkach edukacyjnych, takich jak szkoły czy jednostki kształcenia nauczycieli na uniwersytetach. Ta domena dotyczy charakteru wiedzy nauczycieli w perspektywie jej społecznego i kontekstowego usytuowania.

¹⁶ Usytuowaną rozumiem jako ulokowaną w określonym czasie, przestrzeni i specyficzną dla konkretnych kontekstów (zob. Blackler, 1995, s. 1039).

Wertykalnych i horyzontalnych domen nie postrzega się jako odrębnych jednostek wiedzy, ale jako różne dziedziny, przede wszystkim jako „różne sposoby poznawania, „wiedzenia” nauczycieli” (ang. *different ways of teacher knowing*) (Boyd, Szplit, Zbróg, 2014a, s. 8–9), jako wiedza „na różne sposoby”.



Rycina 6.1. Uczenie się nauczycieli jako „wzajemne oddziaływanie” między wiedzą publiczną a mądrością praktyczną. Sytuacyjna metafora profesjonalnego uczenia się (za: P. Boyd, 2014, s. 55)

Rodzące się stale napięcia między obiema domenami wymagają zaangażowanego uczestnictwa we „współgraniu”, aby możliwe było skuteczne działanie w środowisku szkolnym. Wnioski z badań przekonują, że współcześnie nie można już mówić o wiedzy naukowej/teoretycznej i wiedzy praktycznej, lecz o wiedzy profesjonalnej, o której jakości decydują wzajemne interakcje między nimi. Nawiązuje to jednocześnie do przedstawionego w rozdziale 5. zintegrowanego modelu profesjonalnej wiedzy pedagogicznej (C), odwołującego się do uczenia się w różnych kontekstach, w różnych miejscach – miejsce praktyki to równie ważne źródło uczenia się, co zajęcia na uczelni. Nie jest ono traktowane jako miejsce wykorzystania teorii – w rozumieniu behawioralnym, ale jako aktywne tworzenie wiedzy w kontekście praktyki szkolnej (wiedzy działaniowej, *wiedzy-w procesie*, *wiedzy-w-użyciu* – brakuje jednolitej terminologii nazywającej ten rodzaj wiedzy – Z.Z.).

Wiedza publiczna/publikowana (*public/published knowledge*) oraz praktyczna mądrość (*practical wisdom*)¹⁷, którą identyfikuję za Pete Boydem (2014, s. 55; zob. ryc. 6.1. oraz rozdz. 3) jako „nieformalną, usytuowaną, społeczną *knowing*”, dają studentom i nauczycielom różne punkty widzenia, wykazują odmienną wartość wywodzącą się z różnych środowisk uczenia się zawodu, ale nie konstytuują odrębnych obszarów wiedzy. Różne rodzaje wiedzy, wiedza „na różne sposoby” łączą się wzajemnie ze sobą, oddziałują na siebie i „współgrają”. Obie dziedziny wiedzy stanowią całość – nie ma między nimi luki. Profesjonalna wiedza nauczyciela wywodzi się więc z „wzajemnego oddziaływania”, „współgrania” obu domen/sfer wiedzy (Boyd, Szplit, Zbróg, 2014a, s. 9–10).

W literaturze niemieckojęzycznej pisze się w tym kontekście o przełamaniu naturalnych schematów patrzenia na oba rodzaje wiedzy i w związku z tym formułuje koncepcję trzeciej wiedzy, powstającej ze spotkania naukowego i praktyczno-działaniowego punktu widzenia (Dewe, Ferchhoff, Radtke, 1992, za: Urbaniak-Zajac, 2016, s. 60). W wizji pedagogów niemieckich oba rodzaje wiedzy zachowują swoją odmienność, dzięki czemu mogą one stanowić dwojaki punkty odniesienia przy ocenie danej sytuacji, „obserwują się” wzajemnie. Tworzą dla siebie kontrast, pomagający odkrywać białe plamy w drugiej perspektywie, ponieważ ani wiedza praktyczna, ani naukowa nie „obsługują się” samodzielnie. Profesjonalna wiedza (pedagogiczna), zdaniem tychże badaczy, powstaje dzięki spotkaniu wiedzy naukowej z wiedzą o charakterze praktycznym (za: Urbaniak-Zajac, 2016, s. 259)¹⁸. Na tle wniosków Boyda ustalenia z badań niemieckojęzycznych wydają się nieco mniej wnikliwe, gdyż nie uwzględniają przede wszystkim ważności we współczesnym świecie sfery publicznej i interakcji możliwych w społecznościach sieciowych na rzecz tworzenia „trzeciej wiedzy”. Usprawiedliwieniem jest geneza koncepcji trzeciej wiedzy w czasach, gdy nowe media dopiero rozpoczynały swoją działalność.

Podsumowanie. Redefinicja profesjonalnej wiedzy pedagogicznej

Niezależnie od tego, czy myśli się o wiedzy indywidualnej (reprezentacje poznawcze), wiedzy zbiorowo uzgodnionej w określonej grupie (reprezentacje społeczne), czy podstawowej bazie wiedzy w danym zawodzie (*general peda-*

¹⁷ Ranga mądrości jako wartości nieredukowalnej do wiedzy została podniesiona wraz z ideą społeczeństwa opartego na wiedzy (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 30).

¹⁸ Moim zdaniem koncepcja trzeciej wiedzy może być ilustrowana badaniami, które opisuje jako uczenie się w triadzie (zob. rozdz. 7).

gogical knowledge), wiedza pozostaje konstruktem złożonym, różnie definiowanym. Niektórzy postrzegają ją w wymiarze obiektywnym jako łatwo mierzalną, inni – jako dynamicznie zmieniający się proces, niepoddający się łatwo pomiarowi, będący wynikiem ulotności, chwilowości w momencie badania oraz jej nieustannego rekonstruowania, negocjowania, modyfikowania w danej społeczności zawodowej czy wyłaniania się jako nowej wiedzy z badań, w tym badania swojej praktyki (*knowledge-in-action*, *knowledge-in-reflection*, *act of knowing* itp.).

Biorąc pod uwagę przedstawioną kwerendę, profesjonalną wiedzę pedagogiczną rozumiem jako amalgamat różnych obszarów wiedzy, różnych sposobów poznawania, wyzwajający napięcia wymagające negocjowania między wiedzą krążącą w sferze publicznej i praktyczną mądrością. Jej źródło stanowi zarówno wiedza naukowa nauczycieli akademickich, wiedza zdroworozsądkowa/codzienna studentów, jak i wiedza praktyczna nauczycieli. Napięcia tworzące się między tymi obszarami wiedzy wynikają z doświadczania różnic pochodzących z odmiennych światów społecznych, zatem są związane z różnymi perspektywami oglądu świata i rozumienia rzeczywistości, a przede wszystkim z aktywnym tworzeniem wiedzy na różne sposoby, w równoprawnych kontekstach. Wzajemne oddziaływanie na siebie owych napięć prowadzi do negocjowania rozumienia wiedzy w danym kontekście społecznym – rozumienia wiążącego się z refleksją, badaniem, przemyśliwaniem, doszukiwaniem się, poszukiwaniem. Pedagogiczna wiedza profesjonalna jest więc „żywa”, dynamicznie zmienia się w zależności od kontekstu społeczno-kulturowego. Można ją postrzegać jako złożony, koewolucyjny system z wieloma przestrzennymi i czasowymi zakresami interakcji, w których – w wyniku wzajemnego dostosowywania się elementów tego (otwartego) systemu – zachodzi proces uczenia się, a zatem jej transformacji.

Przedstawionej redefinicji wiedzy towarzyszy rozumienie wiedzy w TRS jako treści (*knowledge*) i jako procesu związanego z nadawaniem znaczeń i aktywnym działaniem w procesie tworzenia wiedzy (*knowing*)¹⁹. Z tego względu TRS została uznana za odpowiednią podstawę teoretyczną i metodologiczną badań.

¹⁹ Szerzej na ten temat w rozdz. 3.

Rozdział 7.

Badania nad wiedzą pedagogiczną – konteksty i główne pola problemowe

Wstęp (s. 155) • Badania nad wiedzą polskich nauczycieli (s. 156) • Badania nad wiedzą według stanowisk paradygmatycznych (s. 160) • Paradygmat pozytywistyczny (s. 161) • Paradygmat postpozytywistyczny (s. 162) • Paradygmat teorii krytycznej (s. 163) • Paradygmat konstruktywistyczny (s. 164) • Paradygmat partycypacyjny (s. 168) • Paradygmat reprezentacji społecznych (s. 173) • Tendencje w badaniach nad wiedzą – nowe obszary problemowe (s. 175) • Badania nad dynamiką wiedzy (s. 178) • Podsumowanie. Wyzwania dla przyszłych badań nad profesjonalną wiedzą pedagogiczną nauczycieli (s. 180)

Wstęp

Przeprowadzona kwerenda pozwoliła ustalić, w jakim zakresie w literaturze przedmiotu dyskutowano problematykę wiedzy nauczycieli, które pola badawcze analizowano niewystarczająco, a których jeszcze nie eksplorowano. Rezultatem rozpoznania stanu badań nad wiedzą jest ponadto refleksja nad tym, jakich rozwiązań nadal poszukujemy oraz jakie modele badań mogą sprzyjać dociekaniom empirycznym.

Mimo że proces konstruowania, rozwijania i ciągłego odnawiania pedagogicznej wiedzy profesjonalnej uznaje się za jeden z najważniejszych elementów profesjonalizacji nauczycieli, liczba badań poświęconych badaniom wiedzy (przyszłych) nauczycieli nie zadowala, co potwierdza nie tylko raport OECD na temat wiedzy pedagogicznej (Guerriero, 2017), ale także kwerenda własna.

Głównym celem w tym rozdziale będzie zatem syntetyczne przedstawienie badań prowadzonych nad profesjonalną wiedzą pedagogiczną nauczycieli, co wymaga ich uporządkowania według wybranych kryteriów. Jako kryterium pierwsze przyjąłam rozumienie wiedzy. Z jednej strony pozwoli to na pokazanie wielostronnej perspektywy, szerszego kontekstu badań nad wiedzą (przyszłych) nauczycieli, a z drugiej – umożliwi ograniczenie przeglądu badań do tych, które są zgodne z problematyką podjętych badań.

Z tego samego powodu celowo skoncentruję swoją uwagę na okresie studiów (drugie kryterium), ponieważ badaniom pedeutologicznym podlegali przede wszystkim nauczyciele czynni zawodowo (np. Dróżka, 1993, 2002, 2004, 2008; Nalaskowski, 1998; Polak, 1999; Dylak, 2000; Klus-Stańska, 2000; Męczkowska, 2002; Kwiatkowska, 2005; Bałachowicz, 2009; Kędzierska, 2008, 2012, 2013; Malinowska, Jabłońska, 2010; Nowak-Łojewska, 2011; Adamek, Bałachowicz, 2013; Kochanowska, 2018). Nie znaczy to, że całkowicie zostanie pominięte przywoływanie przykładów badań odnośnie do różnych faz życia zawodowego nauczycieli czy też etapów ich kariery. Wykorzystam także takie egzemplifikacje w celu pośredniego wnioskowania, ponieważ brakuje badań nad dynamiką wiedzy pedagogicznej.

7.1. Badania nad wiedzą polskich nauczycieli

W polskiej literaturze dominuje opis statusu profesjonalnej wiedzy pedagogicznej w jej relacji do innych rodzajów wiedzy, np. uczniowskiej (Klus-Stańska, 2000, 2015). Zwraca się uwagę przede wszystkim na konteksty konstruowania wiedzy nauczycieli (np. Bałachowicz, 2009; Bonar, Buła, 2013; Klus-Stańska, 2015), prowadzi badania *wiedzy-w-działaniu* (np. Gołębiak, 2000; Czerepaniak-Walczak, 2006, 2010, 2014; Červinková, 2013; Červinkova, Gołębiak, 2010, 2013), a także proponuje się jej różne klasyfikacje, co bezpośrednio nawiązuje do rozumienia wiedzy w perspektywie psychologii poznawczej jako „bytu” umiejscowionego w umyśle. Decyduje to o tym, że badacze „nie są w stanie” zbadać „jaka jest treść badanej przez nich wiedzy” (Nęcka i in., 2013, s. 174). Podkreślając konieczność zadbania o jakość wiedzy profesjonalnej przyszłych nauczycieli, akcentuje się także znaczenie świadomości (przyszłych) nauczycieli (np. Męczkowska, 2002; Klus-Stańska, 2000, 2010; Dągiel, 2005; Jurgiel, Męczkowska, 2005; Rutkowiak, 2005; Zamorska, 2008; Bałachowicz, 2009, 2015a; Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2017; Kochanowska, 2018) oraz rozwijanie wielorako złożonej wizji pedagogicznego działania opartej na rozwoju profesjonalnej wiedzy studentów dla rozumienia i konstruowania praktyki, do refleksji w czasie działania edukacyjnego i uczenia się z tworzonej praktyki (Bałachowicz, Adamek, 2017).

Etap wczesnej profesjonalizacji, czyli okres studiowania, nie jest wystarczająco uwzględniany w badaniach, zwłaszcza polskich, ponieważ nie dysponujemy nowymi podejściami teoretycznymi i metodologicznymi odnoszącymi się do badania wiedzy. Przede wszystkim jednak uznaje się, że obowiązujący system kształcenia nauczycieli nie pozwala na skuteczne

modyfikowanie wiedzy (przyszłych) nauczycieli (zob. Chmiel, 2014; Nowak-Dziemianowicz, 2014)¹.

Większość podjętych badań nad studentami miała na celu „poznanie opinii studentów o procesie dydaktycznym oraz ich ocen dotyczących własnego studiowania” (T. Bauman, 2011, s. 10) lub badania profesjonalnej wiedzy nauczycieli-praktyków na określony temat, ale również poprzez poznanie opinii/deklaracji/poglądów badanych (np. Hejnicka-Bezwińska, 1995; Grochowalska, 2009; Kurowska, 2009; Jakubowicz-Bryx, 2015, 2016; Kłosińska, Marek, 2017). W wypadku badania kreatywności studentów wczesnej edukacji pedagodzy korzystali ze skal psychologicznych do diagnozy determinantów postawy twórczej/kreatywnej, inhibitorów i stymulatorów kompetencji kreatywnych (Nowak, 2017), postaw wobec osób twórczych (Kłosińska, Marek, 2017a), poznania cech idealnego ucznia (Bałachowicz i in., 2017) czy preferencji poznawczych studentów wczesnej edukacji w zakresie rozwiązywania problemów (Zbróg, 2017e). Badania odnoszące się do wczesnej profesjonalizacji nauczycieli najczęściej jednak koncentrowały się na motywach wyboru zawodu nauczyciela, postawach wobec zawodu i predyspozycjach osobowościowych do jego wykonywania (np. Dróżka, 1993; Duraj-Nowakowa, 1997; Kwiecińska, 2000; Michalak, 2007). Rozważania teoretyczne *sensu stricto* na temat konstruowania wiedzy pedagogicznej studentów prowadziła Dorota Klus-Stańska (2015). Według wiedzy autorki liczba badań empirycznych, które można by przyporządkować do takiego obszaru zainteresowań badawczych i do etapu wczesnej profesjonalizacji zawodowej, jest znikoma (zob. Hejnicka-Bezwińska, 1995; Leppert, 1996; Mizerek, 1999; Kędzierska, 2005, 2007; Jankowska, 2010; Červinková, 2013; Bałachowicz, Adamek, 2017).

Znacznie więcej opracowań badawczych – teoretycznych i empirycznych, w różnych orientacjach badawczych – poświęcono rozwojowi i doskonaleniu zawodowemu nauczycieli praktyków. Odnoszono się w nich do innych niż

¹ Wiele dociekań teoretycznych i empirycznych za wątek przewodni rozważań uznaje kształcenie nauczycieli, co pomijam w swoich analizach, ponieważ wyniki badań nad tą kwestią nie stanowią głównego przedmiotu zainteresowania w podjętych rozważaniach. Ponadto ten kontekst był przedmiotem obszernych badań Hanny Kędzierskiej (2012, s. 51–68). Może zatem stanowić uzupełnienie przeglądu literatury przedmiotowej dla czytelników zainteresowanych licznymi uwarunkowaniami procesu stawania się nauczycielem, zarówno w kontekście wczesnych doświadczeń w procesie socjalizacji zawodowej, jak i uwarunkowań kształcenia nauczycielskiego na dalszych etapach kariery zawodowej. Odnosnie do pedagogiki wczesnej edukacji wątek ten szeroko analizowała Elżbieta Marek (2015). Poddano go także oglądowi w monografii wieloautorskiej pod red. Marzenny Nowickiej i Ewy Skrzetuskiej (2016) oraz – ze szczególnym uwzględnieniem wymiaru kreatywności – w monografii pod red. Józefy Bałachowicz i Ireny Adamek (2017).

wiedza kategorii teoretycznych, typu: kompetencje (np. Jakubowicz-Bryx, 2012; Adamek, Bałachowicz, 2013), przekonania, określane często jako osobiste teorie edukacyjne, teorie indywidualne, teorie potoczne (np. Polak, 1999; Kędzierska, 2005)².

Warto jednak wspomnieć także o tych obszarach badań pedeutologicznych, ponieważ uznaje się, że kompetencje kontekstowe nauczyciela, obejmujące percepcję, interpretację i umiejętności podejmowania decyzji w określonej sytuacji dydaktycznej, pełnią rolę pośredniczącą w procesach przekształcania wiedzy nauczyciela w wydajność, sprawczość – w jej użyteczną formę. W pojawiających się modelach kompetencji nauczycielskich (np. Blömeke, 2017) podkreśla się ich wielowymiarowość, dynamikę (podobnie jak w wypadku wiedzy) oraz dominację aspektów poznawczych i afektywno-motywacyjnych. Największym jednak problemem w badaniach kompetencji nauczycieli jest ich wpisywanie się w szeroki, silnie rozpowszechniony dyskurs normatywny, dotyczący „dobrego” nauczyciela, tego, co nauczyciel powinien wiedzieć i jak być zmotywowanym do pracy.

Z tego samego powodu nie analizuję badań opinii (kandydatów na) nauczycieli, ponieważ mieszczą się one w podobnym nurcie, nie wnosząc wiele nowego do ustaleń prowadzonych w tradycyjnych podejściach badawczych. Ponadto opinie nie są kategoryzowane w podejściu charakterystycznym dla TRS jako wiedza³.

Najbardziej spokrewnione z RS są takie konstrukty jak przekonania (przyszłych) nauczycieli czy ich przedwiedza, powstające w toku socjalizacji pierwotnej. Zdaniem badaczy wpływają one na planowanie, interakcje i decyzje nauczycieli. Mogą być także kluczowym wyznacznikiem ich zachowań w klasie (Pajares, 1992; Fang, 1996; Grochowalska, 2012). Hanna Kędzierska (2012, s. 60), która dokonała przeglądu badań poświęconych procesowi socjalizacji zawodowej nauczycieli, odnośnie do etapu wczesnych doświadczeń pisze o białych plamach na mapie pól badawczych, związanych z rozpoznawaniem wiedzy, oczekiwań i sposobów postrzegania zawodu nauczyciela przez studentów rozpoczynających edukację formalną. Henryk Mizerek (1999) także uważał, że założenie o znaczącym wpływie przekonań kandydatów na nauczycieli nie jest rzetelnie zbadane, w związku z tym trudno określić jego wymiar. Sądzę, że badanie RS obiektów edukacyjnych, w przybliżeniu podobnie do przekonań definiowanych, zwłaszcza w ujęciu dynamicznym, pozwoli na pewien rodzaj racjonalnego wnioskowania⁴.

² Podstawowe różnice między RS i innymi konstruktami wyjaśniam dalej w tym rozdziale.

³ Właściwie nie podejmuje się w TRS wątku opinii, nie są one wyróżniane.

⁴ Warto zwrócić uwagę na badania Bogusławy D. Gołębnik (2014), poświęcone analizie przekonań nauczycieli, które najpierw identyfikowała w ankiecie, a następnie weryfiko-

W tym miejscu uważam za niezbędne przypomnienie podstawowych różnic między RS a podobnymi do nich – w zdroworozsądkowym podejściu – konstruktami. Cechy definicyjne RS (Bauer, 2015) oraz wcześniejsze prace teoretyczne nad odróżnianiem tego konstruktów od np. przekonań, postaw, opinii, przedwiedzy, przedzałożeń itp. mają wieloletnią tradycję (np. Moscovici, 1973, 2013, 1993; Augoustinos, Walker, Donaghue, 2014)⁵. Ustalenia sprowadzają się do następujących wniosków: RS to konstrukt teoretyczny⁶, określony jako skrzyżowanie komponentów, jako „całość, która różni się od sumy części”. Składa się na nią:

- poziom informacyjny (narracje);
- poziom ikoniczny (wyobrażenia/obrazy);
- stereotypy (stereotypowe uproszczenia i uogólnienia);
- symboliczne „przewodzenie” praktykom komunikacyjnym i planom działania.

„Te części stanowią konstytutywne i żywotne elementy dynamiki, która generuje, odtwarza i przekształca reprezentacje społeczne” (de Rosa, 1993, s. 179).

W literaturze poświęconej edukacji najczęściej bada się przekonania, podobnie jak RS osadzone w zasobach kulturowych, materialnych i strukturalnych, w biografiami osobistych i zawodowych, jednak są one przypisywane do psychologii poznawczej, która niewystarczająco – zdaniem badaczy RS – zwraca uwagę na konteksty kulturowo-społeczne, zwłaszcza komunikowanie się z wykorzystaniem sieci społecznych i nowych mediów.

Przekonania, z którymi RS się niesłusznie utożsamia (np. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 503), są stanami/działaniami reprezentacyjnymi, stanami intencjonalnymi, a nie reprezentacjami – przez nie (tj. przekonania) reprezentacje się ujawniają, w nich istnieją (Moscovici, 1973, p. xii; de Rosa, 1993, s. 179; Gładziejewski, 2015, s. 16; Wagner, 2015, s. 27). Stanowią one „sposób, w jaki reprezentacje społeczne mogą być wyrażone” (Palmonari, 1989, s. 14, za: de Rosa, 1993, s. 180).

wała w wywiadach fokusowych. Struktura tych badań była zbliżona do metodyki identyfikacji RS. Różnica główna między tymi konstruktami wynika z założeń teoretycznych: przekonania wywodzą się z psychologii poznawczej, mają więc orientację indywidualistyczną, natomiast RS wywodzą się z psychologii społecznej, odwołują się do perspektywy społeczno-kulturowej, nie tracąc przy tym także proveniencji indywidualistycznej (poznawczej).

⁵ RS wykazują związek także z innymi kategoriami, jak ideologia, habitus, pamięć społeczna, stereotypy, obraz, wizerunek (Jaspars, Fraser, 1984; Farr, 1990; Gaskell, Fraser, 1990; de Rosa, 1993; Augoustinos, Walker, Donaghue, 2014) – jednak nie są z nimi tożsame.

⁶ Pojęcie „konstruktów” rozumiem za Earlem Babbie (2006, s. 143) jako „twór teoretyczny, oparty na obserwacji, lecz nieobserwowalny ani bezpośrednio, ani pośrednio”. Konstrukt „[m]a tylko takie znaczenie, jakie zgodzimy się mu nadać” (tamże).

Niezależnie od różnic między RS a podobnymi konstruktami, wywodzącymi się z psychologii poznawczej, można przyjąć, że zarówno *teorie indywidualne*, *teorie potoczne*, jak i *reprezentacje społeczne* są „konstruktami teoretycznymi do badania tego fragmentu świadomości osób profesjonalnie zajmujących się edukacją, który ma bezpośredni związek z działaniem” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 52). Dowodzą tego ustalenia poszczególnych badaczy, przedstawione w dalszej części rozdziału podczas omawiania przykładów badań nad wiedzą nauczycieli w paradygmacie konstruktywistycznym.

7.2. Badania nad wiedzą według stanowisk paradygmatycznych

Przyjęłam, że natura wiedzy – różnie rozumiana w różnych paradygmatach (zob. rozdz. 1, 2 i 3) – może stanowić podstawę typologii badań nad profesjonalną wiedzą pedagogiczną (przyszłych) nauczycieli. Zdecydowałam się przedstawić wyniki kwerendy autorskiej w perspektywie paradygmatów wyodrębnionych przez Lincoln i Gubę (2000; za: Kubinowski, 2010, s. 39): pozytywistycznego, postpozytywistycznego, teorii krytycznych, konstruktywistycznego i partycypacyjnego. Odrębnie zostaną zaprezentowane badania nad wiedzą nauczycieli w paradygmacie RS (zob. rozdz. 9.1).

Badania prowadzone w perspektywie pozytywistycznej wiążą się z podejściem ilościowym, natomiast w perspektywach pozostałych paradygmatów – zarówno z podejściem jakościowym, jak i jakościowo-ilościowym⁷. Opracowanie typologii badań nad wiedzą prowadzonych w nurcie antypozytywistycznym stanowi trudne zadanie ze względu na brak jasności i dbałości niektórych badaczy zarówno o terminologię, jak i wyraźne opowiedzenie się za konkretną metodą czy strategią jakościową. W wielu publikacjach można dostrzec niedostatki opisu założeń teoretycznych czy procedury badawczej, co utrudnia wnioskowanie, do którego nurtu dane analizy można byłoby przypisać. Nie pomaga w tej sytuacji również nieustannie zmieniające się nazewnictwo, wynikające w części z różnic w tłumaczeniach tych samych metod (Silverman, Krüger, Palka), orientacji metodologicznych (Urbaniak-Zajac, Piekarski) czy też

⁷ Na podstawie kryterium rozumienia wiedzy uprawnione jest wyróżnienie przede wszystkim badań obiektywistycznych/ilościowych i antypozytywistycznych/jakościowych (rozdz. 1 i 2). Zasady komplementarności (rozdz. 3) decydują o łączeniu badań ilościowych z jakościowymi oraz odchodzeniu od ścisłego podziału na badania ilościowe i jakościowe, co wynika m.in. z nakładania się tych dwóch typów badań w ewaluacji projektów badawczych (m.in. Babbie, 2006; Rubacha, 2008; Creswell, 2013).

strategii badań (Bauman, Creswell) – tu też pojawiają się bowiem nieścisłości. W rezultacie występuje „mieszanie” metod zbierania danych z metodami analizy i interpretacji danych, o czym szerzej piszą np. Barbara Smolińska-Theiss i Wiesław Theiss (2010, s. 82–83)⁸. Dodatkowym problemem w autorskiej kwerendzie była wielość możliwych klasyfikacji badań jakościowych, o której wyczerpująco wypowiadało się wielu autorów publikacji metodologicznych, np. Pilch, Bauman (2001, s. 294–317), Krüger (2005, s. 160), Babbie (2006, s. 316–324), Palka (2006a, s. 55), Silverman (2007, s. 106; też: 2010), Theiss (2010, s. 91–102), Kubinowski (2010a, s. 36–42; 2017, s. 17–24). Ostatecznie, za Kubinowskim (2010, s. 38–39), przyjęłam – dla tej części przedstawiania badań nad wiedzą – dodatkowe kryteria, takie jak: epistemologia, metodologia, akumulacja wiedzy i rola badacza. Uznaję za Danutą Urbaniak-Zając i Ewą Kos (2013, s. 8), że empiryczne badania rzeczywistości to jeden ze sposobów tworzenia wiedzy pedagogicznej, stąd dalsze ustalenia mają istotne znaczenie dla badań własnych.

7.2.1. Paradygmat pozytywistyczny

Perspektywa paradygmatu pozytywistycznego, mniej eksponowana w tej monografii, wyznacza specyficzne – głównie dla psychologii poznawczej – obszary badań nad wiedzą nauczycieli i jej związkami z różnymi czynnikami. Psychologowie zainteresowani są obecnie przede wszystkim wpływem motywacji na zdobywanie wiedzy (König, 2017) czy relacjami między wiedzą pedagogiczną a motywacją i odpowiedzialnością (Laueremann, 2017). Wyniki badań sugerują, że motywacja wpływa na zdobywanie wiedzy podczas początkowej edukacji nauczycieli, w tym w okresie studiów. Zaleca się jednak dalsze badanie, ponieważ nie jest jasne, jak podstawowe czynniki motywacyjne pobudzają nauczanie na poziomie eksperckim, a więc wśród nauczycieli doświadczonych. Ponadto nadal niewiele wiadomo o wzajemnym oddziaływaniu wiedzy i motywacji, jeśli chodzi o zapewnienie uczniom/studentom jak najlepszych warunków do uczenia się.

Pozytywistyczne rozumienie wiedzy decyduje o prowadzeniu badań przede wszystkim ilościowych. Z jednej strony psychologowie definiują wiedzę jako „dokładne informacje”, kojarząc ją z procesem percepcji i zapamiętywania, z drugiej natomiast – rozumieją ją jako „ogół informacji posiadanych przez osobę lub szerzej przez grupę osób lub kulturę, ale też te umysłowe komponenty, które wynikają ze wszystkich procesów wrodzonych lub nabytych

⁸ Porządek w tym zakresie w obszarze jakościowych metod zbierania i analizy danych w badaniach RS został przedstawiony w artykule: Krasuska-Betiuk, Zbróg, 2017a.

przez doświadczenie” (*Encyklopedia of Psychology*, s. 169, za: Nowak-Łojewska, 2011, s. 78). Psychologowie dokonują więc pomiarów zmian w wiedzy, a zatem efektów uczenia się za pomocą testów pamięci i testów transferu. Testy retencyjne mierzą, jak dobrze badany zapamiętuje materiał, na przykład, czy jest on w stanie przywołać lub rozpoznać to, co zostało przedstawione. Testy transferu sprawdzają, w jakim stopniu uczący się potrafi zastosować zdobytą wiedzę w nowych sytuacjach.

Jako przykład mogą posłużyć badania Richarda E. Mayera (2010, 2011), związane z wykorzystywaniem multimediów w kognitywnych badaniach nad uczeniem się. Ustalił on w swoich analizach zarówno komponenty wiedzy, wypowiadając się na temat jej organizacji, jak i strategie polepszające efektywność uczenia się. Jego zdaniem w wypadku uczenia się wskazane jest wyznaczenie wiedzy do zmodyfikowania w uczącym się. Nauczyciel musi więc wcześniej określić typ wiedzy – według Mayera to: (1) fakty i pojęcia (nazywane „wiedzą w wąskim znaczeniu”), (2) procedury i strategie (nazywane umiejętnościami) i (3) przekonania (nazywane postawami). Mentalna organizacja wiedzy pomaga jednostce szybko ją zidentyfikować i wydobyć z pamięci tę odpowiednią do rozwiązania nowatorskiego problemu (tj. przy próbie przeniesienia/transferu wiedzy – zob. rozdz. 6).

7.2.2. Paradygmat postpozytywistyczny

Badania nad wiedzą w tym paradygmacie opierają się na założeniu, że wiedzę zdobywa się wyłącznie w sposób niedoskonały i prawdopodobny dzięki falsyfikacji hipotez. Odbywa się to głównie przez generalizacje i badanie związków przyczynowo-skutkowych, dołączając do badań ilościowych także jakościowe.

Warto wspomnieć w tym miejscu o badaniach Kathleen Stürmer i Tiny Seidel, w których wyniku wypracowały one oryginalne narzędzie do oceny profesjonalnej wizji nauczycieli: arkusz *Observer Research Tool* (Seidel, Stürmer, 2014). Nadaje się ono do badania zarówno w grupie przyszłych nauczycieli, jak i nauczycieli rozpoczynających pracę, mających do dwóch lat doświadczeń zawodowych. Na podstawie ilościowej i jakościowej analizy treści ważnych wydarzeń w klasie nagranych na wideo oraz ich interpretacji autorki analizowały rolę formalnych i nieformalnych okazji do uczenia się oraz pojawianie się pozytywnych zmian w profesjonalnej wizji, opierającej się na integracji wiedzy teoretycznej i praktycznej⁹.

⁹ Badania Seidel i Stürmer są o tyle ważne z punktu widzenia projektu badań własnych, że zajmują się, opisywanym już przeze mnie problemem pokonywania luki między wiedzą teoretyczną i praktyczną (Zbróg, 2014). Stanowią jeden z istotnych dowodów na rzecz promowa-

7.2.3. Paradygmat teorii krytycznej

Badania nad wiedzą prowadzi się w tym paradygmacie z uwzględnieniem dialektyczności metod. Badacz przyjmuje na siebie rolę „transformatywnego intelektualisty”, adwokata i aktywisty, chcącego ujawnić kształtujący wpływ sił zewnętrznych na podmiot i przedmiot badania (wiedzę).

Przykładem badań w tej perspektywie – zgodnie z przedmiotem badań – mogą być rekonstrukcje prowadzone według metodyki charakterystycznej dla zbiorowego pisania biografii (ZPB). Korzysta się z niej w grupach studenckich w trakcie dociekań na temat natury „stawania się”, np. nauczycielem¹⁰. Badanie w ramach ZPB (Zbróg, 2017b) pozwala rozwijać krytyczne spojrzenie na wiele kwestii osobistych i społecznych, uczyć się analizowania oraz interpretowania zjawisk i procesów na głębszym niż zazwyczaj poziomie, kwestionowania prawd, aktywnego konstruowania swojej wiedzy i nadawania znaczeń (Davies, Gannon 2006, s. 359). Jej wartość wynika nie tylko ze specyfiki czy też oryginalności samej metody, ale przede wszystkim z potencjału emancypacyjnego, który ze sobą niesie. Badania prowadzone według metodyki ZPB dokumentują szczegóły ujawniających się interferencji – wzajemnego oddziaływania na siebie różnych sił, elementów, zjawisk, sytuacji, zachodzących zarówno podczas procesu ZPB, jak i samego życia – określonego kontekstu. Dzięki tej procedurze badawczej ujawnia się uwikłanie wszystkich działań i emocji uczestników w dyskursy, ich negocjowanie w ramach instytucji społecznych i w ramach społeczności, kształtowanie przez siły historyczne i kulturowe, a następnie uświadomienie przez nich istnienia innych możliwości, innych rozwiązań, innych podejść w różnych obszarach naszego życia. Uznaję ZPB za metodę nadającą się do badania RS (Zbróg, 2017c). Rezultaty końcowe praktyki badawczej wiążą się bowiem z ukazywaniem opresyjności dyskursu, uczeniem krytycznego namysłu i dostrzeganiem możliwości tkwiących w różnicach. Odkrywanie przez współbadaczy możliwie wszystkich sprzeczności i różnic w omawianych wersjach świata sprzyja negocjacji znaczeń i modyfikowaniu zastanych kulturowo RS, rozumianych jako społecznie uzgodniona wiedza codzienna, zamknięta w stereotypach poznawczych.

nia wizji zintegrowanej, całościowej wiedzy pedagogicznej nauczycieli, podobnej do wniosków z modelu Lestera (2015), a więc odchodzenia od technicznej, dwufazowej wersji kształcenia nauczycieli: teoretycznej na uniwersytecie i praktycznej w szkole. Ich wnioski z badań świadczą o braku uzasadnienia dla podziału wiedzy na teoretyczną i praktyczną.

¹⁰ Rezultaty tego typu badań dla studentów pedagogiki wczesnoszkolnej opublikowałam w: Zbróg, 2017d – tam też egzemplifikacja.

7.2.4. Paradygmat konstruktywistyczny

Zgodnie z założeniami tego paradygmatu badania nad wiedzą (umiejscowioną w umyśle) mają charakter indywidualnych, subiektywnych rekonstrukcji doświadczeń. Badacz pełni w nich rolę „zaangażowanego uczestnika”, facylitatora wielogłosowych sposobów rozumienia obiektu badania, wyniki zaś mają charakter całości wykreowanej wspólnie z badanymi.

Koncepcje wiedzy wywodzące się z założeń tego paradygmatu, które w ostatnich dziesięcioleciach zdominowały badania pedeutologiczne, dotyczyły rozumienia wiedzy jako osobistej własności (np. Klus-Stańska, 2000; Bałachowicz, 2009; Nowak-Łojewska, 2011; Kochanowska, 2018). Wymagało to prowadzenia badań w podejściu jakościowym, z doбором metod zbierania i analizy danych charakterystycznych dla takiej konceptualizacji. Tego typu badaniam sprzyja bowiem metodologia hermeneutyczna, dialektyczna.

Przykładów badań w tej perspektywie pojawiło się sporo. Jednak kwerenda dotycząca profesjonalnej wiedzy (przyszłych) nauczycieli, zwłaszcza wczesnoszkolnych, ujawniła ubóstwo badanych przypadków, choć wielu pedagogów zwracało uwagę na to, że rozpoczynając studia, właściwie każdy student posługuje się wiedzą potoczną, zdroworoządkową na temat swojego przyszłego zawodu ze względu na zdobyte wcześniej doświadczenia (np. Konarzewski, 1988; Hejnicka-Bezwińska, 1995; Leppert, 1996; Kędzińska, 2005, 2012; Famuła-Jurczak, 2012).

Warto dokładniej omówić badania najbliższe projektowi własnemu, jednak – co zauważę już na początku – różniące się od niego przedmiotem badania – reprezentacjami społecznymi. Można je odnosić do kategorii badań związanych z innym rozumieniem wiedzy: wiedzą osobistą, teoriami indywidualnymi, które jednak nie dotyczą badania tego, co jednocześnie indywidualne i społeczne. Różnią się ponadto od badań własnych innymi cechami, m.in.: założeniami teoretycznymi, doбором próby lub zastosowanymi metodami badania.

Roman Leppert (1996) badał, które potoczne teorie wychowania występują w świadomości osób rozpoczynających studia pedagogiczne oraz jakim zmianom teorie te ulegają po pierwszym roku studiów. Badanie miało zatem charakter panelu rzeczywistego. W pierwszym etapie uczestniczyło w nim 280 studentów dobranych do badań celowo (wszyscy studenci I roku pedagogiki studiujący w WSP w Bydgoszczy), do drugiego zaś pomiaru na zakończenie roku akademickiego wylosowano 104 studentów. Studenci wypełnia-

li test twierdzeń, test zdań niedokończonych oraz kwestionariusz *Dylematy wychowawcze*. Badając potoczne teorie wychowania, Leppert wyodrębnił następujące kategorie: przekonania dotyczące celów wychowania, przekonania dotyczące roli pedagogiki w procesie wychowania, potrzeby wychowania, programy działań wychowawczych oraz aktorzy procesu wychowania: wychowawcy i wychowankowie. Badacz odniósł wyniki swoich ustaleń do oficjalnych ideologii edukacyjnych, o których pisał Ronald Meighan (1993): transmisji kulturowej, romantycznej, progresywnej i antypedagogicznej.

Wyniki ujawniły znaczną niespójność przekonań studentów rozpoczynających studia pedagogiczne i stopniową ich krystalizację na zakończenie I roku studiów. Zmiany można było zaobserwować zarówno w językowym repertuarze odpowiedzi udzielanych w teście zdań niedokończonych, jak i podczas wyrażania „czystych typów potocznych teorii wychowania” (Leppert, 1996, s. 186). Badani najczęściej używali kategorii pojęciowych odnoszących się do romantycznej i progresywnej ideologii wychowawczej. Leppert zaobserwował, że zmiany przekonań studentów dokonywały się w warstwie jawnej, natomiast warstwa ukryta przekonań, mierzona testem twierdzeń, pozostała stabilna. W związku z tym postawił on – za Krzysztofem Konarzewskim – tezę o dwóch odrębnych systemach myślowych, którymi posługują się nauczyciele.

Choć badania te okazały się interesujące, można mieć wątpliwości co do tego, czy autor rzeczywiście uzyskał ogląd potocznych teorii wychowania, czy też przejawów w świadomości studentów oficjalnych ideologii edukacyjnych. Wątpliwości te wynikają z tego, że Leppert przygotował do badania kwestionariusz, będący – jak sam napisał – operacjonalizacją konstruktów teoretycznych, którym były dla niego potoczne teorie wychowania. Studenci mieli więc ustosunkować się już do gotowych stwierdzeń, wyprowadzonych z ideologii oficjalnych. Sądzę, że uzyskanie faktycznych danych na temat studenckich potocznych teorii wychowania wymagałoby pracy z subiektywnymi znaczeniami, nadawanymi przez respondentów badanym kategoriom w trakcie np. wywiadu narracyjnego lub badania skojarzeń w związku z danym obiektem badania. Odnoszenie się przez badanych do różnego rodzaju gotowych twierdzeń, zwłaszcza w ustalonych zawczasu kategoriach, nie pozwala na odkrycie leżących u ich podłoża reguł (zob. Chomczyńska-Rubacha, 2003).

Hanna Kędziarska (2005) badała studenckie obrazy świata edukacji w wymiarze dynamicznym – w latach 1998–2002. W badaniach o charakterze panelowym uczestniczyło 45 osób – ze względu na przyjęte kryterium doboru próby tylko tyłu studentów brało udział w badaniach na pierwszym i ostatnim roku,

formułując zarówno pisemne relacje z osobistych doświadczeń edukacyjnych, jak i wypełniając kwestionariusz ankiety do badania preferencji ideologicznych¹¹). Podstawową metodę stanowiła rekonstrukcja doświadczeń edukacyjnych, opisywanych w formie swobodnej narracji z zastosowaniem bodźców narracyjnych (szkoła, nauczyciel). Analizując treść i strukturę historii opowiadanych przez studentów, Kędzierska odkrywała świat znaczeń i sensów, nadawanych przez badanych swojemu jednostkowemu, edukacyjnemu doświadczeniu. Odsłaniała tym samym także schematy poznawcze, wyznaczające horyzont myślenia i działania studentów. Konkluzja końcowa tych badań obejmowała z jednej strony obserwowanie rozbieżności między deklarowanymi a rzeczywistymi przekonaniem studentów, a z drugiej – brak zasadniczej zmiany przekonań w wyniku odbytego kształcenia.

Badania własne, w zamierzeniu, miały za zadanie – po ustaleniu stanu wyjściowego (etap 1) – pokazać zmiany (lub ich brak) w studenckich RS podstawowych obiektów edukacji w trakcie studiów licencjackich (etap 2), a następnie na zakończenie studiów magisterskich (etap 3). Wydają się one zbliżone do projektu Kędzierskiej, jednak różnią się w zasadniczych kwestiach: dobór próby (w badaniach własnych: próba pełna), typ panelu (rzeczywisty), koncepcja wiedzy (społecznie uzgodniona i osobista), metodologia badania (przystosowana do identyfikowania treści i struktury wiedzy społecznie uzgodnionej i osobistej oraz znaczeń nadawanych badanym obiektom), jak również podstawa teoretyczna (TRS).

Szczególne miejsce w badaniach nad wiedzą pedagogiczną należy przypisać analizom Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, które doprowadziły do powstania modeli konstruowania wiedzy o edukacji przez podmioty edukacji (zob. rozdz. 5.2.3). Badaczka ta przez ponad trzydzieści lat prowadziła badania panelowe nad wytwarzaniem wiedzy pedagogicznej i studiowaniem pedagogiki w WSP w Bydgoszczy, obecnie UKW, wśród studentów I roku pedagogiki na początku zajęć z przedmiotu *Wprowadzenie do pedagogiki*. Dotyczyły poszukiwania odpowiedzi na pytania o zakres i treść pojęć wyznaczających mapę kategoryjną współczesnej pedagogiki: *edukacja, kształcenie, pedagogika*. Badania

¹¹ To narzędzie badawcze: „Skala preferencji ideologii pedagogicznych” zostało opracowane przez studentów Naukowego Koła Pedeutologów UWM. Skala zawierała 35 stwierdzeń rekonstruujących podstawowe ideologie pedagogiczne: transmisji kulturowej, romantyzmu i progresywizmu. Poszczególne stwierdzenia-sądy zawierają wyraźny ładunek emocjonalny. Stosunek do tych stwierdzeń był zaznaczany na pięciostopniowej skali opatrzonej kotwicami: niesłuszne – słuszne.

obejmowały także oczekiwania studentów wobec przedmiotu. Wyniki analiz panelowych z pierwszych piętnastu lat opublikowano w roku 1989.

Autorka zrekonstruowała stereotypy kierujące potocznym myśleniem studentów, analizując ich wypowiedzi w formie przekonań i twierdzeń. Kolejne 15-lecie, zapewne w związku z rewolucyjnymi zmianami tożsamości pedagogiki po transformacji ustrojowej w 1989 roku, pogłębiło powszechne odczucie badanych o nieadekwatności oferty programowej w stosunku do „praktycznych” oczekiwań i roszczeń studentów, które badaczka uznała za ograniczające rozwój pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Sformułowała ona wniosek, że „oprócz praktycznego poznania obszaru czynności i działań związanych z profesjonalnym wykonywaniem zawodu [...] studenci powinni uzyskać także kompetencje właściwe tzw. kulturze naukowej (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 67). Nie ulega jednak wątpliwości, że rozbieżności w oczekiwaniach stanowią źródło napięć w procesie studiowania oraz są czynnikiem wyzwalamym opór wobec oferty pedagogiki jako dyscypliny naukowej (Hejnicka-Bezwińska, 2003). Badaczka ta ponadto doszła do wniosku, że do źródeł wiedzy o edukacji należą: teorie naukowe, systemy filozoficzne oraz konkretne praktyki edukacyjne (pedagogie).

Niewiele projektów ma charakter badań panelowych rzeczywistych. Z pewnością należy zaliczyć do nich 3-etapowe badania prowadzone wśród 387 studentów pedagogiki, przeprowadzone w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu przez zespół w składzie: Maria Dudzikowa (kierownik), Renata Wawrzyniak-Beszterda, Sylwia Jaskulska, Mateusz Marciniak, Ewa Bochno, Ireneusz Bochno, Karina Knasiecka-Falbierska (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, 2010). Przedmiot badań zespołu projektowego nie objął jednak wiedzy studentów, choć pośrednio ustalono, że w uczelniach wyższych dominuje „bankowe” rozumienie wiedzy, gromadzonej w umysłach nauczycieli, a następnie przekazywanej studentom do zapamiętania (zaliczenia, zapamiętania?)¹². Niezwykle rzadko – na co wskazują dane procentowe – można liczyć na zajęciach uniwersyteckich na nadawanie swoich znaczeń otaczającej rzeczywistości dzięki dyskusji, negocjacjom czy badaniu, dociekaniu, eksplorowaniu wątków, które wywołały u studenta konflikt poznawczy, na wyzwalańie myślenia krytycznego czy metarefleksji. Studentów nie stawia się bowiem

¹² Przywołuję szerszy opis wniosków z tych badań ze względu na możliwość wykorzystania tego kontekstu w interpretacjach wyników własnych.

w sytuacji poszukiwania rozwiązań problemów, ale wobec konieczności duplikacji wiedzy wykładowcy lub zawartej w podręczniku akademickim.

Rezultat takiego funkcjonowania w roli studenta przygotowującego się do zawodu nauczyciela nietrudno przewidzieć: ktoś, kto codziennie jest „wziewczany” w transmisyjny model edukacji, będzie zniewolony takim schematem uczenia się. Promuje on bowiem bierność, przeciętność oraz powierzchowne i fasadowe zaangażowania jednostki (zob. Zeichner, 2010; Klus-Stańska, 2012; Wawrzyniak-Beszterda, 2017)¹³. Proces poznawania świata i nadawania mu znaczeń w edukacji akademickiej jest – jak wynika z badań – statyczny, opiera się na nauce pamięciowej, na odtwarzaniu informacji, reprodukcji wiedzy bankowej, zmagazynowanej w głowach nauczycieli. Staje się tym samym przykładem zróżnicowanych pozycji w relacjach władza-wiedza – asymetrii we władzy nad wiedzą. Wspomniane autorki zauważają, że w takich warunkach kształcenia akademickiego student nie ma szansy budować „dynamicznego potencjału biograficznego” (określenie za: Klus-Stańska, 2010, s. 43).

7.2.5. Paradygmat partycypacyjny

Istotę wiedzy w tym paradygmacie kojarzy się z prymatem poznawania praktycznego, wiedzą/mądrością życiową, wytwarzaną w środowiskach badawczych osadzonych w społecznościach uczących się praktyków. Badania nad wiedzą mają tu charakter zaangażowania w kooperacyjne badania w działaniu/przez działanie na rzecz doskonalenia praktyki nauczycielskiej. Wyniki badań są współtworzone, ugruntowane w kontekście podzielanego doświadczenia. Badacz pełni w nich funkcję osoby wprowadzającej w proces badawczy, demokratycznie zarządzającej uczeniem się współbadaczy, którzy postrzegają rzeczywistość i wiedzę w kategoriach subiektywno-objektywnych, współtworzonych przez umysł, krytycznie subiektywnych, zależnych od kontekstu. Założenie o tym, że wiedzę konstruuje się w trakcie działania, aktywności, wytwarza się w procesie społeczno-interakcyjnym, powoduje, że przedmiotem badań prowadzonych w tym paradygmacie jest najczęściej konstruowana w konkretnym kontekście osobista wiedza praktyczna nauczycieli. Tego typu analizy są dość szeroko reprezentowane także w polskiej literaturze przedmiotu (np. Gołębiak, 2000; Czerepaniak-Walczak, 2006, 2010, 2014; Červinková, 2013; Červinkova, Gołębiak, 2010, 2013; Kutrowska, Pereświat-Sołtan, 2014).

Badania nad osobistą wiedzą praktyczną dotyczą zatem praktyki nauczycieli, którzy podczas obserwacji swojego działania dokonują rekonstrukcji

¹³ Ten wątek podejmowałam w artykułach: Zbróg, 2014b i 2015.

przeszłości i intencji przyszłości, aby poradzić sobie z wymogami terazniejszej sytuacji (Connelly i in., 1997). Badania prowadzone nad wiedzą praktyczną przyjmują zwykle postać modelu jakościowo-partycypacyjnego, w którym naukowcy są partnerami praktykujących. Zbieranie danych obejmuje różnego rodzaju obserwacje, notatki terenowe, wywiady, rozmowy, dzienniki, autobiografie, osobiste artefakty, historie mówione i listy. Ważnymi terminami analizy zebranych materiałów są „obraz, reguły, zasady praktyczne, filozofia osobista, metafora, cykle, rytmy i jednostki narracyjne” (Connelly i in., 1997, s. 668).

Ogromne zainteresowanie, którym cieszą się tego typu badania w środowisku pedagogicznym, wiąże się z koncentrowaniem się bardziej na procesie uczenia się (zawodu nauczyciela)¹⁴ niż na wiedzy. Nieodłącznym elementem tego procesu jest mimo tego – jak udowaśniałam w poprzednim rozdziale – wytwarzanie i rozwój osobistej wiedzy praktycznej. Badania nad wiedzą prowadzone w tym nurcie wiążą się z pomiarem *wiedzy-w-użyciu* czy też *wiedzy-w-działaniu*. Zróżnicowanie terminologiczne jest zresztą bardzo duże, co pośrednio wynika z ogromnej liczby badań prowadzonych na świecie w tej perspektywie. Uczenie się przez różne formy działania/aktywności prowadzi – według różnych autorów – do wytwarzania różnego typu wiedzy praktycznej. Na przykład:

- uczenie się przez doświadczenie ⇒ wiedza w użyciu (*knowledge-in-use*);
- uczenie się jako przynależenie, partycypacja ⇒ wiedza wspólna (*community knowledge*);
- uczenie się przez refleksję ⇒ wiedza refleksyjna (*reflexive knowledge*);
- uczenie się jako działanie i refleksję w działaniu ⇒ wiedza w działaniu (*knowledge-in-action, reflection-in-action*).

Wiedza powstająca w toku tych badań odnosi się do działań jednostkowych, usytuowanych w określonym kontekście i określonej czasoprzestrzeni. Jak twierdzi Jean-Marie Barbier (2015, s. 62), wiedzę wytworzoną w ten sposób cechuje możliwość natychmiastowego zastosowania w działaniu przez tych, którzy ją tworzą.

Maria Czerepaniak-Walczak (2014, s. 188) uznaje badanie własnej praktyki, a tym samym konstruowanie swojej wiedzy praktycznej za realizację interesu emancypacyjnego. Umożliwia on pogłębioną refleksję nad istniejącą rzeczywistością przy jednoczesnym zmienianiu tej rzeczywistości: „jest siłą stymulującą aktywizm ukierunkowany na poznawanie i zmienianie własnej

¹⁴ Warto wspomnieć tu o serii badań biograficznych, które opierają się na wspomnieniach nauczycieli (Dróźka, 1993–2008) czy o badaniach doświadczeń biograficznych z zakorzenieniem w perspektywie interakcjonistycznej związanej z procesem stawania się nauczycielem (np. Kędzierska, 2012).

praktyki. Przejawia się w stawianiu pytań, formułowaniu niestandardowych odpowiedzi oraz podejmowaniu innowacyjnych czynności. [...] Celem badania w działaniu realizowanego w paradygmacie tego interesu jest rozumienie, partycypacja ukierunkowana na osiągnięcie nowych praw i pól podmiotowej wolności”.

Przytoczony cytat wpisuje się w kolejny typ badań: *through inquiry*, cechujący eksplorację, podczas których obserwuje się, analizuje i interpretuje sposoby dochodzenia do wiedzy profesjonalnej przez badanie praktyki w triadzie: student – nauczyciel praktyk – nauczyciel akademicki. Wachlarz terminów wyrażających różne formy badań nad uczeniem się w tym podejściu tworzą nominacje: *inquiry-based learning*, *learning to unlearn*, *modelling in formal taught sessions/a layered pedagogy for teacher education inquiry*, gdzie *inquiry* – niemające odpowiednika w języku polskim – objaśnia się jako ‘badanie, pytanie, dociekanie, poszukiwanie, dowiadywanie się, uzyskiwanie szczegółowego wglądu we własne przekonania, we własne praktyki społeczne’. Tego typu analizom poświęcono monografie *Teachers and Teacher Educators Learning Through Inquiry: International Perspectives* (Boyd, Szplit, 2016) oraz – skoncentrowaną na pedagogice wczesnej edukacji – *International Trends in Preparation of Early Childhood Teachers for Working in a Changing World* (Bałachowicz, Nowak-Fabrykowski, Zbróg, 2017). Ten typ badań obliguje do większego zaangażowania w uczenie się zarówno studentów, jak i nauczycieli praktyków oraz nauczycieli akademickich, ponieważ wymaga wypracowania praktyk badawczych, kreujących wiedzę i ekspertyzność (*expertise*)¹⁵ nauczycieli (Boyd, 2016; Philpott, 2017a; Szplit, 2019).

Uczenie się postrzega się w tej perspektywie jako przestrzeń do konstruowania wiedzy profesjonalnej, będącej kombinacją różnych rodzajów wiedzy czy też sposobów poznawania. Wiąże się to z „kulturą możliwości” – stwarzaniem studentom przestrzeni do uczenia się zawodu w miejscu przyszłej pracy, po to, aby praktyka i teoria rozwijały się obok siebie.

Metodyka badań rozwoju wiedzy przyszłych nauczycieli w ramach doświadczeń w przyszłym miejscu pracy, traktowanych jako źródło wiedzy profesjonalnej, przyjmuje najczęściej postać badań jakościowych, prowadzonych metodą studium przypadku (np. Tang, 2003) lub wywiadów narracyjno-epizodycznych (np. Zbróg, 2014a). Dowodzą one, że kontekst działań, kontekst społeczno-zawodowy i kontekst „superwizji” – wsparcia udzielanego przez nauczycieli-opiekunów praktyki – oferuje różne rodzaje wiedzy. Negocjowanie między

¹⁵ Odwołuję się tu do monografii Agnieszki Szplit (2019, s. 10), która wprowadziła do pedagogiki pojęcie „ekspertyzności” rozumianej jako „najwyższy stopień biegłości nauczycielskiej, na podobieństwo mistrzostwa zdobywanego w pracach rzemieślniczych”.

nimi prowadzi stopniowo do konstruowania i rekonstruowania swojej wiedzy w trakcie doświadczania procesu nauczania na praktykach zawodowych.

Odpowiednią egzemplifikacją uczenia się w triadzie mogą być badania Sylvii Yee Fan Tang (2003). Kluczowe znaczenie ma tutaj traktowanie działania profesjonalnego w miejscu pracy jako źródła wiedzy. Wiedza praktyczna zyskuje wówczas status subiektywnej teorii (na temat własnego działania). Tang koncentrowała się na konstruowaniu przez studentów-przyszłych nauczycieli teorii swojego nauczania w trzech aspektach: kontekst działania, kontekst społeczno-profesjonalny i kontekst „superwizji” (tamże, s. 483). Zaproponowane przez tę badaczkę zróżnicowanie kontekstów odzwierciedla złożoną wizję wzrostu i rozwoju wiedzy nauczyciela poprzez integrację aktów nauczania w klasach, interpersonalnych aspektów nauczania oraz wpływu superwizorów (nauczycieli akademickich, nauczycieli praktyków) na konstruowanie wiedzy. Ten model przyrostu wiedzy nauczycieli staje się więc zorientowany na praktykę: praktykę nauczania, praktykę rozwijania relacji interpersonalnych z różnymi uczestnikami życia szkolnego oraz praktykę uczenia się od i z doświadczonymi nauczycielami/opiekunami praktyk. Rozwój profesjonalnej wiedzy praktycznej następuje w wyniku negocjacji między różnymi rodzajami wiedzy osobistej pochodzącej z trzech różnych kontekstów poprzez wprawianie jej w „ciągły ruch od napięcia do równowagi i od dysonansu do rezonansu między nauczaniem a jądrem swojej wiedzy” (tamże, s. 495).

Ze względu na ustalenia, zbliżone do koncepcji transformacji wiedzy w TRS, interesująco przedstawiają się wnioski z badań nad rekonstruowaniem wiedzy studentów-przyszłych nauczycieli według koncepcji Williama J. Pankratiusa (1994, za: Dylak, 2000a). Podstawowym sposobem pracy z uczącymi się są refleksja i komunikacja we wspomnianej triadzie (student, nauczyciel akademicki i nauczyciel-praktyk) oraz aktywizowanie i analiza posiadanej przez nich wiedzy. Pankratius podkreślał, że znaczenia i interpretacje dotyczące nauczania rekonstruuje się, a nie zastępuje przez przyswajanie nowych wiadomości. Uczący się aktywnie konstruują i restrukturyzują wiedzę, aby nadać sens doświadczanemu światu. Nowe pojęcia są integrowane w struktury istniejącej już wiedzy, którą posiadają osoby uczące się, uczenie się zaś wymaga stwarzania okazji do podejmowania i powtarzania czynności badawczych dotyczących pojęć, zdarzeń i teorii (Pankratius, 1994, za: Dylak, 2000a, s. 9). Oznacza to, że dotychczas posiadana wiedza stanowi „swoisty filtr poznawczy selekcjonujący wiedzę nabywaną przez kandydata na nauczyciela w trakcie treningu kompetencyjnego” (Kędzierska, 2005, s. 40). To poważny powód do podejmowania badań nad wiedzą, z którą studenci rozpoczynają naukę instytucjonalną.

Pankratius wyodrębnia następujące etapy w swoim modelu (za: Dylak, 2000, s. 188; Kędzierska, 2005, s. 40–41):

1. Faza indukcji – jej celem jest „uruchomienie i rozpatrywanie uprzedniej wiedzy studentów i ich przekonań (związanych z nauczaniem, wyznawanym systemem wartości oraz domem rodzinnym)” (tamże). W tej fazie proces kształcenia nauczycieli koncentruje się na docieraniu do źródeł osobistej teorii edukacyjnej, identyfikację aksjomatów tworzących tę teorię, analizowanych przez pryzmat indywidualnych, grupowych i kulturowych uwarunkowań. Według założeń TRS na tym etapie studiów można koncentrować się na docieraniu również do RS obiektów edukacji przejawianych przez studentów.
2. Faza budowania „nowych struktur wiedzy (rekonstrukcja), [jest ona] [...] oparta na obserwacji praktyki oraz studiowaniu literatury” (tamże). Dokonuje się wtedy proces włączania do istniejących struktur poznawczych wiedzy nowej, często opozycyjnej w stosunku do istniejących wcześniej przekonań. Ze względu na to, że po I fazie studenci w dużym stopniu są świadomi własnych przedzałożeń, asymilacja nowych przekonań i nowej wiedzy jest procesem refleksyjnym i twórczym. W TRS nie mówi się o asymilacji, ale transformacji RS/wiedzy starej pod wpływem nowej.
3. Faza transferu, będąca „prześciem do budowania całościowych struktur pedagogicznych [...]. Istotnym elementem jest tu samodzielna praktyka” (tamże). W tej fazie do wiedzy pochodzącej z różnych źródeł (wiedza osobista, naukowa itp.) jest włączana wiedza wynikająca z własnych doświadczeń pedagogicznych, najczęściej budowana w trakcie praktyk pedagogicznych (tzw. wiedza działaniowa czy wiedza-w-działaniu). Konfrontując posiadaną wiedzę z własnym działaniem pedagogicznym, studenci mogą pogłębiać swoją refleksyjność, wzbogacać wiedzę o sobie samym i procesach edukacyjnych, które współtworzyli.
4. Faza stosowania, w której dokonuje się ponownej rekonstrukcji „zbudowanych struktur pod wpływem refleksyjnej praktyki” (tamże). Ta faza ma miejsce przede wszystkim poza murami instytucji kształcenia nauczycieli i oznacza permanentny proces rozwoju „ja” w roli zawodowej.

Aż trzy etapy (z czterech) modelu Pankratiusa przypadają na okres kształcenia instytucjonalnego. Można więc założyć, że przygotowanie do zawodu nauczyciela w uczelni wyższej, jak zakłada ten model, silnie rzutuje na RS edukacji i także inne kategorie pedagogiczne.

7.2.6. Paradygmat reprezentacji społecznych

W projektowaniu empirycznych badań RS wykorzystuje się liczne metody jakościowe i ilościowe oraz związane z nimi narzędzia i metody analizy, np. analizę treści, analizę tematyczną, analizę dyskursu, analizę czynnikową (Flick i in., 2015; Moliner, Abric, 2015). Metody te stosuje się samodzielnie albo w połączeniach.

W ostatnim raporcie OECD podkreśla się niedostatek skutecznych metod pomiaru treści i struktury profesjonalnej wiedzy nauczycieli oraz niedobór badań nad czynnikami mającymi wpływ na jej kształt. Ten obszar staje się priorytetowym wyzwaniem dla badaczy ze względu na założenie, że ogólna wiedza pedagogiczna (*general pedagogical knowledge*) lub podstawowa wiedza pedagogiczna (*teachers' educational knowledge-base*) ma znaczenie dla wysokiej jakości nauczania (Gurriero, 2017).

TRS, a zwłaszcza wypracowana w jej ramach koncepcja jądra matrycowego, sprzyja rozpoznawaniu treści i struktury wiedzy. Edukacja, mimo że jest uprzywilejowanym obszarem badań według założeń TRS, dopiero staje się polem zainteresowania dla badaczy różnych dyscyplin. Z tego powodu liczba analiz, które mogą być przywołane jako przykłady, zwłaszcza odnoszące się do etapu przygotowania do zawodu nauczyciela, nie jest duża. Egzemplifikacje wykorzystania TRS do badania obiektów i zjawisk edukacyjnych już częściowo scharakteryzowano, łącznie z opisem jakościowych metod eksploracyjnych i metod analizy RS (Krasuska-Betiuk, Zbróg, 2017a, 2017b). Obecnie przedstawię wyłącznie egzemplifikacje badań, prowadzonych w grupach studentów – przyszłych nauczycieli, które dotyczyły pomiaru treści i struktury wiedzy pedagogicznej oraz znaczeń nadawanych poszczególnym obiektom RS.

W roku 2006 Wydział Badań Edukacyjnych Fundacji Carlosa Chagasa (Sao Paulo, Brazylia) stworzył Międzynarodowe Centrum Studiów nad Reprezentacjami Społecznymi. Jeden z prowadzonych tam projektów przez analizę RS funkcjonujących w grupie kobiet i mężczyzn miał na celu ustalenie, jak studenci kierunków pedagogicznych definiują (opisują) swój przyszły zawód (de Silva, 2012). Korzystając ze strukturalnej odmiany TRS – teorii rdzenia Abrica (zob. ramka 9.2), dowiedziono, że badani podzielali historycznie zdeterminowane reprezentacje tożsamości zawodu nauczyciela, ale dostrzeżono również różnice w reprezentacjach między płciami. Badanie to udowodniło, że zmiany zaobserwowane w reprezentacjach zawodu nauczyciela u kobiet są związane ze zwrotem ku mniej stereotypowym poglądom na temat zawodu nauczyciela w wy-

niku edukacji, w tym indywidualnych historii badanych. Zauważono także, że tradycyjne reprezentacje, chociaż współwystępują z nowymi, jednak dominują. Nowsze poglądy wyrażane przez pojęcia *wiedza, nauka*, razem z bardziej konwencjonalnymi pojęciami *miłości i poświęcenia* (oddania), tworzą złożoną grupę znaczeniową. Ten zestaw znaczeniowy był obecny w mniejszym stopniu u badanych mężczyzn, co determinowało bardziej jednorodne poglądy w ich grupie.

Badacze RS z Portugalii (Pardal i in., 2015) analizowali związki między tożsamościami a strukturą pracy nauczycieli, odwołując się do RS zawodu nauczyciela u 96 badanych studentów – przyszłych nauczycieli różnych kierunków, w tym edukacji wczesnoszkolnej. Wykorzystali oni metody charakterystyczne dla teorii jądra i peryferii Abrica. Wyniki ich badań świadczą o tym, że portugalscy studenci utożsamiali swoją przyszłą profesję z biurokracją, a dokładniej z logiką charakterystyczną dla zakładu przemysłowego. Nowe funkcje wykonywane przez nich w trakcie praktyk zawodowych w niewielkim stopniu zmieniły reprezentację nauczyciela – w jej treści dominowała u badanych perspektywa procesu nauczania, a nie uczenia się.

Clarilza Prado de Sousa (2011) zasygnalizowała zarys badań narracyjnych nad reprezentacjami (pracy) nauczyciela, analizujących takie wymiary, jak: rozumienie i wyjaśnianie znaczenia swojej pracy; czynniki prowadzące do dobrych wyników; więzi, które utrzymują w swojej praktyce i które definiują tożsamość społeczną nauczycieli; oczekiwania dotyczące życia zawodowego w przyszłości, kierujące ich wyborami odnośnie do dalszego kształcenia. Badaczka ta zamierzała ustalić, jak nauczyciele konstruują ramy wiedzy o zawodzie na podstawie swoich doświadczeń. Chciała także pokazać związki między wiedzą zdroworozsądkową, potoczną, nabywaną na podstawie informacji, np. medialnych, z tym, w jaki sposób nauczyciele budują swoją wiedzę naukową na temat edukacji dzięki kształceniu na uczelni. De Sousa planowała także sprawdzić, co jest charakterystyczne dla wiedzy naukowej, a co dla wiedzy zdroworozsądkowej oraz jak się taką wiedzę wytwarza i jak prowadzi ona nauczyciela podczas realizacji czynności/działań edukacyjnych. Nie są jednak znane wyniki tych badań – być może nie opublikowano ich w języku angielskim¹⁶.

Vera Maria Nigro de Souza Placco and Vera Lucia Trevisan de Souza (2011) utworzyły grupę składającą się z nauczycieli pracujących w szkołach i na uczelni oraz ze studentów – przyszłych nauczycieli, którzy spotykali się w zespole przez trzy lata co dwa tygodnie. Celem badań było zrozumienie

¹⁶ Nie można znaleźć publikacji o podobnej tematyce nawet w języku portugalskim według zasobów: https://www.researchgate.net/profile/Clarilza_Sousa/contributions; <https://scholar.google.com.br/citations?user=xfiKN8UAAAAJ&hl=pt-BR>.

podstawowych procesów związanych z kształceniem nauczycieli. Główne pytanie problemowe wynikało z analizy procesu kształcenia nauczycieli: *Jak uczą się nauczyciele (jako ludzie dorośli)?* To pytanie spowodowało wyłonienie pytań szczegółowych: *Co jest charakterystyczne dla wiedzy w nauczaniu? Jak jest taka wiedza zbudowana u dorosłych-praktykantów? Co jest źródłem tej wiedzy?* Badania prowadzono metodą wywiadów narracyjnych odnoszących się do ważnych wydarzeń z biografii członków grupy oraz dyskusji w ramach grupy fokusowej.

Badaczki koncentrowały się na języku wykorzystywanym do opisu zachodzących procesów po to, aby zrozumieć związek między tworzeniem/przekształcaniem nauczycielskiej tożsamości oraz RS pracy nauczyciela przejawianych przez badanych. Posługując się ustaleniami z literatury przedmiotu, grupa zastanawiała się nad praktykami nauczycielskimi w celu identyfikacji wymiarów wiedzy oraz jej źródeł: skąd ona pochodzi i jak jest zbudowana. Ustalono m.in., że uczenie się dorosłych zachodzi podczas grupowego konstruowania wiedzy dzięki analizowaniu różnych pomysłów. Ma ono charakter indywidualny, gdyż wymaga świadomego wyboru i autentycznego zaangażowania się w ten proces. Punktem wyjścia do uczenia się są gromadzone doświadczenia oraz przypisywanie znaczeń różnym obiektom z odpowiedzialnym i przemyślanym używaniem języka. Projekt jest kontynuowany. Przedstawione wyniki mają charakter częściowy.

Na podstawie tych nielicznych przykładów widać, że liczba badań prowadzonych w paradygmacie RS nad treścią i strukturą wiedzy nauczycieli jest znikoma. Niektóre z projektów albo nie zostały jeszcze zakończone, albo ich wyniki nadal nie są opublikowane. Zdecydowanie brakuje badań nad dynamiką RS, czego dopominają się sami badacze (np. Menin i in., 2011).

7.3. Tendencje w badaniach nad wiedzą – nowe obszary problemowe

W najnowszym raporcie OECD (Guerriero, 2017, s. 3–4) uzasadnia się konieczność prowadzenia badań nad profesjonalną wiedzą pedagogiczną nauczycieli, identyfikowaną jako składnik kompetencji zawodowych/profesjonalnych (tamże, s. 20). Niektóre z problemów badawczych, ujętych w tym raporcie, wiążą się z przedmiotem badań, choć wiedzę konceptualizuje się tu w tradycyjny sposób, wywodzący się z psychologii poznawczej. W związku z tym wszelkie przedstawione analizy można odnosić bezpośrednio wyłącznie do tego nurtu. Dla przykładu podano wybrane pytania, z którymi starali zmierzyć się współautorzy raportu (Guerriero, 2017; Guerriero, Deligiannidi, 2017):

- Co stanowi aktualną bazę/podstawę/jądro wiedzy pedagogicznej (*pedagogical knowledge base*)?
- W jaki sposób ogólna wiedza pedagogiczna nauczycieli (*general pedagogical knowledge*) jest konceptualizowana?
- Jaki jest jej charakter? Jakie są jej różne wymiary poznawcze i na ile można je zmierzyć?
- W jaki sposób przekonania nauczycieli dotyczące nauczania odnoszą się do ich wiedzy pedagogicznej i jak można je mierzyć?
- Czy wiedza pedagogiczna o zawodzie nauczyciela jest aktualna?
- Czy podstawowa wiedza nauczycieli wystarczająco uwzględnia najnowsze badania naukowe na temat uczenia się?
- Czy badania naukowe mogą informować nauczycieli o tym, jak tworzyć skuteczne środowisko nauczania?
- Czy obecny stan wiedzy pedagogicznej nauczycieli spełnia oczekiwania wobec nauczania i uczenia się „umiejętności XXI wieku”?

Interdyscyplinarny zespół badaczy edukacji, składający się z pedagogów/edukatorów, psychologów, socjologów, filozofów, kognitywistów, matematyków/statystyków zwraca uwagę na to, że trudności z przygotowaniem do zawodu nauczyciela wynikają przede wszystkim z braku modelu wiedzy podstawowej nauczyciela (*teachers' educational knowledge-base*)¹⁷. Jeśli nie wiadomo dokładniej, co składa się na wiedzę pedagogiczną nauczycieli (*teachers' pedagogical knowledge*), nie można wymagać opracowania takich programów ich kształcenia, które byłyby możliwie najskuteczniejsze. W literaturze mowa jest, oczywiście, o wiedzy profesjonalnej, podstawowej wiedzy pedagogicznej, wywiedzionej z badań naukowych (np. Ingersoll, Merrill, 2011; Guerriero, Deligiannidi, 2017). Niezbędne byłoby więc prowadzenie analiz, określających treść i strukturę wiedzy podstawowej nauczycieli.

O projektowaniu badań nad wiedzą (pośrednio także edukacją i kształceniem nauczycieli) decyduje definiowanie wiedzy. Rozumienie wiedzy jako osobistej własności wymaga badań, które można przyporządkować do paradygmatu interpretatywnego. Dogodnymi metodami badania (tak pojmowanej wiedzy) okazywały się przede wszystkim różnego rodzaju wywiady, badanie doświadczeń, opinii nauczycieli akademickich, nauczycieli praktyków i studentów, metody obserwacji praktyki w klasie. Wszystkie one nie odpowiedziały jednak nadal na pytanie o możliwości zdobywania i rozwijania wiedzy

¹⁷ Baza wiedzy nauczycieli jest zorganizowanym/ustrukturyzowanym i łatwo dostępnym zbiorem wiedzy społeczności zawodowej. Obejmuje wiedzę teoretyczną (pedagogiczną) i praktyczną oraz oferuje (przyszłym) nauczycielom możliwość potwierdzenia, dzielenia się i rozwijania swojej wiedzy zawodowej, wizji, motywacji i praktyk (Guerriero, 2017).

w trakcie studiów. Właściwie nie podejmowano badań nad źródłami wiedzy studentów (Grossman, Thompson, 2008).

Badacze identyfikujący wiedzę pedagogiczną z osobistą wiedzą praktyczną nauczycieli dowodzą, że brakuje obserwacji nad sposobem wykorzystania przez nauczycieli wiedzy zawodowej, zwłaszcza wiązania/łączenia przez nich wiedzy osobistej z praktyką¹⁸.

Definiowanie wiedzy jako usytuowanej w kontekście przesądza o wyborze metod pozwalających na zrozumienie nauczycielskiej praktyki, w tym tego, jak przebiega proces podejmowania decyzji w konkretnych sytuacjach (badania z nurtu *teacher agency*)¹⁹.

Twórca TRS stał na stanowisku, że wiedza teoretyczna, naukowa, aby była użyteczna, musi zostać przekształcona w RS – formę wiedzy zdroworozsądkowej, kierującej praktykami. Bez tej transformacji wiedzę naukową uznaje się za bezużyteczną. Taka konceptualizacja wiedzy pedagogicznej może okazać się wartościowa, ponieważ do tej pory nie pokonano rozdzwień między wiedzą naukową, wypracowaną przez akademików, a wiedzą o nauczaniu (*knowledge-about-teaching*), której przecież nie definiowali sami nauczyciele (praktycy). Do tworzenia nowej wiedzy i zadawania pytań badawczych byli upoważnieni wyłącznie badacze. Społeczna legitymizacja kreowania wiedzy obejmowała raczej uniwersytety, a nie szkoły. Wiedza wytwarzana w czasie praktycznego działania rzadko była dyskutowana w sferze publicznej.

W badaniach nad wiedzą daje się zauważyć zdecydowaną dominację tendencji do badania zindywidualizowanej praktyki – z tego też powodu poświęcam jej najwięcej miejsca w przeglądzie badań nad wiedzą (przyszłych) nauczycieli. Brakuje natomiast badań wśród społeczności uczących się, w tym uzgadniających wiedzę wspólną, a więc badań prowadzonych w nurcie RS, rozumianych jako społecznie negocjowana/uzgadniana, uogólniona, ponadjednostkowa wiedza, kierująca codziennymi działaniami.

Nieliczne badania w literaturze anglojęzycznej, o których wspominają Revai i Guerriero (2017, s. 38–39), sugerują ponadto, że nowa wiedza nie jest wystarczająco zintegrowana, inne zaś koncentrują się na tym, że brakuje spójnej bazy wiedzy o edukacji, co skutkuje istnieniem wiedzy niejednoznacznej,

¹⁸ Tak sformułowany problem dowodzi jednocześnie mentalnego dzielenia wiedzy pedagogicznej na teoretyczną i praktyczną – nietraktowania jej jako całości jak w nowszych konceptualizacjach wiedzy (zob. rozdz. 6).

¹⁹ Badania *teacher agency* dotyczą „zdolności do działania”/sprawczości, rozumianej jako zjawisko emergentne, coś, co dzieje się dzięki unikalnej grze indywidualnych zdolności nauczyciela, warunków społecznych i materialnych, za pomocą których ludzie działają (np. Goodson, 2003; Priestley, 2011).

intuicyjnej, niedającej się skodyfikować, a tym samym trudnej do opisania i udostępniania w ramach zawodu (tamże). Argumentuje się, że taka perspektywa podważa status nauczania i zawodu nauczyciela, „ponieważ skutkuje brakiem powszechnie przyjętego języka i zestawu praktyk”, istniejących w innych profesjach (Philpott, 2017a, s. 84).

Jednym z rezultatów tego stanu jest zbyt duże rozdrobnienie badań nad praktyką nauczycieli prowadzonych w nurcie jakościowym oraz brak warunków i wspólnych zasobów koncepcyjnych, niezbędnych do umożliwienia „zbiorowej poprawy” pracy szerszej grupy nauczycieli. Z tego powodu nowe orientacje w badaniach nad wiedzą (przyszłych) nauczycieli wiążą się z innym postrzeganiem niedociągnięć praktyk pedagogicznych, które zbyt często opierają się na nawykach, tradycji, osobistych preferencjach i modach, natomiast nie uwzględniają w wystarczającym stopniu solidnych dowodów naukowych (tamże).

Tego typu argumenty doprowadziły badaczy wiedzy pedagogicznej nauczycieli do koncepcji kodyfikowania podstawowej wiedzy nauczycielskiej²⁰.

Sądzę, że bardziej – niż bazy wiedzy pedagogicznej – brakuje badań, które mają charakter dynamiczny i procesualny – ze swojej natury wymagają czasu, przede wszystkim zaś pozwalają dostrzec zmianę.

W związku z tymi konkluzjami badania nad treścią wiedzy pedagogicznej, zwłaszcza jej dynamiką, od niedawna inicjuje się na nowo. Nie zawsze jednak uwzględniają ona nowe perspektywy patrzenia na wiedzę – w związku z tym zaliczyć je można, zgodnie z klasyfikacją Mudynia, do obszaru naszej niewiedzy lub antywiedzy. Jak udowadniałam w rozdz. 1, 2, 3 i 9, definiowanie wiedzy według „epistemologii posiadania” przestało być kluczową perspektywą teoretyczną, dlatego sądzę, że TRS stanowi dobrą podstawę nowych badań w tym obszarze.

7.3.1. Badania nad dynamiką wiedzy

Badania dynamiki wiedzy²¹ nauczycieli są poświęcone głównie poszukiwaniu odpowiedzi na pytania, w jaki sposób wiedza krąży w zawodzie, a także poza

²⁰ Istnieje obszerny zbiór badań nad kodyfikowaniem wiedzy. Koncepcja ta ma swoje źródła w ekonomii, a konkretnie w modelach zarządzania wiedzą. Wiąże się z nią szereg problemów natury teoretycznej i finansowej (utrzymania i uzupełniania baz danych), niepozwalających na jej ukończenie, nawet z wykorzystaniem sztucznej inteligencji. Moim zdaniem twórcy tej idei nie doceniają procesu dynamiki wiedzy oraz złożoności tego konstruktu – w modelu ekonomicznym dominuje rozumienie wiedzy jako mierzalnych informacji. Z tego powodu nie rozwijam tego wątku w monografii.

²¹ Dynamika wiedzy doczekała się w ostatnich latach definicji, zaczerpniętej z teorii złożoności, kładącej akcent na ekspansywność tego konstruktu. Wiedzę postrzega się tu jako ciągle odkrywanie i nieustanną eksplorację, konstruowaną poprzez relacje między świadomością, toż-

nim, zwłaszcza, w jaki sposób nową wiedzę włącza się do zawodu poprzez kształcenie nauczycieli, rozwój zawodowy lub sieci społecznościowe oraz w jaki sposób wiedza jest tworzona wewnątrz zawodu (Revai, Guerriero, 2017, s. 38).

Celem tego typu badań jest próba zsyntetyzowania głównych teorii istotnych dla zawodu nauczyciela i zaproponowanie ram do analizy dynamiki nauczycielskiej wiedzy. Zamyśl badaczy polega na lepszym poznaniu problematyki wiedzy, odkryciu i zrozumieniu czynników wpływających na podstawową wiedzę nauczycieli. Badacze określili najważniejsze problemy w postaci pytań: *W jaki sposób nauczyciele nabywają, rozwijają i aktualizują swoją wiedzę?* oraz *W jaki sposób polityka i badania wpływają na bazę wiedzy nauczycieli?*

Ze względu na to, że leżąca u podstaw zawodu nauczyciela dynamika wiedzy pedagogicznej wciąż nie jest dobrze poznana, Nora Revai i Sonia Guerriero (2017, s. 39), dokonały przeglądu literatury przedmiotu badań, stawiając sobie za cel znalezienie odpowiedzi na pytanie główne: *Jak można opisać i scharakteryzować dynamikę wiedzy nauczycieli?*

Badaczki te zastanawiały się szczególnie nad tym:

- *Jaki jest charakter wiedzy nauczycieli? W jaki sposób różne definicje i wprowadzone typologie wiedzy działają na rzecz lepszego zrozumienia wiedzy nauczycieli?*
- *Jakie procesy wpływają na dynamikę wiedzy nauczycieli? Co wiemy o tych procesach? W jaki sposób można nimi zarządzać w celu ułatwiania integracji i dzielenia się nową wiedzą w zawodzie?*
- *Jak można badać dynamikę wiedzy w zawodzie nauczyciela?*

Przegląd procesów i czynników oddziałujących na dynamikę wiedzy nauczycieli dowodzi, że badania nad wiedzą, zwłaszcza jej dynamiką, mają charakter łączący podejścia jakościowe i ilościowe. Prowadzi się je w różnych, ale ściśle ze sobą powiązanych dyscyplinach, takich jak zarządzanie wiedzą, ekonomia wiedzy i socjologia edukacji.

Mimo że dynamika wiedzy stanowi wysoce złożony system otwarty, trianguluje się wnioski z różnych podejść po to, aby w przyszłości stworzyć solidną i zintegrowaną bazę wiedzy dla nauczycieli. Jej ostatecznym rezultatem ma być bowiem – w idei – zapewnienie możliwości uczenia się wszystkim uczniom na całym świecie w znacznie lepszym środowisku. Wiąże się to także z dbałością o stwarzanie nauczycielom akademickim i nauczycielom praktykom okazji do samodzielnego „przejmowania” podstawowej (bazy) wiedzy

samością, działaniem a interakcją, obiektami i dynamiką strukturalną (Fenwick i in., 2011, s. 28, za: Revai, Guerriero, 2017, s. 40).

pedagogicznej lub współpracy wielu podmiotów/aktorów w kształtowaniu wiedzy nauczycieli (Guerriero, 2017, s. 13).

Podsumowanie. Wyzwania dla przyszłych badań nad profesjonalną wiedzą pedagogiczną nauczycieli

Wśród badaczy istnieje zgoda co do tego, że należy prowadzić badania w różnych paradygmatach, na podstawie różnych teorii i różnych podejść metodologicznych. Oprócz badań w nurcie pozytywistycznym, dążących do wypracowania modeli zweryfikowanych statystycznie, realizuje się badania w nurcie interpretatywnym, w tym łączącym podejście ilościowe z jakościowym. Badania nad wiedzą (przyszłych) nauczycieli są nadal słabo rozwinięte, a zatem wiele otwartych pytań czeka na odpowiedź w przyszłych pracach, zarówno empirycznych, jak i teoretycznych. Wyzwania obejmują kilka zagadnień.

- 1) Zauważane w badaniach z ostatniej dekady wielowarstwowe uwarunkowania koewolucji wiedzy pedagogicznej nie dają się obecnie uchwycić tradycyjnymi metodami – to zatem obszar na granicy wiedzy i niewiedzy/antywiedzy. Podejmowane próby korzystania ze sztucznej inteligencji do ich identyfikacji być może w przyszłości doprowadzą do pewnego rodzaju rozstrzygnięć. Ponadto wzajemne zapętlanie się czynników oddziałujących na modyfikację wiedzy może prowadzić do mylenia przyczyny ze skutkiem.
- 2) Dużym problemem dla badaczy pozostaje ocena umiejętności nauczycieli związanych z konkretną sytuacją podejmowania decyzji i profesjonalnego osądu sytuacji (Blömeke, Gustafson, Shavelson, 2015). Badania na tym polu wymagają zaangażowania zespołów badawczych złożonych ze specjalistów różnych dyscyplin: pedagogów, psychologów, socjologów, matematyków, informatyków, aby wypracować model teoretyczny podstawowej wiedzy profesjonalnej nauczycieli/bazę wiedzy podstawowej (Guerriero, 2017)²². Z tą kwestią wiąże się następane wyzwanie.
- 3) Większość badań nad wiedzą prowadzi się na dość małych próbkach, ponieważ interdyscyplinarne projekty badań oraz analizy to trudne i kosztowne przedsięwzięcia. Problem stanowi także brak zaangażowania w analizy longitudinalne: czasochłonne i długo nieprzynoszące oczekiwanych rezultatów. W badaniach panelowych znaczącym problemem jest z kolei stałe

²² Widoczne jest odchodzenie od badań prowadzonych przez pojedynczych badaczy na rzecz współpracy w ramach interdyscyplinarnych zespołów. Uznaje się bowiem, że tak złożony konstrukt, jakim jest wiedza, a także same procesy uczenia się i nauczania, wymagają równie złożonego podejścia.

wykruszanie się próbki, co powoduje, że w długo trwających projektach zakres zakładanego wnioskowania/interpretacji znacząco obniża się, niekiedy sprowadzając implikacje nawet jedynie do poziomu badań przypadków.

- 4) Dominujące badania indywidualnej praktyki pedagogicznej o charakterze badań w działaniu, odpowiadające „logice badań klinicystów”, doskonale nadają się do odkrywania wiedzy praktycznej i umiejętności. Nie uwzględniają natomiast najnowszego wyzwania w badaniach nad wiedzą nauczycieli, a właściwie jej źródłami, mianowicie nowych mediów, zwłaszcza społeczności sieciowych. Nowe pole badawcze stanowi więc odkrywanie związków wiedzy nauczycieli z wiedzą publiczną – temu zadaniu sprzyja m.in. TRS (Chaib, 2015; Moss, 2016; Constable, 2017; Philpot, 2017) i wypracowana w jej ramach metodyka badania (zob. np. Trutkowski, 2000; Szwed, 2011; Zbróg, Zbróg, 2018). Sposoby rozprzestrzeniania się w sieci nowej wiedzy pedagogicznej, przenikania do sfery edukacji wyników nowych badań są więc kolejnym zadaniem dla badaczy wiedzy, zwłaszcza wykorzystujących paradygmat RS²³.

Badania własne mieszczą się w głównym nurcie badań nad wiedzą nauczycieli, dotyczącą obszarów określonych w raporcie OECD (2017) jako niedostatecznie poznane. Na tle różnych badań nad wiedzą pedagogiczną kategoria reprezentacji społecznych to kategoria nowa. Co ważne, brakuje badań empirycznych o charakterze dynamicznym, prowadzonych w ramach panelu rzeczywistego, tym bardziej nad reprezentacjami społecznymi obiektów edukacji.

²³ W raporcie OECD zwraca się uwagę na to, że nauczyciele akademicy i edukatorzy chętnie rozpowszechniają wiedzę np. o „strefie najbliższego rozwoju” Wygotskiego i o teorii rozwoju poznawczego Piageta. Nie analizują natomiast dostatecznie często wyników nowych badań z dziedziny kognitywistyki czy neuronauk, które przedstawiają współczesne wnioski na temat uczenia się mózgu (np. Wood, 2006; Wiśniewska-Kin, 2007, 2009, 2013, 2017; Dylak, 2013; Siemieniecki, 2013; R. Michalak, 2016).

Rozdział 8.

Wiedza pedagogiczna w perspektywie TRS. Wybór obiektów do badań

Wstęp (s. 182) • Reprezentacje społeczne jako specyficzna forma wiedzy pedagogicznej (s. 183) • Obiekty w teorii reprezentacji społecznych a kategorie pedagogiczne (s. 186) • Wybór obiektów do badań – uzasadnienie decyzji (s. 187) • Powrót do pytań i obiektów podstawowych dla edukacji (s. 187) • Podsumowanie (s. 193)

Wstęp

Z poprzednich rozdziałów wiadomo, że do dziś nie opracowano modelu podstawowej wiedzy pedagogicznej nauczyciela¹, co wynika m.in. z dominacji rozumienia wiedzy charakterystycznej dla psychologii poznawczej (rozd. 1, 5, 6, 7). Powszechna zgodność wśród badaczy dotyczy jedynie ustalenia, że wiedza to rozbudowany system, w którym trudno wyodrębnić poszczególne elementy i dokonać jakichkolwiek klasyfikacji. Współcześnie przyjmuje się zatem, że wiedza jest konstruktem złożonym, dynamicznie zmieniającym się, związanym bardziej z rozumieniem, dociekaniem, badaniem (Bransford, Darling-Hammond, 2005; Hejnicka-Bezwińska, 2008; Gołębiak, 2007, 2010, 2014; Boyd, 2014; Boyd, Szplit, 2016).

Najbardziej popularne konceptualizacje wiedzy wywodzące się z nurtu typowo kognitywistycznego nie radzą sobie z badaniem treści wiedzy (Nęcka i in, 2013, s. 174). Odpowiednia dla tak ustalonego przedmiotu badań jest natomiast koncepcja jądra matrycowego (Moliner, Abric, 2015; Moliner, 2016), wyspecjalizowana/ukierunkowana na identyfikowanie treści i struktury wiedzy uchwyconej w RS. W tym kontekście ważne jest rozumienie, że w perspektywie TRS badamy wiedzę pedagogiczną ujętą w RS (zob. też rozdz. 3, 9, 10 i 11) oraz że uwaga badacza jest skoncentrowana na obiektach RS – RS

¹ W literaturze przedmiotu pisze się też o bazie wiedzy pedagogicznej lub wiedzy potrzebnej do edukacji (zob. inne rozdziały w tej części).

są zawsze czegoś. Ten rozdział będzie zatem poświęcony wyjaśnieniu kwestii kluczowych dla rozumienia przedmiotu badań oraz jednocześnie uzasadnieniu wyboru obiektów do analiz własnych.

8.1. Reprezentacje społeczne jako specyficzna forma wiedzy pedagogicznej

Odwołując się do teoretycznych uzasadnień na temat wiedzy w TRS (zob. rozdz. 3), można uznać, że wiedza pedagogiczna ujęta w RS wyjaśnia badanym rzeczywistość szkolną, stanowi punkt wyjścia i punkt, do którego powracają oni w swoich refleksjach nad edukacją. RS modyfikują bowiem to, co dla badanych nowe, niezrozumiałe i niedostępne, w zrozumiałe i uchwytnie elementy rzeczywistości pedagogicznej. Prowadzenie badań nad obiektami edukacji w grupie osób mających wcześniej kontakt z edukacją jest wyjątkową sytuacją, która obliiguje badacza do uwzględniania „przednaukowych doświadczeń” własnych badanych. Zresztą np. w etnometnologii, fenomenologii czy fenomenografii zakłada się, że „wszelki, źródłowy i prawdziwy, początek w zdobywaniu poznania jest nienaukowy” – wywodzi się ze świata życia codziennego (Gara, 2009, s. 9; zob. także: Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 43–49). Założenia TRS są podobne, ale nie tożsame.

Zgodnie z ustaleniami Moscoviciego (2001) wszystko to, co nowe, również nowa wiedza pedagogiczna o charakterze naukowym, z którą spotykają się studenci, z czasem staje się częścią słownika potocznego, przedmiotem rozmów lub zachowań całych społeczności, stając się w rezultacie wiedzą konsensualną, czyli RS. Źródłem RS jest bowiem „krążąca w dyskursie wiedza, która ujawnia się w komunikacji i której kształt jest modyfikowany w zależności od indywidualnych doświadczeń, interesów i przekonań” (Szwed, 2011, s. 22). Jak wiadomo z założeń TRS, proces budowania RS obiektów edukacji może rozpoczynać się zarówno w dyskursie naukowym, jak i wywodzić się ze sfery potoczności. „Oznacza to, że wiedza zdroworoządkowa i naukowa nie rywalizują ze sobą, nie eliminują się wzajemnie, lecz raczej funkcjonują obok siebie, koegzystują, spełniając [...] różne funkcje, realizując różne potrzeby” (tamże; zob. także rozdz. 5). Obserwacje te Moscovici zawarł w koncepcji polifazji kognitywnej. Podkreśla się w niej możliwość współistnienia różnych systemów wiedzy, nawet sprzecznych, z których każdy zachowuje swoją logikę i racjonalność. Czerpiemy z nich w zależności od sytuacji/kontekstu. Różne systemy wiedzy mogą też przenikać się wzajemnie, tworząc wiedzę o charakterze amalgamatu (zob. tab. 9.2).

Pedagogiczna wiedza ujęta w RS nie jest więc jednolita – jej treść i struktura są społecznie i kulturowo zróżnicowane. Niektóre elementy dla badanych będą bardziej oczywiste – jako bezkrytycznie podzielane, inne mniej, co będzie można zaobserwować jako elementy przeciwstawne/kontrastujące, czyli słabo uzgodnione, cechujące się dużym zróżnicowaniem. Zatem w różnych systemach wiedzy pedagogicznej – naukowym i ujętym w RS – lokują się różne zasoby wiedzy, co jest ilustracją naturalnej, wielopoziomowej organizacji wiedzy w społeczeństwie.

Rozważanie relacji między pedagogiczną wiedzą naukową i pedagogiczną wiedzą potoczną może prowadzić do pytań o to, czy podzielana przez uczestników badań wiedza pedagogiczna, funkcjonująca w postaci RS, jest zniekształceniem wiedzy naukowej, czy też zbiorem praktycznych sądów, powierzchownych i trywialnych, obszarem podzielanych społecznie, uproszczonych zasobów wiedzy (zob. Arendt, 2002, s. 69; Szwed, 2011, s. 36).

Zdaniem Moscoviciego grupy są zorganizowane na zasadzie logiki komunikacji, zatem kontakt między nimi jest nakierowany na porozumienie. W drodze dialogu i interakcji, w atmosferze niezbędnego do porozumienia konsensusu, na podstawie podzielanych już w danej grupie RS, tworzą się ich nowe wersje – przez transformację starych RS oraz przeniesienie koncepcji, idei, kategorii i pojęć wytworzonych w świecie nauki do codzienności². Pedagogiczna wiedza naukowa jest „oswajana” i staje się elementem rzeczywistości dnia codziennego, nieznane zaś idee i nieuchwytnie pojęcia okazują się zrozumiałe i przystępne. „W tym sensie społeczne reprezentacje są nauką, która stała się powszechna” (Purkhardt, za: Szwed, 2011, s. 32).

Pedagogiczna wiedza społecznie uzgodniona porządkuje świat poprzez nazywanie, kategoryzowanie, interpretowanie rzeczywistości edukacyjnej, nadawanie znaczeń codziennym obiektom tej rzeczywistości i, co ważne, we wszystkich tych procesach istotną rolę odgrywa racjonalność. Treść RS obiektów edukacyjnych jest bowiem „funkcją historii (pamięci społecznej, struktury grupowej, grupowych interesów i celów oraz jednostkowych doświadczeń)” (Szwed, 2011, s. 41), co oznacza, że RS są „systematycznie odtwarzanym i konstruowanym połączeniem pamięci jednostkowych, przechowywanych społecznie i kodowanych w procesie komunikacji. Przechowywana w pamięci społecznej i komunikowana w ten sposób wiedza na każdym poziomie, w każdym z układów, charakteryzuje się nieco innymi właściwościami, przez co te same reprezentacje mogą mieć inne znaczenie” (tamże).

² Procesy komunikacyjne, które generują nowe RS, czyli procesy, w czasie których nowe informacje, obiekty i idee włącza się do kategorii uprzednio znanych, opisywane są jako zakotwiczenie i obiektywfikacja (szerzej w: Zbróg, Zbróg, 2018, s. 83–102).

Mimo że pedagogiczna wiedza naukowa ma inne cechy niż pedagogiczna wiedza ujęta w RS, to ostatecznie łączy je podobna struktura i podobne funkcje. Tak samo jak nie są jednolite RS, tak samo nie jest jednolita wiedza naukowa. Dobrym przykładem są tu różne konceptualizacje wiedzy i uczenia się, dokładnie analizowane w tej książce. Podobnie jak pedagogiczna wiedza naukowa nie opisuje spójnej i jednolitej rzeczywistości świata nauki, tak samo RS nie opisują spójnej i jednolitej codzienności szkolnej. Nie istnieją bowiem uniwersalne struktury wiedzy, podzielane przez wszystkich, niezależnie od tego, którym systemem wiedzy badawczo się zajmujemy.

Wiedza naukowa z pewnością jest „komunikowalna i sprawdzalna w większym stopniu niż wiedza potoczna, jest bardziej systematycznie gromadzona, świadomie i racjonalnie analizowana i dzięki temu może się udoskonalać. [...] oznacza to jednak tylko tyle, że jest ona sformalizowaną wersją zdrowego rozsądku” (Szwed, 2011, s. 43). Z takimi ustaleniami, popierającymi wagę badań wiedzy pedagogicznej ujętej w RS, zgadzają się także badacze preferujący inne niż TRS podejścia. Argumentują oni, że również naukowcy, generujący pedagogiczną wiedzę naukową, zanurzeni są w świecie społecznym kategorii pedagogicznych i języka specyficznego dla edukacji tak samo jak (przyszli) nauczyciele. Jak twierdzi Herbert Blumer (2007), oba systemy wiedzy (naukowy i zdroworozsądkowy) opierają się na tych samych stereotypach i schematach poznawczych. „Widzimy świat empiryczny dzięki kształtowaniu takich jego obrazów, jakie będą pasowały do naszych teorii, układaniu ich pod kątem pojęć i przekonań, które są właśnie akceptowane przez naszych kolegów, oraz naginaniu ich tak, by pasowały do wymogów protokołu naukowego. Z całą uczciwością musimy stwierdzić, że badacz społeczny, podejmując poszukiwania w nieznannej sobie wcześniej sferze życia społecznego, na początku stworzy jej obraz na podstawie swoich wcześniejszych wyobrażeń” (tamże, s. 43). Zarówno pedagogiczna wiedza naukowa, jak i konsensualna wiedza pedagogiczna ujęta w RS mają zatem wspólny rodowód: społeczny charakter oraz podobną strukturę³.

³ Zob. koncepcja jądra i pasa ochronnego Imre Lakatos (1995; także rozdz. 1) oraz koncepcja jądra i peryferii Abrica i Molinera (rozdz. 9.1.2).

8.2. Obiekty w teorii reprezentacji społecznych a kategorii pedagogiczne

W TRS identyfikuje się znaczenia, jakie badani nadają obiektom RS. Mogą one mieć charakter ikoniczny, symboliczny, społeczny lub fizyczny (Chaib i in., 2011, s. 2) i przynależć do różnych obszarów wynikających z podziałów na dyscypliny. Zatem do obiektów pedagogicznych czy też edukacyjnych można zaliczyć zarówno przedmioty materialne (budynek szkolny, sala lekcyjna), osoby (np. nauczyciel, uczeń), byty symboliczne (np. kultura szkoły), jak i koncepcje (np. wychowania), procesy (np. edukacyjne, językowe), zdarzenia, zjawiska (np. agresji), problemy, idee itp.

W języku pedagogiki odpowiednikiem obiektu jest kategoria. Badania zarówno obiektów RS, jak i kategorii pedagogicznych korzystają z ustaleń teoretycznych i metodologicznych podejmowanych w ramach dyskursu o edukacji, w którym opisywane, wyjaśniane i interpretowane są praktyki społeczne. Przedmiotem badań jest zatem *język-w-użyciu*, co decyduje o jego rozumieniu nie tylko jako „narzędzia” służącego do definiowania pojęć (np. słownikowych, encyklopedycznych), ale także konstruowania rzeczywistości i kształtowania perspektywy jej oglądu. Zatem uznawane za zbyt wąskie modernistyczne rozumienie języka jako zamkniętej struktury ujmowanej w „pojęciach” w warunkach poststrukturalizmu zostało zastąpione raczej „kategoriami”, w ramach zaś TRS – „obiettami”. Mają one dynamiczny i dialektyczny charakter, są polisemantyczne i teoriiotwórcze (Bieszczad, Gaweł, 2011), ich zaś zaletą jest charakter porządkujący i syntetyzujący (Rutkowiak, 1995). Język „[m]usi być zdolny do tego, aby w przestrzeni dyskursu o procesach i podmiotach edukacji w kulturowych warunkach tekstualizacji i metaforyzacji postrzegania świata obok tego, co powszechne i standardowe, opisywać także to, co ambiwalentne, peryferyjne, marginalne i jednostkowe” (Bieszczad, Gaweł, 2011, s. 8).

Wobec tego w ramach TRS mówi się nie o kategoriach pojęciowych czy pojęciach, ale o „obiettach” rozumianych szerzej niż pojęcia, którymi zajmują się psychologia poznawcza i kognitywizm⁴. Konsekwencją tych ustaleń jest także brak odwoływania się w prowadzonych przez mnie badaniach, dla porównania, do definicji analizowanych obiektów (np. słownikowych, encyklo-

⁴ Mike Bal (2012), reprezentująca podejście kognitywistyczne w holenderskim kulturoznawstwie, dopomina się nieustannego badania znaczeń tych samych pojęć. Jej zdaniem pozwala to dostrzec ich nowe aspekty, w zależności od kontekstu kulturowego, który przecież sam w sobie także ma charakter dynamiczny i wymaga nieustannej analizy. Propagowana przez nią koncepcja „wędrujących pojęć” odnosi się zatem do własnych zamierzeń badawczych, z tą różnicą, że przedmiotem badania nie są pojęcia, a szerzej rozumiane w TRS „obiett”.

pedycznych), gdyż zgodnie z założeniami teoretycznymi cenniejsze jest zgłębianie rozumienia poszczególnych fenomenów oraz obserwowanie zmiany tego rozumienia pod wpływem napływającej nowej wiedzy.

8.3. Wybór obiektów do badań – uzasadnienie decyzji

Z kwerendy wiadomo, że w literaturze pedagogicznej nie ma jedności, które kategorie przyjąć należy za podstawowe dla pedagogiki. Józef Górniewicz (1997) za takie uznaje „odpowiedzialność”, „podmiotowość”, „samorealizację”, „tolerancję”, „twórczość”, „wyobraźnię”. Teresa Hejnicka-Bezwińska (2008) jest zdania, że to „uczenie się”, jako centralna kategoria pojęciowa współczesnej pedagogiki, wyznacza ramy i kierunki dla badań nad edukacją. Uzasadnieniem dla takiego wyboru jest przesunięcie paradygmatyczne w dydaktyce z nauczania na uczenie się. Krzysztof Rubacha (2007) z kolei odnosi się do nowych kategorii pojęciowych teorii wychowania, do których zalicza: „ambiwalencję”, „decentrację” i „tożsamość”. Ponadto zaznacza, że pedagodzy posługują się wieloma kategoriami humanistycznymi, których nie sposób wymienić czy nawet uporządkować według jakiegoś kryterium. Każda z kategorii „wydobywa inny kontekst edukacji, który może być odniesiony do pozostałych pojęć pedagogicznych, nadając im specyficzne znaczenie” (tamże, s. 66)⁵. Jako przykład innych kategorii wymienię za Rubachą: „rozwój poznawczy i moralny”, „postawy”, „motywację”, „zmianę społeczną”, „globalizację”.

8.3.1. Powrót do pytań i obiektów podstawowych dla edukacji

Z poprzednich ustaleń wynika więc, że wybór kategorii/obiektów do badań nad edukacją zależy od decyzji badacza. W wypadku podjętych badań zdeteminowały ją liczne przesłanki.

Na podstawie literatury pedagogicznej i psychologicznej, założeń konstruktywizmu społecznego oraz TRS, a także na podstawie badań pilotażowych wybrałam do badania następujące obiekty edukacji:

⁵ Mimo dowodzenia, że o autonomii i wewnętrznej spójności pedagogiki „świadczy odrębność przedmiotu, swoiste metody badawcze i własne kategorie pojęciowe” (Śliwowski, 2016, s. 29–30), pedagodzy nie są zgodni, co do tego, które kategorie pojęciowe są najważniejsze, choć powszechnie za podstawowe pojęcia pedagogiki uznaje się np. „wychowanie (Brezinka, 2005, 2007; Śliwowski, 2014), kształcenie (Arends, 1994; Niemierko, 2007), nauczanie (Cohen, Manion, Morrison, 1999; Perrott, 1995), uczenie się (Filipiak, 2012; Galloway, 1988; Illeris, 2006), samowychowanie (Jundziłł, 1975; Śliwowski, 2010; Dudzikowa, 1975, 1993) czy edukacja (Brühlmeier, 1991)” (tamże).

- kluczowe podmioty: nauczyciel i uczeń;
- podstawowe procesy: nauczanie i uczenie się;
- źródła wiedzy nauczyciela (pedagogicznej) i źródła wiedzy uczniowskiej⁶.

Zainteresowania własne (pedagogika wczesnoszkolna) oraz grupa badanych przesądziły o wczesnoszkolnym kontekście analiz empirycznych. Z tego powodu badam rozumienie podstawowych dla edukacji obiektów, odnosząc je zawsze do klas I–III: nauczyciel klas I–III, uczeń klas I–III, nauczanie w klasach I–III, uczenie się w klasach I–III. Zakładając związek języka z myśleniem i działaniem, znaczenia nadawane przez badanych tym obiektom RS decydują o tym, jak one są rozpoznawane, konstruowane, komunikowane i jak oddziałują na zmianę modelu edukacji (wczesnoszkolnej), na zmianę kultury szkoły.

Wzbogaciłam je o „źródła wiedzy pedagogicznej nauczyciela klas I–III” i „źródła wiedzy ucznia klas I–III”, aby dokładniej zanalizować rozumienie kategorii „wiedzy”, kluczowej z punktu widzenia zmiany edukacyjnej. Przyjmuje się, że uczenie się, zarówno przyszłych nauczycieli, jak i uczniów klas I–III ściśle wiąże się z dociekaniem, jak wiedza jest rozumiana, a zatem i konstruowana. Ponadto, jak wynika z kwerendy, właściwie nie podejmowano badań nad źródłami wiedzy studentów (Grossman, Thompson, 2008).

Dorota Klus-Stańska (2009, s. 35) uznała, że przedmiotem dyskursów pedagogiki wczesnoszkolnej są: „dziecko, jego rozwój, wczesna edukacja, nauczanie, uczenie się, program, lekcje itp.”. Precyzując pole problemowe do głównych bohaterów edukacji wczesnoszkolnej, mówi o dziecku, nauczycielu i rodzicach (tamże, s. 17).

Teoretyczne podstawy badań własnych, odwołujące się przede wszystkim do TRS, nakazują ograniczyć obszar badań do ucznia i nauczyciela, ponieważ RS są tworzone na podstawie doświadczeń i praktyk społecznych. Badani studenci pedagogiki wczesnoszkolnej nie posiadają jeszcze doświadczeń komunikacyjnych z rodzicami uczniów – zwłaszcza gdy dopiero rozpoczynają studia – dotyczy 1. etapu badań. Sytuacja niewiele zmienia się w 2. etapie – koniec licencjatu – kontakt z rodzicami uczniów podczas przygotowywania się do roli nauczyciela w trakcie studiów jest fragmentaryczny, wybiórczy, częściej polega na słuchaniu opowieści nauczycieli-opiekunów praktyk niż na doświadczeniach osobistych⁷.

⁶ Nadmienię, że badałam również inne obiekty edukacyjne. W tej monografii koncentruję się na podstawowych podmiotach, procesach i źródłach wiedzy.

⁷ Badaniami objęłam studentów edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej (jedna specjalność), jednak przedmiotem moich zainteresowań badawczych jest edukacja wczesnoszkolna, którą należy odróżnić od edukacji przedszkolnej ze względu na inne konteksty – społeczny i instytucjonalny. W programach praktyk pedagogicznych nie zawsze studenci są zobligowani do kontaktów z rodzicami (zob. Nowosad, 2014; Nowosad, Pietrań, 2015, s. 142–143).

Jeśli popatrzyć na przedmiot badań w kontekście nie głównych podmiotów edukacji wczesnoszkolnej, ale procesu uczenia się, tematyka budowania Brunerowskiej kultury uczenia się jako najważniejsze wskazuje założenia na temat:

- uczenia się i tego, jak tworzy się wiedza;
- specyficznych strategii pracy nauczyciela z uczniem;
- postrzegania ucznia i przemiany jego roli w uczeniu się;
- roli nauczyciela w kulturze uczenia się (zob. Filipiak, 2012, s. 17).

Wskazane pola problemowe wymagały pewnego zawężenia, aby możliwe było uchwycenie najważniejszych sposobów rozumienia przez studentów badanych obszarów/obiektów. Brunerowski model konstruktywistycznej edukacji dziecka w centrum zainteresowania badawczego stawia pojęcia ucznia, nauczyciela, uczenia się, nauczania. Dla Brunera oczywiste jest bowiem, że z koncepcją nauczyciela i istotą jego nauczycielskich działań nieodłącznie łączy się wszystko to, co jest związane z przedmiotem jego pracy, a więc koncepcja ucznia, koncepcja uczenia się dzieci, koncepcja nauczania: „Wybór jakiegokolwiek praktyki pedagogicznej zakłada pewną koncepcję ucznia, którą ten może z czasem przyswoić sobie jako właściwy sposób myślenia o procesie uczenia się” (Bruner, 2006, s. 95).

Do podobnych ustaleń doszli inni badacze edukacji, którzy ustalili, że dla efektywnej pracy w zawodzie nauczyciela ważne jest przede wszystkim odkrycie tego, „jak (przyszły) nauczyciel definiuje proces uczenia się”, co (przyszli) nauczyciele wiedzą o uczeniu się dzieci, o tym, co ułatwia, a co utrudnia ten proces (Bigge, Shermis, 1999, s. xiii; także: Good, Brophy, 1997, s. 20; Ohi, 2007, s. 59), z jakich źródeł wiedzy (przyszli) nauczyciele korzystają (Ohi, 2007, s. 59; także: Shanahan, Neuman, 1997). Według wspomnianych badaczy poszukiwanie odpowiedzi na te pytania to istota profesjonalizmu.

W literaturze polskiej z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej (np. Adamek, Bałachowicz, Filipiak, Klus-Stańska, Kuszak, Michalak, Nowak-Łojewska, Nowicka, Wiśniewska-Kin, Witkowska-Tomaszewska, Żytko) podkreśla się, że kluczowa dla zmiany szkoły jest zmiana myślenia o tym, kim jest dziecko i zrozumienie, na czym obecnie polega profesjonalizm nauczyciela najmłodszych uczniów. Akcentuje się niedobór badań teoretycznych i empirycznych nad wiedzą nauczycieli, co wymaga dalszych opracowań teoretycznych i empirycznych. Proponuje się powrót do pytań podstawowych, do kontekstów, teorii społeczno-kulturowych i poznawczych, które wymagają redefinicji wiedzy profesjonalnej nauczycieli. Obszary wymagające ponownych analiz zostały sprecyzowane przez Józefę Bałachowicz (2009, s. 155–156). Zalicza ona do nich m.in.:

- wzorzec świata, do jakiego dziecko w przyszłości dorośnie;
- wzorzec umysłu dziecka (obraz ucznia w oczach nauczyciela – jak się uczy, kim jest, jak się rozwija, na kogo ma wyrosnąć, jakie wartości wyznaczają jego życie);
- wzorzec roli ucznia (i przypisane do roli oczekiwania);
- wzorzec zarządzania wiedzą (rola nauczyciela – rola ucznia w tworzeniu znaczeń).

Za Jerzym Trzebińskim (2002, s. 21–22) opisującym wzorce jako pewnego rodzaju modele⁸ poznawcze i działaniowe, które w odniesieniu do określonego obszaru rzeczywistości wyznaczają sposoby naszego spostrzegania, nazywania, myślenia, zapamiętywania, rozumienia i działania, Bałachowicz (2009, 2015a, 2016a, 2017) uznaje różne modele edukacji (np. transmisyjny i transformatywny) za tożsame/zgodne/wiążące się z różnymi wzorcami postrzegania kształcenia dziecka, jego aktywności, sposobów uczenia się, działań nauczyciela – co z kolei wynika z innego rozumienia funkcji szkoły. Decydującą rolę w uaktywnianiu określonego wzorca edukacji pełni nauczyciel i przejawiana przez niego koncepcja umysłu dziecka, jego relacji z kulturą, przekonania na temat sposobów uczenia się, uwarunkowań jego rozwoju itp.

Taki opis natury modeli wykazuje bliskie podobieństwo znaczeniowe z kategorią RS, która jest przedmiotem zainteresowania w podjętych badaniach. Podzielanie reprezentacji oznacza, że są one modelowane w procesie społecznej komunikacji (podobnie jak wzorce), w której ramach są wytwarzane i określane ich wzajemne relacje. Współdzielone w grupie reprezentacje określają zakres dostępnych nam wzorców interpretacyjnych i jednocześnie konstytuują rzeczywistość, w której żyjemy. Zapewniają one wymianę myśli, wzajemne zrozumienie, gromadzenie informacji, rozpowszechnianie uzgodnionych przekonań, koncepcji, idei, wyobrażeń. RS edukacji przejmujemy dzięki naszym osobistym uczniowskim doświadczeniom, są one przekazywane nam przez media, prasę, podczas rozmów i dyskusji z innymi, a przygotowując się do zawodu nauczyciela – mamy z nimi do czynienia podczas czytania literatury specjalistycznej, obserwowania nauczycieli praktyków, odbywania praktyk pedagogicznych itd. Analizując treść i strukturę RS, tak samo jak charakteryzując wzorce ze wspomnianych modeli, możemy odkryć „naturę” edukacji (wczesnoszkolnej).

⁸ Model jako specyficzna idealizacja (umysłowa reprezentacja społecznie ustalonej) rzeczywistości reprezentuje jej najbardziej typowe i zasadnicze elementy czy właściwości. Jest to kluczowa dla konstruktywizmu kategoria.

Pytania o koncepcje nauczyciela, ucznia, nauczania, uczenia się, wiedzę pedagogiczną i wiedzę uczniowską wydają się wystarczająco zbadane i odpowiednio już zgłębione. Uznawane są za proste i najbardziej podstawowe, a takie przecież nie są. Zadaje się je więc ciągle od nowa, ponieważ wciąż nie pojawiły się na nie ostateczne odpowiedzi. Złożona i skomplikowana rzeczywistość nigdy zresztą nie pozwoli, aby taką odpowiedź ostatecznie ustalić. Tym bardziej definiowanie wiedzy jako procesu wymaga podejmowania tychże kwestii w kolejnych analizach. Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania stało się więc celem także podjętych badań.

RAMKA 8.1. Definiowanie wiedzy pedagogicznej w raporcie OECD (2017)

Po rozpoczęciu badań (2014) ukazały się kolejne publikacje, które potwierdzają zasadność wyboru obiektów RS do badań. Jedną z ważniejszych jest raport OECD (2017), w którym profesjonalną wiedzę pedagogiczną definiuje się jako „wiedzę o nauczaniu i uczeniu się, odnoszącą się do wyspecjalizowanego zasobu wiedzy nauczycieli na temat tworzenia skutecznego środowiska nauczania i uczenia się dla swoich uczniów” (Guerriero, 2017, s. 13). Powszechnie zresztą uważa się, że do podstawowych zadań nauczyciela należą przede wszystkim przetwarzanie i ewaluacja nowej wiedzy związanej z wykonywanym zawodem, regularne aktualizowanie wiedzy na temat nauczania i uczenia się, odkrywanie oraz wykorzystywanie różnych źródeł wiedzy (Revai, Guerriero, 2017, s. 38). Niezadowalające wyniki z badań empirycznych oraz kwerenda literatury przedmiotu badań (rozdz. 5, 6 i 7) pokazują, że wiedza na temat nauczyciela i uczniów, procesów nauczania i uczenia się wymaga kolejnych badań (Guerriero, Deligiannidi, 2017).

Badania własne, w zamierzeniu, mają za zadanie – po ustaleniu stanu wyjściowego – pokazać zmiany (lub ich brak) w studenckich RS podstawowych obiektów edukacji w trakcie studiów licencyjnych. Zmiany rzeczywiste, gdyż nie będą badać opinii studentów, ale obraz ujęty w ich reprezentacjach, które są konceptualizowane jako społecznie konstruowana, konsensualna, uogólniona, ponadjednostkowa wiedza.

Według wiedzy autorki liczba badań empirycznych, które można by przyporządkować do takiego obszaru zainteresowań badawczych, jest znikoma (zob. Hejnicka-Bezwińska, 1995; Leppert, 1996; Mizerek, 1999; Kędzierska, 2005, 2007; Červinková, 2013). Badaniom pedeutologicznym podlegają przede wszystkim nauczyciele czynni zawodowo (zob. rozdz. 7).

Za podejmowaniem badań nad problematyką wiedzy nauczycieli w obszarze pedagogiki wczesnoszkolnej przemawiają także transmisyjne

tradycje w szkolnej edukacji, które analizuje np. Dorota Klus-Stańska, odnosząc się do definiowania wiedzy, roli nauczyciela i roli ucznia. W modelu tradycyjnej edukacji wiedza nauczycielska (i podręcznikowa) jest stawiana w opozycji do wiedzy „niedouczzonego ucznia”. Zakłada się w nim więc, że nauczyciel wie więcej, ale wie w taki sposób, że podejmowane przez niego działania edukacyjne o charakterze głównie przekazywania wiedzy „mają charakter zniewalający ucznia pod względem tożsamościowym, intelektualnym i społecznym” (Klus-Stańska, 2012, s. 22).

Klus-Stańska nawiązuje tym samym do ustaleń Agnieszki Nowak-Łojewskiej (2011), która przeprowadziła badania mieszczące się w paradygmacie interpretatywnym nad postrzeganiem i oceną przez nauczycieli klas I–III uczniowskiej wiedzy społecznej. Zdefiniowała ona ten rodzaj wiedzy jako wiedzę indywidualną jednostki, konstruowaną przez nią „w interakcjach i współdziałaniu z innymi, tj. dziećmi i dorosłymi, co stwarza warunki do budowania obrazu siebie, innych i otaczającego świata w realnym kontekście społeczno-kulturowym” (tamże, s. 6). Nowak-Łojewska wyznaczyła cechy nauczycielskiego myślenia o wiedzy (tamże, s. 307), które świadczą o schematyzmie w jej rozumieniu. Rezultatem tego jest działanie antyrozwojowe, szkodliwe i niebezpieczne dla uczących się. Wiedza definiowana jest jako stan posiadania wiadomości, informacji, treści i umiejętności, które można ująć parametrycznie. Można ją kumulować poprzez zapamiętywanie kolejnych faktów. Jest więc statyczna, nie podlega rozwojowi i nie stwarza uczniom możliwości do rozwoju. Badania te ujawniają rozumienie wiedzy w kategoriach behawiorystycznych.

Z kolei badania Józefy Bałachowicz (2009) nad stylami działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych oraz Marzenny Nowickiej (2011) nad praktykami socjalizacyjnymi w klasach I–III pośrednio⁹ odnosiły się do RS nauczyciela i ucznia oraz rozumienia procesów nauczania i uczenia się. Przedmiot badań był jednak w tych analizach inny.

Na podstawie badań nauczycieli klas I–III można wysunąć wniosek, że w rzeczywistości szkolnej mamy do czynienia z nieustannym trwaniem w obiektywistycznym pojmowaniu wiedzy i transmisyjnym modelu pracy z dziećmi, który gdzieś zmieniany jest nieświadomie – z powodu niezrozumienia założeń konstruktywistycznych przez nauczycieli – w behawioryzację konstruktywizmu lub jego deformację (Klus-Stańska, 2000, 2010). Nie ulega bowiem wątpliwości, że „skutki inercyjnego utrzymywania się w szkole

⁹ Praktyki społeczne i działania pedagogiczne są jednym ze źródeł tworzenia/modyfikowania RS.

koncepcji wiedzy oraz statusów i przepisów roli nauczycieli i uczniów” są nieadekwatne do potrzeb współczesnej szkoły, a w związku z tym przynoszą większe szkody w postaci wszechstronnego zniewolenia (a nie: wszechstronnego rozwoju) uczniów najmłodszych w każdym obszarze potencjalnego rozwoju niż można byłoby przypuszczać.

Badania własne pozwolą na ocenę, na ile możliwa jest „zmiana modelu szkoły w reakcji na zmiany kultury lub przeciwnie – jej inercyjność wobec tradycji myślenia o tym, czym jest edukacja, na czym polega dobre nauczanie, jaka jest rola i pozycja ucznia w procesach opracowywania wiedzy i jaka jest natura samej wiedzy” (Klus-Stańska, 2012, s. 24).

Podsumowanie

Wybór obiektów do analiz poprzedziło wiele czynności. Decyzje o przedmiocie badań podjęłam na podstawie interdyscyplinarnej kwerendy o wiedzy i wiedzy pedagogicznej oraz analizując możliwości badawcze koncepcji jądra matrycowego opracowanej w ramach TRS. Kierowałam się dodatkowo wstępnym rozpoznaniem wyników z badań pilotażowych, które przeprowadziłam w roku akademickim 2013/2014. Obiekty RS wybrane do badań własnych przynależą do zazębiających się kategorii pedagogicznych, dzięki czemu możliwe będzie obserwowanie przenikających się pól reprezentacyjnych, a konkretnie elementów każdej z analizowanych RS. Pozwoli to na zobrazowanie koewolucyjnej natury wiedzy pedagogicznej, a tym samym RS.

CZEŚĆ III

KONCEPTUALIZACJA BADAŃ

Uwagi wstępne

Część III monografii (rozdziały 9–12) poświęcono konceptualizacji podjętych badań, ale i ich szczegółowej metodologii. Rozdział 9 zawiera charakterystykę podstawowych pojęć oraz sposobów ich rozumienia w badaniach własnych. W rozdziale 10 przedstawiam model prowadzonych przeze mnie badań nad profesjonalną wiedzą pedagogiczną przyszłych nauczycieli klas I–III ujętą w RS. Projektując go, koncentrowałam się na zmianie paradygmatycznej wiedzy i uczenia się związanej z odchodzeniem od podejścia transmisyjnego w kierunku podejścia socjokulturowego oraz od akwizycji do partycypacji. Moim zamiarem nie było wskazywanie jednej konkretnej drogi: „od–do”, ale promowanie perspektywy szerszej, którą opisuję jako życiodajność napięć w ramach równoprawnego współistnienia różnych podejść, różnych modeli wiedzy i uczenia się. Zatem model teoretyczny podjętych badań został skonstruowany na dwuparadygmatycznych, opozycyjnych koncepcjach: behawioryzm–konstruktywizm oraz akwizycja–partycypacja. W dalszej kolejności przybliżam informacje dookreślające przyjęte postępowanie badawcze (rozdział 11) oraz szczegółowo prezentuję zbadaną zbiorowość, koncentrując się głównie na jej charakterystyce społecznej, jak i charakterystyce odniesionej do przyjętych ram pojęciowych (rozdział 12).

Rozdział 9.

Ramy pojęciowe

Wstęp (s. 196) • Fenomen teorii reprezentacji społecznych (s. 198) • Reprezentacja społeczna – znaczenie terminu w badaniach własnych (s. 203) • Teoria jądra matrycowego – tworzenie znaczenia przez elementy centralne i peryferyjne (s. 207) • Polifazja kognitywna – wielopostaciowość wiedzy społecznej (s. 214) • Podsumowanie (s. 217)

Wstęp

W podjętych badaniach aplikuję TRS na rzecz identyfikowania treści i struktury RS po to, aby można było określić potencjalne obszary ich zmiany oraz w konsekwencji obserwować dynamikę przekształceń RS pod wpływem tego, co dla badanych nowe (np. wiedza pedagogiczna, doświadczenia, praktyki społeczne). Jeśli przyjmujemy hipotezę, że RS kształtują treść i formę tego, co ludzie myślą, mówią i jak w związku z tym działają, zmiana reprezentacji na inne, oczekiwana społecznie, może nastąpić w wyniku transformacji podzielanych systemów wiedzy, czyli RS. Bez modyfikacji RS – które są elastyczne i możliwe do zmiany w wyniku podejmowanych działań, w tym komunikacyjnych (Jovchelovitch, Priego-Hernandez, 2015; Wagner, 2015) – nie będziemy w stanie wyjść poza obszar kulturowej oczywistości w myśleniu o edukacji.

RS mogą być odczytywane nie tylko jak(o) treść, ale traktowane także jako proces. Jako proces RS może być rozpatrywana poprzez serię operacji mentalnych (poszukiwanie, rozpoznawanie, klasyfikacja, nadawanie znaczeń itp.), co umożliwi analizowanie danego obiektu badań z uwzględnieniem dotychczasowych doświadczeń badanych. Jako treść reprezentacja jest wynikiem tego procesu myślowego, przybierającego postać niektórych „prezentacji” lub obrazu: „zjawisko/fenomen-jako-re-prezentowane” przez podmiot (Lahlou, Abric, 2011, s. 1). W badaniach własnych RS są traktowane jako treść i jako proces. Ważne będzie dla mnie także zrozumienie struktury badanych RS w perspektywie ich funkcji, zwłaszcza procesu nadawania znaczeń (zob. rozdz. 11).

Za Jean-Claudem Abrikiem (1994) uznaję, że do podstawowych funkcji RS należą:

- funkcja wiedzy, rozumienia i wyjaśniania rzeczywistości, która sprzyja lepszej komunikacji w grupie;
- funkcja tożsamości – pomaga chronić tożsamość danej grupy;
- funkcja orientacji – przewodzenia praktykom społecznym; reprezentacje pomagają ustalić cel, rodzaj sytuacji i umożliwiają przewidywanie jej przebiegu;
- funkcja uzasadniająca (franc. *justificatrice*), która odnosi się do możliwości wyjaśniania zachowań na podstawie faktów (*ex post*).

W podjętych badaniach szczególnie istotna będzie – stosownie do problematyki – funkcja wiedzy, zrozumienia i wyjaśniania rzeczywistości, związana jest ona bowiem przede wszystkim z wypracowaniem znaczeń pomiędzy podmiotami społecznymi ukierunkowanymi na to samo zjawisko społeczne (funkcja tworzenia znaczeń).

Sądzę, że przyjęcie TRS jako podstawowej perspektywy w badaniach nad wiedzą pedagogiczną niesie ze sobą duży epistemologiczny potencjał do wyjaśniania procesów nauczania i uczenia się, do zastanawiania się nad rolą, jaką odgrywają społecznie tworzone wspólne reprezentacje: czy są/mogą być moderatorami, czy też tworzą potencjalne bariery w procesach rozumienia profesjonalnej wiedzy naukowej przez studentów.

Dotychczas w literaturze pedagogicznej zdobywanie wiedzy, uczenie się i nauczanie były wyjaśniane głównie na podstawie trzech podstawowych psychologicznych orientacji teoretycznych, koncentrujących się na eksplikacji ludzkich zachowań: behawioryzmu, kognitywizmu i konstruktywizmu społecznego¹. Moim zdaniem TRS wytycza alternatywne granice dla teorii uczenia się opartych na komunikacji i interakcji, mających pewne cechy wspólne, ale jednocześnie różniących się od RS². W założeniach teorii socjokulturo-

¹ Niezbędne w tej sytuacji zbadanie ontologicznych podstaw wspomnianych teorii w celu dostrzeżenia ich związku z RS zostało przedstawione w części I monografii. Kluczowe jest także zdefiniowanie wiedzy i uczenia się w dominujących perspektywach (rozd. 10; tab. 10.1 i 10.2).

² Z wyjątkiem konstrukcjonizmu, teorie te zostały wypracowane głównie na podstawie wyników eksperymentalnych badań nad epistemologicznymi strukturami nabywania wiedzy przez dzieci i młodzież. Najważniejsza obserwacja dotyczy tego, że były one sformułowane głównie dla kontekstów monokulturowych, co w dzisiejszym świecie staje się (coraz bardziej) nieaktualne. Jest to uwaga podobna do tej, którą uczynił Moscovici w związku z ustaleniami Durkheima co do statyczności reprezentacji kolektywnych. Durkheim nie zajmował się bowiem zmianą, a nawet przeciwnie – główny obszar jego poszukiwań dotyczył przede wszystkim analizy stabilności wiedzy społecznej i to w sytuacji, gdy tłem jego rozważań były dramatyczne zmiany w społeczeństwach europejskich, ich przekształcanie się w społeczeństwa miejskie, przemy-

wych komunikacja grupowa i interakcje są uwzględniane, co zauważa zresztą sam Moscovici (1997, s. 5), porównując TRS zarówno do koncepcji interakcjonizmu symbolicznego, jak i uczenia się usytuowanego w kontekście (Lave, Wenger, 1991). Jednakże w czasach, w których dzięki nowym technologiom mamy do czynienia z łatwą i szybką komunikacją/wymianą myśli, doświadczamy kontaktu jednocześnie z wieloma perspektywami oglądu rzeczywistości. Uważam, że wspomniane elementy wyjaśniające procesy uczenia się (komunikacja grupowa i interakcje) nie są wystarczająco uwzględniane w eksplikacjach, w rozumieniu i interpretacji wyników z badań – tak jak to można uczynić za pomocą TRS.

Nowe technologie same w sobie nie tworzą nowych reprezentacji świata ani nowej wiedzy, ale w znacznym stopniu przyczyniają się do szybkiego i globalnego rozpowszechniania różnych koncepcji i reprezentacji świata (Chaib, 2015, s. 363). W związku z tym wyzwaniem staje się dla nauczycieli (akademickich) zrozumienie, z jakiego rodzaju RS studenci stają na progu swojej profesjonalnej edukacji ze względu na różnice kulturowe i subkulturowe (np. przynależność do różnych grup w sieci). Umiejętność zaś zarządzania nimi i negocjowania ich funkcji w procesie uczenia się studentów może być kluczem do poprawy jego jakości. Skoro – zgodnie z TRS – „każda forma uczenia się zakłada *a priori* formę wiedzy zdroworozsądkowej o obiekcie uczenia się” (Chaib, 2015, s. 369), przyjmuję, że koncepcja ta staje się przydatnym pedagogicznym narzędziem do rozpoznawania zasad ludzkiego uczenia się – jako wartość dodana badań własnych.

9.1. Fenomen teorii reprezentacji społecznych

Aplikowanie TRS na rzecz prowadzonych badań oznacza, że stanowisko badawcze zostało wyznaczone przez przyjętą w ramach tej koncepcji perspektywę teoretyczną i metodologiczną. Uznaję zatem, że rzeczywistość jest konstruowana społecznie i interakcyjnie w grupach społecznych, w których rozwija się czytelne rozumienie pewnych aspektów rzeczywistości. „Znaczenie rzeczy w naszym otoczeniu nie jest nadane rzeczom. Jest ono raczej ‘reprezentowane’ jako utworzone, uformowane, wypracowane rozumienie pomiędzy podmio-

łowe, nowoczesne (Gustavsson, Selander, 2011, s. 18–19). Podobnie jest dzisiaj. Nie możemy korzystać z teorii wiedzy i uczenia się wypracowanych dla stabilnych, monolitycznych kultur, zwłaszcza w warunkach eksperymentalnych, jeśli wokół nas dominuje – głównie ze względu na łatwość, szybkość i globalny charakter komunikacji – wiele subkultur, a każdy z nas należy co najmniej do kilku grup społecznych o różnym zasięgu.

tami społecznymi ukierunkowanymi na to samo zjawisko społeczne. Tworzenie znaczenia jest więc nadrzędnym problemem w podejściu związanym z teorią reprezentacji społecznych” (Sammut i in., 2015, s. 6).

RS, jako kluczowe narzędzia opisujące rzeczywistość, służą więc nadawaniu znaczeń w ramach świata postrzeganego oraz w ramach łączenia rzeczywistości prywatnej z publiczną. Taka ich funkcja została wielokrotnie opisana przez twórcę koncepcji, który podkreślał, że RS powstają jako rezultat chęci zrozumienia tego, co nieznanne w sposób, umożliwiający osiągnięcie podzielanej rzeczywistości społecznej: „Reprezentacje społeczne to systemy wiedzy, formy zdrowego rozsądku, z których ludzie korzystają po to, aby zrozumieć otaczający ich świat i działać według nich w sensowny, czytelny sposób. [...] Reprezentacje społeczne są więc na tyle społeczne, na ile nigdy nie są idiosynkratyczne. Jeżeli by takie były, byłyby one niezrozumiałe dla innych” (Sammut i in., 2015a, s. 8). Oznacza to, że dla danej grupy społecznej „znaczenie przypisane do konkretnego obiektu lub zdarzenia jest spójne” (Wagner, Hayes, 2005, za: Sammut i in., 2015a, s. 8).

Podstawowe idee charakterystyczne dla TRS wpisują się w paradygmat interpretacyjny, w nurcie interakcjonizmu symbolicznego, co oznacza akceptację typowych dla takich podejść założeń teoretycznych i epistemologicznych: (1) że rzeczywistość społeczna jest nieustannie wytwarzana w procesach symbolicznej interakcji pomiędzy uczestnikami życia społecznego czy też światów społecznych; (2) że ma ona charakter procesualny; (3) że jednostki działają w stosunku do obiektów rzeczywistości na podstawie przypisywanych im znaczeń; (4) że znaczenia obiektów są konstruowane w interakcjach społecznych oraz nieustannie reinterpretowane w sytuacji działania (Blumer, 2007, s. 41).

Wszystkie RS jako konstrukty dotyczą osadzonych w kontekście dyskursów pojęć, słowników i kategorii, będących częścią lokalnych kultur interpretacyjnych, zasobów służących do definiowania i klasyfikowania aspektów życia codziennego. Nadrzędną ideą tych podejść jest wielość światów społecznych oraz dostrzeganie specyfiki każdego, właściwego dla danej zbiorowości świata społecznego, przyjmowanego przez jego członków jako oczywistość.

W opublikowanej niedawno monografii *The Cambridge Handbook of Social Representations* badacze RS, nawiązując do ustaleń Kuhnowskich, uznali, że reorientacja prowadzonych przez nich badań „wskazuje na reprezentacje społeczne jako zmianę paradygmatu – zmianę w porządku intelektualnym” (Sammut i in., 2015, s. 4). Jak wiemy z rozważań Kuhna (2001), nowy paradygmat nie cechuje się większą „zgodnością” z obiektywną prawdą – nowe praktyki naukowe nie mogą być bowiem uznane za bardziej dokładne czy

trafne. Zmiana paradygmatu wiąże się natomiast z większymi możliwościami heurystycznymi czy też lepszą skutecznością oddziaływania, wymaga bowiem całościowego przeobrażenia obowiązujących znaczeń i praktyk. Wyabstrahowanie nowego paradygmatu prowadzi więc do odkrywania nowych znaczeń, nowych możliwości opisu praktyk społecznych oraz daje możliwość pojawienia się nowych praktyk naukowych. Nowy paradygmat nie jest zamknięty na jedno skonkretyzowane pole badawcze, lecz dotyczy on pewnego sposobu koordynacji działań i pojmowania rzeczywistości.

Takie rozumienie paradygmatu daje badaczom pewną dowolność określania ram paradygmatycznych, ponieważ Kuhn zauważa, że rzeczywistość, reprezentowana przez dane, może być przedstawiana na różne sposoby. Posiłkując się jego definicją paradygmatu, badacze RS, tłumaczą paradygmat na dwa sposoby:

1. w szerszym rozumieniu – jako konsensus co do sposobu widzenia danej rzeczywistości przez określoną wspólnotę naukową (Kuhn, 2001, s. 304–305) – wówczas paradygmat wyznacza zbiór modelowych praktyk naukowych i schematów myślowych prowadzących do konkretyzacji teorii. Tak rozumiany paradygmat wskazuje także określone problemy, które mogą być rozwiązane w procesie badawczym, polegającym m.in. na doprecyzowaniu określonych pojęć oraz wydobywaniu z teorii określonych konsekwencji/następstw wynikających z paradygmatu (Kuhn, 2001, s. 250). To szersze rozumienie paradygmatu decyduje o procedurze prowadzenia dynamicznych badań RS w większych zbiorowościach i jest zgodne z empirycznymi ustaleniami cechującymi teorię jądra matrycowego;
2. w węższym rozumieniu – jako pewien wzorzec, model, przykład, obejmujący prawa, teorie i metodologię prowadzenia badań (Kuhn, 2001, s. 248). To rozumienie paradygmatu prowadzi m.in. do własnego zestawienia zawartego w tabeli 9.1.

Zatem, odnosząc się do opisanego przez Gibsona Burella i Garetha Morgana dowodzenia o tym, że w ramach jednego paradygmatu możliwe jest zajmowanie różnych stanowisk, TRS jest perspektywą w paradygmacie interpretatywnym według matrycy paradygmatów w naukach społecznych autorstwa tychże badaczy lub w paradygmacie konstruktywistycznym według klasyfikacji Egona Guby i Yvonny Lincoln (2009, s. 51–52; także Sławecki, 2012, s. 75–81).

Badacze RS mają spójne poglądy na konstrukcję świata, posługują się wypracowanymi dla RS strukturami pojęciowymi i wzorcami badawczymi, które go precyzują. Tym samym afirmują oni klasyczne Kuhnowskie rozumienie paradygmatu jako pewnego modelu czy wzorca.

Rozdział 9. Ramy pojęciowe

Tabela 9.1. Porównanie założeń filozoficznych konstrukttywizmu i TRS

Podstawowe aspekty paradygmatu	Cechy paradygmatyczne konstrukttywizmu społecznego (konstrukcjonizmu)	Cechy paradygmatyczne TRS
Ontologia	<ul style="list-style-type: none"> - Rzeczywistości są rozumiane jako liczne, nieuchwytnie konstrukcje mentalne, ugruntowane społecznie, opierające się na doświadczeniu, lokalne i specyficzne w swej naturze (choć niektóre elementy często są podzielane między społecznościami, nawet w różnych kulturach), zależne w formie i treści od poszczególnych osób lub grup podtrzymujących dane konstrukcje. - Świat jest dla nas takim, jaką jest nasza jego reprezentacja (poznawcza, kognitywna, jednostkowa – rozumiana jako „byt umiejscowiony” w umyśle), więc badanie jednostki jest nierozdzielne od badania jej świata. Nadrzędną rzeczywistość stanowią ludzkie przeżycia, doświadczenia. - Rzeczywistość jest subiektywnie interpretowana. W procesie jej doświadczania i konstruowania nadawane są jej znaczenia. Fakty są zawsze czyjeś, są faktami znaczącymi, istniejącymi w określonym indywidualnym i społeczno-kulturowym, także historycznym kontekście. Główną cechą ontologiczną konstrukttywizmu jest więc relatywizm. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rzeczywistość społeczna istnieje poprzez społeczne jej reprezentacje, a zatem istnieje w procesach charakterystycznych dla grup społecznych, jest społecznie tworzona, społecznie modyfikowana i podzielana. - Cechą RS nie jest to, że istnieją one w umysłach jednostek i są manifestowane w ich wypowiedziach, ale to, że są one obecne w działaniach i interakcjach komunikacyjnych w codziennym życiu, są widoczne w sposobach, w jakie organizujemy swoje życie, nasze instytucje, rytuały itd. - RS powstają na podłożu wzajemnych relacji jednostek danej społeczności. Powstają z połączenia umysłów jednostek wchodzących w skład grupy. Nie wywodzą się one jednak bezpośrednio z natury tak połączonych elementów, lecz stanowią nową jakość. O reprezentacji społecznej można mówić wtedy, gdy dany fakt, dane zjawisko czy dana postawa zostaną rozprzestrzenione w danej społeczności.
Epistemologia	<ul style="list-style-type: none"> - Rzeczywistości społeczne są wciąż na nowo konstruowane i rekonstruowane, dlatego jedyną drogą ich poznania jest odwołanie się do subiektywnych opinii, doświadczeń, przekonań. - Świat społeczny jest więc dany jako świat ludzkich interakcji, przeżyć, indywidualnych sensów, znaczeń i działań. Jawi się jako świat symboli, znaków i różnych tekstów, które mają indywidualne, ukryte znaczenie wewnętrznie się lub też tworzone w samym procesie badania. Celem badań jest interpretacja tych indywidualnych sensów, znaczeń. Są one odczytywane, konstruowane czy dekonstruowane przez badanego i badacza. - Konstruktyniści akceptują więc subiektywność interpretacji: niemożliwe jest oddzielenie tego, kto prowadzi badania od jego przekonań i wartości. Badacz i przedmiot/ obiekt badania są powiązani interakcyjnie, tak że „ustalenia badawcze” są dosłownie tworzone w miarę postępu analiz i eksploracji wątków badawczych. 	<ul style="list-style-type: none"> - Żadna jednostka, jako odrębna całość, nie posiada całości reprezentacji w takim wymiarze, w jakim dysponuje nimi ogół danej społeczności, odnosząc je np. do zasad moralnych, wierzeń, języka, co wyklucza możliwość badania zjawisk społecznych bezpośrednio na poziomie jednostki. - Podzielanie reprezentacji przez grupę umożliwia jej członkom komunikację i interakcję. To właśnie odwołanie do wspólnoty tych reprezentacji sprawia, że zachowania i wydarzenia, które zachodzą w otaczającym ją świecie, są przez członków grupy rozumiane i oceniane podobnie. - Świat składa się z nazw, koncepcji, znaczeń i pojęć, które są wytwarzane przez ludzi do określania i rozumienia rzeczywistości. Dlatego jedyne, co możemy badać, to idee i konstrukty teoretyczne – reprezentacje społeczne. Uwzględniane w badaniu dane mają postać uzgodnionej, społecznie podzielanej, ponadjednostkowej wiedzy, która uzasadnia praktyki społeczne. - Badacz unika subiektywnej interpretacji, korzystając z danych zbiorowo uzgodnionych. Dąży on do zrozumienia perspektywy badanych.

Część III. Konceptualizacja badań

Podstawowe aspekty paradygmatu	Cechy paradygmatyczne konstruktywizmu społecznego (konstrukcjonizmu)	Cechy paradygmatyczne TRS
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> – Uwzględnia się założenia o intersubiektywności społecznej rzeczywistości, o posiadanych przez uczestników perspektywach, refleksyjności, działaniach, negocjacjach, relacjach i procesach. Najbardziej dostosowaną metodologią jest więc badanie ludzkich światów życia (perspektyw, tożsamości, relacji). – Badanie społeczeństwa (jego kultury, subkultur) dokonuje się poprzez analizy wypowiedzi jednostek, przyjmując ich punkt widzenia. Główny cele badania to zrozumienie i rekonstrukcja znaczeń. Metodologie mają więc charakter hermeneutyczny i dialektyczny. – Zmienna natura konstrukcji społecznych sugeruje, że indywidualne konstrukty mogą być ujawniane, aktywizowane i doskonalone tylko dzięki interakcji między badanym a badaczem. Ostatecznym celem badań jest ustalenie uzgodnionej konstrukcji, która jest generowana poprzez porównanie i kontrastowanie jednostkowych znaczeń oraz poszukiwanie cech wspólnych. Za ważny uznaje się kontekst zdarzeń. – Wykorzystywane są różne metody zbierania i analizy danych: dane ilościowe i jakościowe uznaje się za równoprawne. – Dominuje indukcja analityczna. 	<ul style="list-style-type: none"> – Podejście metodologiczne implikują cechy paradygmatyczne RS związane z: <ol style="list-style-type: none"> 1. modelem komunikacji: Podmiot–Obiekt–Projekt; 2. sposobami manifestowania reprezentacji (analiza wielopoziomowa); 3. modalnościami reprezentacji (analiza multimetodyczna); 4. perspektywą transformacji w czasie (zob. rozdz. 3.3.2). – Triangulacja w obrębie metod jakościowych oraz łączenie metod jakościowych i ilościowych jest wymogiem podstawowym. – Stosuje się rozumowanie indukcyjne, dedukcyjne oraz indukcyjno-dedukcyjne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Guba, Lincoln, 1994, s. 110–112 oraz 2009, s. 51–52; Trutkowski, 1999, s. 1–2; Flick, 2011, s. 101–103, 126; 2012, s. 117–118; Bauer, 2015, s. 53–61; Flick i in., 2015, s. 68; Sammut i in., 2015a, s. 8.

W monografii przedstawiam ostatecznie za literaturą paradygmat RS jako zespół ogólnych reguł wypracowany w ciągu kilkudziesięciu lat przez badaczy pracujących w tym podejściu, który można traktować jako pewnego rodzaju teoretyczno-metodologiczny model postępowania badawczego. Tak jak każdy paradygmat, model ten zmieniał się w czasie (historycznym), był ciągle badany i dookreślany (zob. Kuhn, 2001, s. 22).

Szczególnie istotne dla badań prowadzonych w paradygmacie RS jest doprecyzowanie wieloznacznych pojęć, w tym kluczowego (1) pojęcia RS, a także wykorzystywanych w podjętych badaniach założeń przynależnych do ogólnej TRS (2) koncepcji jądra matrycowego oraz (3) koncepcji polifazji kognitywnej.

9.1.1. Reprezentacja społeczna – znaczenie terminu w badaniach własnych

Paradygmat RS wywodzi się z konstruktywistycznego nurtu psychologii społecznej. W przeciwieństwie do rozumienia reprezentacji w ujęciu kognitywnym nie opiera się wyłącznie na perspektywie charakterystycznej dla podejścia poznawczo-społecznego, która tłumaczy zachowanie społeczne przez pryzmat procesów indywidualnych (zob. rozdz. 1). W podejściu kognitywnym mamy do czynienia z analityczną perspektywą na poziomie jednostkowym (wyobrażenia, przekonania, postawy, stereotypy, uczenie się, pamięć), a nie na poziomie społecznym. Koncepcja interakcjonistyczna charakterystyczna dla podejścia RS akcentuje dynamikę wymiany interpersonalnej (relacji komunikacyjnej) i społecznej. Jest więc odpowiednia bardziej dla grup i dla skali makro, dla której wypracowano, wybraną dla badań, procedurę charakterystyczną dla teorii jądra matrycowego (zob. rozdz. 9.1.2). Kategorie analityczne związane z koncepcją RS (również samo pojęcie „reprezentacji społecznej”), zgodnie z nawiązaniem do interakcjonizmu symbolicznego, nie mają charakteru operacjonalizującego, ale raczej reprezentują tzw. pojęcia uwrażliwiające (ang. *sensitizing concepts*), których celem jest przekazanie ogólnego sensu danego terminu i ukierunkowanie badacza w podejściu do przypadków empirycznych (Blumer, 2007, s. 114–115). Służą one do bliższego przyjrzenia się obiektowi w konkretnym miejscu i czasie w rzeczywistości społecznej.

Pojęcie „reprezentacja społeczna” nie należy zatem do terminów deficyjnych, mających precyzyjne odniesienie, dokładnie przygotowany zakres desygnatów. Tę obserwację może potwierdzić bardziej szczegółowy ogląd relacji między pojęciem a jego desygnatem, wymagający odwołania się do literatury humanistycznej, w tym filozofii nauki, logiki i językoznawstwa, zwłaszcza słownikowego. Warto ten kontekst rozważań odnieść np. do stwierdzenia filozofa Tadeusza Pawłowskiego (1986, s. 36) o tym, że „[z]naczenie, czyli treść jakiejś nazwy, to zespół cech, który ta nazwa przypisuje swoim desygnatom i który wyróżnia je spośród wszystkich innych przedmiotów”.

Główna kategoria pojęciowa w badaniach własnych *reprezentacja społeczna* ma przypisane różne, mniej lub bardziej precyzyjne zestawy cech. Termin *reprezentacja społeczna* może mieć różne znaczenia, w zależności od obszaru, na który chce zwrócić uwagę dany badacz – TRS jest teorią bardzo złożoną i wielowątkową, co nie pozwala na ustalenie jednorodnej definicji RS. Znaczenie RS zależy bowiem od przyjmowanej „odmiany” TRS (szerzej w: Zbróg, 2016c). Dlatego zakresy tej nazwy, czyli zbiory wszystkich desygnatów przez nią oznaczanych w danym rozumieniu są różne, zależnie od tego, na jaki aspekt TRS kładziemy nacisk w podejmowanych badaniach (ramka 9.1).

RAMKA 9.1. Dygresja o zakresie pojęcia i jego znaczeniu

Związek między zakresem danego pojęcia a jego znaczeniem w danym rozumieniu możemy przesledzić na następujących przykładach. Jeżeli przytoczymy wybraną definicję A, której celem jest określenie znaczenia terminu „reprezentacja społeczna”, to na jej podstawie możemy ustalić zbiór cech, które ta nazwa przypisuje swoim desygnatom. Na przykład, jeśli RS zdefiniujemy jako „system wartości, idei i praktyk spełniających dwojaką funkcję: po pierwsze, ustanawiają one pewien ład zapewniający jednostkom orientację w ich materialnym i społecznym świecie oraz jego opanowanie; po drugie, umożliwiają nawiązanie komunikacji pomiędzy członkami danej społeczności, wyposażając ich w kody służące do wymiany społecznej, a także do nazywania i jednoznacznego klasyfikowania rozmaitych aspektów ich świata oraz jednostkowej i grupowej historii” (Moscovici, 1973, za: Flick 2012, s. 48), to cechami desygnatów tego pojęcia w podanym znaczeniu będą:

- to, że jest to system wartości, idei i praktyk;
- to, że ten system wartości, idei i praktyk ustanawia pewien ład zapewniający jednostkom orientację w ich materialnym i społecznym świecie oraz jego opanowanie;
- to, że system wartości, idei i praktyk umożliwia nawiązanie komunikacji pomiędzy członkami danej społeczności, wyposażając ich w kody służące do wymiany społecznej;
- to, że ten system umożliwia także nazywanie i jednoznaczne klasyfikowanie rozmaitych aspektów świata oraz jednostkowej i grupowej historii.

Zbiór wszystkich przedmiotów, fenomenów (obiektów) oznaczanych przez te cechy nazwiemy A1. Jest to zakres tej nazwy w tym znaczeniu, czyli zbiór wszystkich jej desygnatów oznaczanych przez tę nazwę.

Jeżeli odwołamy się do definicji B terminu „reprezentacja społeczna”, zakładającej, że „społeczna reprezentacja jest zjawiskiem kolektywnym, odnoszącym się do społeczności, które jest współkonstruowane przez jednostki podczas ich codziennych działań i rozmów. [...] Zamiast wyobrażania sobie reprezentacji [jako zjawiska rezydującego] *wewnątrz* umysłów, lepiej jest wyobrazić je sobie [jako zjawisko rezydujące] *między* umysłami, przypominające baldachim utkany z połączonych ludzkich rozmów i działań. W skrócie, społeczna reprezentacja jest zespołem myśli i uczuć, wyrażanych w jawnych i werbalnych zachowaniach aktorów, który konstituuje obiekt dla grupy społecznej” (Wagner i in., 1999, s. 95), to w tym znaczeniu cechami charakteryzującymi desygnaty omawianego pojęcia będą następujące właściwości:

- zjawisko kolektywne, społeczne;
- współkonstruowane przez jednostki podczas ich codziennych działań i rozmów;

- zjawisko rezydujące pomiędzy umysłami, przypominające baldachim utkany z połączonych ludzkich rozmów i działań;
- zespół myśli i uczuć na temat obiektu, wyrażanych w jawnych i werbalnych zachowaniach aktorów.

Zestaw cech wyróżniających desygnaty tego pojęcia spośród desygnatów wszystkich innych pojęć jest inny od zespołu właściwości zgromadzonych w definicji A. Dlatego zakres B1 przez nie wyznaczony nie pokrywa się z zakresem A1. Znaczenie A pojęcia „reprezentacje społeczne” nie jest równoznaczne ze znaczeniem B, ponieważ cechy wymienione w definicji A nie są tożsame z cechami wymienionymi w definicji B. Definicja A określa przede wszystkim funkcje RS oraz to, co składa się na RS (system wartości, idei i praktyk). W treści definicji B zawarta jest z kolei taka charakterystyka RS, która w sposób obrazowy, zobiektyfikowany przedstawia ich rozumienie – dzięki temu można je sobie wyobrazić. Podkreślone tu zostały przede wszystkim niezbędne warunki tworzenia RS (codzienne rozmowy i działania), elementy RS (myśli i uczucia – inne niż w definicji A) oraz przykładowe sposoby ich wyrażania (jawne i werbalne zachowania aktorów).

Należy w związku z tym przyjąć, że mamy do czynienia z obiektem złożonym, z pewnością polisemicznym. Dokładny status ontologiczny tego konstruktów jest wciąż dyskutowany. Nie oznacza to, że nie można z powodzeniem prowadzić badań RS. Umożliwia je bowiem wypracowana przez lata procedura badawcza, wielokrotnie weryfikowana w badaniach empirycznych, w tym eksperymentalnych. W badaniach naukowych posługujemy się zresztą często takimi kategoriami, jak np. postawy, potrzeby, komunikacja, język czy sfera publiczna, które także należy zaliczyć do pojęć wieloznacznych.

Ponadto w literaturze można znaleźć wiele badań obiektów rzeczywistości, w których nie stosuje się terminu „reprezentacja społeczna”, ale znajdują się one w jego zakresie znaczeniowym. Z tego powodu bliższe przyglądanie się temu konstruktowi teoretycznemu i metodologicznemu jest z jednej strony poznawczo interesujące, a z drugiej – konieczne.

Sam Moscovici świadomie unikał jednoznacznego definiowania RS, co zresztą po latach okazało się zbawienne dla jego koncepcji, ponieważ umożliwiło jej ciągły rozwój³, w tym także coraz precyzyjniejsze określanie tego, czym RS są, a czym z pewnością nie są. Stale rozszerzana i doskonalona teoria powodowała więc rekonstrukcję „definicji” RS. Twórca koncepcji zaznaczał, że RS nie są „zwykłymi

³ Tym samym Moscovici popierał stanowisko Kuhna (2001, s. 22), który był zdania, że paradygmat – jako zespół ogólnych reguł – podlega zmianie w czasie (historycznym). Do obowiązków uczonych należy zatem pogłębianie i uszczegóławianie teorii, ciągłe jej badanie i dookreślanie. Nie jest ona bowiem nigdy całościowo przedstawiona w obrębie paradygmatu. Praca badawcza nad rozwojem teorii musi być więc stale prowadzona ze świadomością, że nigdy nie da się teorii całkowicie zakończyć. Nie istnieje bowiem teoria kompletna.

«opiniami na temat», «obrazami czegoś» lub «postawami w stosunku do kogoś», lecz swoistymi «teoriami», «gałęziami wiedzy» służącymi do odkrywania i organizacji rzeczywistości [...]» (Moscovici, 1973, s. xiii).

Moscovici wyprzedził tym samym ustalenia Mieke Bal (2012), holenderskiej teoretyczki kultury, o „wędrujących pojęciach”, dowodzącej, że nie tyle sama teoria jest ważna, ile znaczenia pojęć, zmieniające się w zależności od konceptualizacji kultury, do której są aplikowane. Najistotniejsza jest więc praktyka teoretyczna tworzona dzięki giętkości, wymienialności i zmienności pojęć. Migracja pojęć między uczonymi, dyscyplinami czy okresami historycznymi, daje podstawę do dyskusowania znaczeń, jakie niosą one ze sobą, stając się tym samym podstawą rozwoju nauki.

Biorąc pod uwagę konteksty badań własnych, w którym ważne miejsce przypisuje się funkcjom RS związanym jednocześnie z przekazywaniem tradycji i zmianą kulturową na tle przemian historyczno-społecznych, przyjmuję ogólne rozumienie reprezentacji społecznej jako **społecznie konstruowanej, podzielanej, uzgodnionej w grupie, uogólnionej, ponadjednostkowej wiedzy o obiektach badania** (zob. Marody, 2000, s. 35; Chaib i in., 2011, s. 1-2; Szwed, 2011, s. 36; Harre, Moghaddam, 2015, s. 227). Inaczej mówiąc, reprezentacje społeczne są podzielanymi zbiorowymi znaczeniami oraz współdzielonymi, konsensualnymi sposobami rozumienia danego obiektu⁴, wynegocjowanymi w procesie komunikowania się członków grupy.

Dynamiczny charakter badań nakazuje uwzględnienie również dynamicznego charakteru tego konstruktu. Jak wspomniałam wcześniej, sam twórca TRS, koncentrując się na konceptualizacji wiedzy, doszedł do wniosku, że RS można rozpatrywać, biorąc pod uwagę zarówno ich treść, jak i proces (powstawania). Zredefiniował tym samym *knowledge* – wiedzę do *knowing* – „wiedzenia” (zob. rozdz. 3.3.1). RS konstytuują więc obszary wiedzy, które są w nieustannym ruchu, podlegając procesowi wzajemnej koewolucji w ramach różnych światów społecznych. Z tego punktu widzenia RS można charakteryzować jako „myśli w ruchu” rozwijane podczas komunikacji grupowej, które mogą być modyfikowane pod wpływem działań lub nowych praktyk społecznych. Jawią się one jako „sieć” idei, metafor i obrazów, mniej lub bardziej luźno ze sobą powiązanych, które zawierają emocje, postawy i opinie członków danej społeczności. Są one osadzone w praktykach komunikatywnych, takich jak dialogi i dyskusje (Markova, 2003).

⁴ RS są zawsze związane ze społecznymi, kulturowymi i/lub symbolicznymi obiektami, są reprezentacjami czegoś.

Za istotne dla jakości badań projektowanych w paradygmacie RS uznaje się współcześnie uwzględnianie następujących elementów, które wynikają z cech definicyjnych reprezentacji społecznych:

- identyfikowanie systemu komunikacji Podmiot–Obiekt–Projekt;
- wybór do badania grup „naturalnych”/światów społecznych;
- wybór obiektu badania, który wiąże się z „nowym”;
- prowadzenie badań w dłuższej perspektywie czasowej – najlepiej longitudinalnych;
- identyfikacja sposobów manifestowania się (trybów) i modalności reprezentacji, która wymusza analizę wielopoziomową i analizę multimetodyczną w celu określenia treści reprezentacji (jądra i peryferii) oraz procesu ich konstruowania (zakotwiczenie, obiektywizacja) i pełnionych funkcji w nadawaniu znaczenia (Bauer, 2015)⁵.

Badania własne spełniają wszystkie te wymogi. Prowadzone są w grupie studentów zjednoczonych na bazie podzielanych zainteresowań, stanowiąc tym samym przykład naturalnej grupy badawczej (Podmiot). To osoby, które łączy wybór takiego samego zawodu (Projekt). Negocjują oni między sobą znaczenie podejmowanych przez siebie i obserwowanych w szkołach nauczycielskich działań pedagogicznych, ustalając, co – w ramach tychże działań – można uznać za charakterystyczne i niezbędne dla pełnionej roli nauczyciela, a co poza tę normę wykracza, zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym sensie (Obiekt). Badania własne mają charakter projektu longitudinalnego – panel rzeczywisty – z równoległym powtarzaniem zbierania danych ilościowych i jakościowych na rzecz identyfikacji jądra i peryferii RS badanych obiektów.

9.1.2. Teoria jądra matrycowego – tworzenie znaczenia przez elementy centralne i peryferyjne

Zamysł badań własnych polega na eksploracji RS charakterystycznych dla określonej grupy ustanowionej przez takie same zainteresowania zawodowe (Ratinaud, Lac, 2011), a nie charakterystycznych dla pojedynczych osób, dlatego TRS w formie koncepcji jądra jest optymalna⁶, ponieważ jej założenia koncentrują się na badaniu reprezentacji w ich wymiarze społecznym.

⁵ Szerzej opisują cechy definicyjne reprezentacji społecznych w: Krasuska-Betiuk, Zbróg, 2019 (w przygotowaniu).

⁶ Konstruktywiści są zwolennikami badań jakościowych, przyznają wyższość studiom przypadków, opisom bazującym na interpretacji znaczeń używanych przez zwykłych ludzi w społeczeństwie. Preferują więc analizy jakościowe (interpretacyjne). W rezultacie niektórzy socjologowie odnoszą się krytycznie do założeń konstruktywizmu społecznego (np. Ritzer,

RAMKA 9.2. Etapy rozwoju teorii jądra

Teoria jądra uznawana jest za „jedno z najskuteczniejszych narzędzi konceptualnych dostępnych do badań reprezentacji społecznych” (Moliner, Abric, 2015, s. 92; *Papers on Social Representations*, vol. 26, 2016). Prawdopodobnie dzięki temu, że umożliwia łączenie podejścia jakościowego i ilościowego w badaniach RS, koncepcja ta była najczęściej wykorzystywaną podstawą teoretyczną i metodologiczną do analiz dotyczących relacji między RS a innymi fenomenami (zob. Rateau i in., 2011). Współczesne ujęcie koncepcji potwierdza to, co jest dobrze udokumentowane w badaniach empirycznych, mianowicie, że RS jako fenomen są jednocześnie stabilne i mobilne, sztywne i elastyczne, konsensualne i naznaczone różnicami indywidualnymi.

Tabela R9.2-t1. Podstawowe cechy elementów centralnych i peryferyjnych

	Elementy centralne	Elementy peryferyjne
Cechy formalne	<ul style="list-style-type: none"> – zwykle kilka – tworzą znaczący (istotny) konsensus między członkami grupy; członkowie grupy zgodnie je podziwiają, ponieważ dotyczą zbiorowych wspomnień, odnoszą się do wartości, norm i historii grupy – stabilne w czasie, odporne na zmiany 	<ul style="list-style-type: none"> – liczne – wiele różnic między członkami grupy; członkowie grupy różnią się w podziwianiu tych elementów, ponieważ dotyczą indywidualnych doświadczeń członków grupy – niestabilne, zmieniające się w czasie
Cechy ekspresywne	<ul style="list-style-type: none"> – ogólnie charakteryzują badany obiekt – stanowią elementy jego definicji – mają charakter abstrakcyjny, nie są zależne od kontekstu ani od elementów składowych definicji obiektu – to bezwarunkowe przekonania, opinie, wiedza – niemożliwe do negocjacji – determinują znaczenie i strukturę reprezentacji 	<ul style="list-style-type: none"> – obejmują skojarzenia często podzielane w grupie, ale dopuszczające szczególne przypadki, różnice opinii itp. – mają charakter konkretny i zależny od kontekstu (są bardziej podatne na natychmiastowy, bezpośredni kontekst) – to przekonania, wiedza, informacje kojarzone warunkowo z obiektem reprezentacji; są bardziej elastyczne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Moliner, Abric, 2015, s. 85–87.

2004; Benson, Saguy, 2005), zarzucając konstruktywistom m.in. brak zainteresowania „zasięgiem grup”, np. dotkniętych jakimś problemem społecznym. Nie pozwala to na porównanie wyników badań, np. na płaszczyźnie krajowej, regionalnej lub międzynarodowej, co wymaga posługiwania się miarami ilościowymi, określeniami skali zjawiska, postępu lub regresu dokonanego na drodze rozwiązania trudnej sytuacji (zob. Miś, 2007, s. 130). Mankament tego rodzaju badań w badaniach własnych częściowo usunięto za pomocą doboru próby (badania pełne, terenowe).

I etap rozwoju teorii jądra (lata 70. XX wieku) – podejście strukturalne

Prosta dychotomia pomiędzy elementami jądra i peryferii

W pierwotnej wersji teorii jądra centralnego z roku 1976 Abric (1993) sugerował, aby rozważać reprezentację jako hierarchiczny zestaw przekonań zawierających elementy peryferyjne zorganizowane wokół jądra, które jest złożone ze skończonej liczby stabilnych w czasie przekonań, tworzących istotny konsensus w grupie. Koncepcja w ówczesnej postaci koncentrowała się więc na treści ustabilizowanych reprezentacji, podtrzymując jednocześnie główną tezę strukturalizmu, głoszącą, że język jest relacyjną strukturą, systemem, w którym wyróżnione jednostki nie mają własnego niezależnego bytu, są tylko punktami w sieci relacji, czyli elementami systemu. Podejście typowo strukturalne wiązało się z prezentacją elementów stałych (centralnych, trudno poddających się zmianie) i zmiennych (peryferyjnych, łatwo poddających się zmianie).

II etap rozwoju teorii jądra (lata 90. XX wieku) – stabilność i dynamika reprezentacji

Dynamiczna interakcja systemów centralnego i peryferyjnego

Pod wpływem dyskusji z innymi badaczami, Abric uwzględnił dynamiczną specyfikę reprezentacji, wprowadzając pojęcia dynamicznej interakcji systemów centralnego i peryferyjnego. Przyczyniła się do tego przede wszystkim praca Claude'a Flamenta (1989), dzięki której teoria jądra zaczęła być pojmowana jako teoria systemowa (Abric, 1993, 1994). Przy czym „system” zdefiniowano jako „zestaw oddziałujących na siebie elementów, których celem jest pewna funkcja albo wynik” (Moliner, Abric, 2015, s. 88). Flament (1989, s. 123) jako pierwszy zwrócił uwagę na to, że „teoria jądra musi nie tylko opisywać organizację reprezentacji, ale także zapewniać wyjaśnienia dla ich stabilności i dynamiki”. Od tego momentu reprezentacje były uważane za „systemy dwudzielne” (Abric, 1994, s. 27) składające się z „systemu centralnego” i „systemu peryferyjnego” (zob. tab. R9.2-t2). Wtedy też zaczęto podejmować intensywne badania koncentrujące się na kwestii dynamiki reprezentacji (zob. tab. R9.2-t3; zob. też np. Moliner, 2001), przy okazji sprawdzając zastosowanie coraz to innych metod badawczych oraz weryfikując teoretyczne założenia tejże koncepcji. Badania empiryczne potwierdziły, że oba systemy są od siebie współzależne.

Abric i Moliner twierdzą, że zadaniem systemu dwudzielnego jest „zapewnienie stabilności znaczeń przypisanych obiektowi społecznemu przez członków grupy” (Moliner, Abric, 2015, s. 88). Aby to zadanie było możliwe, każdy z systemów ma przypisane odmienne funkcje (tab. R9.2-t2).

Tabela R9.2-t2. Funkcje systemów centralnego i peryferyjnego

System centralny	System peryferyjny
Zapewnia stabilność i trwałość reprezentacji. Przyczynia się do homogeniczności grupy. Zarządza znaczeniami kojarzonymi z obiektem.	Przyswaja sprzeczności i zmiany. Pozwala na heterogeniczność grupy. Chroni system centralny przed przypadkowymi transformacjami poprzez dostosowywanie się do rzeczywistych i konkretnych praktyk społecznych oraz różnicowania treści reprezentacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Moliner, Abric, 2015, s. 88.

Szczególnie ważne dla badań są funkcje systemu peryferyjnego, który przede wszystkim ochrania system centralny przed przypadkowymi transformacjami, ponieważ, będąc bardziej wrażliwym na zmienne konteksty społeczne, posiada funkcję dostosowania się do rzeczywistych i konkretnych praktyk społecznych oraz różnicowania treści reprezentacji. Pełni on więc funkcję integracyjną dla indywidualnych doświadczeń i historii, a także uwzględnia ewolucję, sprzeczności i heterogeniczność określonej grupy społecznej. „Ze względu na cechy elementów składowych (kontekstualizowane i warunkowe przekonania), pozwala on jednostkom na łączenie potencjalnych przeciwieństw poprzez sprawianie, że stają się bardziej realne, to znaczy swoiste i kontekstualizowane” (Moliner, Abric, 2015, s. 88). Inaczej mówiąc, działanie systemu peryferyjnego umożliwia przyswajanie nowości, tego, co wyjątkowe, a nawet sprzeczne. Rezultatem tego jest integracja nowej informacji bez potrzeby transformacji elementów systemu centralnego. Następuje więc zmiana w sferze systemu peryferyjnego bez modyfikacji systemu centralnego. Możliwe jest przy tym zachowanie zróżnicowania, niejednorodności grupy ujawniającej określone reprezentacje. Dlatego mówi się, że RS są zarówno stabilne, niezmiennie i zgodne, jak i niestabilne, elastyczne i odznaczające się silnymi różnicami indywidualnymi (Moliner, Abric, 2015, s. 88).

Dynamika reprezentacji społecznych

Kluczem do badania dynamiki RS okazało się otwarcie systemu dwudzielnego – elementy przynależne do systemu centralnego i peryferyjnego nie są zamknięte, nie mają stałych miejsc, mogą się przemieszczać z jednego systemu do drugiego. Nie są też statyczne, ale stale zmieniają się w czasie. System w teorii jądra jest otwarty i dynamiczny. Takie podejście doprowadziło do zintensyfikowania badań nad dynamiką RS, a teoria jądra z systemem dwudzielnym stała się szczególnie przydatnym narzędziem konceptualnym do opisu zmiany treści i organizacji (struktury) RS. Dzięki badaniom podłużnym możemy obserwować

proces modyfikacji RS. Ponadto, wyjaśniając stabilność i zmianę reprezentacji, teoria ta eksplikuje równocześnie kryteria, dzięki którym możliwe jest określenie intensywności modyfikacji reprezentacji w zależności od umiejscowienia zmiany w systemach centralnym i peryferyjnym.

Intensywność modyfikacji reprezentacji społecznych

Każda zmiana (społeczna, edukacyjna, technologiczna, ekonomiczna, ekologiczna itp.) jest odzwierciedlana w systemie centralnym i peryferyjnym RS – zauważyć można modyfikacje treści i organizacji RS badanego obiektu. Następuje ona wówczas, gdy obserwujemy przenoszenie się niektórych elementów z jednego systemu do drugiego (np. z centralnego do peryferyjnego i odwrotnie) oraz gdy w systemach pojawiają się nowe elementy. Abric i Moliner (2015, s. 90) podkreślają, że rejestrowanie zmiany jest związane przede wszystkim z oglądem elementów centralnych, dopiero zmiana jądra świadczy bowiem o pełnej transformacji. W tabeli R9.2-t3 zawarto najważniejsze informacje odnoszące się do dynamiki RS. Zwykle modyfikacja RS zaczyna się w środowisku grupy społecznej objętej zmianą, kiedy to członkowie grupy podejmują nowe działania w celu adaptacji do zmienionych warunków (Moliner, Abric, 2015, s. 88).

Tabela R9.2-t3. Peryferyjne zmiany albo transformacje reprezentacji społecznych

Peryferyjne zmiany reprezentacji społecznych	Transformacje reprezentacji społecznych
Powstanie nowych elementów albo zniknięcie starych elementów peryferyjnych	Powstanie nowych elementów albo zniknięcie starych elementów centralnych
Stabilność systemu centralnego	Modyfikacja systemu centralnego
Stabilność znaczeń kojarzonych z obiektem	Zmiany w znaczeniach kojarzonych z obiektem

Źródło: Moliner, Abric, 2015, s. 89.

Jednym z najbardziej powszechnych sposobów ewolucji RS jest zmiana w systemie peryferyjnym. Z taką sytuacją mamy do czynienia, gdy „przekonania peryferyjne stopniowo rozprzestrzeniają się w grupie, aby w końcu stać się zgodnymi. Te zmiany, czasem nazywane «miękkimi transformacjami», mogą stopniowo prowadzić do transformacji systemu centralnego, który jest wtedy wzbogacany nowymi elementami” (Moliner, Abric, 2015, s. 89). Transformacja systemu centralnego jest konieczna dla transformacji reprezentacji.

III etap rozwoju teorii jądra (początek XXI wieku) – dyskusja nad tworzeniem znaczeń przez system centralny

Od jądra centralnego (ang. *central core*) do jądra matrycy/matrycowego (ang. *matrix core*)

Jednym z ostatnich odkryć w ramach teorii jądra jest „teoria jądra matrycowego” (franc. *theorie du Noyau Matrice*) autorstwa Pascala Molinera (2016)⁷. Badacz ten skoncentrował swoje dociekania na pytaniach związanych z funkcją tworzenia znaczeń elementów centralnych. Doszedł do wniosku, że elementy centralne są polisemiczne, a ich znaczenie jest dookreślone przez elementy peryferyjne. Innymi słowy, elementy peryferyjne, które są konkretne i kontekstualizowane, mogą modulować znaczenie elementów centralnych, które są abstrakcyjne i symboliczne. Elementy jądra mogą więc pozwalać jednostkom definiować obiekt reprezentacji we wspólnych terminach, dając iluzję konsensusu, ale także wspierają interpretacje, które różnią się w zależności od kontekstu i indywidualnych doświadczeń. Znaczenie elementów centralnych okazało się zmienne w zależności od skojarzeń z innymi elementami. Ten wynik, który moduluje postulaty teorii jądra, doprowadził do zaproponowania pojęcia *jądra matrycy*, które – zachowując najważniejsze założenia teorii – pozwala odnieść się do nowych ustaleń związanych z badaniem elementów centralnych (zob. Moliner, Abric, 2015, s. 93–94).

Użytecznym podsumowaniem koncepcji jądra w kontekście całościowych rozważań nad problemem ujęcia treści i organizacji RS w ramy jakiegokolwiek modelu, który pozwala na ich opisywanie i obserwację dynamiki zmiany w różnych przedziałach czasowych, jest metafora języka. Moliner (2016, s. 3.11) zadaje sugestywne pytanie: *Czy to ważne, aby dwoje ludzi opanowało każde słowo języka po to, aby móc się komunikować?* Oczywiście nie, ponieważ wystarczy, aby posiadane przez nich (indywidualne) warstwy znaczeniowe „krzyżowały się”, nawet częściowo, aby zrozumieli, że mówią w tym samym języku. Posługując się dalej tą metaforą, możemy twierdzić, że reprezentacje społeczne to języki, które grupy społeczne konstruują po to, aby myśleć i mówić o wspólnie obserwowanych obiektach. Wśród tych języków szczególną rolę odgrywają matryce, ponieważ te elementy, które je tworzą, oznaczają/denotują obiekt społeczny, odsłaniając związki pomiędzy jednostkami. Konsensus elementów centralnych i funkcja tworzenia znaczenia przez elementy centralne i peryferyjne jest podstawową kwestią rozpatrywaną w ramach teorii jądra.

⁷ Moliner rozwijał swoją teorię już wcześniej, publikując ustalenia m.in. w roku 2005 (z Anaïs Martos), 2007 i 2015 (z J.-C. Abrikimem).

Procedura badawcza wypracowana w obrębie koncepcji jądra łączy podejście jakościowe z ilościowym, myślenie o charakterze dedukcyjnym (w ujęciu ilościowym), jak i indukcyjnym (w ujęciu jakościowym). Z jednej strony decyduje ona o sposobie zbierania i analizy danych, tworząc perspektywę, w której będą wyjaśniane problemy badawcze, a z drugiej – na zakończenie badań panelowych – stwarza możliwości poszerzenia wniosków teoretycznych.

Omówienie procedury badania jądra wymaga opisania, **(A)** co składa się na obiekt badawczy zgodnie z TRS, **(B)** jakie etapy badań można wyróżnić w empirycznym ustaleniu jądra na oraz **(C)** jakie metody badawcze zostały wypracowane dla tych etapów. Decyzje takie podejmowano także w ramach podjętych badań.

A)

Na podstawie literatury pedagogicznej i psychologicznej, założeń konstruktywizmu społecznego oraz TRS, a także badań pilotażowych wybrałam do badania RS następujących obiektów z obszaru edukacji wczesnoszkolnej: **kluczowe podmioty: uczeń klas I–III – nauczyciel klas I–III; podstawowe procesy: uczenie się – nauczanie; źródła wiedzy: ucznia – nauczyciela.** Uzasadnienie tej decyzji zostało przedstawione w rozdziale 8.3.

B)

Twórca teorii jądra, Jean-Claude Abric (2003, s. 60), opierając się na ustaleniach Moscovicego co do organizacji RS w trzech wymiarach, zaleca przeprowadzanie badań RS w trzech odpowiadających im etapach: 1. określenie treści reprezentacji, 2. badanie relacji między elementami, ich względnym znaczeniem i ich hierarchią (elementy centralne i peryferyjne), 3. określenie i ogląd jądra centralnego. Zaznacza ponadto, że nie wymyślono dotychczas metody „do gromadzenia tych trzech elementów łącznie, co oznacza, że każde badanie reprezentacji musi korzystać z podejścia multimetodycznego [...]” (Abric, 2003, s. 376; za: Ferrara, Friant, 2015, s. 2).

C)

W ramach teorii jądra (matrycowego) stosuje się najczęściej procedurę opisaną przez Abrica (2003) i innych badaczy pracujących z wykorzystaniem tego podejścia (np. Alves-Mazzotti, 2011; Ratinaud, Lac, 2011; de Sousa, 2011;

de Souza Placco, de Souza, 2011; da Silva, 2012; Pelt, Poncet, 2012; Ferrara, Friant, 2015; Moliner, 2016 i wiele innych). Składa się ona obecnie z dwóch etapów, w których najczęściej stosuje się następujące metody⁸:

I Identyfikacja treści i struktury RS:

Metody zbierania danych: wolne skojarzenia i ewokacja hierarchiczna.

Metody analizy i interpretacji: analiza treści, analiza/kategoryzacja tematyczna, analiza pól semantycznych.

II Ustalanie znaczeń, jakie badani nadają obiektom RS. Zrozumienie przyczyn konstruowania i podtrzymywania RS badanego obiektu: dyskusja w grupie podczas kategoryzacji tematycznej.

9.1.3. Polifazja kognitywna – wielopostaciowość wiedzy społecznej

Moscovici zwracał uwagę na współlistnienie konkurencyjnych i czasami sprzecznych wersji rzeczywistości w jednej wspólnocie, kulturze i jednostce, na mnogość lub hybrydowy charakter wiedzy społecznej, co znalazło odzwierciedlenie w jego koncepcji polifazji kognitywnej. Obecnie ponownie wzbudza ona duże zainteresowanie teoretyków RS (np. Jovchelovitch, 2002, 2007; Flick, 2011, 2012; Jovchelovitch, Priego-Hernandez, 2015). Koncepcja ta pokazuje, że ludzie mogą czerpać ze sprzecznych reprezentacji: „Poznawcza wielopostaciowość (ang. *cognitive polyphasia*) odnosi się do stanu, w którym różne rodzaje wiedzy/rozumowania, posiadające różne racjonalności, żyją obok siebie w tej samej jednostce lub zbiorowości” (Jovchelovitch, 2002, s. 124). Zarówno jednostki, jak i społeczności/grupy łączą różne źródła wiedzy i rejestry logiczne, aby – w zależności od kontekstu, kultury, relacji – poradzić sobie ze złożonością i zmiennością. Tym samym koncepcja ta potwierdza, że ludzkie poznanie/rozumienie/myślenie jest uwarunkowane kontekstowo, usytuowane kulturowo i relacyjne (Jovchelovitch, Priego-Hernandez, 2015, s. 170). Stan polifazji kognitywnej może być wytworzony poprzez różne wymiary pól reprezentacyjnych: treści, procesy i emocje (zob. tab. 9.2), które jednocześnie mogą stanowić podstawę do opisu badawczego RS dowolnego obiektu.

⁸ Nie są to jedyne metody badawcze. Każdy badacz wybiera metody adekwatne do celów i problemów w badaniach własnych, stosownie do rodzaju badanego obiektu (zob. Flick i in., 2015, s. 79; Krasuska-Betiuk, Zbróg, 2017a).

Tabela 9.2. Polifazja kognitywna: wymiary, elementy i poziomy sprzeczności

Wymiary	Elementy	Poziomy sprzeczności
Treści	semantyczne/symboliczne	Co oznacza obiekt?
Procesy	logiczne/wynikające z rozumowania	Jak myślą ludzie?
Emocje	afektywne	Co ludzie czują?

Źródło: Jovchelovitch, Priego-Hernandez, 2015, s. 172.

Istnieją stany polifazyjne oparte na współlistnieniu sprzecznych treści dotyczących semantycznego aspektu reprezentacji. Z takim typem polifazji kognitywnej mamy do czynienia, kiedy jednostka, grupa albo społeczność prezentuje przeciwstawne spojrzenia, idee i znaczenia o tym samym obiekcie, inaczej mówiąc: mnogie reprezentacje o tym, co on oznacza (np. znaczenie systemu nagród i kar w procesie uczenia się może być rozpatrywane przez niektórych jako motywujące, a przez innych jako demotywuujące).

Inne dominujące stany polifazji odnoszą się do współlistnienia przeciwstawnych procesów obejmujących logiczne aspekty reprezentacji. W stanie polifazyjnym pole reprezentacyjne jest zdominowane przez różnice w tym, *jak* różne sposoby rozumowania są łączone podczas myślenia o obiekcie/sytuacji społecznej (np. naukowe i religijne wyjaśnienia różnych fenomenów: przemocy symbolicznej, gender).

Istotnym składnikiem reprezentacji są także emocje (Jodelet, 1989; Höijer, 2010). W tym typie polifazji przeciwstawne czy też sprzeczne ze sobą afekty współlistniają w emocjonalnym aspekcie pól reprezentacyjnych, wyrażając różnice w *uczuciach* ludzi względem obiektu/sytuacji społecznej (np. szkoła jednym kojarzy się z radością poznawania czy poczuciem bezpieczeństwa – jak w „drugim domu”, innym zaś ze strachem przed odpytywaniem i sprawdzianami lub też uogólnionym lękiem) (Jovchelovitch, Priego-Hernandez, 2015, s. 172; przykłady własne).

Ze względu na specyfikę podjętych badań przydatny będzie także inny sposób uporządkowania opisu badanych RS. Biorąc pod uwagę kryterium **współlistnienia różnych rodzajów wiedzy w danej grupie**, analizy wyników badań mogą być prowadzone z uwzględnieniem następujących odmian polifazji poznawczej:

1. **Selektywne rozpowszechnianie** – następuje wtedy, gdy odrębne systemy wiedzy są podtrzymywane i odzyskiwane osobno w różnych miejscach w czasie/przestrzeni. Można użyć tu metafory różnych szuflad, gdzie różne rodzaje wiedzy są trzymane i z których czerpie się, aby zareago-

wać na różne konteksty i wypełnić różne funkcje. Różne rodzaje wiedzy są używane zamiennie w zależności od sytuacji. W tym typie polifazji kognitywnej różne systemy wiedzy żyją obok siebie, zatrzymując swoją treść, logikę i ładunek emocjonalny.

2. **Hybrydyzacja** – mamy z nią do czynienia wówczas, gdy z różnych systemów wiedzy można korzystać w jednym czasie. Mogą one przenikać się wzajemnie, tworząc pojedyncze, mieszane pole reprezentacyjne. Reprezentacje nie są jedynie łączone i stosowane równocześnie, ale amalgamują i tworzą nowe formy wiedzy.
3. **Przemieszczenie** – występuje, gdy jeden system wiedzy jest preferowany w stosunku do innych, paralelnych systemów, co prowadzi do przemieszczenia odmiennych reprezentacji z pola reprezentacyjnego. Dysonans kognitywny wymaga przemieszczenia sprzecznej wiedzy, aby przywrócić równowagę własnego „ja” (Jovchelovitch, Priego-Hernandez, 2015, s. 174–177). To przemieszczenie może nastąpić zarówno w kierunku „starej” wiedzy, jak i wiedzy „nowej”. Na podstawie ustaleń np. Wolfganga Wagnera (2015), wydaje się, że czynnikiem decydującym o kierunku przemieszczenia jest działanie (także komunikacyjne)⁹.

Większość badań nad nauczycielami czy procesami ich kształcenia zmierzała w kierunku eksploracji już istniejących, funkcjonujących w danych grupach sposobów postrzegania wybranego aspektu rzeczywistości. Rzadko przedmiotem zainteresowania badaczy jest proces wypracowywania reprezentacji przez grupy społeczne wokół jakichś zdarzeń, procesów czy zjawisk (Menin i in., 2013). Pojawiające się nowe zjawiska/obiekty – w wypadku badań własnych są to wszystkie nowe doświadczenia i nowa wiedza pedagogiczna – muszą mieć nadany nowy sens i znaczenie, a razem z nimi stare zjawiska/obiekty ulegają transformacji, ich znaczenie jest modyfikowane. Jest to – zdaniem twórcy TRS – doskonały moment do badania początków procesu konstruowania społecznych form wiedzy, w tym wypadku profesjonalnej wiedzy pedagogicznej.

Uchwycenie momentów modyfikowania wiedzy profesjonalnej tworzy niepowtarzalną szansę dotarcia do początków procesu konstruowania społecznych form wiedzy o edukacji wczesnoszkolnej, wspólnych zakresowo i znaczeniowo dla badanych grup, decydujących o „wspólnej świadomości”. Niewystarczające jest jednak stwierdzenie, że RS kreują zgodne uniwersa czy są zgodne

⁹ Więcej na temat kryteriów porządkujących opis RS badanego obiektu w: Zbróg, 2016c, s. 238–243.

podtrzymywane wewnątrz grupy, na co zwraca uwagę twórca teorii, formułując wspomnianą wcześniej koncepcję polifazji kognitywnej: „[i]stnieje zgodne uniwersum, ale nie ma szczegółowego konsensusu dotyczącego każdego elementu, na każdym poziomie” (Moscovici, 1992 s. 92). To różnice i różnorodność zapewniają reprezentacji dynamiczną strukturę i prowadzą do ich ciągłych renegocjacji w procesie społecznej interakcji i komunikacji. Konsensus jest więc koniecznym, ale niewystarczającym kryterium identyfikowania RS.

Jak wiemy, reprezentacje nie są ani jednorodne wewnątrz grupy, ani podzielane jedynie przez daną grupę, należy więc zaznaczyć konieczność uwzględniania w badaniach wielości i różnorodności RS wewnątrz grup. Do opisu różnych form wiedzy społecznej wykorzystuję koncepcję polifazji kognitywnej.

Ponadto wykazywanie funkcjonowania RS wiąże się przede wszystkim z analizą sposobu ich wypracowania przez grupy, konstruowania wokół obiektu badania. Dzięki obserwacji, jak badani obiektywizują i zakotwiczą „nowe” problemy, zjawiska, nową teorię pedagogiczną, uzyskamy wiedzę o przemianach w systemach myślowych lub zbiorowym nadawaniu znaczeń przez grupę przyszłych nauczycieli. Podstawowe mechanizmy komunikacyjne zidentyfikowane przez badaczy RS (zakotwiczenie i obiektywizacja: tematyczne, emocjonalne, metaforyczne, poprzez antynomie) pozwalają w oryginalny sposób odnieść się do problemów nurtujących pedagogów. Umożliwiają wyjaśnianie, jak idee są komunikowane, przekazywane i przekształcane w to, co jest postrzegane jako wiedza profesjonalna.

Podsumowanie

Zastosowana w analizach własnych TRS stanowi dobrą, jak sądzę, podstawę konceptualną dla badań odpowiadających na pytanie: Co ludzie wiedzą/myślą o ... i jak w związku z tym działają? Takie jest bowiem podstawowe jej założenie i taki jest podstawowy cel badania w ramach TRS (Flick i in., 2015, s. 70). Zresztą jest to także klasyczne pytanie o funkcjonalną skuteczność kształcenia, które stanowi kluczowy – nadal nierozstrzygnięty problem także w obszarze kształcenia nauczycieli (zob. Kwiatkowska, 2008; Mieszalski, 2015). Wielokrotnie badacze (różnych dyscyplin) próbowali zmierzyć się z tym zadaniem, poszukując dowodów na to, jak nauczyciel konstruuje swoją wiedzę¹⁰.

¹⁰ Dokładniej proces ten można obserwować i analizować podczas wywiadów fokusowych, które stanowiły integralną część prezentowanego projektu badawczego. Ze względu jednak na obszerność uzyskanych danych, zostaną one opracowane w oddzielnej monografii

Zakładając istnienie nierozzerwalnego związku między ludzkim myśleniem a działaniem, można przypuszczać, że rozumienie zjawisk przez badane podmioty ukierunkowuje sposób ich działania w obszarze tychże zjawisk. Męczkowska (2002, s. 77) traktuje świadomość nauczycieli jako istotną ze względu na jej „implikacje realizacyjne”, czyli znaczenie dla kształtowania intelektualnego potencjału uczniów, stwarzania im warunków do aktywności w obszarze sfery społecznej. W związku z tym można mówić o potencjale świadomości nauczyciela (zob. także Witkowska-Tomaszewska, 2017, s. 113–116). W wypadku podjętych badań możliwe będzie zatem wnioskowanie, jaki kontekst rozwojowy mogą stwarzać uczniom przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Jesliby nawet zwrócić się w kierunku stanowiska tych badaczy, którzy powątpiewają w związek między myśleniem a działaniem (zob. Mieszalski, 2015), nie ulega wątpliwości, że badania własne informują co najmniej o preferencjach poznawczych badanych studentów (zob. Zbróg, 2017e).

Korzystając z rozumienia zmiany społecznej za Piotrem Sztompką (2005, s. 33–34), można rozpatrywać znaczenia nadawane przez przyszłych nauczycieli badanym obiektom RS jako niosące potencjał rozwojowy, sprzyjające zachowaniu status quo (właściwie potencjał dyscyplinujący, behawioralny, konserwujący) lub prowadzące do całkowitej zmiany jądra, czyli transformacji RS do modelu konstruktywistycznego lub partycypacyjnego. Ważne w tym kontekście są ustalenia Mirosława J. Szymańskiego (2002, 2004, 2014, 2016) nad zmianami edukacyjnymi, a właściwie „(nie)zmianami” (2002, s. 8). Jeśli bowiem elementy systemu edukacyjnego, dotkniętego różnymi „dysfunkcjami”, opierają się stale na tych samych, schematycznych sposobach działania, tkwiąc w swoistych pułapkach językowych czy mentalnych, ich zapętłony charakter nie pozwoli na zmianę. Nadal będzie rzutował na jakość profesjonalnego działania, także na formalne kształcenie kandydatów na nauczycieli w tychże systemowych instytucjach.

(w przygotowaniu), choć w fazie oglądu danych, ich analizy i syntezy oraz interpretacji pełniły ważną rolę. Dane u autorki.

Rozdział 10.

Model badań

Wstęp. Teoretyczne konteksty modelowania (s. 219) • Wiedza w wymiarze horyzontalnym: behawioryzm i konstruktywizm (s. 221) • Wiedza jako kategoria zewnętrzna i obiektywna (s. 221) • Wiedza jako kategoria wewnętrzna i subiektywna (s. 222) • Wiedza w wymiarze wertykalnym: akwizycja i partycypacja (s. 228) • Uczenie się przez akwizycję – wiedza jako własność (s. 228) • Uczenie się przez partycypację – wiedza jako proces społeczno-interakcyjny (s. 232) • Charakterystyka modelu badań własnych (s. 233) • Podsumowanie. Końcowy komentarz do modelu (s. 239)

Wstęp. Teoretyczne konteksty modelowania

Tworzenie nowych RS ma charakter modyfikacji już istniejących – ich przekonstruowywania pod wpływem np. nowej wiedzy, nowych doświadczeń czy nowych praktyk społecznych. Badacze korzystający z TRS podkreślają, że aby być zaakceptowanymi, nowe reprezentacje muszą być zakotwiczone w niektórych już istniejących fundamentach kulturowych, co świadczy o tym, że zmiana – jeśli nastąpi – będzie miała charakter powolny, stopniowy, wymagający współistnienia tego, co kulturowo stare i tego, co pojawia się jako nowe.

Ponadto z założeń koncepcji polifazji kognitywnej wiemy, że w każdej jednostce, grupie społecznej czy też narodzie współistnieją kontrastujące ze sobą RS dowolnych obiektów, które nie konkurują ze sobą. Wszystkie są ważne dla opanowania przechodzenia między różnymi światami społecznymi i wszystkie są wykorzystywane jako źródło radzenia sobie z różnymi barierami. Zarówno jednostki, jak i społeczności/grupy łączą różne źródła wiedzy, aby – w zależności od kontekstu, kultury, relacji – poradzić sobie ze złożonością i zmiennością (także: Mudyń, 2016b, s. 28).

Uważam, że są to przekonujące argumenty za uwzględnieniem w badaniach współistnienia różnych, nawet niezgodnych ze sobą rodzajów wiedzy, koncepcji rzeczywistości. Jak udowodniono w literaturze przedmiotu badań, występują one razem i są z powodzeniem używane w codziennym życiu,

ułatwiając rozumienie i radzenie sobie z różnorodnością krajobrazu symbolicznego. W związku z tym sądzę, że kontekst teoretyczny badań własnych należy rozpatrywać z wykorzystaniem co najmniej kilku równorzędnie traktowanych podejść teoretycznych¹.

W podjętych badaniach chodzi nie tyle o drobiazgowo analizy związane ze szczegółowo wyodrębnianymi dyskursami edukacji wczesnoszkolnej w różnych modelach paradygmatycznych (zob. Klus-Stańska, 2009), ile o zauważenie tendencji do uruchamiania innego sposobu myślenia o edukacji wczesnoszkolnej, który wywodzi się z alternatywnych – do behawioryzmu – intencji, założeń, teorii, koncepcji pedagogicznych oraz psychologicznych². Takie ujęcie może sugerować budowę modeli dychotomicznych, dwubiegunowość czy też konfrontację. Jednakże w przedstawieniu różnych podejść chodzi raczej o opis w kategoriach liniowej rozpiętości skrajnych typów pewnych continuów w perspektywach horyzontalnej i wertykalnej. Jest to zabieg celowy, będący wynikiem świadomego wyboru. Chodzi bowiem o rozpoznanie możliwości przełamania myślenia o wiedzy i uczeniu się dzieci w okresie studiów pedagogicznych. Wybór głównych spolaryzowanych koncepcji — behawioryzmu i konstruktywizmu oraz akwizycji i partycypacji – dobrze nadaje się do analiz i interpretacji będących przedmiotem badań. Przedstawianie paradygmatów pośrednich wydaje się w związku z takim ujęciem projektu własnego mało użyteczne, czego dowiodły szczegółowe analizy jakościowe języka, którym posługują się badani (badania pilotażowe oraz badania dynamiczne: Zbróg, 2017).

Model teoretyczny badań został skonstruowany na dwuparadygmatycznych, opozycyjnych koncepcjach³: behawioryzm–konstruktywizm oraz

¹ „Aby zatem opisać i wyjaśnić problem trwałego reprezentowania świata w systemie pojęć, trzeba zastosować podejście eklektyczne” (Nęcka i in., 2013, s. 125). Barbara Fatyga (2013, s. 184–185) pisze w tym kontekście o „równoległości i krzyżowaniu się dyskursów” między różnymi dyscyplinami, czego przejawem jest m.in. przenikanie pojęć, perspektyw, podejść oraz teorii. Za przestrzeń krzyżowania się owych dyskursów uznaje ona „praktyki badawcze *opakowane* w rozmaite dyskursy teoretyczne, quasi-teoretyczne i [...] metodologiczne”. Inną tego typu przestrzenią są praktyki kulturowe, „wielorako uwarunkowane aksjologicznie i znaczeniowo, wyposażone w złożone sieci wartości i znaczeń”. Szczególnie interesujące poznawczo, jej zdaniem, wydają się te, „które przekraczają granice swoich wyspecjalizowanych «prowincji znaczenia» czy też swoich światów – mówiąc językiem Alfreda Schützera” (2008, s. 185).

² Klus-Stańska (2010, s. 194) stwierdziła, że „to właśnie koncepcje psychologiczne w sposób jawny lub ukryty najsilniej kreują dydaktyczny sposób myślenia o nauczaniu szkolnym”. Zgadzam się z tym stanowiskiem z pełnym przekonaniem o tym, że także wywodząca się z psychologii społecznej TRS będzie miała duże znaczenie w badaniach nad edukacją.

³ Przystępując do dalszego wywodu podkreślę, że modelowe paradygmaty dydaktyczne, rozumiem jako pewne style myślowe, określone wzorce postępowania dydaktycznego, znajdujące swe uzasadnienie w poszczególnych teoriach, stanowiące „[...] jak gdyby ukryty, nieświadomy

akwizycja–partycypacja. Pierwsza para, behawioryzm i konstruktywizm, były szeroko opisywane w ramach pedagogiki wczesnoszkolnej (np. Klus-Stańska, 2000, 2006, 2010, 2015; Bałachowicz, 2009, 2015a, 2016; Nowicka, 2010; Nowak-Łojewska, 2011). Rzadziej można znaleźć w literaturze z obszaru pedagogiki wczesnoszkolnej lub pedeutologii odniesienia do modeli opartych na akwizycji i partycypacji czy też teorii uczenia się ekspansywnego (np. Gołębniak, 2012; Kędzierska, 2013; Gołębniak, Zamorska, 2014).

10.1. Wiedza w wymiarze horyzontalnym: behawioryzm i konstruktywizm

Zarówno behawioryzm, jak i konstruktywizm stały się popularną podstawą teoretyczną tworzenia projektów dydaktycznych wyjaśniających procesy uczenia się, z tym, że założenia behawiorystyczne zostały tak rozpowszechnione, że traktuje się je jako przezroczyste, oczywiste i jedynie możliwe.

10.1.1. Wiedza jako kategoria zewnętrzna i obiektywna

W behawioryzmie wiedzę rozumie się jako kategorię zewnętrzną, co wynika z przekonania, że znajduje się ona na zewnątrz umysłu, jest obiektywna i jednakowa niezależnie od kontekstu. Przekazuje ją nauczyciel, znajduje się ona w podręcznikach, mapach, umysłach innych ludzi. Przeznaczona jest zwykle do zapamiętania/opanowania, a następnie odtwarzania według instrukcji. Dorota Klus-Stańska (2010, s. 351) zauważyła, że w rzeczywistości szkolnej mamy do czynienia częściej z modelem quasi-behawiorystycznym. Można go przedstawić w postaci relacji:

**wiedza pochodząca od osoby bardziej kompetentnej —> zrozumienie
—> utrwalenie = posiadanie wiedzy**

Ilustruje ona transmisyjny model nauczania–uczenia się związany z koncepcją warunkowania instrumentalnego (zob. Philips, Soltis, 2003, s. 48–50), odwołującą się do stosowania wzmocnień pozytywnych (gratyfikacji) i negatywnych (deprywacji).

damiany sobie [...] wymiar poznania [...] formy, która z góry organizuje sposób postrzegania i wartościowania analizowanych zjawisk” (Musiał, 1994, s. 12–13).

10.1.2. Wiedza jako kategoria wewnętrzna i subiektywna

Współcześnie postulowane jest zastąpienie tego modelu przez nowy schemat organizacji edukacji, model konstruktywistyczny, dla którego punktem wyjścia jest dobrze skonstruowany konflikt poznawczy, z osobistymi eksploracjami i procedurami rozumienia uczniów/studentów jako podstawową strategią działania (niekontrolowaną przez nauczyciela). Sedno kształcenia w modelu konstruktywistycznym to szeroko rozumiana wiedza konstruowana i funkcjonująca w umyśle ucznia/studenta jako produkt społecznej negocjacji znaczeń. Nowy schemat przyjąłby następującą postać (Klus-Stańska, 2010, s. 352):

**konflikt poznawczy —> eksploracja i osobiste procedury rozumienia —>
negocjacje społeczne = rekonstrukcja i zmiana zachowania się
znaczeń w umyśle**

Wiedza w tym modelu jest ujmowana jako kategoria wewnętrzna, system indywidualnych znaczeń wytwarzanych przez aktywną jednostkę, który konstruuje ona podczas aktywności własnej przy współdziałaniu z innymi. Dzięki łączeniu się ze znaczeniami funkcjonującymi w sferze publicznej może ona konstruować nowe modele rzeczywistości, korzystając z zasobów symboliczno-kulturowych.

Model konstruktywistyczny zmienia więc poznawcze statusy nauczyciela i ucznia oraz miejsce i rolę wiedzy. Przede wszystkim nauczyciel przestaje być aktywny na rzecz aktywności dzieci, proces dydaktyczny zaś cechuje się przyzwoleniem na „dydaktykę niedopowiedzeń, niejednoznaczności, otwartości na nieprzewidziane do końca wydarzenia na lekcji” (Klus-Stańska, 2010, s. 352)⁴.

Na potrzeby analiz i interpretacji ostatecznie skonstruowałam teoretyczny model (przedstawiam dalej jego wizualizację: rycina 10.1), w którym za

⁴ Godny zauważenia jest model edukacji i wzorców kierowania uczeniem się dzieci propagowany przez Józefę Bałachowicz (2015, s. 47; 2017, s. 46), będący wynikiem jej badań nad charakterystyką nauczycielskich indywidualnych reprezentacji edukacji dziecka oraz stosowanych przez nauczycieli stylów konstruowania praktyki edukacyjnej (Bałachowicz, 2009). Obejmuje on następujące modele edukacji/obszary: I Transmisyjny z góry określony, reprodukcyjny, zamknięty model edukacji; II Dyrektywna perspektywa, podporządkowanie/uzależnienie od zewnętrznego bodźca; III Zaangażowanie/współdziałanie/partycypacja. Aktywny obywatel, społeczne uczenie się; IV Transformatywny model edukacji, otwarty. Społeczny konstruktywizm. Transakcyjne/kreatywne uczenie się. Krytycyzm społeczny, nastawienie działaniowe. Przedstawia on w ujęciu wertykalnym kierunek zmian od edukacji transmisyjnej do transformatywnej, a w ujęciu horyzontalnym – od edukacji dyrektywnej do partycypacyjnej.

główne obszary badania RS wybranych obiektów edukacji wczesnoszkolnej, na podstawie literatury przedmiotowej, uznałam: 1) podmioty: ucznia i nauczyciela, 2) procesy: uczenia się i nauczania⁵, 3) źródła wiedzy: ucznia oraz nauczyciela, każdy obszar na tle przyjętych dwóch wymiarów: horyzontalnego i wertykalnego.

W wymiarze horyzontalnym chodzi o zmiany w organizacji edukacji od specyficznego dla niej nauczania w kierunku wprowadzania jako dominującego nad nim uczenia się. Mam świadomość, że w obecnym systemie oświaty i funkcjonowania szkoły pełna zmiana nie jest możliwa, jednak uważam za konieczne podejmowanie działań na rzecz zmiany filozofii edukacyjnej nauczycieli (przejścia od rozumienia wiedzy jako fenomenu obiektywnego do traktowania wiedzy jako fenomenu subiektywnego). W każdej sali szkolnej bowiem to nauczyciel decyduje o tym, jak organizuje proces edukacyjny dzieci i w jaki sposób przygotowuje dzieci do uczenia się. Pozostawanie w sferze myślenia behawioralnego oznacza niemożność dokonania zmiany oraz konserwację szkoły tradycyjnej, od której chcemy odchodzić na rzecz szkoły sprzyjającej uczeniu się. Wskazuje się w związku z tym na konieczność innego podejścia do procesu nauczania/uczenia się w uczelni wyższej, w której – na pierwszym etapie formalnej profesjonalizacji – można podjąć skuteczne działania związane z modyfikacją studenckich RS edukacji wczesnoszkolnej.

RAMKA 10.1. Modyfikowanie studenckich RS

Idąc za przykładem Roberta Barra i Johna Tagga (1995), którzy postulowali zmianę edukacyjną – zastąpienie starego, dyrektywnego paradygmatu nauczania nowym paradygmatem, skoncentrowanym na procesie uczenia się, uznaję za ważne takie przygotowanie studentów podczas kształcenia w uczelni wyższej, aby potrafili oni dokonać przełomu paradygmatycznego w codziennym podejściu edukacyjnym. Wymaga to zmiany ich reprezentacji procesu kształcenia rozumianego jako przekazywanie wiedzy i kierowanie procesem nauczania, na polegający na stymulowaniu uczniów do podjęcia przez nich wysiłku aktywnego odkrywania i konstruowania wiedzy, aktywnego uczenia się, na stwarzaniu im środowiska edukacyjnego, sprzyjającego osiągnięciu sukcesu w uczeniu się. W podejściu nacechowanym konstruktywistycznie akcent kładzie się na ucznia/studenta i proces jego uczenia się, na wypracowanie indywidualnych strategii rozwiązywania problemów, a nie na realizację programu (nauczania).

⁵ Akty uczenia się i nauczania stanowią całość. Ich osobne omawianie, swego rodzaju wyizolowanie z całościowego procesu wynika wyłącznie z procedury badawczej obiektów RS.

Barr i Tagg są zwolennikami traktowania wiedzy nie jako fenomenu zewnętrznego (obiektywnego), który można przekazywać innym, ale jako bytu wewnętrznego (subiektywnego), który się samodzielnie konstruuje we własnym umyśle podczas procesu poznawania, nabywania indywidualnych doświadczeń i negocjowania znaczeń w kontakcie z innymi. Szkoła (wyższa) nie może być traktowana jako „magazyn wiedzy”, a nauczyciel (akademicki) jako ekspert posiadający wiedzę. Proces nauczania nie może przypominać pasa transmisyjnego dostarczającego uczniom/studentom fragmentów wiedzy z przeznaczeniem do kumulacji zasobów i ostatecznego złożenia całości z części. Proces uczenia się wymaga kreowania stymulującego środowiska, dostarczania okazji do wchodzenia w interakcje, nabywania doświadczeń i samodzielnego konstruowania wiedzy, ale także wsparcia ze strony nauczyciela (akademickiego) oraz współdziałania podczas wspólnego uczenia się w grupie (Bruner, 2006; Sajdak, 2013).

W tzw. starym paradygmacie nauczania kierowanego proces kształcenia przebiega w określonym miejscu i czasie. Osobą aktywną, obok ucznia/studenta, jest nauczyciel (akademicki), który kieruje całością procesu nauczania.

W nowym paradygmacie, skoncentrowanym na uczniu/studentie i procesie jego uczenia się, zarówno czas, jak i miejsce nie są stałe. Aktywność leży po stronie ucznia/studenta. Zadaniem nauczyciela (akademickiego) jest organizowanie sprzyjającego uczeniu się środowiska, zaprojektowanie otoczenia aktywizującego, stymulującego, bogatego w impulsy, środki dydaktyczne i zadania. Sednem stwarzania środowiska inspirującego do uczenia się jest dawanie możliwości do samodzielnego podejmowania aktywności, do uczenia się we współpracy z rówieśnikami oraz udzielanie potrzebnego wsparcia w trakcie współdziałania z innymi uczniami/studentami i z nauczycielem (akademickim)⁶.

⁶ Zmiana nie może nastąpić, jeśli sami nauczyciele akademicy funkcjonują w paradygmacie obiektywistycznym (związany z rozumieniem wiedzy jako fenomenu obiektywnego), a zatem – będąc przekonanymi, że „[z]adaniem dydaktyki jest dostarczenie nauczycielom instrukcji odpowiedniego, zewnętrznego sterowania procesem nauczania” (Sajdak, 2013, s. 280).

Tabela 10.1. Mapowanie wiedzy i uczenia się – wymiar horyzontalny

<p>BEHAVIORYZM indywidualistyczna perspektywa uczenia się</p>		<p>KONSTRUKTYWIZM SPOŁECZNY – teorie socjokulturowe; społeczna (społeczno-kulturowa) perspektywa uczenia się</p>
<ul style="list-style-type: none"> – <u>ustalone zewnętrznie</u> – starannie zoperacjonalizowane, dotyczące wiedzy pewnej, obiektywnej – związane z internalizacją norm i reguł moralnych przyjętych w danym społeczeństwie i określonej kulturze (transmisja kulturowa) – nie uwzględniają potrzeb uczniów i ich stanów wewnętrznych 	<p>Cele uczenia się</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <u>skoncentrowane na umożliwieniu i uruchomieniu aktywnego, autonomicznego uczenia się</u> – dotyczą konstruowania znaczeń, ich rekonstrukcji, a także możliwej dekonstrukcji; podstawową wartością jest wolność uczącego się podmiotu – skoncentrowane na potrzebach podmiotu i osiągnięciu przez niego sukcesu mierzonego wyższym szczeblem rozwojowym
<ul style="list-style-type: none"> – <u>uczenie się to proces pasywnego przyswajania gotowych treści i zewnętrznych norm</u> – sprzyja mu słuchanie i wykonywanie poleceń nauczyciela, powielanie gotowych wzorów i działanie według podanych instrukcji – dziecko uczy się tylko w szkole, głównie przez dokładanie kolejnych „porcji” wiedzy przeznaczonej do zapamiętania – jest ona zapisywana jak na twardym dysku w komputerze; skoncentrowane na gromadzeniu informacji – podstawą jest motywacja zewnętrzna, sterowanie za pomocą nagród i kar – uczenie się zachodzi w czasie obserwowalnych zachowań – wiedza osobista uczniów jest marginalizowana lub całkowicie pomijana – priorytetem jest ilościowy przyrost wiedzy, a więc wynik procesu uczenia się, to, <i>czego</i> dziecko się uczy – wyniki uczenia są ściśle określone, zadaniem nauczyciela jest wpasowanie ucznia/jego wiedzy w zaplanowany model/podstawę programową – <u>charakterystyczny język: przyswajanie, poznawanie, kształtowanie, wdrażanie, nauczanie itp.</u> 	<p>Uczenie się</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <u>uczenie się rozumiane jest jako aktywne konstruowanie własnych struktur wiedzy przez myślący podmiot we współpracy/w interakcjach z innymi; jako wynik negocjacji społecznych w określonych warunkach kulturowych</u> – sprzyja mu poszukiwanie, badanie, doświadczanie, modyfikowanie, interpretowanie i sprawdzanie wiadomości przez uczącego się; błędy stwarzają okazję do uczenia się i poprawy; ocenianie także ma wymiar poznawczy – proces uczenia się reorganizuje schematy poznawcze znajdujące się w umyśle pod wpływem nowych informacji, doświadczeń, zmiany kontekstu funkcjonowania, dzięki aktywności własnej i przy dużej roli motywacji wewnętrznej oraz dzięki współpracy z innymi; – duże znaczenie mają osobista wiedza dziecka oraz jej rekonstrukcja – priorytetem są zmiany jakościowe związane z przekształcaniem struktur poznawczych oraz sam proces uczenia się (uczenie uczenia się), to <i>jak</i> dziecko się uczy – wyniki uczenia się są nieprzewidywalne – <u>charakterystyczny język: konstruowanie, aktywność, tworzenie, wspieranie, pomaganie, prowadzenie, współpraca itp.</u>

Część III. Konceptualizacja badań

BEHAVIORYZM indywidualistyczna perspektywa uczenia się		KONSTRUKTYWIZM SPOŁECZNY – teorie socjokulturowe; społeczna (społeczno-kulturowa) perspektywa uczenia się
<ul style="list-style-type: none"> – <u>bierny odbiorca (konsument), puste naczynie</u>, które należy wypełnić wiedzą i zastanymi znaczeniami – <i>ten, który nie wie</i>, dopóki mu nie przekaże gotowej wiedzy <i>ten, który wie</i> – brak decyzyjności i możliwości wytworzenia własnych strategii działania i rozumienia 	Uczący się (uczeń/ /student)	<ul style="list-style-type: none"> – <u>uczeń jest aktywny</u>, ma możliwość nadawania obiektom rzeczywistości zindywidualizowanych znaczeń, ale będących wynikiem negocjacji społecznych; są one zawsze osadzone w określonym kontekście kulturowym – <u>centralne ogniwo, terminujący asystent osoby bardziej kompetentnej</u> (nauczyciel, rówieśnicy, inne osoby) – jego aktywność jest ukierunkowana, wyznaczona przez cel edukacyjny, choć spontaniczna – koncepcje i decyzje są podejmowane przez ucznia pod opieką nauczyciela-doradcy; uczący się ma prawo do nieposłuszeństwa w myśleniu, do myślenia niestereotypowego – ma poczucie sprawstwa, ponosi odpowiedzialność za podejmowane wybory i proces uczenia się – za najbardziej wartościowe uznaje się uczenie się we współpracy w małych grupach
<ul style="list-style-type: none"> – <u>dominuje transmisja</u> od nauczyciela do ucznia, przekaz i instrukcja oraz wyjaśnianie świata – narzucanie gotowych znaczeń – kierowanie procesem uczenia się, postępowanie według ściśle zaplanowanego scenariusza – przekonanie, że zmiany w uczniu da się zaplanować, wywołać i utrwalić oraz że w tych samych warunkach zewnętrznych, zorganizowanych przez nauczyciela, różni uczniowie osiągną te same rezultaty (wszyscy uczą się tego samego, w tym samym czasie, w ten sam sposób) 	Nauczanie	<ul style="list-style-type: none"> – <u>dominuje interakcja</u>, nauczanie odbywa się w relacjach partnerstwa poznawczego, wspólnego poszukiwania dróg rozwoju – zajęcia są nakierowane na indywidualne potrzeby, możliwości i zainteresowania dzieci; mają charakter kierująco-konsultacyjny, ich podstawą jest wspieranie ucznia w budowaniu trafnej i adekwatnej wiedzy i stwarzanie okazji do uczenia się z uwzględnieniem różnic poznawczych wśród dzieci na podstawie diagnozy strefy aktualnego i najbliższego rozwoju dziecka

Rozdział 10. Model badań

BEHAVIORYZM indywidualistyczna perspektywa uczenia się		KONSTRUKTYWIZM SPOŁECZNY – teorie socjokulturowe; społeczna (społeczno-kulturowa) perspektywa uczenia się
<ul style="list-style-type: none"> – rzemieślnik, wszystkowiedzący – dysponent wiedzy obiektywnej i niepodważalnej, strażnik jej poprawności, autorytet z nadania instytucjonalnego; depozytariusz wiedzy – sednem profesjonalizmu jest umiejętność opracowania konspektu i ścisłe postępowanie według niego oraz skuteczność nauczania mierzona instrumentalnie traktowanymi testami – nastawiony na „przeciętnego” ucznia, niezainteresowany talentami uczniów 	Nauczyciel	<ul style="list-style-type: none"> – <u>doradca, organizator warunków do uczenia się, tutor, przewodnik, ekspert</u>; architekt środowiska uczącego; partner inspirujący do konstruowania elementów wiedzy, systematyzujący wiedzę uczniów – dba o zwiększenie efektywności uczenia się dzięki interakcjom z rówieśnikami i wycofaniu się z własnej aktywności na rzecz aktywności dzieci, wspieranie i organizowanie procesu uczenia się – ma zaufanie do dziecka, jego zdolności oraz znaczeń nadawanych przez dziecko
<ul style="list-style-type: none"> – umysł jest jak aparat fotograficzny rejestrujący rzeczywistość czy też jak lustro odbijające jej wizerunek – <u>obiektywna – pochodzi ze źródeł zewnętrznych</u>, z ustaleń przysyłanych z góry (podstawa programowa) <ul style="list-style-type: none"> – znaczenia nie należą ani do ucznia, a czasami nawet do nauczyciela – wiedza, rozumiana jako zbiór informacji jest przyswajana w procesie akwizycji i hierarchicznie nadbudowywana w umyśle – widoczna asymetria uprawnień z dominacją nauczyciela: wiedza jest przekazywana od tego, który wie, do tego, który nie wie – wiedzę dziecka uznaje się za gorszą, z natury błędną, nietrafną, wymagającą głębokiej korekty 	Natura wiedzy	<ul style="list-style-type: none"> – umysł jest strukturą, w której dokonuje się przetwarzanie informacji i kategoryzowanie; jest samodzielny, zamkniętym systemem, reorganizującym struktury poznawcze, tworzącym wiedzę dla siebie; nie może istnieć bez kultury – <u>ma charakter subiektywny – jest wynikiem negocjacji</u> między pojęciami potocznymi (skonstruowanymi przez uczącego się) a publicznymi, naukowymi (reprezentowanymi przez dorosłego) – wiedza jest tworzona przez umysł w postaci obrazów, pojęć, sądów i emocji; ulega nieustannej ewolucji – wiedza dziecka jest jakościowo lepsza dzięki innym, powstaje bowiem w wyniku negocjowania, intersubiektywnej wymiany doświadczeń w toku społecznego uczenia się – uczeń jest ostatecznym twórcą wiedzy, budowniczym struktur pojęciowych w umyśle nawet przy założeniu istotnej roli środowiska społecznego w procesie tworzenia konstrukcji umysłowych

BEHAVIORYZM indywidualistyczna perspektywa uczenia się		KONSTRUKTYWIZM SPOŁECZNY – teorie socjokulturowe; społeczna (społeczno-kulturowa) perspektywa uczenia się
<ul style="list-style-type: none"> – <i>wiedza, pojęcie, koncepcja, idea, pogląd, błąd, fakt, materiał, treść, kontrola, standardy, pomiar, ocena, dysfunkcje, interwencja</i> – <i>przyjmowanie, przekazywanie, transmisja, osiągnięcie, rozwój, gromadzenie, korygowanie, trening, ćwiczenie, pokaz, instrukcja, według wzoru, zapamiętywanie, utrwalanie, zewnątrzewność, kierowanie</i> 	<p>Słowa– klucze</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>doradztwo, negocjacje społeczne, pomoc, wsparcie, współpraca, indywidualizacja, aktywność,</i> – <i>konstruowanie wiedzy, nadawanie znaczeń, kultura edukacji, strefa aktualnego rozwoju, strefa najbliższego rozwoju, odpowiedzialność, samodzielność, samostereowność, wiedza osobista, rozwiązywanie problemów</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wygotski, 1971, 1979, 2006; Bruner, 1974, 1978, 2006; Klus-Stańska, 2000, 2009, 2012; Dernowska, 2008; Bałachowicz, 2009, 2015b; Filipiak, 2012; Sajdak, 2013.

10.2. Wiedza w wymiarze wertykalnym: akwizycja i partycypacja

W wymiarze wertykalnym model badań własnych dotyczy przejścia/zmiany od uczenia się przez akwizycję do uczenia się przez uczestnictwo/partycypację. Akwizycja częściej pojawia się w starszych opracowaniach naukowych, partycypacja zaś dominuje w nowszych. Niejednokrotnie też w jednej publikacji można dostrzec obie orientacje, a nawet możemy mówić o ich swoistym połączeniu, a zatem braku „konceptyjnej czystości” w opisie modelu uczenia się i **współistnieniu obu podejść do uczenia się w dyskursie edukacyjnym**⁷ oraz odwoływania się jednocześnie do wybranych elementów języka charakterystycznego dla obu perspektyw (zob. tab. 10.2).

10.2.1. Uczenie się przez akwizycję – wiedza jako własność

Właściwie od zarania naszej cywilizacji mówi się o przyswajaniu czy też zdobywaniu wiedzy przez ucznia i przekazywaniu wiedzy przez nauczyciela. Za sprawą Piageta i Wygotskiego, którzy analizowali proces uczenia się pod kątem rozwoju pojęć, są one rozumiane jako podstawowe jednostki wiedzy, które można gromadzić, stopniowo dopracowywać oraz łączyć, tworząc coraz bogatsze struktury poznawcze. Pod wpływem napływających nowych wiadomości, które uczeń segreguje, personalizuje, wyzyskuje w odpowiedni dla siebie sposób, następuje reorganizacja dotychczasowej wiedzy i poszerzenie jej o elementy znaczące. W rezul-

⁷ Zgodnie z koncepcją polifazji poznawczej jest to naturalna sytuacja w procesie uczenia się „nowego”.

Tabela 10.2. Mapowanie wiedzy i uczenia się – wymiar wertykalny

<p>AKWIZYCJA podkreśla znaczenie indywidualnego umysłu w procesie uczenia się i tego, co „wchodzi” do jego wnętrza</p>		<p>PARTYCYPACJA przesuwa koncentrację badaczy na rozwijające się więzi pomiędzy jednostką a innymi członkami grupy</p>
<p>– <u>indywidualne wzbogacenie</u></p>	<p>Cele uczenia się</p>	<p>– <u>budowanie wspólnoty</u></p>
<p>– <u>uczenie się to nabywanie, akwizycja czegoś</u>, co będzie znajdować się w naszym posiadaniu, zdobywamy coś na własność, co z kolei sugeruje pewnego rodzaju samowystarczalność w procesie uczenia się</p> <p>– <u>uczenie się jest procesem umiejscowionym w umyśle jednostki</u>, koncentrującym się na poznaniu (<i>cognition</i>)</p> <p>– zależy od zdolności jednostki do zdobywania i opanowania wiedzy lub jej konstruowania i wykorzystania w sytuacjach typowych i problemowych</p> <p>– <u>charakterystyczny język</u>: <i>rozwój pojęć, tworzenie pojęć, rozwój wiedzy przyrodniczej, trudności w przyswajaniu pojęcia liczby, wykorzystywanie wiedzy w praktyce, konstruowanie wiedzy, konstruowanie znaczenia</i> (ale jako gromadzenie „towaru” dla siebie)</p>	<p>Uczenie się</p>	<p>– <u>uczenie się to proces stawania się członkiem pewnej społeczności (uczących się)</u>, co oznacza przede wszystkim zdolność do komunikowania się w języku tej wspólnoty i działania zgodnie z jej specyficznymi normami</p> <p>– <u>uczenie się jest procesem partycypacji społecznej</u>, usytuowanym w kontekście, ponieważ zależy od miejsca, w którym odbywa się sytuacja uczenia się</p> <p>– <u>umysł jest niezależnym czynnikiem</u>, pozbawionym kontekstu – nie ma więc mocy wyjaśniania działań związanych z uczeniem się</p> <p>– o uczeniu się mówi się w kontekście interakcji i komunikacji, a nacisk jest kładziony na sposoby, w których uczenie się jest ewoluującym, ciągle odnawianym zbiorem relacji</p> <p>– <u>charakterystyczny język</u>: <i>uczenie się w społeczności, komunikacja, interakcja, dyskurs refleksyjny, zbiorowa refleksja, uczenie się we współpracy, dialog, wiedza refleksyjna, społeczności badawcze, uczenie się przez badanie</i> itp.</p>
<p>– <u>odbiorca (konsument), (re-)konstruktor własnych struktur konceptualnych</u> „stopniowo przyswajający wiedzę przez rozwój lub konstruowanie”</p>	<p>Uczący się (uczeń/student)</p>	<p>– <u>peryferyjny uczestnik, praktykant, członek wspólnoty, integralna część grupy/zespołu/społeczności, partner; jednocześnie autor i aktor działania, projektant, konstruktor i wykonawca projektu</u></p> <p>– nowicjusze uczą się od innych, zmierzając w kierunku pełnego uczestnictwa w kulturowych praktykach społeczności</p>
<p>– nauczanie jest kojarzone z biernym przyswajaniem – behawioryzm lub aktywnym konstruowaniem – konstruktywizm (ale wiedza nadal jest indywidualną własnością); zdobywaniem wiedzy, wykorzystywaniem wiedzy w praktyce, realizacją materiału i stopniową akumulacją wiedzy</p> <p>– transmisja wiedzy odbywa się przy wykorzystaniu schematów i algorytmów</p>	<p>Nauczanie</p>	<p>– nauczanie jest kojarzone z Brunerowską zasadą wzajemności, czyli modelowaniem sposobów działania czy zdobywania wiedzy, daniem bieżących komentarzy, zapewnianiem nowicjuszom koniecznego rusztowania</p>

Część III. Konceptualizacja badań

AKWIZYCJA podkreśla znaczenie indywidualnego umysłu w procesie uczenia się i tego, co „wchodzi” do jego wnętrza		PARTYCYPACJA przesuwa koncentrację badaczy na rozwijające się więzi pomiędzy jednostką a innymi członkami grupy
<ul style="list-style-type: none"> – dostawca, moderator, mediator; dbający o zgromadzenie przez uczniów jak największej porcji wiedzy, jej zrozumienie i dzielenie się z innymi oraz o jej wykorzystywanie w praktyce 	Nauczyciel	<ul style="list-style-type: none"> – <u>ekspert uczestniczący, opiekun praktyki / dyskursu; kreator</u>, lider wspólnoty uczących się, <u>przestrzeni demokratycznej</u>, doświadczony praktyk lub mistrz; szanujący niezależność, indywidualizm, kreatywność uczących się; dbający o rozwijanie potencjalności i talentów – nauczyciel dba o interakcje w grupie, o to, aby uczniowie nauczyli się współpracy, współdecydowania, komunikowania się w języku charakterystycznym dla swojej społeczności – troszczy się o zachowanie ciągłości grupy, o integrację ze wspólnotą
<ul style="list-style-type: none"> – <u>własność, posiadanie, towar (indywidualny, publiczny) statyczność</u>: wiedza (<i>knowledge</i>), pojęcie (<i>concept</i>) – wiedza w postaci reprezentacji poznawczej (indywidualnej) jest umiejscowiona jako „byt” w umyśle jednostki – pojęcia są rozumiane jako podstawowe jednostki wiedzy, które można gromadzić, stopniowo dopracowywać i łączyć, tworząc coraz bogatsze struktury kognitywne – posiadanie, bycie właścicielem „plików wiedzy” znajdujących się w naszym umyśle, którymi można się <i>podzielić</i> 	Natura wiedzy	<ul style="list-style-type: none"> – <u>aspekt praktyki / dyskursu / aktywności</u> – przynależność do grupy, uczestnictwo, komunikowanie się, praktykowanie myślenia – <u>aktywność związana z ciągłym dążeniem do zmiany, dynamika, zmiana</u>: „wiedzenie” (<i>knowing</i>), czyli wiedza w procesie nieustannej zmiany; poznawanie, doświadczanie, działanie się, działanie, zdawanie sobie sprawy, rozpoznawanie, odróżnianie, rozumienie.
<ul style="list-style-type: none"> – <i>wiedza, pojęcie, wiedza pojęciowa, koncepcja, idea, pogląd, błąd, znaczenie, sens, schemat, fakt, reprezentacja (poznawcza), materiał, treść;</i> – <i>repcja, konstruowanie, kształtowanie struktur pojęciowych/pojęć, budowanie, internalizacja, zdobywanie, przyjmowanie, przekazywanie, transmisja, osiągnięcie, rozwój, akumulacja, gromadzenie, zrozumienie, dzielenie się</i> 	Słowa-klucze	<ul style="list-style-type: none"> – <i>praktyki dyskursywne, praktyki komunikacyjne, wiedza-w-procesie</i> – <i>komunikacja, interakcja</i> – <i>wspólnota, wspólne działanie, solidarność, współpraca, współdecydowanie</i> – <i>wyzwania i możliwości</i> – <i>powiązania (ze środowiskiem społecznym)</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Lave, Wenger, 1991; Hart, 1992; Sfard, 1998; Gribble, 2005; Bruner, 2006.

tacie taka wiedza jest postrzegana jako osobista, operatywna, dynamiczna (zob. Dernowska, 2008, s. 201). Dla dalszych analiz kluczowe jest zwrócenie uwagi na to, że – chociaż konstruktywizm wiąże się z szerszym podejściem subiektywistycznym, które widzi wiedzę jako powstającą we wzajemnych interakcjach – to jest ona rozumiana jako „byt” znajdujący się w umyśle jednostki: „Obraz metafory akwizycji niewiele się zmienia, gdy mówimy o uczniu jako osobie, która konstruuje znaczenie. To podejście, które wydaje się naturalne i oczywiste, przypomina działanie/aktywność polegającą na gromadzeniu dóbr materialnych. Język «zdobywania wiedzy» i «rozwoju pojęć» sprawia, że myślimy o umyśle ludzkim jako pojemniku, który ma być wypełniony pewnymi materiałami, uczącego się zaś postrzegamy jako właściciela tych materiałów” (Sfard, 1998, s. 5).

Począwszy od radykalnego i umiarkowanego konstruktywizmu, przez interakcjonizm po teorie socjokulturowe uczenie się jest postrzegane jako zdobywanie czegoś, co staje się naszą własnością lub widziane jest jako też pozyskanie (w posiadanie) jakiegoś towaru. Różnice dotyczą jedynie odmiennych mechanizmów posiadania wiedzy na własność. Najpierw badacze promowali ideę biernego odbioru, pasywnej recepcji czy też przyswajania wiedzy (behawioryzm), a następnie koncepcję jej aktywnego konstruowania przez uczących się (konstruktywizm poznawczy). Kolejne publikacje informowały o różnych sposobach przenoszenia pojęć z planu społecznego do indywidualnego i internalizowaniu ich przez ucznia/studenta. Ostatecznie badacze wyobrażali sobie uczenie się jako niekończący się, samoregulujący proces powstawania wiedzy w ciągłej interakcji z rówieśnikami, nauczycielami i tekstami, co sugeruje pewnego rodzaju samowystarczalność (ang. *self-sustained*) jednostki w procesie uczenia się.

W literaturze przedmiotu badań wielokrotnie podkreśla się, że **zmiana myślenia o procesie uczenia się koniecznie wymaga zmiany języka**⁸ (zob. rozdz. 4). Początkowym jej etapem jest uświadomienie sobie przezroczyści metafory akwizycji w naszym codziennym języku, niemal w każdej społecznie uzgodnionej wypowiedzi. Powszechnie używane sformułowania typu: *rozwój pojęć, kształtowanie pojęć, zdobywanie wiedzy, wykorzystywanie wiedzy w praktyce, konstruowanie wiedzy, konstruowanie pojęć*, Anna Sfard (1998, s. 5) identyfikuje jako wskazujące na przekonanie, że sednem uczenia się jest „stopniowe

⁸ Warto zauważyć za Gołębnik, że zmiana, która dotyczy jedynie warstwy językowej, nie oznacza faktycznej zmiany modelu dydaktycznego. Wówczas bowiem konstruktywizm staje się jedynie „modnym określeniem dla starych praktyk” (Gołębnik, 2005, s. 17), zmieniając się – jak twierdzi Klus-Stańska (2010, s. 286 i nast.) – w model zinfantylizowanej formy ukrytego behawioryzmu. Podejście konstruktywistyczne wymaga natomiast zrozumienia idei. W przeciwnym wypadku można wpaść w pułapkę aplikacyjności.

przyjmowanie [wiedzy] lub akwizycja przez rozwój lub konstruowanie”. Językową płodność metafory akwizycji zobrazowano w tabeli 10.2.

10.2.2. Uczenie się przez partycypację – wiedza jako proces społeczno-interakcyjny

Przezroczyść metafory akwizycji/nabywania wiedzy, wynikająca z jej silnego zakorzenienia w naszych umysłach, może zostać przełamana jedynie przez wrażliwość dyskursywną i świadome poddanie refleksji zarówno naszych dotychczasowych przekonań, jak i zwrócenie uwagi na koncepcje, w których proces uczenia się jest postrzegany nieco inaczej.

Metafora partycypacji jest widoczna w sformułowaniach, które kładą nacisk na uczenie się przez *uczestnictwo w działaniach społeczno-kulturowych, uczenie się w społeczności, dyskurs refleksyjny, zbiorową refleksję, bycie-w-świecie, uczenie się we współpracy, dialog, wiedzę refleksyjną, społeczności badawcze, uczenie się przez badanie* (np. Boyd, Szplit, 2016; Bałachowicz, Nowak-Fabrykowski, Zbróg, 2017)), jak np. podczas zbiorowego pisania biografii (Zbróg, 2017b, 2017d).

Sfard dostrzega w tych określeniach fundamentalną zmianę w myśleniu o uczeniu się. Mianowicie zauważa brak sformułowań typu „pojęcia” czy „wiedza”, które zostają zastąpione rzeczownikiem *knowing*, czyli *wiedzenie, poznanie, doświadczanie*, a więc takimi, które wskazują na aktywność. Zmiana w języku dotyczy więc zastępowania pewnej stałości ciągłym dążeniem do zmiany, aktywnością, działaniem się, działaniem (zob. rozdz. 3.3.1).

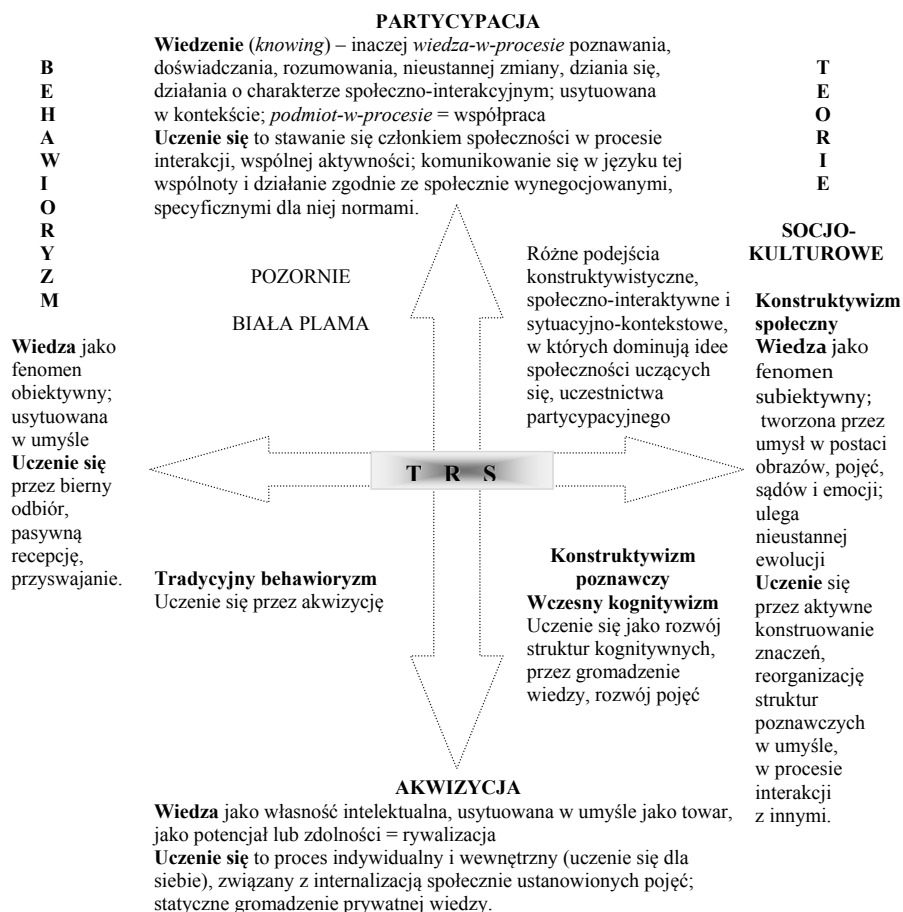
Nowe słowa-klucze, które występują wraz z rzeczownikiem „praktyka”, a więc w kontekście aktywności to: *dyskurs* i *komunikacja*. Sugerują one, że uczący się jest postrzegany jako osoba zainteresowana udziałem w pewnych rodzajach aktywności, a nie statycznym gromadzeniem prywatnej wiedzy, jak posiadaniem towaru czy jakiejś rzeczy.

Proces uczenia się podmiotu jest więc w tym ujęciu percypowany jako „proces stawania się członkiem pewnej społeczności. Oznacza to przede wszystkim zdolność do komunikowania się w języku tej wspólnoty i działania zgodnie z jej specyficznymi normami. Same normy mają być negocjowane w procesie konsolidacji społeczności. Podczas gdy uczący się są nowicuszami i potencjalnymi reformatorami, nauczyciele dbają o zachowanie ich [norm] ciągłości” (Sfard, 1998, s. 6). Uczący się, dotychczas postrzegany jako działający na własne konto (jak przedsiębiorca), staje się członkiem wspólnoty, integralną częścią zespołu rozumianego jako wspólnota praktyków. Z tych właśnie powodów warto rozważać proces uczenia się w perspektywie uczestnictwa *vs.* nabywania (partycypacji *vs.* akwizycji).

10.3. Charakterystyka modelu badań własnych

Na podstawie badań/kwerendy można stwierdzić, że droga zmiany myślenia o procesie uczenia się może prowadzić od transmisji wiedzy do jej konstruowania lub od akwizycji ku partycypacji, co pozwala w końcu nakreślić wertykalny i horyzontalny obraz wiedzy i uczenia się (ryc. 10.1).

W rozumowaniu tym ważne jest uświadomienie sobie kryteriów wyodrębniania owych dychotomii. Anna Sfard (1998, s. 7) wyraźnie podkreśla, że „dychotomia między nabywaniem a uczestnictwem nie powinna być mylona z powodu dobrze znanego rozróżnienia między indywidualistyczną a społeczną perspektywą uczenia się”. Badaczka ta tłumaczy (tamże), że „Te teorie, które mówią o recepcji/akwizycji wiedzy i te, które widzą uczenie się jako



Rycina 10.1. Konceptualizacja wiedzy i uczenia się w badaniach własnych

Źródło: opracowanie własne.

internalizację społecznie ustanowionych pojęć, należą do tej samej kategorii (metafora akwizycji) – na dychotomicznej osi indywidualne / społeczne musiałyby być one umieszczone na przeciwstawnych biegunach. Biorąc pod uwagę, że wymiar społeczny uczenia się jest istotny także w metaforze partycypacji, nie znaczy to, że ma on nie być obecny w metaforze akwizycji. Nie należy mylić obu typów podziału, ponieważ zostały one dokonane na podstawie różnych kryteriów. Podział na kategorie akwizycji i partycypacji ma naturę ontologiczną⁹ i opiera się na dwóch radykalnie odmiennych odpowiedziach na podstawowe pytanie: *Co to jest uczenie się?* Dychotomia indywidualne-społeczne nie implikuje kontrowersji, co do definicji uczenia się, lecz opiera się na odmiennych wizjach mechanizmu uczenia się” (tab. 10.2).

W kontekście TRS zastanawiające jest ponadto: W jaki sposób uczący się potrafią konstruować pojęcia, które wydają się w pełni zgodne lub przynajmniej podobne do tych, którymi posługują się inni ludzie? oraz Jak ludzie łączą „własność” indywidualną i publiczną? (Sfard, 1998, s. 7; Jovchelovitch, 2001, s. 168; także: Moscovici, 2000).

TRS stanowi próbę przeciwstawienia się perspektywie indywidualistycznej w obszarze badań społecznych, odnosząc się do wskazywania różnic między jednostką a społeczeństwem, w tym między reprezentacjami indywidualnymi (poznawczymi, kognitywnymi) a społecznymi, choć zaznaczając jednocześnie, że nie można lekceważyć lub ignorować wagi myślenia jednostek dla konstytuowania społeczności, tak samo jak nie można ignorować kontekstu społecznego, w którym to myślenie zachodzi. Waga myślenia jednostki oddziałuje na kontekst konstruowania tego myślenia, a zatem także na cechy charakterystyczne danej grupy/społeczności i relacje w niej panujące.

W TRS podkreśla się, że cała wiedza jest budowana poprzez daną zbiorowość w procesie interakcji i praktyk komunikacyjnych, nawiązując tym samym do uczenia się przez partycypację. Członkowie grupy społecznej/zbiorowości/wspólnoty w procesie dialogu konstruują uwspólnione, symboliczne mapy umożliwiające im orientację w rzeczywistości – konstruują RS (obiektów, procesów, zjawisk). Pozyskiwanie wiedzy nie jest więc wyłącznie procesem indywidualnym i wewnętrznym, lecz społecznie interakcyjnym. Z jednej strony RS wywodzą się więc z interakcji społecznych, a z drugiej – budują postrzeganie świata społecznego, umożliwiając interakcję pomiędzy grupami uzgadniającymi reprezentacje i decydując o przejawianej przez nie wizji rzeczywistości (obiektu, zjawiska, procesu).

⁹ Podczas gdy wyróżnianie podejść behawioryzmu i konstruktywizmu, jak wskazałam wcześniej, ma naturę epistemologiczną.

W koncepcji uczenia się przez akwizycję wiedzę traktuje się jako coś zobiektyfikowanego, jako byt, który może być pomyślany, zdefiniowany niezależnie od człowieka. Natomiast w metaforze partycypacji mamy do czynienia raczej z dysobiektyfikacją. „W granicach tej metafory nie ma prostego, wyraźnego rozróżnienia między wewnętrznym i zewnętrznym (pojęciami, wiedzą), które są częścią obiektyfikacji. Nie ma też kluczowych dla metafory akwizycji problematycznych bytów i wątpliwych dychotomii, na które od wieków zwracali uwagę filozofowie nauki, uznając je za koncepcyjne pułapki” (Sfard, 1998, s. 5). Nie ma tu też spójności z TRS, która zajmuje się „tłumaczeniem” wiedzy naukowej na zdroworozsądkową, m.in. za pomocą metafor uznawanych w TRS za formę obiektyfikacji (zob. Zbróg, Zbróg, 2018, s. 95). Z jednej więc strony metafora partycypacji jest traktowana przez Sfard jako alternatywa dla postrzegania procesu uczenia się jako nabywania wiedzy, zobiektyfikowanej do jakiegoś „bytu” w umyśle, a z drugiej – autorka ta nie rozpatruje samej metafory jako formy obiektyfikacji.

Różnice widać także w tym, że badacze kategorii RS traktują ten konstrukt zarówno jako byt zewnętrzny w stosunku do umysłu, krążący „pomiedzy” umysłami, jak i jako byt umiejscowiony w umyśle (jak w kognitywizmie i konstruktywizmie, także społecznym). Sytuuje to TRS „pomiedzy” partycypacją a akwizycją (ryc. 10.1). Sami badacze RS twierdzą, że TRS jest także filarem pomiędzy różnymi podejściami, które „przezwyciężyły nadmierne uproszczone redukcjonizm behawioryzmu” (Sammut i in., 2015a, s. 11), ponieważ RS mają podwójną naturę. Jest to więc teoria na skrzyżowaniu różnych orientacji teoretycznych, co może okazać się pomocne w rozpatrywaniu wielu kwestii badawczych oraz rozmaitych modeli uczenia się – zgodnie ze współczesnym stanem wiedzy.

Wobec przyjęcia tezy o współlistnieniu różnych podejść należy wskazać na walor vitalności napięć. Zgadzam się z Anną Sfard (1998, s. 8–9), że mimo powszechnie znanych wad akwizycji i zalet partycypacji w uczeniu się, „rezygnacja z metafory akwizycji nie jest ani pożądana, ani możliwa”, ponieważ niektórych „ważnych rzeczy”, które dostępne są dzięki metaforze akwizycji, nie da się osiągnąć dzięki metaforze partycypacji, zwłaszcza w naukach ścisłych i przyrodniczych.

Uwzględniając założenia TRS, uważam, że stanowisko Sfard należałoby rozszerzyć poza opisywane przez nią metafory, na interpretacje koewolucji wiedzy w ramach różnych metafor i podejść teoretycznych. Jak zwracałam uwagę, to różnice i opozycje są najlepszą podstawą konstytuowania nowych znaczeń.

Koncentracja na jednej metaforze, metaforze partycypacji, może okazać się tak samo niebezpieczna, jak postępowanie według wszechobecnej metafory

akwizycji. Najlepszym przykładem negatywnych skutków hegemonii jednej metafory jest przypadek rozczarowania koncepcją refleksyjnego praktyka (*reflective practitioner*), w której nauczyciele, odcięci od źródeł wiedzy spoza swojej praktyki, nie potrafili jej zdefiniować w kontekstach innych niż te, które nawykowo identyfikowali na poziomie klasy szkolnej” (za: Klus-Stańska, 2010, s. 273; także Young, Muller, 2014). W interpretacji Kuhna, dzieje się tak, ponieważ paradygmaty niejako „zamykają” język oraz konstrukcje teoretyczne. Dopiero zmiana paradygmatu prowadzi do prawdziwej zmiany rozumienia świata. W związku z tym pozostawanie wewnątrz jednego paradygmatu wiąże się z niemożnością wyjścia poza własne definicje, może także „prowokować do uproszczeń i zamykania się na podstawową refleksję” (Szwabowski, 2014, s. 131).

Innym przykładem są kwestie transferu wiedzy (a właściwie „transferu czegokolwiek z jednej sytuacji do drugiej” (Sfard, 1998, s. 9; także Bransford i in., 2000 – zob. rozdz. 6.1.) i uczenia się przez powtarzanie, których metafora partycypacji intencjonalnie nie uwzględnia. Jednocześnie jednak nie jesteśmy w stanie zaprzeczyć, „że coś ciągle się powtarza, gdy przechodzimy od sytuacji do sytuacji i od kontekstu do kontekstu. Nasza zdolność do przygotowywania się dzisiaj do radzenia sobie z nowymi sytuacjami, z którymi będziemy się spotykać jutro, jest istotą uczenia się. Kompetencja oznacza powtarzanie, co można powtórzyć, zmianę tego, co trzeba zmienić” (Sfard, 1998, s. 9)¹⁰.

Sytuacja, w której mamy do czynienia z ambiwalencją podejść, konceptualizowana jest w TRS jako dynamiczna relacja między stabilnością a zmianą, między tym, co nabywamy (przez akwizycję) w procesie socjalizacji, przez akulturację, pozwalające na podtrzymanie tradycji, zachowanie kultury danej społeczności, a tym, co nowe, co związane z dynamiczną zmianą rzeczywistości, co wymaga społecznych uzgodnień, negocjowania znaczeń w grupie, podczas interakcji komunikacyjnych, a więc konstruowania nowych RS. To naturalny w każdej społeczności balans między tradycją a nowym. Ten wątek obrazuje TRS jako filar pośredniczący między metaforą akwizycji i metaforą partycypacji.

¹⁰ Zwłaszcza radykalny konstruktywizm wyolbrzymia rolę aktywności własnej w uczeniu się, podczas gdy w literaturze analizuje się wiele przykładów, w których dziecko wiele uczy się przez trening i warunkowanie, przede wszystkim języka. Na przykład Bogusława D. Gołębiak (2006) zauważyła, że oprócz negatywnych konsekwencji stosowania procedur behawioralnych wybrane techniki mają swoją wartość i użyteczność, „są niezwykle przydatne przy uczeniu wąskich umiejętności i przyswajaniu wiedzy o charakterze biernym [...] przy podtrzymywaniu samokontroli uczenia się” (s. 174). Notabene Dylak (2000a, s. 10) stwierdził, że „konstruktywizm nie odrzuca ani warunkowania, ani uczenia się na pamięć. Jego twierdzenia raczej dotyczą generalnego podejścia do uczenia się, ogólnej filozofii budowania wiedzy, a w konsekwencji generalnych norm w edukacji, a nie wszystkich poszczególnych technik. Zwrócić należy uwagę także na to, że zwolennicy konstruktywizmu dostrzegają obok aktywnie konstruowanej wiedzy także miejsce dla internalizacji”.

Jeszcze lepiej ujawnia się to umiejscowienie TRS „pomiędzy” podczas analizy stanowiska na temat zmiany języka jako nośnika dyskursu edukacyjnego. Mimo iż zwolennicy metafory partycypacji argumentują, że „przejsie do nowej ramy nie może być uznane za kompletne, dopóki profesjonalny dyskurs nie zostanie dokładnie oczyszczony z wyrażen, które przypominają dawną metaforę” (Sfard, 1998, s. 9), wydaje się, że nie można mówić o uczeniu się bez korzystania z dotychczasowego języka. Nie ma bowiem „zadowalającego poziomu uczenia się, które nie uwzględnia wcześniejszych doświadczeń aktora” (tamże, s. 10). Ponadto język nie nadąża za pojawiającymi się nowymi elementami wiedzy – tak jest np. z „wiedzeniem” – wyrazem oznaczającym proces konstruowania wiedzy, proces ciągłej zmiany jej treści i struktury, którego nie ma w słowniku języka polskiego (zob. rozdz. 3.3.1. i rozdz. 4.3.; także Kleszczowa, 2012)¹¹.

Założenia poczynione w ramach metafory partycypacji o definitywnym zerwaniu ze „starym” językiem mają więc charakter polemiczny. W TRS uczenie się jest przede wszystkim procesem związanym ze stopniową zmianą: modyfikacją (zmianą łagodną) lub transformacją (zmianą szybszą). Możliwa jest także zmiana nagła, gwałtowna, o charakterze zerwania ze starym, ale takie zmiany mają charakter właściwie rewolucji, są niezwykle rzadkie. Znacznie częściej, zwłaszcza gdy chodzi o zmianę kulturową, zmianę w obszarze zjawisk i procesów edukacyjnych, mamy do czynienia z (koe)ewolucją (zob. Zbróg, 2016b). Ten proces jest powolny i narażony na liczne procesy inercyjne, co wynika z organizacji RS w systemie dwudzielnym (zob. ramka 9.2).

Anna Sfard (1998, s. 10) zapewne poparłaby założenia TRS w tym obszarze, ponieważ podkreślała w znanej wypowiedzi, że „nie możemy żyć ani z jedną, ani z drugą [metaforą], ani bez żadnej z nich, [...] dlatego ważne jest, abyśmy próbowali żyć z obydwojma”. Każda z metafor ma swoje zalety i wady, co sprawia, że rezygnacja z jednej z metafor może mieć poważne konsekwencje. Zdecydowanie lepszą wizją jest „metaforyczny pluralizm”, który tworzy życiodajne napięcia, chroniąc nas przed nadużyciami teoretycznymi i empirycznymi¹². „Dyktatura pojedynczej metafory, podobnie jak dyktatura jednej ideologii, może prowadzić do teorii, które służą interesom pewnych grup na niekorzyść innych” (Sfard, 1998, s. 11). Wszelkie absolutyzmy prowadzą do tyranii, totalitaryzmu i wymuszonej jednomyślności, nigdy zaś do pozytywnych rezultatów. Jakakol-

¹¹ Zjawisku kształtowania języka i dostosowywania go do niejednorodnych potrzeb grup użytkowników poświęcona jest monografia: Zbróg, Zbróg, 2018.

¹² To nie metafory przecież są źródłem nadużyć, ale ich interpretacje dokonywane przez nauczycieli, tworzących na tej podstawie niezadowalające praktyki. W polskiej pedagogice na taki kontekst interpretacji konstruktywizmu społecznego zwróciła uwagę m.in. Klus-Stańska (2010, s. 345–360).

wiek próba stworzenia jednowymiarowej przestrzeni koncepcyjnej niesie ryzyko ograniczenia złożoności pola uczenia się. Zdaniem Zygmunta Baumana (2007, s. 153) to „wielość przecinających się i rywalizujących programów i wydarzeń” może być jedyną szansą na rozwinięcie myślenia w kategoriach niejednoznaczności i poszanowaniu różnic w myśleniu.

Na podstawie poczynionych rozważań teoretycznych sędzę, że dopiero współlistnienie wspomnianych modeli pozwoli zarówno na wyzyskanie zalet każdego z podejść, jak i unikanie wad, które niewątpliwie we wszystkich dyskursach uwidaczniają się w określonych kontekstach. Jeśli jednak metafory akwizycji i partycypacji znajdują się na przeciwległym kontinuum, podobnie jak behawioryzm i konstruktywizm, powstaje pytanie, czy można połączyć wykluczające się przeciwieństwa, czy istnieje skrzyżowanie, które stanowiłoby próbę rozwiązania problemu, od lat stanowiącego wyzwanie w nauce i praktyce edukacyjnej. Na przecięciu dyskursów wydaje się być TRS.

Metaforycznie o złożoności i konieczności interdyscyplinarnego podejścia do badań w ramach TRS wypowiada się jej twórca Serge Moscovici. Dla niego pojęcie RS jest skrzyżowaniem, które grupuje wiele koncepcji i pomysłów pochodzących z różnych dziedzin wiedzy, humanistycznych i społecznych, ale jest to skrzyżowanie „szczególnie gęste, składające się z wielu tras, które krzyżują się tu i tam, a nie ma mapy, która zapewniałaby wspólne współrzędne. Psychoanalicy, lekarze, psycholodzy, socjologowie, historycy mogą więc biec w kierunku tego skrzyżowania, jednak, poruszając się na tym *skrzyżowaniu* w różnych przestrzeniach, mogą się nigdy nie spotkać” (Moscovici, 1978, s. 82; za: Sousa, Bôas, 2011, s. 275).

Uproszczona mapa paradygmatów wiedzy i uczenia się (ryc. 10.1) sytuuje TRS na skrzyżowaniu różnych podejść, podsumowując w skrócie przedstawione w tym rozdziale ustalenia.

W behawioryzmie zakłada się, że uczy się przez przyswajanie wiedzy nam przekazywanej, w konstruktywizmie natomiast uznaje się, że uczy się przez konstruowanie wiedzy i internalizację społecznie ustanowionych pojęć. Metafora akwizycji opisuje uczenie się dla siebie, jako proces indywidualny i wewnętrzny, wiedzę zaś traktuje się jako własność intelektualną, jako towar, jako potencjał lub zdolności. Ta przenośnia przedstawia zainteresowanie uczniem i nauczycielem jako jednostkami z określonym potencjałem czy zdolnościami, czego rezultatem może być rywalizacja. Metafora partycypacji z kolei charakteryzuje uczenie się w procesie interakcji i komunikacji, wiedza zaś jest rozumiana w jej perspektywie jako proces społeczno-interakcyjny, „nieumiejscowiony” ani wewnątrz, ani na zewnątrz jednostki, zależny od kontekstu, w którym odbywa się uczenie. Właściwie jako

akt wiedzenia, wiedzy-w-procesie, poznawania, rozumowania. Pojęcie „wiedzy” nie występuje w modelu partycypacyjnym. *Wiedza-w-procesie* nie jest bytem umiejscowionym w umyśle, nie jest w ogóle bytem, jak wiedza w założeniach konstruktywizmu społecznego. Jest konstruowana w trakcie dziania się, aktywności, jest nie tyle nieumiejscowiona, co raczej usytuowana w kontekście. Metafora partycypacji przedstawia zainteresowanie jednostką w działaniu, podczas wspólnej aktywności, w procesie ciągłej zmiany, czego rezultatem jest współpraca.

Problematyczne pozostaje wypełnienie pola między behawioryzmem a partycypacją ze względu na niemożność koncepcyjnego połączenia teoretycznie sprzecznych ze sobą koncepcji uczenia się i wiedzy. Być może jest to tylko pozornie biała plama. Na podstawie analizy literatury wydaje się, że obszar ten można rozpatrywać podobnie do idei ukrytego behawioryzmu, opisanej przez Bogusławę Dorotę Gołębiak (2005, s. 17) i Dorotę Klus-Stańską (2010, s. 286–300 i 345–360) jako deformację też konstruktywizmu na temat wiedzy i uczenia się¹³.

W przypadku schematu własnego można potraktować problem w analogiczny sposób jako deformację też modelu partycypacyjnego, w którym kładzie się nacisk na proces konstruowania wiedzy w procesie interakcji i komunikacji z innymi. Moim zdaniem ten obszar jakby oddaje codzienność uczniowską: z jednej strony uczniowie funkcjonują w szkole w dydaktycznym modelu transmisyjnym, wywodzącym się z nurtu (quasi-)behawiorystycznego, czego dowodzą liczne badania z obszaru pedagogiki wczesnoszkolnej (np. Klus-Stańska, 2000; Bałachowicz, 2009; Nowicka, 2010; Nowak-Łojewska, 2011), z drugiej – zachodzi uczenie się w kontekście, przez uczestnictwo w różnych grupach społecznych, podczas interakcji i komunikacji, z korzystaniem z różnych źródeł wiedzy, zwłaszcza pozaszkolnych, nieformalnych, ze sfery publicznej.

Podsumowanie. Końcowy komentarz do modelu

TRS promuje perspektywę wiedzy i uczenia się będącą „na skrzyżowaniu” podejść charakterystycznych dla tradycyjnych społecznych teorii uczenia się, wywodzących się z psychologii poznawczej, gdzie wiedza w postaci reprezentacji poznawczej (indywidualnej) jest umiejscowiona jako „byt” w umy-

¹³ Konstruktywizm, jako teoria wiedzy, został w polskiej dydaktyce „przerobiony” na teorię metody nauczania. Doprowadziło to do upowszechnienia się błędnego wyobrażenia, że w pewnych warunkach edukacyjnych uczeń przyswaja wiedzę, a w innych ją konstruuje (Gołębiak, 2005).

śle jednostki – z podejściami odnoszącymi się do uczenia się w kontekście interakcji i komunikacji, na które mają wpływ siły historyczne i polityczne. Moscovici nawiązuje tym samym do uczenia się w sytuacji społecznej, opisanego w pionierskiej książce Jean Lave i Etienne’a Wengera *Situated Learning* (1991) – uczenie się jest usytuowane w kontekście, ponieważ zależy od miejsca, w którym odbywa się sytuacja uczenia się. W pracy Lave i Wengera (1991, s. 20) umysł jest niezależnym czynnikiem, pozbawionym kontekstu, nie ma więc mocy wyjaśniania działań związanych z uczeniem się. Według założeń TRS reprezentacje społeczne rozumiane jako wiedza (treść) i jako *wiedza-w-procesie* (proces) mogą znajdować się zarówno w umyśle, jak i krążyć w sferze publicznej.

Ewentualni przeciwnicy takiego rozwiązania mogą zapytać o ontologiczną (nie)zgodność wniosków o naturze nauki/badanego obiektu rzeczywistości w każdym przeciwstawnym podejściu. Kuhn i Rorty uznaliby, że podejścia czy metafory nie są niezgodne, ale niewspółmierne, ponieważ „niewspółmierność pociąga za sobą nieredukowalność [słowników], ale nie niezgodność” (Rorty, 1994, s. 388)¹⁴. Oznacza to możliwość ich pokojowego współistnienia, komplementarność, podobnie jak włączeniu podejść jakościowych i ilościowych (zob. rozdz. 3)¹⁵. Pozwalałoby to spojrzeć na ramy pojęciowe generowane przez metaforę partycypacji i metaforę akwizycji oraz behawioryzm i konstruktywizm jako na oferujące różne komplementarne perspektywy, nie zaś konkurencyjne podejścia. „Różnica między nimi nie jest kwestią różniących się poglądów, a raczej uczestniczenia w różnych, wzajemnie uzupełniających się dyskursach” (Sfard, 1998, s. 11)¹⁶.

¹⁴ Przez *współmierne* „rozumiem zdolność do dowiedzenia zestawu reguł, które powiedzą nam, jak można osiągnąć racjonalne porozumienie, by rozwiązać problem na temat każdej kwestii, w której twierdzenia wydają się sprzeczne” (Rorty, 1994, s. 316). Innymi słowy, *niewspółmierne* oznacza, że nie ma superteorii, która dostarczy narzędzi udowadniających, że jedno podejście jest słuszne, podczas gdy drugie bazuje na błędnych stwierdzeniach (zob. też: Sajdak, 2013, s. 28–32).

¹⁵ Problematykę komplementarności obydwu podejść na poziomie epistemologii, przy dostrzeganiu różnic między nimi, opisano dokładniej w rozdziale *Sens łączenia badań jakościowych i ilościowych* (Flick, 2011, s. 154–157), z konkluzją możliwości/potrzeby ich przekraczania/pokonywania ze względu na: (1) *triangulację* – krzyżową walidację wyników; (2) *facylitację* – pomocniczą funkcję drugiego podejścia; (3) *komplementarność* – przydatność i potencjalny wkład każdego z podejść z punktu widzenia drugiego (s.155, za: Hammersley, 1996, s. 167–168).

¹⁶ Nauka nie jest przecież wiedzą pewną. Jedne „monokultury wiedzy” wykluczają inne, każdej nowej ekspertyzie towarzyszy ekspertyza zaprzeczająca wiarygodność pierwszej (Bonss, 2002; Śliwowski, 2010; Bal, 2012).

Podobnie na ten problem patrzy wielu badaczy, np. Creswell (2013) czy Lester (2015). W polskiej literaturze także nie unika się podejmowania tego wątku. Coraz częściej są publikowane rozważania zdecydowanie wypowiadające się nie tylko na temat zysków, lecz także strat wiążących się z przyjmowaniem określonego jednego paradygmatu (np. Jaworska-Witkowska, 2009; Szwabowski, 2014; Sułkowski, 2016). Zauważa się nawet przekornie, że ocena badań ma często miejsce jakby z punktu widzenia „jedynie słusznego uwiedzenia paradygmatycznego”, zamiast na tle faktu przyrostu wiedzy, co stanowi o sensie uprawiania badań naukowych (Walasek-Jarosz, 2016).

Rozdział 11.

Plan badań

Wstęp. Jeszcze raz o zasadności zrealizowania badań (s. 242) • Cele i problematyka (s. 244) • Typ i schemat badań (s. 248) • Metody/Narzędzia badań (s. 251) • Przebieg badań. Ustalenie granic badań. Pobieranie próbek (s. 266) • Podsumowanie (s. 276)

Wstęp. Jeszcze raz o zasadności zrealizowania badań

Już z poprzednich rozważań można wnioskować, że wybór tematyki badawczej wynika z wielu przesłanek. Warto jednak przypomnieć, że podjęta problematyka, tym bardziej w ujęciu dynamicznym, nie jest jeszcze dobrze rozpoznana. Henryka Kwiatkowska (2008, s. 122) zauważa, że brak jest badań odnoszących się do zbliżonych koncepcyjnie konstruktów, mianowicie analiz wyjaśniających relacje między wiedzą osobistą nauczyciela a teoriami naukowymi. Nie prowadzi się badań nad tym, w jakich okolicznościach oba typy wiedzy są wobec siebie komplementarne, a w jakich teorie osobiste zaprzeczają wiedzy naukowej i odwrotnie. Kwiatkowska, powołując się na Humanistyczną Koncepcję Kształcenia Nauczycieli Combsa, podkreśla wagę rozpoznania wiedzy osobistej kandydatów na nauczycieli. Istotne jest, aby stała się ona punktem wyjścia czy też punktem odniesienia dla działań realizowanych na uczelni w związku z kształceniem profesjonalnym podejmowanym, aby „racjonalnie kształcić, «przenosząc» studenta na wyższe poziomy kompetencji poznawczych i sprawnościowych, a także na wyższe poziomy rozumienia zjawisk i zdarzeń mających miejsce w klasie szkolnej” (tamże, s. 122–123). „Ważne jest, aby uczelnie kształcące nauczycieli interesowały się tymi zasobami wiedzy (osobistej – przyp. Z.Z.), gdyż one w niemalym stopniu rozstrzygają o efektywności kształcenia pedagogiczno-psychologicznego” (tamże, s. 124–125).

Dorota Klus-Stańska (2015) także zauważyła, że – niezwykle rzadko problematyka związana z wiedzą studentów jest przedmiotem badań naukowych. Najczęściej bada się ich opinie – dowodzę tego w rozdz. 7. Nie sprzyjają

tego typu badaniom trudności z prowadzeniem obserwacji wśród nauczycieli akademickich: „Brak badań tworzy barierę niewiedzy paradoksalnej: badacze procesów edukacyjnych (jakimi są wykładowcy na kierunkach pedagogicznych) nie mają dostępu badawczego do praktyk, które wytwarzają. Oznacza to, że nie wiedzą, jakie procesy edukacyjne sami uruchamiają. W każdym razie nie wiedzą w naukowym rozumieniu wiedzy” (tamże, s. 113).

Potwierdzeniem zasadności podejmowanych przeze mnie badań jest jeszcze bariera nadakademickości (sakralizacji kanonu). Klus-Stańska (2015, s. 115), krytycznie odnosząc się do usytuowania kanonicznych treści w programie studiów i jego przedstawiania studentom („nie jako pryzmat rozszczepiający «widmo» praktyk kulturowych”, umożliwiając w ten sposób pojawienie się refleksji wobec nich, ale dla swojej urody jako takiej”) zwraca uwagi na negatywne jego skutki. Wiedza przyszłych nauczycieli pozbawiona „przystawalności do znanego studentom realnego świata, paradoksalnie pogłębia jego niekrytycznie akceptowaną oczywistość i skazuje ich na radzenie sobie z nim za pomocą przyjętej w socjalizacji strategii rozumienia na poziomie potocznym” (Klus-Stańska, 2015, s. 116; zob. wyniki badań empirycznych: Červinková, 2013; Zbróg, 2014).

Przed kształceniem akademickim pojawiają się zatem dylematy wynikające z braku rozpoznania konstruktów podstawowych dla jakiegokolwiek zmiany modelu kształcenia nauczycieli. Zaproponowany przeze mnie model teoretyczny badań w centrum stawia kategorię reprezentacji społecznych, która identyfikowana jest jako wiedza społecznie podzielana, ani nie w pełni społeczna, ani nie w pełni indywidualna/osobista (Sammut i in., 2015a, s. 8). Uważam, że TRS daje paralelną¹ podstawą teoretyczną do badań nad wiedzą pedagogiczną przyszłych nauczycieli. Serge Moscovici zaproponował przecież pierwotnie TRS do analizy sposobu, w jaki teoria/wiedza naukowa przenika do społeczności/grupy społecznej, odmieniając jej język, myślenie «zdroworozsądkowe, potoczne, laickie» i działanie. W proponowanej przeze mnie koncepcji zwracam uwagę badawczą na RS, z którymi studenci rozpoczynają kształcenie specjalistyczne, ponieważ znany z konstruktywistycznego podejścia do procesu uczenia się postulat poznawania także wiedzy osobistej przed podjęciem formalnie zorganizowanego uczenia się jest odnoszony w publikacjach teoretycznych i empirycznych przede wszystkim do uczniów.

W literaturze poświęconej konstruktywistycznemu modelowi kształcenia studentów wspominanie o konieczności identyfikowania wiedzy osobistej

¹ W stosunku do poznawczego rozumienia wiedzy jako konstruktów posiadanego w umyśle na własność.

studentów jest zaskakująco rzadkie (zob. Sajdak, 2013). Podejmując ten trop, stawiam pytania nie tylko o wiedzę pedagogiczną przyszłych nauczycieli na temat wybranych do badań obiektów edukacji (wczesnoszkolnej), ale przede wszystkim o jej dynamikę. Interesuję się bowiem tym, jak zmieniła się wiedza studentów w czasie: od momentu rozpoczęcia kształcenia specjalistycznego do zakończenia studiów licencjackich. Uważam, że dla poznania ważne jest poszukiwanie odpowiedzi na te pytania za sprawą badań empirycznych. Zgodnie z najlepszą wiedzą autorki nie były one jeszcze formułowane w perspektywie TRS.

11.1. Cele i problematyka

Pierwotnym celem inicjującym badania własne było poznanie, jaka jest treść i struktura RS wybranych obiektów edukacji oraz ustalenie, jak badani studenci tworzą i używają znaczenia dla zrozumienia swojego świata/rzeczywistości profesjonalnego przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela klas I–III.

Podjęcie decyzji o przeprowadzeniu badań podłużnych zmodyfikowało ten cel do postaci charakterystycznej dla panelu. Ostatecznie więc **celem poznawczym (teoretycznym)** badań w wybranych środowiskach było zidentyfikowanie zmian treści i struktury analizowanych RS u badanych osób w latach 2014 i 2016. Tylko ujęcie dynamiczne umożliwi wykazanie, jak w wyniku uczenia się studentów zmieniają się ich reprezentacje w ramach podstawowych kategorii pedagogicznych związanych z przyszłym zawodem oraz znaczenia, jakie przypisują poszczególnym komponentom badanych RS. Założyłam, że wraz z włączaniem nowych idei, pomysłów, nowej wiedzy, nowych doświadczeń do istniejących już RS, ich treść i organizacja może zmienić się w czasie. Literatura z zakresu TRS wskazuje na to, że nawet po okresie zupełnej akceptacji albo skamienienia RS, siły socjologiczne albo historyczne doprowadzają do negocjowania i zupełnej zmiany struktury reprezentacji (Abric, 2003; Moliner, Abric, 2015).

Cele pedagogiczne (praktyczne) kilkuletniego projektu wiążą się bezpośrednio z celem teoretycznym. Dynamiczne badanie RS pokaże, jakie zmiany zachodzą w strukturze wiedzy pedagogicznej w okresie studiów licencjackich. Sądzę, że warto mieć świadomość tego, jaki model pracy dydaktycznej są gotowi podtrzymywać przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, jak postrzegają oni podstawowe kategorie pedagogiczne, z którymi wiążą swoją przyszłość w wymiarze zawodowym i także – przyszłość kolejnych pokoleń².

² Temu zagadnieniu zostało poświęconych kilka artykułów z numeru 1/2005 *Problemy Wczesnej Edukacji*. TRS nie była jednak wykorzystywana jako podstawa teoretyczna i metodolo-

Badania nad RS udowodniły ich związek z podejmowanymi działaniami: „Reprezentacje społeczne kształtują treść i formę tego, co ludzie robią” (Harre, Moghaddam, 2015, s. 225; także: Kasanen, Rätty i Snellman, 2001; Flick i in., 2002, 2015; Wagner, 2015). Ocena uzyskanych wyników badań empirycznych nad dynamiką RS wydaje się zatem ważną przesłanką dla podejmowania aktywności na rzecz celów nie tylko indywidualnych, lecz także instytucjonalnych. Badania te mogą być więc przydatne dla szeroko pojętej dydaktyki szkoły wyższej, w tym dydaktyki szkół wyższych w środowiskach lokalnych – w moich badaniach w ramach województw świętokrzyskiego i lubelskiego. Analizy takie mają podstawowe znaczenie ze względu na ich użyteczność dla tworzenia programów studiów i praktyk pedagogicznych na kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna oraz konstruowania programów edukacyjnych wspomagających rozwój uczniów. Ale nie tylko w tym przejawiają się cele pedagogiczne/praktyczne.

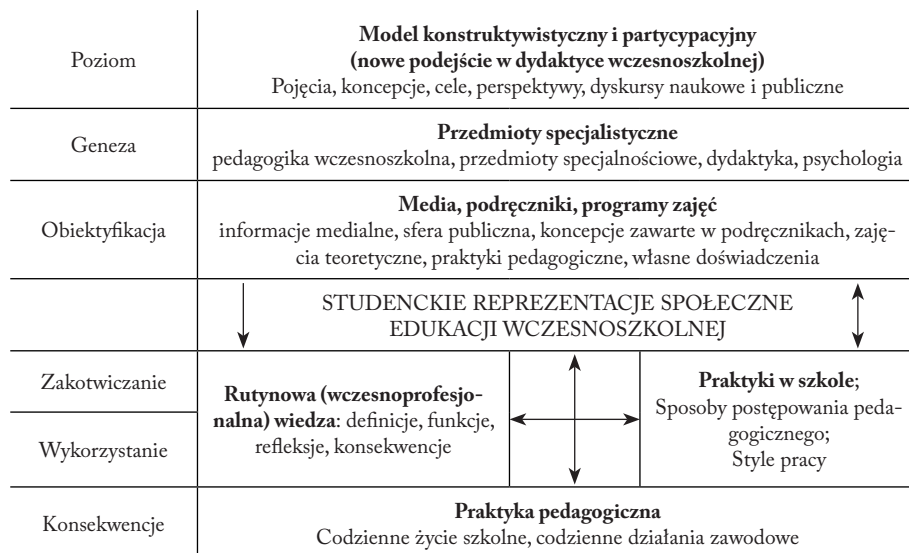
Rozpoznanie RS obiektów edukacji wczesnoszkolnej może zapobiec podejmowaniu zmian nieprzemyślanych, intuicyjnych i maskujących rzeczywiste problemy dydaktyczne w szkole wyższej. Zgadzam się tutaj z Józefą Bałachowicz (2015a, s. 19), która twierdzi, że „[...] dla przyszłych pedagogów pogłębiona refleksja nad własnym doświadczeniem szkolnym i zbudowanie nowego modelu szkoły w swojej świadomości w toku studiów jest pilnie potrzebna. Krytyczne podejście do szkoły i ujawnienie tego, co jest zakryte w codziennym funkcjonowaniu edukacji, albo wydaje się normalne, pozwoli nam się otworzyć na alternatywne sposoby szkolnego uczenia się i nauczania. Nie chodzi o odrzucanie wszystkich doświadczeń instytucji edukacyjnych, ale pokazanie tego, co sprzyja wychowaniu w społeczeństwie demokratycznym, a co je utrudnia”.

Uzyskane wyniki będą ponadto przydatnym materiałem do badań partycypacyjnych z udziałem studentów, prowadzących do procesu emancypacji przyszłych nauczycieli, ich wyzwania się spod wpływów dominujących praktyk społecznych. Wspólne odkrywanie znaczeń, jakie niosą ze sobą sytuacje szkolne, kolektywne analizowanie współdzielonych konstrukcji rzeczywistości, uświadamia studentom, jakimi schematycznymi formami działania, stereotypowymi koncepcjami posługują się podczas organizowania/projektowania sytuacji uczenia się. Taki sposób prowadzenia edukacji studentów – jak twierdzi Mirosław J. Szymański – przyczynia się do zmiany edukacyjnej. „Wprawdzie edukacja [...] nie może samodzielnie przebudować świata, ale wskutek

giczna prowadzonych rozważań – rzutuje to zarówno na rozumienie wiedzy, procesy wyjaśniania jej konstruowania, jak i zastosowane metody zbierania i analizowania danych.

tego, że ma ogromny wpływ na wychowanie ludzi i ich kompetencje, jest w stanie wywoływać określone zmiany, stymulować je i wprowadzać niezbędne korekty” (Szymański, 2015, s. 25–26).

W uzupełnieniu podstaw teoretycznych i w konsekwencji przyjętych ram pojęciowych badań (rozdz. 9) na tle zakładanych celów badań warto przedstawić uproszczony model pokazujący proces konstruowania/modyfikowania RS studentów. Analizy teoretyczne, jakie przeprowadziłam, pozwalają na przedstawienie go na rycinie 11.1.



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Flick, 2012, s. 49.

Rycina 11.1. Proces i okazje do konstruowania przez studentów reprezentacji społecznych edukacji wczesnoszkolnej

Przyjmując perspektywę RS zakładam, że badani studenci pozostają pod wpływem dyskursów naukowych, także dyskursów w sferze publicznej, „przetwarzając pochodzącą z nich wiedzę w określony sposób, w części zależną od kontekstu społecznego” (Flick, 2012, s. 50). Społeczne reprezentacje odnoszą się bowiem do tego, jak teoria przenikająca do społeczności zmienia jej język, myślenie i działania. Źródłem RS badanych obiektów jest krążąca w dyskursie wiedza, ujawniająca się w komunikacji (dyskurs i społeczna interakcja). Czytając literaturę pedagogiczną, uczestnicząc w zajęciach na uczelni czy w zajęciach z dziećmi (w różnym charakterze), będąc uczestnikami także sfery publicznej (korzystając z mediów i portali społecznościowych) studenci budują RS obiektów edukacji wczesnoszkolnej (osób, zdarzeń, procesów i działań). Czasami

proces budowania reprezentacji rozpoczyna się w dyskursie naukowym, innym razem wyrasta ze sfery potoczności. Oba typy wiedzy nie rywalizują ze sobą, raczej funkcjonują obok siebie lub przenikają się wzajemnie.

Na podstawie założeń TRS można przewidywać, że studenci w okresie studiów w uczelni wyższej wkomponowują elementy nowej wiedzy (podejście konstruktywistyczne i partycypacyjne) we własne doświadczenia i praktyki pedagogiczne, modyfikując jednocześnie treść i strukturę RS obiektów edukacyjnych.

Biorąc pod uwagę przedstawione założenia, problem badawczy został ujęty w postaci pytania głównego (globalnego):

Jaka jest dynamika studenckich reprezentacji społecznych (treść – struktura – znaczenia) wybranych obiektów edukacji na tle przyjętych ram pojęciowych, modeli wiedzy i uczenia się, w tym modelu własnego (ryc. 10.1)?

Dla badań nie stawiam pytań szczegółowych, chyba że za takie można uznać wydzielone z pytania głównego zapytania o dynamikę treści, struktury i znaczeń poszczególnych, wybranych do badań obiektów RS. Podjęte eksploracje stworzyły jednakże odpowiednią perspektywę do poszukiwania odpowiedzi na inne nierozłączne, wzajemnie nakładające się problemy, które wspierały analizy, w szczególności:

- Jakim przekształceniom ulega wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w okresie wczesnej profesjonalizacji? Jak przyszli nauczyciele myślą o swoim zawodzie, o uczniach, o podstawowych procesach edukacyjnych: uczeniu się, nauczaniu, jak rozumieją wiedzę i źródła uczenia się zawodu? Jaki kierunek obierają zmiany rozumienia wybranych do badań kategorii?
- Jak zmienia się język badanych pod wpływem nowej wiedzy pedagogicznej o naukowej proveniencji? Jak przebiega transformacja języka codziennego działania, identyfikowanego w TRS jako zdroworozsądkowy, na język naukowy?

Zastanawiałam się także nad tym, na ile w świetle badań można stwierdzić:

- Co jest najważniejszym źródłem RS, czy proces budowania reprezentacji rozpoczyna się w dyskursie naukowym, czy wyrasta raczej ze sfery potoczności? Czy oba dyskursy rywalizują ze sobą, czy raczej funkcjonują obok siebie?
- Na ile mamy do czynienia z homogenizacją wiedzy o obiektach RS, na ile zaś ze współistnieniem różnych systemów wiedzy?
- Jakie obszary niewiedzy lub antywiedzy wyłaniają się z podejmowanych analiz? Która domena jest zaniedbana w dydaktyce akademickiej?

Nie formułuję także hipotez, co ma związek z zastosowanym podejściem badawczym (np. Janowski, 1989, s. 43; Konarzewski, 2000, s. 42–44). Operacyjnie można dla badań zakładać, że: 1. pojawianie się na zajęciach w uczelni wyższej wiedzy pedagogicznej z nurtu konstruktywistycznego będzie powodować zmiany w organizacji peryferii badanych obiektów, zaś 2. składowe systemu centralnego z nurtu behawiorystycznego, ukonstytuowane na doświadczeniach studentów nie będą podlegały zmianom (potencjalnie mogą blokować zmiany w wiedzy profesjonalnej studentów).

11.2. Typ i schemat badań

Uwe Flick uwzględnia w opisie metodologicznym dotyczącym badania RS przykład zastosowania integracji metod w postaci „zintegrowanych projektów badań panelowych”, w których łączy się kilka fal badań jakościowych oraz badań sondażowych. Pierwsze z podejść ma w założeniu odkrywać punkt widzenia badanych, podczas gdy drugie podejmuje zagadnienia struktur społecznych.

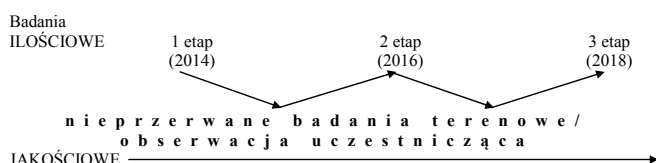
Triangulacja procedur jakościowych i ilościowych przyczynia się do uzyskania większej ilości wiedzy. Jeżeli wyniki są komplementarne [...], uzyskujemy pełniejszy obraz badanego zagadnienia. Jeżeli są zbieżne, potwierdzają wzajemnie swoją trafność [...]. Jeżeli natomiast są sprzeczne, mogą prowadzić do podjęcia dalszych doniosłych badań” (Kluge 2001, s. 44, za: Flick, 2012, s. 162).

Jednocześnie cechą charakterystyczną badań RS w ramach teorii jądra jest łączenie podejścia jakościowego i ilościowego³, z tendencją do stosowania raczej podejścia ilościowego lub jakościowego, bądź przeciwnie w zależności od celu badania oraz od założeń wybranej strategii ilościowej i jakościowej (de Sousa, 2012; Creswell, 2013, s. 29; Flick i in., 2015, s. 78–79; Ferrara, Friant, 2015). W praktyce badawczej najczęściej dokonuje się ilościowego pomiaru badanego

³ Powszechnie wyróżnia się trzy podstawowe typy projektów badawczych: jakościowy, ilościowy i jakościowo-ilościowy, przy czym, w opinii badaczy reprezentacji społecznych, np. Flicka (2012, s. 155) „metody jakościowe i ilościowe powinno się postrzegać jako komplementarne, a nie konkurencyjne”, natomiast zdaniem zwolennika łączenia metod Creswella (2013, s. 29) „badań jakościowych i ilościowych nie należy traktować jako biegunowych przeciwieństw czy dychotomii, lecz jako punkty krańcowe pewnego kontinuum”. W rezultacie: „W pracy naukowej może zaznaczać się *tendencja* do stosowania raczej metod ilościowych niż jakościowych bądź przeciwnie” (Creswell, 2013, s. 29; także: de Sousa, 2012; Flick i in., 2015, s. 78–79; Ferrara, Friant, 2015).

konstruktu (obiektu reprezentacji), a potem sprawdza się w badaniu jakościowym, jak respondenci opisują swoje doświadczenia w obszarze przez niego opisanym.

Badania własne nad dynamiką studenckich RS obiektów edukacji wczesnoszkolnej zostały zorganizowana podobnie. Dane prezentowane w monografii zgromadziłam w ramach zintegrowanego projektu panelowego, który obrazuje rycina 11.2.



Rycina 11.2. Wizualizacja własnego projektu badawczego (por. Miles, Huberman, 2000, s. 43; Flick, 2011, s. 157)

Legenda:

Dane objęte monografią obejmują dwa etapy, pochodzą z badań w latach 2014 i 2016.

W podjętych badaniach podstawowe jest zarówno podejście jakościowe, które wykorzystuje się do ustalenia znaczeń, jakie respondenci nadają obiektowi badania, jak i podejście ilościowe, które jest wymagane w związku z prowadzeniem badania w dużej liczbie grupie. Dane jakościowe pogłębiają więc obraz ilościowy (choć nadal mamy dwa obrazy badanej rzeczywistości). Tym samym strategie jakościowe i ilościowe są traktowane jako wobec siebie komplementarne. Wykorzystanie obu ujęć łącznie decyduje o tym, że uzyskane dane są wyeksploatowane w sposób bardziej efektywny (Creswell, 2013, s. 30)⁴.

W badaniach własnych zastosowałam procedurę równoległą⁵, polegającą na łączeniu różnych rodzajów danych zarówno w trakcie zbierania, jak i opracowywania materiału badawczego. „Posługując się tym schematem badacz zbiera jednocześnie obydwa rodzaje danych, a następnie tworzy z nich jednolitą interpretację całości” (Creswell, 2013, s. 40).

⁴ Silverman zwraca uwagę na „szczególnie użyteczne” prowadzenie projektów badawczych z włączeniem podejścia ilościowego w postaci sondażu, gdy celem jest określenie częstotliwości występowania jakiegoś zjawiska, badanie zaś „zostało pomyślane jako projekt jakościowy o charakterze interpretacyjnym” (Silverman, 2010, s. 268) – jak w badaniu własnym. Badacz ten podkreśla dalej korzyści ze stosowania wskaźników ilościowych: „[p]roste techniki obliczeniowe, podbudowane teoretycznie i mające oparcie we własnych kategoriach uczestników, mogą stać się środkiem umożliwiającym zbadanie całych zespołów danych, zwykle niedostrzeganych w zaawansowanym badaniu jakościowym. Zamiast ufać słowu badacza, czytelnik ma szansę na wyrobienie sobie opinii o właściwościach materiału jako całości” (tamże, s. 269).

⁵ Według klasyfikacji procedur w badaniach łączonych (sekwencyjna, równoległa, transformacyjna) przez Tashakkori, Teddlie, 2003 (za: Creswell, 2013, s. 40).

Łączenie podejść miało za zadanie przede wszystkim walidację wyników. Formą pomocniczą była walidacja komunikacyjna, w której dzięki kategoryzacji tematycznej i dyskusji grupowej dokonałam weryfikacji badawczych przypuszczeń i wniosków z badania przez odniesienie interpretacji pozyskanego materiału do stanowiska i intencji badanych (Karkowska, 2018, s. 147).

Chcąc posługiwać się uporządkowanym językiem odnośnie do zastosowanej procedury badawczej, przyjmuję za Krzysztofem Konarzewskim (2000, s. 11 i nast.) i Johnem W. Creswellem (2013, s. 37 i nast.) opis badania według hierarchicznie uporządkowanych pojęć *typu, schematu i metody* badania. Moim zdaniem podejście to niesie ze sobą wiele zalet ze względu na logiczność prezentacji kolejnych wątków oraz rezygnację z rozstrzygania kwestii niezwiązanych z istotą badania, np. konieczności rozróżniania metod i technik badawczych, a tych ostatnich od narzędzi badawczych, co przez wielu jest już uważane za sztuczne i niepotrzebne. Zamiast tego obaj wspomniani badacze wyróżniają klasy metod, do których można przypisać różne inne metody szczegółowe, jak: metody doboru próbki (ang. *sample*), metody zbierania danych, metody analizowania danych (Konarzewski, 2000, s. 15; Ferrara, Friant, 2015, s. 3).

Zatem biorąc pod uwagę cele badawcze i rodzaj problemu samookreślenie prezentowanego projektu dotyczy uznania, że prowadziłam badania **teoretyczne o charakterze eksploracyjnym (typ badania)**, dostarczające wskazówek co do możliwości wykorzystania TRS w badaniach empirycznych, oraz **ogólnym (uogólniającym)**, odnoszące się do pewnej społeczności, do ludzi w ogóle, a nie do pojedynczego obiektu (Konarzewski, 2000, s. 12). Badania własne zrealizowałam w **schemacie badań przeglądownych** (ang. *survey*) **o charakterze podłużnym** – zastosowałam panel rzeczywisty, tj. przeprowadziłam pomiar za pomocą tego samego kwestionariusza, w tej samej próbce respondentów, ale w różnych punktach czasowych, których długość była wyznaczona czasem trwania studiów wyższych.

Schemat badania, jak stwierdził Krzysztof Konarzewski (2000, s. 15), jest wyznacznikiem szeregu niezbędnych czynności nazywanych metodami. W ramach przyjętej w TRS teorii jądra jest on ustalony (rozdz. 9). Został on wielokrotnie zweryfikowany empirycznie, w tym eksperymentalnie. Jest stały dla różnych obiektów badania, zarówno jeśli chodzi o metody doboru próbki, metody zbierania danych, jak i metody ich analizowania, choć badacz dysponuje wyborem, co do szczegółowych rozwiązań. Dobór metod wynika z cech definicyjnych RS oraz rodzaju problemu do rozwiązania (Bauer, Gaskell, 1999; Bauer, 2015).

11.3. Metody/Narzędzia badań

Wybór metod badawczych⁶ stanowi naturalną i logiczną konsekwencję analiz zaprezentowanych w poprzednich rozdziałach oraz uprzedniego usytuowania problematyki badań w paradygmacie TRS. Korpus danych do każdego z etapów badań zebrano dzięki **ankiecie** (Konarzewski, 2000, s. 137–139). Jako uzupełniające metody zbierania danych wykorzystano: **wolne skojarzenia i ewokację hierarchiczną** oraz systematycznie prowadzoną **obserwację jakościową** i **analizę dokumentów**. Metodą podstawową w analizie i interpretacji danych była **analiza treści**, natomiast metodami pomocniczymi – **analiza pól semantycznych** oraz **kategoryzacja tematyczna** wraz z uzasadnieniem stanowiska badanych/kolektywnym nadawaniem znaczeń. Szczególne miejsce w metodologii TRS zajmuje bowiem **dyskusja grupowa**. Jej główną osią jest ograniczona czasowo i przestrzennie interakcja badanych, podczas której negocjują oni rozumienie określonych wątków i uzgadniają znaczenia nadawane obiektom badania. Pozwala to na uchwycenie sensów w ujęciu badanych i zminimalizowanie znaczeń, jakie może narzucać badacz i obserwator. Wynegocjowane ustalenia są zapisywane jako wnioski z kolektywnego uzgadniania znaczeń. W rezultacie pozwala to na sformułowanie spójnej charakterystyki treści i kompozycji reprezentacji.

Ankieta/kwestionariusz. Podstawę zbierania danych o RS badanych podmiotów stanowił autorski kwestionariusz wstępnie weryfikowany w badaniach pilotażowych. Ankieta miała charakter audytoryjny – wszyscy respondenci wypełniali ankiety w jednym miejscu, w uczelni, na zajęciach, a zaraz po wypełnieniu ankiety były zbierane. Wszystkie kwestionariusze ankiet składały się z wprowadzenia zawierającego informacje o tematyce badań, sposobie wykorzystania uzyskanych danych, a także zapewnienie o anonimowości wypowiedzi. Zaznaczono również, że badania mają charakter powtarzalny. Wszystkie wersje były zaopatrzone w instrukcję udzielania odpowiedzi. **Część I** kwestionariusza zawierała 6 zadań dotyczących identyfikacji treści i struktury RS obiektów edukacji wczesnoszkolnej: nauczyciel klas I–III, uczeń klas I–III, nauczanie, uczenie się, źródła wiedzy nauczyciela, źródła wiedzy ucznia. Przy konstrukcji uwzględniano metody wolnych skojarzeń i hierarchicznej ewokacji. **Część II** kwestionariusza ankiety stanowiła swoista autorska skala typu Likerta dotycząca zagadnień związanych z rozpoznaniem aprobaty studentów

⁶ Za Krzysztofem Konarzewskim w metodologii badań własnych nie korzystam z „rozbudowanych rozróżnień pojęciowych”, czyli nie odróżniam „metody badań” od „techniki badań” czy „techniki badań” od „narzędzia badawczego” (Konarzewski, 2000, s. 10). Zgadzam się z przyjętym przez niego stanowiskiem, że tego typu różnicowanie pojęć to „wiedza pozorna” (tamże).

dla podejść dydaktycznych o charakterze behawiorystycznym i konstruktywistycznym. Na tę część składały się 72 stwierdzenia⁷, pogrupowane w 3 zbiory po 24 stwierdzenia, które na popartych literaturą przedmiotu badań przesłankach ilustrowały: 1–24: Reprezentacje społeczne nauczyciela i jego roli w procesie uczenia się dzieci (np. motywowanie dzieci do uczenia się, kontrola i ocena); 25–48: Reprezentacje społeczne ucznia, jego roli w procesie uczenia się, rozwoju i tworzeniu wiedzy; 49–72: Reprezentacje społeczne edukacji wczesnoszkolnej (program, cele i treści edukacyjne, środowisko uczenia się). Stwierdzenia dobrałam osobiście.

W każdej grupie reprezentacji 12 stwierdzeń było charakterystycznych dla behawioryzmu i 12 typowych dla konstruktywizmu. Stwierdzenia te zostały zaczerpnięte za autorytetami z książek naukowych, stanowiących literaturę podstawową dla badanych studentów w ramach specjalnościowych przedmiotów kształcenia (literatura podstawowa ujęta w kartach przedmiotów). Moim zamierzeniem było bowiem, aby były to stwierdzenia, z którymi studenci (teoretycznie) mają kontakt w trakcie studiów, a więc oddziałujące na ich postrzeganie obiektów edukacji wczesnoszkolnej⁸.

Z racji tego, że stwierdzenia należące do części II, pochodzą z podręczników akademickich, które funkcjonują w sferze publicznej, można uznać je za reprezentatywne dla interesujących mnie podejść, a więc dla konstruktywistycznego i behawiorystycznego modelu dydaktycznego. Owe przykładowe stwierdzenia mogą więc uchodzić za RS funkcjonujące w sferze publicznej, sam bowiem twórca TRS, Serge Moscovici (1988, s. 212–213), twierdzi, że jego koncepcja jest „zarówno podejściem, sposobem patrzenia na zjawiska

⁷ Badania w ramach TRS z wykorzystaniem odnoszenia się do gotowych stwierdzeń przeprowadzono np. w Finlandii (Räty i in., 1998, 2012). Przedmiotem badania były RS wycuczalności (*educability* – w języku polskim nie ma odpowiednika tego słowa; „wycuczalność” jest najbliższa znaczeniowo). Ogólnokrajową próbę rodziców poproszono o odniesienie się do zestawu 65 stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu badań sondażowych. Wyselekcjonowane w toku badań jakościowych stwierdzenia dotyczyły aktualnych tematów edukacyjnych dyskutowanych w sferze publicznej w trakcie przeprowadzania reform w Finlandii: definicji uzdolnień, celów edukacji szkolnej i sposobu ewaluacji szkół publicznych, równości, rywalizacji, standardów, pracy grupowej, wolność wyboru szkoły, edukacji do przedsiębiorczości, uczniów imigranckich.

⁸ Do książek tych zaliczały się następujące pozycje: Bałachowicz, 2009; Bruner, 2006; Filipiak, 2012; Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska, 2009; Klus-Stańska, 2010.

Niektóre cytaty/stwierdzenia z części II kwestionariusza w trakcie badań pilotażowych okazały się niewystarczająco zrozumiałe (ze względu na wyrwanie z szerszego kontekstu), dlatego na podstawie dyskusji z grupami pilotażowymi zostały one zmodyfikowane tak, aby ich wymowa nie budziła wątpliwości wśród badanych. Wszystkie stwierdzenia umieszczono w ramce 12.5.

społeczne oraz systemem opisującym je i wyjaśniającym”. „Dlatego badania reprezentacji społecznych wywołują pytania o to, co się mówi, przez kogo, w jaki sposób i skąd” (Flick i in., 2015, s. 64).

W wypadku wypisów z literatury dla studentów, nietrudno odpowiedzieć na pytanie o pochodzenie reprezentacji i celowość formułowania takich właśnie stwierdzeń. Można uznać je nie tylko za reprezentacje „obecne w głowach/umysłach” autorek (jako reprezentacje referencyjne/wzorcowe; Grize, 2003, s. 183; Flick i in., 2015, s. 68) czy też „manifestowane w ich wypowiedziach” (Moscovici, 1984; Flick i in., 2015, s. 68–69), ale także za reprezentacje „krążące” i „aktywne w szerszym społeczeństwie” (Moscovici, 1994, s. 168), a co najmniej w badanych grupach studenckich. Daje to podstawy do traktowania stwierdzeń wybranych z literatury przedmiotu badań jako tych obiektów, które uczestniczą w procesie socjogenetycznym czy też, inaczej mówiąc, na poziomie socjogenezy w tworzeniu nowych reprezentacji i ich zmianie.

Podczas badań studenci odnosili się do gotowych stwierdzeń – wypisów z literatury specjalistycznej wspólnej dla wszystkich badanych, zaznaczając w rubryce „Odpowiedź” odpowiednią cyfrę, tj. 5, 4, 3, 2 lub 1, gdzie poszczególne cyfry oznaczały stopień zgody z danym stwierdzeniem: 5 – zgadzam się zdecydowanie, 4 – raczej się zgadzam, 3 – nie wiem, nie mam zdania, 2 – raczej się nie zgadzam, 1 – zdecydowanie się nie zgadzam.

Spójność kwestionariusza zapewniano przez „zadawanie pytań sprawdzających, czyli par pytań o podobnej treści, lecz odmiennej formie” (Konarzewski, 2000, s. 147). Rzetelność tego pomiaru mierzona współczynnikiem alfa-Cronbacha jest dobra. Na pierwszym etapie badań wyniosła: 0,812; $N = 391$, 72 pozycje (w grupach stwierdzeń dotyczących określenia nauczyciela, ucznia i edukacji wczesnoszkolnej w charakterystyce behawiorystycznej, w każdej $N = 12$, rzędu 0,7–0,8, odnośnie zaś do charakterystyki konstruktywistycznej rzędu 0,6–0,7).

Na drugim etapie badań było podobnie: 0,802; $N = 328$, 72 pozycje (w grupach stwierdzeń dotyczących określenia nauczyciela, ucznia i edukacji wczesnoszkolnej w charakterystyce behawiorystycznej, w każdej $N = 12$, rzędu 0,7–0,8, odnośnie zaś do charakterystyki konstruktywistycznej rzędu 0,6–0,7). Treściową trafność pomiaru określano za pomocą wzajemnego skorelowania ocen stwierdzeń oraz analizy czynnikowej (wynik przedstawiono w ramce 12.7); stwierdza się trafność pomiaru dwóch charakterystyk teoretycznych (behawioryzm–konstruktywizm) przyjętych kategorii pojęciowych dotyczących edukacji wczesnoszkolnej przez badanych studentów.

Na III część kwestionariusza ankiety składa się metryczka (tylko etap I, który przypadał na początek zajęć specjalnościowych, październik i listopad

2014), która dotyczy zmiennych kontekstowych, w tym: środowiska społeczno-demograficznego, jak płeć, rodzaj studiów (stacjonarne–niestacjonarne), miejsce zamieszkania, zawód rodziców (wyuczony i wykonywany), tradycje nauczycielskie w rodzinie, motywy wyboru zawodu, stosunek do statusu i wynagrodzenia nauczycieli. Przy ustalaniu kategorii, do których odnosili się badani, korzystałam z raportu pod redakcją Janusza Czapińskiego i Tomasza Panka (2014) *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*. Zamiast określania wykształcenia rodziców, w kwestionariuszu pytam o zawód rodziców (wyuczony i wykonywany).

Uważam, na podstawie obserwacji zmian kulturowych i wyników badań empirycznych (np. Sedlak i Sedlak, 2013), że kategoria wykształcenie nie daje pełnego obrazu sytuacji rodzinnej badanych, ponieważ wiele osób wykonuje zawód niezgodny z poziomem wykształcenia. W roku 2012 ponad jedna trzecia, a w roku 2015 już ponad połowa Polaków⁹ pracowała na stanowiskach, które nie są zgodne ze zdobytym przez nich wykształceniem. Łatwiej jest zatem wywnioskować poziom wykształcenia z odpowiedzi: zawód wykonywany. Sądzę, że takie podejście rozszerza możliwości wnioskowania o statusie rodzinnym badanych, choć samo diagnozowanie sytuacji rodzinnej (poza tradycjami nauczycielskimi w rodzinie) nie jest głównym przedmiotem zainteresowania badawczego. Dookreślenie sytuacji rodzinnej studentów może jednak przyczynić się do szerszych analiz lub interpretacji, np. przez możliwość korzystania ze skali prestiżu zawodów lub rankingu grup społeczno-zawodowych (Czapiński, Panek, 2014). Pozwoli także na inne porównania w ramach wyników badań ogólnopolskich. Pomiar zmiennych metryczkowych zaprezentowano w rozdziale 12, w ramach, w większości bowiem są to cechy kontekstowe badań.

Dodatkowo (zakończenie studiów licencjackich przez badanych, maj i czerwiec 2016 roku) wykorzystałam standaryzowany kwestionariusz RVS – Skala Wartości Rokeacha (Jaworowska, Matczak, Bitner, 2011)¹⁰, który składa się z listy 18 wartości ostatecznych i listy 18 wartości instrumentalnych. Zadanie badanych polega na porangowaniu wartości ze względu na ich ważność. Rangowania dokonuje się oddzielnie dla listy wartości ostatecznych i instrumentalnych. Funkcję norm pełnią mediany i średnie z rang przypię-

⁹ Badania prowadzone przez Millward Brown realizowane na zlecenie Work Service (<https://www.forbes.pl/kariera/polowa-polakow-zajmuje-stanowiska-niezgodne-z-wykształceniem/7z1wbkx>).

¹⁰ Studenci byli badani kwestionariuszami zakupionymi w Pracowni Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Test Rokeacha jest przeznaczony dla psychologów i innych specjalistów. Zob. <http://www.practest.com.pl/rvs-skala-wartosci-rokeacha>.

sanych poszczególnym wartościom. Kwestionariusz wybrano z uwagi na to, że **w skali wyodrębniono odrębne normy dla nauczycieli**. Ponadto próba normalizacyjna objęła młodzież i dorosłych w wieku 16–61 lat, a więc można odnieść wyniki badań własnych bezpośrednio do norm dla osób w wieku 21–30 lat. Studentów badałam testem Rokeacha w II etapie badań, a więc kiedy byli w wieku co najmniej 21–22 lata.

Należy zauważyć, że twórca teorii jądra podkreślał znaczenie systemu wartości preferowanego przez badanych nie tylko ze względu na podejście do procesu uczenia się, ale także na rolę, jaką odgrywa system wartości w systemie centralnym (Abric, 1994). Badacze RS uważają, że stabilność i trwałość reprezentacji, ich przyczynianie się do zachowania jednorodności grupy możliwe jest właśnie wtedy, gdy „system centralny, stworzony z połączonych ze sobą elementów o wysokim konsensusie, jest bezpośrednio związany z wartościami, normami i historią grupy” (Moliner, Abric, 2015, s. 88). Z kolei zmiana reprezentacji, która może dokonać się w czasie pod wpływem różnych sił (np. społecznych, politycznych), wymaga nie tylko osobistego zaangażowania jednostki podczas praktyki, nie tylko identyfikacji tego, jaki sposób pracy jest dla niej odpowiedni. Oprócz tego konieczne jest zdanie sobie sprawy, jakie systemy wartości kierują praktykami danej osoby.

Metody jakościowo-ilościowe stosowane w ujawnianiu treści i struktury reprezentacji społecznych badanych obiektów wykorzystane w kwestionariuszu ankiety. Na etapie **zbierania danych** na temat obiektów RS zastosowałam dwie klasyczne w teorii jądra metody eksploracyjne: wolnych asocjacji (*free association*) i ewokacji hierarchicznej (*hierarchical evocation*), których głównym celem jest identyfikowanie treści reprezentacji oraz ich struktury. To metody, w których łączy się dane ilościowe i jakościowe w celu przeprowadzenia wszechstronnej analizy problemu badawczego.

Moliner i Abric (2015) zwracają uwagę na szczególną elastyczność metody **wolnych skojarzeń**. Dzięki niej łatwo bowiem można uzyskać korpus danych o elementach, które konstytuują reprezentacje i umożliwiają zrozumienie ich organizacji. Dostarcza ona bogatych i urozmaiconych informacji bez ukierunkowania, sugerowania czy wymuszania odpowiedzi, tak jak dzieje się to w wypadku standaryzowanego kwestionariusza ankietowego¹¹. Uznaje się, że metoda wolnych skojarzeń pozwala ujawnić prawdziwe przyczyny postępowania czy myślenia badanych, ponieważ badani najczęściej reagują na nią

¹¹ Bardziej ustrukturyzowane metody, takie jak ankiety lepiej nadają się do rejestrowania raczej peryferyjnych wymiarów RS. Natomiast wolne skojarzenia pozwalają na wyizolowanie jądra RS, ułatwiając tym samym zrozumienie znaczenia przypisywanego przez podmioty danejmu obiektowi badania.

spontanicznie. Respondenci zwykle nie mają języka, którym potrafiliby opisać to, co czują – to dzięki bodźcom werbalnym oraz dzięki spontaniczności odpowiedzi o wiele łatwiej i szybciej niż w wywiadzie mamy dostęp do „elementów, które stanowią semantyczne *universum* pojęcia lub obiektu badanego. Metoda wolnych skojarzeń umożliwia [werbalną] realizację elementów, które byłyby głęboko zakryte lub przemilczane w wypowiedziach dyskursywnych” (Abric 2003, s. 377, za: Ferrara, Friant, 2015, s. 5). Jest ona szczególnie użyteczna wówczas, gdy badani nie chcą lub nie potrafią wyrazić wprost swoich poglądów, lub gdy ich poglądy na dane zagadnienie nie są przez nich wystarczająco uświadomione, ponieważ nie stanowiły wcześniej przedmiotu refleksji (Lisek-Michalska, 2007, s. 158).

Ziva Kunda i Paul Thagard (1996), a w polskiej literaturze Sławomir Trusz i Magdalena Kwiecień (2013) oraz Katarzyna Zahorodna (2015), udowadniają, że aktywowanie jednego pojęcia, automatycznie aktywuje inne pojęcia, powiązane między sobą. W wyniku pojawienia się induktora (wyrazu, np. *nauczanie* lub pytania otwartego: *Jak uczą się dzieci z klas I–III?*) uaktywnia się sieć skojarzeń między pojęciami, czyli węzłami sieci semantycznej. Annamaria de Rosa (1988, s. 377–378, za: Ferrara, Friant, 2015, s. 5) podkreśla jeszcze jedną wartość tej metody, otóż „wolne skojarzenia zapewniają dostęp do rdzenia figuratywnego reprezentacji”. Jądro to, zwane też metaforycznym, powstaje w wyniku rozkładu skojarzeń. Jest ono rezultatem procesu obiektywfikacji sprawiającego, że pojęcie abstrakcyjne staje się konkretne. Badanie reprezentacji społecznych właśnie w ten sposób **odkrywa znaczenie, które jednostki przypisują do obiektu** (Verges, 1992; de Silva, 2012)¹². Język jest tutaj traktowany jako medium, dzięki któremu można dotrzeć do takich systemów przekonań o świecie, które konstytuują grupową rzeczywistość¹³.

Pierwszy krok w badaniu metodą wolnych skojarzeń polegał na poproszeniu studentów o wymienienie 5 (co najmniej 3) słów/wyrażeń/dłuższych fraz, które przychodzą im na myśl po odczytaniu słowa-induktora (pierwsze skojarzenia przywoływane z pamięci w ciągu kilku pierwszych sekund). W ten

¹² Szczegółowo opisałam ten proces w przypisie 11 (rozdz. 6.2.).

¹³ Metoda (technika) wolnych skojarzeń jest bardzo popularna, zarówno w badaniach humanistycznych (głównie językoznawczych, np. Bartmiński, 1998, 2012; Karwatowska, Tymia-kin, 2014), jak i w społecznych (psychologii, pedagogice, socjologii, np. Ostrowicka-Miszewska, 2006; Lisek-Michalska, Daniłowicz, 2007; Lisek-Michalska, 2013; Ferrara, Friant, 2015; Gawda, Szepietowska, 2015; Moliner, Abric, 2015). Zdaniem Jolanty Lisek-Michalskiej to niezależna technika badawcza, która może wystąpić w każdej metodzie badawczej – z wykładu Jolanty Lisek-Michalskiej na warsztatach metodologicznych *Wywiady w grupach fokusowych*; Instytut Socjologii UAM, Fundacja Naukowa im. F. Znanieckiego, Poznań, 02.12.2017.

sposób uzyskuje się korpus danych, na którym można przeprowadzić analizy leksykalno-metryczne (liczba różnych słów, częstotliwość itp.), a także analizę treści reprezentacji (tematy i wymiary, na podstawie których jest ułożony korpus)¹⁴. Zbadanie struktury reprezentacji wymaga połączenia zbierania danych z fazą ekspertyzy przeprowadzoną przez samych respondentów. Kryterium to spełnia metoda **ewokacji hierarchicznej**. Zawiera ona element pytania respondentów o ważność, jaką mają skojarzenia, które przedstawiają w ankiecie. Osiągnięto ten cel poprzez sugestie, aby studenci nadali swoim skojarzeniom odpowiednią rangę od 1 (skojarzenie najważniejsze) do 5 (skojarzenie najmniej ważne) (de Silva, 2012; Moliner, Abric, 2015). Dzięki rangowaniu dla każdego skojarzenia można ustalić częstotliwość występowania w badanej populacji i średnią rangę, a następnie określić elementy jądra reprezentacji, czyli pojęcia/wyrażenia/frazy/metafory wykazujące największą częstotliwość występowania i największą średnią rangę. Metoda wolnych skojarzeń pozwala w ten sposób określić reprezentacje często występujące i ważne dla badanych. Połączenie tych dwóch metod gromadzenia danych (wolnych skojarzeń i ewokacji hierarchicznej) powoduje powstanie „korpusu elementów – treści reprezentacji – i dwóch wskaźników ilościowych dla każdego z tych elementów: częstotliwości występowania i średniej rangi ważności przypisanej im przez badanych” (Abric, 2003, s. 378). Na podstawie tych danych można skonstruować tabelę zawierającą informacje zarówno o częstotliwości występowania określonych elementów, jak i nadawanej im randze (zob. tab. 11.1).

Podczas badania RS różnych obiektów użyteczne okazują się **obserwacje jakościowe** i zbieranie danych z zastosowaniem metod etnograficznych (Flick, 1998, 2011, 2012; Flick i in., 2015). Jest to jednocześnie dobry sposób na zbieranie informacji wrażliwych, które dotyczą np. niechęci do otwartych wypowiedzi na temat tego, w co wierzy się prywatnie, a co może wiązać się jednocześnie z publicznym demonstrowaniem nawet przeciwnych reprezentacji. Zastosowanie podejścia etnograficznego nie tylko pozwala uzyskać dostęp do części nielingwistycznych, interakcyjnych i nieuświadomionych aspektów reprezentacji dowolnego obiektu, ale umożliwia również zrozumienie

¹⁴ Badań tych można dokonywać, korzystając np. z bazy w Excelu lub z programów Alceste i Iramuteq, które mają możliwość analizy czynnika łączącego i analizy klasyfikacji hierarchicznej na takich bazach danych. Niestety, nie jest możliwe przeprowadzenie tego typu badań wśród użytkowników języka polskiego, ponieważ programy te analizują dane kwestionariuszowe uzyskane w języku francuskim lub angielskim. W badaniach własnych korzystałam więc z bazy Excel, co wielokrotnie zwiększyło czasochłonność zarówno wprowadzania danych tekstowych, jak i analizy ważności i łączliwości. W przetwarzaniu danych stosowano też środowiska programowe: Atlas/it oraz Statistica13.1.

elementów, które są zwykle niewidoczne dla innych. Wartościowy poznawczo jest zwłaszcza sposób organizowania aktywności, przestrzeni i narzędzia, które są wykorzystywane podczas podejmowanych praktyk społecznych.

Obserwację jakościową, w rozumieniu Konarzewskiego (2000, s. 112)¹⁵, prowadziłam w naturalnych warunkach terenowych: na zajęciach w uczelni i na praktykach w szkole. W pewnych wypadkach miała ona charakter naturalistyczny – nie interweniowałam w jakikolwiek sposób, jedynie bezpośrednio obserwowałam w codziennych sytuacjach edukacyjnych (obserwacja etnograficzna), w innych – obserwacja była połączona z niewielką interwencją, np. podaniem tematyki podczas symulowanych zajęć lub do wypowiedzi ustnej lub pisemnej. W obu sytuacjach rejestrowałam to, co widziałam, nagrywając krótkie filmiki (np. ze scenkami), starając się w jak najmniejszym stopniu wpływać na teren badania, „z grubsza tylko wytyczając zbiór zdarzeń” (tamże, s. 111). Wytworem prowadzonej przeze mnie obserwacji był zbiór tekstów w postaci szczegółowych opisów zdarzeń i ich tła w języku naturalnym. Niektóre z nich zostały opracowane w postaci artykułów (Zbróg, 2014a, 2017a, 2017d).

W podjętych badaniach jako podstawowa metoda analizy danych wykorzystana jest **analiza treści**, różnie opisywana w literaturze metodologicznej. Konarzewski (2000, s. 169) zalicza analizę treści do metod „kodowania” tekstu, czyli przekształcania znaczeń w liczby (por. Wimmer, Dominick, 2008, s. 211). Kwantyfikacja pomaga w interpretacji i analizie danych, jeśli nie przybiera postaci „liczenia dla liczenia”. Częstotliwość występowania określonych skojarzeń decyduje o ustaleniu jądra i peryferii RS, co wiąże się bezpośrednio z podejmowaniem decyzji o centralnym znaczeniu nadawanym przez respondentów badanemu obiektowi rzeczywistości. Analiza treści uzasadnień dokonywanych przez badanych podczas kategoryzacji skojarzeń także pomaga w interpretacji znaczeń, jakie respondenci nadają poszczególnym elementom kategorii.

Jednostką analizy, to jest najmniejszego, lecz również jednego z najważniejszych elementów analizy treści w treści pisanej „może być pojedynczy wyraz lub symbol, wątek (pojedyncze twierdzenie na jeden temat) albo cały artykuł czy wiadomość” (Wimmer, Dominick, 2008, s. 222). Podczas badania

¹⁵ W obserwacji jakościowej zwraca się uwagę „na obszerny, z grubsza tylko wytyczony zbiór zdarzeń”. Wytworem takiej obserwacji są teksty (szczegółowe opisy zdarzeń i ich tła w języku naturalnym” (Konarzewski, 2000, s. 112).

skojarzeń jednostką analizy są najczęściej pojedyncze wyrazy lub wyrażenia, natomiast podczas analizy treści uzasadnień kategoryzacji, jednostką analizy są wątki. Postępowałam inaczej po I etapie badań i po II etapie. Po I etapie (badania początkowe), zgodnie z procedurą wypracowaną dla teorii jądra, przed przystąpieniem do analizy danych możemy podzielić otrzymane różne skojarzenia (słowa lub wyrażenia) na kategorie semantyczne, na podstawie podobieństwa między ich znaczeniem. Te decyzje kategoryzujące podejmuje badacz, ponieważ badani – z racji braku doświadczeń osobistych w pracy nauczyciela¹⁶ – nie mieli okazji do konstruowania RS badanych obiektów edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy uwzględniającej wspólne konstruowanie nowych RS. Zastosowałam więc wówczas kodowanie emergentne (*a posteriori*), czyli ustalałam kategorie po wstępnym zbadaniu danych¹⁷. Zasadniczo analiza treści po I etapie badania polegała więc na łączeniu zapisanych skojarzeń w grupy tematyczne. Otrzymałam w ten sposób system kategorii, który skonstruowałam na podstawie wspólnych tematów, samoistnie wyłaniających się z danych (np. Pelt, Poncelet, 2011; Lopes da Silva, 2012; Bergmo-Prvulovic, 2013).

Granice poszczególnych kategorii zostały szczegółowo doprecyzowane tak, aby kategorie nie zachodziły na siebie, wykluczały się wzajemnie, tzn. daną jednostkę analizy można było umieścić w jednej i tylko jednej kategorii. Ponadto dla każdej jednostki istniała „szuflada”, tzn. musiała ona być zakwalifikowana do jednej z ustalonych kategorii. Precyzyjne zdefiniowanie jednostki analizy i ustalenie skończonego systemu kategorii służyło zachowaniu wiarygodności badań. Początkowo skonstruowałam wiele kategorii, aby w końcowym etapie badań móc połączyć kilka kategorii zbliżonych do siebie tematycznie (zob. Wimmer, Dominick, 2008, s. 224–225).

Analizę treści w literaturze dotyczącej teorii jądra opisuje się jako analizę prototypową (np. Ferrara, Friant, 2015; zob. także: Bartmiński, 2012, s. 15–20; Nęcka i in., 2013, s. 126) ze względu na założenie, że rdzeniem znaczeniowym RS jest prototyp, czyli egzemplarz najbardziej typowy i najlepiej spełniający dany schemat. Prototyp to jakby modelowy (wybrany, konkretny) okaz czegoś charakteryzujący się pewnymi cechami. Prototyp pozwala rozpoznać badany obiekt, wnioskować o kolejnych, jeszcze

¹⁶ RS są tworzone na bazie doświadczeń i praktyk społecznych. Dopiero na podstawie doświadczenia człowiek może zinterpretować rzeczywistość dzięki językowym strukturom konceptualnym.

¹⁷ Przeciwieństwem jest kodowanie aprioryczne, w którym ustala się kategorie jeszcze przed zebraniem danych, na podstawie określonych uzasadnień teoretycznych lub pojęciowych (Wimmer, Dominick, 2008, s. 224).

niezaobserwowanych jego cechach, uzupełniać nimi spostrzeżenia i pamięć zdarzeń. Prototyp to nierzadko uśredniony wzorzec, uśredniona wiedza na temat obiektów badania (zob. Wojciszke, 2012). RS można porównać do prototypów i schematów poznawczych, które jednak są konstruktami kojarzącymi się z kognitywistycznym tłumaczeniem procesów społecznych bardziej przez pryzmat procesów indywidualnych (Augoustios i in., 2014). Podobnie ułatwiają jednak przetwarzanie ogromu informacji docierających do nas z zewnątrz, na podstawie uprzednich doświadczeń, kontaktów z obiektami poznania. Wiedza ta (prototypowa) ma więc charakter uogólniony, uproszczony (zob. rozdz. 1.4.2). Informację zawartą w jakimś pojęciu, pozwalającą je zrozumieć, można też podzielić na centralną i peryferyjną, co odpowiada już ustaleniom teorii Abrica.

Przebieg analizy prototypowej sprowadzał się do następujących czynności. Zebrane dane jakościowe w postaci pojedynczych wyrazów odpowiadających różnym częściom mowy (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki), jak również wyrażenia, metafory i dłuższe wypowiedzenia zostały przypisane do każdego badanego wraz z rangowaniem w programie *Excel*. Następnie poddałam je prostym operacjom oczyszczania danych korpusowych, mającym na celu konsolidację podobnych wyrazów czy wyrażań, np. *uczeń – uczniowie*. Ujednolicenie takich samych skojarzeń, ale np. zapisanych w innej liczbie, jest konieczne do tego, aby uzyskać jednorodność danych, bez odejścia od pierwotnego znaczenia uzyskanych w badaniach skojarzeń (idei). W ten sposób, wstępny korpus 6558 różnych wyrazów lub wyrażań, fraz i metafor zmniejszono do 1492 jednostek semantycznych bez zniekształcania pierwotnego znaczenia przywołanych skojarzeń. Dzięki temu zabiegowi powstał jednorodny korpus danych w klarowny sposób ukazujący strukturę RS.

Analiza prototypowa obejmuje zatem połączenie przetwarzania danych uzyskanych metodą wolnych skojarzeń i uszeregowanych według rangi w celu określenia struktury RS. Te dwa wymiary odzwierciedlają odpowiednio indywidualne i zbiorowe aspekty reprezentacji (Jeoffrion, 2009, za: Ferrara, Friant, 2015, s. 7). Dane o charakterze kolektywnym wylicza się na podstawie całkowitej liczby przywoływania każdej kategorii w grupie badanych, natomiast zindywidualizowane lub subiektywne – na podstawie kolejności, w jakiej kategoria pojawia się w zadaniu wykonywanym przez każdego badanego z osobna. W ten sposób uzyskuje się ogląd jądra i peryferii RS badanych obiektów, jeśli przyjąć że „pojęcie wykazujące największą częstotliwość występowania i największy średni poziom istotności wskazuje na elementy jądra reprezentacji” (Moliner, Abric, 2015, s. 91). Te najrzadziej wywoływane są elementami peryferyjnymi.

Przy wzięciu pod uwagę średniej częstotliwości i średniej kolejności przywoływania wszystkich kategorii jako „punktów odciążenia” (granic), można wyodrębnić cztery segmenty ilustrujące organizację matrycy RS (tab. 11.1).

Tabela 11.1. Organizacja matrycy reprezentacji społecznej uzyskiwanej w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem

<p>I: JĄDRO Powyżej* średniej częstotliwości Powyżej średniej kolejności przywołania</p>	<p>II: Wewnętrzne peryferie Powyżej średniej częstotliwości Poniżej średniej kolejności przywołania</p>
<p>III: Elementy słabo uzgodnione Poniżej średniej częstotliwości Powyżej średniej kolejności przywołania</p>	<p>IV: Dalsze peryferie Poniżej średniej częstotliwości Poniżej średniej kolejności przywołania</p>

* W badaniach własnych przyjęto powyżej lub równe. W praktyce badawczej często w ten sposób autorzy rozstrzygają dylemat rozbieżności między tym niedopatrzeniem w teorii.

W I kwartale tabeli znajdują się słowa najczęstsze i szybko przywoływane. Tworzą one jądro reprezentacji, to znaczy, że słowa, które je określają, posiadają stałą, stabilną postać. Można uznać, że cechuje je konsensualność (są społecznie uzgodnione) i jednomyślność. Dwa pozostałe pola odnoszą się do tzw. strefy „niejednoznacznej”. Strefa II, „wewnętrzne peryferie”, zawiera „elementy reprezentacji, które są ważne zarówno ze względu na ich częstotliwość, jak i ze względu na przypisywaną im ważność” (Abric, 2003, s. 378). Znajdują się w niej słowa najczęściej wypowiedziane, ale nie pojawiające się natychmiast. Słowa, które mają niską frekwencję, ale są łatwo ewokowane, pojawiają się w III kwartale. To strefa elementów słabo uzgodnionych, kontrastujących/przeciwstawnych, które są rzadkie, ale uznawane za ważne przez badanych (Abric, 2003). Według Vergesa (1994, s. 238, za: Ferrara, Friant, 2015, s. 7) te dwa pola stanowią „strefę o potencjale, który może spowodować zachwianie równowagi; to źródło zmian”. Słowa o niskiej frekwencji, które są ewokowane mniej szybko, pojawiają się w IV kwartale tabeli. Im bardziej peryferyjne informacje, tym mniej są one konieczne do zrozumienia samego pojęcia/obiektu RS (da Silva, 2012).

Ustalanie znaczeń – zrozumienie przyczyn konstruowania i podtrzymywania reprezentacji społecznej badanego obiektu. Badania ważności i łączliwości, prowadzone przez analizę wolnych skojarzeń i ewokację hierarchiczną, nie są wystarczające do określenia i porównania RS¹⁸. Według teorii jądra konieczne jest dodatkowo badanie wartości symbolicznej lub siły asocjacyjnej skojarzeń w celu podjęcia decyzji, które elementy są centralne, a które możemy

¹⁸ Członkowie grupy mogą nadawać tym samym RS inne, często rozbieżne znaczenia, co jest rezultatem różnic w postrzeganiu elementów rzeczywistości, nawet pochodzących z tej samej kultury, tego samego uniwersum symbolicznego.

zaliczyć do peryferyjnych¹⁹. Obraz reprezentacji uzyskany w badaniu ilościowym jest pogłębiany/uzupełniany w badaniu jakościowym. Najczęściej wykorzystuje się **analizę pól semantycznych, kategoryzację tematyczną** wraz ze zbiorowo konstruowanym uzasadnieniem (da Silva, 2012; Moliner, Abric, 2015). Zgodnie z procedurą wypracowaną dla teorii jądra, kategorie tematyczne ustalone po 1. etapie badań zostały poddane **dyskusji w grupach** w celu określenia sposobu rozumienia przez badanych elementów RS. Postępowanie badawcze wzorowałam na ustaleniach Adriany Lopes da Silvy (2012, s. 52), która uważa, że „w procesie identyfikacji reprezentacji, ważne jest zrozumienie, w jaki sposób były one utworzone/uformowane i obserwowane mechanizmów, które podtrzymują ich organizację/strukturę”. Dlatego zaproponowała ona kategoryzację tematyczną skojarzeń tworzących jądro reprezentacji (badanego obiektu) według związków, jakie między nimi widzą sami badani.

Ta część badania przybiera postać dyskusji w grupie, w czasie której dochodzi do współkonstruowania znaczeń i negocjowania wspólnego stanowiska²⁰. Badani sami określają kryteria podziału wyrazów/wyrażeń, decydujące o umieszczeniu danego słowa w grupie tematycznej, a także mają wolny wybór co do liczby tworzonych grup (kategorii). Po uformowaniu kategorii badani są proszeni o nadanie tytułu każdej grupie skojarzeń oraz ustne uzasadnienie swojego wyboru związanego z kategoryzowaniem wyrazów/wyrażeń. Nadawanie tytułów spełnia funkcję syntezy idei, ujawnia możliwości komponowania poszczególnych elementów w spójną całość. Analiza uzasadnień

¹⁹ W badaniach własnych pewność dowodzenia wzmacnia dostęp do danych zebranych w ramach całej zbiorowości (badania pełne).

²⁰ Zadanie to wykonuje niewielka grupa badanych wybrana z ogółu badanych na podstawie dwóch kryteriów: (1) udział w badaniach właściwych; (2) dostępność. Skojarzenia związane z każdym badanym obiektem były analizowane przez studentów z największych uczelni, zarówno w UJK, jak i UMCS, w podgrupach ćwiczeniowych liczących ok. 6–8 osób. Różnice w klasyfikacjach były niewielkie. Wyniki są opisane w dyskusji.

W wypadku badań da Silvy (2012) grupy liczyły do 10 osób. Wyrazy tworzące jądro reprezentacji były napisane na pojedynczych kartach. Po potasowaniu są one przedstawiane badanym, którzy, stosując wybrane przez siebie (dowolne, własne) kryteria, umieszczają wyrazy razem w tej samej grupie. Mogą utworzyć tyle grup, ile chcą – decydują o ich liczbie na podstawie własnych decyzji. Każdy wyraz może być przypisany tylko do jednej grupy i każdy musi być wykorzystany. Po uformowaniu grup skojarzeniowych badani są proszeni o nadanie tytułu każdej grupie wyrazów i ustne uzasadnienie swojego wyboru oraz przyczyn/motywów takiej, a nie innej organizacji wyrazów w grupy. Badani mogą zastanowić się nad tytułem i nad określeniem kryteriów jego wyboru, a także kryteriami stosowanymi do formowania grup skojarzeniowych – pozostawia im się czas na zastanowienie. Uzasadnienia osób badanych są nagrywane, a następnie przepisywane (transkrypcja). W dalszej kolejności badacz zapoznaje się ze wszystkimi utworzonymi przez badanych grupami wyrazów i ich tytułami oraz analizuje kryteria ich formowania.

umożliwia interpretację linii rozumowania badanych, a więc dostarcza więcej informacji o reprezentacjach niż sama identyfikacja wspólnych reprezentacji, którą umożliwia metoda skojarzeń słownych. Dodatkowo badani mogą wartościować uzyskany w badaniach materiał językowy (por. Ratinaud, Lac, 2011; da Silva, 2012; Bergmo-Prvulovic, 2013; Ferrara, Friant, 2015).

Propozycja ta została zastosowana w 2. etapie badań własnych. Przebiegała ona następująco:

- ogląd przez grupę całości wyników dotyczących treści i struktury reprezentacji społecznej danego obiektu;
- wypowiedzianie/notowanie wrażeń, pytań i narzucających się wiązek znaczeń;
- dyskusja grupowa: przeprowadzenie „mikroanalizy” poszczególnych skojarzeń i ich związków między sobą tak, aby dojść do kategoryzacji tematycznej według określonego przez samych badanych klucza spoza materiału badawczego;
- powrót do danych początkowych i uzasadnienie dokonanego podziału (zob. Konarzewski, 2000, s. 170).

Analizę treści klasycznie stosuje się m.in. w badaniu nad wiedzą społeczną, np. zawartą w podręcznikach (Konarzewski, 2000, s. 169). Badania własne dotyczą zaś wiedzy społecznie uzgodnionej w grupach badanych dyskutujących nad kategoryzowaniem danych uzyskanych z badań treści i struktury RS obiektów edukacji. Analizuje się protokoły/transkrypcje uzasadnień uzgodnionych przez badanych oraz wypowiedzi w postaci zdań zapisanych przez studentów jako wynegocjowane wnioski. Celem dokonywanej analizy treści jest redukcja materiału badawczego, natomiast „[j]ednostki kodu pochodzą spoza tekstu i często mają charakter ilościowy, np. liczba pewnych fraz” (tamże). Jednostką analityczną: kodową jest najmniejszy element materiału badawczego, w wypadku badań własnych jest to wyraz. Jednostką kontekstową zaś (największym elementem tekstu), do której trzeba się odwołać, by ustalić sens jednostki kodowej, jest wątek (tamże).

Jedną z zalet analizy treści jest możliwość pokazywania zmian zachodzących w czasie, dlatego jest to metoda dobrze sprawdzająca się w badaniach longitudinalnych, których celem jest obserwacja zmian zachodzących w społecznościach²¹. Poprzez systematyczne procedury dokumentuje się dominujące zmiany w strukturze obiektów RS, uwzględniając/dowodząc tym modyfikacji

²¹ „Analiza treści utrzymuje się na powierzchniowej warstwie tekstu, ale za to daje jednolity układ kategorii, co ułatwia porównywanie przypadków. Zbliża się do podejścia ilościowego, bo kategorie są wnoszone do tekstu z zewnątrz, a interpretacja tekstu jest schematyczna” (Konarzewski, 2000, s. 170).

zbiorowo nadawanych im znaczeń. „[...] pewne aspekty struktury pojęć i znaczenia słów zmieniają się wraz z rozwojem [pojęć]; staje się oczywiste, że tych zmian nie można opisać wyłącznie w kategoriach ateoretycznych, nieprzychynowych zestawień częstości i korelacji cech” (Keil, 2006, s. 268). Z tego powodu niezbędny jest II etap w badaniu RS.

Interpretacje rezultatów badań mogą przybierać różny charakter. Ze względu na cel i główny problem badawczy zawierają one analizy znaczeń, jakie studenci nadawali podstawowym kategoriom pedagogicznym w kontekście przyjętego dla badań własnych modelu teoretycznego.

Metodą pomocniczą wykorzystywaną w analizie treści (danych o charakterze ilościowo-jakościowym) jest **analiza pól semantycznych** (Robin, 1980; Dudkiewicz, 2006, 2013; Ostrowicka-Miszewska, 2006; Lisek-Michalska, 2007). Zgodnie z założeniami, pozwala ona dowiedzieć się, „co myślą ludzie” (Dudkiewicz, 2013, s. 95) – z tego względu jest standardowo wykorzystywana w badaniu reprezentacji społecznych (np. Pelt, Poncelet, 2011; da Silva, 2012; Bergmo-Prvulovic, 2013). Badanie pól semantycznych ma na celu odkrycie znaczenia tekstu, zdania lub wyrazu oraz kontekstu, w którym on występuje²². „Odszukać znaczenie wyrazu to znaczy przeanalizować wszystkie jego zastosowania albo konteksty” (Robin, 1980, s. 252). Jej istotą jest wyszukiwanie słów i zwrotów pozostających w sieci relacji z analizowanymi pojęciami²³. Metoda ta z jednej strony pozwala na precyzyjne diagnozowanie zasadniczych podobieństw w znaczeniach nadawanych przez badanych określonym pojęciom, z drugiej – wykryć różnice, które mogą być niewidoczne na pierwszy rzut oka. Jak wielokrotnie podkreślałam w swojej pracy, uznaję, że dla modyfikacji reprezentacji społecznych badanych obiektów cenniejsze poznawczo jest to, co różni badanych, niż to, co jest im wspólne.

Dla badaczy świadomość tego, „co ludzie myślą”, znacząco zwiększa szanse na podejmowanie skutecznych działań w celu modyfikacji reprezentacji

²² Przez pole semantyczne danego obiektu (pojęcia, słowa kluczowego) rozumiem uporządkowaną siatkę pojęciową nakładaną przez język na rzeczywistość, umożliwiającą odczytanie jego znaczenia lub zespołu znaczeń. Przyjmuje ono postać sieci połączeń z innymi słowami, wyrażeniami, zwrotami i pojęciami.

²³ W założeniach prototypowego społecznego konstrukcjonizmu, sformułowanego przez Bergera i Luckmanna (2010, s. 77–78), napisano, że „język buduje pola semantyczne, czyli strefy znaczeń, których zakres jest ograniczony językowo. [...] W obrębie tak zbudowanego pola semantycznego zarówno doświadczenie życiowe, jak i historyczne może być zobiektywizowane, zachowane i gromadzone. Gromadzenie ma oczywiście charakter selektywny, a pole semantyczne przesądza, co zostanie zachowane, a co zapomniane w całości doświadczenia tak jednostki, jak i społeczeństwa”.

danego obiektu, gdyż pokazuje zarówno przestrzeń do zmiany (różnice), jak i przestrzeń, gdzie może pojawić się opór (to, co wspólne).

Materiał językowy w postaci skojarzeń oraz transkrypcji z dyskusji nad kategoryzowaniem (uzgadnianiem znaczeń) został opracowany zgodnie z zasadami budowy inwentarza charakterystycznego dla tej metody. Składa się on z następujących sieci pól semantycznych:

Ekwiwalenty – to wyrazy/wyrażenia, które mogą zastępować obiekt w określonych kontekstach – z czym obiekt bywa utożsamiany;

Opozycje – to wyrazy/wyrażenia, które opisują, czemu obiekt jest przeciwstawiony – co jest jego przeciwieństwem;

Asocjacje – są to związki syntagmatyczne, kontekstowe – z czym kojarzy się obiekt, z czym się wiąże, co mu towarzyszy;

Określenia – wskazują na cechy podmiotu – jaki jest, jaka jest jego istota bądź sposób bycia (podmiotu lub wykonawcy czynności);

Działania podmiotu – dotyczy opisu tego, jakie działania podejmuje podmiot, na czym polega jego aktywność, jakie skutki wywołuje;

Działania na podmiot – dotyczy opisu, jakie działania są podejmowane wobec podmiotu.

Metodę analizy pól semantycznych zastosowałam do RS nauczyciela i ucznia. Po sporządzeniu stabelaryzowanego inwentarza umożliwiającego zliczenie frekwencji i pogrupowanie elementów językowych otrzymałam sieci określeń i działań kojarzonych z RS podmiotów edukacji. Marek Kłosiński (1994) w studium na temat bezrobocia w wypowiedziach prasowych zaproponował, aby końcowym wynikiem analizy w obrębie tej metody była definicja, której elementy składają się z sieci pola semantycznego danego pojęcia. Przyjmują one wtedy wygląd zdania (wraz z niezbędnymi gramatycznymi łącznikami zdaniowymi): „Podmiot, czyli (innymi słowy)... ekwiwalenty..., to... określenia..., z którym wiąże się [któremu towarzyszy]... asocjacje..., które wywołuje [powoduje]... działania podmiotu..., wobec któremu [któremu] [z którym] należy... działania wobec podmiotu...” (Kłosiński, 1994, s. 155).

W badaniach nie odnoszę definicji utworzonych w wyniku analizy danych do definicji wzorcowych, np. encyklopedycznych lub przedstawianych w literaturze pedagogicznej, ponieważ celem jest odkrywanie znaczeń, jakie badani nadają wybranym pojęciom²⁴.

²⁴ Odtworzenie leksyki, za pomocą której rzeczywistość jest określana przez badanych, służy poznaniu mapy znaczeniowej danego pojęcia. Rodowód zdroworozsądkowy znaczeń nadawanych obiektom rzeczywistości wymaga ich uwzględnienia w konstruowaniu definicji – wyznaczonej rozumieniem badanych – ukazuje bowiem przestrzenie, które nie są możliwe do językowego opisanego w definicjach leksykograficznych (Mikołajczak-Matyja, 1998). Możliwa

Metody statystyczne. Z uwagi na bardzo dobry wynik realizacji badań (zob. tab. 11.2 i 11.3) opracowanie pozyskanych danych ilościowych dotyczyło przede wszystkim sposobów analiz właściwych dla badań pełnych, tylko częściowo charakterystycznych dla danych reprezentacyjnych (rzadziej bowiem podejmowano obserwację badanych z wykorzystaniem wnioskowania). Wykorzystano analizy rozkładów oraz przede wszystkim podejścia korelacyjne, w tym badanie rzetelności i analizę czynnikową. Ta część badań umożliwiła charakterystykę kontekstu, który nie jest rozpoznany w większości badań RS z dominującym podejściem jakościowym, co jest uznawane za ich mankament²⁵.

11.4. Przebieg badań. Ustalenie granic badań. Pobieranie próbek

Skierowanie uwagi na studentów jako grupę badawczą wynikało z kilku przesłanek²⁶. Po pierwsze, okres studiów wpisuje się w interesujący poznawczo rozwojowy etap późnej adolescencji, której chronologicznie wyznaczone przez Erika Eriksona (2004) ramy wiekowe przypadają na okres od 18. do 23. roku życia, i wczesnej dorosłości. Okres ten jest szczególnie istotny dla kształtowania się dojrzałej koncepcji własnego „ja”, w tym stabilizowania się systemu wartości młodzieży studenckiej, który – jak wskazano w literaturze przedmiotu – jest ważny w badaniach RS. W tej fazie młody człowiek krystalizuje swój system wartości, pojawiają się u niego aspiracje do dokonywania zmian w samym sobie. Sprzyja temu intensywny rozwój funkcji poznawczych, a także emocjonalnych, który można spełniać funkcje swoistego akceleratora rozwoju moralnego.

Co ważne z punktu widzenia podjętych badań – młodzi ludzie budują na tym etapie trwałe relacje z innymi ludźmi, zwłaszcza członkami grup, do których przynależą. Rezultatem dotychczasowego rozwoju jest dojrzałość do

jest także statystyczna analiza dużych ilości danych z uwzględnieniem częstości i współwystępowania (Atlas ti). Na tej podstawie daje się przedstawić wyniki w formie specyficznych chmur i sieci graficznych (Fatyga, 2005).

²⁵ Patrz: Wstęp do rozdz. 12.

²⁶ Jakkolwiek opisywany materiał empiryczny wskazuje na lokalny krąg badanych, jednak specyfika prowadzonych badań, jak również pełny charakter badań panelowych w dwóch województwach, w kontekście liczebności studentów pedagogiki w Polsce, ale i zastosowanie dopełniającego oglądu problematyki (za pomocą podejścia ilościowego i jakościowego) może być przesłanką formułowania konkluzji wykraczających poza właściwości grupy badanej.

przekraczania ram własnej tożsamości i otwierania się na formułę MY. (Pro) Społeczny wymiar rozwoju moralnego zwykle jest związany z zainteresowaniem losem innych, dostrzeganiem wyzwań stojących przed ludźmi jako zbiorowością, w tym wyzwań związanych ze znaczeniem działań podejmowanych przez jednostkę dla społeczności lokalnej, ale i globalnej w różnych obszarach (edukacji, ekologii, kapitału społecznego). Młodzi dorośli zaczynają ponadto interesować się kreowaniem otaczającej rzeczywistości, w tym dokonywaniem w niej zmian. Podejmują więc pogłębioną i krytyczną refleksję nad własnymi działaniami, sensem życia, zwłaszcza adekwatnością wyboru drogi życiowej do własnych predyspozycji, co w kontekście zarówno znajomości samego siebie, jak i zmiennej, niestabilnej rzeczywistości, staje się ogromnym wyzwaniem oraz znaczącym etapem w indywidualnym i społecznym rozwoju.

Okres studiów licencjackich, a następnie magisterskich, łączy się więc najczęściej z wysokim poziomem samoświadomości, już stabilnym systemem wartości, zdolnością regulacji działań jednostki, umiejętnością moralnej oceny rzeczy, zjawisk, a także czynów własnych i innych osób, empatią, zainteresowaniem dobrem własnym i innych oraz odpowiedzialnością subiektywną (Erikson, 2004).

Badania własne poprzedzało szereg niezbędnych przygotowań (ramka 11.1). Pierwsze badania własne właściwe przeprowadzono w październiku i listopadzie 2014 roku. Drugie badanie w 2016 roku (zob. ryc. 11.1). Badania poprzedził pilotaż (wiosna 2014 rok) oraz rozpoznanie i szacunek potencjalnych operatorów badań dla podejść reprezentacyjnych (według list studentów wczesnej edukacji²⁷).

RAMKA 11.1. Przebieg badań – uzupełnienie

Przygotowanie koncepcji badań wiązało się przede wszystkim z analizą literatury, dokumentów i pilotażem. Stosowałam również obserwację rzeczywistych zjawisk dokonujących się podczas kształcenia studentów w uczelniach wyższych (UJK, StSW w Kielcach) z punktu widzenia założonej problematyki dynamiki RS. Była to w dużej mierze obserwacja uczestnicząca w trakcie praktyk pedagogicznych i prowadzenia zajęć ze studentami. Przed przeprowadzeniem badań dokonałam także oglądu planów i programów studiów uczelni, w których planowałam realizować badania. Analiza ta pozwoliła na ustalenie, kiedy na studiach licencjackich pojawiają się przedmioty specjalnościowe, jakie treści i jaka literatura są przewidziane w ramach przedmiotów specjalnościowych (karty przedmiotów). Utwierdziło mnie to w przekonaniu co do zasadności takiego a nie innego doboru próby badawczej (badania studentów).

²⁷ Dane u autorki.

Badania próbne, tzw. pilotażowe, przeprowadziłam samodzielnie w maju 2014 roku w dwóch grupach studenckich w UJK i UMCS (innych grupach niż badania właściwe). W sumie objęły one 47 osób. Ich celem była przede wszystkim:

- korekta pytań ujętych w kwestionariuszu;
- skontrolowanie empirycznej zasadności założeń,
- sprawdzenie zrozumiałości dla badanych pytań umieszczonych w kwestionariuszu.

Poinformowałam studentów dokładnie o celu badań i rodzaju pytań. W trakcie badania rejestrowałam wszystkie oznaki trudności w wypełnianiu kwestionariusza. Po analizie zebranych ankiet dokonałam modyfikacji kwestionariusza ankiety w części odnoszącej się zarówno do badania RS (część I), jak i ustosunkowywania się do gotowych stwierdzeń-cytatów z literatury specjalistycznej – niektóre cytaty/stwierdzenia z części II kwestionariusza nie były wystarczająco zrozumiałe, wymagały więc przekonstruowania, stając się tym samym parafrazą cytatów. Na podstawie wyników badań i rozmów ze studentami dokonałam wyboru najlepiej sformułowanych poleceń do badania RS. Oceniałam także, w jaki sposób studentom najłatwiej jest oznaczać kolejność dokonywanych wyborów, czyli jaka konstrukcja graficzna zadania powoduje pełne wykonanie rangowania. Pilotaż ujawnił więc, jaki typ zadań generuje najwięcej wartościowych odpowiedzi oraz jaki typ poleceń jasno określa zadanie do wykonania. Ze względu na konieczność intensywnego zastanawiania się nad skojarzeniami zmieniłam także układ graficzny w kwestionariuszu tak, żeby podczas wypełniania ankiety można było zmieniać typ aktywności myślowej.

Badania własne właściwe (I etap) przeprowadziłam w miesiącach październik–listopad 2014 roku. W uczelniach publicznych na początku października, natomiast w uczelniach niepublicznych badania prowadziłam w listopadzie, ponieważ dopiero wtedy w planie zajęć pojawiał się na kierunku pedagogika podział na grupy według specjalności. Wszystkie badania przeprowadziłam osobiście, uzyskując wcześniej zgodę dziekanów, dyrektorów instytutów i/lub prowadzących zajęcia oraz samych badanych. Przed przystąpieniem do badania wyjaśniałam ich cel oraz wyczerpująco omawiałam instrukcję. Studenci mogli zadawać pytania zarówno przed przystąpieniem do wypełniania kwestionariusza, jak i w trakcie jego wypełniania. Na początku wyjaśniłam dokładnie, na czym polega metoda wolnych skojarzeń na przykładzie słowa „zabawa”. Starałam się stworzyć atmosferę życzliwości i bezpieczeństwa, w tym związaną z anonimowością uzyskanych danych. Studenci zostali poinformowani o tym, że analizy będą miały charakter zbiorowego opracowania danych. Ważna była także prośba o pracę w ciszy ze względu na konieczność zastanawiania się i twórczej pracy w czasie wypełniania kolejnych zadań.

Badanie kwestionariuszem ankiety trwało od ok. 45 minut do ok. 90 minut, w zależności od indywidualnych potrzeb studentów. Ze względu na konieczność powtórzenia badań w modelu panelu rzeczywistego (za 2 lata i za 4 lata) autorstwo

ankiet musiało być rozpoznawalne. Studenci mieli w związku z tym nadane kody, którymi posługiwali się podczas podpisu kwestionariusza. Kwestionariusze były wypełniane w mojej obecności i także mnie były oddawane. W związku z tym mogłam reagować w wypadku jakichś istotnych braków. W rezultacie wszystkie przedstawione studentom kwestionariusze zostały wypełnione w sposób akceptowalny.

Ogólnie zdecydowana większość studentów chętnie wypełniała ankiety, komentując ich treść. Przeważały opinie o tym, że kwestionariusz wymagał solidnego zastanawiania się nad sobą, dogłębnej refleksji, z którą nie mają do czynienia na co dzień. Badani stwierdzali, że dowiedzieli się dużo interesujących rzeczy o sobie i swoich przekonaniach. Sądzę, że właśnie konieczność dokonywania refleksji spowodowała tak duże różnice w czasie wypełniania kwestionariusza. Być może osoby niepewne swoich wyborów, rzadko zastanawiające się nad swoją wizją rzeczywistości, wymagały dłuższego namysłu.

II etap badań zrealizowałam na zakończenie studiów licencyjnych na przełomie kwietnia i maja w roku 2016, powtarzając czynności charakterystyczne dla etapu I. Poza kwestionariuszem ankiety studenci w ciągu ok. 10–15 minut wypełnili standaryzowany kwestionariusz wartości Rokeacha.

Rozpoznanie potencjalnej zbiorowości studentów pedagogiki wczesnoszkolnej odnosiło się do 5 województw: świętokrzyskiego, łódzkiego, małopolskiego, podkarpackiego i lubelskiego, a więc do regionu południowo-wschodniej Polski. Dane o wszystkich uczelniach prowadzących kierunek pedagogika uzyskałam z systemu POL-on, zawierającego informacje o szkolnictwie wyższym w Polsce (polon.nauka.gov.pl). Następnie dokonałam selekcji uczelni ze względu na prowadzenie specjalności pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna oraz uzyskałam dane kontaktowe do wszystkich tych uczelni. Osobiście kontaktowałam się z przedstawicielami wszystkich uczelni wyłonionych wstępnie do rozeznania liczby studiujących pedagogikę wczesnoszkolną. W zależności od otwartości na współpracę, dane uzyskiwałam telefonicznie, pocztą elektroniczną lub po wielokrotnych prośbach kierowanych do władz uczelni w formie formalnych podań z informacją o celowości kompletowania tego typu danych liczbowych.

Szczególnie trudno było uzyskać dane z uczelni niepublicznych. Wielokrotne prośby popierałam np. dokładną informacją o celach moich badań oraz podaniem przykładowych pytań z kwestionariusza ankiety. Ostatecznie tylko 4 niewielkie uczelnie, spośród wytypowanych 40, odmówiły podania danych. Całość danych o liczbie studiujących zbierałam 6 tygodni w maju i czerwcu 2014 roku. Informacje o liczbie studiujących dotyczyły II, III roku studiów licencyjnych i II roku studiów magisterskich. Procedura ta sprzyjała

Część III. Konceptualizacja badań

Tabela 11.2. Realizacja badań w roku 2014 (etap I; rozpoczęcie projektu badawczego)

Nazwa uczelni	Teren badań II rok studia stacjonarne	Zbadano	% realizacji	Teren badań II rok studia niestacjonarne	Zbadano	% realizacji	Razem zbadano	Razem % realizacji
WOJEWÓDZTWO ŚWIĘTOKRZYSKIE								
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach	106	106	100,0	34	32	94,1	138	97,0
Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach	brak			19	19	100,0	19	100,0
Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach	brak			19	19	100,0	19	100,0
WOJEWÓDZTWO LUBELSKIE								
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	94	87	92,6	40	40	100,0	127	96,3
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie	19	19	100,0	brak			19	100,0
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie	brak			34	33	97,0	33	97,0
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie	8	8	100,0	brak			8	100,0
WOJEWÓDZTWO MAŁOPOLSKIE								
Staropolska Szkoła Wyższa w Myślenicach	brak			47	28	59,6	28	59,6

Źródło: badania własne.

prognozą, że uczelnie (niepubliczne, z prawem do nadawania stopnia licencjata), które ze względu na znikomą, rokrocznie malejącą liczbę studentów na specjalności pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna (np. 8, 9), nie będą mogły w kolejnym roku akademickim wziąć udziału w badaniach. Sądziłam pierwotnie, że ubytek studentów, zgodnie z danymi demograficznymi (*Demograficzne tsunami*, 2011) będzie względnie równomierny i na tej podstawie ustaliłam, że w roku akademickim 2014/2015 przebadam ok. 500 studentów. Okazało się jednak, że w niektórych wyznaczonych do badań uczelniach

z województw świętokrzyskiego i lubelskiego (niepublicznych) ubytek wynosił nawet 60% studentów.

Ostatecznie jednak, na podstawie wielu przesłanek/konieczności, w tym czasu badań, kosztów całkowitych badań, dostępności do danych, ale i przyjętych metod ich pozyskiwania i analizy (TRS), także oczekiwań co do założonych celów, podjęłam decyzję o przeprowadzeniu badań pełnych wśród studentów będących na początku II roku studiów licencjackich kierunku pedagogika (w momencie rozpoczęcia nauki na wybranej specjalności: pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna) w województwach lubelskim i świętokrzyskim (tab. 11.2).

Województwa te wyróżniały się podobnymi charakterystykami rozwoju społeczno-gospodarczego w latach badań 2014 i 2016²⁸ oraz podobną liczbą studentów w okresie podejmowania badań właściwych i powtarzanych (w 2014 roku: woj. świętokrzyskie: 249, woj. lubelskie: 291 studentów).

RAMKA 11.2. Charakterystyka województw lubelskiego i świętokrzyskiego

Stolice województw (Kielce i Lublin) to miasta wojewódzkie w Polsce, które wyróżniał największy ubytek ludności w czasie badań na tle innych miast wojewódzkich. W roku 2014 stopa bezrobocia była w tych miastach, oprócz Łodzi i Białegostoku, najwyższa w Polsce (*Województwo świętokrzyskie w liczbach*, 2017). Oba województwa (obok województw: podkarpackiego, podlaskiego i warmińsko-mazurskiego) należą do tzw. Polski Wschodniej, Polski „B”. Jak stwierdza się w *Programie Operacyjnym Polska Wschodnia na lata 2014–2020* są one jednymi z najsłabiej rozwiniętych obszarów pod względem PKB *per capita* w Unii Europejskiej i to mimo zasilenia tychże województw miliardami euro wsparcia ze specjalnego programu na lata 2007–2013, nie licząc przy tym innych funduszy, które były udziałem województw świętokrzyskiego i lubelskiego. Przyczyną jest niski poziom innowacyjności, zapóźnienia infrastrukturalne czy migracje za pracą – głównie ludzi młodych i wykształconych.

Cechą wspólną obu województw jest niski poziom płac. Z Ogólnopolskiego Badania Wynagrodzeń (2015) wynika, że mieszkańcy obu województw (a także województwa podlaskiego) zarabiają najmniej w Polsce, mediana zaś ich zarobków jest taka sama i wynosi 3100 zł. W obu regionach mamy do czynienia z niekorzystną strukturą wydatków w budżetach gospodarstw domowych oraz znaczną skalą ubóstwa. „Taka sytuacja, wraz z niekorzystną strukturą gospodarki, wysoką skalą bezrobocia rejestrowanego oraz dużą liczbą pracowników na tzw. umowach

²⁸ Jedną z takich cech jest struktura ludności według środowisk zamieszkania (jak w tabeli R12.1-t2).

śmieciovych, świadczy o niskiej jakości i poziomie życia ludności na tym obszarze. Potwierdzają to liczne opracowania naukowe” (Bański, Pantyley, 2013, s. 107). Mimo że w ostatnich latach na terenie obu województw powstały parki technologiczne, inkubatory przedsiębiorczości oraz specjalne strefy ekonomiczne, nadal brakuje pręźnie działających przedsiębiorstw. Rezultatem jest niska zamożność mieszkańców obu województw.

Regiony Polski Wschodniej, a więc także województwa lubelskie i świętokrzyskie, są klasyfikowane na najdalszych pozycjach w kraju nie tylko ze względu na sytuację społeczno-gospodarczą, ale także na ogólne wyposażenie w kapitał intelektualny. Syntetyczne mierniki dla poszczególnych typów kapitału intelektualnego²⁹ kształtują się w tych województwach na niższym poziomie niż przeciętnie w kraju (Wosiek, 2012, s. 376).

W rezultacie najlepiej wykształceni i twórczy mieszkańcy obu regionów, nie znajdując wsparcia w kapitale społecznym i strukturalnym na terenie swoich województw, są zmuszeni do migrowania do większych ośrodków w poszukiwaniu pracy, w której mogą zaspokoić swoje potrzeby oraz wykorzystać posiadaną wiedzę, umiejętności i kompetencje. Prowadzone przez Małgorzatę Wosiek badania pokazują, że regiony te cechują nie tylko niskie nakłady (na mieszkańca, w relacji do PKB) na rozwój sfery badawczo-rozwojowej, ale także ich wysoka niestabilność. Ponadto można obserwować relatywnie niższy potencjał naukowo-dydaktyczny uczelni wyższych ze wschodnich województw. „Wartości wskaźników skolaryzacji, a także wyniki ogólnokrajowych egzaminów zewnętrznych sugerują, że istotne różnicowanie jakości wykształcenia (wiedzy, kompetencji i umiejętności) dokonuje się na poziomie wyższym” (tamże s. 380).

Według danych CKE za lata 2005–2009 na niższych poziomach edukacji nie obserwuje się takiego zjawiska. Wosiek (tamże) stwierdza, że „ośrodki akademickie we wschodnich województwach gromadzą relatywnie niższą liczbę studentów niż przeciętnie w kraju. Można przyjąć, że wskaźnik ten odzwierciedla w pewnym sensie potencjał regionalnych ośrodków akademickich i atrakcyjność ich oferty edukacyjnej”. Na te problemy nakładają się niekorzystne procesy demograficzne, w których dominują depopulacja oraz starzenie się społeczeństwa.

Województwo świętokrzyskie charakteryzuje się niewielką i spadającą liczbą studentów w ogóle i w przeliczeniu na 10 000 ludności. W 2010 roku łącznie w szkołach publicznych i niepublicznych w województwie kształciło się 45 732 studentów. W roku 2010 w województwie studiowało 361 studen-

²⁹ Syntetyczny indeks kapitału intelektualnego jest średnią arytmetyczną indeksów 23 wymiarów tego kapitału. „Składa się nań zespół komponentów w postaci kapitału ludzkiego wraz z jego «przrządowaniem», niezbędnym do przełożenia nagromadzonej wiedzy, umiejętności i kompetencji na konkretne wyniki gospodarcze” (Wosiek, 2012, s. 375).

tów w przeliczeniu na 10 000 ludności, co dawało świętokrzyskiemu 13. pozycję w kraju. Od roku 2005 następuje też stały ubytek tego wskaźnika, w latach 2005–2010 liczba studiujących na 10 000 ludności zmniejszyła się o 88 osób. Województwo ma ponadto najniższą liczbę absolwentów w kraju i najszybciej spadającą liczbę absolwentów na kierunkach matematycznych, przyrodniczych i technicznych (Matusiak, 2011, s. 43). W województwie lubelskim jeszcze nie widać takiej gwałtownej tendencji. Opracowania socjologów i ekonomistów (np. Wosiek, 2012; Dziekanowska, 2014) oraz raporty powstałe najczęściej w ramach różnotematycznych projektów na temat Polski Wschodniej, finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego, ujawniają, że województwa lubelskie i świętokrzyskie mają inne liczne cechy wspólne³⁰. Przede wszystkim mieszkańcy obu regionów cenią je ze względu na ich walory turystyczne, za ciekawą przyrodę i usytuowanie geograficzne. Realne perspektywy rozwoju dostrzegają głównie w takich dziedzinach, jak rolnictwo, turystyka i agroturystyka. Są natomiast niezadowoleni z bezrobocia, zacofania infrastrukturalnego oraz biedy.

Mieszkańców cechuje brak inicjatywy i faktycznych działań zmierzających do poprawy swojej sytuacji oraz niewielkie zainteresowanie sprawami istotnymi dla społeczności lokalnych. Nie dostrzegają też swojej bierności. Badania Dziekanowskiej (2014, s. 70) potwierdziły, że większość mieszkańców nie wykazuje ani aktywnych postaw obywatelskich, ani nie angażuje się w prace na rzecz środowiska lokalnego. Jedynie niespełna 30% ankietowanych potwierdziło swój czynny udział w pracach dla własnej społeczności. Wosiek z kolei wskazała na bierność ujawnianą przez dorosłych mieszkańców wschodnich województw, diagnozowaną m.in. na podstawie wskaźnika osób fizycznych prowadzących działalność gospodarczą (w przeliczeniu na 1000 osób w wieku produkcyjnym).

Z punktu widzenia podjętych badań interesujące są wnioski, które Małgorzata Wosiek (2012) sformułowała na podstawie wyników swoich badań longitudinalnych (6-letnich) pokazujących tendencję w rozwoju kapitału intelektualnego w Polsce Wschodniej. Upatruje ona przyczyn ogólnego marazmu w podłożu kulturowym i tradycjach historycznych owych regionów, które podtrzymują pokoleniowy wymiar barier rozwojowych. Starsi mieszkańcy wschodnich regionów

³⁰ Na przykład: M. Matusiak (2011). *Raport z analizy gospodarki województwa świętokrzyskiego na potrzeby aktualizacji Regionalnej Strategii Innowacji Województwa Świętokrzyskiego*. Poznań: UMCS; *Raport o Stanie Zagospodarowania Przestrzennego Województwa Świętokrzyskiego*; *Raport z Realizacji Strategii Rozwoju Województwa Świętokrzyskiego do roku 2020*; *Raport o sytuacji społeczno-gospodarczej województwa lubelskiego w 2014 r.* i wiele innych. Wszystkie raporty są publicznie dostępne w internecie w formacie pdf.

oczekują na pomoc i obarczają odpowiedzialnością za swoją niekorzystną ekonomicznie sytuację władze samorządowe. Bezwład, nastawienie na trwanie, a nie na zmianę, która nie kojarzy się przecież ze stabilnością i bezpieczeństwem, sugeruje samoistnie dominację przeszłości nad przyszłością. Młodzi mieszkańcy obu województw myślą natomiast raczej o migracji do większych ośrodków w Polsce lub o wyjeździe za granicę. Ze względu na wiek bardziej skłonni są dostrzec nowe możliwości w tym, co niepewne i płynne.

W metodologii badań dotyczącej TRS nie ma konkretnych wskazówek co do doboru grupy badanych. Decyzję w tym zakresie podejmuje badacz, kierując się swoimi przewidywaniami. W TRS uznaje się, że reprezentacje powstają zarówno w umysłach jednostek i grup (np. rodzina, klasa, grupa studencka, grupa zjednoczona ze względu na wyznawane wartości czy na tożsamość zawodową), jak i w sferze publicznej („przemieszczają się” poprzez media, podręczniki itp.). Kryterium wyodrębnienia grupy w podjętych badaniach stanowiła wspólna tożsamość (podjęcie decyzji o byciu nauczycielem wczesnej edukacji), zakładane prawdopodobne wspólne wartości (badane standaryzowanym kwestionariuszem wartości Milтона Rokeacha), podobne środowisko gospodarcze i społeczno-kulturowe (tzw. ściana wschodnia), podobna liczba studiujących pedagogikę wczesnoszkolną i przedszkolną.

W badaniu RS ważne jest, aby badani byli członkami grupy. Uzasadnieniem dla doboru grupy badawczej z różnych uczelni są m.in. ustalenia Manuela Castellsa (2012), który twierdzi, że za grupę można uznać wspólnotę ludzi z różnych przestrzeni fizycznych. Dodatkowo w wypadku badań własnych mamy do czynienia ze:

- środowiskową identyfikacją (badani identyfikują się z tym samym obiektem badań (ta sama specjalność);
- podobnymi doświadczeniami w trakcie studiów (podobne programy kształcenia, te same podręczniki specjalnościowe); na późniejszym etapie odbywanie praktyk pedagogicznych w instytucjach tego samego typu: szkoła (klasy I–III).

Nie bez znaczenia jest także to, że każdy student/nauczyciel jest częścią świata edukacyjnego dzielonego z innymi, w którym obowiązują podobne reguły społeczne.

Wyniki badań empirycznych przedstawionych dalej dowodzą, że dobór grupy ze względu na przytoczone ustalenia był słuszny. Badane grupy są wysoce jednorodne ze względu na opisywane cechy. W analizach pomijano

przypadki studentów StSW z Myślenic oraz z innych województw z uwagi na uzyskany procent realizacji badań³¹.

Badania powtarzane zgodnie z planem były prowadzone w kwietniu i maju 2016 roku. W trakcie badań powtarzanych miałam do czynienia z naturalnym ubywaniem uczestników – członkowie panelu odpadali z badania z różnych powodów. Najczęstsze to: rezygnacja ze studiów, urlopy dziekańskie lub zdrowotne, przeniesienie się na inny kierunek, w III etapie: rezygnacja z kontynuacji studiów na poziomie magisterskim.

Uzyskano wysoką realizację badań w zbiorowości panelowej – 96,7% – co nie oznacza, że dotyczy to wszystkich obserwowanych cech/zmiennych przedmiotu badań (tab. 11.3). Dlatego w opracowaniach są podawane liczebności, na podstawie których sporządzono zestawienia czy opisy.

Tabela 11.3. Przepływy badanych osób pomiędzy próbą/zbiorowością wyjściową a próbą/zbiorowością badaną

Badana zbiorowość w 2014	W tym studenci	Stan próby panelowej (2016)				
		badani powtórnie	przeszli na niestacjonarne	zrezygnowali	nowo przyjęci	Razem próba w roku 2016
N = 391		375	3	13	3	381

Wobec wyników przyjęto, że przedmiotowe analizy danych (rozdz. 13–16) odnoszą się do wszystkich tych osób, które powtórnie brały udział w badaniach (N = 322)³², natomiast braki danych, z uwagi na specyfikę podejścia w TRS w zakresie pozyskiwania i analizy materiału badawczego, ale i przede wszystkim walorów badań pełnych, uznano za uzupełniające źródło danych na cele interpretacji (pozyskiwania informacji).

³¹ Dane te analizowano celem porównań z bazą danych podstawowych. Nie zaobserwowano rozbieżności, które mogłyby rzutować na wnioski z badań.

³² Z pominięciem tych badanych, którzy pochodzili z innych województw niż lubelskie i świętokrzyskie, albo z powodu rezygnacji nie brali udziału w badaniach powtarzanych lub byli w nich nowo przyjętymi. Jak wspomniano wcześniej, przedmiotowe ustalenia dotyczące zbiorowości studentów z innych województw, w tym z Myślenic, obserwowano dla ciekowości poznawczej, ale są one pomijane *explicite* w opisach – dane u autorki. Mogę stwierdzić, że wiele charakterystyk tych małych prób studentów zasadniczo nie odbiega od przedmiotowych wyróżników studentów z województw lubelskiego i świętokrzyskiego. Tym samym zastosowane podejście/ograniczenie pozwala na bardziej spójną eksploatację danych bez utraty pozyskanych zasobów badań.

W kilku przypadkach uznano badanych za reprezentantów szerszej zbiorowości studentów wczesnej edukacji³³. Dla czytelnika jest to związane z informacją o wyrazistości/istotności statystycznej wyników; same decyzje, co do zasadności, podejmowano w fazie analiz ilościowych jako uzupełniających kluczowe podejście jakościowe. Analizy ilościowe, z uwagi na estetykę składu monografii, ale i percepcję zamieszczono w wydzielonych ramkach. O fakcie tym informuję też we wprowadzeniu do monografii.

Podsumowanie

W tym rozdziale szczegółowo przedstawiłam przyjęte postępowanie badawcze, które jest charakterystyczne dla procedury identyfikowania treści i struktury RS oraz znaczeń nadawanych obiektom RS przez badanych. Określiłam cele i problematykę badań oraz zastosowane metody i narzędzia badań. Niezbędnym dopełnieniem przedstawionych w tym rozdziale rozważań jest charakterystyka badanej zbiorowości. Z uwagi na wielość kontekstów poświęciłam jej odrębne miejsce (rozdz. 12).

³³ Na mocy podobieństwa charakterystyk badanych studentów do charakterystyk zbiorowości studentów wczesnej edukacji w przedmiotowych badaniach innych autorów.

Rozdział 12.

Charakterystyka badanej zbiorowości

Wstęp (s. 277) • Środowisko społeczno-demograficzne badanych studentów (s. 278) • Uczestnictwo badanych w kulturze (s. 284) • Światopogląd i system wartości badanych studentów (s. 294) • Motywy wyboru zawodu (s. 302) • Wybrane wymiary funkcjonowania nauczyciela w przestrzeni społecznej (s. 307) • Autocharakterystyka badanych na tle przedmiotowych ram pojęciowych (s. 310) • Dominujące poglądy: konstruktywizm czy behawioryzm? Implikacje z pomiaru ilościowego (s. 314) • Podsumowanie. Kilka uwag krytycznych o procedurze (triangulacji i świadomej marginalizacji wybranych wymiarów kontekstu badań) (s. 325)

Wstęp

W poprzednim rozdziale przedstawiony został sposób doboru zbiorowości do badań własnych. Longitudinalne analizy RS w zbiorowości studentów podczas przygotowywania się do zawodu nauczyciela dodatkowo uzasadniają doświadczenia badaczy RS dyskutujących kwestie związane z profesjonalizacją. Na przykład Pierre Ratinaud i Michel Lac (2011) uważają, że po rozpoczęciu kształcenia w określonym zawodzie możemy mówić o transformacji reprezentacji społecznych w reprezentacje profesjonalne. Przejście od jednego do drugiego typu reprezentacji nie jest liniowe, ale pozwalające na wymianę w tę i z powrotem pomiędzy społeczną i profesjonalną reprezentacją obiektu (Ratinaud, Lac, 2011, s. 65). Wspomniani badacze przyjmują, że w trakcie tranzykcji czasowej i przestrzennej (związanej ze zmianą treści i struktury matrycy wiedzy ujętej w RS; zob. rozdz. 16) następuje jednoczesna modyfikacja samej RS obiektu związana z konstruowaniem jej nowej formy oraz „profesjonalizacja” grupy.

Poza tym wielu badaczy stwierdziło, że RS zawsze są społeczne, ponieważ dotyczą grup społecznych oraz mogą być konstruowane wokół różnych obiektów, w tym zawodowych. Podkreślają przy tym, że „[...] wciąż brakuje danych, które pełniej charakteryzują uczestników jako członków grupy podzielającej reprezentacje społeczne. W większości badań sam fakt, że uczestnicy wykonują

ten sam zawód, wydaje się być uznany za wystarczający warunek przynależności do tej samej grupy reprezentacji. W badaniach RS rzadko analizuje się inne zmienne łączące uczestników. Nie ma wystarczająco dużo informacji opisujących kontekst kulturowy i historyczny, w którym grupa funkcjonuje, lub co cechuje podmioty jako należące do tej grupy” (Menin i in., 2011, s. 112).

W badaniach własnych takie mankamenty badań RS starałam się niwelować. Podjęłam działania na rzecz pozyskania również innych charakterystyk badanych, wychodzących poza przynależność do grupy wyznaczoną podzielnymi zainteresowaniami i wyborem tego samego zawodu, co z pewnością decyduje o uznaniu badanych za grupę naturalną i spełnia wymogi stawiane badaniom RS (zob. rozdz. 9). Wyboru charakterystyk dokonałam na podstawie implikacji z badań RS, w których wskazuje się możliwe konteksty, poza zawodowymi, kształtowania się RS, jak wartości, uczestnictwo w kulturze, światopogląd badanych czy ich położenie społeczne.

12.1. Środowisko społeczno-demograficzne badanych studentów

RAMKA 12.1. Środowisko społeczno-demograficzne badanych studentów

W ramach zmiennej „środowisko społeczno-demograficzne”, ujętej w kwestionariuszu ankiety w punktach 1–8 metryczki, ustalano w odniesieniu do badanych studentów: płeć, rodzaj studiów (stacjonarne—niestacjonarne), miejsce zamieszkania, zawód rodziców (wyuczony i wykonywany), tradycje nauczycielskie w rodzinie, motywy wyboru zawodu, stosunek do statusu i wynagrodzenia nauczycieli. Przy ustalaniu kategorii, do których odnosili się badani, korzystałam z raportu pod redakcją Janusza Czapińskiego i Tomasza Panka (2014) *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*.

Ogółem w 2014 roku zbadałam 391 osób, w tym 175 (44,8%) osób z województwa lubelskiego, 158 osób zamieszkiwało w województwie świętokrzyskim (40,4%). Mała grupa studentów zamieszkiwała w województwie małopolskim, 35 osób (9,0% – studenci Staropolskiej Szkoły Wyższej), oraz pochodziła z innych województw: 23 osoby, tj. 5,9% (w tym 12 osób z województwa mazowieckiego, pojedyncze osoby z Podkarpacia, z województw śląskiego i łódzkiego, a także z Kazachstanu i Białorusi).

W badaniu pierwszym, w roku 2014, badaniami własnymi objęto jedynie 5 mężczyzn (1,3%), co w kontekście danych opisujących studentów wczesniej edukacji jest zgodne z przewidywaniem.

Dane zgromadzone przez Główny Urząd Statystyczny nie są – z punktu widzenia potrzeb podjętych badań – na tyle dokładne, aby można było odnieść się do feminizacji zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (i studiujących pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną) z całkowitą pewnością. Jeśli chodzi o studiujących, w danych GUS znajdują się informacje o wszystkich przyjętych na studia w podgrupie pedagogicznej, w których liczba kobiet jest przedstawiana na tle liczby wszystkich studentów danego typu szkoły wyższej (*Szkoły wyższe ...*, 2015). Nie mają one znaczenia dla własnych porównań ze względu na brak wyszczególnienia studiujących poszczególne kierunki.

Nieco bardziej przydatne są ogólnopolskie dane GUS na temat pracujących nauczycieli (tab. 12.1). Wprawdzie nie zawierają informacji na temat wyłącznie nauczycieli klas I–III, natomiast podają informacje o tym, ile jest kobiet nauczycielek w placówkach wychowania przedszkolnego (99%) na tle wszystkich nauczycieli z danego etapu edukacyjnego. Dane z klas I–III zapewne byłyby podobne ze względu na zwykle łączne studiowanie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej¹. Zresztą wieloletnie obserwacje nauczycieli akademickich nie pozostawiają wątpliwości, że etap wychowania przedszkolnego i I etap edukacyjny są najbardziej sfeminizowane spośród wszystkich pozostałych etapów kształcenia (por. *Oświata i wychowanie...*, 2015).

Tabela R12.1-t1². Liczba nauczycieli zatrudnionych na pełnym etacie w placówkach wychowania przedszkolnego, w tym kobiet

Liczba nauczycieli zatrudnionych na pełnym etacie	Ogółem	Kobiety
Placówki wychowania przedszkolnego	90 419, 76 (100%)	89 599,57 (99%)

Źródło: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015*, GUS, 2015.

W badaniach własnych województwo nie różnicowało wyraźnie studentów względem miejsca zamieszkania (chi-kwadrat = 5,869; df = 4; $R_{C, \text{standaryzowane}} = 0,165$; n.i.) – rozkłady badanych były statystycznie podobne. Największą grupę stanowili badani pochodzący ze środowisk wiejskich (177 osób, 53,5%) oraz z większych miast, powyżej 100 tysięcy mieszkańców: 68, tj. 20,5% (Lublin, Kielce).

¹ W niektórych uniwersytetach istnieje możliwość studiowania wyłącznie pedagogiki wczesnoszkolnej, np. w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

² Kolejność numerów tabel/rycin w ramach poprzedza – przed myślnikiem – informacja o numerze rozdziału, zaś po kropce numerze ramki w tym rozdziale, np. tabela R12.1-t3 (tabela trzecia w rozdziale 12, w 1. ramce)

Jeśli przyjąć, że światopogląd i, co za tym idzie, RS korelują ze środowiskiem zamieszkania³, to należy zwrócić uwagę na następujący wynik. Studenci ze względu na pochodzenie odzwierciedlają strukturę zamieszkania w badanych województwach. Większe odchylenia dotyczą badanych z województwa świętokrzyskiego (różnice procentowe rozkładów większe niż $\pm 3\%$). Dane w tabeli R12.1-t2.

³ Na przykład raport z badania CBOS nr 93/2014 *Polska Szkoła AD 2014*, realizowanego w dniach 5–11 czerwca 2014 roku na liczącej 1044 osób reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski, przedstawia wyniki badań, z których wynika, że „mieszkańcy dużych i średnich miast (powyżej 100 tys.) system edukacyjny oceniają znacznie gorzej niż respondenci z mniejszych miejscowości” (*Polska Szkoła AD 2014*, s. 1). Także Paweł Lewicki, amerykański kognitywista polskiego pochodzenia, wiele lat wcześniej zauważył, że warunki socjalizacji, a więc zróżnicowane wcześniejsze doświadczenia, zmieniają sposób organizacji owych doświadczeń w świadomości jednostki: „Wzorzec poznawczy jest funkcją obrazów postaci z najbliższego otoczenia, ale prawdopodobnie nie «obiektywnych» obrazów tych postaci, lecz raczej obrazów, które powstają w świadomości badanego jako reakcja na specyficzny sposób odnoszenia się tego otoczenia wobec niego” (Lewicki, 1983, s. 135). Jeśliby odnieść te ustalenia do współczesnej wiedzy na temat reprezentacji, należy przyjąć, że RS (także światopogląd i przekonania) są pochodną środowiska zamieszkania. Wiemy przecież, że konstruowanie reprezentacji rozpoczyna się od postrzegania otaczających obiektów i zjawisk. W wyniku tego procesu w umyśle pojawia się zbiór informacji, które umysł łączy i interpretuje w zależności od przekonań, które posiadamy, tworząc obraz otaczającego świata. Obraz ten nie jest wierną kopią/fotografią rzeczywistości. Reprezentacja jest skonstruowanym w umyśle obrazem otaczającego świata, wygenerowanym na podstawie przekonań i posiadanej wiedzy (Augoustinos i in., 2014). Ważne są w tym kontekście także ustalenia Krzysztofa Konarzewskiego (1995, s. 154), który dowodził, że „ludzie działają w ramach symbolicznych struktur swojej kultury”, co jest bezpośrednim odniesieniem do uwarunkowań funkcjonowania w danej grupie – to nie immanentne czynniki (np. płeć) powodują, że dziewczynki i chłopcy są inaczej traktowani, ale cechy kulturowe danego środowiska. Harold Garfinkel w *Studiach z etnometodologii* (2007) podaje przykład „uspołecznionych postaw ciała”, które w swojej naturze nie funkcjonują jako wskaźniki RS (np. płci), ale stają się takie, jeśli zostaną połączone z różnymi praktykami i tożsamościami społecznymi. W procesie uspołeczniania ciała dorośli poprawiają postawy dzieci fizycznie albo za pomocą wyrażań, takich jak: „dziewczynki tak nie siadają” albo „siedź jak mężczyzna”. RS tego, co oznacza być mężczyzną albo kobietą są włączane do ciała i wykonywane bez zastanowienia. Dlatego w (teoretycznym) wypadku zmiany płci, w późniejszym wieku, potrzebna jest nie tylko zmiana fizyczna, ale także zmiana postawy własnego ciała, co jest dowodem na słuszność koncepcji ucieleśnienia, funkcjonującej w ramach nurtu badań nad RS (Wagoner, 2015).

Tabela R12.1-t2. Miejsce zamieszkania studentów na tle rozkładu w województwie

Kategorie liczby mieszkańców	Województwo lubelskie					Województwo świętokrzyskie				
	W zbadanej zbiorowości (N = 173)		W populacji (mieszkańców województwa) (N = 2 147 746)		Różnica w pkt procentowych	W zbadanej zbiorowości (N = 158)		W populacji (mieszkańców województwa) (N = 1 263 176)		Różnica w pkt procentowych
	n	%	n	%		N	%	N	%	
Pow. 100 tys.	42	24,3	341 722	15,9	-8,4	26	16,5	198 857	15,7	-0,8
50-100 tys.	16	9,2	187 381	8,7	-0,5	14	8,9	122 407	9,7	+1,6
20-50 tys.	10	5,8	204 405	9,5	+3,7	11	7,0	91 597	7,3	+0,3
Pon. 20 tys.	13	7,5	259 279	12,1	+4,6	22	13,9	150 981	11,9	-2,0
Wieś	92	53,2	1 154 959	53,8	+0,6	85	53,8	699 334	55,4	+0,6

Źródło: badania własne oraz *Ludność, ruch naturalny i migracje w województwie świętokrzyskim w roku 2014* (stan na 31 XII), Urząd Statystyczny, Kielce 2015; dane o miastach s. 235; dane o wsi s. 230.

Tabela R12.1-t3. Sytuacja zawodowa matek badanych studentów określona zawodem wyuczonym i wykonywanym

Kategorie zawodu wyuczonego	Kategorie zawodu wykonywanego									Razem
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	5	168	12	12	5	18	23	2	-	245
3	-	5	22	-	1	4	1	-	-	33
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	-	11	4	3	2	-	40	-	-	60
8	-	-	-	-	3	2	1	30	-	36
9	-	13	-	2	-	2	-	-	-	17
Razem	5	197	38	17	11	26	65	32	-	391

Legenda kodów kategorii zawodowych:

- 1 – stanowisko kierownicze/własna firma
- 2 – pracownik fizyczny
- 3 – pracownik umysłowy
- 4 – pracuje w domu
- 5 – emeryt-rencista

- 6 – pozostaje na bezrobociu
- 7 – brak danych/wykreślona odpowiedź
- 8 – nauczyciel
- 9 – bez zawodu

Odsetek studentów ze środowisk wiejskich odpowiada w próbie odsetkowi mieszkańców środowisk wiejskich w obu województwach.

Na liście zawodów wykonywanych przez matki badanych studentów odnotowano 71 kategorii zawodów lub sytuacji zawodowych (na liście zawodów wyuczonych podobną liczbę: 74). Dominują matki, które pracują fizycznie i wykonują pracę w większości zgodną z przygotowaniem zawodowym. Zagregowane dane przedstawia tabela R12.1-t2.

Na liście wymienionych zawodów wyuczonych dla ojców znalazło się 80 różnych zawodów, natomiast na liście zawodów wyuczonych badani wymienili 67 sytuacji zawodowych ojców. Większość ojców, podobnie jak matki, pracuje w zawodach zgodnie z przygotowaniem zawodowym (tab. R12.1-t4).

Tabela R12.1-t4. Sytuacja zawodowa ojców badanych studentów określona zawodem wyuczonym i wykonywanym

Kategorie zawodu wyuczonego	Kategorie zawodu wykonywanego									Razem
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	1	–	–	–	–	–	–	–	–	1
1	11	237	3	–	18	9	17	–	–	295
2	3	2	8	–	–	–	–	–	–	13
3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
6	1	38	–	–	2	–	23	–	–	64
7	1	1	–	–	–	–	–	3	–	5
8	–	11	–	–	–	–	–	–	–	13
Razem	17	289	11	–	20	2	40	3	–	391

Legenda kodów kategorii zawodowych jak w tabeli R12.1-t2

Subiektywna ocena sytuacji finansowej badanych

Sytuacja zawodowa matek i ojców badanych studentów ma związek z samooceną sytuacji finansowej badanych (w opisie dalej: syt. fin.) oraz oceną dochodów rodzin studentów na tle innych rodzin (w opisie dalej: doch. rodzin). Subiektywną ocenę badanych określałam na podstawie odpowiedzi na pytania: *Jaka jest Pani/Pana*

sytuacja finansowa? (pytanie w metryczce) oraz *Jak Pani/Pana zdaniem wyglądają dochody Pani/Pana rodziny na tle innych rodzin?* (pytanie w metryczce).

Tylko 15 studentów (3,8%) stwierdziło, że nie posiada środków finansowych na własne potrzeby a 24 (6,1%), że nie wie, jak wyglądają dochody rodziny pochodzenia na tle innych rodzin.

Pozostali badani kategorie te oceniali na skali 1 do 7, gdzie 1 oznaczało: sytuacja finansowa niewystarczająca/dochody znacznie niższe od przeciętnych, 7 zaś: sytuacja finansowa dobra/dochody znacznie wyższe niż przeciętne. Rozkłady tak desygnowanych dochodów studentów lub ich rodzin są wysoce podobne w przekrojach zawodów wykonywanych/wyuczonych rodziców badanych, ale i środowiska zamieszkania/województwach. Na skali 1 do 7 w bazie wejściowej, wszystkich danych było: $M_{\text{syf. fin., lubelskie}} = 3,976$, $N = 167$; $M_{\text{syf. fin., świętokrzyskie}} = 3,870$, $N = 154$; $M_{\text{syf. fin., małopolskie}} = 3,788$, $N = 33$; $M_{\text{syf. fin., inne}} = 3,864$, $N = 22$; oraz $M_{\text{doch. rodzin, lubelskie}} = 3,894$, $N = 161$; $M_{\text{doch. rodzin, świętokrzyskie}} = 4,047$, $N = 149$; $M_{\text{doch. rodzin, małopolskie}} = 3,912$, $N = 34$; $M_{\text{doch. rodzin, inne}} = 3,913$, $N = 23$). Dodatkowo ustalono, że 39 badanych studentów miało matkę lub ojca nauczyciela (10%). Sytuacja finansowa takich studentów nie jest wyraźnie różna od pozostałych badanych studentów ($M_{\text{syf. fin., rodziny nauczycieli}} = 3,971$, $N = 35$; $M_{\text{syf. fin., rodziny pozostałe}} = 3,903$, $N = 341$, oraz $M_{\text{doch. rodzin, rodziny nauczycieli}} = 4,114$, $N=35$; $M_{\text{doch. rodzin, rodziny pozostałe}} = 3,943$, $N = 332$).

Tabela R12.1-t5. Zróżnicowanie sytuacji zawodowej matek i ojców badanych studentów

Kategorie zawodu wyczonego matek studentów	Kategorie zawodu wyczonego ojców badanych studentów									Razem
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2	–	208	10	–	–	–	19	2	6	245
3	–	27	2	–	–	–	3	1	–	33
4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
7	–	19	–	–	–	–	40	–	1	60
8	1	31	1	–	–	–	1	2	–	36
9	–	10	–	–	–	–	1	–	6	17
Razem	1	295	13	–	–	–	64	5	13	391

Legenda kodów kategorii zawodowych jak w tabeli R12.1-t3.

Dane dowodzą, że potencjalni absolwenci/nauczyciele badanego kierunku reprezentują różne środowiska lokalne, od małych do

największych zgodnie z ich udziałem w strukturze w badanych województwach (tab. R12.1-t2). Większość ojców, podobnie jak matek badanych studentów, pracowała w czasie badań zgodnie z deklarowanym przez badanych posiadaniem przez rodziców przygotowaniem zawodowym/zawodem rodziców. Sytuacja zawodowa matek i ojców badanych studentów określona ich zawodami jest podobna; wśród rodzin pochodzenia badanych dominują rodziny robotnicze. Ocena sytuacji finansowej studentów oraz dochodów rodziny lokuje się na poziomie przeciętnym na zastosowanej skali punktowej 1 do 7 punktów (ok. 4 stopnia skali).

12.2. Uczestnictwo badanych w kulturze

Badanym studentom można przypisać trzy style uczestnictwa w kulturze (tzw. typowe praktyki kulturowe, zachowania przypisywane elitom intelektualnym oraz korzystanie z multimediów). Dane są jednorodne. W szczegółowych analizach⁴ stwierdzono, że nie są one określone takimi cechami, jak województwo, typ studiów, tradycje nauczycielskie, motywy wyboru zawodu nauczycielskiego, ale i płeć, środowisko zamieszkania, zawody rodziców. Wysoki poziom uczestnictwa w kulturze desygnowanego stylem 1. dotyczy 68 badanych studentów (17,4% – przy różnych stanach dwóch pozostałych wymiarów); stylem 2. 60 badanych (15,3%), natomiast korzystania z multimediów (styl 3. 53 badanych – 13,6%); 33% badanym przypisać można przeciętny poziom każdego z wymiarów uczestnictwa w kulturze.

RAMKA 12.2. Uczestnictwo badanych w kulturze

Potencjalne odniesienia. Proces edukacji polega na „dostosowaniu kultury do potrzeb jej członków i ich sposobów poznawania do potrzeb” (Bruner, 2006, s. 69). We współczesnej rzeczywistości, jak stwierdziła Barbara Fatyga (2005), edukacja jest wyjątkowo złożonym procesem, ponieważ trudno jest o spójne wzory i wzorce kulturowe⁵. Na co dzień mamy raczej do czynienia z różnymi kulturami (kulturami różnych grup społecznych), które „współistnieją ze sobą, mieszają się, czasem ze sobą walczą, ulegają dominacji lub same dominują” (tamże, s. 54–55; można uznać

⁴ Dane u autorki.

⁵ Przez „wzór kulturowy” rozumiem za Barbarą Fatygą „mniej lub bardziej ustalony w zbiorowości sposób zachowania lub myślenia” (<http://ozkultura.pl/wpisy/1027>).

to za nawiązanie do polifazji kognitywnej w ramach TRS). Tempo i możliwości zmiany owych wzorców są nieporównywalne do czegokolwiek z przeszłości – wynikają bezpośrednio z naszego funkcjonowania w świecie internetu i elektronicznych mediów, a przede wszystkim z ogromnej niestabilności samej sfery kultury współczesnej.

Wraz ze społeczeństwem informacyjnym pojawił się nowy typ kultury, który jest związany nie tylko z uczestnictwem, ale także współtworzeniem kultury poprzez np. publikowanie swoich przemyśleń na blogu⁶. Richard Florida, amerykański ekonomista, wprowadził pojęcie prosumentów – jednocześnie konsumentów i twórców dóbr kultury. Potrzeba wykraczania poza swoje indywidualne doświadczenie, którą przewidział w systemowej koncepcji potrzeb człowieka Tomasz Kocowski (1982), jest podstawą bycia prosumentem. Każdy może być uczestnikiem i twórcą kultury, a sposób uczestnictwa w kulturze może decydować – jak to ujął Bruner (2006, s. 4) – o posiadanych przez nas narzędziach umysłowych, dzięki którym w ten, a nie inny sposób odbieramy świat dokoła nas i funkcjonujemy w rzeczywistości: „[...] kultura kształtuje umysł, to znaczy dostarcza nam narzędzi, dzięki którym kontrolujemy nie tylko nasze światy, ale także naszą koncepcję siebie i swoich możliwości”.

Podejmowanie uczestnictwa w kulturze można badać na kilka sposobów. Wybrałam wersję badań zorientowanych na perspektywę mikrospołeczną. W tego typu badaniach nie tylko opisuje się proces recepcji kultury, ale również poszukuje związków ze wskaźnikami społecznymi (sytuacja rodzinna, usytuowanie w strukturze społecznej, wykształcenie), ekonomicznymi (poziom dochodów, status zawodowy), które mogą mieć związek z praktykami kulturowymi (Kisiel, 2013, s. 348). Wycho-dzę więc z założenia, że dokonując oglądu wybranych wskaźników kulturowych, można będzie określić cechy badanej zbiorowości. Uzyskana wiedza może być wykorzystana jako teoretyczny fundament dla analiz bardziej ogólnych, ujmujących całościowo proces uczestnictwa studentów w kulturze, zwłaszcza że stanowią oni specyficzną grupę młodzieży.

Wskaźniki praktyk kulturowych ustaliłam według Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego 1992–2010, sporządzonego przez Instytut Studiów Społecz-

⁶ Pojęcie „uczestnictwa w kulturze” w literaturze jest używane zamiennie z pojęciami „aktywności kulturalnej” i „działalności kulturalnej”. Badacze zajmujący się współcześnie analizowaniem kultury, a więc tym, jak jest ona tworzona, doświadczana, przeobrażana i transformowana przez jednostki, wypowiadają się krytycznie na temat tradycyjnych badań nad uczestnictwem w kulturze, kojarzonych głównie z Antoniną Kłoskowską (zob. Fattyga, 2013, 2014; Krajewski, 2013, 2014). Marek Krajewski (2014, s. 16) zaznacza jednak jednocześnie, że „[d]oświadczanie i przeżywanie kultury to niewątpliwie w dalszym ciągu również proces realizowany przez tradycyjnie rozumiane uczestnictwo w kulturze, przez recepcję profesjonalnie wykreowanych przekazów, nabywanie dóbr kulturowych i bywanie w instytucjach kultury. Badanie uczestnictwa w kulturze, pojmowanego w tradycyjny sposób, jest więc niezbędne, by móc pokazać pełny obraz tego, co z kulturą czynimy”.

nych im. Profesora Roberta B. Zajonca Uniwersytetu Warszawskiego (Cichomski i in., 2013). Znajdują się w dziale *Czas wolny, sport i aktywność fizyczna*. Pochodzą z 2008 roku, z arkusza wzorowanego na międzynarodowych badaniach przeglądowych *International Social Survey Programme: Leisure Time and Sports* (2007). Zostały opublikowane w raporcie całościowym (Cichomski i in., 2013, s. 638). Badałam takie wybrane praktyki kulturowe, jak: korzystanie z bibliotek lub czytelni, korzystanie z własnego księgozbioru, czytanie dzienników (ogólnopolskich lub lokalnych), czytanie czasopism (tygodniki, dwutygodniki, miesięczniki), korzystanie z telewizora, internetu, chodzenie do kina, do teatru lub na koncert, słuchanie muzyki (radio, płyty, telefon) chodzenie na imprezy sportowe, pisanie tekstów o różnym charakterze (np. blog, pamiętnik), działanie w organizacjach społecznych⁷.

Z pewnością można tu zauważyć nawiązanie do społecznych ram kulturowych wyodrębnionych przez Antoninę Kłoskowską (1972, s. 60–62). Jedna z nich obejmuje kontakty i działania kulturalne dokonujące się w obrębie ponadlokalnych instytucji kultury (biblioteki, kluby, domy kultury, teatry, kina itp.), druga natomiast jest związana z oddziaływaniem symbolicznym, zapośredniczonym przez media tradycyjne (gazety, tygodniki itp.) oraz elektroniczne (radio, telewizja, film). Bogusław Sułkowski (2011, s. 7), uaktualniając zaproponowane przez Kłoskowską ramy kultury, wyróżnił dodatkowo m.in. kulturę stowarzyszeń i wolontariatu oraz cyberkulturę, czyli kulturę społeczeństwa sieci. Właściwie można więc uznać, że propozycja Kłoskowskiej wraz z uzupełnieniem Sułkowskiego pokrywa się ze wskaźnikami praktyk kulturowych ujętych przez zespół Cichomskiego (2013).

Marek Krajewski (2014, s. 15) zwrócił zresztą uwagę, że badania zaproponowanym przez Kłoskowską „nie są w stanie uchwycić zmiany, która następuje wraz z usieciowieniem życia społecznego, akceleracją krążenia dóbr kulturowych, rzeczywistością i odbywającą się poza jakąkolwiek kontrolą demokratyzacją dostępu do środków tworzenia i dystrybuowania przekazów. Zmiany, która polega na tym, że tworzenie, dystrybuowanie przekazów nie służy dziś przede wszystkim przekazywaniu znaczeń, ale raczej budzeniu zainteresowania konsumentów, pobudzaniu jednostek do działania, zawiązywaniu i wzmacnianiu relacji między nimi, wiązaniu ich w społeczności [...]”. Kategoria *uczestnictwa w kulturze*, zdaniem Krajewskiego (2014, s. 16), „doskonale odzwierciedla nasze relacje z kulturą, ich wielowymiarowość, to, że każdy z nas jest jej współtwórcą i że bez naszego udziału w niej nie mogłaby ona istnieć”.

Bez wspólnych podstaw kulturowych, tak jak bez wspólnego podzielenia RS, utrudnione byłoby porozumiewanie się, podejmowanie wspólnych działań, rozwiązywanie problemów czy konfliktów. Spójność kodów językowych, zasad i norm, podzielanej wiedzy, postaw i wartości tworzy spójność grupy społecznej i decyduje o jej tożsamości. Kultura zawsze jest bowiem związana z określoną grupą, zbioro-

⁷ Należy zaznaczyć, że badano nie obiektywne potwierdzenie udziału w praktykach kulturowych, ale subiektywną identyfikację z przykładowymi praktykami kulturowymi.

wością (narodem, kategorią zawodową, generacją, społeczeństwem funkcjonującym w określonym czasie i przestrzeni). Każda grupa społeczna (którą mogą tworzyć studenci wybierający ten sam zawód) uczy się „dopasowywania” otaczającego świata do potrzeb człowieka (zbiorowości) i jednocześnie „dopasowywania” człowieka (zbiorowości) do możliwości i ograniczeń stwarzanych przez otoczenie” (Siciński, 2002, s. 25, za: Karwińska, 2013, s. 63).

Krajewski na podobnym przykładzie aktywnego uczestnictwa – współuczestniczenia – w dowolnej sytuacji kulturowej, precyzuje pojęcie uczestnictwa, przyjmując, że „jest to proces włączenia danego elementu (jednostki, grupy, ale też przedmiotu) w pewną sytuację uregulowaną kulturowo, a więc zachodzący dzięki językowi, normom i wartościom, narzędziom i przedmiotom stworzonym przez człowieka” (Krajewski, 2014, s. 17). Kategorię *uczestnictwo w kulturze* badacz ten odnosi więc przede wszystkim „do faktu bycia aktywnym składnikiem relacji konstytuujących określoną sytuację, a więc oznacza też wpływanie na stosunki zachodzące między elementami, które ją tworzą” (tamże).

Ponadto, jeśli wiemy, że kultura „dostarcza motywacji do działania, hierarchii wartości, kryteriów ocen, ideałów rozmaitych instytucji, [...] porządkuje interakcje społeczne” (Karwińska, 2013, s. 78), sądzę, że potraktowanie wskaźników kulturowych jako zmiennej kontekstowej jest postępowaniem uzasadnionym ze względu na przedmiot badań⁸.

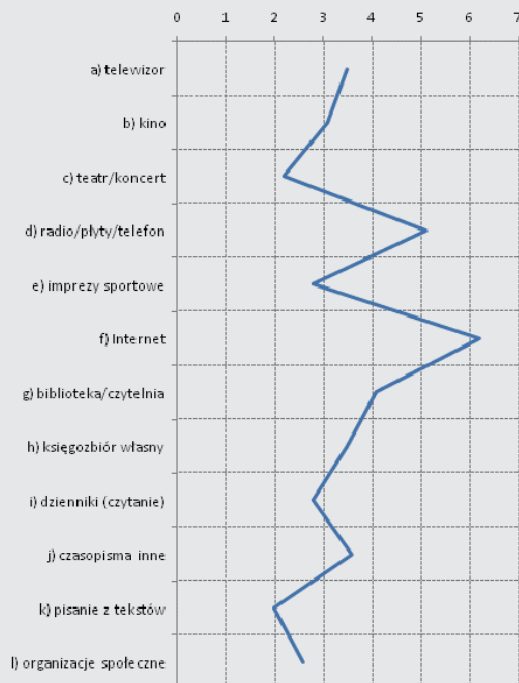
Wyniki analiz nad uczestnictwem w kulturze badanych studentów nie zaskakują. W związku z postępującą globalizacją w różnych krajach i na różnych kontynentach następują podobne zmiany kulturowe. „Słabnie zasięg oddziaływania kultury tradycyjnej, a nowe trendy kultury popularnej pojawiają się niezależnie od miejsca zamieszkania ludności. Zmienia się styl życia ludzi, charakter codziennych form aktywności, sposób oceny sensu życia, a także kierunek dążeń i aspiracji” (Szymański, 2014, s. 13).

Z puli dwunastu kategorii praktyk kulturowych (każda na skali 0–7 punktów) na pierwszym miejscu badani wskazali na internet jako medium, z którego korzystają najczęściej. Względnie często słuchają też muzyki (radio, płyty, telefon). Rzadziej czytają książki wypożyczone z bibliotek i czytelnicy lub korzystają z własnego księgozbioru, rzadko też oglądają telewizję czy chodzą do kina. Badani studenci nie poświęcają wiele czasu na chodzenie do teatru, na koncerty, imprezy sportowe.

⁸ Zgodnie z interpretacją Tomasza Nowaka (2011, s. 315) uznaję, że na badane RS, wartości czy światopogląd należy spoglądać z perspektywy kultury danego społeczeństwa, czy też danej grupy społecznej, a nie z punktu widzenia kultury badacza. Perspektywa ta znajduje odzwierciedlenie w przyjętej metodologii badań własnych.

Najrzadziej podejmują się działalności w organizacjach społecznych i przeznaczają czas na pisanie, np. pamiętnika czy bloga.

Podstawowe, wstępne charakterystyki studenckich deklaracji potencjalnie związanych z korzystaniem z kultury zaprezentowano na rycinie R12.2-r1.



Rycina R12.2-r1. Deklarowane przez badanych uczestnictwo w kulturze (N = 391)

Legenda: Badanie 1. w roku 2014

W zbiorczej charakterystyce wymiarów uczestnictwa w kulturze można na podstawie analizy czynnikowej wyodrębnić trzy typy badanych studentów (tab. R12.2-t1)⁹.

⁹ Analiza czynnikowa o tyle jest właściwą metodą do badania uczestnictwa w kulturze, że już Kłoskowska zwracała uwagę na procesualność uczestnictwa w kulturze. Jej zdaniem nie można rozpatrywać partycypacji kulturalnej w wymiarze pojedynczych wydarzeń czy odrębnych działań. Istotą uczestnictwa w kulturze jest sekwencyjna aktywność na różnych polach, które mogą być zróżnicowane i wzajemnie się kompensować – „aktywność w preferowanych obszarach kultury pozwala na mniejsze zaangażowanie w innych, mniej akceptowanych formach aktywności kulturalnej” (Kłoskowska, 1972, s. 129). Pod pojęciem uczestnictwa należy zatem rozumieć powiązane ze sobą formy zaangażowania kulturalnego, które wspólnie składają się na proces uczestnictwa.

Tabela R12.2-t1. Macierz rotowanych składowych dla obserwowanych kategorii uczestnictwa studentów w kulturze (N = 391)

Zmienna w kolejności danej kwestionariuszem	Składowa		
	1	2	3
Telewizor	0,395	-0,521	0,429
Kino	0,575	0,063	0,354
Teatr/koncert	0,596	0,322	-0,030
Radio/płyty/telefon	0,125	0,402	0,571
Imprezy sportowe	0,442	0,350	0,219
Internet	-0,104	-0,001	0,809
Biblioteka/czytelnia	0,162	0,627	0,086
Własny księgozbiór	0,221	0,713	0,138
Dzienniki (czytanie)	0,696	0,169	-0,063
Czasopisma inne	0,743	0,048	0,063
Pisanie tekstów	0,490	0,370	-0,143
Organizacje społeczne	0,399	0,506	0,040
Typy uczestnictwa	Typowe praktyki kulturowe	Elita intelektualna	Korzystanie z multimediiów

Legenda: rotacja: Varimax, KMO = 0,786; p = 0,001; wyróżniono ładunki czynnikowe na poziomie ok. 0,5, lub wyżej; składowe wyjaśniają łącznie ok. 50% wariancji

Wyniki analizy czynnikowej ujawniają, że poszczególne zmienne utworzyły trzy czynniki zróżnicowane ze względu na przedmiot badań, jakby **trzy wyrażnie różne style uczestnictwa w kulturze**. Zapewne to właśnie zmiana roli kultury spowodowała wykrystalizowanie się zupełnie odmiennych wzorów uczestnictwa w kulturze badanych studentów.

Pierwszy wyizolowany czynnik ma wymiar typowych praktyk kulturowych, charakterystycznych dla współczesnej polskiej inteligencji (zob. np. Sztumski, 2007; Cackowski, 2008; Jagodzińska, 2013), związanych z chodzeniem do kina i teatru, na koncerty, czytających dzienniki, czasopisma, także samodzielnie piszących teksty różnego rodzaju (np. blogi, pamiętniki). Zwraca uwagę, wprawdzie niski, ale jednak

ujemny ładunek czynnikowy (-0,104) odnoszący się do korzystania z internetu, co tylko potwierdza tradycyjny (typowy) charakter uczestnictwa w kulturze.

Drugi czynnik wiąże się z praktykami kulturowymi charakteryzującymi elitę intelektualną. To czynnik, który wyraźnie dotyczy praktyki czytania książek, przede wszystkim z własnego księgozbioru, ale także wypożyczanych z bibliotek i/lub czytelni. Dołącza do tych zachowań zmienna informująca o działalności w organizacjach społecznych. W opozycji do zmiennych tworzących ten czynnik wyraźnie pozostaje korzystanie z telewizora (-0,521), co wskazuje na specyficzny typ uczestnika kultury, o wąskich, ale precyzyjnie wybranych preferencjach estetycznych, który interesuje się jedynie określonymi formami partycypacji kulturowej i nie przejawia zainteresowania innymi obszarami kultury, np. związanymi z postępem technologicznym.

Być może jest to taki typ uczestnika kultury, jakiego wyobrazić można sobie w związku z zawodem wymagającym ogólnej wiedzy, odczytania i swego rodzaju misyjności, podejmowania działań o charakterze użyteczności społecznej, bez oczekiwanego gratyfikację finansową za każdą podejmowaną aktywność. Tego typu konsumentów kultury cechuje więc specyficzny profil kulturowy, co nie jest bez znaczenia w sytuacji wyboru przez badanych zawodu nauczyciela, który będzie w przyszłości wprowadzał w praktyki kulturowe kolejne pokolenia.

Trzeci wyłoniony czynnik charakteryzują dwie zmienne, w tym jedna o najwyższym ładunku czynnikowym w całej analizie (0,809), odnoszącym się do korzystania z internetu jako najczęstszej praktyki kulturowej. Uzupełnia ten czynnik zmienna mówiąca jeszcze o słuchaniu muzyki, co automatycznie wywołuje w umyśle, jakże powszechny obecnie, obraz/reprezentację młodych ludzi ze słuchawkami w/na uszach lub przeglądających internet czy też przeszukujących pliki muzyczne na karcie pamięci telefonu. Jest to obraz/wizerunek aktywności kulturowej związanej, oczywiście, z coraz szybszym rozwojem technologii, którego badani studenci są już pełnoprawnymi uczestnikami.

Korzystanie z sieci internetowej jako wszechstronnego kanału komunikacji, zwłaszcza w sposób niemal ciągły, jest podstawowym symptomem cyberkultury (zob. Sułkowski, 2011). Przedstawiciele tego typu praktyk kulturowych zaliczają się już w pełni do pokolenia „Z”, niemal żyjącego w świecie wirtualnym. Cechą charakterystyczną młodzieży z pokolenia cyfrowych tubylców, z racji preferencji internetu, jest radykalne ograniczenie innych praktyk kulturowych, jak czytanie książek, prasy, czasopism czy oglądanie telewizji. W sytuacji dominacji informacyjnych zasobów sieciowych (dzięki telefonom, tabletom i stałemu dostępowi do internetu) źródła drukowane mają marginalne znaczenie dla młodzieży (D. Boyd, 2014). Opis zaproponowany przez Danah Boyd wydaje się odpowiadać charakterystyce wyrażonej trzecim czynnikiem.

Przyszli kandydaci na nauczycieli klas I–III reprezentowani silniej przez pierwszy i drugi czynnik mieszczą się w tradycyjnym pojmowaniu kultury, o któ-

rym pisała Kłoskowska, jednak w kontekście uzyskanych wyników należałoby się zastanowić, jak będą oni funkcjonować w szkole nowoczesnej, pracując z dziećmi, które urodziły się już w nowej epoce medialnej, epoce internetu, w świecie przesiąkniętym nieustannie doskonalonymi technologiami cyfrowymi, w znaczący sposób kształtującymi ich codzienne funkcjonowanie. W związku z tym pojawia się pytanie o rolę nauczyciela w rzeczywistości dzisiejszych uczniów młodszych, którzy nie znają świata bez internetu. Czy powinien być ekspertem i promotorem nowych technologii, czy raczej promotorem tradycyjnych praktyk kulturowych, skoro dla wielu dzisiejszych uczniów to świat analogowy jest właściwie rzeczywistością wirtualną? Czy nauczyciel-promotor tradycyjnych praktyk kulturowych, który zapewne nie do końca rozumie znaczenia cyfrowego świata¹⁰, odnajdzie wspólny język z dziećmi wychowanymi w cyfrowej rzeczywistości?

Przemiany współczesnego świata w perspektywie rozwoju społeczeństwa informacyjnego nakładają na nauczyciela pewne obowiązki związane z wyszukiwaniem informacji w różnych źródłach i ich syntezą, z konstruowaniem wiedzy przez uczniów na podstawie zdobytych samodzielnie informacji. Te dwie grupy kandydatów na nauczycieli (mocniej reprezentujące pierwszy i drugi czynnik), mimo niewątpliwych zalet, jakie niesie ze sobą wizja tradycyjnych praktyk kulturowych, staną przez zadaniem wykorzystania nowoczesnych zasobów medialnych w środowisku edukacyjnym szkoły.

Trzecia grupa kandydatów na nauczycieli, silniej wyłoniona przez trzeci czynnik, zapewne biegle posługująca się językiem cyfrowym, będzie wprawdzie miała łatwiejsze zadanie w znalezieniu nowych funkcji dla technologii informacyjnych w pracy nauczyciela. Jednak nie wiemy, jak poradzi sobie ze zrównoważeniem proporcji między kulturą popularną a kulturą wysoką, między zachowaniem ciągłości kulturowej, uwarunkowanej historycznie, decydującej o trwaniu kulturowym i tożsamości społeczeństwa a aktualnymi doświadczeniami związanymi z nowoczesną czy też współczesną kulturą, jak poradzi sobie z dokonaniem swoistej syntezy kultury tradycyjnej, uwarunkowań wewnętrznych, lokalnych i wpływów zewnętrznych, globalnych. Dopuszczalne jest chyba stwierdzenie, że w tej grupie uczestników kultury można zauważyć zmiany na poziomie mentalnym, które są konsekwencją akceptacji i dostosowania się do zmian w obszarze technologii komunikacji społecznej i byciem faktycznym członkiem społeczeństwa sieci. Analizy współczesnych socjologów uświadamiają pojawienie się w społecznościach ponowoczesnych odbiorców nieaktywnych, czyli takich, którzy niechętnie uczestniczą w wydarzeniach kulturalnych lub ich „uczestnictwo w kulturze kształtuje się na bardzo niskim poziomie,

¹⁰ Świat dostępny cyfrowo jest ważny także z punktu widzenia kultury; korzystając z internetu można przecież odbyć wirtualny spacer po najważniejszych na świecie muzeach, wystawach sztuki, obejrzeć koncert czy sztukę, które w codzienności nie mogłyby być dostępne.

a ich kontakt z dziełami kultury jest sporadyczny. Jest to zazwyczaj efekt wykluczenia o podłożu ekonomicznym lub skutek braku czasu” (Kisiel, 2013, s. 357).

Z punktu widzenia analiz na temat stwarzania uczniom warunków do zróżnicowanego uczestnictwa w kulturze, właściwie żadna z grup kandydatów na nauczycieli klas I–III (wyłoniona analizą czynnikową) nie mieści się w grupie uczestnictwa zarówno w tradycyjnych praktykach kulturowych, jak i w praktykach kulturowych charakterystycznych dla społeczeństwa sieciowego, a więc łączącej tradycję z tym, co nowoczesne. Partycypacja kulturowa kandydatów na nauczycieli nie jest wystarczająco zróżnicowana pod względem zrównoważenia proporcji pomiędzy kulturową ciągłością, obejmującą kontynuację kulturowo zastanych znaczeń, a zmiennością, określaną przez transformacje zachodzące w obszarze znaczeń kulturowych.

Jest to dość poważny problem, ponieważ już analiza reguł partycypacji kulturowej przeprowadzona w książce *Reprodukcja* Bourdieu i Passerona (2012) i w książce *Dystynkcja* (Bourdieu, 2005), a rozszerzona przez socjolog Annę Matuszaniak-Krasuską (2010), udowadnia, że problem zróżnicowania gustu estetycznego nie jest zjawiskiem indywidualnym, lecz społecznym. Zaobserwowanie tej prawidłowości umożliwiło opisanie społecznych reguł partycypacji kulturowej oraz powiązanie wzorów uczestnictwa w kulturze ze strukturą społeczeństwa oraz z poziomem kapitału ekonomicznego i kulturowego dominującego w danej grupie społecznej. Zdaniem Bourdieu sposób uczestniczenia w kulturze, dobór i sposób odbierania treści kulturowych zależy od naszego *habitusu*¹¹ ściśle powiązanego z gustem estetycznym (i z pozycją ekonomiczno-kulturową, z usytuowaniem jednostki w strukturze społecznej). To dzięki *habitusowi* jednostka wie, jakich wyborów kulturalnych powinna dokonywać i jakie aktywności kulturowe powinna podejmować. Konsekwencją tych ustaleń było nawet przypisanie przez Bourdieu każdej klasie społecznej określonego stylu życia i wzorów uczestnictwa w kulturze.

W badaniach własnych jednej trzeciej badanych (33%) można przypisać przeciętny poziom każdego z wymiarów mierzony jednym odchyleniem standardowym od średniej natężenia każdego z wymiarów (tab. R12.2-t2).

Wysoki poziom uczestnictwa w kulturze desygnowany wymiarem 1. dotyczy 68 badanych studentów (17,4% — przy różnych stanach dwóch pozostałych wymiarów); wymiarem 2. – 60 badanych (15,3%), natomiast korzystania z multimedialnych (wymiar 3.) – 53 badanych (13,6%).

Wypada jeszcze zwrócić uwagę na to, że ani jedna badana osoba nie osiągnęła w ramach przyjętego pomiaru wysokiego poziomu uczestnictwa w kulturze desygnowanego wszystkimi trzema wymiarami i tylko 3 osoby (0,8%) utrzymują niski poziom we wszystkich trzech wymiarach uzyskanych w wyniku analizy czynni-

¹¹ Habitus to „społecznie wytworzony system dyspozycji ustrukturyowanych i strukturyzujących, nabyty w trakcie praktyki i trwale nakierowany na funkcje praktyczne” (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 107).

Tabela R12.2-t2. Rozkład badanych studentów ze względu na charakterystykę ich uczestnictwa w kulturze (N = 391)

Wymiar 1. Typowe praktyki kulturowe	Wymiar 2. Elita intelektualna	Wymiar 3. Korzystanie z multimediiów	N	%
niski	niski	niski	3	0,8
niski	niski	średni	6	1,5
niski	niski	wysoki	1	0,3
niski	średni	niski	4	1,0
niski	średni	średni	27	6,9
niski	średni	wysoki	6	1,5
niski	wysoki	niski	1	0,3
niski	wysoki	średni	13	3,3
niski	wysoki	wysoki	1	0,3
średni	niski	niski	5	1,3
średni	niski	średni	30	7,7
średni	niski	wysoki	8	2,0
średni	średni	niski	31	7,9
średni	średni	średni	129	33,0
średni	średni	wysoki	25	6,4
średni	wysoki	niski	6	1,5
średni	wysoki	średni	24	6,1
średni	wysoki	wysoki	3	0,8
wysoki	niski	niski	2	0,5
wysoki	niski	średni	5	1,3
wysoki	niski	wysoki	3	0,8
wysoki	średni	niski	9	2,3
wysoki	średni	średni	31	7,9
wysoki	średni	wysoki	6	1,5
wysoki	wysoki	niski	1	0,3
wysoki	wysoki	średni	11	2,8

Legenda:

niski: poziom natężenia wymiaru poniżej minus jeden (minus jedno odchylenie standardowe od średniej)

średni: poziom natężenia wymiaru od -1 do 1 ($<-1, 1>$)

wysoki: poziom natężenia wymiaru powyżej jeden (plus jedno odchylenie standardowe od średniej)

kowej. Niski poziom w zakresie dwóch wymiarów można zaobserwować u 15 badanych (3,9%). Nie dominują wśród badanych uczestników kultury jej odbiorcy nieaktywni, co jest pozytywnym ustaleniem.

12.3. Światopogląd i system wartości badanych studentów

Postrzeganie świata (ramka 12.3) wskazuje na niższe poczucie sprawstwa jednostek wobec zdarzeń ogólnych na świecie, ich złożoności i nieprzewidywalności. Stwierdzono też podobieństwo poglądów ze względu na wybrane zmienne społeczno-demograficzne (zróżnicowania kontrolowano względem województwa, miejsca zamieszkania, typu studiów, tradycji nauczycielskich w rodzinie, pewności wskazań wyboru zawodu nauczyciela). System wartości ostatecznych badanych studentów mierzonych skalą RVS jest wysoce podobny do systemu wartości ostatecznych w grupie normalizacyjnej. Podobne spostrzeżenie dotyczy listy wartości instrumentalnych z uwagą, że wartości z górnej części listy w hierarchii są w badaniach własnych wyżej cenione przez studentów niż odpowiadające im wartości w grupie normalizacyjnej (tab. R12.3-t4).

RAMKA 12.3. Światopogląd i system wartości badanych studentów

Potencjalne odniesienia. Zarówno światopogląd, jak i system wartości człowieka mają związek z jego ogólnymi przekonaniami na temat natury świata, człowieka i społeczeństwa – każdy z nas czerpie je z kultury. Światopogląd może być różnie definiowany w zależności od kontekstu użycia tego pojęcia. Najbardziej rozpowszechnione w literaturze jest utożsamienie światopoglądu z zespołem zdań „wyjaśniających całość doświadczenia danego człowieka”, zarówno w sferze faktów, jak i wartości (Bocheński, 2009, s. 125). Józef Maria Bocheński, logik i filozof, twierdzi, że światopogląd ma dwa wymiary: „umysłowy”, ponieważ jest on zespołem poglądów, oraz „emocjonalny”, gdyż jest jednocześnie afektywnym ustosunkowaniem się do jakiejś rzeczywistości. Syntetyzując swoje logiczno-filozoficzne przemyślenia, Bocheński stworzył własną definicję światopoglądu. „Światopogląd jest zespołem poglądów na podstawowe zagadnienia świata i życia ludzkiego wraz z uczuciową postawą zajętą w stosunku do nich przez człowieka” (Bocheński, 2008, s. 166).

W definicji sformułowanej przez polską pedagog, Teresę Hejnicką-Bezwińską, wspomniane przez Bocheńskiego elementy światopoglądu także występują. Jest ona zdania, że: „W światopoglądzie jednostki występują trzy grupy poglądów: 1) dotyczące świata jako całości (jego struktury, powstania, rozwoju i inne); 2) ludzkich spraw egzystencjalnych (sensu ludzkiego życia i jego po-

szczególne aspekty, np. szczęścia, cierpienia, śmierci, powinności i inne); 3) ocen i norm moralnych oraz powiązanych z nimi dyrektyw praktycznego działania (ujawniających się w hierarchii wartości, systemie nakazów i zakazów, odpowiedzialności za swoje czyny i inne)” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 511). W definicji tej badaczki znajdujemy bezpośrednie uzasadnienie połączenia światopoglądu i systemu wartości badanych. Tym bardziej, że zarówno światopogląd, jak i system wartości człowieka mają związek z jego ogólnymi przekonaniami na temat natury świata, człowieka i społeczeństwa. To, co ważne, z punktu widzenia podjętych badań to to, że światopogląd i system wartości wyznaczają postawy życiowe i sposób postępowania ludzi. Podkreślał to także Bocheński (2008) oraz Maria Szyszkowska (1998, s. 46), twierdząc, że: „Światopogląd zawiera w sobie stosunek człowieka do wartości”.

Idee o charakterze światopoglądowym ujawniają się w globalnej reprezentacji świata w umyśle człowieka, a szczególną rolę w tej globalnej reprezentacji świata stanowią przekonania o usytuowaniu człowieka w świecie (Gurycka, 1994, s. 7). To stwierdzenie Antoniny Guryckiej, badającej reprezentacje świata w umysłach młodzieży, stanowi jedną z podstaw teoretycznych w wyborze wskaźników światopoglądu badanych. Hejnicka-Bezwińska (2015) twierdzi zresztą, że o światopoglądzie można wnioskować na podstawie stereotypów w myśleniu o świecie, natomiast z TRS wiemy, że reprezentacje są pojęciowo najbardziej zbliżone do stereotypów (Wojciszke, 2013; Augoustinos i in., 2014).

W badaniach skoncentrowałam się na funkcji poznawczej światopoglądu, która „polega na dostarczaniu ogólnego obrazu świata, pojęciowych ram, pozwalających zrozumieć i orientować się w zjawiskach rzeczywistości” (Godlewski, 1980, s. 73). Chodziło mi bowiem o zbadanie sposobu postrzegania świata przez studentów edukacji wczesnoszkolnej. Uważam, że współczesne zmiany uczestnictwa w kulturze, wynikające z dynamicznych przekształceń środowiska życia, mają związek z kształtowaniem się nowego systemu wartości, będącego odpowiedzią na zróżnicowane doświadczanie rzeczywistości (Polak, 1999, s. 39). Elementy światopoglądu uznaję za istotne przede wszystkim w kontekście rozpoznania ich związków z systemem wartości badanych studentów, identyfikowanych za pomocą kwestionariusza Rokeacha.

Na podstawie tych ustaleń można przyjąć, że wzorzec światopoglądu przyszłych nauczycieli klas I–III (w wymiarze poznawczym), ich przeświadczenia na temat świata, w którym funkcjonują, ma związek z ich systemem wartości, a zatem także z tym, jaki obraz świata będą przedstawiać dziecku (Bałachowicz, 2009; zob. też Dudzikowa, 2010).

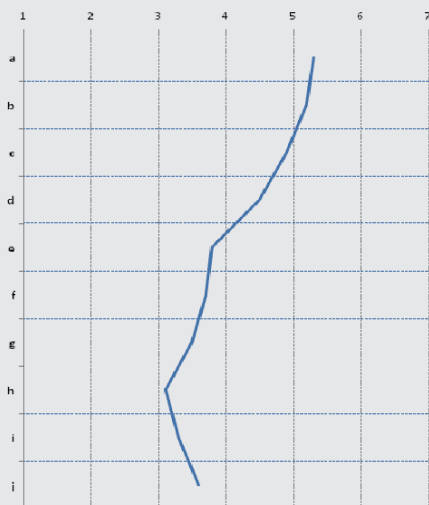
Wskaźniki wybrane do badań pochodziły z literatury dotyczącej zmiany społecznej (zob. m.in. Radziewicz-Winnicki, 2004, 2014; Castells, 2009; Kwiecińska,

Łukasik, 2012; Szymański, 2014), w której podkreśla się, że współczesność charakteryzują obecnie raczej przeciwstawne tendencje. Natomiast przeobrażenia świata, którym początek dała nowoczesność, prowadzą do zaniku bezpieczeństwa ontologicznego człowieka i do wystąpienia niepokoju egzystencjalnego. Świat jest światem ryzyka, ale jednocześnie dużych możliwości (zob. m.in. Giddens, 2003; Beck, 2004, 2012; Beck, Grande, 2009; Gergen, 2009; Castells, 2008, 2009; Bałachowicz, 2009; Szymański, 2014).

Na skali 1 do 7 punktów badani mieli wskazać miejsce cechy charakteryzującej współczesny świat w odniesieniu do kilku wybranych cech przeciwstawnych (kody „a” do „j” opisano w tabeli R12.3-t1).

Zwraca uwagę lokowanie się ocen w dwóch grupach (jak na ryc. R12.3-r1). Uzyskane wyniki szczegółowe, zgodne z konstrukcją pytania kwestionariuszowego, zaprezentowano w tabeli R12.3-t1.

Postrzeżenie świata wskazuje na niższe poczucie sprawstwa jednostek (pytania „d” do „j”) wobec zdarzeń ogólnych, złożoności i nieprzewidywalności zdarzeń w świecie (pytania „a” do „c”). To wyodrębnianie się dwóch odmiennych charakterystyk współczesnego świata w opinii badanych potwierdzają wyniki z analizy czynnikowej, tabela R12.3-t2. Można dodać (dane u autorki), że badane zmienne społeczno-demograficzne istotnie nie różnicują opinii na temat świata (zróżnicowania kontrolowano względem województwa, miejsca zamieszkania, typu studiów, tradycji nauczycielskich w rodzinie, pewności wskazań wyboru zawodu nauczyciela).



Rycina R12.3-r1. Profil postrzegania współczesnego świata przez badanych studentów (N = 391)

Tabela R12.3-t1. Przeciętne natężenie poglądów na temat współczesnego świata na continuum zaproponowanych badanych ocen, malejąco od 7 do 1 (N = 391)

KOD	Współczesny świat jest ...		
	Cecha skrajna (7 punktów)	Przeciętne natężenie wskazań	Cecha skrajna (1 punkt)
a	bardziej dynamiczny	5,322 bardziej statyczny
b	bardziej złożony	5,202 bardziej jednorodny, prosty
c	bardziej nieprzewidywalny	4,964 bardziej przewidywalny
	(jesteśmy na łasce losu)		(nieprzypadkowy)
d	stwarzający szanse rozwojowe	4,491 niedający szans na rozwój
e	bardziej sprzyjający potrzebom zbiorowości	3,806	bardziej sprzyjający potrzebom jednostki
f	raczej rozumiem współczesny świat	3,772	raczej nie rozumiem współ. świata
g	czuję, że mogę zmienić współczesny świat	3,527 nie widzę jakichkolwiek szans na zmianę świata (rzeczywistości)
h	zmiany na świecie idą raczej w dobrym kierunku	3,110 zmiany na świecie idą raczej w złym kierunku
i	jestem ufna wobec świata	3,276 jestem nieufna wobec świata
j	perspektywy życiowe dzieci rysują się raczej optymistycznie	2,586 perspektywy życiowe dzieci rysują się raczej pesymistycznie

Wyraźnie można dostrzec coraz mniejsze natężenie wskazań w kolejnych kategoriach. Sądzę, że nie świadczy to o tym, że najbardziej ważna dla badanych jest kategoria pierwsza, a najmniej – kategoria ostatnia, ponieważ mamy do czynienia – jak pokazuje analiza czynnikowa – z dwoma odmiennymi wymiarami postrzegania świata, mianowicie wymiarem charakterystycznym dla jednostki w świecie i światem jako miejscem funkcjonowania jednostki (tab. R12.3-t2).

Tabela R12.3-t2. Macierz rotowanych składowych dla obserwowanych kategorii postrzegania współczesnego świata przez badanych studentów (N = 391)

KOD	Składowe	
	1	2
A	0,127	0,833
B	0,093	0,870
C	-0,160	0,634
D	0,610	0,343
E	0,512	0,136
F	0,659	0,001
G	0,632	-0,016
H	0,768	-0,055
I	0,712	-0,019
J	0,712	-0,092
Wymiary postrzegania świata	Jednostka w świecie	Złożoność świata

Legenda: rotacja: Varimax, KMO = 0,764; p = 0,001; wyróżniono ładunki czynnikowe na poziomie powyżej 0,5; składowe wyjaśniają łącznie ponad 51% wariancji

Wyniki ujęte w tabeli R12.3-t2. potwierdzają, że mamy do czynienia z grupą badanych właściwie jednorodną pod względem postrzegania świata. Zatem z perspektywy wspólnych podstaw myślenia o świecie pewniej można przejść do oglądu systemu wartości badanych studentów, aby następnie pewniej stwierdzić, jak postrzegają oni rzeczywistość edukacyjną z punktu widzenia badanych teorii (behawioryzmu i konstruktywizmu).

Wartości jako składnik światopoglądu¹² podlegają modyfikacjom wraz ze zmianami kultury. Dynamiczne przekształcenia współczesnego środowiska życia kształtują nowy system wartości, będący odpowiedzią na zróżnicowane doświadczanie rzeczywistości. Analogicznie do kultury oddziałują na sposób, w jaki postrzegamy rzeczywistość. Pozwalają nam one rozumieć świat, siebie i kierujące naszymi działaniami myśli, emocje.

Twórca TRS uważał, że powstawanie nowych reprezentacji w trakcie procesu zakotwiczenia tego, co nieznanne w dobrze znanym jest powiązane z wartościami społecznymi i dlatego staje się zintegrowane z istniejącym porządkiem moralnym. Klasyfikowanie tego, co nieznanne jako czegoś szczególnego sugeruje ocenę ze

¹² „Światopogląd zawiera w sobie stosunek człowieka do wartości” (Szyszkowska, 1998, s. 46; zob. też Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 511).

względu na kryteria: dobry i zły, zwykły i niezwykły: „Neutralność jest zabroniona przez logikę systemu, w którym każdy obiekt i istota mają wartości pozytywne i negatywne” (Moscovici, 1984, s. 43).

W ramach teorii jądra Abric (1994) podkreślał znaczenie systemu wartości preferowanego przez badanych nie tylko ze względu na rolę jako odgrywa system wartości w systemie centralnym. Badacz ten uważał, że stabilność i trwałość reprezentacji, przyczynianie się do zachowania jednorodności grupy możliwe jest wtedy, gdy system centralny, stworzony z elementów o wysokim konsensusie, jest bezpośrednio związany z wartościami, normami i historią grupy” (Abric, Moliner, 2015, s. 88). Z kolei zmiana reprezentacji, która może dokonać się w czasie pod wpływem różnych sił (np. społecznych, politycznych), wymaga nie tylko osobistego zaangażowania jednostki podczas praktyki, nie tylko identyfikacji tego, jaki sposób pracy jest dla niej odpowiedni. Oprócz tego konieczne jest zdanie sobie sprawy, jakie systemy wartości kierują praktykami danej osoby. Do tych ustaleń nawiązuje także Rokeach w zbudowanej przez siebie skali wartości ostatecznych i instrumentalnych: „Gdyby wartości były całkowicie stabilne, niemożliwe byłyby ani indywidualne, ani społeczne zmiany. Gdyby wartości były całkowicie niestabilne, niemożliwa byłaby ciągłość ludzkiej osobowości i społeczeństwa. Każda koncepcja ludzkich wartości, o ile ma być płodna, musi być zdolna do uwzględnienia zarówno trwałości, jak i zmienności ich charakteru” (Jaworowska, Matczak, Bitner, 2011, s. 8).

Na podstawie literatury przedmiotu uważam, że fundament aksjologiczny podejmowanych decyzji, działań ma związek ze strukturą i treścią RS badanych studentów na temat edukacji wczesnoszkolnej. Znacząca ta problematyki, Mirosław J. Szymański (2006, s. 21), dowodził przecież: „System wartości wyznacza kierunki dążeń życiowych jednostek i grup społecznych, w tym także kierunki podejmowanych i realizowanych dróg edukacyjnych”. Decyduje o tym, ku jakim celom/ideałom będą dążyć przyszli nauczyciele, pracując z kolejnymi pokoleniami.

Pomiaru wartości w podjętych badaniach dokonano za pomocą standaryzowanej skali RVS¹³. Założyłam operacyjnie, że badanie zmiennych społecznych będzie dowodziło jednorodności badanej grupy, zatem także system wartości badanych studentów będzie wynikał z ram określonej struktury społecznej i typu kultury, w której funkcjonują i z której się wywodzą¹⁴. Winien być zasadniczo podobny dla wszystkich badanych studentów.

¹³ Szerzej o teście RVS pisałam w rozdziale 11.3.

¹⁴ Zbiorowości ludzkie integrują się bowiem „wokół ważnych dla nich celów, których formułowanie opiera się na wspólnie zaakceptowanym systemie wartości. To w ramach kultury ukształtowane zostają wartości i ich hierarchia. Ta wspólnota wartości pozwala członkom większej czy mniejszej grupy dochodzić do porozumienia nie tylko w kwestii celów, ale także środków i sposobów ich realizowania. Integracyjna funkcja kultury jest realizowana także przez tworzenie i upowszechnianie określonych symboli, przekonań i wierzeń, a także przez pewne przedmioty materialne” (Karwińska, 2013, s. 77–78).

Część III. Konceptualizacja badań

Tabela R12.3-t3. Ocena wartości ostatecznych na podstawie pomiaru za pomocą RVS (N = 316); uporządkowanie według median

Wartość ostateczna w badaniach własnych	Mediana	Średnia rang	Porównania	Wartość ostateczna w grupie normalizacyjnej	Mediana	Średnia rang
Zdrowie	2	3,10		Bezpieczeństwo rodziny	2	3,36
Bezpieczeństwo rodziny	2	2,58		Zdrowie	4	5,21
Dojrzała miłość	4	5,68		Szacunek dla samego siebie	5	6,14
Prawdziwa przyjaźń	6	6,29		Mądrość	6	6,56
Szacunek dla samego siebie	6	6,01		Dojrzała miłość	6	6,70
Mądrość	6	6,84		Prawdziwa przyjaźń	6	7,06
Wolność	8	8,36		Wolność	8	8,08
Wewnętrzna harmonia	9	9,41		Wewnętrzna harmonia	8	8,75
Poczucie dokonania czegoś	11	11,22		Poczucie dokonania czegoś	10	10,18
Pokój na świecie	12	11,14		Pokój na świecie	12	11,11
Równość	12	11,24		Równość	12	11,56
Bezpieczeństwo narodowe	12	11,38		Przyjemność	12	11,62
Przyjemność	12	11,55		Uznanie społeczne	12	11,66
Uznanie społeczne	12	11,82		Wygodne życie	13	12,51
Wygodne życie	13	12,62		Zbawienie	14	11,72
Zbawienie	14	12,45		Bezpieczeństwo narodowe	14	12,29
Ekscytujące życie	15	14,22		Ekscytujące życie	14	12,87
Świat piękna	15	14,69		Świat piękna	14	13,19

Legenda: Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak, Joanna Bitner, Skala Wartości Rokeacha RVS. Polska normalizacja, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2011, s. 43 (N = 989)

Tabela R12.3-t4. Ocena wartości instrumentalnych na podstawie pomiaru za pomocą RVS (N = 316)

Wartość instrum. w badaniach własnych	Mediana	Średnia rang	Porównania	Wartość instrum. w grupie normalizacyjnej	Mediana	Średnia rang
Kochający	3	3,97		Kochający	4	5,10
Uczciwy	4	5,36		Uczciwy	5	5,95
Odpowiedzialny	5	5,88		Odpowiedzialny	6	6,65
Lojalny	6	6,81		Ambitny	8	8,12
Ambitny	7	7,27		Lojalny	8	8,18
Kulturalny	7	7,79		Intelektualista	9	8,91
Uczynny	7	8,08		Kulturalny	9	8,93
Wyrozumiały	7	8,17		Wyrozumiały	10	9,77
Czysty	9	9,70		Niezależny	10	9,89
				O szerokich horyzontach	10	10,00
				Czysty	10	10,07
				Uczynny	10	10,23
				Odważny	10	10,28
Intelektualista	11	10,54		Logiczny	11	10,61
Niezależny	11	10,66		Obdarzony wyobraźnią	12	10,87
Opanowany	11	10,97		Opanowany	12	11,05
Odważny	11	11,02		Sprawny	13	12,28
O szerokich horyzontach	13	12,50		Posłuszny	13	13,77
Logiczny	14	12,84				
Obdarzony wyobraźnią	14	12,90				
Sprawny	14	12,92				
Posłuszny	14	13,40				

Legenda: Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak, Joanna Bitner, Skala Wartości Rokeacha RVS. Polska normalizacja, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2011, s. 43 (N=989)

Skala Wartości Rokeacha (polska normalizacja) jest wydrukowana na trzech stronach arkusza w formacie A5. Na pierwszej stronie znajduje się miejsce na wpisanie danych personalnych oraz instrukcja. Na kolejnych stronach znajdują się dwie listy, pierwsza zawiera wartości ostateczne, a druga – instrumentalne. Obie listy są ułożone w porządku alfabetycznym. Przy każdej wartości podana jest jej krótka definicja. Badany ma za zadanie uszeregować wartości pod względem znaczenia, jakie mają dla niego, oddzielnie dla każdej z list. Przy wartości najważniejszej powinna być wpisana cyfra 1, przy wartości najmniej ważnej liczba 18. Po uszeregowaniu wartości z pierwszej listy badany w taki sam sposób szereguje wartości z drugiej listy (Jaworowska i in., 2011, s. 40).

Przeciętny system wartości osób między 16. a 61. rokiem życia ustalono w wyniku wyliczenia median oraz średnich rang dla całej zbadaanej próby normalizacyjnej. Należy przy tym pamiętać, że im mniejsza jest wartość mediany bądź średniej, tym ważniejsza jest dana wartość. Zgodnie z rekomendacją autora RVS można wykorzystywać do porównywania systemu wartości różnych grup osób oraz do poszukiwania odpowiedzi na pytania o wyznaczniki wartości – ich zależność od płci, wieku, warunków społeczno-ekonomicznych i innych czynników kulturowych itp.

Przeciętny system wartości badanych studentów mierzony za pomocą RVS prezentują tabele R12.3-t3 i R12.3-t4 (pominięto braki danych).

Ogólna uwaga, jak przewidywano, dotyczy zgodności systemów wartości ostatecznych i instrumentalnych studentów w relacji do grupy normalizacyjnej ze względu na wiek, w szczególności w odniesieniu do wartości ostatecznych. Jeśli coś różni badanych studentów, to jedynie nasilenie wskazań: studenci wykorzystują szerszą pulę możliwych ocen; próby takie nie prowadzą jednak do uznania, że badani studenci są zbiorowością zasadniczo inną niż podobne wiekowo inne zbiorowości Polaków.

12.4. Motywy wyboru zawodu

W podsumowaniu opisu granic badań i opisu doboru próbek (społecznej charakterystyki badanej zbiorowości studentów) warto wskazać na jeszcze inny wynik badań. Wiemy (ramka 12.1), że 10% badanych studentów ma matkę lub ojca nauczyciela. W rodzinach tych, jak ustalono, sytuacja finansowa samych studentów i ich rodzin istotnie nie odbiega od pozostałych badanych. Zakłada się jednak, że „tradycje nauczycielskie” mogą rzutować na zasadniczy przedmiot badań. Problem ten w badaniach własnych ma kilka różnych desygnatów. Grupa badanych osób, którym można przypisać pochodzenie z rodzin o tradycjach nauczycielskich, jest liczniejsza, jeśli przyjmiemy, że nie tylko rodzic jest/był nauczycielem, ale też dziadkowie, rodzeństwo. Na posia-

danie nauczyciela w najbliższej rodzinie wskazała aż jedna czwarta badanych studentów (98; 25,1%). Nauczyciela w dalszej rodzinie ma 131 badanych osób (33,5%), natomiast 162 osoby nie pochodzą z rodzin o tradycjach nauczycielskich (41,5%). Wynik wskazuje, że ponad połowa badanych w jakimś zakresie znała wcześniej specyfikę zawodu nauczyciela. Zatem RS edukacji i jej głównych podmiotów kształtowane są zapewne na podstawie szerszego doświadczenia edukacji, a nie tylko własnych doświadczeń szkolnych. Ważne jest także spostrzeżenie, że zdaniem badanych pozycja nauczyciela w społeczeństwie lokuje się na poziomie przeciętnym, a do tego wykonywanie zawodu nauczyciela w dużej mierze zależy od wpływów polityki i ekonomii.

Wobec uznania wpływów zewnętrznych na funkcjonowanie nauczyciela znaczące jest poznanie podstaw decyzji „bycia nauczycielem” przez badanych. Wszyscy badani studenci zostali poproszeni o stwierdzenie, jakie były motywy wyboru przez nich zawodu nauczyciela (do czterech możliwości, nie mniej niż 3, z nadawaniem rangi swoim odpowiedziom, gdzie 1 oznaczało powód najważniejszy). Liczniej deklarowane kategorie zaprezentowano w tabeli 12.1.

Tabela 12.1. Mapa motywów/powodów wyboru zawodu nauczyciela przez badanych według częstotliwości wskazań wyborów (N = 391); badanie 1., rok 2014

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4
Liczba badanych: powyżej 20 osób			
Chcę pracować z dziećmi (85; 21,7%)	Chcę przekazywać wiedzę (35; 9,0%)	Lubię pomagać dzieciom (22; 5,6%)	–
Lubię dzieci (78; 19,9%)	Chcę być nauczycielką (27; 6,9%)	Chcę przekazywać wiedzę (21; 5,4%)	–
Kocham dzieci (27; 6,9%)	Chcę pracować z dziećmi (24; 6,1%)	Spełnienie marzeń (25; 6,4%)	–
Zainteresowania (21; 5,4%)	Lubię dzieci (24; 6,1%)		–
–	Lubię pomagać dzieciom (23; 5,9%)		–
Liczba badanych: 10 do 20 osób			
Mam dobry kontakt z dziećmi (16; 4,1%)	Spełnienie marzeń (20; 5,1%)	Chcę rozwijać swoje zainteresowania (16; 4,1%)	–
Spełnienie marzeń (15; 3,8%)	Zainteresowanie (12; 3,1%)	Chcę pracować z dziećmi (13; 3,3%)	–

Część III. Konceptualizacja badań

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4
Przypadek (12; 3,1%)	–	Możliwość ciągłego rozwijania się (12; 3,1%)	–
Liczba badanych: 5 do 10 osób			
Chcę przekazywać wiedzę (8; 2,0%)	Dobrze płatna praca (10; 2,6%)	Dobrze płatna praca (13; 3,3%)	Chcę pracować z dziećmi (7; 1,8%)
Lubię pomagać dzieciom (7; 1,8%)	Mam dobry kontakt z dziećmi (10; 2,6%)	Dużo dni wolnych (12; 3,1%)	Chcę przekazywać wiedzę (6; 1,5%)
Powołanie (7; 1,8%)	Przebywanie z dziećmi sprawia mi przyjemność (8; 2,0%)	Ciekawa praca (10; 2,6%)	Dobrze płatna praca (6; 1,5%)
Przebywanie z dziećmi sprawia mi przyjemność (6; 1,5%)	Chcę rozwijać swoje zainteresowania (6; 1,5%)	Satysfakcja (9; 2,3%)	–
Dobrze płatna praca (6; 1,5%)	Dużo wolnych dni (6; 1,5%)	Stać praca (8; 2,0%)	–
Chcę być nauczycielką (5; 1,3%)	Mam predyspozycje (5; 1,3%)	Chcę być nauczycielką (8; 2,0%)	–
Sympatia do dzieci (5; 1,3%)	Kontakt z ludźmi (5; 1,3%)	Mam dobry kontakt z dziećmi (8; 2,0%)	–
Tradycje rodzinne (5; 1,3%)	Myszę, że będę dobrym nauczycielem (5; 1,3%)	Przebywanie z dziećmi sprawia mi przyjemność (8; 2,0%)	–
Satysfakcja (5; 1,3%)	–	Kontakt z ludźmi (6; 1,5%)	–
–	–	Przyjemna praca (6; 1,5%)	–
–	–	Namowa rodziny (5; 1,3%)	–
–	–	Wychowanie nowego pokolenia (5; 1,3%)	–
–	–	Wiedza przydatna w życiu (5; 1,3%)	–

Legenda: w nawiasie: N i %

Wśród odpowiedzi zanotowano łącznie 67 kategorii, większość to pojedyncze wskazania, które stwierdzało mniej niż 5 badanych. Zestawienie dowodzi, że na pierwszym miejscu badani deklaruowali przede wszystkim

motywy autoteliczne wyboru zawodu dla siebie, związane z opieką i kształceniem dzieci; w kolejności pojawiały się motywy strictly osobnicze, związane z samorozwojem, realizacją zainteresowań, spełnianiem marzeń. Niektórzy stwierdzali, że wybór kierunku był tylko przypadkiem. Motywy instrumentalne (wybór zawodu dla zarobków, dla wielu „wolnych dni”) wskazywane były rzadziej.

Motywy wyboru zawodu przez nauczycieli są częstym przedmiotem badań. Jeśli by porównywać wyniki badań własnych z innymi, podobnymi badaniami, można przywołać analizy Romy Kwiecińskiej z 1995 roku (zbadano 334 studentów I roku WSP w Krakowie, ale różnych kierunków: biologia, fizyka, historia, nauczanie początkowe, pedagogika specjalna; dobór próby mocno zróżnicowany). Studenci wybierali zawód nauczyciela przede wszystkim ze względu na zainteresowanie pracą z dziećmi (78,7%), poczucie użyteczności społecznej (65,9%), poczucie twórczego zawodu (50,8%) i w dalszej kolejności: możliwość ciągłego kształcenia (23,9%). O wyborze zawodu nauczyciela decydowały więc w pierwszej kolejności motywy o charakterze emocjonalnym, motywy wewnętrzne. Mniejsze znaczenie miały dla badanych studentów motywy zewnętrzne wyboru zawodu nauczyciela: zawód z przywilejami, w którym praca jest łatwa i przyjemna (40%), większe szanse dostania się na WSP (19,5%), wzór nauczyciela ze szkoły (11,3%), prestiż nauczyciela w społeczeństwie (11,0%), tradycja rodzinna (9,8%), namowa innych osób (4,0%). Dodać należy jednak, że studenci badani przez Kwiecińską wybierali motywy wyboru zawodu spośród 11 podanych w kwestionariuszu, odnosząc się do nich na skali trzystopniowej, określając stopień znaczenia dla nich danego motywu (żaden, słaby, silny) (Kwiecińska, 2000, s. 91–92).

Nieco wcześniej podobne badania, ale wśród studentów wychowania przedszkolnego prowadziła Krystyna Duraj-Nowakowa (1989). Ustaliła ona, że motywem dominującym wyboru zawodu nauczyciela w tej grupie studentów są przede wszystkim miłość do dzieci oraz społeczne znaczenie zawodu nauczyciela.

W badaniach własnych uzyskano znacznie więcej szczegółowych kategorii, co jest wynikiem naturalnym w sytuacji otwartego charakteru pytania. Kategoryzacja odpowiedzi w badaniach Kwiecińskiej i Duraj-Nowakowej sugerowała wybór spośród stereotypowych odpowiedzi. Mimo tego we wszystkich badaniach, niezależnie od ich formuły, motywem dominującym wyboru zawodu okazywała się chęć pracy z dziećmi. Wyraźne zmiany widać na kolejnych miejscach. Obecnie studenci nie kierują się już wysokim statusem zawodu czy jego użytecznością społeczną. Zawód nauczyciela nie jest już bowiem postrzegany jako prestiżowy, wręcz przeciwnie – badania z roku 2013 (*Prestiż zawodów*, s. 45) pokazują spadek pozycji zawodu nauczyciela, który wyprzedzany jest przez strażaka, górnik, robotnika wykwalifi-

fikowanego czy inżyniera. Patrząc na wyniki z poprzednich analiz, socjologowie dostrzegają tendencję spadkową mierzoną wartością społecznego znaczenia zawodów inteligentnych, w tym profesji nauczyciela – zdaniem respondentów CBOS, zasługujących na coraz mniejsze uznanie (CBOS, 2014, s. 4–5).

W badaniach własnych stwierdza się ponadto, że niewielu już badanych wykorzystuje możliwość rozszerzania puli odpowiedzi (wykorzystania czwartego wskazania), jednocześnie też zauważa się, że udzielane odpowiedzi wydają się dość pewne/jednoznaczne, na co wskazuje stabilność rangi w korygowaniu „jej” pozycji już po odpowiedzi na tle innych powodów (tab. 12.2.) – co drugi badany student pewnie deklaruje motyw wyboru zawodu nauczyciela.

Tabela 12.2. Deklarowany powód wyboru zawodu nauczyciela i jego stabilność (bez zmian pozycji/rangi) na tle czterech możliwych kolejności wyborów

Lp.	Liczba badanych				Odsetek			
	Pierwsze skojarzenie	Drugie skojarzenie	Trzecie skojarzenie	Czwarte skojarzenie	Pierwsze skojarzenie	Drugie skojarzenie	Trzecie skojarzenie	Czwarte skojarzenie
RANGA 1	258	56	41	6	66,0	14,3	10,5	1,5
RANGA 2	60	203	76	14	15,3	51,9	19,4	3,6
RANGA 3	41	80	205	23	10,5	20,5	52,4	5,9
RANGA 4	5	17	22	66	1,3	4,3	5,6	16,9
Brak danych	27	35	47	282	6,9	9,0	12,0	72,1

Pozostali badani po wypisaniu kategorii motywów nie byli całkowicie pewni, jaka jest ich hierarchia. Dodatkowo przeprowadzona łączna analiza wszystkich wskazań prowadzi do spostrzeżenia, że już tylko 36 osób (9,2%) pewnie deklaroowało powody wyboru zawodu nauczyciela, wpisując je we właściwej, zatem zgodnie z własnym uznaniem, kolejności od najważniejszego powodu do mniej

ważnego, niejako „od razu”, bez korygowania miejsca. Można założyć, że chodzi tu o specyficzne cechy badanych, co w wyrażaniu opinii o nauczycielu i środowisku szkoły jest istotne. Należy choćby zauważyć, że w tej nielicznej grupie 36 osób aż 26 deklarowało bliższe lub dalsze pochodzenie z rodziny o tradycjach nauczycielskich (stąd ich własne wybory poprzedzały obserwacje nasycone nie tylko własną biografią szkolną). Ważną obserwacją jest to, że osoby „pewne” zdecydowanie wyżej niż pozostali badani stwierdzali wpływ polityki na wykonywanie zawodu nauczyciela (tab. R12.5-t2). Na ile wynik może się przekładać na zachowania zawodowe/„spolegliwość” przeprowadzone badania już nie rozstrzygnęły.

12.5. Wybrane wymiary funkcjonowania nauczyciela w przestrzeni społecznej

RAMKA 12.5. Wybrane wymiary funkcjonowania nauczyciela w przestrzeni społecznej w opinii badanych

Jedna dziesiąta badanych studentów nie udzieliła odpowiedzi na pytanie o to, jakie zarobki powinien mieć nauczyciel (41 osób, 10,5%). Pozostali przypisywali nauczycielowi od 1000 z netto do 10 000 zł. Najczęściej uważali, że powinno to być 3000 zł „na rękę” (93 badanych 23,8%); 2500 zł (84, 21,5%), lub 2000 zł (83, 21,2%). Rzadziej, choć wyraźnie badani deklarowali, że ma to być kwota wynosząca 3500 zł (20 badanych) albo 4000 zł (też 20 badanych). Deklaracje nie miały związku z samooceną własnej sytuacji materialnej badanych (korelacja $-0,001$) czy oceną dochodów rodziny pochodzenia (korelacja $-0,018$). Deklarowanych dochodów istotnie nie różnicowało też pochodzenie badanych mierzone tradycjami nauczycielskimi (średnio przypisywane są dochody od ok. 2600 do ok. 2800 złotych). W czasie badań przeciętne miesięczne wynagrodzenie brutto w edukacji w województwie świętokrzyskim wynosiło 3940,23 zł w roku 2014 (*Województwo świętokrzyskie w liczbach*, 2017).

Jeśliby oczekiwania studentów porównać do średniego wynagrodzenia miesięcznego netto nauczycieli z roku badania (zob. tab. R12.5-t1.), okazałyby się, że badani najczęściej wskazywali w kolejności wyborów: na średnią pensję stażysty, następnie ich oczekiwania były nieco wyższe niż średnia pensja nauczyciela kontraktowego i niższe niż nauczyciela mianowanego, a wreszcie mieli nieco wyższe oczekiwania niż średnia pensja nauczyciela mianowanego.

Tabela R12.5-t1. Średnie wynagrodzenie miesięczne nauczycieli z tytułem magistra z przygotowaniem pedagogicznym (w zaokrągleniu do pełnych złotych)

	Brutto w zł	Netto w zł
Nauczyciel stażysta	2717	1960
Nauczyciel kontraktowy	3016	2170
Nauczyciel mianowany	3913	2790
Nauczyciel dyplomowany	5000	3550

Źródło: dla wynagrodzeń brutto: *Rozporządzenie MEN z dnia 18 czerwca 2014 roku*, dla wynagrodzeń netto: men.gov.pl

Widać, że przyszli nauczyciele nie mają wygórowanych oczekiwań co do pensji lub ich wygórowane oczekiwania zatrzymują się na poziomie przeciętnym społecznym¹⁵. Co ciekawe, częściej badani „zgadzali się” nawet na niższe zarobki od tych, które były faktycznie w badanym czasie w obszarze edukacji. Prawdopodobnie wynik dotyczy szerszego aspirowania ku „przeciętności” przez studentów wczesnej edukacji (tab. 12.5-t1). Najwyżej pozycję społeczną nauczyciela¹⁶ oceniają studenci studiów stacjonarnych oraz studenci pochodzący z rodzin o tradycjach nauczycielskich (ale w dalszej rodzinie). Na pozycję społeczną zawodu nauczyciela czy też prestiż zawodu jako motyw wyboru zawodu zwracali uwagę m.in. Duraj-Nowakowa (1989), Dróżka (1997) czy Kwiecińska (2000). Na przykład Dróżka, analizując pamiętniki nauczycieli zauważyła, iż uważają oni, że niski status materialny nauczyciela rzutuje na ich postrzeganie w społeczeństwie.

Wyniki ujęte w tabeli R12.5-t2. pozwalają wnioskować, że jedynie studenci, którzy jednoznacznie deklarują wybór zawodu nauczyciela, pewni swojej decyzji, zauważają związek polityki z wykonywaniem zawodu nauczyciela, natomiast nie dostrzegają, jakie mechanizmy ekonomiczne decydują o kondycji zawodu nauczyciela. Jest to wynik logicznie łączący się z analizami wcześniejszymi na temat oczekiwań finansowych związanych z planowanym zawodem. Wyniki badań pokazały, że badani nie mają wygórowanych oczekiwań finansowych, w związku z tym mechanizmy gospodarczo-ekonomiczno-polityczne nie zwracają ich szczególnej uwagi. Badani zadowoliliby się pensją, jaką obecnie otrzymują początkowi nauczyciele. Być może jest to częściowe wytłumaczenie braku zainteresowania i braku wiedzy na temat rozlicznych uwarunkowań, na ogół przecież ukrytych zmiennych, wykonywania zawodu nauczyciela.

¹⁵ Według Głównego Urzędu Statystycznego przeciętne wynagrodzenie w gospodarce narodowej w 2014 roku wyniosło 3783,46 zł (*Komunikat Prezesa GUS z dnia 10 lutego 2015 roku*).

¹⁶ Pozycję zawodową rozumianą jako prestiż zawodu, postrzeganie zawodu nauczyciela w społeczeństwie, co zaznaczono w kwestionariuszu ankiety.

Tabela R12.5-t2. Zróżnicowanie ocen funkcjonowania nauczyciela w rzeczywistości społecznej przez badanych studentów (N, M±1s)

Wybrane cechy badanych	Pozycja społeczna nauczyciela	Wpływ polityki na wykonywanie zawodu	Wpływ ekonomii na wykonywanie zawodu
Pomiar na skali od: 0 (nie jest znacząca/y) przez 1 (niewiele znaczący) do 7 punktów (wpływ znaczący)			
Województwo			
lubelskie (N = 175)	3,914±1,4616	3,949±1,8454	4,006±1,493
świętokrzyskie (N = 158)	4,234±1,3219	4,259±1,7124	4,196±1,3612
małopolskie (Mysłenice) (N = 35)	4,000±1,0847	4,086±1,9154	4,057±1,4337
Inne (N = 23)	3,870±1,6041	3,957±1,7183	3,826±1,6139
Statystyka F, p	1,636; n.i.	0,877; n.i.	0,736; n.i.
Typ studiów			
stacjonarne (N = 133)	4,414±1,3491	4,150±1,6810	4,233±1,3365
niestacjonarne (N = 131)	3,878±1,3069	4,153±1,9512	4,031±1,5086
UMCS stacjonarne (N = 87)	3,874±1,4452	4,023±1,6423	3,862±1,4720
UMCS niestacj. (N = 40)*	3,775±1,4586	3,800±1,9375	4,175±1,4656
Statystyka F, p	4,839; 0,003	0,492; n.i.	1,275; n.i.
Tradycje nauczycielskie			
matka/ojciec (N = 39)	3,538±1,9310	4,051±1,9050	4,231±1,5124
bliska rodzina (N = 59)	4,051±1,1511	4,136±1,8048	4,153±1,2840
dalsza rodzina (N = 131)	4,382±1,2858	4,221±1,8072	4,053±1,4213
brak tradycji (N = 162)	3,901±1,3431	3,969±1,7532	4,031±1,5012
Statystyka F, p	5,026; 0,002	0,497; n.i.	0,268; n.i.
Jednoznaczność deklarowania motywów zawodu nauczycielskiego			
pewność (N = 36)	4,031±1,3968	5,000±1,6903	4,054±1,4340
zmiany decyzji (N = 355)	4,222±1,3117	3,994±1,7771	4,306±1,5084
statystyka F, p	0,619; 0,432	10,557; 0,001	1,000; 0,318

* Studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych UMCS są wyodrębnieni jako oddzielna grupa badawcza ze względu na to, że w tym uniwersytecie rozpoczynają oni studia na kierunku pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, mając zajęcia specjalistyczne już od II semestru (Wprowadzenie do pedagogiki przedszkolnej, Wprowadzenie do pedagogiki wczesnoszkolnej, Wprowadzenie do edukacji polonistycznej, Wprowadzenie do edukacji matematycznej, Elementy edukacji przyrodniczej). Wszyscy pozostali badani zajęcia specjalnościowe rozpoczynają od semestru III studiów licencjackich. Specjalność jest wybierana na różnych uczelniach w różnych terminach. Na uczelniach publicznych studenci wybierają specjalność zwykle najpóźniej do końca maja, choć w czerwcu mają jeszcze prawo dokonać zmiany specjalności, a na uczelniach niepublicznych specjalność może być wybierana jeszcze w październiku na II roku studiów. Z tego powodu badania własne w uczelniach niepublicznych były prowadzone w listopadzie, a więc po dokonaniu wyboru specjalności.

Legenda: n.i. – nie jest wyraźna różnica między kategoriami

Dane związane z uzupełniającą charakterystyką badanych studentów ze względu na przedmiot badań i ich ramy pojęciowe przedstawiono w kolejnych podrozdziałach.

12.6. Autocharakterystyka badanych na tle przedmiotowych ram pojęciowych

W samoocenie badani zostali poproszeni o angażujący namysł nad oceną wybranych autocharakterystyk i przypisanie sobie bardziej/mniej danej cechy na siedmiopunktowej drabinie wskazań (przyjęto skalę od -3 do 3 punktów, co umożliwia ocenę nasilenia danej cechy jako specyficznej dla badanego) wraz z określeniem emocjonalnego nastawienia do danej cechy: cecha pozytywna (P), negatywna (N), obojętna (O) – każda z par cech miała bowiem charakter przeciwstawny, przypisany do nurtu behawiorystycznego lub konstruktywistycznego. Dzięki temu możliwe stało się określenie emocjonalnego nastawienia studentów, ich intuicyjnego podejścia do procesu uczenia się dzieci. Procedura ocen wymagała dużej uwagi, ponieważ zadanie miało charakter złożony – poprzedzone zostało szczegółowym wzorem.

Odpowiedzi pełne, zgodne z poleceniem udzieliło 146 badanych studentów (37,3%), w tym 100 z województwa świętokrzyskiego oraz 118 studentów studiów stacjonarnych. Pozostali badani udzielali fragmentarycznych odpowiedzi (245 studentów) – tabela 12.3. W badaniu powtarzanym, w tej analizie dla $N = 321$, wzrosła liczba badanych, którzy udzieli odpowiedzi pełnej: 160, tj. 49,8%. Ten wynik może mieć związek nie tylko z przyrostem wiedzy studentów, lecz także z efektem panelowym (badani pamiętają poprzednie badania).

Dane dowodzą, jak poprzednio (obserwacja deklarowanych motywów wyboru zawodu), że dopiero namysł nad odpowiedziami wyrażający się choćby kompletnością odpowiedzi niweluje w pewnym sensie względność ocen. Namysł jednak dotyczy 37,3% badanych; względność ocen charakteryzuje zaś 62,7% badanych.

W pierwszym badaniu studenci przypisywali sobie w większości cechy zgodne z podejściem konstruktywistycznym. Ich zdaniem było im bliżej, jako osobom, do stwierżeń: „jestem bardziej zachęcający”, „bardziej ufający dziecku”, „bardziej pozwalający na podejmowanie prób”, „bardziej pozwalający na popełnianie błędów przez dzieci”. Jedynie częściej przypisywali sobie cechę „bardziej wyjaśniający dziecku świat” niż „bardziej organizujący samodzielne

Rozdział 12. Charakterystyka badanej zbiorowości

Tabela 12.3. Autocharakterystyka badanych studentów ze względu na wybrane cechy, badanie w 2014 roku (%)

P	O	N	Wyróżniona cecha graniczna (min -3)	Przeciętne miejsce cechy „jako własnej” na skali -3 do 3 punktów	Wyróżniona cecha graniczna (max 3)	N	O	P
grupa osób udzielających kompletnych, zgodnych z instrukcją odpowiedzi, N = 146								
87,0	9,6	3,4	bardziej zachęcający	-1,199	bardziej instruujący	26,7	38,4	34,9
32,9	30,1	37,0	bardziej kontrolujący	0,377	bardziej ufający dziecku	8,2	23,3	68,5
32,2	30,1	37,7	bardziej sugerujący rozwiązania	0,658	bardziej pozwalający na podejmowanie prób	4,8	14,4	80,8
65,8	24,7	9,6	bardziej wyjaśniający dziecku świat	-0,651	bardziej organizujący samodzielne badanie świata	14,4	17,8	67,8
56,8	19,9	23,3	bardziej pozwalający na popełnianie błędów przez dzieci	-0,274	bardziej zapobiegający popełnianiu błędów	25,3	30,8	43,8
pozostali badani, N = 245, z pominięciem braku danych w każdej kategorii osobno								
90,9	8,3	0,8	bardziej zachęcający (N = 121)	-1,314	bardziej instruujący (N = 94)	8,5	20,2	71,3
59,6	28,1	12,4	bardziej kontrolujący (N = 89)	0,233	bardziej ufający dziecku (N = 126)	12,7	23,0	64,3
67,1	21,9	11,0	bardziej sugerujący rozwiązania (N = 73)	0,902	bardziej pozwalający na podejmowanie prób (N = 142)	11,3	19,7	69,0
76,0	17,3	6,7	bardziej wyjaśniający dziecku świat (N = 104)	-0,559	bardziej organizujący samodzielne badanie świata (N = 106)	4,7	17,9	77,4
70,8	21,7	7,5	bardziej pozwalający na popełnianie błędów przez dzieci (N = 106)	-0,494	bardziej zapobiegający popełnianiu błędów (N = 111)	18,9	22,5	58,6

Legenda: P – cecha uznana za pozytywną; O – cecha neutralna; N – cecha negatywna; pogrubioną czcionką zaznaczono procent wskazań ok. 40 i więcej w danej grupie

badanie świata”, co wyraża podejście behawiorystyczne. Dotyczy to obu obserwowanych grup studentów (tab. 12.4).

W badaniu powtarzanym, w roku 2016 (pod koniec I etapu kształcenia w uczelni wyższej, tuż przed obroną pracy dyplomowej), było podobnie z tą różnicą, że już wszystkie cechy związane z podejściem konstruktywistycznym badani przypisywali sobie w autocharakterystyce.

Na poziomie zbiorowości mamy do czynienia w procesie kształcenia z identyfikacją badanych jako konstruktywistów¹⁷. Naturalnie rzecz nie dotyczy wszystkich badanych (poniżej 50%). Ten ważny opis uzupełniają dane przedstawione w ramce 12.7.

¹⁷ Rzeczywiste zmiany natężenia opinii na skali -3 do 3 w układzie zawartym w tabeli 12.3. przeanalizowano dla grupy N = 76 badanych, którzy zarówno w badaniu 1. w roku 2014, jak i powtarzanym w roku 2016 udzielili pełnych/prawidłowych odpowiedzi dotyczących autocharakterystyki własnej. W grupie tej stwierdzono testem t dla prób zależnych, że ocena siebie przez studentów na continuum od jestem „bardziej zachęcający” do jestem „bardziej instruujący” (skala -3 do 3) w latach 2014–2016 zmalała ($M_{\text{cecha1}, 2014} = -1,22$; $SD_{\text{cecha1}, 2014} = 1,520$, zaś $M_{\text{cecha1}, 2016} = -1,22$; $SD_{\text{cecha1}, 2016} = 1,179$); $p < 0,002$; d Cohena = 0,36, co oznacza, że miał tu miejsce wpływ procesu kształcenia na identyfikację studentów, przyszłych nauczycieli. Jest on mały, powyżej 0,20 (Bedyńska, Brzezicka, 2007, s. 196). Nastąpiła zatem silniejsza identyfikacja badanych osób z konstruktywizmem.

Dla cechy 2. (jestem „bardziej kontrolujący” do jestem „bardziej ufający dziecku”) otrzymano: $M_{\text{cecha2}, 2014} = 0,30$; $SD_{\text{cecha2}, 2014} = 1,649$, zaś $M_{\text{cecha2}, 2016} = 0,58$; $SD_{\text{cecha2}, 2016} = 1,651$); n.i.; d Cohena = 0,14; brak efektu wpływu.

Dla cechy 3. (jestem „bardziej sugerujący rozwiązania” do „bardziej pozwalający na podejmowanie prób”) otrzymano: $M_{\text{cecha3}, 2014} = 0,57$; $SD_{\text{cecha3}, 2014} = 1,769$, zaś $M_{\text{cecha3}, 2016} = 1,57$; $SD_{\text{cecha3}, 2016} = 1,310$); $p < 0,001$; d Cohena = 0,56; średnia wielkość efektu.

Dla cechy 4. (jestem „bardziej wyjaśniający dziecku świat” do „bardziej organizujący samodzielne badanie świata”) otrzymano: $M_{\text{cecha4}, 2014} = -0,91$; $SD_{\text{cecha4}, 2014} = 1,745$, zaś $M_{\text{cecha4}, 2016} = 0,43$; $SD_{\text{cecha4}, 2016} = 2,009$); $p < 0,001$; d Cohena = 0,61; średnia wielkość efektu.

Dla cechy 5. („jestem bardziej pozwalający na popełnianie błędów przez dzieci do bardziej zapobiegający popełnianiu błędów”) otrzymano: $M_{\text{cecha5}, 2014} = -0,43$; $SD_{\text{cecha5}, 2014} = 1,578$, zaś $M_{\text{cecha5}, 2016} = -0,78$; $SD_{\text{cecha5}, 2016} = 1,997$); $p < 0,001$; d Cohena = 0,16; brak efektu wpływu.

Rozdział 12. Charakterystyka badanej zbiorowości

Tabela 12.4. Autocharakterystyka badanych studentów ze względu na wybrane cechy, badanie w 2016 roku (%)

P	O	N	Wyróżniona cecha graniczna (min -3)	Przeciętne miejsce cechy „jako własnej” na skali -3 do 3 punktów	Wyróżniona cecha graniczna (max 3)	N	O	P
grupa osób udzielających kompletnych, zgodnych z instrukcją odpowiedzi, N = 160								
92,5	4,4	3,1	bardziej zachęcający	-1,68	bardziej instruujący	60,6	26,9	12,5
28,9	21,4	49,7	bardziej kontrolujący	0,56	bardziej ufający dziecku	10,6	15,6	73,8
14,4	16,9	68,8	bardziej sugerujący rozwiązania	1,51	bardziej pozwalający na podejmowanie prób	6,3	3,1	90,6
41,9	25,6	32,5	bardziej wyjaśniający dziecku świat	0,58	bardziej organizujący samodzielne badanie świata	16,3	10,6	73,1
74,4	14,4	11,3	bardziej pozwalający na popełnianie błędów przez dzieci	-0,99	bardziej zapobiegający popełnianiu błędów	53,1	32,1	23,8
pozostali badani, N = 161, z pominięciem braku danych w każdej kategorii osobno								
35 ^{1/}	1 ^{1/}	-	bardziej zachęcający (N = 36 ^{1/})	-1,52	bardziej instruujący (N = 17 ^{1/})	1 ^{1/}	3 ^{1/}	13 ^{1/}
14 ^{1/}	3 ^{1/}	5 ^{1/}	bardziej kontrolujący (N = 22 ^{1/})	0,41	bardziej ufający dziecku (N = 28 ^{1/})	7 ^{1/}	3 ^{1/}	18 ^{1/}
8 ^{1/}	2 ^{1/}	6 ^{1/}	bardziej sugerujący rozwiązania (N = 16 ^{1/})	1,06	bardziej pozwalający na podejmowanie prób (N = 37 ^{1/})	3 ^{1/}	4 ^{1/}	30 ^{1/}
19 ^{1/}	-	3 ^{1/}	bardziej wyjaśniający dziecku świat (N = 22 ^{1/})	0,23	bardziej organizujący samodzielne badanie świata (N = 32 ^{1/})	2 ^{1/}	1 ^{1/}	29 ^{1/}
26 ^{1/}	2 ^{1/}	1 ^{1/}	bardziej pozwalający na popełnianie błędów przez dzieci (N = 29 ^{1/})	-1,04	bardziej zapobiegający popełnianiu błędów (N = 22 ^{1/})	5 ^{1/}	4 ^{1/}	13 ^{1/}

Legenda: ^{1/} oznacza liczebności z uwagi na małe podzbiory

12.7. Dominujące poglądy: konstruktywizm czy behawioryzm? Implikacje z pomiaru ilościowego

RAMKA 12.7. Dominujące poglądy: konstruktywizm czy behawioryzm? Implikacje z pomiaru ilościowego

Ważny pomiar przedmiotowej w monografii kwestii, na ile badani reprezentują podejście charakterystyczne dla behawioryzmu, na ile zaś – dla konstruktywizmu podjęto m.in. na podstawie ustosunkowania się studentów do 72 stwierdzeń (w pomiarze ilościowym), gdzie stwierdzenia 1–24 dotyczyły RS nauczyciela i jego roli w procesie uczenia się dzieci (np. motywowanie dzieci do uczenia się, kontrola i ocena), stwierdzenia 25–48 odnosiły się do RS ucznia, jego roli w procesie uczenia się, rozwoju i tworzenia wiedzy, stwierdzenia zaś 49–72 obejmowały RS edukacji wczesnoszkolnej (program, cele i treści edukacyjne, środowisko uczenia się). Studenci zgadzali się ze stwierdzeniem (ocena 5 – zdecydowanie się zgadzam, ocena 4 – raczej się zgadzam), lub nie zgadzali się z jego treścią (ocena 1 – zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – raczej się nie zgadzam). Przypisanie wartości „3” danemu stwierdzeniu oznaczało ocenę: nie wiem, nie mam zdania). Przyjęty pomiar miał zatem cechy skali Likerta. Szczegółowe rozkłady odpowiedzi studentów przedstawiają tabele R12.7-t1, R12.7-t2, R12.7-t3. Tabele dowodzą ewidentnych zmian w poglądach badanych studentów.

Tabela R12.7-t1. Zmiany RS nauczyciela i jego roli w procesie uczenia się dzieci (np. motywowanie dzieci do uczenia się, kontrola i ocena) w ocenie studentów (%) – stwierdzenia 1–24

Nr	Stwierdzenia					
		Zgadzam się zdecydowanie	Raczej się zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się nie zgadzam	Nie zgadzam się zdecydowanie
1	Praca nauczyciela polega głównie na przekazywaniu dzieciom wiedzy oraz dbaniu o opanowanie przez nie wymaganych programem umiejętności.	12,8	47,3	5,1	22,0	12,8
		12,2	38,7	7,6	26,5	14,9
2	Uczeń klas I-III jest zdolny do samooceny swojego procesu uczenia się.	1,5	25,1	23,3	37,3	12,8
		5,2	25,9	19,2	41,2	8,5
3	Ważniejsze jest, by uczeń samodzielnie badał i próbował działać na różne sposoby, nawet nie dochodząc do wyniku, niż otrzymywał od nauczyciela gotowe lub sugerowane sposoby działania.	52,7	34,0	7,4	4,9	1,0
		61,9	29,3	5,5	2,7	0,6

Rozdział 12. Charakterystyka badanej zbiorowości

Nr	Stwierdzenia	Zgadzam się zdecydowanie	Raczej się zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się nie zgadzam	Nie zgadzam się zdecydowanie
4	Uczeń powinien przejawiać obserwowalne zachowania (czynności), aby nauczyciel wiedział, że dziecko opanowało wiedzę i daną umiejętność.	21,7 26,5	59,3 52,1	16,4 14,3	2,6 6,4	- 0,6
5	Nauczyciel najpierw powinien uczniom wyjaśnić istotę problemu i pokazać sposoby jego rozwiązania, a potem uczeń powinien poprzez ćwiczenie (naśladowanie, powtarzanie) nauczyć się go rozwiązywać.	52,4 32,3	25,8 30,5	6,4 7,6	12,5 22,6	2,8 7,0
6	Punktem odniesienia oceny wiedzy dziecka są wymagania programowe i podstawa programowa.	12,8 10,4	36,3 36,9	21,0 16,2	22,8 25,6	7,2 11,0
7	Nauczyciel musi być czujny, aby w odpowiednim momencie procesu kształcenia zareagować i poprzez wskazówki, instrukcje nakierować dziecko na właściwe myślenie.	66,2 56,7	27,6 34,8	4,6 5,8	1,0 2,1	0,5 0,6
8	Dla nauczyciela powinno być ważniejsze to, jak dziecko się uczy, jakie stosuje procedury uczenia się, a nie to, jakie osiąga wyniki.	27,9 30,5	38,4 39,6	16,4 11,6	12,3 13,1	5,1 5,2
9	Nauczyciel powinien mieć zaufanie do wiedzy i kompetencji dzieci oraz umożliwiać im samodzielne podejmowanie decyzji (nawet błędnych).	26,1 36,6	41,7 36,6	18,4 18,6	11,8 6,7	2,0 1,5
10	Przedmiotem oceniania powinna być przede wszystkim wiedza ucznia. Sprawne odtworzenie wiadomości świadczy o dobrym opanowaniu wiedzy przez dziecko.	19,2 16,8	47,8 33,5	13,0 15,9	16,4 25,3	3,6 8,5
11	Uczeń może sam zmotywować się do pracy.	12,5 16,5	40,9 34,8	17,6 17,1	26,6 26,2	2,3 5,5
12	Kontrola i ocena powinna polegać na diagnozie postępów ucznia przede wszystkim w stosunku do jego możliwości, a nie do programu nauczania.	39,6 40,9	39,4 38,4	17,9 16,5	2,8 4,0	0,3 0,3
13	Dzieciom należy przekazywać treści „objaśniające” świat.	38,9 41,2	45,8 44,8	11,5 8,8	3,1 3,4	0,8 1,8
14	Nauczyciel powinien postępować tak, żeby dziecko chciało uczyć się tego, czego on chce.	21,7 16,5	25,6 28,0	23,5 23,5	19,9 20,7	9,2 11,3

Część III. Konceptualizacja badań

Nr	Stwierdzenia	Zgadzam się zdecydowanie	Raczej się zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się nie zgadzam	Nie zgadzam się zdecydowanie
15	To, jakie działania edukacyjne podejmuje nauczyciel zależy od zainteresowań, zdolności, umiejętności i potrzeb dziecka w sytuacji edukacyjnej, a nie od programu nauczania.	14,3 22,6	22,8 31,4	22,8 23,2	30,7 18,0	9,5 4,9
16	Nauczyciel powinien przekazać uczniom gotowe zasady/reguły postępowania/zachowania i pilnować ich przestrzegania.	14,8 14,3	30,4 27,4	16,1 19,2	30,9 29,0	7,7 10,1
17	Nauczyciel powinien uczniów chwalić, stosować przypominanie, sugerowanie, zachęcanie, a nie karanie.	55,2 54,3	36,6 33,8	4,9 7,3	3,1 3,0	0,3 1,5
18	Nauczyciel nie musi być stale obecny podczas samodzielnej pracy dziecka, nie musi też stale go kontrolować (aby nie popełnił błędu) i oceniać.	23,3 26,5	45,8 45,4	13,8 13,4	12,0 11,6	5,1 3,0
19	Nauczyciel powinien umożliwić dzieciom dyskusję nad zachowaniem innych i kwestiami moralnymi. Dzieci powinny same dociekać, jak należy właściwie zachowywać się i dlaczego.	45,3 49,4	39,9 33,2	9,0 12,8	5,4 3,4	0,5 1,2
20	Dziecko powinno być nagradzane za dobre nauczanie się i karane za nieuczenie się.	13,6 8,5	30,4 18,9	18,9 24,4	24,6 28,7	12,5 19,5
21	Dzieci będą zmotywowane do nauki, jeśli będą uczyć się dla kogoś np. „dla nauczyciela”, „dla rodziców” lub po coś: dla dobrej oceny, dla pochwały itp.	6,6 3,4	21,0 14,6	15,9 13,1	24,3 32,9	32,2 36,0
22	Zadaniem nauczyciela jest rozpoznanie tego, co uczniów zaciekawia i stwarzanie sytuacji, w których dzieci mają ochotę robić to, co robią.	39,1 47,6	40,7 37,5	14,3 11,6	5,6 2,4	0,3 0,9
23	Nauczyciel powinien za wszelką cenę zapobiegać popełnianiu błędów przez dzieci. Wszystkie czynności (czytanie, pisanie, rozwiązywanie zadań itp.) powinny od początku być wykonywane przez uczniów wzorcowo, aby niedoskonałości czy błędy uczniowskie nie zostały utrwalone.	8,7 6,1	19,4 16,2	13,0 15,5	30,7 30,8	28,1 31,4
24	Nauczyciel powinien umożliwiać dzieciom wybory: tematu, terminu, osób do współpracy, metod pracy itp.	12,0 14,3	31,2 36,6	24,0 20,4	24,0 21,0	7,9 7,6

Legenda: Pierwszy wiersz każdego stwierdzenia to rozkład odpowiedzi w badaniu 1., z roku 2014, N = 391.
 Drugi wiersz dotyczy badania z roku 2016, N = 328
 Pogrubiono pary istotnie różne (kryterium: różnica > = ±3%)

Rozdział 12. Charakterystyka badanej zbiorowości

Tabela R12.7-t2. Zmiany RS ucznia, jego roli w procesie uczenia się, rozwoju i tworzeniu wiedzy w ocenie studentów (%) – stwierdzenia 25–48

Nr	Stwierdzenia	Zgadzam się zdecydowanie	Raczej się zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się nie zgadzam	Nie zgadzam się zdecydowanie
25	Umysł ucznia jest jak „puste naczynie”, które nauczyciel może wypełnić wiedzą.	26,3 25,9	33,2 31,4	15,1 14,6	15,3 16,5	10,0 11,6
26	Kluczowa dla rozwoju dziecka jest zdolność przyswajania wiedzy przekazywanej przez nauczyciela.	19,4 10,7	45,8 36,0	18,2 26,5	14,3 19,5	2,3 7,3
27	Uczenie się jest jak kopiowanie: polega na przejmowaniu wiedzy przekazywanej przez kogoś i przyswajaniu jej.	13,6 9,8	30,9 23,8	15,6 19,5	25,6 24,1	14,3 22,9
28	Tworzenie wiedzy następuje dzięki negocjacjom między wiedzą osobistą dziecka a wiedzą posiadaną przez nauczyciela.	11,8 12,8	40,2 37,8	34,8 38,1	11,0 10,4	2,3 0,9
29	Uczeń klas I-III ma swój własny punkt widzenia, jest zdolny do dyskusji i argumentowania swojego stanowiska.	14,8 25,6	38,4 50,0	24,0 12,8	20,7 11,3	2,0 0,3
30	Wiedza to zbiór wiadomości na określony temat, znajdujący się w programach nauczania, podręcznikach, umysłach nauczycieli itp.	12,0 13,7	45,8 37,5	12,8 19,2	22,5 23,5	6,9 6,1
31	Uczeń lepiej się nauczy, gdy współpracuje z rówieśnikami, nawet gdy wytworzy niedoskonałą wiedzę niż wówczas, gdy otrzyma doskonałą wiedzę od nauczyciela.	29,4 38,4	44,0 43,3	15,1 13,4	10,5 2,7	1,0 2,1
32	Wszyscy uczniowie mają szansę na opanowanie wiedzy i umiejętności, jeśli będą stosować się do poleceń nauczyciela (dokładnie je wykonywać).	11,0 10,4	36,1 29,6	21,2 18,3	24,3 28,0	7,4 13,7
33	Niemożliwe jest przekazanie wiedzy przez jednego człowieka drugiemu.	4,6 3,4	6,4 7,9	22,0 22,6	27,4 31,7	39,6 34,5
34	Dziecko jest zdolne do refleksji nad swoim własnym myśleniem, do samooceny oraz do korygowania własnych pomysłów dzięki refleksji.	11,8 19,2	41,4 43,0	27,6 19,5	16,9 16,5	2,3 1,8
35	Aby się rozwijać, uczeń musi samodzielnie borykać się z problemami intelektualnymi i praktycznymi. Uczeń powinien samodzielnie dochodzić do wyniku, do rozwiązania problemu, w tym metodą prób i błędów.	24,0 33,2	49,4 47,0	9,7 9,1	13,3 7,3	3,6 3,4

Część III. Konceptualizacja badań

Nr	Stwierdzenia	Zgadzam się zdecydowanie	Raczej się zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się nie zgadzam	Nie zgadzam się zdecydowanie
36	Uczenie się ucznia jest reakcją na czynności nauczyciela, dlatego czynności ucznia powinny następować po czynnościach nauczyciela, a nigdy przed.	4,1 7,0	24,8 21,0	39,1 32,0	23,0 24,4	9,0 15,5
37	Uczniowie najmłodszy są jeszcze intelektualnie niezdolni do tego, aby radzić sobie z problemową, niejednoznaczną sytuacją.	11,5 4,3	28,1 22,3	31,7 29,3	22,0 30,5	6,6 13,7
38	Nabywanie wiedzy drogą prób i doświadczeń osobistych jest bardziej wartościowe niż przyswajanie wiedzy od nauczyciela. Dlatego samodzielne czynności ucznia – nawet nieudolne – powinny występować zawsze przed wyjaśnieniami nauczyciela.	23,0 32,6	38,1 38,1	23,3 12,2	13,8 14,0	1,8 3,0
39	Wiedza osobista ucznia nie ma wielkiego wpływu na ostateczny rezultat uczenia się, to wiedza nauczyciela decyduje o ostatecznym rezultacie uczenia się dziecka.	3,6 3,7	9,7 11,9	22,0 21,0	44,2 37,5	20,5 25,9
49	Dzieci najskuteczniej uczą się w trakcie interakcji z innymi (rozmawianie, słuchanie, informowanie), w trakcie negocjowania i współpracy.	49,1 51,8	43,0 39,0	5,4 6,4	1,5 2,1	1,0 0,6
41	Uczniowie najmłodszy są jeszcze intelektualnie niezdolni do tego, aby radzić sobie z problemową, niejednoznaczną sytuacją.	11,0 40,5	29,7 41,5	29,7 13,1	22,8 3,0	6,9 1,8
42	Błędy uczniowskie są naturalnym elementem uczenia się.	64,2 65,6	29,2 27,7	4,9 4,3	1,0 1,5	0,8 0,9
43	Jeśli dziecko nie potrafi opanować wiedzy lub danej czynności, najprawdopodobniej jest to dziecko mało zdolne lub z niskim ilorazem inteligencji.	1,5 5,2	7,9 7,6	15,9 14,6	33,8 29,6	40,9 43,0
44	Priorytetem w uczeniu się jest sam proces uczenia się, czyli sposoby dochodzenia ucznia do wiedzy, a nie wynik uczenia się, czyli przyswojenie wiedzy.	13,0 16,5	37,9 45,7	29,9 20,1	16,1 14,6	3,3 3,0
45	Dzieci są kompetentne i aktywne, mają swoje „teorie” na temat świata, swojego umysłu i jego funkcjonowania.	32,5 36,3	47,8 44,2	15,1 14,3	3,3 3,4	1,3 1,8
46	Uczenie się w klasie jest najbardziej efektywne, gdy wszyscy zajmują się tym samym, w tym samym czasie i w ten sam sposób.	14,6 8,5	33,2 20,4	24,8 33,5	21,2 23,8	6,1 13,7
47	Wiedza dziecka jest lepsza jakościowo dzięki samodzielnemu wysiłkowi poznawczemu i wsparciu innych.	36,6 44,5	49,9 41,2	10,5 11,0	3,1 2,4	- 0,9

Rozdział 12. Charakterystyka badanej zbiorowości

Nr	Stwierdzenia	Zgadzam się zdecydowanie	Raczej się zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się nie zgadzam	Nie zgadzam się zdecydowanie
48	Aby nauczanie było efektywne, uczeń powinien słuchać nauczyciela, być pilny i obowiązkowy.	30,2	45,0	14,3	8,4	2,0
		22,0	45,7	19,5	8,5	4,3

Legenda: Pierwszy wiersz każdego stwierdzenia to rozkład odpowiedzi w badaniu 1., z roku 2014, N = 391

Drugi wiersz dotyczy badania z roku 2016, N = 328

Pogrubiono pary istotnie różne (kryterium: różnica > = ±3%)

Tabela R12.7-t3. Zmiany reprezentacji społecznych wczesnej edukacji (program, cele i treści edukacyjne, środowisko uczenia się) w ocenie studentów (%) – stwierdzenia 49–72

Nr	Stwierdzenia	Zgadzam się zdecydowanie	Raczej się zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się nie zgadzam	Nie zgadzam się zdecydowanie
49	W nauczaniu dzieci nie ma możliwości precyzyjnego określenia cząstkowych efektów kształcenia	3,3	19,4	46,8	23,0	7,4
		4,0	15,9	44,8	25,3	10,1
50	Na zajęciach w klasie powinno być cicho, aby nikt sobie nawzajem nie przeszkadzał.	25,6	48,3	9,3	14,1	3,1
		17,1	49,4	11,3	17,4	4,9
51	Wyposażenie klasy powinno zawierać przede wszystkim to, co jest potrzebne nauczycielowi do zrealizowania jego zadań	18,7	35,5	5,6	29,2	11,0
		15,5	29,6	12,8	28,4	13,7
52	Uczeń nie może decydować o tym, czego ma się uczyć, bo ma za małą wiedzę o świecie.	11,8	29,4	21,2	27,1	10,5
		7,0	17,4	26,8	34,8	14,0
53	Warunkiem osiągnięcia wyznaczonych celów edukacyjnych jest dokładna realizacja działań według scenariusza zajęć (co mówi i robi nauczyciel – co w odpowiedzi na to mówi i robi uczeń).	4,6	24,3	20,5	36,8	13,8
		4,3	14,3	16,8	36,0	28,7
54	Uczniowie powinni zajmować stałe miejsca w klasie.	12,8	29,2	18,9	27,4	11,8
		10,4	29,0	14,0	30,8	15,9
55	Pomoce i środki dydaktyczne powinny być demonstrowane dzieciom, żeby zilustrować im to, czego się uczą.	60,4	34,8	3,3	1,3	0,3
		54,9	33,2	6,7	2,7	2,4

Część III. Konceptualizacja badań

Nr	Stwierdzenia	Zgadzam się zdecydowanie	Raczej się zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się nie zgadzam	Nie zgadzam się zdecydowanie
56	Podręcznik służy indoktrynacji dzieci, ponieważ bazuje na symbolicznej przemocy wobec ucznia, poddając go dyktatowi treści i znaczeń, niezależnie od jego osobistych preferencji i doświadczeń	3,3 5,5	15,9 15,5	53,7 54,6	19,2 15,2	7,9 9,1
57	Planowanie zajęć powinno mieć charakter wyłącznie przybliżony. Nie powinno się więc tworzyć dokładnego scenariusza zajęć.	21,5 29,0	37,9 34,1	14,3 13,7	21,0 18,9	5,4 4,3
58	Jeśli chcemy, aby dziecko dobrze opanowało materiał nauczania, powinien on być zorganizowany w postaci części, których kolejność nie może ulegać zmianie, a także żadna część nie może być pomijana – dziecko powinno uczyć się „krok po kroku”.	23,3 11,6	42,5 36,3	19,7 22,6	12,0 22,0	2,6 7,6
59	W tych samych warunkach stworzonych przez nauczyciela różni uczniowie skonstruują w umyśle różne struktury wiedzy.	30,9 27,1	45,5 42,7	18,9 22,0	4,6 2,4	- 5,8
60	Podręcznik jest rzeczą zbędną w nauczaniu.	2,6 4,9	4,9 15,5	18,2 24,4	46,5 39,0	27,9 16,2
61	Aby osiągnąć wyznaczone cele, to nauczyciel powinien dostosować się do dzieci (a nie dzieci do nauczyciela), wykazując zainteresowanie tym, co myślą na dany temat uczniowie i z czego może wynikać jego rozumowanie.	19,7 24,4	41,2 47,0	22,5 15,9	15,1 9,8	1,5 3,0
62	Zajęcia powinny mieć charakter elastyczny, zarówno co do przebiegu, jak i przemieszczania się uczniów w klasie.	21,0 29,9	41,2 46,6	16,4 12,5	16,1 8,8	5,4 2,1
63	Uczenie się jest najbardziej efektywne, gdy dzieci uczą się wzajemnie w grupach, w których dzielą się wiedzą i pomysłami, pomagają sobie nawzajem, zamieniają się rolami, wspólnie oceniają swoją pracę.	36,3 42,7	54,0 49,4	7,4 6,4	2,3 0,9	- 0,6
64	Treści zawarte w programach i podręcznikach przedstawiają wiedzę obiektywną i prawdziwą, zalecaną dla dzieci ze względu na jej przydatność w ich rozwoju.	11,5 13,4	49,6 44,2	26,1 31,1	12,0 8,8	0,8 2,4
65	Nauczyciel nie powinien postępować wg scenariusza zajęć, tylko koncentrować się na reakcjach dzieci w danej chwili i uczeniu się dzieci „tu i teraz”.	15,3 23,8	30,7 33,8	28,6 27,4	23,0 11,3	2,0 3,7

Nr	Stwierdzenia	Zgadzam się zdecydowanie	Raczej się zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się nie zgadzam	Nie zgadzam się zdecydowanie
66	Najlepszym środowiskiem uczenia się jest klasa, w której można się wyciszyć i w spokoju realizować kolejne zadania zlecone przez nauczyciela.	5,9 4,6	35,0 22,9	21,7 27,7	30,2 36,9	7,2 7,9
67	W klasie nie powinno być „wyrównanego poziomu” i uczenia się na podstawie tych samych treści.	6,4 11,0	21,2 31,7	41,4 32,9	24,6 15,9	6,4 8,5
68	Dzięki podręcznikom wiem, co mam robić z uczniami na zajęciach.	6,6 10,4	46,8 40,5	23,8 20,1	19,9 17,1	3,1 11,9
69	Tradycyjne ustawienie ławek w rzędach sprzyja zachowaniu dominującej w procesie nauczania roli nauczyciela i prawidłowemu przebiegowi procesu nauczania.	9,0 11,3	35,5 28,4	32,5 27,7	17,6 25,3	5,4 7,3
70	Nauczyciel nie powinien narzucać dzieciom treści uczenia się.	4,1 8,8	16,4 24,4	37,9 29,9	34,3 30,2	7,4 6,7
71	Ustawienie ławek w klasie powinno być przystosowane do pracy grupowej.	17,9 31,1	44,8 35,7	23,3 18,6	11,3 11,9	2,8 2,7
72	Wszystkie dzieci powinny uczyć się tego samego. Jeśli uczyłyby się różnych rzeczy, ocena ich wiedzy i umiejętności byłaby utrudniona.	26,3 16,8	36,1 30,8	22,5 25,9	11,5 15,9	3,6 10,7

Legenda:

Pierwszy wiersz każdego stwierdzenia to rozkład odpowiedzi w badaniu 1., z roku 2011, N = 392

Drugi wiersz dotyczy badania z roku 2016, N = 328

Pogrubiono pary istotnie różne (kryterium: różnica > = ±3%)

Wszystkie stwierdzenia konstruowano (wg autorskiego zamysłu) za literaturą przedmiotu, przyjmując na jej mocy przypisanie danego stwierdzenia do podejścia specyficznego dla behawioryzmu versus konstruktywizmu w edukacji. Za charakterystyczne dla behawioryzmu uznano stwierdzenia (tabele: R12.7-t1, R12.7-t2, R12.7-t3) nr: 1, 4, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 16, 20, 21 i 23 (z grupy 1.); 25, 26, 27, 30, 32, 36, 37, 39, 41, 43, 46, 48 (z grupy 2.) oraz 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 64, 66, 68, 69, 72 (grupa 3.). Aprobata dla pozostałych stwierdzeń oznaczała utożsamianie się bardziej z konstruktywizmem niż z podejściem behawiorystycznym.

Tym samym utworzono sześć zmiennych operacyjnych jako desygnaty aprobaty studenta dla podejścia behawioryzmu/konstruktywizmu (operacyjnie jako sumę stwierdzeń; łącznie 12 zmiennych). Każda z nich była rozpięta na teoretycznej skali od 12 do 60 punktów.

Wyniki analizy czynnikowej przedstawiono w tabeli R12.7-t4. Nie potwierdziły one widocznego w rozkładach zróżnicowania opinii w badaniach powtarzalnych w relacji do badań wcześniejszych. Natomiast teoretyczne założenia znalazły częściowe odzwierciedlenie/lustro w badaniach empirycznych. Potwierdzono na poziomie globalnych sześciu zmiennych operacyjnych ich rozpad na dwa czynniki/wymiary edukacyjnych orientacji.

Tabela R12.7-t4. Wyniki badań nad ukierunkowaniem/preferencjami postrzegania przez badanych nauczyciela, ucznia klas I–III, oraz wczesnej edukacji (analiza czynnikowa; macierz rotowanych składowych)

Zmienne	Składowe	
	1	2
Behawioralny wizerunek nauczyciela	0,878 0,897	0,037 –0,012
Konstruktywistyczny wizerunek nauczyciela	–0,062 –0,065	0,822 0,863
Behawioralny wizerunek ucznia	0,869 0,883	–0,146 –0,154
Konstruktywistyczny wizerunek ucznia	–0,004 –0,086	0,798 0,817
Behawioralny wizerunek wczesnej edukacji	0,837 0,846	–0,157 –0,198
Konstruktywistyczny wizerunek wczesnej edukacji	–0,177 –0,179	0,739 0,762
Orientacje dedukacyjne	behawioryzm	konstruktywizm

Legenda:

pierwszy wiersz – wyniki z roku 2014, N = 391; rotacja: Varimax, KMO = 0,716; df = 15; p = 0,001; wyróżniono ładunki czynnikowe na poziomie ok. 0,8; całkowita wyjaśniona wariancja wynosi 69,5%
 drugi wiersz – wyniki z roku 2016, N = 328; rotacja: Varimax, KMO = 0,730, df = 15; p = 0,001; wyróżniono ładunki czynnikowe na poziomie ok. 0,8; całkowita wyjaśniona wariancja wynosi 73,3%

Na podstawie redukcji wymiarów stwierdza się, że można scharakteryzować dwa podejścia do edukacji. W analizach szczegółowych zaobserwowano, iż w pomiarze 1., z roku 2014, behawioryzm można było przypisać przede wszystkim stu-

dentom z województwa świętokrzyskiego¹⁸ (dwie jednorodne grupy w teście Scheffego; zmienna operacyjna: behawioryzm, wartości zmiennej dodatnie); u studentów z województwa lubelskiego cecha ta miała przeciętnie wartości ujemne). Konstruktywizm jako cecha przypisywana studentom wyróżnia badanych jako jedną, jednorodną grupę (zanikają różnice między badanymi województwami). W badaniach powtarzanych w roku 2016 wszyscy studenci stanowili jednorodną grupę ze względu na taki czynnik, jakim jest województwo, z którego pochodzili.

Dla badań ważne było pytanie, ilu studentów w świetle badań wyróżniało się jako preferujących behawioryzm, a ilu konstruktywizm? Zastanawiałam się także nad wielkością modyfikacji preferencji – na tym etapie analizy mierzonej liczbą osób zmieniających poglądy po dwóch latach nauki. Dane prezentuje tabela R12.7-t5 oraz rycina R12.7-r1.

Tabela R12.7-t5. Rozkład badanych studentów ze względu na ich preferencje edukacyjne (N = 328)

Wymiar 1. BEHAVIORYZM	Wymiar 2. KONSTRUKTYWIZM	N	%
niski	niski	7 / 7	2,1 / 2,1
niski	średni	36 / 26	11,0 / 7,9
niski	wysoki	12 / 21	3,7 / 6,4
średni	niski	32 / 44	9,8 / 13,4
średni	średni	155 / 164	47,3 / 50,0
średni	wysoki	29 / 18	8,8 / 5,5
wysoki	niski	6 / 2	1,8 / 0,6
wysoki	średni	38 / 33	11,6 / 10,1
wysoki	wysoki	13 / 13	4,0 / 4,0

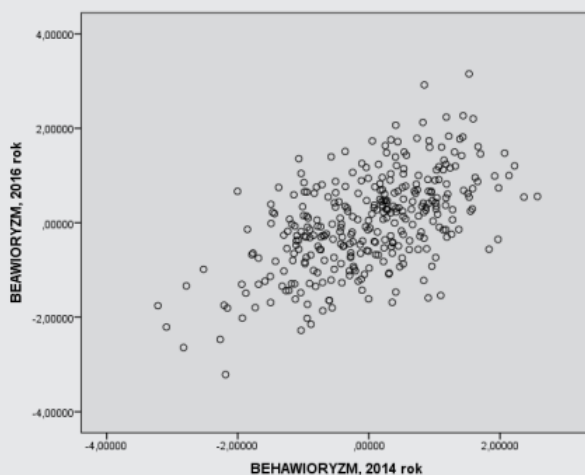
Legenda:

niski: poziom natężenia wymiaru poniżej minus jeden (minus jedno odchylenie standardowe od średniej)

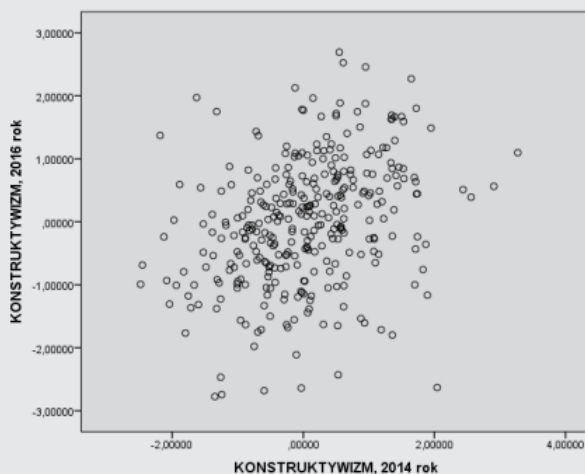
średni: poziom natężenia wymiaru od -1 do 1 (<-1, 1>)

wysoki: poziom natężenia wymiaru powyżej jeden (plus jedno odchylenie standardowe od średniej)
/ ukośnik rozdzielający rozkład z roku 2014 od rozkładu z roku 2016

¹⁸ Informacyjnie warto nadmienić, że też z filii StSW w Myślenicach.



$$r = 0,565; p < 0,001$$



$$r = 0,330; p < 0,001$$

Rycina R12.7-r1. Diagramy korelacyjne aprobowanych podejść edukacyjnych określonych za pomocą autorskiego zestawienia stwierdzeń (N = 328)

Dane dowodzą, że u ponad połowy badanych w badaniach powtarzanych, w roku 2016, nie zaobserwowano zmiany aprobaty (w przypadku wymiaru behawioryzmu uwaga dotyczy 63,7%, natomiast dla wymiaru konstruktywizmu: 57,3%) mierzonej wskaźnikami globalnymi. Zmiany mają charakter szczegółowy/indywidualny związany z nasileniem aprobaty (wybór między kategoriami: zdecydowanie się zgadzam, raczej się zgadzam do zdecydowanie się nie zgadzam); statystyczny efekt zmian dotyczy niwelowania się pewności co do liniowości obserwowanych związków i ich siły (jak na rycinie R12.7-r1). Do wyniku powrócę w dyskusji.

Podsumowanie. Kilka uwag krytycznych o procedurze (triangulacji i świadomej marginalizacji wybranych wymiarów kontekstu badań)

Triangulacja w badaniach własnych ma zastosowanie nie tylko deklaratywne. Wprowadzenie podejścia ilościowego na etapie doboru próby i wstępnej eksploracji przedmiotu badań pozwoliło na zbadanie dużej grupy studentów, co jest rzadkością w badaniu RS – warto podkreślić, że w literaturze przedmiotowej rzadkość ta występuje nawet jako zarzut wobec badaczy (np. Menin i in., 2011; Moliner, Abric, 2015). Charakter danych zebranych kwestionariuszem ankiety w badaniach sondażowych znacznie niweluje mankamenty czasochłonnych badań jakościowych.

Można ocenić, że wyniki z analiz ilościowych, które zostały zebrane kwestionariuszem ankiety, potwierdziły, że dobór grupy do badań był poprawny. Badana grupa jest dość jednorodna pod względem środowisk rodzinnego, ekonomicznego i kulturowego, przejawianego światopoglądu w obu badanych województwach¹⁹. Należy jednak stwierdzić, że desygnujące te środowiska zmienne świadomie są przeze mnie marginalizowane (nie są przedmiotem badań, lecz jedynie ich kontekstem). Przy wprowadzeniu ich do badań korzystałam z doświadczeń i ustaleń przedmiotowych badaczy kultury, SES, wartości, światopoglądu czy badaczy/obserwatorów problemów motywacji ludzkich. Za autorytetami zatem charakteryzuję kontekst dla rozpoznania przekształceń wiedzy studentów. Ich specyfikę prezentuję w kolejnych czterech rozdziałach za pomocą podejść jakościowych, by sformułować odpowiedź na postawione pytanie badawcze.

¹⁹ Spójność grupy dotyczy podobieństwa rozkładów zmiennych/cech społecznych w obu badanych województwach.

CZEŚĆ IV

PREZENTACJA I DYSKUSJA WYNIKÓW BADAŃ

Uwagi wstępne

W części IV omówiono wyniki własnych badań nad dynamiką reprezentacji społecznych kluczowych podmiotów edukacji (nauczyciel i uczeń; rozdz. 13), podstawowych procesów (nauczanie–uczenie się; rozdz. 14) i źródeł wiedzy (nauczyciela i ucznia; rozdz. 15). Obszary te uznałam – za literaturą przedmiotu – za ważne dla pedagogiki (wczesnoszkolnej) i dla profesjonalizmu przyszłych nauczycieli klas I–III. W konkluzji (rozdz. 16 i Zakończenie) przedstawiono wyniki, odnoszące się do postawionych pytań i założonego modelu badań.

Rozdziały 13, 14 i 15 poprzedzono dość podobnymi, w sensie operacyjnym, rozważaniami, które stanowiły swoistą kontrolę trafności własnych badań (w ramach autoewaluacji). W szczególności chodziło o potwierdzenie, czy wybranie do analiz $N = 322$ (próba panelowa z grupy $N = 391^1$) wypowiedzi studentów nie stanowiło celowej podpróby, potencjalnie generującej inne wyniki z badań.

Ustalenia poczynione w tym względzie przedstawiono na przykładzie wybranego do badań obiektu RS „nauczyciel”.

Z uwagi na wykruszenia danych w badaniu powtarzonym w roku 2016 i ograniczenie ich do podzbioru, który stanowił podstawę przedmiotowych analiz w dalszych rozważaniach ($N = 322$), należało sprawdzić, czy takie podejście nie narusza bazy podstawowej danych otrzymanych w badaniu 1. z roku 2014, gdzie $N = 391$.

¹ W monografii przedstawiłam charakterystykę społeczną wszystkich zbadanych w 2014 roku studentów (dla $N = 391$; rozdz. 12). Zamysł ten był celowy. Dotyczył deskrypcji wszystkich studentów specjalności pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna badanych w dwóch województwach, a nie tylko tych z próby panelowej, w której w roku 2016 zarejestrowano znaczny już, co można było przewidywać, ubytek badanych.

Część IV. Prezentacja i dyskusja wyników badań

Jak dowodzą dane (tab. 13.0.1), konsekwencja wskazań dotyczyła ok. 30 ÷ < 50% badanych osób w każdej randze, zatem „pewność” maleje w kolejnych rangach, największe zaś wahania dotyczą rang sąsiednich.

Tabela 13.0.1. Zgodność kolejności skojarzeń dotyczących obiektu RS „nauczyciel” z przypisywaną rangą na skali od 1 do 5 (N = 391); badanie 1. (2014 rok)

Nauczyciel 2014										
	1. skojarzenie	2. skojarzenie	3. skojarzenie	4. skojarzenie	5. skojarzenie	1. skojarzenie	2. skojarzenie	3. skojarzenie	4. skojarzenie	5. skojarzenie
Ranga 1	189	80	51	39	20	48,6	20,5	13,0	10,0	5,1
Ranga 2	79	149	79	46	23	20,2	38,1	20,2	11,8	5,9
Ranga 3	51	76	136	72	40	13,0	19,4	34,8	18,4	10,2
Ranga 4	35	45	65	128	62	9,0	11,5	16,6	32,7	15,9
Ranga 5	24	29	43	49	152	6,1	7,4	11,0	12,5	38,9
Brak rangi	13	12	17	57	94	3,1	3,1	4,3	14,6	24,0
Brak skojarzeń	–	–	5	46	88	–	–	1,3	11,8	22,5

Legenda: pogrubioną czcionką zaznaczono zgodne pary (numer skojarzenia zgodny z nadawaną rangą).

Tabela 13.0.2. Zgodność kolejności skojarzeń dotyczących obiektu RS „nauczyciel” z przypisywaną rangą na skali od 1 do 5 (N = 322); badanie 1. w próbie panelowej (2014 rok)

Nauczyciel 2014; próba panelowa										
	1. skojarzenie	2. skojarzenie	3. skojarzenie	4. skojarzenie	5. skojarzenie	1. skojarzenie	2. skojarzenie	3. skojarzenie	4. skojarzenie	5. skojarzenie
Ranga 1	157	69	40	32	16	48,8	21,4	12,4	9,9	5,0
Ranga 2	67	126	68	30	20	20,8	39,1	21,1	9,3	6,2
Ranga 3	44	61	117	57	31	13,7	18,9	36,3	17,7	9,6
Ranga 4	28	37	53	107	46	8,7	11,5	16,5	33,2	14,3
Ranga 5	17	21	31	44	125	5,3	6,5	9,6	13,7	38,8
Brak rangi	9	8	13	52	84	2,8	2,5	4,0	16,1	26,1
Brak skojarzeń	–	–	5	45	81	–	–	1,6	14,0	25,2

Legenda: pogrubioną czcionką zaznaczono zgodne pary (numer skojarzenia zgodny z nadawaną rangą).

Porównanie rozkładów danych w tabelach 13.0.1 i 13.0.2 dowodzi podobieństwa/losowości odchyień (odchylenia nie przekraczają plus/minus 3 pkt %), w macyry różnic bowiem obserwuje się:

Uwagi wstępne

	1. skojarzenie	2. skojarzenie	3. skojarzenie	4. skojarzenie	5. skojarzenie
ranga 1	-0,2	-0,9	0,6	0,1	0,1
ranga 2	-0,6	-1,0	-0,9	2,5	-0,3
ranga 3	-0,7	0,5	-1,5	0,7	0,6
ranga 4	0,3	0	0,1	-0,5	1,6
ranga 5	0,8	0,9	1,4	-1,2	0,1
brak rangi	0,3	0,6	0,3	-1,5	-2,1

Można wnioskować, że próba panelowa stanowi porównywalny podzbiór danych w relacji do próby/zbiorowości zbadanej w etapie 1. badań; może być jej reprezentantem. Natomiast w badaniu drugim otrzymano inny rozkład.

Tabela 13.0.3. Zgodność kolejności skojarzeń dotyczących obiektu RS „nauczyciel” z przypisywaną rangą na skali od 1 do 5 (N = 322); badanie 2. w próbie panelowej (2016 rok)

Nauczyciel 2016; próba panelowa	1. skojarzenie	2. skojarzenie	3. skojarzenie	4. skojarzenie	5. skojarzenie	1. skojarzenie	2. skojarzenie	3. skojarzenie	4. skojarzenie	5. skojarzenie
Ranga 1	170	48	28	17	17	52,8	14,9	8,7	5,3	5,3
Ranga 2	38	148	50	23	24	11,8	46,0	15,5	7,1	7,5
Ranga 3	29	37	143	45	24	9,0	11,5	44,4	14,0	7,5
Ranga 4	22	28	31	143	40	6,8	8,7	9,6	44,4	12,4
Ranga 5	21	19	25	38	144	6,5	5,9	7,8	11,8	44,7
Brak rangi	42	42	45	56	73	13,1	13,1	14,0	17,4	22,7
brak skojarzeń	37	37	41	52	70	11,5	11,5	12,7	16,2	22,7

Legenda: pogrubioną czcionką zaznaczono zgodne pary (numer skojarzenia zgodny z nadawaną rangą).

Dane przedstawione na przekątnej w tabeli 13.0.3 dowodzą poprawy/zwiększenia się konsekwencji odpowiedzi w próbie panelowej w każdej randze². Więcej osób uchyła się od odpowiedzi – nie podaje pełnych 5 skojarzeń, co nie zmienia jednak ich statusu jako biorących udział w badaniach (w panelu).

² Może to być także rezultat uczenia się wypełniania kwestionariusza – to samo narzędzie było wykorzystywane w kolejnych próbach.

Matryca różnic rozkładów (tab. 13.0.2 i 13.0.3) dowodzi nieprzypadkowych zmian:

	1. skojarzenie	2. skojarzenie	3. skojarzenie	4. skojarzenie	5. skojarzenie	
ranga 1	-4,0	6,5	3,7	4,6	-0,3	
ranga 2	9,0	-6,9	5,6	2,2	-1,3	
ranga 3	4,7	7,4	-8,1	3,7	2,1	
ranga 4	1,9	2,8	6,9	-11,2	1,9	
ranga 5	-1,2	0,6	1,8	1,9	-5,9	
brak rangi	-10,3	-10,6	-10,0	-1,3	3,4	

Z jednej strony dostrzec tu można nielosowe zmiany w relacji do wskazań z badania początkowego (2014) i to już w 1. randze, z drugiej strony zwiększa się także ponadprzeciętnie grupa studentów uchylających się od odpowiedzi³. Oznacza to, że ograniczenie obserwacji do podzbiorowości/próby panelowej nie zakłóca zasadności opisu i wnioskowania/interpretowania o przedmiocie badań.

Podobne analizy przeprowadzono w odniesieniu do każdej z wybranych kategorii (ucznia, uczenia się, nauczania, źródeł wiedzy ucznia i nauczyciela). Z uwagi na wysokie podobieństwo ustaleń/wyników nie zostały one przedstawione w monografii⁴.

Jak wiadomo, zamysł metodologiczny związany z badaniem treści i struktury RS opiera się na procedurze badawczej wypracowanej w ramach teorii jądra. Zastosowałam dwie klasyczne metody eksploracyjne wolnych asocjacji i ewokacji hierarchicznej w celu identyfikowania treści reprezentacji oraz ich struktury. To metody łączące dane ilościowe i jakościowe w celu przeprowadzenia wszechstronnej analizy problemu badawczego. Posługując się tym schematem, zbierałam jednocześnie obydwa rodzaje danych.

Zgodnie z TRS i podejściem dynamicznym pojawiające się nowe zjawiska/obiekty – w wypadku badań własnych były to wszystkie nowe doświadczenia i nowa wiedza pedagogiczna – muszą mieć nadany nowy sens⁵. W rezultacie

³ Pojawia się pytanie o treść tych zmian. Kwestiom tym poświęcono rozdziały 13, 14 i 15.

⁴ Dane u autorki.

⁵ Źródłem RS zjawisk/obiektów jest krążąca w dyskursie wiedza, ujawniająca się w komunikacji (dyskurs i społeczna interakcja).

stare RS ulegają transformacji, ich znaczenie jest modyfikowane. Zmiana nie musi jednak oznaczać otwarcia mentalnego badanych i ewolucji RS wybranych do badań kategorii pedagogicznych w kierunku demokratycznym, emancypacyjnym, prorozwojowym, dającym szansę na modyfikację środowiska uczenia się dzieci klas I–III. Może ona także utrzymać *status quo* lub dotyczyć gwałtownej, zdecydowanej transformacji, łącznie ze zmianą jądra RS. Zastosowana metoda badania pozwala dostrzec pierwsze symptomy modyfikacji RS oraz opisać sposoby kotwiczenia nowej wiedzy w języku.

W badaniu RS ważna jest identyfikacja reprezentacji badanego obiektu w ujęciu badanych, a nie badacza, posiadającego własną reprezentację badanego obiektu. Dlatego kolejny etap badań obejmował dyskusję grupową i obserwację ograniczonej czasowo i przestrzennie interakcji badanych, podczas której negocjowali oni rozumienie określonych wątków i uzgadniali znaczenia nadawane obiektom badania. Skoro badania RS dotyczą wiedzy społecznej uzgodnionej w grupach badanych, ważne okazują się formy wypowiedzi, świadczące o rzeczywistym negocjowaniu znaczeń, choć tak samo ważne są wypowiedzi opozycyjne. Wielu uczestników badań za punkt wyjścia przyjmowało swoją wizję rzeczywistości i wypowiadało się na podstawie własnych, specyficznych doświadczeń – jako punkt wyjścia do dyskusji przedstawiało więc reprezentacje indywidualne, np. „Ja na przykład...”, „U mnie w szkole ...”, „Na moich praktykach ...”, „Mogę tutaj odnieść się tylko do tego, jak ja to robię”. Często występowała perspektywa „my”, np. „My jako studenci ...”, „My jako osoby też dorosłe ...”, „My też się uczymy...”.

W trakcie dokonywania porównań różnych doświadczeń, przekonań, pomysłów itp. dochodziło do zbiorowego uzgadniania treści RS omawianych obiektów badań. Jak wynika z TRS, były to momenty, w których przebiegał proces wypracowywania/konstruowania reprezentacji przez grupy społeczne wokół wątków pojawiających się w związku z elementami pola reprezentacyjnego badanych RS (odnośnie do osób, zdarzeń, procesów, zjawisk itp.).⁶ Dla przykładu można przytoczyć fragmenty z dyskusji, świadczące o uzgadnianiu reprezentacji: „Nigdy nie myślałam o tym, że...”, „Ja nie wiem, czy tak jest faktycznie...”, „Nie wiem, czy tak można to powiedzieć”; „Dzieciaki w klasach 1–3 to nie są głupie dzieci”; „No co wy?!”; „Może być tak:...”; „To źle brzmi. Jeszcze czegoś takiego nie słyszałam”; „No zgadza się”; „O, dobre”; „O... Możemy chyba powiedzieć... no właśnie”; „To może

⁶ Także według Jerome’a Brunera (2006, s. 81) dyskusja jest „sposobem stwarzania wiedzy w odróżnieniu od zwykłego dowiadywania się, kto wiedzę posiada”. W trakcie kolektywnej debaty dochodzi bowiem do negocjowania różnych perspektyw i punktów widzenia, co zwykle wiąże się z koniecznością innego spojrzenia na pewniki i oczywistości.

być to”; (po zastanowieniu) „Tak, ale...”; „Nie wiem, nie wiem, jak to powiedzieć, ale...”; „Jeszcze nad tym dyskutujecie? Przecież...”; „Tak mi się wydaje przynajmniej...”; „To jest wystarczająco podkreślone. Już wystarczy”; „Ale mówiliśmy już...”; „No i kropka nad i”.

Dokonując oglądu formy i treści wypowiedzi studentów (koncentrowałam się na tym, co się mówi i jak się mówi), można było wychwycić konsensualne schematy myślenia, często o charakterze stereotypów, oczywistości, niepoddawanych głębszemu namysłowi. Dość rzadko było w dyskusji próby dociekania, dopytywania, pogłębiania rozumienia poruszanych wątków czy kwestionowania jednoznaczności.

Rozdział 13.

Dynamika reprezentacji społecznych kluczowych podmiotów edukacji (nauczyciel i uczeń)

Wstęp (s. 333) • Dynamika reprezentacji społecznej nauczyciela (s. 333)
• Etap 1. (2014) (s. 334) • Kolektywne uzgadnianie znaczeń (s. 337) •
Etap 2. (2016) (s. 342) • Kolektywne uzgadnianie znaczeń (s. 344)
• Studenci jako uczący się zawodu (s. 349) • Przypadek autorytetu
– złożoność systemu wiedzy (s. 351) • Dynamika reprezentacji społecznej
ucznia (s. 357) • Etap 1. (2014) (s. 358) • Kolektywne uzgadnianie
znaczeń (s. 360) • Etap 2. (2016) (s. 363) • Kolektywne uzgadnianie
znaczeń (s. 366) • Podsumowanie (s. 370)

Wstęp

We współczesnej literaturze pedagogicznej podkreśla się znaczenie analiz badawczych na temat głównych podmiotów edukacji. Eksplorowana w tym rozdziale RS nauczyciela i nierozzerwalnie związana z nią RS ucznia ujawniają, jak przyszli nauczyciele klas I–III myślą o istocie swojego profesjonalizmu i jaka wizja/koncepcja ucznia im towarzyszy, jak uczą się rozumienia pedagogicznego świata i odczytywania jego sensu. Na podstawie założeń TRS można było przewidywać, że badani będą koncentrować się na aspekcie deskryptywnym badanych RS oraz aspekcie ewaluatywnym, określającym wartości/oceny (pozytywne/negatywne) elementów pola reprezentacyjnego nauczyciela i ucznia.

13.1. Dynamika reprezentacji społecznej nauczyciela

Na tradycyjny, opisywany w literaturze pedeutologicznej, wizerunek nauczyciela składają się przekonania o jego roli związanej przede wszystkim z przekazywaniem wiedzy, posiadaniem autorytetu opartego na mądrości, moralności i poczuciu pełnienia szczególnej misji przygotowania następnych pokoleń do

życia w przyszłości. W tradycyjnej szkole, funkcjonującej w modelu behawioralnym, *nauczyciel* jawi się jako osoba (po Foucaultowski) dyscyplinująca myślenie i działanie uczniów, ich język i emocje, kształtująca ich tak, aby pasowali do założonych modeli (np. absolwentów) czy określonych kulturowo wzorów.

Mającą już długą tradycję idea transformacji edukacji z adaptacyjno-reprodukcyjnej na krytyczno-kreatywną (Lewowicki, 1994) czy z transmisyjnej na transformatywną (Bałachowicz, 2009, 2015a, 2016) łączy się ze zmianą koncepcji nauczyciela i ucznia, zwłaszcza zastąpieniem relacji między nauczycielem a uczniem opartych na władzy-wiedzy na otwarte środowisko edukacyjne o charakterze relacyjnym, które decyduje o „sensie nauczycielskiego działania” i bycia nauczycielem (Michalski, 2016, s. 128). Ideą ewolucji koncepcji nauczyciela jest przejście od bezrefleksyjnego praktykowania działań technicznych, wykonywanych według ustalonego wzorca, a więc replikacyjnych, do świadomego działania o charakterze elastycznym, współgrającym z potrzebami uczniów, do organizowania środowiska uczenia się. Nauczyciel w perspektywie socjokulturowej, propagowanej w literaturze profesjonalnej, z której korzystają badani, „jest zainteresowany zrozumieniem punktu widzenia dziecka, prowokuje konflikty poznawcze, [...] uświadamia uczącemu się własne (z)rozumienie, [...] angażuje i ukierunkowuje uczniów na sytuacje prowokujące ich do myślenia, co pomaga uczącemu się zdobyć świadomość problemu” (Filipiak, 2012, s. 81–82).

Biorąc pod uwagę poczynione ustalenia, interesujące będzie obserwowanie, jak zmienia się w czasie RS nauczyciela. Tym bardziej, że na podstawie założeń o związku języka z myśleniem i działaniem, na podstawie modyfikacji w polu reprezentacyjnym kategorii „nauczyciel” można przewidywać tendencje zmiany. Empiryczne rozpoznanie ewolucji badanego obiektu RS pokaże, na ile mamy do czynienia z habitusem minionego, a na ile z orientacją ku temu, co nowe.

Zgodnie z metodyką postępowania badawczego w ramach TRS treść i strukturę RS danego obiektu ujawnia się podczas badania skojarzeń, a następnie ich przemyślanej hierarchizacji. Aktywowanie RS nauczyciela w badaniu własnym nastąpiło jako reakcja w odpowiedzi na pytanie: *Co Pani/Panu kojarzy się ze słowem „nauczyciel”?*

13.1.1. Etap 1. (2014)

Wyniki badań ujęte w tabeli 13.1 dowodzą, że lista skojarzeń dla wszystkich znaczeń przypisanych „nauczycielowi” z liczebnością nie mniejszą niż 10¹

¹ Przyjęta arbitralnie wartość, którą można uznać za znaczącą na podstawie analizy rozkładów pozyskanych rang znaczeń.

Rozdział 13. Dynamika reprezentacji społecznych kluczowych podmiotów...

składa się z 14 elementów językowych: *przekazywanie wiedzy* (55 przywołań), *nauczanie* (40), *wychowawca* (40), *oceny* (35), *sprawdziany* (33), *szkoła* (31), *autorytet* (30), *pomoc* (27), *nauka* (25), *wychowanie* (22), *wymagania* (21), *lekcje* (18), *odpytywanie* (14), *wykształcenie* (11), *przewodnik* (10).

Tabela 13.1. Znaczące skojarzenia z wyrazem-induktorem „nauczyciel”. W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 1., początkowe, 2014 rok, próba panelowa

Ranga 1	Ranga 2	Ranga 3	Ranga 4	Ranga 5
Liczba badanych: 100 lub więcej osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 50 do 100 osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 40 do 50 osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 30 do 40 osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 20 do 30 osób				
wychowawca (28; 8,7)	–	–	–	–
przekazywanie wiedzy (28; 8,7)	–	–	–	–
wymagania (21; 6,5)	–	–	–	–
nauczanie (21; 6,5)	wychowanie (22; 6,8)	–	–	–
Liczba badanych: 10 do 20 osób				
autorytet (16; 5,0)	pomoc (17; 5,1)	nauczanie (19; 5,9)	lekcje (18; 5,6)	–
oceny (12; 3,7)	przekazywanie wiedzy (13; 4,0)	autorytet (14; 4,3)	przekazywanie wiedzy (14; 4,3)	–
nauka (11; 3,4)	sprawdziany (13; 4,0)	opieka (13; 4,0)	oceny (11; 3,4)	–
wykształcenie (11; 3,4)	nauka (14; 4,3)	oceny (12; 3,7)	pomoc (10; 3,1)	–
szkoła (10; 3,1)	odpytywanie (14; 4,3)	wychowawca (12; 3,7)	sprawdziany (10; 3,1)	–
przewodnik (10; 3,1)	–	szkoła (11; 3,4)	szkoła (10; 3,1)	–
–	–	sprawdziany (10; 3,1)	–	–
Liczba wyróżnionych znaczeń				
89	118	122	126	114

Część IV. Prezentacja i dyskusja wyników badań

Ranga 1	Ranga 2	Ranga 3	Ranga 4	Ranga 5
Pozostałe konotacje w pierwszej randze według N malejąco				

- dla N = 9 (2,8%): –
- dla N = 8 (2,5%): odpowiedzialność, opiekun, pedagog, wzór do naśladowania;
- dla N = 7 (2,2%): pani;
- dla N = 6 (1,8%): człowiek, mądrość;
- dla N = 5 (1,6%): kompetencja, przyjaciel;
- dla N = 4 (1,2%): kobieta, mentor;
- dla N = 3 (0,9%): cierpliwość, dorosły, dyscyplina, prace domowe, sprawdziany, sympatyczny;
- dla N = 2 (0,6%): biurko, dręczyciel, dziennik, kartkówki, miły, odpytywanie, przedszkole, sumienność, szacunek, tablica, uczeń, wyrozumiałość;
- dla N = 1 (0,3%): ciepło, czułość, dawanie przykładu, dobroć, dominujący, doradca, druga mama, dyżur, inteligencja, język polski, konsekwencja, kreatywność, kreda, książki, kultura osobista, kwalifikacje, niedostępność, niesprawiedliwość, notes, opanowanie, pedagogika, pochwały, powaga, powołanie, praca, przedmioty, słowo, sprawiedliwość, surowość, szarość, testy, uczący, uczciwość, uporządkowanie, uśmiech, władza, wredność wsparcie, wysokie mniemanie o sobie, zawód.

Cechą charakterystyczną struktury badanej RS jest stosunkowo dość duże zróżnicowanie ważności elementów językowych, co nie pozwala na określenie (w tej procedurze; zob. rozdz. 16.1.), które z nich badani uznają za szczególnie znaczące. Najwyższa częstotliwość dotyczyła skojarzeń *przekazywanie wiedzy* i *wychowawca* i objęła jedynie 28 wskazań (8,7%). Nadawane rangi 2., 3. i 4., jak również częstotliwość występowania poszczególnych skojarzeń nie potwierdzają wyborów oznaczonych jako najważniejsze (ranga 1.) – stosunkowo rzadko powtarzają się one na kolejnych miejscach (1–2 razy), ponadto brak jest znaczących (powyżej 10) skojarzeń w randze 5. Rozkład skojarzeń świadczy o heterogenicznej treści tej RS.

W tym typie analiz zwraca się uwagę na skojarzenia o niskiej frekwencji, ale za to przywoływane w 1. randze. Są one uznawane za niekoniecznie potrzebne do zrozumienia tego, kim jest nauczyciel, jednak określają indywidualne/subiektywne znaczenia nadawane badanemu obiektowi RS. W tym obszarze można szukać oznak zmiany myślenia o nauczycielu. Dla 1. etapu badań strefę potencjalnej zmiany wyznaczają skojarzenia *wykształcenie*, *przewodnik* (w tabeli, wyłącznie w 1. randze) i dalej pod tabelą: *odpowiedzialność*, *opiekun*, *pedagog*, *wzór do naśladowania*, *pani*, *człowiek*, *mądrość*, *kompetencja*, *przyjaciel*, *kobieta*, *mentor*.

W interpretacjach znaczeń nadawanych elementom RS warto brać pod uwagę także pojedyncze skojarzenia, występujące w 1. randze, a więc mające < 1% wskazań (1–3 przywołań; pod tabelą 13.1). Członkowie grupy, nawet pochodzący z tej samej kultury, z tego samego uniwersum symbolicznego, mogą nadawać tym samym elementom RS inne, często rozbieżne znaczenia, co stanowi rezultat różnic w postrzeganiu rzeczywistości. Są one zatem nieuzgodnione, niekonsensualne, stanowią przykłady innej perspektywy oglądu badanego obiektu RS. Mogą pokazywać tendencje w zakresie modyfikacji badanej RS.

Pojedyncze konotacje z induktorem „nauczyciel” odnoszą się do atrybutów zawodu nauczyciela, typu: *biurko, dziennik, tablica, dyżur, kreda, książki, notes*. Przede wszystkim jednak koncentrują się na jego cechach, podobnie jak w badaniach pedeutologicznych (Kwiatkowska, 2008, s. 29–34; Szempruch, 2013, s. 15–16; Kwiatkowski, 2015, s. 55–68). Dość dawno dostrzeżono znaczenie osobowości nauczyciela w procesie edukacji (Jan Władysław Dawid, Zygmunt Mysłakowski, Maria Grzegorzewska, Wincenty Okoń), co skłoniło badaczy do poszukiwania wzorca osobowości idealnego nauczyciela i wyodrębnienia tych cech, które okazują się być najbardziej odpowiednie w tym zawodzie. Liczne badania różnią się wynikami, ale przyjmuje się ogólnie, że odnoszący sukcesy nauczyciel jest cierpliwy, wyrozumiały, przyjazny, życzliwy, odpowiedzialny, systematyczny.

W uzyskanych danych dominują skojarzenia z pozytywnymi cechami osobowości nauczyciela jako człowieka *cierpliwego, sympatycznego, miłego, sumiennego, wyrozumiałego, kreatywnego, konsekwentnego, sprawiedliwego, dobrego, kulturalnego, uczciwego, uporządkowanego, uśmiechniętego, opanowanego, inteligentnego*. Znacznie mniej wymieniono cech negatywnych nauczyciela, takich jak: *surowość, niedostępność, niesprawiedliwość, wysokie mniemanie o sobie, wredność*. Zarówno pożądane, jak i niepożądane cechy można rozpatrywać w kontekście przydatności do stwarzania uczniom odpowiednich warunków do uczenia się.

Wśród wykazu cech nauczyciela można było zauważyć także te specyficzne dla nauczycieli klas I–III, którzy są kojarzeni z pełnieniem funkcji *drużgiej mamy*, osoby cechującej się *dobrocią, czułością, ciepłem*.

Kolektywne uzgadnianie znaczeń

Zrozumienie przyczyn konstruowania i podtrzymywania RS badanego obiektu, a także jego wartości symbolicznej dla badanych wymaga dalszych analiz. Do identyfikacji znaczeń nadawanych RS nauczyciela wykorzystałam kategoryzację tematyczną wraz ze zbiorowo konstruowanym uzasadnieniem. Wynegocjowane w grupach znaczenia zostały zapisane przez badanych jako wnioski z dyskusji. Dzięki temu dokonana interpretacja danych zyskała walor trafności – odwołuję się do sposobu myślenia badanych, a nie badacza. Posłużyłam się ponadto zapiskami z jakościowej obserwacji uczestniczącej, systematycznie odbywanej w warunkach naturalnych – praktyk w szkole, zajęć na uczelni, w tym związanych z identyfikacją RS badanych obiektów w naturalnym kontekście².

² Niektóre wyniki badań własnych o tym charakterze zostały opublikowane: Zbróg, 2017a, 2017d.

Część IV. Prezentacja i dyskusja wyników badań

Tabela 13.2. Kategorie pojęciowe utworzone w związku z induktorem „nauczyciel”

Kategoria	Pojęcia według rang	Uzgadnianie znaczeń (przykłady) ³
Rola	wychowawca, nauczanie, nauka, przewodnik	<ul style="list-style-type: none"> – Pierwszego wychowawcę i nauczyciela pamięta się przez całe życie. – Nauczyciel ukierunkowuje ucznia, kształtuje go, wykształca na mądrego człowieka. – Nauczyciel otwiera nam „wrota” do wiedzy, a uczeń musi tylko przyswajać. – Nauczyciel pełni rolę przewodnika. – Nauczyciel stara się przekazać uczniom to, czego uczył się przez całe życie.
Cechy	autorytet, wykształcenie	<ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciel jest wzorem dla ucznia. – Każdy nauczyciel klas III ukończył odpowiednie studia, żeby pełnić to stanowisko. – Dla wielu dorosłych ludzi nauczyciel stanowi autorytet przez całe życie. – W każdej szkole powinni pracować wykwalifikowani nauczyciele. – Nauczyciel musi posiadać szeroki zakres informacji, aby mógł uczyć dzieci. – Od nauczyciela zależy, co osiągną jego wychowankowie i jak będą postrzegać świat. – Nauczyciel to osoba, do której zwracamy się o pomoc, jeśli darzymy go zaufaniem.
Działania	przekazywanie wiedzy, wymagania, pomoc, sprawdziany, odpytywanie, oceny	<ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciel powinien kojarzyć się dziecku nie tylko z przekazywaną wiedzą, ale także z odpowiednimi relacjami między uczniami a ich przewodnikiem. Pewne granice muszą być zachowane, nie mogą być one zbyt partnerskie. – Ale zobaczcie na to, że ze względu na to, co nauczyciel jako przewodnik robi, że on naucza, przekazuje wiedzę, pomaga, ale wymagać też musi, wtlaczać tę wiedzę. – Nauczyciel ma prawo wymagać, wymuszać na uczniach krnąbrnych pewne rzeczy. Jest przecież nauczycielem. – Dobry nauczyciel zawsze potrafi pomóc i sprowadzić na dobrą drogę.
Inne asocjacje	szkoła, lekcje	<ul style="list-style-type: none"> – W szkole uczniowie rozwijają swoje zainteresowania i zdolności przy pomocy nauczyciela.

Źródło: badania własne, etap 1.

³ W tabelach ilustrujących uzgadnianie znaczeń znajdują się wypowiedzi studentów pochodzące z dyskusji grupowej, zarówno w postaci zdań zapisanych przez badanych jako wynegocjowane wnioski, jak i w formie fragmentów transkrypcji grupowych negocjacji. W związku z tym niektóre wypowiedzi są charakterystyczne dla języka pisanego – lepiej uporządkowane stylistycznie, inne mają cechy języka mówionego – są bardziej spontaniczne, mniej spójne, nieuporządkowane składniowo itp. (zob. rozdz. 11.3).

Jak można było przewidywać, elementy RS nauczyciela z 1. etapu badań, jako wywodzące się ze społecznych wzorów codziennego życia szkolnego, odnoszą się do „palety zachowań uświęconych tradycją i osiągnięciami danej kultury. Odwołanie się do stałego wykazu uznanych zachowań ma być swego rodzaju gwarancją bezpieczeństwa, ładu i porządku społecznego” (Wróbel, 2014, s. 155). „Nauczyciel” konotuje więc przede wszystkim z elementami pola reprezentacyjnego, które wyznaczają obraz jego roli, cech i charakterystycznych działań (tab. 13.2). Widziany przede wszystkim jako *wychowawca* dominuje nad pasywnym, podporządkowanym, zdyscyplinowanym uczniem – *włacza* do umysłu wychowanków wiedzę, nakazuje im ją *przyswajać*. „Dominacja nauczyciela w szkole to stan naturalny. Zawsze bałam się wchodzić do pokoju nauczycieli. To był teren zakazany dla uczniów”.

Dowodzi to (na początkowym etapie przygotowania do zawodu) znaczącej identyfikacji przyszłych nauczycieli z tradycyjnym postrzeganiem roli nauczyciela niezmiennie ujętej w ramy zbioru zasad, reguł, wzorców, preferowanych wartości i norm postępowania w naszej kulturze. Nauczyciel-wychowawcy nie postrzegają się jako osoby kwestionującej zastany porządek czy też kontestującej reguły zaakceptowane w danej kulturze, narzucone przez program: „No wymagania są narzucane odgórnie, trzeba lecieć z programem i wyrobić się, co nie?” – do jego zadań nie należy zastanawianie się nad kwestiami niesłużącymi uczniowi (przerwanie dyskusji nad programem, który „nie „pasuje” każdemu uczniowi”). Zadanie nauczyciela nie polega więc też na tworzeniu nowych rozwiązań, a jedynie – poprzez zewnętrzne motywowanie – na bezwarunkowym podporządkowywaniu sobie wychowanków jako osób oddanych do instytucji/szkoły, aby ich *ukształtować* i *wykształcić*, co udowadniają analizy RS ucznia z 1. etapu badań oraz RS wychowania też z tego etapu (w: Zbróg, Zbróg, 2016).

Skojarzenia studentów ulokowane w jądrze reprezentacji dowodzą także tendencji do zakotwiczenia obiektu „nauczyciel” w domenie przypisanej *wykształceniu* i *autorytetowi*, nadanemu przez instytucję z samej racji wykonywania zawodu. Te właściwości profesji nie podlegają wśród badanych dyskusji, zarówno co do wykształcenia: „Nauczyciel musi posiadać wykształcenie wyższe. W każdej szkole powinni pracować wykwalifikowani nauczyciele”, jak i autorytetu: „Dla wielu dorosłych ludzi nauczyciel stanowi autorytet przez całe życie”, „Nauczyciel jest ważną osobą w szkole, ponieważ wprowadza uczniów w dalsze życie”. Choć nie można zaprzeczyć ważności osób znaczących dla podejmowanych przez nas decyzji, badani generalizują oddziaływanie nauczyciela na życie uczniów najmłodszych, uogólniając je do kategorii dość górnolotnych, a nawet pompatycznych: „Od nauczyciela zależy, co osiągną jego

wychowankowie i jak będą postrzegać świat”. Tego typu stwierdzenia świadczą raczej o niedocenianiu innych, złożonych, uwarunkowań życia ludzkiego, które trudno wartościować. Stanowią przykład wąskiej perspektywy patrzenia na funkcjonowanie dziecka w świecie, które – według zdania przyszłych nauczycieli – zależy (przede wszystkim) od nich. Pośrednio może to świadczyć o przecenieniu roli nauczyciela, niedocenieniu zaś aktywności samego dziecka i środowiska jego rozwoju oraz o niewierze w jego sprawczość.

Elementy jądra RS nawiązują też do roli *pierwszego wychowawcy*, którego „pamięta się przez całe życie”. Postrzegany jako *przewodnik* dla dzieci, „ukierunkowuje [on] ucznia, otwiera mu «wrota» do wiedzy, stara się przekazać uczniom to, czego uczył się przez całe życie”. Dyskusja w grupie ujawniła złożoność treści tego wymiaru RS nauczyciela, polegającą na współistnieniu języka generowanego przez behawioryzm i konstruktywizm. Uzgodnione przez studentów wnioski: „Dobry nauczyciel zawsze potrafi pomóc i sprowadzić na dobrą drogę”, „Nauczyciel ukierunkowuje ucznia” dowodzą dydaktycznego zamiaru pomocy przez kierowanie oraz przekonania przyszłych nauczycieli, że dziecko da się zmienić, sformatować według jakiegoś (behawioralnego) planu, dostosowując do wyobrażonego modelu – to materiał do kształtowania. Wykorzystanie klasycznego języka *kierowania* uczeniem i *otwierania* [dziecku] „*wrót*” do wiedzy – tzn. przez nauczyciela tę wiedzę posiadającego – miesza się z językiem sugerującym podejście wspierające, współpracujące z uczniem.

Metaforę nauczyciela jako *przewodnika* przypisuje się w literaturze do dyskursu konstruktywistyczno-społecznego. Bruner (2006, s. 7) widział bowiem nauczyciela jako „przewodnika w rozumieniu świata, przygotowującego ucznia do samodzielnych odkryć”. Jednakże stwierdzenie: „Nauczyciel przewodzi tak jakby uczniowi ... pełni rolę przewodnika” świadczy o mentalnym połączeniu przenośni *przewodnika* z przewodzeniem rozumianym jako zarządzanie uczniem. Interpretacja tej metafory w dyskusji grupowej łączyła się z *pomaganiem*: „To osoba, do której zwracamy się o pomoc, którą darzymy zaufaniem” oraz *wymaganiami*. Konsensus grupy studentów osiągnięty w podsumowaniu: „Ale zobaczcie, że ze względu na to, co nauczyciel jako *przewodnik* robi, że on *naucza, przekazuje wiedzę, pomaga*, ale *wymagać* też musi” świadczy o tym, że badani raczej wykorzystują leksykę konstruktywistyczną do nazywania tradycyjnie pojmowanych działań pedagogicznych nauczyciela. Używane słownictwo jest bowiem charakterystyczne dla instytucji podtrzymujących aktualny system społeczny. Taką interpretację potwierdzają dalsze ustalenia. Centralne elementy obiektu „nauczyciel” łączą się najbardziej z oddziaływaniem na dziecko poprzez *sprawdzanie* i *odpytywanie*, a więc wyraźnie w sposób charakterystyczny dla behawioryzmu „bodziec–reakcja”: *przekazywanie wiedzy*

– *sprawdzenie* jej opanowania i wystawienie *oceny* (nagroda/kara). Z jednej strony mają one charakter czysto instrumentalny, z drugiej – przyjmują nawet wartość autoteliczną, ponieważ dla badanych ważny jest sam w sobie fakt bycia osobą kontrolującą uczniów – nie zastanawiają się nad celowością i znaczeniem dla uczniów podejmowanych przez nauczycieli działań.

RS nauczyciela ujawniają jego uzgodnioną wizję jako osoby rządzącej się prawem siły i władzy przypisanej tym, którzy wiedzą lepiej, jak należy postępować. Za brak uległości grożą bowiem złe oceny, a zresztą wymuszanie/przymuszanie jest wystarczającym, akceptowanym kulturowo sposobem na odebranie wolności do indywidualnego postrzegania świata i niestandardowego myślenia: „Nauczyciel ma prawo wymagać, wymuszać na uczniach krnąbrnych pewne rzeczy. Jest przecież nauczycielem”. Behawiorystyczna wizja życia społecznego w szkole sprowadza się więc do prostych, jednokierunkowych relacji opartych na dostarczaniu uczniom bodźców o charakterze wzmocnień pozytywnych i negatywnych. Zasadniczym motorem postępowania ucznia winna być więc chęć zdobycia nagrody i uniknięcia kary.

Studenci zgodnie stworzyli wizerunek nauczyciela jako najczęściej *kobiety* stojącej przy *biurku* lub *tablicy*, z *kredą* w ręku, *notesem*, do której głównych zadań należy robienie *sprawdzianów*, *kartkówek*, *testów*.

Analiza elementów peryferyjnych z 1. etapu badań (w randze 1.), odnoszącego się do przedwiedzy studentów i ich doświadczeń w roli uczniów (być może też studentów), nakazuje im widzieć nauczyciela jako osobę *kompetentną*, *mądrą*, *inteligentną*, z *kulturą osobistą*, darzoną *szacunkiem*, poważanego *mentora*, mogącego *dać przykład* swoim wychowankom. Wyłącza się tu także RS nauczyciela jako osoby *odpowiedzialnej*, *konsekwentnej*, *sprawiedliwej*, *wspierającej ucznia*, *przyjacielskiej*, z *powołaniem*, *pomagającej mu*, *wyrozumiałej*, *cierplivej*, *sympatycznej*, *uśmiechniętej*, *ciepłej*, *dobrej* lub przeciwnie – jako *dręczyciela*, osoby *dominującej*, posiadającej władzę nad uczniem, z *wysokim mniemaniem o sobie*, *niedostępnej*, *wrednej*, *surowej*, *trzymającej dyscyplinę* i *niesprawiedliwej*.

Wobec tego można stwierdzić, że dane uzyskane w badaniach własnych determinują funkcjonowanie w badanej grupie dwóch opozycyjnych RS nauczyciela, co znajduje swoje teoretyczne uzasadnienie w założeniach polifazji kognitywnej. Nie można wykluczyć, że ich klarowne rozgraniczenie przejawiające się w użyciu innego języka wynika z tego, że – jak twierdził Bourdieu – podmioty pochodziły z różnych środowisk, dysponowały innym dziedzictwem kulturowym. Działanie systemu edukacyjnego prowadzi wówczas do selekcji, której rezultaty można zauważyć w strukturze i treści RS nauczyciela.

Perspektywa TRS pozwala raczej interpretować współistnienie obu podejść jako oferujących różne komplementarne perspektywy, nie zaś konkurencyjne punkty widzenia jako konsekwencję naturalnego uczestnictwa w różnych, wzajemnie uzupełniających się dyskursach. Behawioralny zapewne wywodzi się z socjalizacji w tradycyjnie funkcjonującej szkole, konstruktywistyczny zaś, na tym etapie badań – raczej ze sfery publicznej, z języka, powszechnie używanego w mediach preferujących – w czasie badania – podmiotowe nastawienie do dzieci. Badani byli przecież świadkami dyskusji toczących się w prasie, radiu, telewizji i internecie nad obniżeniem obowiązku wieku szkolnego, w których debatowano głównie na temat konieczności uwzględniania potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci⁴. Każdy ponadto posiada doświadczenia z różnych światów społecznych, co znajduje odzwierciedlenie w złożoności RS i koncepcji polifazji.

13.1.2. Etap 2. (2016)

W 2. etapie badań (tab. 13.3) na RS nauczyciela składa się 11 tych samych skojarzeń, co w etapie 1.: *przekazywanie wiedzy* (42 przywołania), *pomoc* (40), *wychowawca* (37), *szkoła* (36), *wychowanie* (30), *autorytet* (29), *nauczanie* (28), *nauka* (12), *oceny* (13).

Jako nowe, po nabyciu doświadczeń zawodowych i dwuletnim kontakcie z wiedzą specjalistyczną, doszły następujące asocjacje: *dziennik* (32), *wzór do naśladowania* (14), *kreatywność* (13), *opieka* (13), *wiedza* (13), *odpowiedzialność* (12), *pedagog* (11), *opiekun* (10). Warto zaznaczyć, że 3 ostatnie elementy znajdowały się w etapie 1. pod tabelą, jako ważne dla badanych (ranga 1.), jednak wówczas jeszcze ze zbyt niską frekwencją.

Na znaczeniu/ważności dla badanych straciły (ze względu na zmniejszenie częstotliwości w 1. randze): *wykształcenie*, *wymagania*, *przewodnik*, *przekazywanie wiedzy*, *lekcje*, *sprawdziany*, *odpytywanie*.

Tabela 13.3. Znaczące skojarzenia z wyrazem-induktorem „nauczyciel”. W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 2., powtarzane, 2016 rok, próba panelowa

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba badanych: 100 lub więcej osób				
-	-	-	-	-

⁴ W artykule *Obniżenie wieku rozpoczęcia obowiązkowego szkolnego – reprezentacje społeczne problemu w debacie publicznej* (2016) analizuję zawartość komunikatów medialnych z lat 2013–2014, a więc okresu odpowiadającego 1. etapowi badania.

Rozdział 13. Dynamika reprezentacji społecznych kluczowych podmiotów...

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba badanych: 50 do 100 osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 40 do 50 osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 30 do 40 osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 20 do 30 osób				
wychowawca (27; 8,3)	–	–	–	–
przekazywanie wiedzy (23; 7,1)	wychowanie (20; 6,2)	–	–	–
Liczba badanych: 10 do 20 osób				
autorytet (18; 5,6)	przekazywanie wiedzy (19; 5,9)	wzór do naślado- wania (14; 4,3)	opieka (13; 4,0)	kreatywność (13; 4,0)
nauczanie (17; 5,3)	dziennik (17; 5,3)	pomoc (14; 4,3)	wychowanie (10; 3,1)	autorytet (11; 3,4)
szkoła (15; 4,7)	pomoc (16; 5,0)	nauczanie (11; 3,4)	–	dziennik (10; 3,1)
oceny (13; 4,0)	wiedza (13; 3,1)	dziennik (10; 3,1)	–	pomoc (10; 3,1)
odpowiedzial- ność (12; 3,7)	nauka (12; 3,7)	wychowawca (10; 3,1)	–	–
pedagog (11; 3,4)	szkoła (11; 3,4)	szkoła (10; 3,1)	–	–
opiekun (10; 3,1)	–	–	–	–
Liczba wyróżnionych znaczeń				
80	102	116	112	116
Pozostałe konotacje w pierwszej randze według N malejąco				

- dla N = 9 (2,8%): –
- dla N = 8 (2,5%): mentor;
- dla N = 7 (2,2%): praca;
- dla N = 6 (1,8%): człowiek, osoba, wymagania;
- dla N = 5 (1,6%): wykształcenie;
- dla N = 4 (1,2%): lekcje, tablica;
- dla N = 3 (0,9%): cierpliwość, mądrość, obowiązek, pracowitość, przewodnik, przyjaciel, zawód;
- dla N = 2 (0,6%): klasówki, kompetencja, kreatywność, kreda, miły, pani, prace domowe, prowadzenie zajęć, sprawdziany, stres, szacunek, uczenie, wzór;
- dla N = 1 (0,3%): belfer, biurko, doświadczenie, dyscyplina, dzieci, inteligencja, kartkówki, kwalifikacje, lider, metodyka nauczania, naukowiec, opiekuńczość, plan pracy, pogoń za programem, pracownik, prawość, przekazywanie wiedzy, przyjazny, punktualność, respekt, rygor, rzetelność, sprawiedliwość, trener, troskliwość, surowość, uczniowie, uprzejmość, uśmiech, wesoły, władza, wszechstronność, wyrozumiałość, wyzwiska, zebranie.

Ogląd struktury RS nauczyciela z 2. etapu pokazuje zmiany łączące się dość wyraźnie z praktykowaniem zawodu nauczyciela. Jako nowe pojawiają się takie elementy RS, które nazywają podstawowy atrybut dominacji nauczyciela w klasie: *dziennik*. Podstawowa modyfikacja dotyczy jednak zmniejszenia ważności (mniejsza częstotliwość pojawiania się i niższe rangowanie) skojarzeń z 1. etapu badań na rzecz pojawienia się asocjacji związanych z kontekstem bycia w klasie w roli nauczyciela, a nie ucznia. Studenci odczuwali zmianę swojej sytuacji/pozycji, wyrażając ją skojarzeniami, dowodzącymi konieczności bycia *kreatywnym* i *odpowiedzialnym* (*odpowiedzialność, opieka, opiekun*) oraz wyposażonym w *wiedzę*, której mogą używać w pracy z dziećmi.

Jako pozytywne należy odnotować zmniejszenie częstotliwości pojawiania się typowo behawiorystycznych skojarzeń: *przekazywanie wiedzy, lekcje, sprawy-dziany*. W 1. randze, ale poza jądrem znalazły się takie asocjacje, jak: *mentor, praca, człowiek, osoba, wymagania, wykształcenie, lekcje, tablica*, również jednoznacznie nawiązujące do odczuć studentów jako osób praktykujących zawód.

Wśród pojedynczych skojarzeń, które można identyfikować z potencjałem zmian, brakuje konotacji mogących nawiązywać do jakiegokolwiek modyfikacji RS. Ponownie badani koncentrowali się na wyliczaniu pozytywnych cech nauczyciela, takich jak: *cierpliwość, mądrość, obowiązkowość, pracowitość, kreatywność, inteligencja, bycie miłym, przyjaznym, punktualność, opiekuńczość, prawość, rzetelność, sprawiedliwość, troskliwość, uprzejmość, wszechstronność, wyrozumiałość*. Pojawiły się też skojarzenia typowe dla nowych doświadczeń związanych z praktykowaniem zawodu, które nie wystąpiły w 1. etapie badań: *doświadczenie, dzieci, kartkówki, lider, metodyka nauczania, naukowiec, plan pracy, pogoń za programem, pracownik, przekazywanie wiedzy, respekt, trener, zebranie*. Znaczące były konotacje o wymowie negatywnej *rygor, wyzwiska*, które wymagają dalszych analiz.

Kolektywne uzgadnianie znaczeń

Drugi etap badań, przeprowadzony na zakończenie studiów licencjackich, obejmował formowanie kategorii (grup tematycznych) ze skojarzeń przywoływanych przez badanych co najmniej 10 razy, nadawanie im tytułów, wartościowanie oraz dyskutowanie nad ich słusznością. Zbiorowe negocjowanie oraz wspólne konstruowanie uzasadnień ujawniło znaczenia nadawane przez grupę badanych poszczególnym elementom reprezentacji oraz umożliwiło obserwację mechanizmów komunikacyjnych podtrzymujących organizację/strukturę jądra RS.

Rozdział 13. Dynamika reprezentacji społecznych kluczowych podmiotów...

Tabela 13.4. Kategorie pojęciowe w związku z wyrazem-induktorem „nauczyciel”

Kategoria	Skojarzenia według rang	Uzgadnianie znaczeń (przykłady)
Ze względu na pełnioną rolę	opiekun, pedagog, wzór do naśladowania, autorytet	<ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciel jest wzorem dla ucznia. Autorytet też może być. – Nauczyciel powinien pozwalać uczniowi na samodzielność w myśleniu. – Nauczyciel pokazuje jak odpowiednio postępować. – Nauczyciel powinien zdobyć szacunek ucznia i respekt poprzez pozytywne zachowanie, a nie zastraszanie. – Nauczyciel to osoba, która przez swoje zachowanie, postawę oraz wiedzę staje się autorytetem dla swoich uczniów.
Ze względu na rolę nauczyciela, opiekuna, wychowawcy	pomoc, nauczanie, odpowiedzialność, opieka, wychowawca	<ul style="list-style-type: none"> – A to można wziąć jaką rolę pełni nauczyciel, że daje pomoc... – Nauczyciel powinien być pomocny i zawsze winien doradzać swoim wychowankom, ponieważ dzieci jeszcze nie mają takiej wiedzy, by mogły wszystko same zrobić oraz potrzebują wsparcia i opieki. – Nauczyciel pomaga nam odkrywać świat. – Chwila uwagi poświęconej uczniowi ze strony nauczyciela może rozwiązać wiele jego problemów. – Nauczyciel nigdy nie może lekceważyć swoich obowiązków. – Nauczyciel musi lubić dzieci oraz ponosić odpowiedzialność za swoje działanie. – Jednak nauczyciel nie tylko jest odpowiedzialny za naukę ucznia, ale także za jego przystosowanie społeczne, za jego ukierunkowanie na właściwą drogę. – Nauczyciel to zawód podwyższonego ryzyka, odpowiadając za życie i zdrowie dzieci, jesteśmy narażeni na ogromną presję ze strony otoczenia, aby nic złego małym uczniom się nie stało.
Ze względu na obowiązkowe elementy w szkole	szkoła, nauka, oceny, dziennik	<ul style="list-style-type: none"> – To ja bym wzięła jeszcze tak, jak są oceny, to i dziennik jako kolejną grupę, tylko jak ją nazwać? Bardziej taką oceniającą tak jakby ucznia... – Oceny i dziennik to źle się kojarzy. Oceny na czerwono itp. Każdemu raczej negatywnie się kojarzy. Takie to stresujące. – Nauczyciel powinien być obiektywny w swojej ocenie. – Nauczyciel powinien pamiętać, że uczeń to nie tylko numer w dzienniku, ale uczucia i emocje. – W szkole nauczyciele rozmawiają na temat niegrzecznych uczniów. – Nauczyciel nie powinien karać i poprawiać ucznia przy reszcie grupy. – Nauczyciel nie powinien zbyt surowo oceniać dzieci.

Część IV. Prezentacja i dyskusja wyników badań

Kategoria	Skojarzenia według rang	Uzgadnianie znaczeń (przykłady)
Ze względu na kompetencje nauczyciela	wiedza, kreatywność	<ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciel powinien być wszechstronnie uzdolniony, musi posiadać dużą wiedzę na przeróżne tematy. – Nauczyciel z bogatą wiedzą i doświadczeniem ma większe szanse na znalezienie pracy. – Nauczyciel nie może być jednakże ideałem, „chodzącą Wikipedią”, gdyż człowiek jest tylko człowiekiem i nie posiada wiedzy na temat wszystkiego, co się dzieje wokół. Warto czasem przyznać się uczniom, że czegoś się nie wie, wówczas poczują oni, iż nauczyciel to nie wszechwiedzący bóg, a zwykły człowiek. – Nauczyciel wymyśla interesujące tematy zajęć, prowadzi zajęcia na różny sposób. – Nauczyciel musi być kreatywny i inspirować innych do lepszej pracy. – Nauczyciel powinien być twórczy, by jego zajęcia nie były nudne. – Kreatywność nauczyciela ma duży wpływ na zainteresowanie dzieci lekcją. – Nauczyciel jest osobą kreatywną, ponieważ jest to nieodłącznym elementem jego zawodu.

Źródło: badania własne, etap 2.

Jednym z nowych (w porównaniu z etapem 1.) ekwiwalentów induktora „nauczyciel” okazało się skojarzenie z *pedagogiem*. Studenci nie odwoływali się do tej kategorii podczas dyskusowania. Była ona dla nich przezroczysta, oczywista, automatycznie związana z kategorią „nauczyciel”. W literaturze przedmiotowej akcentuje się związek rozumienia roli „pedagoga” z kategoriami powołania i misji. Podkreśla się, że jest to zawód zaufania społecznego, rodzaj profesji ukierunkowanej na niesienie opieki i wsparcia, wychowania i edukacji (Pauluk, 2016). Pedagog to ktoś, kto prowadzi innego człowieka do pełni jego rozwoju, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby żaden człowiek nie stawał się biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz by był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomysłowości swej społeczności (Kwieciński, 1998).

Analiza skojarzeń z 2. etapu badań daje podstawę do oczekiwania zmiany dzięki zmniejszeniu się częstotliwości skojarzeń świadczących o wizji praktyki pedagogicznej, sprowadzonej do mechanicznego, instrumentalnego działania pedagogicznego w postaci *przekazywania wiedzy* (0,3%) i *sprawdzania jej opanowania* (0,6%). Pozostały *oceny* (4,0%), które potwierdzają behawioralny model myślenia o roli nauczyciela, związany ze skłanianiem ucznia do uczenia się przez motywację zewnętrzną opierającą się na systemie nagród i kar. Na zakończenie studiów licencjackich badani nadal nie potrafili wyobrazić sobie

szkoły bez kontroli procesu nauczania przez nauczyciela, o czym najdobitniej świadczy nazwa kryterium służącego do wyodrębnienia kategorii: *ze względu na obowiązkowe elementy w szkole*. Mimo jednoznacznie negatywnego wartościowania *oceniań* („Takie to stresujące”) nie podjęto dalszej dyskusji nad tym skojarzeniem ze względu na przeświadczenie o tym, że ten element kultury szkoły nie należy do wątków dyskursywnych – to pewnik z kategorii oczywistych oczywistości.

Należy odnotować, że często pojawiające się elementy RS nauczyciela były dyskutowane przez badanych w 2. etapie nie jako jednokierunkowa transmisja wiedzy, ale także jako pomoc uczniom i opieka nad nimi: „Nauczyciel pomaga nam odkrywać świat”. Można wiązać to stwierdzenie z badaniem świata, jego doświadczaniem, z konstruktywistyczną kategorią uczenia się przez samodzielne konstruowanie wiedzy, wspierane pomocą nauczyciela: „Chwila uwagi poświęconej uczniowi ze strony nauczyciela może rozwiązać wiele jego problemów”. Warto jednak zwrócić uwagę także na inne podsumowanie: „Jednak nauczyciel nie tylko jest odpowiedzialny za naukę ucznia, ale także za jego przystosowanie społeczne, za jego ukierunkowanie na właściwą drogę”.

Z jednej strony studenci korzystali więc z języka przypisanego do dyskursu socjokulturowego (odkrywanie świata, pomoc, rozwiązywanie problemów), a z drugiej – pojawiały się – co naturalne – stwierdzenia przynależące do języka dyskursu behawiorystycznego. Sygnalizują one chęć do kontrolowania wychowanków poprzez zapobieganie czy też udaremnianie niepożądanych zachowań, sterowanie, naprowadzanie na właściwą ścieżkę po to, aby wychowanek był posłuszny i przejawiał szacunek wobec wartości, norm i autorytetów obowiązujących w danej kulturze, danym społeczeństwie, danej instytucji. *Właściwa droga, właściwa ścieżka* – kojarzy się to z urabianiem pewnej strony osobowości, naginaniem ucznia, z zamierzonym wpływem czy też wywoływaniem zmian w człowieku: „Nauczyciel tak, jak rzeźbiarz kształtuje i tworzy pewną formę, kształtuje osobowość ucznia”. Ważne jest to, że podczas dyskusji badani nie zastanawiali się nad tym, skąd pochodzą cele wychowania i jakie intencje przyświecają pedagogicznemu oddziaływaniu. Wychowawca behawiorysta nie negocjuje celów wychowania i nauczania z uczniami – sam zresztą nie zastanawia się nad ich sensownością i przydatnością dla dzieci. Nie interesuje się także ich sytuacją emocjonalną, potrzebami i wrażliwością, co sygnalizuje brak powiązania w obszarze rozkładów o największej częstotliwości i randze skojarzeń „nauczyciel” z „ucznem”. Dziecko jako partner nauczyciela w procesie uczenia się zniknęło z pola widzenia badanych.

Skojarzenia *uczniowie, dzieci* były przywołane pojedynczo (choć nadal są to tylko informacje pozyskane w randze 1; rozwinięcie w rozdz. 16). Studenci rzadko wypowiadali się na ich temat w kontekście równoprawnych relacji z nauczycielem, co jest o tyle niepokojące, że „nauczyciel jako przedmiot badań pedeutologicznych pozostaje zawsze w określonej relacji z dzieckiem (uczniem, studentem, osobą uczącą się), jako podmiotem wychowania. Sam jest osobą i zarazem rolą społeczną definiowaną przez ucznia i edukacyjną sytuację. Poza nimi, tzn. poza relacją z podmiotem kształcenia i jej kulturowym, społecznym, historycznym usytuowaniem, nauczyciel jako przedmiot badań pedeutologicznych nie istnieje, ponieważ nie daje się sensownie wyodrębnić i wypreparować” (Kotusiewicz, 2000, s. 9–10). Brak u badanych koncepcji ucznia i wizji równoprawnych z nim relacji przełoży się, zdaniem Jarosława Michalskiego (2016), na niemożność/nieumiejętność bycia dla uczniów mistrzem i przewodnikiem. Nieobecność kategorii relacyjności w polu reprezentacyjnym nauczyciela świadczy o niezrozumieniu przez badanych konieczności projektowania, „wyznaczania wspólnych sfer oddziaływań z uczniami i tym samym odkrywania, co to znaczy, że jesteśmy ze sobą w relacji” (tamże, s. 127).

RS ucznia z etapu 2. badania (dalej w tym rozdziale) potwierdza tę obserwację. Studenci koncentrowali się wyraźnie na sobie, swoich doświadczeniach, zrozumieniu tego, co dzieje się z nimi w związku z obraną drogą zawodową. Towarzyszyły temu silne emocje różnie wartościowane w zależności od kontekstu społeczno-kulturowego, w którym przyszło im działać.

Koncepcje ucznia, samoistnie pojawiające się w trakcie dyskusji grupowej w 2. etapie badań, miały dwojaki charakter. Jedną, podtrzymującą koncepcję ucznia z modelu behawioralnego, wyrażano stwierdzeniem: „Nauczyciel powinien być pomocny i zawsze winien doradzać swoim wychowankom, ponieważ dzieci jeszcze nie mają takiej wiedzy, by mogły wszystko same zrobić oraz potrzebują wsparcia i opieki”. Dowodzi ona braku wiary w dziecko i jego możliwości, zamiaru traktowania go jako osoby nieporadnej, pasywnej, biernej, która bez pomocy nauczyciela nie poradzi sobie w świecie.

W związku z dyskutowaniem roli nauczyciela pojawiła się także kwestia dyscyplinowania i oceniania uczniów potwierdzająca wolę autorytarnego traktowania dzieci: „W szkole nauczyciele rozmawiają na temat niegrzecznych uczniów”, „Nauczyciel nie powinien karać i poprawiać ucznia przy reszcie grupy” – to znaczy, że poza grupą już może?; „Nauczyciel nie powinien zbyt surowo oceniać dzieci” – ale łagodnie może?

Przesunięcia w strukturze treści wiedzy pedagogicznej w porównaniu z etapem 1. dowodzą zarysowania się wątku, na razie dość odległego (jeśli

chodzi o częstotliwość występowania w dyskusji), związanego z innym patrzaniem na dziecko – z dopuszczaniem współpracy z nim, dowiadywaniem się o jego potrzeby i zainteresowania: „Nauczyciel powinien pozwalać uczniowi na samodzielność w myśleniu”, „Nauczyciel powinien pamiętać, że uczeń to nie tylko numer w dzienniku, ale uczucia i emocje”. Tylko wzmiankowane stwierdzenia pojedynczych studentów ustępowały miejsca innym – konsensuslanym – elementom RS ucznia o wymowie tradycyjnej.

Wypowiedzi uzasadniające formowanie grup tematycznych potwierdzają RS nauczyciela jako osoby dominującej nad uczniem, pracującej z dużym obciążeniem powinności i odpowiedzialności za dzieci: „Nauczyciel jest wzorem dla ucznia. Autorytet też może być”, „Nauczyciel pokazuje jak odpowiednio postępować”, „Nauczyciel musi lubić dzieci oraz ponosić odpowiedzialność za swoje działanie”, „Nauczyciel to zawód podwyższonego ryzyka, odpowiadając za życie i zdrowie dzieci, jesteśmy narażeni na ogromną presję ze strony otoczenia, aby nic złego małym uczniom się nie stało”. Zakotwiczenie odpowiedzialności w metaforach „Na jego barkach leży wychowanie tak młodych osób i kształtowanie ich rozwoju” oraz „Nauczyciel musi stanąć na wysokości zadania, bo edukacja wczesnoszkolna to początek drogi uczniów” świadczy o świadomym przyjęciu na siebie odpowiedzialności za dzieci. Studenci mają poczucie obowiązku, który – mimo że wyraźnie im ciąży – akceptują, uznając, że nieodłącznie wiąże się on z wybranym przez nich zawodem.

Studenci jako uczący się zawodu

W RS nauczyciela z etapu 2. badania pojawiło się z mniejszą częstotliwością (poniżej 10) wiele skojarzeń niewystępujących w etapie 1., a odnoszących się do procesu uczenia się zawodu już w środowisku szkoły⁵. Kojarzył się on badanym z koniecznością rzetelnego przygotowywania się do pracy, bycia liderem radzącym sobie z grupą dzieci, posiadania mentora, zdobyciem wykształcenia/wiedzy, kwalifikacji, okupionych niejednokrotnie stresem. Studenci czują się jak zdyscyplinowani pracownicy, od których wymaga się punktualności, trzymania się planu, metodyki nauczania, wprowadzania na zajęciach rygoru. Doświadczają codziennej pogoni za programem, w rezultacie czego zaczynają oni traktować swój zawód jako obowiązek – w żadnym wypadku nie jako misję czy powołanie (brak jakiegokolwiek skojarzenia z tego obszaru). Kłóci się to z danymi zebranymi w metryczce na temat motywów wyboru zawodu: „Nauczyciel prowadzi zajęcia zgodnie z programem nauczania. No wymagania są

⁵ Wątki te studenci samoistnie podejmowali i rozwijali w czasie dyskusji nad kategoryzowaniem skojarzeń.

narzucane odgórnie, trzeba lecieć z programem i wyrobić się, co nie?”, „Szkola to miejsce, w którym nauczyciele wykonują swój zawód poprzez nauczanie dzieci”. Nie jest im obce spotykanie się na praktykach z surowością nauczycieli, wyzwiskami, władzą nauczycieli nad dziećmi. Wszystko to zapewne oddziaływało na modyfikację treści RS nauczyciela.

Badani dostrzegali, że wykonywanie zawodu nauczyciela wymaga cech, których nie kojarzyli jako byli uczniowie. Chodzi mianowicie o *odpowiedzialność, cierpliwość, mądrość, pracowitość, prawość, zdyscyplinowanie*, także *kreatywność, wszechstronność, uprzejmość, uśmiech*, a nawet *wesołość*. Studenci zakotwiczyli tu rolę nauczyciela w metaforze aktora, który „jak na scenie prezentuje dzieciom różne scenki, czyta wyraziście czytanki, bajki i baśnie”. Wymaga to także, ich zdaniem, otwartości, wszechstronności i odwagi.

Zauważone zmiany w RS nauczyciela można interpretować jako poddanie się zewnętrznym ustalonym normom i wzorom instytucjonalnym albo wyjaśniać je – jak proponuje Maria Czerepaniak-Walczak (1997) – jako zmianę będącą rezultatem modyfikacji siebie i własnych relacji ze światem. Na ten dylemat próbują odpowiedzieć na zakończenie badań.

W 2. etapie badania pojawiły się też skojarzenia dowodzące zmiany mentalnej związanej z uświadomieniem sobie znaczenia wiedzy – nie tej do przekazywania uczniom – ale profesjonalnej, pozwalającej na bardziej odpowiedzialne funkcjonowanie w roli nauczyciela⁶. Badani doświadczyli – zapewne w trakcie praktyk zawodowych – wartości nie tyle wykształcenia (które przesunęło się do peryferii), ile *wiedzy*, co znalazło odzwierciedlenie w dyskusji podczas kategoryzowania skojarzeń:

S1: *Nie oszukujmy się. Wykształcenie nie zawsze odzwierciedla prawdziwą wiedzę. Ktoś może mieć doktora, a nie znać się tak jak osoba bez wykształcenia na jakiś temat.*

S2: *No tak, ale wykształcenie dobrze świadczy o człowieku. Lepiej jest mieć niż nie mieć.*

Wnioski z kontynuowanej dyskusji nie doprowadziły jednak do zmian w uzgodnionej społecznie koncepcji wiedzy. Potwierdziły jedynie rozumienie jej jako bytu posiadanego, zdobywanego i wykorzystywanego w podejściu charakterystycznym dla metafory akwizycji.

⁶ Por. Bonar, Buła, 2014; Buła, Bonar, 2014; Chmiel, 2014; Kutrowska, Pereświat-Sołtan, 2014; Nowakowska i in., 2018.

Przypadek autorytetu – złożoność systemu wiedzy

Na podstawie dynamiki wyrazistego elementu RS nauczyciela, którym okazał się *autorytet*, można prześledzić, do jakich przekształceń wiedzy pedagogicznej doszło w ciągu dwóch lat i w jakim kierunku te modyfikacje zmierzają.

W 1. etapie badań RS nauczyciela wiązała się z silnym odczuwaniem autorytetu przypisanego do zawodu nauczyciela. Studenci dawali wyraz – zapewne zaszczerpienemu w szkole – przekonaniu, że nauczyciel ma być *poważany* i *szanowany*. Zgodnie podzielali oni zdanie, że jego *ważność* wynika z pełnionej funkcji, nadanej przez instytucję i tradycję, a więc z instytucjonalnie uprawomocnionej relacji władza – wiedza: „Nauczyciela trzeba szanować”, „Każdy uczeń powinien czuć respekt przed nauczycielem. Nauczyciel nie może sobie pozwolić na brak szacunku”. Jednakże szacunek badani mylili z podporządkowaniem i posłuszeństwem, a nawet uległością. Wynikało to zapewne ze strachu przed nauczycielską władzą, przed możliwościami użycia przez niego systemu kar i nagród. Znaczenia nadawane autorytetowi nauczyciela przez badanych w 1. etapie można zaliczyć zatem do obszaru antywiedzy, rozumianej jako błędne⁷ przekonania, związane z brakiem wyobrażeń na temat tego, kim jest nauczyciel w nowszych – konstruktywistycznych i partycypacyjnych – modelach wiedzy i uczenia się. Pojedyncze stwierdzenie kojarzące autorytet nauczyciela z *pomocą* i *zaufaniem* do niego nie znalazło kontynuacji w dyskusji grupowej, nie stanowiło zatem załączka wiedzy podzielanej w grupie badanych.

W 2. etapie badań zaznaczyły swoją obecność dwa przeciwstawne pola reprezentacyjne związane z wątkiem „autorytet nauczyciela”. Podczas dyskusji pojawiły się cechy mnogości lub hybrydowego charakteru wiedzy społecznej we wszystkich wymiarach wyznaczających opis badawczy zjawiska polifazji (zob. tab. 9.2).

Pierwsze pole reprezentacyjne dotyczyło tradycyjnego rozumienia autorytetu nauczyciela. Mieściło się ono w wymiarze treści, procesów i emocji, które z autorytetem związane były przez studentów w 1. badaniu. Podobnie jak w wypadku większości elementów RS nauczyciela z 2. etapu badań rozumienie to wiązało się z doświadczeniem określonego rodzaju praktyk społecznych w trakcie wczesnej profesjonalizacji zawodowej w szkołach.

Pierwsze doświadczenia w roli nauczyciela pozwoliły studentom poczuć władzę nad uczniami i respekt, który czują przed nimi uczniowie. Ilustrują to wypowiedzi badanych użyte w trakcie dyskusji nad otrzymanymi danymi.

⁷ Błędne zgodnie ze współczesnym stanem wiedzy w postaci opublikowanych ustaleń naukowych (np. Dudzikowa, 2007; Witkowski, 2009; Klus-Stańska, 2010).

W trakcie **zajęć na uczelni** na etapie wczesnej profesjonalizacji badani widzą siebie jako *naukowców, odkrywców, badaczy*. Czują się *osobą na swoim miejscu, ciekawą świata, chłonącą wiedzę, pochłaniaczem wiedzy i doświadczeń od innych, zdobywcą wiedzy, słuchaczem – czasem biernym, czasem czynnym, nauczycielem, praktykantem, informatorem: wiedzieć i przekazać dalej, lepką gliną, rośliną, którą podlewa ogrodnik, rośliną, która wyrośnie na silne drzewo, osobą bez doświadczeń, obserwatorem, uczniem nic niewiedzącym*. „Nauczyciel tak jak ogrodnik od małego dba o swoje rośliny, tak samo na nauczycielu spoczywa obowiązek wpojenia dobrych nawyków, ukształtowania postaw”.

Mieszają się tu języki różnych dyskursów. Do debaty charakterystycznej dla tradycyjnego, behawiorystycznego podejścia można przypisać określenia podkreślające bierność uczenia się, związaną z postrzeganiem siebie jako pasywnego *odbiorcę, obserwatora, osobę nic niewiedzącą – puste naczynie* przygotowane na *pochłanianie wiedzy i doświadczeń od innych*. Ciekawe jest zakotwiczenie procesu uczenia się w metaforze *lepkiej gliny*, którą można kojarzyć z biernym podleganiem formowaniu, kształtowaniu w procesie „rzeźbienia” – wychowywania, nauczania, przekazywania wiedzy bez możliwości reagowania, jako przedmiotu tych działań. Nie inaczej jest z *rośliną, którą podlewa ogrodnik* – biernie tkwiącą w ziemi, wyczekującą zewnętrznej pomocy⁸.

Za stosowne dla teorii socjokulturowych można uznać określenia charakteryzujące studentów jako *naukowców, odkrywców, badaczy, osoby czujące się na swoim miejscu, ciekawe świata*. Sformułowania tego typu wskazują na aktywność badawczą, dociekania, na możliwość nadawania obiektom rzeczywistości zindywidualizowanych znaczeń. Dowodzą także potencjału zmiany. Studenci przyznają sobie prawo do nieposłuszeństwa w myśleniu, poczucia sprawstwa i odpowiedzialności za podejmowane wybory i proces uczenia się.

Maria Czerepaniak-Walczak (1997b, s. 25–34), która opracowała typologię zachowań studenckich, odzwierciedlających ich poczucie podmiotowości lub uprzedmiotowienia, zauważyła zresztą, że w tym samym środowisku można zaobserwować ludzi o odmiennym poczuciu własnej mocy sprawczej oraz gotowości do ponoszenia odpowiedzialności za własne wybory i działania⁹.

⁸ Klus-Stańska (2009, s. 59) opisuje tego typu przenośnie (dzieci-roślinki, nauczyciele-ogrodnicy) jako przynależące do dyskursu humanistyczno-adaptacyjnego.

⁹ Badania własne z wykorzystaniem metody zbiorowego pisania biografii obrazują wątek postrzegania siebie przez studentkę zgodnie ze standardem podmiotowym jako osoby autonomicznej, przeciwstawiającej się ustalonemu pozycjonowaniu społecznemu. Analizowany przypadek odpowiada w klasyfikacji M. Czerepaniak-Walczak kategorii „student – podmiot”, tzn. postrzegający siebie jako źródło swojego postępowania i sprawcę własnego położenia, cele zaś swojego działania – jako wynikające z intencji i własnych wyborów (Zbróg, 2017d).

Autoreprezentacja siebie diametralnie zmieniała się podczas **praktykowania w szkole** w roli nauczyciela. Wówczas badani czuli się: *mądrą sową, skarbnicą wiedzy, wykładowcą, autorytetem, filarem, ogrodnikiem pielęgnującym swoje małe roślinki, mentorem, przewodnikiem, drogowskazem dla dzieci, przyjacielem, wzorem, przykładem, rodzicem*, a nawet *alfą i omegą*, co należy chyba rozumieć jako „posiadający wszelką wiedzę”, „wszystkowiedzący”, „wszechwiedzący”, „wszechmocny”, po prostu „doskonałość” – taka jest przecież symbolika alfy i omegi. Jeśli – jak głosi Bruner (2006, s. 42) – „kultura, kształtuje umysł, to znaczy dostarcza nam narzędzi, dzięki którym kontrolujemy nie tylko nasze światy, ale także naszą koncepcję siebie i swoich możliwości”, to przyszli nauczyciele (re)prezentujący siebie w ten sposób będą oferować dzieciom specyficzną kulturę.

Studenci wyraźnie wchodzili na praktykach na tradycyjną ścieżkę, prowadzącą do myślenia o nauczycielu jako dysponencie jedynej prawdziwej wiedzy, autorytecie z nadania instytucjonalnego, osoby nareszcie mogącej zamienić miejsce z podległego wykładowcy uczniaka w *alfę i omegę, wzór do naśladowania, filar*. Taka treść RS nauczyciela doskonale wpisuje się w logikę kultury postfiguratywnej, w której: „Życie minionych generacji wykreśla plan kolejnych pokoleń” (Mead, 1978, s. 25–26), a „ciągłość jest zachowana przez wyparcie z pamięci wszystkiego, co zakłóca poczucie tożsamości i trwałości” (tamże, s. 53).

Uzyskane dane świadczą o tym, że badani myślą o swoim zawodzie w kategoriach związanych z kontynuacją dotychczasowej kultury szkolnej, szcycąc się nawet pozyskaniem władzy nad dziećmi, co stanowi dla nich swoistą rekompensatę za lata szkolnych i uczelnianych upokorzeń. Dowodzą tego ambiwalentne uczucia i emocje doświadczane przez studentów. Pośród nich znaczące miejsce zajmują te świadczące o *wyższości wykładowcy nad studentem, podległości jego władzy, niesprawiedliwości, strachu, stresu, nudy, niekompetencji, niezadowolonia, braku dobrej organizacji, braku zainteresowania* i innych *negatywnych emocjach*.

Niektórzy badani odczuwali wyraźną satysfakcję z uzyskania namiastki symbolicznego panowania nad uczniami, widząc ją – tak jak wyjaśniał ten fenomen Bourdieu – jako pozyskanie dostępu do uprawomocnionego powagą instytucji edukacyjnej autorytetu pedagogicznego, umożliwiającego formalne ukrycie stosunków siły. Co ciekawe, studenci wcale nie kamuflowali zadowolenia z zamiany ról. Na tym etapie badań odczuwali raczej jakąś formę ukontentowania z racji umocowania swojej pozycji/swojego statusu w dobrze znanym z doświadczeń szkolnych, łatwo rozpoznawalnym kontekście¹⁰.

¹⁰ Zakotwiczenie emocjonalne, analizowane z perspektywy TRS, uznaje się za mechanizm łączący nowe reprezentacje z tymi funkcjonującymi już w danej społeczności. Emocje pozwalają bowiem lepiej interpretować i oceniać sytuacje społeczne (Maruszak, 2011).

Bourdieu, analizując mechanizmy odtwarzania kultury, zwracał także uwagę na rytualistyczną (właściwą, jedyną, nienegocjowalną) koncepcję wiedzy w obszarze edukacji, która daje (przyszłym) nauczycielom poczucie ważności. Studenci wyrażali ją w postaci skojarzeń: mentor, ważny człowiek, mądrość, wzór do naśladowania, szacunek, respekt, władza. Trudno się dziwić, że przyszli nauczyciele, już na początku doświadczający wyraźnie wartości posiadania autorytetu pedagogicznego, nadanego im przez społeczny status szkoły, zaczynają postępować zgodnie z regułami wpisanymi w tradycyjne jej funkcjonowanie. W ramach uprawnień udzielanych im przez instytucję szkoły, podejmują działania, które można traktować w kategoriach przemocy symbolicznej. Przejawia się ona przede wszystkim w transmisji określonej wiedzy i treści kulturowych, mającej formę przymusu uczenia się wskazanej wiedzy pod rygiem kontroli dydaktycznej w formie oceny. Zapewne nieświadomie podtrzymują tym samym selekcyjne mechanizmy oświaty, konserwując zastaną i kulturowo zalegalizowaną przemoc wobec uczniów, zapewniając tym samym stabilność i ciągłość zarówno systemu oświatowego, jak i społecznego (zob. Bourdieu, Passeront, 1990; Szymański, 2000, 2013; Męczkowska, 2002).

Drugie pole reprezentacyjne jest mniej wyraźne, jednak również zaznacza swoją obecność w RS nauczyciela, pokazuje bowiem modyfikację znaczenia i rozumienia autorytetu (wymiar treści i procesu). Niektórzy studenci podjęli polemikę z innymi członkami grupy świadczącą o tym, że wywodzili oni znaczenie autorytetu nauczyciela z konieczności identyfikowania i uwzględniania potrzeb uczniów, z inspirowania ich i stymulowania do uczenia się: „Nauczyciel powinien zdobyć szacunek ucznia i respekt poprzez pozytywne zachowanie, a nie zastraszanie”, „Nauczyciel to osoba, która przez swoje zachowanie, postawę oraz wiedzę staje się autorytetem dla swoich uczniów”.

Modyfikacja treści RS nauczyciela dotyczy tu nowej wiedzy, zgodnej z ustaleniami badawczymi o tym, że istotę zdobywania szacunku wśród uczniów stanowi autentyczne zaangażowanie w ich rozwój, szczerść we wzajemnych kontaktach, chęć rozmawiania i zrozumienia ich problemów czy zainteresowanie ich sprawami, pomoc w zrozumieniu samych siebie i świata, w dostrzeżeniu swoich możliwości i potrzeb, we wzmocnieniu wiary w siebie. Zauważyła to w swoich publikacjach np. Maria Dudzikowa (2007, s. 174), uznając, że „autorytet nauczycielski nie istnieje bez udziału ucznia, nie powstaje bez niego, stąd też niezbędna jest autorefleksja nad poziomem własnych kompetencji, czyli potrzeba wsłuchiwanie się w głosy uczniów, w ich śmiech, w rozmaite formy uporczywego i odkrywania ich własnych definicji sytuacji szkolnej oraz nieustanne konfrontowanie ich z opcją nauczycielską”. Nauczyciel wzbudzający szacunek, posiadający autorytet wśród uczniów to osoba akceptująca innych, doceniająca

wysiłek uczniów, wspierająca i pomagająca im osiągnąć sukces – wyrozumiała w wypadku trudności, pomocna, choć wymagająca wysiłku w codziennych zmaganiach. Towarzyszy uczniom w rozwoju i doskonaleniu siebie nawzajem: „Nauczyciel miał mój szacunek, gdy potrafił rozmawiać z nami na przerwach i gdy chciało się z nim rozmawiać poza szkołą”.

Lech Witkowski (2009, s. 154) dekadę temu ze znanstwem rzeczy zredefiniował autorytet nauczyciela, akcentując jego odmienność od władzy: „Władzę się sprawuje i egzekwuje, nawet przemocą, perswazję się stosuje za pomocą namowy, a autorytet ma miejsce jedynie wtedy, kiedy ktoś cieszy się nim wśród ludzi, nad którymi nie sprawuje władzy i którym nie demonstruje przewagi. Autorytet wobec tego nie pokrywa się ani z kwalifikacjami czy kompetencjami, ani z wyższością odmawiającą prawa do podmiotowości pytającej, dociekającej, ale ma być przejawem odpowiedzialnego odnoszenia się do świata, który «zawsze jest starszy od nas». Postawa ta łączy się z zaproszeniem do współdziałania tej odpowiedzialności dla nowych pokoleń poprzez poddawanie ich namiętności (krytyce, wysiłkowi przekraczania) własnego rozumienia tej postawy”.

Skojarzenia studentów związane z taką postawą wykładowców i nauczycieli wiązały się z pozytywnymi odczuciami typu: *satisfakcja, przynależność do grupy, radość, praca w zespole, zdobywanie umiejętności, kreatywność, zaciekawienie, aktywność, nabywanie wiedzy*.

Analiza wątku „autorytet nauczyciela” dostarczyła dowodów na polifazję kognitywną, polegającą na współlistnieniu konkurencyjnych i sprzecznych wersji rzeczywistości/reprezentacji w jednej wspólnotcie, kulturze. Uzyskane wyniki wykazały ponadto, w pewnych wypadkach, destrukcyjną, uprzedmiotowiającą funkcję edukacji w uczelni wyższej i na praktykach w szkole, a więc podczas formalnego przygotowania do zawodu nauczyciela. Jeśli studenckie doświadczenia mają niekiedy negatywny wymiar, w tym związany z przeżywaniem podległości, niesprawiedliwości, wyższości wykładowcy, trudno się dziwić, że przy najbliższej możliwej okazji (czyli podczas praktyk w szkole) badani korzystali z odwrócenia roli, chcąc napawać się chwilami wyższości nad dziećmi. Zachowanie pozbawione nieraz standardów etycznych stawało się dla nich *wzorem do naśladowania* – taki przecież element znajduje się w jądrze RS nauczyciela.

Konsekwencje traktowania studentów z wyższością okazują się daleko idące. Idealistyczne deklaracje motywów wyboru zawodu znikają, a na ich miejsce pojawia się *rozczarowanie, zimny prysznic*. Niektórzy badani studenci doświadczali silnej frustracji, wynikającej z braku spójności między wizją siebie w zawodzie nauczyciela a faktycznym funkcjonowaniem w roli osoby podległej, związanej ograniczeniami kulturowymi i instytucjonalnymi (por. Kwiecińska, 2000). Nie potrafili odnaleźć się w nowej sytuacji. Oprócz stresu przeżywali

nieoczekiwanie mnóstwo wątpliwości, które opisali jako „swego rodzaju zastygnięcie w czasie, pustka w przestrzeni. [...] Wszystko powoli traciło sens...”¹¹. Przyszłość, z którą studentki wiązały nadzieję na stabilne i sensowne życie, przestała być tą „ich” przyszłością, przewidywaną wcześniej, nową, pozytywnie nieznaną, owocną. Niektóre postrzegały ją jako „ciemna przestrzeń, gdzie nie wiadomo, co się czai”, jako „wielka niepewność” czy negatywnie doświadczana „otchłań”. Jedna ze studentek opisała obrazowo swoje odczucia: „Miejsce, gdzie można byłoby się czuć jak u siebie w domu, które mogło być schronieniem na resztę życia stało się po prostu szkołą, budynkiem. Jestem manekinem, chodzącym i mówiącym, ale bez życia. Jestem jak pochłonięta przez jakąś otchłań”.

Ważną rolę w sytuacji zwątpienia, poddania się może odegrać mentor, mistrz, o którym badani wspominali, zarówno w skojarzeniach, jak i dyskusjach grupowych. Dorota Pauluk (2016, s. 87) widzi mentora jako osobę doświadczoną, mądrego doradcę, z wysoką pozycją ugruntowaną w tradycji uniwersytetu. „Mistrz jako autorytet i przewodnik jest pedagogiem inicjacji w życie, terapeutą duchowym, który współtowarzyszy młodemu na drodze do dorosłości”. Zdaniem Mirosława J. Szymańskiego (2004, s. 134) mistrzem-przewodnikiem zostaje osoba o wysokich walorach intelektualnych, zdolnościach nawiązywania kontaktów interpersonalnych, potrafiąca skutecznie motywować do rozwijania pasji i zainteresowań. Jednocześnie mistrz potrzebuje uczniów, patrzących na świat w sposób świeży, niezakłócony schematami. W kontekście uzyskanych danych można powątpiewać w istnienie w codzienności szkolnej i uczelnianej mentorów gotowych pomagać studentom w realizacji ich marzeń (zawodowych) lub też dopatrywać się niedostatku możliwości nawiązywania bliskości emocjonalnej jako niezbędnego ogniwa we wzajemnych relacjach mentora i jego podopiecznego: „Nauczyciel kojarzy mi się najczęściej z lekceważeniem uczniów”.

Po sporządzeniu tabelarycznego inwentarza, umożliwiającego pogrupowanie elementów językowych uzyskanych w postaci skojarzeń mieszczących się w jądrze RS nauczyciela, zgodnie z metodyką postępowania przypisaną do analizy pól semantycznych w ramach badań RS (zob. np. Pelt, Poncelet, 2011; Lopes da Silva, 2012; Bergmo-Prvulovic, 2013) otrzymałam w odniesieniu do badanego obiektu sieci określeń i działań z nim kojarzonych: uwzględniłam ekwiwalen-

¹¹ Doświadczenia o charakterze afektywnym wiążą się przede wszystkim z odczuwaniem *satysfakcji, zaangażowania, przyjemności, radości, motywacji do dalszej pracy, akceptacji, chęci wykonywania tego zawodu, życzliwości, spełnienia, wzruszenia, zadowolenia, szczęścia*. Druga strona medalu w uczeniu się tego zawodu to – oprócz *zwątpienia i niepewności* – odczucie *stresu, zmęczenia, utraty cierpliwości, załamania, strachu, lęku przed przyszłością*.

ty, opozycje, asocjacje, określenia, działania podmiotu i oddziaływania na podmiot (zob. rozdz. 11). Posiadają one stabilną postać. Można uznać, że cechuje je konsensualność i jednomyślność. Sieci semantyczne, ujawnione w jądrze obiektu „nauczyciel”, pozwoliły na utworzenie stereotypowej¹², społecznie uzgodnionej definicji nauczyciela.

Nauczyciel to *odpowiedzialny, kreatywny wychowawca, pedagog, autorytet, wzór do naśladowania, przewodnik dla uczniów*, który *wymaga od nich wiedzy, wychowuje i naucza*. Niezbędnymi elementami w jego pracy w *szkole* są *przekazywanie wiedzy podczas lekcji*, następnie kontrola opanowania [wiedzy] w trakcie *sprawdzianów i odpytywania*, czego rezultatem końcowym jest wystawienie *ocen w dzienniku*. Nauczyciel pełni też rolę *opiekuna*, który *pomaga* uczniom. Bycie nauczycielem wymaga od niego odpowiedniego *wykształcenia, stosownej wiedzy i nieustannej nauki*.

Legenda:

- wyrazy podkreślone oznaczają skojarzenia, które dostały się do rdzenia w 2. etapie badań;
- ~~wyrazy przekreślone~~ to skojarzenia, które w 2. etapie zniknęły z rdzenia RS.

Modyfikacje RS w trakcie studiów licencjackich, dających już uprawnienia do wykonywania zawodu, bardziej wynikają z kulturowo przyjętych tradycji i społecznego konsensusu, a mniej z indywidualnej perspektywy związanej z pojawianiem się nowej wiedzy (pedagogicznej) i nowych doświadczeń badanych już w charakterze przyszłych nauczycieli¹³. Zmiany w treści i strukturze RS nauczyciela nawiązują raczej do kontekstu praktykowania zawodu nauczyciela, natomiast w mniejszym stopniu odnoszą się do wartości edukacyjnej studiów. Dowodzi to niezadowolającego zapewne wykorzystania etapu wczesnej profesjonalizacji zawodowej do zmiany analizowanej RS (zob. Zbróg, 2017).

13.2. Dynamika reprezentacji społecznej ucznia

W polskiej literaturze z obszaru pedagogiki wczesnoszkolnej podkreśla się znaczenie partycypacji i zaangażowania dzieci we własny rozwój, ich prawa do wyrażania swoich poglądów jako kluczowych elementów zmiany codzienności edukacyjnej. Dziecko postrzegane jako aktywne, mądre, wolne, twórcze, autonomiczne, odpowiedzialne, samodzielne to standardowo przyjęta już perspek-

¹² Na temat bliskości znaczeniowej RS i stereotypów wypowiedziałam się w artykule: Zbróg, 2016c, s. 230–232 na podstawie ustaleń Augoustinos i in., 2014, s. 295.

¹³ Nowymi dla studentów, ale w sensie wartości edukacyjnej, zwykle tradycyjnymi w swym wymiarze, utrwalającymi RS, z którymi studenci rozpoczynają przygotowanie zawodowe.

tywa, charakteryzująca podejście prorozwojowe do uczniów klas I–III w ramach nurtu socjokulturowego. Rozpowszechnione jako niepodważalne m.in. w kulturze *zagadkowych dzieci*, w której analizuje się zmianę kierunku przekazu wartości i uczenia się. Dzisiaj to nie dzieci chcą się wzorować na starszych i od nich czerpać wiedzę, ale rodzice i dziadkowie uczą się niezrozumiałego świata (technologii) od młodszych pokoleń. Obraz dziecka jako komunikującego się w przestrzeni społecznej, cyberprzestrzeni, wręcz nadużywającego nowych technologii – w ten sposób uczącego się świata, to powszechne, zmaterializowane wyobrażenie, zobiektyfikowane już do „obrazka”/fotografii „dziecka z komórką”, które codziennie można dostrzec „naszymi oczami” (Moscovici, 2000, s. 49). To realny obraz, przełożony z nieprecyzyjnej idei dziecka XXI wieku w świecie technologii, na coś konkretnego, co postrzega się i czego doświadcza – to zobiektyfikowana RS dziecka i ucznia. Czy znajduje się ona w zasobie elementów RS ucznia przejawianych przez badanych studentów?

Stosownie do założeń TRS badanie treści i struktury RS ucznia wymagało uzyskania odpowiedzi na pytanie: *Co kojarzy się Pani/Panu ze słowem „uczeń”?* Oprócz metody wolnych skojarzeń i ewokacji hierarchicznej, stosowałam także inne metody gromadzenia i analizy danych (rozdz. 10).

13.2.1. Etap 1. (2014)

W RS ucznia z 1. etapu badań (tab. 13.5) znajduje się 10 skojarzeń o charakterze – co można było przewidywać – tradycyjnych, stereotypowych asocjacji: *szkoła* (110 przywołań), *nauka* (95), *dziecko* (89), *prace domowe* (58), *książki* (34), *uczenie się* (29), *obowiązk* (20), *oceny* (19), *zdobywanie wiedzy* (15), *ciężki plecak* (12), *siedzenie w ławce* (11):

Tabela 13.5. Znaczące skojarzenia ze słowem „uczeń”. W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 1., początkowe, 2014 rok, próba panelowa

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba badanych: 100 lub więcej osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 50 do 100 osób				
dziecko (67; 20,8)	–	–	–	–
Liczba badanych: 40 do 50 osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 30 do 40 osób				
nauka (36; 11,2)	szkoła (37; 11,5)	–	–	–

Rozdział 13. Dynamika reprezentacji społecznych kluczowych podmiotów...

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba badanych: 20 do 30 osób				
szkoła (28; 8,7)	nauka (22; 6,8)	uczenie się (22; 6,8)	nauka (20; 6,2)	–
	prace domowe (21; 6,5)			
Liczba badanych: 10 do 20 osób				
ciężki plecak (16; 5,0)	uczenie się (15; 4,7)	szkoła (18; 5,6)	oceny (19; 5,9)	prace domowe (12; 3,7)
zdobywanie wiedzy (15; 4,7)	książki (11; 3,4)	nauka (17; 5,3)	szkoła (16; 5,0)	szkoła (11; 3,4)
siedzenie w ławce (11; 3,4)	ciężki plecak (12; 3,7)	prace domowe (14; 4,3)	książki (12; 3,7)	–
obowiązki (10; 3,1)	obowiązki (10; 3,1)	dziecko (11; 3,4)	dziecko (11; 3,4)	–
–	–	książki (11; 3,4)	prace domowe (11; 3,4)	–
Liczba wyróżnionych znaczeń				
84	96	120	120	107
Pozostałe konotacje w pierwszej randze według N malejąco				

- dla N = 9 (2,8%): wychowanek;
- dla N = 8 (2,5%): –
- dla N = 7 (2,2%): koleczy i koleżanki;
- dla N = 6 (1,8%): –
- dla N = 5 (1,6%): leń, zeszyty;
- dla N = 4 (1,2%): –
- dla N = 3 (0,9%): bałagan, łobuz, młody człowiek, osoba do wykształcenia, plecak;
- dla N = 2 (0,6%): lekcje, pilność, podręczniki, przyjmowanie wiedzy, tornister, urwis, wagarowicz, znudzenie;
- dla N = 1 (0,3%): aktywność, ambicja, autobus, bezradność, beztroška, bierny słuchacz, chłopiec, ciekawość świata, człowiek, dbanie o honor szkoły, dzieciak, emocje, gadatliwość, jednostka myśląca, lenistwo, materiał ćwiczebny, męczennik, młody umysł, mundurek, niedoświadczenie, niegrzeczność, nieprzygotowanie, nieukształtowanie, niewiedza, niewykształcony, niezapisana książka, obowiązkowość, optymistą, osobowość, piórnik, plan zajęć, pochłaniający wiedzę, podmiot kształcenia, podporządkowanie, posłuszeństwo pracowitość, produkt, rozgadanie, roztargnienie, słuchanie nauczyciela, spontaniczność, sprawdziany, swoboda, systematyczność, uczynność, wiercenie się, wykonywanie poleceń, zaangażowanie, zabawa, zazdrość, zdolny leń, żywiołowość.

Struktura RS ucznia okazuje się być inna niż w wypadku RS nauczyciela. Zróznicowanie organizacji elementów treściowych jest niewielkie. Skojarzenia z pierwszej rangi powtarzają się na kolejnych miejscach, co świadczy o dużej stabilności jądra. Interesujące jest wystąpienie nominacji *ciężki plecak*, *zdobywanie wiedzy* i *siedzenie w ławce* tylko w 1. randze. Oznacza to, że są to elementy dosyć silne, ale ich umiejscowienie na matrycy RS nie może być w tej procedurze dokładnie określone (zob. rozdz. 16.1).

W 1. randze, ale z mniejszą częstotliwością (pod tabelą) znalazły się skojarzenia: *wychowanek, koledzy i koleżanki, leń, zeszyty*.

Poza zaznaczeniem, że: „Szkoła daje dziecku możliwość codziennego kontaktu z rówieśnikami”, „W szkole pojawiają się pierwsze przyjaźnie” oraz „Z klas I–III pamiętam najbardziej superkoleżanki i kolegów”, w potencjalnej strefie zmian nie widać konotacji innych niż behawioralne. Tym bardziej, że kontakty z rówieśnikami nie są traktowane jako źródło wiedzy, a jedynie przyjemnych relacji – choć także potrzebnych. Postrzeganie dziecka jako *lenia* pokazuje raczej negatywne nastawienie do ucznia i założenie o jego niechętnym stosunku do „pracy”. Może sugerować zamiar wdrażania dzieci do rygoru wykonywania obowiązków pod przymusem i niezadowolenia z tego, że nie poddają się one ochoczo czynnościom przewidywanym przez (przyszłych) nauczycieli (zob. tab. 13.6).

Kolektywne uzgadnianie znaczeń

Identyfikacja/Weryfikacja znaczeń przypisywanych RS ucznia, zgodnie z metodyką postępowania badawczego, nastąpiła w wyniku uporządkowania skojarzeń w grupy tematyczne na podstawie samoistnie wyłaniających się kategorii i zbiorowego negocjowania znaczeń (tab. 13.6).

W analizach studenckich skojarzeń z 1. etapu badań ujawnił się dość przewidywalny obraz ucznia jako osoby przymuszanej obowiązkiem do chodzenia do szkoły, nauki/uczenia się. Na dodatek winien on być wdzięczny za możliwość nauki w represyjnym systemie: „Nauka powinna być ważna dla ucznia”; „Uczniowie powinni traktować naukę w szkole jako cenny dar i ochoczo uczęszczać do szkoły”. Ucznia postrzega się jako podmiot heteronomiczny, który nie może być wewnątrznie umotywowany do uczenia się, więc wymaga zewnętrznego sterowania.

Dominuje leksyka cechująca typ racjonalności powiązany z koniecznością podlegania ustalonym szkolnym normom. Odpowiada ona najbardziej znanemu i rozpowszechnionemu w polskiej szkole modelowi reprodukcyjnemu, nastawionemu na transmisję wiedzy¹⁴, umiejętności oraz wartości. Studenci postrzegają ucznia jako element szerszego układu społecznego, funkcjonującego w systemie szkolnym – ma on dostosować się do zastanych warunków, norm, zasad i obowiązków, niezależnie od tego, czy mu się to podoba czy nie. Uczeń jest przecież nowicjuszem, *młodym umysłem*.

¹⁴ W kontekście wyjaśnień ujętych w rozdz. 1 należałoby raczej mówić nie tyle o wiedzy, ile o informacjach. W podejściu transmisyjnym wiedzę utożsamia się bowiem z informacjami, danymi o różnym charakterze.

Tabela 13.6. Kategorie pojęciowe utworzone w związku z induktorem „uczeń”

Kategoria	Pojęcia według rang	Uzgadnianie znaczeń (przykłady)
Osoba/rola	dziecko, wychowanek	– Uczeń klas I–III to dziecko wymagające opieki i wychowania przez osoby dorosłe.
Proces/działanie	nauka, zdobywanie wiedzy, uczenie się, oceny	– Uczeń uczęszcza do szkoły i nawiązuje przyjaźnie z rówieśnikami. – W szkole uczniowie spędzają większą część swojego dnia. – Nie każdy uczeń lubi chodzić do szkoły. – Uczeń zdobywa wiedzę. – Każdy uczeń ma swoje metody uczenia się, np. sporo osób należy do grupy wzrokowców. – Każdy uczeń posiada pewne zdolności i własne tempo uczenia się. – Uczeń dostaje oceny za swój stan wiedzy. – Nauka powinna być ważna dla ucznia. – Uczniowie powinni traktować naukę w szkole jako cenny dar i ochoczo uczęszczać do szkoły.
Atrybuty	książki, ciężki plecak	– Uczeń klas I–III nosi na plecach ciężkie tornistry, które niekorzystnie wpływają na postawę ciała. Spośród badanych u nas uczniów klas I–III aż u 70% stwierdzono wady postawy.
Obciążenia/wyróżniki	szkoła, prace domowe, obowiązki, siedzenie w ławce	– Przygotowanie do zajęć to obowiązek każdego ucznia. – Uczniowie w szkole mają swoje obowiązki, ale również i prawa. – Uczeń realizuje obowiązek szkolny. – Uczeń musi pamiętać o swoich obowiązkach. – Praca domowa jest zmorą uczniów. – Uczniowie klas I–III siedzą na lekcjach w ławkach. – Podczas zajęć uczeń siedzi cały czas w ławce, co źle wpływa na jego koncentrację oraz przyswajanie materiału dydaktycznego.

Źródło: badania własne.

Badani nie zakładają możliwości niepodporządkowania się normom ustalonym dla szkoły jako instytucji oraz nadanemu przez nią autorytetowi nauczyciela. Uczeń nominowany jest jako *dzieciak, młody człowiek, nieukształtowany, nieposiadający wiedzy, niewykształcony, to osoba do wykształcenia*. Nie ma dla niego innej możliwości niż tylko *nauka i uczenie się przez przyjmowanie wiedzy od lepiej wiedzącego nauczyciela*. Żeby się czegoś nauczył, musi *stuchać nauczyciela, wykonywać polecenia, odrabiać prace domowe, korzystając z materiału ćwiczebnego oraz pisać sprawdziany*.

Dziecko w klasach I–III powinno *chłonać wiedzę* niczym gąbka wodę, a więc przyswajając ją sobie, szybko się ucząc, zapamiętując, co dowodzi zakotwiczenia rozumienia wiedzy w modelu jej akwizycji. Zwracają uwagę także wyraziste metafory: *męczennik* czy *produkt*, choć nie brakuje innych,

negatywnie nacechowanych określeń, w tym nazywających emocje towarzyszące byciu w roli *podporządkowanego, biernego* ucznia: *znudzenie, bezradność, posłuszeństwo, strach, uległość*.

Uczeń niepodporządkowujący się wymogom systemu i kultury szkoły nie jest akceptowany – brak dla niego zrozumienia. Dość wysoko pod względem częstotliwości pojawiania się w skojarzeniach znajdują się pejoratywne określenia: *leń, łobuz, wagarowicz, urwis*. Pojedynczo, ale nadal w randze 1., występują jednoznacznie negatywnie kojarzone cechy ucznia niesubordynowanego: *gadatliwość, rozgadanie, lenistwo, nieprzygotowanie, niegrzeczność, wiercenie się, roztargnienie, zazdrość*.

Ujawniająca się jednocześnie pośrednio RS nauczyciela jako przedstawiającego ściśle instrukcje, oczekującego ich bezdyskusyjnego wykonania oraz kontrolującego zewnętrznie dziecięcą aktywność przez silnie ustrukturyzowane czynności wpisuje się w ustalony przez Józefę Bałachowicz (2009) styl dyrektywny. Uczeń jest tu postrzegany jako „osoba pasywna, nie posiadająca umiejętności samoregulacji, a więc jako osoba ciągle zależna od zewnętrznego kierowania, niedojrzała do podmiotowej aktywności, której działanie wymaga ciągłego kierowania i nadzoru” (Bałachowicz, 2015a, s. 51).

Studenci myślą w związku z tym o edukacji jako instrumencie do wprowadzania określonych informacji do pasywnego umysłu, do implementacji postulowanej w danym systemie wizji świata. Automatycznie w takiej edukacji dominuje dyrektywny styl pracy z uczniami, cechujący się brakiem „przywzolenia na autonomię dziecka, kreatywność, zaangażowanie czy refleksyjność uczniów w poszukiwaniu wiedzy” (Bałachowicz, 2015a, s. 50). Zdaniem Marzenny Nowickiej (2010, s. 164) dyrektywność (przyszłego) nauczyciela świadczy o braku zaufania do dziecięcych kompetencji i jest silnym czynnikiem socjalizacji. Uczeń poddawany „interwencjom sterującym” mimowolnie uczestniczy w praktykach społecznych, w których jest on kierowany, ugrzeczniany, oświecany, zależny od autorytetu nauczyciela, uwsteczniany, ograniczany pod względem samodzielności a przy tym osławiany klimatem życzliwości, który tylko wzmacnia i uprawomocnia sformalizowane relacje nauczyciel–uczeń.

Koncentrowanie się w podjętych badaniach na ujawniających się różnicach i różnorodności form wiedzy każe zauważyć elementy językowe wywodzące się z dyskursu konstruktywistycznego, w którym postrzega się ucznia jako autonomiczny bądź względnie autonomiczny podmiot.

W obszarze odległych peryferii znalazły się pojedyncze skojarzenia o charakterze konstruktywistycznym: *aktywność, ciekawość świata, jednostka myśląca, obowiązkowość, odpowiedzialność, posiadający własne zdanie, spontaniczność, swoboda, systematyczność, uczynność, zaangażowanie, zabawa, żywiołowość*,

młodość, optymistą. Pokazują one, że dla niektórych studentów dziecko/umysł dziecka nie jest „pustym naczyniem”, czekającym na napełnienie przez nauczyciela, czy też *niezapisaną książką*. Najmłodszy uczeń to także aktywny, ciekawy świata, zdolny do rozumowania, samodzielny myślenia, argumentowania swojego zdania, młody, żywiołowy, spontaniczny człowiek: „Uczeń interesuje się wszystkim tym, co go otacza”, a nawet „Czasem zdarza się, że uczeń przeraża mistrza (nauczyciela)”. To dziecko, które ma prawo bawić się i doświadczać swobody. Jednocześnie nie przeszkadza mu to w byciu uczynnym, obowiązkowym, systematycznym, zaangażowanym we własne uczenie się, odpowiedzialnym za siebie i swoje sprawy¹⁵.

Większość skojarzeń i uzasadnień przyjęła jednak charakter nawiązujący do behawioryzmu i akwizycji wiedzy, co można uwidocznic dzięki wykorzystaniu metody analizy pól semantycznych.

Biorąc pod uwagę inwentarz elementów językowych typu ekwiwalenty, asocjacje, określenia, działania podmiotu oraz działania na podmiot, konkluduję, że – dla studentów badanych w I etapie – uczeń klas I–III to *dziecko wymagające opieki i wychowania przez osoby dorosłe*. Jego zadaniem jest *nauka w szkole z książek w celu zdobywania wiedzy*. *Dostaje on oceny za swój stan wiedzy*. Do jego podstawowych *obowiązków należy więc uczenie się i odrabianie prac domowych oraz przygotowanie się do zajęć*. *Każdy uczeń posiada pewne zdolności i własne tempo uczenia się, ale nie każdy uczeń lubi chodzić do szkoły, bo np. praca domowa jest zmartwieniem uczniów*.

Ponadto uczeń *uczęszcza do szkoły, w której realizuje obowiązek szkolny, spędzając w niej większą część swojego dnia*. Nieodłącznymi elementami funkcjonowania w roli ucznia są *pamiętanie o swoich obowiązkach oraz siedzenie cały czas w ławce, co źle wpływa na jego koncentrację oraz przyswajanie materiału dydaktycznego*. *Dźwiganie zaś ciężkiego plecaka niekorzystnie wpływa na postawę ciała większości uczniów*. *Uczeń nawiązuje też w szkole przyjaźnie z rówieśnikami*.

13.2.2. Etap 2. (2016)

W 2. etapie badań na RS ucznia (tab. 13.7) składa się 7 tych samych skojarzeń, co w etapie 1. – jednak inaczej ustrukturyzowanych: *dziecko* (114 przywołań), *szkoła* (112), *nauka* (82), *książki* (50), *uczenie się* (39), *prace domowe* (33), *ciężki plecak* (27), *oceny* (14).

¹⁵ Taka RS ucznia wymagałaby RS nauczyciela jako przygotowanego do organizowania dla dzieci środowiska uczenia się, w którym mógłby on stawać się samosterownym, autonomicznym podmiotem, potrafiącym uczyć się samodzielnie i/lub z pomocą dorosłych, umiejących rozpoznać strefę najbliższego rozwoju dziecka (Filipiak, 2012, s. 72).

Część IV. Prezentacja i dyskusja wyników badań

Jako nowe skojarzenie doszło: *wychowanek* (22) – w 1. etapie przywoływane rzadziej niż 10 razy.

Skojarzenia ewokowane w 1. etapie badań ponad 10 razy: *obowiązki, siedzenie w ławce, zdobywanie wiedzy*, są rzadsze, ale nadal występują w 1. randze.

Struktura RS ucznia z 2. etapu jest zatem nieco uboższa pod względem ilościowym. Zwiększyła się częstotliwość przywołań *dziecko* i *ciężki plecak*. Pozostałe skojarzenia pojawiają się w rzadziej (*szkoła* w zasadzie na tym samym poziomie liczebności). Bardziej znaczące okazało się mniejsze zróżnicowanie przywołań z 1. rangi (pod tab. 13.7).

Tabela 13.7. Znaczące skojarzenia ze słowem „uczeń”. W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 2., powtarzane, 2016 rok, próba panelowa

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba badanych: 100 lub więcej osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 50 do 100 osób				
dziecko (75; 23,7)	–	–	–	–
Liczba badanych: 40 do 50 osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 30 do 40 osób				
szkoła (37; 11,5)	–	–	–	–
nauka (35; 10,9)	–	–	–	–
Liczba badanych: 20 do 30 osób				
uczenie się (22; 6,8)	szkoła (28; 8,7)	nauka (24; 7,5)	nauka (20; 6,2)	–
–	wychowanek (22; 6,8)	–	–	–
Liczba badanych: 10 do 20 osób				
książki (15; 4,7)	dziecko (18; 5,6)	szkoła (18; 5,6)	szkoła (16; 5,0)	–
ciężki plecak (13; 4,0)	prace domowe (18; 5,6)	książki (11; 3,4)	oceny (14; 4,3)	szkoła (13; 4,0)
–	ciężki plecak (14; 4,3)	prace domowe (10; 3,1)	książki (12; 3,7)	uczenie się (17; 5,3)
–	książki (12; 3,7)	dziecko (10; 3,1)	dziecko (11; 3,4)	–

Rozdział 13. Dynamika reprezentacji społecznych kluczowych podmiotów...

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
–	uczenie się (10; 3,1)	–	prace domowe (11; 3,4)	–
Liczba wyróżnionych znaczeń				
66	97	119	114	111
Pozostałe konotacje w pierwszej randze według N malejąco				

- dla N = 9 (2,8%): –
- dla N = 8 (2,5%): tornister;
- dla N = 7 (2,2%): –
- dla N = 6 (1,8%): –
- dla N = 5 (1,6%): –
- dla N = 4 (1,2%): ciekawość świata, klasa, obowiązki, pilność, podopieczny;
- dla N = 3 (0,9%): aktywność, nauczyciel (nauczany przez nauczyciela), osoba, zdobywanie wiedzy;
- dla N = 2 (0,6%): edukacja, lekcje, oceny, podporządkowanie się, podręczniki, posłuszeństwo, siedzenie w ławce, urwis, wycieczki, zeszyty;
- dla N = 1 (0,3%): różnorodność, beztroska, członek szkoły, czysta kartka, dużo obowiązków, koleżanki i koledzy, młodość, nabywanie umiejętności, nauczanie, nieukształtowana osobowość, odbiorca wiedzy, odpowiedzi, opieka, pierwszak, podlegający nauczycielowi i szkole, przedmiot, przymus, przyjaźń, radość, rok szkolny, słuchający, sprawdzanie wiedzy, sumiennosc, zabawa, zdolny leń, zwariowanie, żądny wiedzy.

Rzadziej (niż 10 razy) przywoływane, ale za to w 1. randze, asocjacje *tornister, klasa, podopieczny, pilność, obowiązki* tylko utrwalają behawiorystycznie nacechowaną RS ucznia. Perspektywy oczekiwanej zmiany można w związku z tym upatrywać jedynie w określeniu *ciekawość świata*. Ostatecznie więc trudno dopatrzeć się pozytywnej prognozy, patrząc na potencjalne zmiany w myśleniu o uczniu, gdyż większość z i tak niewielkiej liczby skojarzeń o charakterze konstruktywistycznym znajduje się w obszarze pojedynczych przywołań. Zaliczyć do nich można takie asocjacje, jak: *aktywność, wycieczki, różnorodność, beztroska, zabawa*.

Warto zauważyć, że liczba skojarzeń w 1. randze zmalała w porównaniu z etapem 1., w tym zmniejszyła się grupa określeń identyfikowanych jako konstruktywistyczne. Koncepcja ucznia – zapewne pod wpływem kontaktu z tradycyjnymi praktykami społecznymi – utrzymała się w swoim wymiarze behawiorystycznym. Studenci nie myślą już o uczniu jako *jednostce myślącej, posiadającej własne zdanie, spontanicznej, swobodnej, zaangażowanej, żywiołowej* – jak w etapie 1. Definiują oni go głównie jako *członka szkoły przez lekcje, oceny, podręczniki*. Zadaniem zaś członka instytucji jest *podporządkowanie się, posłuszeństwo, słuchanie nauczyciela* i podleganie *przymusowi*, w tym grzecz-nemu *siedzeniu w ławce*. Można zauważyć ugruntowanie się skojarzeń wywodzących się z behawiorystycznego patrzenia na dziecko jako *nieukształtowaną*

osobowość. Werbalizuje się to wyrażeniami charakterystycznymi dla akwizycji wiedzy: *odbiorca wiedzy, sprawdzanie wiedzy*.

„Uczeń” pojawia się przede wszystkim w kontekście byciem istotą uległą, dostrojoną do wymagań szkoły i nauczyciela, pogodzoną ze swoim losem, zła-maną, która powinna *postusznie, pilnie i sumiennie* wypełniać *dużo obowiązków*. Podległość nauczycielowi i szkole, choćby pod *przymusem*, jest niezbędna, gdyż to osoba jeszcze nieukształtowana, wymagająca opieki, kontroli nabywania umiejętności oraz odbioru wiedzy przez odpytywanie i sprawdzanie.

Zmniejszyła się też liczba określeń oddających emocjonalny stosunek przyszłych nauczycieli do ucznia jako dziecka, jako osoby. Zaledwie jednorazowo, a więc jako mniej znaczące, pojawiają się w 1. randze *radość* i *przyjaźń*. Ucznia klas I–III określano, również jednostkowo, cechami: *beztroski, zwarowany urwis* i *leń* (choć *zdolny*).

Nie pojawiły się już skojarzenia odnoszące się do uczuć dzieci poddawanych przymusowi i ich wdrażaniu do funkcjonowania w systemie szkolnym, typu bezradność, *strach, lęk* – jak w etapie 1. Można to chyba interpretować jako zanik empatyczności przyszłych nauczycieli i skoncentrowanie się na dobrym wypełnianiu roli funkcjonariusza systemu.

Kolektywne uzgadnianie znaczeń

Formowanie przez badanych kategorii (grup) tematycznych wraz ze zbiorowo konstruowanym uzasadnieniem umożliwiło obserwowanie mechanizmów podtrzymujących organizację/strukturę RS oraz pozwoliło zrozumieć znaczenia nadawane poszczególnym kategoriom edukacyjnym.

Tabela 13.8. Kategorie pojęciowe w związku z induktorem „uczeń”

Kategoria	Skojarzenia według rang	Uzgadnianie znaczeń (przykłady)
Szkoła	szkoła książki ciężki plecak siedzenie w ławce	– Pierwsza kategoria dotyczy miejsca, w którym jest zdobywana wiedza oraz jest powiązana z atrybutami ucznia. – Dla mnie uczeń jest kimś, kogo trzeba tak poprowadzić, żeby chętnie przychodził do szkoły [...] chciałabym, żeby do mojej klasy uczniowie przychodzili chętnie, żeby chętnie spędzali tam czas i nie traktowali zajęć jako kary, dlatego uczeń właśnie jest podmiotem najważniejszym, któremu musimy się poświęcić całkowicie.
Uczenie się/ nauka	prace domowe oceny uczenie się nauka obowiązki	– Drugi podział mówi o czynnościach, które są związane ze zdobywaniem wiedzy.

Kategoria	Skojarzenia według rang	Uzgodnianie znaczeń (przykłady)
Uczeń/rola	dziecko wychowanek	<ul style="list-style-type: none"> - Uczeń jest podmiotem, w naszej pracy najważniejszy, to ktoś, do kogo się zwracamy. - Gdybyśmy nie miały uczniów, nie miałybyśmy pracy. - Dla mnie uczeń jest takim partnerem, z którym chciałabym pracować, chciałabym żeby czuł się przy mnie tak jak z przyjacielem, poprzez wprowadzenie żartów, opowiadań, krótkich historyjek, wyjść na powietrze, poprzez właśnie takie doświadczenia, luźne rozmowy. Dla mnie to tak jest, żeby dziecko się czuło jak z takim partnerem. - To jest taki mały człowiek, który dużo chce wiedzieć i naszym zadaniem jest być dla tego małego człowieka i pomagać mu jakoś zrozumieć rzeczywistość, zaspokoić jego ciekawość. - Musimy pamiętać, że uczeń też ma swoje zdanie, swoje emocje i brać też pod uwagę jego potrzeby, zainteresowania. - Nie powinniśmy traktować wszystkich dzieci jednakowo. Każde ma swoje indywidualne potrzeby i każde dziecko jest inne i każde dziecko ma inną sytuację życiową, rodzinną. - Każde lubi co innego, interesuje się czymś innym. Ważne jest, żeby tak kierować nasze działania ku temu dziecku. - Musimy zagłębiać się w to, jakie są zainteresowania naszych uczniów i pomagać im rozwijać jeszcze te zainteresowania, tak wymyślać różne aktywności, a też żeby tymi swoimi hobby, zainteresowaniami mogli zarazić inne dzieci, pokazywać im świat.

Źródło: badania własne.

Odwołując się do teorii socjokulturowej Jerome’a Brunera, popularnej w literaturze specjalistycznej dla studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, można byłoby spodziewać się stopniowych zmian w RS ucznia na rzecz postrzegania go jako aktywnego konstruktora swojej wiedzy, dynamicznie i kreatywnie dążącego do poznania i zrozumienia świata. Przedstawianie dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako samodzielnie wypracowujących najlepsze dla siebie strategie uczenia się, pomysłowych, rozwiązujących problemy przez dociekanie, badanie czy metodą prób i błędów pojawia się w licznych materiałach krążących w sieci, z których korzystają także przyszli nauczyciele (zob. rozdz. 15). Osoba dorosła/przyszły nauczyciel występuje w trakcie uczenia się dziecka jako bardziej biegły członek otaczającego świata, dorosły, przyglądający się i pozwalający na samodzielne radzenie sobie z zadaniem, w razie potrzeby pomagający. Bruner opisałby takiego dorosłego jako współuczestniczącego z dzieckiem w kulturze danej społeczności, do której partycypuje także dziecko jako uczący się młodszy, nowicjusz, mogący sobie poradzić z zadaniem z pomocą mistrza, wykorzystując dotychczas zdobytą wiedzę, umiejętności i strategie uczenia się.

Analiza uzasadnień diskutowanych w grupie studentów dowodzi tego, że nauczyciel to dla ucznia mistrz, ale behawioralnie wdrażający go do kultury obowiązującej w tradycyjnym systemie szkolnym: „Pierwsza kategoria dotyczy miejsca, w którym jest zdobywana wiedza oraz jest powiązana z atrybutami ucznia”.

Studenci z jednej strony formułują koncepcję dziecka jako osoby posiadającej własne, osobiste „teorie” na temat świata i jego funkcjonowania, emocje i potrzeby, jednak postrzegają relacje dziecka ze światem jako organizowane przez nauczyciela. Nazywanie ucznia podmiotem i partnerem zderza się z nauczycielską potrzebą pomagania dziecku *jakoś zrozumieć rzeczywistość*, nie dzięki negocjacjom z wiedzą nauczyciela po to, aby mogło interpretować własne doświadczenia, ale poprzez przedstawienie mu nauczycielskiego rozumienia, podawanie informacji *zaspokajających ciekawość*. *Mały człowiek, dziecko* to nadal *pierwszak, dzieciak, nieuksztaltowana osobowość*, wprawdzie żadna wiedzy, ale – w mniemaniu badanych – wiedzy będącej w posiadaniu nauczyciela, jednocześnie jedynie prawdziwej, gotowej do bezdyskusyjnego „przyjęcia” (akwizycji): „To jest taki mały człowiek, który dużo chce wiedzieć i naszym zadaniem jest być dla tego małego człowieka i pomagać mu jakoś zrozumieć rzeczywistość, zaspokoić jego ciekawość”.

Podobnie należy interpretować naturalną potrzebę *opieki* nad dzieckiem i nazywania przyszłych uczniów *podopiecznymi*. „Podopieczny” to przecież osoba zwykle bezwolna, zależna od opiekujących się. Uczniowie potrzebują wprawdzie pomocy nauczycieli, ale nie w sposób ubezwłasnowolniający i narzucający się wówczas, gdy dziecko tej pomocy nie oczekuje i nie chce jej przyjąć. Studenci rozumieją opiekę i pomoc raczej jako narzucanie się z gotowym rozwiązaniem, „żeby się dziecko nie męczyło”, tak jak nadopiekuńczy rodzice, niepozwalający dziecku próbować samodzielności.

W wypowiedziach diskutujących studentów nie ma woli stawiania dziecka w sytuacjach uczenia się, w których mogłoby ono zaznaczyć swoje autonomiczne cele, pomysły i oczekiwania oraz samodzielnie radzić sobie z danym problemem.

Wyniki przedstawianych analiz są zbliżone do tych uzyskanych przez Józefę Bałachowicz, Barbarę Kurowską i Agnieszkę Olechowską (2017). Z jednej strony studenci wczesnej edukacji wypowiadali się na temat idealnych cech ucznia, oczekując takich zachowań (heurystycznych) jak twórczość werbalna, refleksyjność, uczenie się samodzielne, przez zrozumienie itd. (tamże, s. 171). Z drugiej natomiast strony wśród zachowań algorytmicznych wysoko wartościowali uczenie się reproduktywne, myślenie konwergencyjne. Ponad połowa badanych akceptowała sztywność intelektualną, bierność poznawczą,

spostrzegawczość kierowaną, niską refleksyjność, odtwórczość werbalną oraz pamięć mechaniczną. Nawet obraz idealnego ucznia wiązał się więc z wizją dziecka „działającego według ustalonych sposobów i zasad postępowania, wpasowującego się w oczekiwany przez nauczyciela wzorzec” (tamże, s. 175).

Skoro, zgodnie z założeniami TRS, RS kierują późniejszymi działaniami, należy zakładać, że kolejne pokolenie nauczycieli będzie sprzyjać rozwojowi postaw „pasywnych wobec świata, biernych wobec wyzwań i nowych zadań” (Bałachowicz, 2015a, s. 52)¹⁶. Uczeń przyuczony do podporządkowania, niewykazywania inicjatywy, pozbawiony możliwości samodzielnego dążenia do rozwiązania problemu, będzie oczekiwał kierowania z zewnątrz i wykonywania zadanych poleceń. „Takie postawy są mało przydatne we współczesnym świecie i mało sprzyjają rozwijaniu indywidualnych zasobów i wspólnotowego działania” (Bałachowicz, 2015a, s. 52). Projektowana wizja przyszłej pracy wiąże się z doświadczaniem przez uczniów dominacji jednej osoby i uczenia się odpowiednich zachowań, adekwatnych do nauczycielskich oczekiwań.

Podsumowanie 2. etapu badań – jak po etapie 1. – w postaci definicji utworzonej metodą analizy pól semantycznych pozwala na sformułowanie następującej charakterystyki: Uczeń klas I–III to *dziecko, podmiot najważniejszy w pracy nauczyciela, któremu nauczyciel musi się poświęcić całkowicie*. To także *wychowanek*, którego zadaniem jest *nauka w szkole z książek w celu zdobywania wiedzy*. Do jego podstawowych obowiązków należy więc *uczenie się i odrabianie prac domowych*. Ich efektywność sprawdzana jest poprzez *oceny*. Nauczyciel powinien zadbać o to, żeby uczeń uważał go za *przyjaciela i partnera*. Musi on w związku z tym *pomagać uczniowi w zrozumieniu rzeczywistości, zaspokajać jego ciekawość, pokazywać mu świat*, bo uczeń to *taki mały człowiek, który dużo chce wiedzieć*. Nauczyciel musi też pamiętać, że *każdy uczeń ma swoje zdanie, swoje emocje i należy brać też pod uwagę jego zainteresowania*. W związku z tym *nie powinien traktować wszystkich dzieci jednakowo*. *Każde dziecko ma swoje indywidualne potrzeby, każde dziecko jest inne i każde dziecko ma inną sytuację życiową, rodzinną*. *Każde też lubi co innego, interesuje się czymś innym*, dlatego nauczyciel musi *zagłębiać się w to, jakie są zainteresowania naszych uczniów i pomagać im je rozwijać*. Nauczyciel ma tak *poprowadzić ucznia, żeby chętnie przychodził do szkoły*.

¹⁶ Józefa Bałachowicz (2015a) szerzej analizuje znaczenie nauczycielskiej reprezentacji ucznia, podkreślając jej wpływ na efektywność pracy nauczyciela i modelowanie doświadczeń rozwojowych dzieci. Odwołuje się do znaczących w tym względzie badań opierających się na nowatorskiej wówczas kategorii reprezentacji, takich autorów jak Michel Gilly (1989) i Krzysztof Konarzewski (1995).

Tabelaryczny inwentarz, zawierający pogrupowane elementy językowe uzyskane w postaci skojarzeń mieszczących się w jądrze RS ucznia, pozwolił na sporządzenie definicji ucznia, wynikającej z konsensualnych uzgodnień (łącznie etap 1. i 2.).

Uczeń to *dziecko*, a właściwie *wychowanek*, którego zadaniem jest *nauka w szkole z książek* w celu *zdobywania wiedzy*. Do jego podstawowych *obowiązków* należy więc *uczenie się* i *odrabianie prac domowych*. Ich efektywność sprawdzana jest poprzez *oceny*. Nieodłącznymi elementami funkcjonowania w roli ucznia są *siedzenie w ławce* i *dźwiganie ciężkiego plecaka*.

Legenda:

- wyrazy podkreślone oznaczają skojarzenia, które dostały się do rdzenia w 2. etapie badań;
- ~~wyrazy przekreślone~~ to skojarzenia, które w 2. etapie zniknęły z rdzenia RS.

Mimo różniących się indywidualnych strategii działań i sposobów mówienia o nich badani prezentowali ten sam typ myślenia, ujawniający się w ich językowych opisach. Manifestują one koncepcję ucznia jako podmiotu niesamodzielnego intelektualnie, zewnątrzsterownego, wymagającego podporządkowania się istniejącym wymaganiom instytucjonalnym. Wszelkie prawa o charakterze uprawomocnienia podejmowanych wobec ucznia działań pedagogicznych nadane są przez instytucję szkoły. W takiej perspektywie celem nauczyciela jako przedstawiciela szkoły jest zaadaptowanie ucznia do zastanych i narzuconych mu ról społecznych. O takim kierunku zmiany (regresie) świadczą zmiana treści i struktury RS ucznia w 2. etapie badań oraz uzasadnienia formułowane przez badanych w trakcie zbiorowego negocjowania znaczeń elementów RS badanego obiektu.

Podsumowanie

W literaturze przedmiotu myślenie o dziecku i jego edukacji oraz o nauczycielu i jego relacjach z uczniami jest przedstawiane niejednoznacznie. Wynika to z identyfikacji w praktykach komunikacyjnych, w tym też profesjonalno-pedagogicznych, różnych dyskursów o dziecku i jego rozwoju, tworzących obszar praktyk społecznych rozpięty między zniewoleniem dziecka a jego emancypacją (np. Śliwerski, 1993/2008, 1998/2008; Puślecki, 1995, 2002; Czerepaniak-Walczak, 2006). Mimo formalnego wyróżniania wielu dyskursów w pe-

dagogice wczesnej edukacji (Klus-Stańska, 2009, s. 46–74) badania własne pokazują raczej ubogi, mało złożony wymiar myślenia o dziecku, jego edukacji i relacjach z nauczycielem.

W 1. etapie badań wyłoniły się przewidywane tradycyjne, behawioralne koncepcje ucznia i nauczyciela oraz ich wzajemne relacje oparte na utrwalaniu dominacji nauczyciela z autorytetem nadanym mu przez instytucję. Badani uważali, że oczekuje się od nich odwoływania się do tego, co ustalone kulturowo, zakonserwowane i sprawdzone, a zatem pewne, bezpieczne i skuteczne. Szczególnie wyraźnie ujawniła się więc funkcja orientacyjna RS, ich przewodzenia praktykom społecznym i przewidywania ich przebiegu, podpowiadająca także cel, do którego zmierza grupa wywodząca się z tej samej kultury. Dynamika RS ucznia i nauczyciela, obserwowana w podjętych badaniach, akcentuje zatem ich potencjał dyscyplinujący, konserwujący systemowe znaczenia w ujęciu behawioralnym. Ekspozowanie czy dominacja nie oznacza jednak jednoznacznego opowiadania się za podejściem tradycyjnym. W obu RS swoje miejsce, choć bez uprzywilejowanej pozycji, znajdują treści o proweniencji konstruktywistycznej, jednocześnie odwołujące się jednak do akwizycji wiedzy. Partycypacja nie pojawia się w kontekście myślenia o RS podstawowych podmiotów edukacji.

Drugi etap badań dowiódł wyraźnego zróżnicowania treści i struktury RS nauczyciela i ucznia. Z jednej strony widać uzgodnione elementy RS obiektów badania, wynikające z funkcji RS: tożsamościowej dla utrzymania grupy oraz funkcji uwspólnionej, uogólnionej wiedzy, pozwalającej na skuteczną komunikację, rozumienie i wyjaśniania rzeczywistości. Wywodzą się one ze wspólnotowości myślenia i działania czynnych zawodowo nauczycieli i przyszłych nauczycieli, którzy uczą się zawodu pod ich kierunkiem. Stąd podstawę konstrukcyjną RS stanowi uzgodnione społecznie jądro, zawierające wiedzę wynegocjowaną we wspólnej przestrzeni (szkoły, uczelni, sferze publicznej) i w ramach wspólnych doświadczeń¹⁷, wynikających ze środowiskowej identyfikacji lub podobnych doświadczeń biograficznych. Uwidoczniono je w postaci konsensualnych definicji nauczyciela i ucznia sporządzonych na podstawie wypowiedzi badanych dzięki analizie pól semantycznych.

Zgodnie z założeniami badań koncentrowałam się jednak nie tylko na obszarach wiedzy uzgodnionej społecznie i kulturowo, ale także na różnicach i różnorodności, które pozwalają precyzyjniej określić możliwość potencjalnej

¹⁷ Wspólnota doświadczeń to „pewien szczególny rodzaj doświadczenia, który warunkuje specyficzny sposób spostrzegania i rozumienia” (Zamorska, 2008, s. 369–370).

zmiany w obszarze wiedzy pedagogicznej badanych, jak i ustalić obszary niewiedzy co do obiektów RS.

Ogląd elementów przywoływanych rzadziej (niż 10 razy), ale z nadaną rangą 1., sygnalizuje zróżnicowanie systemów wiedzy w określonych wymiarach pól reprezentacyjnych (treści, procesy, emocje) i wyznaczonymi przez nie poziomami sprzeczności co do znaczenia obiektu, myślenia o nim i emocjach mu towarzyszących (zob. tab. 9.1.3.). Wytworzenie się przeciwstawnych wymiarów dotyczyło w szczególności takiego komponentu RS nauczyciela jak autorytet. Studenci samoistnie zwrócili większą uwagę na ten element w dyskusji grupowej, koncentrując się dłużej na wyjaśnianiu jego znaczenia, co uwzględniłam także w interpretacji RS nauczyciela.

Interesującym rezultatem dominacji wątku „autorytet nauczyciela” okazało się wyjaśnienie regresu w RS ucznia. Dane z 2. etapu badań pokazały dość intensywne skupienie się badanych na sobie, zogniskowanie swojego myślenia i działania na dobrym, skutecznym wypełnianiu obowiązków tradycyjnej pojmowanej roli nauczyciela, czego ubocznym, negatywnym rezultatem okazała się niekorzystna modyfikacja RS ucznia.

Za ważne uznaję także ustalenie, że sami studenci całkowicie pomijają swoją wiedzę osobistą, swoje przekonania na początku procesu uczenia się zawodu. Nie tylko nie dostrzegają swojej przedwiedzy, lecz także nie podejmują żadnej refleksji na temat zmiany perspektywy wynikającej z zamiany ról – poza odczuciem wagi „swojego” autorytetu. Ani jedno skojarzenie, jak również komentarz w trakcie dyskusji grupowej nie zaświadczyły o pracy podejmowanej w tym obszarze na uczelniach wyższych. Marginalizacja tego wątku to jeden z powodów oporności zmiany RS obiektów edukacyjnych, a także dowód na konieczność zwrócenia uwagi w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do zawodu na obszary potencjalnej zmiany, zidentyfikowane w podjętych badaniach. Jak dowodzą wyniki badań prowadzonych w ramach TRS, mogą one zostać skutecznie wykorzystane do uświadomienia sobie przez studentów, również nauczycieli biorących udział w przygotowaniu do zawodu nauczyciela, ich wiedzy pedagogicznej uchwyconej w RS.

Rozdział 14.

Dynamika reprezentacji społecznych podstawowych procesów edukacji (nauczanie–uczenie się)

Wstęp (s. 373) • Dynamika treści i struktury reprezentacji społecznej nauczania w klasach I-III (s. 374) • Etap 1. (2014) (s. 375) • Kolektywne uzgadnianie znaczeń (s. 377) • Etap 2. (2016) (s. 380) • Kolektywne uzgadnianie znaczeń (s. 382) • Dynamika reprezentacji społecznej uczenia się dzieci z klas I-III (s. 387) • Etap 1. (2014) (s. 388) • Kolektywne uzgadnianie znaczeń (s. 390) • Etap 2. (2016) (s. 393) • Kolektywne uzgadnianie znaczeń (s. 395) • Wiedza z różnych szuflad – przypadek „aktywności” (s. 399) • Różnice między uczeniem się dzieci i dorosłych (s. 401) • Podsumowanie (s. 403)

Wstęp

Rozdział ten poświęcono analizie i interpretacji podstawowych procesów edukacyjnych. Kolejność opisu – najpierw nauczanie, potem uczenie się – nie jest przypadkowa. Nie świadczy o mniejszym znaczeniu aktywności ucznia w porównaniu z aktywnością nauczyciela ani o tym, że czynności nauczyciela powinny następować przed czynnościami ucznia. Kierowałam się świadomością znaczenia pedagogicznej wiedzy nauczycieli dla sposobu organizowania procesu nauczania, a tym samym uaktywniania uczniów. RS procesu nauczania i uczenia się podzielane przez przyszłych nauczycieli będą orientować ich aktywność w klasie. Wiedza nauczyciela ma bowiem „bezpośredni związek z czynnościami, które podejmują podmioty edukacji i tym samym decyduje o jakości społecznej praktyki edukacyjnej w określonym miejscu i czasie historycznym” (Hejnicka-Bezwińska, 2011, s. 44). Zgodnie z założeniami TRS przyjmuję, że RS nauczania będą znacząco oddziaływać na sposób działania przyszłych nauczycieli, a zatem na uczenie się dzieci. RS (sposobów) uczenia się dzieci traktuję jako związaną bezpośrednio z RS nauczania, nauczyciela, ucznia oraz RS (źródeł) wiedzy podzielanych przez badanych.

14.1. Dynamika reprezentacji społecznej nauczania w klasach I–III

O ile identyfikacja RS uczenia się nie sprawiała trudności, o tyle dotarcie do RS nauczania wymagało więcej wysiłku. W badaniach pilotażowych skojarzenia związane z samym rzeczownikiem „nauczanie” nie dawały odpowiedzi na interesujące mnie kwestie, ponieważ uruchamiały zbyt ogólne asocjacje typu: *przekazywanie wiedzy, wiedza, nauczyciel, szkoła, przyswajanie wiedzy, książki, zdobywanie wiedzy, nauka, kształcenie*. Grupowe dyskusje nad uzgadnianiem znaczeń dla „nauczania” potwierdziły, że „nauczanie” jest automatycznie odnośzone do ogólnych treści pedagogicznych, z którymi badani mieli do czynienia na I roku studiów, a nie do procesu nauczania w klasach I–III.

Ustalenie właściwie sformułowanego impulsu/induktora dla pojawienia się skojarzeń z obiektem „nauczanie” wymagało także zastanowienia się nad odróżnieniem „działania” i „czynności”. Opierając się na teorii czynności Tadeusza Tomaszewskiego (1975), przyjąłam, że czynnością nazywamy „każdy poszczególny przypadek działania, czyli zachowania celowego” (za: Nęcka i in., 2013, s. 30). Dla badań ważne było ustalenie Tomaszewskiego, że każda czynność „stanowi część sekwencji działań”, które mają różne cele, np. związane ze zdobywaniem informacji, rozwiązywaniem problemów itp. (tamże), a więc także z nauczaniem.

W swoich poszukiwaniach wzięłam pod uwagę również język analiz założeń behawioryzmu i konstruktywizmu przeprowadzonych przez Klus-Stańską (2010, s. 324), w których pisała ona o „elementach czynności nauczania”, zwłaszcza w kontekście dowodzenia ich nieadekwatności w niektórych wypadkach: „Nieadekwatność oznacza, że choć jakieś czynności nauczyciel podjął, nie są one nauczaniem – w sensie sprzyjania uczniowskiemu uczeniu się. Mogą wywołać uczenie się, ale odległe od prorozwojowej intencji nauczyciela. Dobre nauczanie wymaga więc zawsze inteligentnego badania myślenia ucznia, które staje się rodzajem «materiału» dla działań nauczyciela” (tamże, s. 325–326).

Chcąc uniknąć nakierowania badanych na transmisyjne podejście związane z kierowanymi czynnościami nauczyciela, sformułowane pytanie zawierało oba rzeczowniki. Tym bardziej, że TRS koncentruje się na działaniach, założenie zaś o jedności poznania i działania w TRS powoduje z kolei, że każdy akt poznania ukierunkowany na cel jest wiązany z czynnościami.

Treść i strukturę RS nauczania w klasach I–III ustalono ostatecznie w badaniu własnym na podstawie pozyskanych skojarzeń, zainspirowanych pytaniem: *Jakie czynności/działania pedagogiczne podejmuje najczęściej nauczyciel klas I–III w procesie nauczania?*

14.1.1. Etap 1. (2014)

W RS nauczania w klasach I–III z 1. etapu badań (tab. 14.1) znajduje się 12 skojarzeń. Nauczyciel klas I–III przede wszystkim: *naucza* (116), *wychowuje* (104), *organizuje zabawy* (44), *rozmawia z dziećmi* (38), *pomaga* (32), *uczy czytania* (32), *uczy pisania* (19), *przekazuje wiedzę* (18), *ocenia* (14), *opiekuje się* (13), *organizuje wycieczki* (13), *bawi się z dziećmi* (10).

Tabela 14.1. Znaczące skojarzenia z induktorem „czynności/działania nauczyciela w klasach I–III”. W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 1., początkowe, 2014 rok, próba panelowa

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba badanych: 100 lub więcej osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 50 do 100 osób				
naucza (60; 18,6)	–	–	–	–
Liczba badanych: 40 do 50 osób				
–	wychowuje (41; 12,7)	–	–	–
Liczba badanych: 30 do 40 osób				
wychowuje (34; 10,6)	naucza (34; 10,6)	–	–	–
Liczba badanych: 20 do 30 osób				
uczy czytania (20; 6,2)		naucza (22; 6,8)	–	–
organizuje zabawy (20; 6,2)	uczy pisania (25; 7,8)	rozmawia z dziećmi (21; 6,5)	–	–
przekazuje wiedzę (18; 5,6)	organizuje wycieczki (20; 6,6)	–	–	–
Liczba badanych: 10 do 20 osób				
rozmawia z dziećmi (17; 5,3)	organizuje zabawy (12; 3,7)	wychowuje (16; 5,0)	wychowuje (13; 4,0)	–
opiekuje się (13; 4,0)	uczy czytania (12; 3,7)	ocenia (14; 4,3)	pomaga (10; 3,1)	–
pomaga (12; 3,7)	pomaga (10; 3,1)	organizuje zabawy (12; 3,7)	–	–
bawi się z dziećmi (10; 3,1)	–	–	–	–

Część IV. Prezentacja i dyskusja wyników badań

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba wyróżnionych znaczeń				
79	108	131	130	113
Pozostałe konotacje w pierwszej randze według N malejąco				

- dla N = 9 (2,8%): zachęca do nauki;
- dla N = 8 (2,5%): –
- dla N = 7 (2,2%): uczy;
- dla N = 6 (1,8%): –
- dla N = 5 (1,6%): czyta czytanki, tłumaczy;
- dla N = 4 (1,2%): –
- dla N = 3 (0,9%): motywuje, opowiada, wspiera, wyjaśnia, zadaje prace domowe;
- dla N = 2 (0,6%): edukuje, integruje, nagradza, robi sprawdziany, sprawdza wiedzę, uczy kultury;
- dla N = 1 (0,3%): „wkłada” wiedzę do głowy, chwali, dyscyplinuje, informuje, karze, każe rozwiązywać zadania, kontroluje, koryguje błędy, krytykuje, krzyczy, metoda kija i marchewki, mówi, ocenia, odpytuje, podaje gotowe materiały, pokazuje, prowadzi zajęcia, przygotowuje do nauki w klasach wyższych, przygotowuje do życia, pyta o zdanie, rozbudza aktywność, rozmawia z rodzicami, rozwija zainteresowania, słucha, sprawdza listę obecności, stoi przy tablicy, stwarza warunki do uczenia się, śpiewa, troszczy się, tworzy dobrą atmosferę, ucisza dzieci, uczy liczenia, uczy liter, uczy matematyki, uczy najważniejszych rzeczy, uczy o środowisku, uczy piosenek, uczy podstawy programowej, uczy polskiego, uczy porozumiewania się, uczy wierszyków, uczy zachowania, uczy poznawania świata, uspokaja, uświadamia, wpisuje uwagi, wprowadza do świata szkoły, wprowadza do życia, współpracuje z uczniami, wydaje polecenia, zabrania, zaciekawia.

W etapie 1., wyłącznie w randze 1. wystąpiły skojarzenia: *barwi się z dziećmi, zachęca do nauki, organizuje wycieczki, opiekuje się, uczy, czyta czytanki, tłumaczy*. Świadczą one o postrzeganiu nauczania jak w odmianie polifazji kognitywnej, opisywanej metaforą różnych szuflad, w której „przechowuje się” różne rodzaje wiedzy i z których „czerpie się”, aby zareagować na różne konteksty i wypełnić wybrane funkcje. Różnych rodzajów wiedzy używa się zamiennie w zależności od sytuacji. W tym typie polifazji kognitywnej odmienne systemy wiedzy funkcjonują obok siebie, zachowując swoją treść, logikę i ładunek emocjonalny. Skojarzenia z różniących się podejść można zatem różnie interpretować w zależności od sposobu ich rozumienia przez badanych, dlatego konieczne są dalsze kroki w celu doprecyzowania znaczeń. Zakładać jedynie można, na podstawie początkowego etapu profesjonalizacji badanych, że w znikomym stopniu uświadamiają oni sobie znaczenia niesione przez używany język.

Do dalszych analiz i interpretacji wykorzystano pojedyncze elementy przywołane przez badanych w 1. randze (zebrane pod tab. 14.1) w celu wyeksplikowania tendencji w zakresie modyfikacji RS nauczania. Dominowały w nich skojarzenia o naturze behawiorystycznej, świadczące o znaczącej aktywności nauczyciela i bierności ucznia. Nauczyciel w ramach nauczania: *opowiada, wyjaśnia, zadaje prace domowe, edukuje, integruje, uczy kultury, „wkłada” wiedzę do głowy, informuje, mówi, podaje gotowe materiały, pokazuje, prowadzi zajęcia,*

przygotowuje do nauki w klasach wyższych, sprawdza listę obecności, stoi przy tablicy, ucisza dzieci, uczy liczenia, uczy liter, uczy matematyki, uczy najważniejszych rzeczy, uczy o środowisku, uczy piosenek, uczy podstawy programowej, uczy polskiego, uczy wierszyków, uczy zachowania, uczy poznawania świata, uspokaja, uświadamia.

Dość dużo skojarzeń werbalizowało kontrolę i zewnętrzne motywowanie uczniów. Nauczyciel w trakcie nauczania: *nagradza, robi sprawdziany, sprawdza wiedzę, dyscyplinuje, karze, każe rozwiązywać zadania, kontroluje, koryguje błędy, krytykuje, krzyczy, stosuje metodę kija i marchewki, ocenia, odpytuje, ucisza dzieci, wpisuje uwagi, wydaje polecenia, zabrania.* Wszystkie przywołane asocjacje przynależą do behawioralnych środków modelowania zachowań. Zwykle dziecku, które nie wypełnia pilnie i sprawnie poleceń nauczyciela, nie słucha go, grożą sankcje. Należy traktować te skojarzenia jako nominacje środków/czynności represji i przymusu, dyscyplinowania nie tylko dla utrzymywania porządku w klasie, lecz także sprawowania władzy przez nauczyciela nad podmiotami zależnymi od niego. Poziom przyswojenia *wiedzy „wkładanej do głowy”* kwantyfikuje się i wyraża w formie *pochwały* czy *nagany*. Procesom transmisji wiedzy zawsze towarzyszy zewnętrzne sterowanie uczniami przez nauczyciela za pomocą oceny szkolnej.

Skojarzenia konstruktywistyczne tworzyły znacząco mniej liczną grupę, ale stanowiły ważny prognostyk potencjalnej zmiany. Nauczanie polega bowiem na tym, że nauczyciel *motywuje, wspiera, chwali, przygotowuje do życia, pyta o zdanie, rozbudza aktywność, rozwija zainteresowania, słucha, stwarza warunki do uczenia się, troszczy się, tworzy dobrą atmosferę, uczy porozumiewania się, uczy zachowania, uczy poznawania świata, wprowadza do świata szkoły, wprowadza do życia, współpracuje z uczniami, zaciekawia.*

Struktura RS nauczania jest specyficzna, ponieważ elementy rangi 4. i 5. okazały się wyjątkowo rozdrobnione (tylko 2 elementy z liczebnością 10, 13 przywołań), a zatem także zróżnicowane. Organizacja centrum z punktu widzenia liczebności przyjęła zatem formę dość skondensowaną. Najważniejsze, najbardziej znaczące pod względem ważności (rangi) i częstotliwości przywoływania elementy treści skupiły się w pierwszych trzech rangach. Pojawiły się składniki RS osiągające liczebność 60 przywołań (*naucza*) i przekraczającą 40 (*wychowuje*), a więc dość znaczące na tle innych badanych RS. Świadczy to o stabilności jądra RS nauczania.

Kolektywne uzgadnianie znaczeń

Do identyfikacji znaczeń, nadawanych przez badanych RS nauczania, wykorzystano kategoryzację tematyczną wraz ze zbiorowo konstruowanym, pisemnym uzasadnieniem oraz transkrypcje procesu uzgadniania znaczeń podczas dyskusji grupowych (zob. rozdz. 11.3).

Część IV. Prezentacja i dyskusja wyników badań

Tabela 14.2. Kategorie pojęciowe utworzone w związku z induktorem „czynności/działania nauczyciela w klasach I–III”

Kategoria	Pojęcia według rang	Uzgadnianie znaczeń (przykłady)
kształcenie	naucza, uczy czytania, przekazuje wiedzę, uczy pisania, ocenia, zachęca do nauki	<ul style="list-style-type: none"> – Nauczanie to nie tylko „sucha” teoria, ale także praktyka. – Nauczanie to udzielanie informacji uczniom przez nauczyciela na konkretny temat. – Efektywne nauczanie to dobre wyniki na testach i sprawdzianach. – W pierwszej klasie najważniejsze jest nauczenie czytania i pisania. – Przekazywanie wiedzy to jest takie fundamentalne, jako fundament bycia pedagogiem, bo to jest takie najważniejsze. – Ocena to może zmotywować, ale może też zniechęcić dziecko.
wychowanie	wychowuje, organizuje zabawy, rozmawia z dziećmi, bawi się z dziećmi, organizuje wycieczki	<ul style="list-style-type: none"> – Nauczanie powinno nauczycielowi sprawiać przyjemność i być wykonywane z pasją. – Naucza nie tylko nauczyciel, ale całe otoczenie, w jakim przebywa dziecko. – Nauczanie powinno być nastawione przede wszystkim na aktywność ucznia. – Nauczanie może przybierać różne formy, ale najprzyjemniej jest bawić się z dziećmi. – W trakcie zajęć też organizuje wycieczki i zabawy nauczyciel. Ale to też jest nauka poprzez praktykę i zabawę. – Że nawet jak te wycieczki, to ja tak miałam, że był materiał omawiany na zajęciach, a potem szliśmy na wycieczkę w najbliższe otoczenie, aby to urozmaicić. I to było takie uzupełnienie. – Nauka to wskazuje wiedzę, a wychowywanie to przekazywanie wartości.
opiekowanie	pomaga, opiekuje się	Nauczyciel to druga mama, która opiekuje się każdym dzieckiem i mu pomaga.

Źródło: badania własne, etap 1.

Na podstawie skojarzeń wymienianych przez badanych w związku z induktorem: czynności/działania nauczyciela oraz uzgodnionych w grupie uzasadnień zrekonstruowano treść i strukturę RS nauczania w klasach I–III. Podstawowe kategorie odnoszą się – w kolejności wystąpień (rang) i ich częstotliwości – do grup: wychowanie, kształcenie i opiekowanie się.

Tradycyjnie za najważniejsze nauczycielskie czynności/działania badani uważają *nauczanie* i *wychowanie*. Silna ekspozycja obu skojarzeń pod względem częstotliwości występowania i przypisywania im wysokich rang to zapewne przejaw świadomości instytucjonalnego wymiaru edukacji i niezbywalnych elementów procesu kształcenia – jak w polskiej literatury pedagogicznej¹. Studenci dość często utożsamiają działania nauczyciela z czynnościami dydak-

¹ W anglojęzycznej literaturze przedmiotu badań pisze się wyłącznie o edukacji, wyraz „wychowanie” nie występuje w ogóle w języku; jest zastępowany np. wyrażeniem „rozwój moralny” (*moral development*). Szerzej pisał na ten temat ostatnio np. Tadeusz Lewowicki (2016).

tycznymi typu *nauka czytania, pisania* – w dalszych przywołaniach rozbudowuje się je o kolejne umiejętności.

Jednorazowo, ale w 1. randze pojawiają się także takie elementy centralne, jak *przekazywanie wiedzy i opiekowanie się*. Wynegocjowane uzasadnienia, wraz z użytą metaforą kierowania, potwierdzają pozytywistyczne rozumienie wiedzy, procesu nauczania i jednocześnie dominującej roli nauczyciela: „Nauczanie to proces, w którym następuje kierowanie procesem uczenia się”, „Nauczanie to przekazywanie posiadanej wiedzy nauczyciela uczniom”. Uzasadnienia budowane w związku z wątkiem opiekowania się jednoznacznie odsłaniają niewiarę przyszłych nauczycieli w możliwości dzieci i ich zdolność do autonomicznego uczenia się, do współdecydowania, bycia samodzielnym lub uczącym się samodzielności i samoodpowiedzialności, a nie wyłącznie odpowiadającym na propozycje kierującego jego aktywnością nauczyciela. Studenci widzą w uczniach klas I–III nieporadne dzieci, którym trzeba pomagać, nawet jeśli tej pomocy nie potrzebują: „[...] dzieci jeszcze nie mają takiej wiedzy, by mogły wszystko same zrobić oraz potrzebują wsparcia i opieki”; „Nauczyciel to druga mama, która opiekuje się każdym dzieckiem i mu pomaga”.

Interesujące jest – zwłaszcza w kontekście wyników z 2. etapu badań – pojawienie się skojarzeń przełamujących sztywny model szkoły. RS nauczania zawiera asocjacje wymagające innego typu aktywności nauczyciela i wyzwalające naturalną aktywność dziecięcą: *nauczyciel więc rozmawia z dziećmi, pomaga im, organizuje wycieczki, organizuje zabawy, bawi się z dziećmi*. Proaktywne podejście w procesie nauczania oddają uzgodnione w grupie stwierdzenia: „Naucza nie tylko nauczyciel, ale całe otoczenie, w jakim przebywa dziecko”; „Nauczanie powinno być nastawione przede wszystkim na aktywność ucznia”. Organizowanie wycieczek nie jest jednak traktowane jako sytuacja uczenia się poza klasą szkolną: „Że nawet jak te wycieczki, to ja tak miałam, że był materiał omawiany na zajęciach, a potem szliśmy na wycieczkę w najbliższe otoczenie, aby to urozmaicić. I to było takie uzupełnienie”. Wycieczka nie wiąże się z celami poznawczymi czy społeczno-emocjonalnymi, ale rekreacją. Takie nastawienie przyszłych nauczycieli potwierdzają także inne wypowiedzi, typu: „Nauczanie może przybierać różne formy, ale najprzyjemniej jest bawić się z dziećmi”. Przed kształceniem specjalistycznym studenci mają zatem powierzchowne i wyidealizowane wyobrażenia na temat zawodu nauczyciela, uzgodnienia zaś na temat aktywnego uczenia się dzieci mają charakter raczej deklaracyjny – nie znalazły one potwierdzenia w dalszej części dyskusji.

14.1.2. Etap 2. (2016)

W RS nauczania z 2. etapu badań (tab. 14.3) znalazło się tylko 5 skojarzeń opisujących najważniejsze czynności/działania, wykonywanych (nie można powiedzieć: organizowanych) przez nauczyciela klas I–III: *wychowuje* (154), *naucza* (126), *opiekuje się* (65), *pomaga* (48), *przekazuje wiedzę* (12).

W rozkładzie skojarzeń pojawiły się 2 nowe elementy: *nauczyciel wspiera* (14) i *kształci* (11).

Straciły na znaczeniu (zostały przywołane mniej niż 10 raz) skojarzenia: *organizuje zabawy*, *rozmawia z dziećmi*, *organizuje wycieczki*, *bawi się z dziećmi*. Może to świadczyć o weryfikacji pierwotnych wyobrażeń studenckich na temat roli nauczyciela w klasach I–III w wyniku zderzenia nie tyle z wiedzą ujętą w teoriach pedagogicznych, ile z doświadczeniami w kontekście szkolnej codzienności.

Tabela 14.3. Znaczące skojarzenia z induktorem „czynności/działania nauczyciela w klasach I–III”. W nawiasach (n; %) dla N=322, badanie 2., powtarzane, 2016 rok, próba panelowa

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba badanych: 100 lub więcej osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 50 do 100 osób				
naucza (61; 18,9)	wychowuje (51; 15,8)	–	–	–
wychowuje (62; 19,2)	–			
Liczba badanych: 40 do 50 osób				
	naucza (41; 12,7)			
Liczba badanych: 30 do 40 osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 20 do 30 osób				
opiekuje się (21; 6,5)	–	naucza (24; 7,5)	–	–
–	–	opiekuje się (20; 6,2)	–	–
Liczba badanych: 10 do 20 osób				
przekazuje wiedzę (12; 3,7)	pomaga (14; 4,3)	wychowuje (17; 5,3)	pomaga (17; 5,3)	wspiera (14; 4,3)

Rozdział 14. Dynamika reprezentacji społecznych podstawowych procesów...

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
–	opiekuje się (13; 4,0)	pomaga (17; 5,3)	wychowuje (14; 4,3)	wychowuje (10; 3,1)
–	–	kształci (11; 3,4)	opiekuje się (11; 3,4)	–
Liczba wyróżnionych znaczeń				
63	84	108	111	107
Pozostałe konotacje w pierwszej randze według N malejąco				

- dla N = 9 (2,8%): tłumaczy;
- dla N = 8 (2,5%): integruje;
- dla N = 7 (2,2%): organizuje zabawy;
- dla N = 6 (1,8%): uczy czytania, kontroluje;
- dla N = 5 (1,6%): –
- dla N = 4 (1,2%): prowadzi zajęcia, robi sprawdziany, wspiera, zadaje prace domowe;
- dla N = 3 (0,9%): krytykuje, ocenia, rozmawia, uczy, zachęca do nauki;
- dla N = 2 (0,6%): edukuje, kształci, nagradza, organizuje wycieczki, organizuje zajęcia dodatkowe, przekazuje wartości, przygotowuje środowisko, przygotowuje zajęcia, robi pogadanki, rozmawia z dziećmi, słucha dzieci, sprawdza;
- dla N = 1 (0,3%): bawi się z dziećmi, daje przykład, dyscyplinuje, karze, obserwuje, odpowiada za dzieci, odpytuje, organizuje gry i zabawy, pokazuje, poszerza wiedzę, poznanie ucznia, prowadzi dodatkowe zajęcia, rozwiązuje konflikty, rozwiązuje problemy, rozwija zainteresowania, tworzy, ucisza, uczy kultury, uczy liter, uczy poprawnego wypowiedzania się, uczy posłuszeństwa, upomina, wprowadza nową wiedzę, wspomaga rozwój, współpracuje z rodzicami, wyciąga konsekwencje, wydaje polecenia, wyjaśnia, wykonuje/wykorzystuje środki dydaktyczne.

Struktura RS w 2. etapie stała się bardzo uboga i jednocześnie stabilna, z ugruntowanym podejściem tradycyjnym, silniej behawiorystycznym niż w etapie 1. Nastąpił wyraźny regres, jeśli chodzi o modyfikację RS nauczania – regres rozumiany jako powrót do rozumienia nauczania (wymiar treści RS) i myślenia o nauczaniu (wymiar procesu RS) w kategoriach pozbawionych akcentów konstruktywistycznych, obecnych jako elementy centralne jeszcze na początku przygotowania do zawodu nauczyciela. W 2. etapie dominację perspektywy tradycyjnego pojmowania procesu nauczania potwierdza zawartość treściowa skojarzeń z 1. rangi o niższej częstotliwości ewokowania. Znajdują się w nich skojarzenia nazywające standardowe czynności/działania nauczyciela: *integruje, uczy czytania, kontroluje, pomaga, prowadzi zajęcia, robi sprawdziany, wspiera, zadaje prace domowe*. Skojarzenia o naturze konstruktywistycznej pojawiały się rzadziej – nie ma ich w tabeli przedstawiającej rozkłady dla 5 rang.

Wśród skojarzeń z 1. rangi zwraca uwagę – tak samo jak w etapie 1. – obecność określeń nazywających represyjność nauczyciela, który *krytykuje, kontroluje, ocenia, sprawdza, dyscyplinuje, karze* (często w parze z: *nagradza*),

odpytuje, ucisza, uczy posłuszeństwa, upomina, wyciąga konsekwencje, wydaje polecenia. Choć teoretycznie nieliczne, jednak zostały one wymienione w 1. randze – są więc ważne dla niektórych badanych.

Kolektywne uzgadnianie znaczeń

Formowanie kategorii (grup tematycznych) ze skojarzeń, znajdujących się w jądrze RS nauczania, nadawanie im tytułów, wartościowanie, zbiorowe negocjowanie oraz wspólne konstruowanie uzasadnień ujawniało znaczenia przypisywane przez grupę badanych poszczególnym elementom RS badanego obiektu. Ich niewielka liczba nie przeszkodziła w obserwacji procesu zbiorowego konstruowania znaczeń tym bardziej, że w trakcie uzgadniania konsensusu pojawiały się odniesienia do skojarzeń rzadziej występujących.

Tabela 14.4. Kategorie pojęciowe w związku z induktorem „czynności/działania nauczyciela w klasach I–III”

Kategoria	Skojarzenia według rang	Uzgadnianie znaczeń (przykłady)
Czynności/działania podstawowe	przekazuje wiedzę naucza kształci	<ul style="list-style-type: none"> – Zachęca do nauki jako przekazuje wiedzę, jak też zachęca do nauki, kształci tak jakby jednocześnie. Ale uczeń musi respektować ... nauczyciela poleceń słuchać. – Jak naucza to musi i ocenia. Przecież musi jakoś zmusić, zachęcić, wszystko jedno, byle tylko dziecko tę wiedzę przyswoiło jakoś.
Czynności/działania uzupełniające	pomaga wspiera	<ul style="list-style-type: none"> – Pomaga mogłoby być i tu, i tu [przy czynnościach podstawowych]. Bo pomaga w czasie zabaw i zadań, żeby nie było przestojów. Jak tylko zobaczy, że dziecko sobie nie radzi, to przecież każdy z nas pyta i pomaga. – To mi do wszystkich pasuje. Pomaga. No tak pomaga ucząc, pomaga wspierając i pomaga wychować. – Jak dziecko nie umie, to czasem i trzeba zrobić, żeby w zeszycie coś było, żeby z pustym do domu nie szło.
Czynności/działania wspomagające	wychowuje opiekuje się	<ul style="list-style-type: none"> – Ale opiekuje się dziećmi też do wszystkich pasuje. A może do nauczyciela, tu gdzie te konkretne, które musi, konkretne jego działania. – A tą ... nie dodatkowe, ale wspomagające, wspomagające. Ooo. Ale wspomaga rozwój dziecka. Może nie uczy, ale opiekuje się przy okazji. Ale opieka w nauczaniu jest taka wspomagająca. – ... bo to rodzic tak naprawdę wychowuje, a nauczyciel tylko pomaga.

Źródło: badania własne, 2. etap.

Badani za najważniejsze w nauczaniu uznali czynności dydaktyczne – wszystkie wartościując pozytywnie oraz dochodząc do przekonania, że stanowią one o sednie zawodu nauczyciela i jego podstawowym zadaniu:

nauczaniu. Inne działania zaliczyli do *uzupełniających* i *wspomagających*: „Ja bym wzięła na takie dydaktyczne i pozadydaktyczne. Dydaktyczne to tak. A ja bym resztę podzieliła jako organizator i jako opiekun”. Stanowi to zapewne przejaw monolitycznego myślenia o swojej roli zawodowej i nieproblematyzującego stosunku do aktywności nauczyciela.

Potwierdzeniem takiej interpretacji są konotacje rzadziej pojawiające się, ale w 1. randze – ważnych dla zrozumienia znaczeń nadawanych przez badanych obiektowi RS „nauczanie”. Skojarzenia typu: *nauczyciel wprowadza nową wiedzę, odpytuje* dowodzą przekonania badanych o posiadaniu przez nauczyciela „lepszej” wiedzy, bo usankcjonowanej podręcznikiem i autorytetem instytucji edukacyjnej. Wyłania się z materiału empirycznego pewność przyszłych nauczycieli jako cecha ich racjonalności, ujawniająca się w przeświadczeniu o istnieniu (na zewnątrz) obiektywnej wiedzy do przekazywania.

Czynność odpytywania świadczy o tym, że uczeń ma przyswoić wiedzę „lepszą”, właściwą, pewną, którą posiada nauczyciel, i zastąpić nią wiedzę własną, osobistą (zob. rozdz. 13). Właściwie jednak – zdaniem badanych – uczeń nie posiada żadnej wiedzy, bo jego umysł jest jak puste naczynie, musi „wchłonąć” gotową wiedzę od nauczyciela lub z podręcznika. Nauczycielskie pytanie nie służy poznaniu opinii dziecka i jego sposobu myślenia, ale sprawdzeniu stopnia opanowania wiedzy obiektywnej i przyswojenia jednowymiarowej wizji świata².

Według założeń konstruktywistycznych działania podejmowane przez nauczyciela powinny stanowić „pochodną rozpoznawania stanu wiedzy ucznia i jego potencjalnej intelektualnej pytałości, ujawniającej się podczas niekierowanego radzenia sobie z nową sytuacją poznawczą” (Klus-Stańska, 2010, s. 324). Można z tego wysnuć wniosek, że zbyt wiele inicjatyw nauczycielskich nie ma charakteru „dydaktycznej odpowiedzi na uczniowskie poznawcze zapotrzebowanie” (tamże). Właściwie repertuar asocjacji konstruktywistycznych nie dość, że znikomy, to dodatkowo ma charakter jedynie pojedynczych wystąpień w 1. randze, a więc malejący w porównaniu z etapem 1. badania. Studenci wymieniali zatem jako konotacje ze słowem *nauczanie* następujące elementy językowe: *zachęca do nauki, organizuje wycieczki, przygotowuje środowisko, rozmawia z dziećmi, słucha dzieci, bawi się z dziećmi, organizuje gry*

² Bruner (1964) poruszył zagadnienie kontroli rezultatów nauczania przy okazji dyskusji o wytwarzaniu motywacji wewnętrznej uczniów. Jest on zdania, podobnie jak Bourdieu, że sformalizowana i zinstytucjonalizowana kontrola rezultatów nauczania z jednej strony dostarcza uczniom silnej, zewnętrznej motywacji do uczenia się, ale niesie też ze sobą dalsze negatywne konsekwencje, ponieważ bazuje na rywalizacji między uczniami (zob. także Dudzikowa, 2010).

i zabawy, poznanie ucznia, tworzy, wspomaga rozwój, współpracuje z rodzicami. W porównaniu z etapem 1. zniknęły skojarzenia ważne z punktu widzenia dobra dziecka, świadczące o rozumieniu nauczania w perspektywie: *motywowania przez chwalenie, rozbudzania aktywności, stwarzania warunków do uczenia się, pytania dzieci o ich zdanie, wspierania, tworzenia dobrej atmosfery, uczenia porozumiewania się, uczenia poznawania świata, współpracy z uczniami, zaciekawiania.*

Większość skojarzeń informuje o podejmowaniu działań za dziecko, o nadmiernej aktywności nauczyciela, a nie uczniów, co szczególnie uwidoczniają asocjacje takie, jak: *rozwiązuje konflikty, rozwiązuje problemy, rozwija zainteresowania.* To kolejne egzemplifikacje behawiorystycznego podejścia. Jeśli nauczyciel *rozwiązuje konflikty*, to znaczy, że nie pozwala dzieciom na znalezienie sposobów poradzenia sobie z problemem, uczenia się życia w grupie (zob. też Zbróg, 2017). Nauczyciel mówi uczniom, co mają zrobić, zatem nie wierzy w ich możliwości samoregulacji i wewnątrzsterowności, w umiejętności porozumienia się. Nie pozwala jednocześnie na rozwijanie różnych aspektów kompetencji komunikacyjnych typu argumentowanie czy negocjowanie.

Założenia tradycyjnie ujmowanego nauczania są poddawane ostrej krytyce ze względu na ich jałowość i nieskuteczność. Z tego powodu w literaturze pedagogicznej intensywnie zachęca się do nauczania w perspektywie konstruktywistycznej. Jest ono rozumiane, jak można byłoby skrótowo ująć, jako refleksyjne projektowanie środowiska uczącego się, stawianie uczniów w sytuacjach problemowych i stwarzanie im okazji do aktywności i negocjowania znaczeń.

W badaniach własnych *nauczanie* właściwie nie wykracza poza konwencjonalną treść i potoczne rozumienie przypisywane w literaturze racjonalności instrumentalnej oraz nauczycielom-rzemieślnikom. Dowodzi to rozumienia nauczania jako techniki pracy z dziećmi, a za tym bezkrytycznego podchodzenia do swojego przyszłego zawodu (już) na etapie końca studiów licencjackich. Badani sami przyznawali się ponadto do pozorowania nauczania: „Jak dziecko nie umie, to czasem i trzeba zrobić, żeby w zeszycie coś było, żeby z pustym do domu nie szło”. Być może postępowali tak z obawy przed kontrolą (rodziców, dyrektora), być może zaś powtarzali zaobserwowane w szkole zachowania nauczycieli. Nie zmienia to jednak faktu, że studenci dbali o zewnętrzne wrażenie, a nie faktyczny rozwój dzieci.

W dyskusjach grupowych nie było widać nastawienia na motywowanie uczniów najmłodszych do rozwoju/samorozwoju, do podejmowania aktywności własnej, zachęcania do działania, samodzielnego uczenia się. W wypowiedziach akcentowane były kwestie instrumentalnego wykonywania swoich

zadań w tradycyjnym wymiarze związanym z realizacją kolejnych zaplanowanych przez siebie czynności. Przyszli nauczyciele nie rozumieją zatem znaczenia motywowania w procesie nauczania, o czym świadczą kolejne analizy.

Skojarzenia zawarte w RS nauczania w klasach I–III, zwłaszcza w 2. etapie, świadczą o tym, że badani studenci widzą w uczniu podmiot heteronomiczny, podporządkowany, podległy/uległy, zdominowany, zależny od kolejnych czynności nauczyciela, wyznaczających bieg uczenia się, które „musi” on podjąć, aby efektywnie nauczyć i wychować: „Jak naucza to musi i ocenia. Przecież musi jakoś zmusić, zachęcić, wszystko jedno, byle tylko dziecko tę wiedzę przyswoiło jakoś”. Wprawdzie w RS nauczania pojawiają się także inne asocjacje, m.in.: *pomaganie, wspieranie i opiekowanie się*, jednak ich rozumienie przez badanych świadczy o intencjach ograniczania samodzielności uczniów, wyręczania ich, motywowanego chęcią przyspieszenia toku zajęć: „Bo pomaga w czasie zabaw i zadań, żeby nie było przestojów. Jak tylko zobaczy, że dziecko sobie nie radzi, to przecież każdy z nas pyta i pomaga”.

Rozpoznane RS nauczania (oraz ucznia i wiedzy) będą pełniły funkcje podtrzymujące wizję edukacji tradycyjnej, z którą studenci zetknęli się w szkole i do której zostali przymuszeni w trakcie procesu przygotowywania się do zawodu (zob. rozdz. 13; także: Zbróg, 2014a, 2014b; Pauluk, 2016). Jeśli bowiem przyszli nauczyciele rozumieją nauczanie jako przekazywanie wiedzy, ich tok myślenia kieruje się ku zastanawianiu się nad tym, jak skutecznie przekazywać wiedzę lub jak dobrze nauczać. W świadomości badanych nie widać namysłu o innym charakterze, a nawet cały proces efektywności nauczania obudowują określenia językowe o charakterze dyscyplinującym. Ich lista jest dość długa i cechuje ją represyjność.

Znacząca jest ich stosunkowo duża różnorodność oraz wypowiedzi badanych świadczące o akceptacji i oczywistości dyscyplinujących czynności/działań wobec uczniów: „Dyscyplinowanie, kontrolowanie i ocenianie decydują o efektywności działań nauczyciela”. Badani nawiązują tym samym do przeświadczenia, że osiągnięcie założonych celów kształcenia opiera się na zewnętrznym motywowaniu ucznia. Nauczyciel steruje bowiem aktywnością ucznia za pomocą systemu stopni szkolnych, pełniących funkcję kar i nagród. Zapewne wynika to z ich własnych doświadczeń i przekonania, że nauczanie, jako oparte na zewnętrznie narzuconych treściach, potrzebuje również zewnętrznej motywacji. Ocena zwyczajowo pełni bowiem taką rolę w instytucji szkoły. Studentom towarzyszyło zresztą przeświadczenie, że „[...] uczniowie uczą się dla oceny”. Przyszli nauczyciele są zatem przekonani, że określone

działania nauczyciela (bodźce) wywołują określone reakcje u uczniów (wiedza, zachowanie).

Kontrolowanie osiągnięć uczniów jest zwykle związane z egzekwowaniem wymagań, z wystawieniem oceny wyrażonej w różnej formie, co bezpośrednio wynika z reguł obowiązujących w instytucji szkoły. Michel Foucault (2009) uznaje przymus w postaci kontrolowania i oceniania, traktowanych przez nauczycieli jako niezbędne czynności, za kategorie dyscyplinujące (dyscyplinarne), za jedne ze „standardowych” instrumentalnych form działania nauczyciela. Jego zdaniem system kontroli i oceniania traktowany jako naturalny, oczywisty element szkoły to nic innego jak system mikrokar, za pomocą których osoba mająca wiedzę-władzę instrumentalnie warunkuje zachowanie uczniów, kształtując u nich postawę posłuszeństwa i podporządkowania się w relacji z nauczycielem.

Według Pierre’a Bourdieu szkoła jest instytucją przemocy symbolicznej. Jej funkcjonowanie wiąże się z narzucaniem uczniom znaczeń, które poprzez autorytet nauczycieli – z nadania instytucji edukacyjnej, dającej legalne prawo do narzucania znaczeń uczniom – wzmacnia relacje wiedzy-władzy, podtrzymuje dominację określonych warstw społecznych/podmiotów i podporządkowanie im innych jednostek i grup społecznych: „Zachęca do nauki jako przekazuje wiedzę, jak też zachęca do nauki, kształci tak jakby jednocześnie. Ale uczeń musi respektować ... nauczyciela poleceń słuchać”. Przemoc symboliczna w działalności pedagogicznej uwidacznia się przez narzucanie, wpajanie, transmisję znaczeń, przedstawianych przez instytucje edukacyjne jako prawomocne.

Nauczyciel, będący przez nauczanie głównym przedstawicielem reprodukcji znaczeń funkcjonujących w ramach dominującej/obowiązującej kultury, dąży do przekazania uczniom – za pośrednictwem habitusu – kapitału kulturowego, podtrzymującego *status quo*.

W podjętych badaniach można zaobserwować zmianę nie tyle nawet o charakterze utrzymania *status quo*, ile regresu związanego z powrotem w 2. etapie badań do tradycyjnego rozumienia nauczania.

Zmiana RS, zgodnie z założeniami TRS, wiąże się ze zmianą używanego języka. Myślenie o nauczaniu zgodnym z podejściem konstruktywistycznym wymaga więc kojarzenia nauczania z działaniami umożliwiającymi emancypację dziecka i podkreślającymi demokratyczne relacje między nauczycielem a uczniem.

Wśród elementów RS nauczania nie widać jednak jakichkolwiek przesłanek dających nadzieję na dyskusyjność i nieoczywistość wizji nauczycielskich działań podejmowanych wobec najmłodszych uczniów. W zebranych

materiale badawczym brakuje nawiązań do alternatywnego postrzegania RS nauczania w klasach I–III. W 2. etapie badań pojawiły się pojedyncze, jednoznaczne skojarzenia na końcu 1. rangi, dokąd zostały zepchnięte przez tradycyjne praktyki społeczne i systemowe siły instytucjonalne.

14.2. Dynamika reprezentacji społecznej uczenia się dzieci z klas I–III

Teresa Hejnicka-Bezwińska (2008) uznaje „uczenie się” za centralną kategorię pojęciową współczesnej praktyki edukacyjnej, co jest uwarunkowane wieloma czynnikami. Jednym z najważniejszych, jej zdaniem, jest ciągle aktualna koncepcja społeczeństwa opartego na wiedzy, wywodząca się z rewolucji informatycznej. Nieco innych przyczyn zainteresowania tą kategorią upatruje się w polskiej pedagogice edukacji wczesnoszkolnej. Od czasu raportu *Uczyć się – bez granic*, w którym pojawiła się definicja uczenia się innowacyjnego jako przeciwieństwa uczenia się zachowawczego (Botkin, Elmandjra, Maliza, 1982, s. 50), uczenie się dzieci jest kojarzone z takimi kategoriami jak: rozumienie, konstruowanie znaczeń, uczenie się partycypacyjne, kontekstowe, w interakcjach społecznych, twórcze itd. (zob. też Bałachowicz, 2016b, s. 20–28).

Ważne dla pedagogiki wczesnoszkolnej było także spopularyzowanie książki Jerome’a Brunera *Kultura edukacji*, w której wiele wątków odnosi się do dyskursu uczenia się dzieci, a do najważniejszych zalicza się uczestników, relacje, konteksty, miejsca tworzenia znaczeń i dziecięcej aktywności. Podkreśla się wagę ustaleń empirycznych nad tą kategorią jako konstytuującą procesy edukacyjne, przywołując wyniki badań o tym, że największą skuteczność uczenia się „osiąga się wtedy, gdy jest ono partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci” (Bruner, 2006, s. 122)³. Ta wypowiedź może być inspiracją do stawiania pytań o rozumienie uczenia się w oficjalnym dyskursie edukacyjnym, w przestrzeni społecznej, podręcznikach szkolnych itd. Postawiłam takie pytanie także badanym przyszłym nauczycielom.

Stosownie do przyjętych założeń, induktorem prowokującym badanych do wytwarzania skojarzeń na temat uczenia się było pytanie otwarte: *Jak/W jaki sposób uczy się dziecko z klas I–III?*

³ Eksperymenty potwierdziły, że nauczanie szkolne w postaci uczenia się we wspólnocie jest „najwydatniejsze i najżywotniejsze. [...] stanowi zarówno ćwiczenie w podnoszeniu świadomości potencjału wspólnotowej aktywności umysłowej, jak i sposób przyswajania wiedzy i umiejętności” (Bruner, 2006, s. 9–10).

14.2.1. Etap 1. (2014)

W RS uczenia się dzieci z 1. etapu badań (tab. 14.3) znajduje się 12 skojarzeń: *sluchanie nauczyciela* (136), *czytanie* (135), *zabawa* (121), *obserwowanie* (87), *własne doświadczenia* (66), *rozmowy* (53), *powtarzanie* (42), *naśladowanie* (29), *metoda prób i błędów* (15), *ćwiczenia* (13), *na pamięć* (12), *nauczyciel* (10).

Tabela 14.5. Znaczące skojarzenia nt. jak dziecko się uczy (N; %). W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 1, początkowe 2014 rok, próba panelowa

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba badanych: 100 lub więcej osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 50 do 100 osób				
zabawa (55; 17,1)	–	–	–	–
Liczba badanych: 40 do 50 osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 30 do 40 osób				
sluchanie nauczyciela (37; 11,5)	sluchanie nauczyciela (37; 11,5)	czytanie (30; 9,3)	–	–
czytanie (35; 10,9)	czytanie (36; 11,0)	–	–	–
Liczba badanych: 20 do 30 osób				
obserwowanie (26; 8,1)	rozmowy (21; 6,5)	sluchanie nauczyciela (27; 8,4)	sluchanie nauczyciela (21; 6,5)	–
–	–	zabawa (23; 5,9)	czytanie (20; 6,2)	–
–	–	obserwowanie (18; 5,6)	–	–
Liczba badanych: 10 do 20 osób				
naśladowanie (19; 5,9)	powtarzanie (16; 5,0)	rozmowy (17; 5,3)	zabawa (19; 5,9)	obserwowanie (16; 5,0)
powtarzanie (15; 4,7)	metoda prób i błędów (15; 4,7)	własne doświadczenia (14; 4,3)	własne doświadczenia (15; 4,7)	czytanie (14; 4,3)
własne doświadczenia (14; 4,3)	zabawa (14; 4,3)	ćwiczenia (13; 4,0)	obserwowanie (14; 4,3)	sluchanie nauczyciela (14; 4,3)
na pamięć (12; 3,7)	obserwowanie (13; 4,0)	powtarzanie (11; 3,4)	rozmowy (14; 4,3)	własne doświadczenia (13; 4,0)
nauczyciel (10; 3,1)	naśladowanie (10; 3,1)	–	–	zabawa (10; 3,1)
–	własne doświadczenia (10; 3,1)	–	–	–

Rozdział 14. Dynamika reprezentacji społecznych podstawowych procesów...

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba wyróżnionych znaczeń				
78	87	87	91	94
Pozostałe konotacje w pierwszej randze według N malejąco				

- dla N = 9 (2,8%): -
- dla N = 8 (2,5%): -
- dla N = 7 (2,2%): -
- dla N = 6 (1,8%): książki, rówieśnicy;
- dla N = 5 (1,6%): samodzielnie, szkoła, zapamiętywanie;
- dla N = 4 (1,2%): pisanie, popełnianie błędów, systematycznie;
- dla N = 3 (0,9%): podręczniki, prace domowe;
- dla N = 2 (0,6%): komputer, przyjmowanie gotowej wiedzy, rysowanie;
- dla N = 1 (0,3%): bajki, dotykane, dyskutowanie, działanie, eksperymentowanie, filmy, internet, konkretny, lekcje, myślenie, na przykładach, nauka, obrazowy, oglądanie, patrzenie, poznanie, poznawanie świata, praca w grupach, próbowanie, przyswajanie wiedzy, rodzice, rozwiązywanie problemów, rozwiązywanie zadań, spostrzeżenie, swoim sposobem, szybko, środowisko, współpraca, wykład, wykonywanie zadań, wzrokowo.

Struktura RS jest wyraźna i dość stabilna, ponieważ we wszystkich rangach powtarzają się te same skojarzenia z różnymi częstotliwościami. Ostatecznie zbudowały one centrum z elementów przypisanych do podejścia behawioralnego, w którym uczeń jest postrzegany jako bierny odbiorca wiedzy przez *sluchanie nauczyciela, czytanie, obserwowanie i powtarzanie*.

Wysokie miejsce w częstotliwości skojarzeń, choć wyraźnie z mniejszą frekwencją niż konotacje behawioralne, zajmują takie nazwy działań podmiotu, które mogą sugerować elementarne podejście konstruktywistyczne. Dotyczą bowiem uczenia się przez *zabawę, własne doświadczenia, rozmowy z innymi oraz metodą prób i błędów*. Wyjaśnienie rozumienia tych asocjacji przez badanych wymaga ustalenia znaczeń, jakie nadają oni poszczególnym elementom.

Skojarzenia pojawiające się rzadziej (niż 10 razy), ale w 1. randze wywodzą się zarówno z modelu konstruktywistycznego, jak i behawioralnego. Do podejścia prorozwojowego można przypisać asocjacje uczenia się jako *samodzielnego*, podczas rozmów i zabaw z *rówieśnikami*, z możliwością uczenia się *na własnych błędach*. Pozostałe to skojarzenia mające wydzźwięk tradycyjnego uczenia się w *szkole, systematycznie, z książek, przez pisanie i zapamiętywanie*. Również *nauczyciel i na pamięć* są typowo behawiorystyczne.

Poszukiwanie w obszarze pojedynczych przywołań (w randze 1.) skojarzeń mogących prognozować zmianę prowadzi do wniosku, że uczenie się silnie konotuje z behawioralnym podejściem, utrwalonym w praktykach społecznych szkoły tradycyjnej, zarówno jeśli chodzi o źródła wiedzy (*podręczniki, prace domowe, lekcje, obrazowy, oglądanie, patrzenie, rodzice, wykład, wzrokowo*), jak i metaforę akwizycji wiedzy (*przyjmowanie gotowej wiedzy, przyswajanie*

wiedzy, nauka, wzrokowo, spostrzeganie). Pojedynczo pojawiają się pierwsze skojarzenia, które można łączyć z modelem partycypacyjnym, mianowicie uczeniem się *przez rozmowy z rówieśnikami, dyskutowanie z innymi, pracę w grupach*.

Dość duża różnorodność dotyczy elementów o wydźwięku konstruktywistycznym, jak: *działanie, eksperymentowanie, myślenie, na przykładach, poznanie świata, próbowanie, rozwiązywanie problemów, rozwiązywanie zadań, swoim sposobem, współpraca*.

Niektóre skojarzenia trudno jednoznacznie zaklasyfikować bez dalszych procedur związanych z ustalaniem znaczeń, jakie studenci przypisali poszczególnym pojęciom.

Kolektywne uzgadnianie znaczeń

Pełniejsza identyfikacja znaczeń przypisywanych RS uczenia się dzieci, zgodnie z metodyką postępowania badawczego, była rezultatem dyskusji w grupach. Wynegocjowane wnioski stanowiły podstawę do odkrycia sposobu rozumienia przez badanych elementów RS.

Tabela 14.6. Kategorie pojęciowe utworzone w związku z induktorem „uczenie się uczniów klas I–III”

Kategoria	Pojęcia według rang	Uzgadnianie znaczeń (przykłady)
Zabawa	zabawa	<ul style="list-style-type: none"> – Uczenie się może być poprzez zabawę, jest najlepsze, bo dzięki czemu dziecko szybciej chłonie wiedzę i nie męczy się podczas takich zajęć. – Stosowanie zabaw sprzyja wytwarzaniu u dzieci pozytywnej motywacji do uczenia się, dziecko będzie chętniej uczyło się, jeśli uświadomimy mu znaczenie jego pracy, gdy materiał będzie odpowiednio dobrany tzn. dostosowany do wieku i możliwości dziecka, zrozumiany.
Bierne uczenie się	słuchanie nauczyciela, czytanie, obserwowanie, powtarzanie, naśladowanie, ćwiczenia	<ul style="list-style-type: none"> – Dzieci uczą się przez słuchanie nauczyciela i wykonywanie jego poleceń ... ciężka harówka przez cały dzień, bo jeszcze kilka godzin prac domowych. – Uczenie może odbywać się za pomocą naśladownictwa, to właśnie przez naśladowanie dzieci uczą się i przyswajają sobie różnego rodzaju wiadomości. – Zadaniem dzieci zawsze było nauczenie się ... na pamięć ... zapamiętanie wiadomości tak, by można je było powtarzać w sposób bezbłędny, linijka w linijkę, točka w tockę, jak mówiła moja pani od historii.
Doświadczenie	własne doświadczenia, metoda prób i błędów	<ul style="list-style-type: none"> – Uczenie się ... możemy zdobywać nowe doświadczenia. – Uczenie się poprzez doświadczenie przynosi najlepsze efekty. – Kiedy uczymy się na błędach, łatwiej zrozumieć istotę problemu oraz zapamiętać. – Uczymy się sami, najlepiej na własnych błędach.

Kategoria	Pojęcia według rang	Uzgadnianie znaczeń (przykłady)
Osoby znaczące	nauczyciel	– Dzieci uczą się przez przyswajanie wiedzy od nauczyciela w szkole i naśladowanie tego, co pokazuje ... jak pisać, czytać, robić różne rzeczy.
Relacje	rozmowy	– Dorosli studiują literaturę, sami zdobywają wiedzę, przez internet, rozmowy z innymi dorosłymi osobami. Dzieci mają wiedzę, którą im przekazują dorośli.

Źródło: badania własne, etap 1.

Największą liczebnie grupę konotacji obejmuje kategoria dotycząca biernego uczenia się przez *obserwowanie, powtarzanie, naśladowanie, ćwiczenia*. Dowodzi postrzegania ucznia jako istoty pasywnej, co należy jednoznacznie uznać za antywiedzę na temat prawidłowości procesu uczenia się dzieci. Geneza tego typu RS była wielokrotnie analizowana w literaturze badającej źródła modelu behawiorystycznego w polskiej szkole. Koncepcję niezaangażowanego, podporządkowanego nauczycielskim zamysłom uczenia się przez przyswajanie gotowej, obiektywnej wiedzy można odnosić do filozofii Platona, który zakładał, że uczeń przede wszystkim jest obserwatorem rzeczywistości, a doświadczenie jedynie mu się przydarza, ale i do filozofii Johna Locke'a, kontynuatora ustaleń Platońskich. Mocno utrwalone w pamięci zbiorowej metafory umysłu dziecka jako podobnego do „pustej izby”, „niezapisanej karty” (*tabula rasa*) czekającej na zapisanie przetrwały jako RS do naszych czasów, definiując kulturę nauczania–uczenia się we współczesnej szkole.

Bardzo krytycznie odnosił się do tego typu statycznych modeli uczenia się już John Dewey, który jako pierwszy wprowadził do procesu uczenia się „metody aktywne”. Zauważał on, że „zbyt często zwykło się patrzeć na wychowanków jako teoretycznych widzów nabywających wiedzę, na umysły, które przyswajają wiedzę przez bezpośrednią energię intelektu. Samo słowo «uczeń» niemalże oznacza kogoś, kto zajmuje się nie owocami doświadczenia, ale wprost wchłania wiedzę” (Dewey, 1963, s. 152). W wydanej w 1900 roku w Stanach Zjednoczonych książce *The School and Society* Dewey pisał: „Jeśli wszystko jest oparte na «słuchaniu», można osiągnąć jednostajność materiału i metod. Mowa słyszana i książka, która jest odbiciem tej mowy, stanowią ośrodek jednakowy dla wszystkich. Możliwość przystosowywania się do różnych uzdolnień i wymagań jest tu minimalna” (Dewey, 2005, s. 29).

Ponad wiek później w polskiej szkole metody statyczne służące „chłonięciu” wiedzy są najbardziej utrwalonym w świadomości badanych sposobem uczenia się. Studenckie skojarzenia z 1. etapu badań wywodzą się przecież głównie

z własnych doświadczeń szkolnych, zarówno tych dalszych, z okresu wczesnoszkolnego, jak i niedawnych. Związane są więc z tradycyjnym postrzeganiem uczenia się, wywodzącym się z pozytywistycznego rozumienia wiedzy. Pojmowana jako byt zewnętrzny, znajdujący się w umyśle nauczyciela, podręcznikach, książkach, mapach itp. musi być ona przekazana uczącym się lub wchłonięta przez ich umysł przez *sluchanie nauczyciela, czytanie, uczenie się na pamięć* itp.

Najwyższe miejsce w 1. randze zajmuje skojarzenie uczenia się dzieci z *zabawą*, jednak studenci nadal rozumieją ją jako aktywność kierowaną przez nauczyciela, jako proponowanie dzieciom atraktorów: „Uczenie może odbywać się w różny sposób np. gry, zabawy, krzyżówki, rebusy”, „Stosowanie zabaw sprzyja wytwarzaniu u dzieci pozytywnej motywacji do uczenia się, dziecko będzie chętniej uczyło się [...]”. Pojawiające się w rozmowach studentów utarte powiedzenie *gry i zabawy* wiąże się więc z kierowanym urozmaicaniem zajęć i zabawianiem dzieci, ale nie z ich wartościami poznawczymi.

Niewiele uwagi wzbudzają u badanych miejsca uczenia się, ponieważ domyślnie za takie uznawana jest szkoła: *Uczenie się staje się z chwilą pójścia do szkoły główną formą działalności*. Pojedynczy badani wspomnieli o *rodzicach i środowisku*.

Ciekawe, że takie elementy reprezentacji uczenia się, jak *komputer, filmy, internet*, bardzo popularne i powszednie w codziennej rzeczywistości studentów pojawiają się zbyt rzadko, aby znaleźć znaczące odbicie w RS uczenia się dzieci klas I–III. Zapewne badani, automatycznie łącząc uczenie się ze szkołą, na podstawie własnych doświadczeń, uznali, że nowe technologie nie stanowią mocnej strony tej instytucji.

Inne ważne elementy transformujące RS: nowa wiedza pedagogiczna i nowe praktyki społeczne nie oddziaływały jeszcze na studentów badanych w 1. etapie.

Wykorzystanie metody analizy pól semnatycznych do stworzenia sieci semantycznych na podstawie zawartości treściowej reprezentacji oraz uzasadnień badanych doprowadziło do stworzenia uzgodnionej definicji uczenia się uczniów z klas I–III.

Uczenie się to harówka i obowiązek ucznia. Dzieci uczą się najczęściej przez słuchanie nauczyciela, czytanie z książek, przyswajanie nowej wiedzy od nauczyciela w szkole, obserwowanie go i naśladowanie tego, co pokazuje. Dzieci uczą się też przez własne doświadczenia i metodą prób i błędów. Zadaniem dzieci zawsze było nauczenie się na pamięć. Mogą one uczyć się także przez rozmowy z innymi.

14.2.2. Etap 2. (2016)

W RS uczenia się dzieci (tab. 14.7) znajduje się 13 skojarzeń: *własne doświadczenia* (103), *czytanie* (96), *słuchanie nauczyciela* (88), *obserwowanie* (80), *zabawa* (44), *naśladowanie* (41), *powtarzanie* (35), *metoda prób i błędów* (30), *na pamięć* (16), *rozmowy* (13).

Jako nowe znaczące w rozkładzie liczebności pojawiły się asocjacje: *internet* (15), *zapamiętywanie* (13), *rówieśnicy* (12). Zniknęły natomiast skojarzenia: *ćwiczenia*, *nauczyciel*, co można uznać za pozytywną formę modyfikacji analizowanej reprezentacji.

Tabela 14.7. Znaczące skojarzenia nt. jak dziecko się uczy (N; %). W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 2. powtarzane 2016 rok, próba panelowa

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba badanych: 100 lub więcej osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 50 do 100 osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 40 do 50 osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 30 do 40 osób				
własne doświadczenia (37; 11,5)	własne doświadczenia (30; 10,0)	–	–	–
zabawa (33; 10,2)	–	–	–	–
Liczba badanych: 20 do 30 osób				
obserwowanie (22; 6,8)	czytanie (21; 6,5)	słuchanie (21; 6,5)	czytanie (24; 7,5)	–
czytanie (21; 6,5)	obserwowanie (21; 6,5)	–	własne doświadczenia (20; 6,2)	–
–	słuchanie (20; 6,2)	–	–	–
Liczba badanych: 10 do 20 osób				
słuchanie (18; 5,6)	powtarzanie (14; 4,3)	czytanie (18; 5,6)	metoda prób i błędów (19; 5,9)	słuchanie (16; 5,0)
na pamięć (16; 5,0)	rozmowy (13; 4,0)	własne doświadczenia (16; 4,9)	internet (15; 4,7)	obserwowanie (14; 4,3)

Część IV. Prezentacja i dyskusja wyników badań

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
naśladowanie (16; 5,0)	naśladowanie (12; 3,7)	naśladowanie (13; 4,0)	słuchanie (13; 4,0)	czytanie (12; 3,7)
zapamiętywanie (13; 4,0)	–	powtarzanie (11; 3,4)	obserwowanie (12; 3,7)	rówieśnicy (12; 3,7)
powtarzanie (10; 3,1)	–	obserwowanie (11; 3,4)	–	–
–	–	zabawa (11; 3,4)	–	–
–	–	próbowanie (11; 3,4)	–	–
Liczba wyróżnionych znaczeń				
57	82	93	101	78
Pozostałe konotacje w pierwszej randze według N malejąco				

- dla N = 9 (2,8%): –
- dla N = 8 (2,5%): –
- dla N = 7 (2,2%): nauczyciel, samodzielnie;
- dla N = 6 (1,8%): książki;
- dla N = 5 (1,6%): –
- dla N = 4 (1,2%): szkoła, praca/współpraca w grupach, działanie;
- dla N = 3 (0,9%): eksperymenty, własna aktywność;
- dla N = 2 (0,6%): rozwiązywanie problemów, korepetycje, odkrywanie, oglądanie, rodzice;
- dla N = 1 (0,3%): burza mózgów, dowolny, filmy, koło zainteresowań, komputer, motywowanie, odrabianie pracy domowej, pilnie, pisanie, podręczniki, prace domowe, spostrzeganie, szybko, telewizja, tworzenie, w ciszy, wzrokowo, z innymi, zmysły.

Dane ujęte w tabeli 14.7 uwidaczniają zdecydowane przesunięcia w strukturze RS uczenia się dzieci w porównaniu z etapem 1. Dominuje skojarzenie uczenia się przez *własne doświadczenia/na własnych doświadczeniach*. Jednocześnie sporo straciły na znaczeniu takie (behawioralne w swej naturze) elementy RS jak: *słuchanie nauczyciela, czytanie czy zabawa* rozumiana jako kierowana przez nauczyciela, „przyjemna i wesoła” aktywność. Podobna częstotliwość dotyczy skojarzeń: *obserwowanie, powtarzanie*, co może świadczyć o popularności tych elementów, zarówno w przeszłych, jak i obecnych doświadczeniach studentów.

Skojarzenia, które zyskały na częstotliwości: *naśladowanie, metoda prób i błędów* przynależą do przeciwstawnych modeli dydaktycznych. Uczenie się metodą prób i błędów nie zawsze jest skuteczne, czasem bywa bardzo czasochłonne i nieefektywne, jednak uznawane jest za spontaniczny, intuicyjny sposób dochodzenia do rozwiązania problemu, który często wykorzystywany jest przez jednostki twórcze i aktywne.

W treści RS pojawiły się skojarzenia, które również można przypisać do odmiennych podejść: *zapamiętywanie* (13), *rówieśnicy* (12).

W 1. randze znalazły się asocjacje, które z jednej strony utrwalają pozytywistyczne rozumienie wiedzy i uczenia się, zarówno jeśli chodzi o źródła, jak i miejsce: *z książek, od nauczyciela, w szkole*, ale wyraźnie zaznaczyły swoją obecność skojarzenia konstruktywistyczne i partycypacyjne: *działanie i współpraca w grupach*.

Uczenie się *samodzielne* klasyfikuję jako konstruktywistyczne, ale należące do metafory akwizycji, konstruowania wiedzy dla samego siebie. Z akwizycją związane jest bowiem przekonanie o gromadzeniu czegoś dla siebie, czegoś, co będzie znajdowało się w naszym posiadaniu, na własność. Sugeruje to pewnego rodzaju samowystarczalność w procesie uczenia się.

Jeszcze większe nadzieje można łączyć z odległymi peryferiami, w których dominuje leksyka konstruktywistyczna. Uczenie się kojarzone jest bowiem *z eksperymentowaniem, odkrywaniem, własną aktywnością dzieci, rozwiązywaniem problemów, burzą mózgow, tworzeniem, przyzwoleniem na uczenie się w sposób dowolny, wybrany przez dziecko, z uwzględnieniem jego zainteresowań, z innymi, wykorzystaniem nowych źródeł wiedzy, takich, jak: komputer, filmy na YouTube czy w telewizji*. Metafora partycypacji znajduje swoje odzwierciedlenie w reprezentacji uczenia się *z innymi*.

Nawiązania do modelu behawiorystycznego tym razem pojawiają się rzadziej. Są to: *pilne odrabianie pracy domowej, uczenie się z podręczników, w ciszy, wzrokowo*.

Kolektywne uzgadnianie znaczeń

Dokładniejsze interpretacje uzyskanych danych są możliwe dzięki formowaniu przez badanych kategorii (grup) tematycznych wraz ze zbiorowo konstruowanym uzasadnieniem. Pozwala ono także na obserwowanie mechanizmów, które podtrzymują organizację/strukturę RS oraz sprzyja zrozumieniu znaczeń nadawanych przez badanych poszczególnym kategoriom edukacyjnym.

Tabela 14.8. Kategorie pojęciowe w związku z induktorem „uczenie się dzieci z klas I–III”

Kategoria	Skojarzenia według rang	Uzgadnianie znaczeń (przykłady)
Osoby wspomagające nauczanie	nauczyciel, rodzice, rówieśnicy	– Uczenie się może być ciekawą przygodą, jednak na to jak jest odbierane przez uczniów, ma wpływ praca nauczyciela i postawy rodziców.

Część IV. Prezentacja i dyskusja wyników badań

Kategoria	Skojarzenia według rang	Uzgadnianie znaczeń (przykłady)
Nieświadome, naturalne doświadczenia	własne doświadczenia, samodzielnie, zabawa, oglądanie, obserwowanie, słuchanie, naśladowanie, metoda prób i błędów, rozmowy	<ul style="list-style-type: none"> – To teraz dzielimy na pracę własną, na to, co sam uczeń może zrobić, i które czynności są dla niego przyjemne i naturalne. – Może obserwowanie, bo to nie wymaga od niego jakiegoś wysiłku. – Nieświadome, naturalne doświadczenia, dlatego, że dziecko nie skupia się na tych czynnościach, tylko wykonuje je na co dzień bez skupienia na tych czynnościach. Są to czynności, które sprawiają dzieciom radość. – Uczenie się może odbywać się za pomocą prób i błędów. – No na pewno przez doświadczenie, żeby coś mogli zobaczyć, dotknąć, też właśnie przez zabawę dużo. Musi je coś zaciekawić. Przez takie suche fakty no to nie jest ciekawe, np. jak mają temat o parkach narodowych, to żeby zorganizować wycieczkę do takiego parku. – Uczenie powinno odbywać się w sposób aktywizujący ucznia. – Uczenie się musi się opierać na aktywnym działaniu. – Dawniej uczono się wszystkiego na pamięć. Teraz uczniowie samodzielnie myślą i uczą się. – Uczenie się jest procesem doskonalącym siebie samego. – Uczenie zaczyna się już u małych dzieci, gdzie naśladować dorosłych, nabywają nowe umiejętności.
Narzucone czynności niezbędne do nauki	ćwiczenia, pisanie, książki, czytanie, powtarzanie	<ul style="list-style-type: none"> – Powtarzanie ja przydzieliłabym, że on nie robi z własnej woli, powtarzanie robi w trakcie nauki. – Dziecko nabywa wiedzy „książkowej”. Jest to wiedza teoretyczna, a nie praktyczna. – Uczenie się to przyswajanie wiedzy, nowych wiadomości na określony temat. – Uczenie się jest czynnością, która na ogół nie sprawia uczniom przyjemności. – Uczenie się może być dla ucznia ciekawym zajęciem, jeżeli jest on czymś zainteresowany.

Źródło: badania własne, etap 2.

Na podstawie analizy dynamiki RS uczenia się dzieci z klas I–III można uznać, że mamy do czynienia ze zróżnicowanym obrazem tego procesu. Przyjął on postać tej odmiany polifazji kognitywnej, która dotyczy hybrydyzacji, a więc korzystania w jednym czasie – w trakcie wspólnego uzgadniania RS – z systemów wiedzy przynależących do różnych podejść dydaktycznych. Przenikają się one wzajemnie, tworząc mieszane pola reprezentacyjne o charakterze amalgamatu. Wynegocjowana nazwa grupy tematycznej „Nieświadome, naturalne doświadczenia” świadczy o połączeniu w jedną całość aktywnych i pasywnych sposobów uczenia się. Bierne przyswajanie wiedzy przez *obserwowanie, oglądanie, słuchanie nauczyciela, naśladowanie* zostało połączone z uczeniem się aktywnym przez *doświadczenie, próbowanie, popełnianie błędów,*

rozmowy z innymi, uczenie się samodzielnie czy w trakcie zabawy. Dowodzi to nierozumienia procesu uczenia się w wymiarze odpowiadającym wiedzy zawartej w lekturze podręczników pedagogicznych.

Wysoką pozycję zajmuje w tym etapie uczenie się przez *naśladowanie*, które Bruner (2006) opisuje jako zdumiewająco silną „predyspozycję kulturową” u dzieci, wyrażającą się we „wrażliwości i woli przyjęcia powszechnych, uświęconych tradycją sposobów postępowania. Nie tylko wykazują [one] niezwykle zainteresowanie czynnościami rodziców i rówieśników, ale także usiłują samoistnie naśladować to, co obserwują” (tamże, s. 74–75). Z kolei dorośli, w odpowiedzi na te predyspozycje dzieci, przejawiają wyłączną dla gatunku ludzkiego „gotowość pedagogiczną”, w której wykorzystują tę dziecięcą skłonność do naśladowania, demonstrując prawidłowe wykonanie czynności (Kruger, Tomasello, 1996)⁴. Ten typ uczenia się zyskał na ważności dla badanych po praktykach w szkole.

Treść RS uczenia się dzieci badana w 2. etapie dowodzi, że ma ona charakter złożony, stanowiący mieszkankę wiedzy pochodzącej z osobistych doświadczeń z profesjonalną wiedzą pedagogiczną z okresu studiów licencjackich. Różnica jest wyraźna w porównaniu z RS uczenia się z etapu 1. Elementy semantyczne pozyskane w obu etapach badania uległy przesunięciu na korzyść podejścia konstruktywistycznego. Wymiar procesowy RS według koncepcji polifazji kognitywnej, opisujący sposób rozumowania badanych, trudno jest więc charakteryzować jako jednolity z punktu widzenia modeli dydaktycznych.

Podczas uzgadniania grup tematycznych ujawnił się także wymiar emocjonalny RS uczenia się. Sama nazwa jednej z kategorii „Narzucone czynności niezbędne do nauki”, których dziecko „nie robi z własnej woli”, dowodzi, że proces uczenia się – jeśli chodzi o uogólnienie – nie wiąże się u badanych z przyjemnymi odczuciami. Dokładniejsze przyjrzenie się znaczeniom nadawanym przez studentów pozwala sądzić, że wymiar afektywny RS jest warunkowany sposobem motywowania do uczenia się: „Uczenie się może być ciekawą przygodą, jednak na to jak jest odbierane przez uczniów, ma wpływ praca nauczyciela i postawy rodziców”; „Na nauczycielu uczniów w wieku młodszym

⁴ Problemem w edukacji wczesnoszkolnej jest taka RS umysłu ucznia, która przypisuje mu niewiedzę, pustkę, błędne przekonania. Zatem „gotowy do pedagogicznego działania dorosły” zawczasu podejmuje czynności informacyjne, wyjaśniające, demonstrujące, nie pozwalając dziecku na samodzielne myślenie i rozwiązywanie problemu. Nauczyciel nie powinien upodabniać się „do wszechwiedzącego narratora dziewiętnastowiecznych powieści, doskonale poinformowanego o tym, co dzieje się w umysłach głównych bohaterów, nawet jeżeli ci ostatni nie mają o tym pojęcia” (Bruner, 2006, s. 97).

szkolnym spoczywa ogromna odpowiedzialność, aby nie zraził uczniów do uczenia się określonych treści”.

„Aparycja też jest ważna. Nauczyciel nie może być jakiś taki groźny, że wchodzi, zniechęca, musi być uśmiechnięty chociaż. Ja rozumiem, że każdy ma inną urodę, ale chociaż należy się uśmiechać, bo ja np. mam takie doświadczenia, że jak wchodzi do szkoły, to ci nauczyciele tak chodzą po korytarzach... [pokazuje miny, wszyscy się śmieją] Ja to mam takie wrażenie, że student to zazartuje, bo my to jesteśmy takie jeszcze roztrzępane”.

Uczenie się może być też „ciekawym zajęciem dla ucznia, jeżeli jest on czymś zainteresowany” lub „Kreatywny nauczyciel potrafi sprawić, że uczenie się może być dla ucznia prostsze i ciekawsze”; „Uczenie się może odbywać się poprzez zabawę, dzięki czemu dziecko chętniej się uczy i jest bardziej zainteresowane tym procesem”.

Według badanych uczenie się zasadniczo jednak „nie sprawia uczniom przyjemności”. Wymaga systematyczności, wysiłku i żmudnej pracy, czasem bezużytecznej: „Uczenie się to ciężka praca, ponieważ wymaga wytrwałości i systematyczności”; „Uczenie się to zdobywanie nowej wiedzy, nie zawsze pożytecznej”; „Wiedza nie zawsze jest ciekawa, więc robi się nudno”; „Uczenie się nie zawsze jest przyjemne, potrzeba wysiłku, aby przyswoić wiedzę”; „Aby dobrze się uczyć, trzeba ciężko pracować”; „Uczenie się jest procesem długotrwałym, wymaga skupienia i pracy, jednak satysfakcja z posiadania wiedzy jest bardzo duża”. Nagrodą za trud może być więc satysfakcja, ale i inne korzyści osobiste: „Uczenie się wpływa pozytywnie na mózg, poprawia jego pracę i ulepsza pamięć”; „Człowiek ucząc się, zdobywa wiedzę, poszerza słownictwo, nabiera „ogólnej ogłady”; „Uczenie się pozwala lepiej zrozumieć otaczający nas świat”; „Czasem to, jak się uczymy, wpływa na to, kim jesteśmy w przyszłości”; „Efektem uczenia się są dobre oceny i nagrody”; „Uczenie jest bardzo ważną sprawą w życiu każdego człowieka, ponieważ to od uczenia się zależy nasza przyszłość”.

Przytoczone wnioski można podsumować stwierdzeniem jednej z badanych: „Uczenie się wywołuje ambiwalentne emocje u człowieka”.

Badani samodzielnie podjęli wątek różnicowania efektywności uczenia się w zależności od indywidualnych predyspozycji uczniów: „Uczenie się może sprawiać trudności uczniom, którzy posiadają pewne zaburzenia”; „Efekty uczenia się zależą od ucznia, czy jest zdolny, ma dobrą pamięć i koncentruje się dobrze na zapamiętaniu”; „Uczenie się nie wszystkim przychodzi jednakowo łatwo, dlatego ważne jest indywidualne podejście nauczyciela, tak aby nie zniechęcić dziecka słabszego do nauki”; „Uczenie się niektórym nie sprawia żadnego problemu, innym może jednak sprawiać kłopot”. Nie wiedzieli jednak,

jak postępować w klasie złożonej z uczniów o różnych talentach, potrzebach i możliwościach, jak dbać o indywidualność dzieci. Organizowanie zajęć w grupach podzielonych według podobnych lub zróżnicowanych możliwości dzieci należy do obszaru niewiedzy badanych.

Analiza języka używanego podczas negocjowania znaczeń dowodzi zakotwiczenia profesjonalnej wiedzy przyszłych nauczycieli w założeniach psychologii poznawczej, a zatem charakterystycznych dla metafory akwizycji wiedzy: „Efektem uczenia się jest nabycie określonej wiedzy lub umiejętności”; „W wieku młodszym szkolnym dzieci mają najbardziej chłonny umysł, a co za tym idzie, duże możliwości szybkiego uczenia się”; „Uczenie może odbywać się za pomocą naśladownictwa, to właśnie przez naśladowanie dzieci uczą się i przyswajają sobie różnego rodzaju wiadomości”; „Uczenie pamięciowe ... jego celem jest zapamiętanie wiedzy lub czynności tak, by można je było powtarzać ciągle”.

Wiedza z różnych szuflad – przypadek „aktywności”

Wypowiedzi pozyskane podczas procesu kolektywnego uzgadniania znaczeń pozwoliły na wyłonienie dwóch komponentów wiedzy o aktywności uczniów klas I–III o wyraźnie sprzecznych polach reprezentacyjnych. Mają one charakter tej odmiany wielopostaciowości wiedzy, którą opisuje się jako odrębne współistnienie różnych rodzajów wiedzy. W zależności od sytuacji korzysta się raz z zasobów jednej, raz z drugiej, aby odpowiednio zareagować na różniące się konteksty. Ilustruje je stanowisko badanych⁵ odnośnie do aktywności dzieci: „Dzisiejsze dzieci są bardzo hałaśliwe, wszędzie ich pełno, wszystko chcą wiedzieć, jak robiłam doświadczenia to od razu mi powyrywali strzykawki z ręki ...”; „Jak jest matematyka to powinni siedzieć spokojnie i pracować. Kiedy tłumaczy się tą matematykę, to jednak powinna być cisza i koncentracja uczniów, ale też forma zaciekawienia. Nauczyciel powinien zaciekawić dzieci, żeby oni skupili się na tej matmie, ale kiedy przejdzie do doświadczeń czy jakichś przyrodniczych zadań, to żeby wzbudzało to ten chaos i to też powinno być takie motywujące dla nauczyciela, że dzieci są zaciekawione, że mówią „wow”, że razem do czegoś dochodzą, że coś razem wspólnie poznają. I chyba to jest ważne. Mnie się wydaje, że i tak, i tak jest dobrze”.

⁵ Przywołuję przykłady wypowiedzi jednostkowych, jednak pozostali badani w pełni się z nimi zgadzali.

W zależności od sytuacji, od kontekstu uczenia się, badani powołują się zatem na różne koncepcje aktywności dzieci, wywodzące się z różnych koncepcji wiedzy, uczenia się i umysłu dziecka. Raz korzystają więc z koncepcji o proveniencji behawioralnej, w której uczeń uczy się, słuchając tłumaczenia nauczyciela, innym razem jego wiedza jest wytwarzana podczas eksperymentowania, interakcji z rówieśnikami. Wypowiadająca się studentka patrzy tym razem na dziecko zgodnie z podejściem propagowanym w ramach teorii socjokulturowych. Widzi je jako otwarte, lubiące nowości i ciekawostki, które uczy się w ramach współpracy grupowej. To jeden z nielicznych przykładów nawiązywania do uczenia się partycypacyjnego, w którym nacisk został położony na wartości poznawcze wynikające z bycia członkiem grupy pracującej nad wspólnym projektem.

Trzeba jednak zauważyć, że rozumienie aktywności podczas uczenia się odnosi się raczej do aktywności pozornej, którą należy odróżnić od aktywności rzeczywistej, cechującej się podejmowaniem działań z własnej inicjatywy. Badani ani razu nie wspominali o inicjujących aktywność potrzebach dziecka, nawet wówczas, gdy wypowiadali się o uczeniu się przez zabawę. Znaczenie nadawane aktywności dziecka bez wyjątku dotyczyło aktywności kierowanej przez nauczyciela.

Przedstawiony przypadek stanowi przykład funkcjonowania obok siebie różnych systemów, z których każdy zatrzymuje swoją treść, logikę i ładunek emocjonalny. Jest to naturalny stan, o którym Moscovici pisał, zwracając uwagę na współistnienie konkurencyjnych i czasami sprzecznych wersji rzeczywistości w jednej wspólnotie, kulturze i jednostce. Z punktu widzenia podjętych badań ważne jest to, że wiedza o aktywności dzieci podczas uczenia się jest charakterystyczna dla antywiedzy: studenci wiedzą za mało lub wiedzą źle albo też ich wiedza jest niewystarczająca do tego, aby skutecznie realizować cele⁶.

Definicja uczenia się uczniów z klas I–III utworzona po 2. etapie badań z wykorzystaniem metody analizy pól semantycznych na podstawie zawartości treściowej reprezentacji oraz uzasadnień badanych pokazuje formę wiedzy-amalgamatu o charakterze mieszanego pola reprezentacyjnego. W wyniku łączenia i stosowania jednocześnie wyjaśnień przynależących do RS uczenia

⁶ Adekwatne przykłady konstruowania wiedzy matematycznej w inny sposób niż poprzez słuchanie tłumaczeń nauczyciela zawiera np. książka Aliny Kalinowskiej, 2010 (zob. bibliografia).

się wywodzących się z różnych podejść teoretycznych, doszło do stworzenia nowej formy wiedzy, w której przenikają się rozmaite nurty.

Uczenie się trwa do końca życia. Jest czynnością, która na ogół nie sprawia uczniom przyjemności. Bywa nieświadome, naturalne, gdy dziecko nie skupia się na tych czynnościach, które wykonuje na co dzień. Najłatwiejsze jest uczenie się przez obserwowanie, bo nie wymaga wysiłku. Uczenie się może odbywać się za pomocą prób i błędów, przez naśladowanie oraz przez doświadczenie, kiedy można zobaczyć, dotknąć. Uczenie się musi się opierać na aktywnym działaniu. Może być dla ucznia ciekawym zajęciem, jeżeli jest on czymś zainteresowany. Ciekawe jest uczenie się przez zabawę, wycieczki, w przeciwieństwie do zapamiętywanie suchych faktów. Dawniej uczono się wszystkiego na pamięć. Teraz uczniowie samodzielnie myślą i uczą się, przyswajając wiedzę, nowe wiadomości na określony temat. Dziecko nabywa wiedzy „książkowej”. Jest to wiedza teoretyczna a nie praktyczna.

Różnice między uczeniem się dzieci i dorosłych

W trakcie procesu konstruowania RS uczenia się wyłonił się interesujący wątek porównywania uczenia się dzieci z uczeniem się studentów. Ze stwierdzeń pojawiających się w wywiadach wynika, że dorośli sami decydują o tym, czego się uczyć i jak się uczyć: „Dorośli podchodzą do uczenia się, jak do rozwiązania problemu, dostosowują ilość wiedzy do potrzeb, sami wybierają, jaką wiedzę, w jakiej ilości i z jakiej dziedziny chcą przyswoić”.

Dorośli (student) ma jednak gorzej niż dziecko, bo: „W tym wieku człowiek uczy się wolniej, gorzej zapamiętuje”; „Materiał jest trudniejszy i obszerniejszy”; „Trudniej mu skupić uwagę, bo ma na głowie mnóstwo różnych problemów, w tym rodzinnych”; „Uczenie się zajmuje mu bardzo dużo czasu”. „Student boi się nowych rzeczy, boi się popełniać błędy”, jest zamknięty na nowości: „Uczymy się na podstawie utrwalonej wiedzy, zdobytych doświadczeń, stosujemy skróty myślowe, posługujemy się utartymi schematami”.

Dorośli uczy się też z własnego wyboru „Dobrowolnie, z powodu chęci kontynuowania nauki”; „[...] samodoskonalenia się, bo chcemy zdobyć zawód”. Ma zatem świadomość celu uczenia się, jest zmotywowany wewnętrznie. Uczenie się studentów ma charakter jednostajnej działalności („ślęczenia nad książką”), uczenia się przez czytanie i słuchanie (np. wykładów), samodzielnie. Głównym źródłem wiedzy jest książka.

Uczeń klas I–III jest nieświadomy, niewiedzący: „Dzieci nie potrafią przekształcać wiedzy i modyfikować jej. Rozumieją dosłownie to, czego się uczą”; „Dziecko uczy się głównie rzeczy nowych”. Uczy się łatwo i szybko,

ma lepszą pamięć, szybciej przyswaja, a właściwie *chłonie* wiedzę, łatwiej mu skupić uwagę, nie ma niczego innego do robienia poza uczeniem się, nie ma żadnych obowiązków, jest odważne, otwarte, nie boi się popełniać błędów, lubi nowości i ciekawostki oraz twórczość: „Dzieci przyjmują gotową wiedzę, uczą się przez pokaz, pracę w grupie, doświadczenia i eksperymenty. Uczą się efektywniej przez własną twórczość”.

„Nauka jest dla dziecka obowiązkiem”. Jest ono nieświadome celu uczenia się, nie kwestionuje przekazywanej mu wiedzy, wymaga motywacji zewnętrznej: „Dziecko zaczyna uczyć się od podstaw z kontrolą dorosłego, zdobywa wiedzę przez doświadczenie – w ten sposób łatwiej przyswaja wiedzę”.

Mimo że dostajemy całe „pakiety informacji” o tym, kim jest dziecko i kim jest dorosły, nadal nie można dostrzec w wypowiedziach studentów niczego, co wychodzi poza potoczność i co mogłoby być interpretowane jako uzasadnienia charakterystyczne dla wiedzy naukowej. Dostrzegalna jest natomiast tendencja do przeceniania (społecznie i emocjonalnie) natury bycia dorosłym i niedoceniać natury bycia dzieckiem, nieszanowanie dziecięcych kompetencji intelektualnych i dziecięcej mądrości. Nie widać uznania dla prób rozumienia świata własnymi sposobami. Uczenie się zawsze występuje w konotacji z kontrolowaniem i kierowaniem.

Analiza studenckiego dyskursu prowadzonego podczas debat grupowych prowadzi do wniosku, że RS uczenia się dorosłych ujawniane przez studentów odnoszą się do większej decyzyjności studentów-dorosłych i właściwie braku decyzyjności dzieci w procesie uczenia się – przyszli nauczyciele postrzegają uczenie się dzieci jako przede wszystkim obowiązek, konieczność wykonywania tego, co zamierza nauczyciel. Elementy pola reprezentacyjnego dowodzą wiązania uczenia się przede wszystkim z poczuciem posiadania kontroli nad tym, jak dzieci się uczą i czego się uczą oraz z niedostrzeganiem innych obowiązków uczniowskim, poza uczeniem się.

Najbardziej zauważalne jest jednak to, że studenci nie identyfikują praktyk w szkole i uczelni jako efektywnego środowiska uczenia się. Uczenie się widzą głównie przez pryzmat *siedzenia nad książką* i zapamiętywania treści, co można kojarzyć raczej z przygotowywaniem się do egzaminu, nie zaś z przygotowaniem się do zawodu⁷. Badani w ogóle nie wspominają w dyskusji grupowej

⁷ Należy zauważyć, że wyniki analiz własnych różnią się od przedstawionych w badaniach nad kreatywnością studentów (Bałachowicz, Adamek, 2017), a także od podejścia przyszłych nauczycieli do nowatorstwa (Zbróg, 2014b). Jest to moim zdaniem związane z różnicą w identyfikowaniu RS z wykorzystaniem metod wolnych skojarzeń i hierarchicznej ewokacji oraz podczas negocjowania w grupie w relacji do badań opinii/deklaracji pozyskiwanych na podstawie ustosunkowania się do gotowych stwierdzeń kwestionariuszy, które nie podlegały normalizacji.

o kontaktach, relacjach, rozmowach z dziećmi, o poznawaniu dzieci w wieku wczesnoszkolnym w różnych sytuacjach (np. rodzinnych), o potrzebie dowiadywania się czegoś więcej o specyfice funkcjonowania dzieci w wieku 6–10 lat z własnej inicjatywy (rzeczywista aktywność własna). Znaczenie praktycznego doświadczenia incydentalnie pojawiało się w kontekście procesu uczenia się. Studenci akcentują wagę uczenia się formalnego, np. w szkole i na uniwersytecie, niezwykle rzadko przywołują edukację nieformalną w naturalnym kontekście, w codziennym życiu (zob. rozdz. 15).

Podsumowanie

Podejście konstruktywistyczne zakłada zależność wiedzy od poznawczych doświadczeń jednostki oraz opracowywanie wiedzy w procesach komunikacji, zwłaszcza w ramach „kultury wspólnego uczenia się”, w których występuje „wzajemne dzielenie się wiedzą i pomysłami, wzajemna pomoc w przyswajaniu materiału, podział pracy i zamiana ról, możliwość dokonywania refleksji nad działaniami grupy” (Bruner, 2006, s. 9). Stanowisko partycypacyjne jest zauważane jako treść RS w 2. etapie badań. Jednakże sens, jaki studenci nadają uczeniu się przez *własne doświadczenia* – stanowiące ważny element centrum RS, poprzez *działania i w grupie* świadczy o ich niewiedzy, zarówno jeśli chodzi o rozumienie kultury wspólnego uczenia się, jak i samo „doświadczenie”. Postać wiedzy, która wyłania się w formie RS uczenia się dzieci ma charakter amalgamatu – hybrydy powstałej ze złączenia odrębnych systemów wiedzy, która – z punktu widzenia teoretycznego – nie należy w całości ani do behawioryzmu, ani do konstruktywizmu, ani do metafory akwizycji, ani partycypacji.

Dla badanych po okresie studiów licencjackich wiedza jest jednocześnie rozumiana jako byt egzystujący w umyśle, możliwy do przekazania – zatem uczenie się wymaga słuchania nauczyciela, ćwiczenia, pisania, czytania książek, powtarzania, biernego oglądania, obserwowania, naśladowania. Wiedzę można także zdobywać dzięki doświadczeniom, rozmowom z innymi, wspólnym działaniom w grupie. Nadal jednak jest ona uznawana za możliwą do przenoszenia z umysłu do umysłu i pozyskiwania od innych, natomiast nie za wytwarzaną w procesie dyskusowania i współdziałania.

Ważne jest to, że studenci nie „trywializują [zasadności] gromadzenia wiedzy faktograficznej” – jak pisał o tym Bruner (2006, s. 97) – jednak brakuje w codzienności akademickiej zderzenia wiedzy z niewiedzą na temat zależności form wiedzy od perspektywy danego człowieka oraz świadomości, że

„perspektywy te są podzielane i uzgadniane w procesie poszukiwania wiedzy” (tamże, s. 97–98). Obszar antywiedzy dotyczy więc tej części RS uczenia się, która jest związana z przekonaniem posiadania „wyłącznieści na prawdę”. Brakuje pomostu, który połączyłby wiedzę o wiedzy z przeszłości z tym, co wiemy obecnie o wiedzy.

Zgodnie z założeniami RS modyfikacja błędnych przekonań studentów musi dotyczyć przełożenia języka naukowego na zrozumiały dla przyszłych nauczycieli język zdroworozsądkowy przez znalezienie sposobów na zakotwiczenie i obiektywizację „wiedzy” i „uczenia się” w przemawiających do studentów metaforach, analogiach, obrazach, symbolach. Brakuje w literaturze pedagogicznej takiego przełożenia naukowej wiedzy o wiedzy na język codzienności pedagogicznej, która dawałaby szansę przyszłym nauczycielom na zrozumienie problemu. W rezultacie błędne społecznie uzgodnione formy wiedzy pedagogicznej na temat nauczania i uczenia się uczniów klas I–III wiążą się z pojawianiem się licznych obszarów niewiedzy i antywiedzy (zob. rozdz. 4.6). Szczególnie widoczny jest brak myślenia o nauczaniu jako organizowaniu środowiska uczenia się uczniów.

Rozdział 15.

Dynamika reprezentacji społecznych źródeł wiedzy nauczyciela i ucznia

Wstęp (s. 405) • Dynamika reprezentacji społecznej źródeł wiedzy nauczyciela (wiedzy pedagogicznej) (s. 406) • Etap 1. (2014) (s. 406) • Kolektywne uzgadnianie znaczeń (s. 409) • Etap 2. (2016) (s. 410) • Kolektywne uzgadnianie znaczeń (s. 415) • Dynamika reprezentacji społecznej źródeł wiedzy ucznia (s. 418) • Etap 1. (2014) (s. 418) • Kolektywne uzgadnianie znaczeń (s. 420) • Etap 2. (2016) (s. 421) • Kolektywne uzgadnianie znaczeń (s. 423) • Przypadek internetu (s. 426) • Podsumowanie (s. 429)

Wstęp

Złożony charakter wiedzy (przyszłych) nauczycieli na temat edukacji (wczesnoszkolnej) implikuje konieczność uwzględnienia jej różnorodnych źródeł, zarówno w trakcie badań pedagogicznych/edukacyjnych, jak i podczas uczenia się zawodu.

Można byłoby przewidywać, że źródła wiedzy przyszłych nauczycieli są przypisane do pozytywistycznej koncepcji wiedzy, uczenia się zaś – typowe dla behawiorystycznego jej „przyswajania”. Zwykłe obserwacje codziennego funkcjonowania studentów nieodłącznie z telefonem w ręku świadczą o stałym dostępie do sfery publicznej, a zatem różnych źródeł informacji, wielu perspektyw oglądu rzeczywistości, możliwości uczestnictwa w różnych grupach społecznych, komunikowania się wewnątrz tych grup i nawiązywania relacji z innymi ludźmi. Studenci doświadczają zatem łatwej i szybkiej wymiany myśli, w tym w różnych społecznościach. Na podstawie założeń TRS można zatem przyjąć, że tego typu komunikacja jest związana z procesem uczenia się zawodu nauczyciela oraz buduje RS uczenia się dorosłych/studentów i uczniów/dzieci⁸. Eksploracja tego pola badawczego jest tym bar-

⁸ Odnoszę się do koncepcji wiedzy krążącej w sferze publicznej i jej relacji z wiedzą/mądrością prywatną (zob. np. P. Boyd, 2014; Chaib, 2015; Krasuska-Betiuk, 2015; Zbróg, Zbróg, 2018).

dziej interesująca, że zarówno wątek źródeł wiedzy, jak i koncepcja RS nie są wystarczająco uwzględniane w wyjaśnieniach, rozumieniu i interpretacji wyników z badań nad wiedzą pedagogiczną, co zauważono w raporcie OECD (Guerriero, 2017).

15.1. Dynamika reprezentacji społecznej źródeł wiedzy nauczyciela (wiedzy pedagogicznej)

W literaturze przedmiotu kategoria „źródeł wiedzy pedagogicznej” ma wielowątkowy charakter, który zależy od rozumienia natury wiedzy i procesu uczenia się. Do najczęstszych źródeł wiedzy nauczyciela zalicza się: podręczniki, monografie, literaturę popularnonaukową, artykuły w czasopismach i internecie, własne refleksje i doświadczenia, działania grupy innych nauczycieli, studia, kursy doskonalące i szkolenia (np. Palka, 1989; Kaleta-Witusiak, Kopic, Walasek-Jarosz, 2013).

Pozostając w zgodzie z założeniami TRS, można przyjąć, że szczególne znaczenie źródłowe dla wiedzy przyszłych nauczycieli ma „przednaukowe doświadczenie” i „świat życia codziennego”, co bezpośrednio wynika z supozycji, że „wszelki, źródłowy i prawdziwy, początek w zdobywaniu poznania jest nienaukowy” (Gara, 2009, s. 9; zob. także Szadzińska, 2012, s. 55–114).

Treść i strukturę RS źródeł wiedzy nauczyciela klas I–III ustalałam na podstawie odpowiedzi na pytanie: *Jak uczyć się bycia nauczycielem (źródła wiedzy)?*

15.1.1. Etap 1. (2014)

W RS źródeł wiedzy nauczyciela z I etapu badań (tab. 15.1) znalazło się 12 skojarzeń: *książki* (169), *inni nauczyciele* (160), *praktyki* (137), *zajęcia na uczelni* (121), *internet* (110), *obserwowanie zajęć* (82), *własne doświadczenia* (67), *literatura pedagogiczna* (52), *czasopisma pedagogiczne* (53), *poradniki metodyczne/przewodniki dla nauczycieli* (38), *podręczniki* (32), *kontakt z dziećmi* (10).

Tabela 15.1. Znaczące skojarzenia nt. jak uczyć się bycia nauczycielem (źródła wiedzy) (N; %). W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 1., początkowe 2014 rok, próba panelowa

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba badanych: 100 lub więcej osób				
-	-	-	-	-

Rozdział 15. Dynamika reprezentacji społecznych źródeł wiedzy nauczyciela i ucznia

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba badanych: 50 do 100 osób				
książki (97; 30,1)	–	–	–	–
Liczba badanych: 40 do 50 osób				
inni nauczyciele (40; 12,4)	inni nauczyciele (47; 14,6)	praktyki (41; 12,7)	–	–
–	książki (42; 13,0)	–	–	–
–	praktyki (40; 12,4)	–	–	–
Liczba badanych: 30 do 40 osób				
zajęcia na uczelni (30; 9,3)	internet (31; 9,6)	internet (35; 10,9)	–	–
–	–	książki (30; 9,3)	–	–
Liczba badanych: 20 do 30 osób				
praktyki (22; 6,8)	zajęcia na uczelni (23; 7,1)	inni nauczyciele (27; 8,4)	inni nauczyciele (29; 9,0)	zajęcia na uczelni (25; 7,8)
literatura pedagogiczna (21; 6,5)	czasopisma pedagogiczne (23; 7,1)	zajęcia na uczelni (26; 8,1)	praktyki (22; 6,8)	–
–	–	własne doświadczenie (20; 6,2)	internet (20; 6,2)	–
Liczba badanych: 10 do 20 osób				
podręczniki (17; 5,3)	obserwowanie zajęć (18; 5,6)	obserwowanie zajęć (19; 5,9)	własne doświadczenia (19; 5,9)	inni nauczyciele (17; 5,2)
obserwowanie zajęć (14; 4,3)	podręczniki (15; 4,7)	czasopisma pedagogiczne (17; 5,3)	zajęcia na uczelni (17; 5,3)	własne doświadczenia (15; 4,7)
własne doświadczenie (13; 4,0)	literatura pedagogiczna (14; 4,3)	literatura pedagogiczna (10; 3,1)	obserwowanie zajęć (17; 5,3)	obserwowanie zajęć (14; 4,3)
internet (12; 3,7)	poradniki metodyczne (18; 5,6)	poradniki metodyczne (10; 3,1)	czasopisma pedagogiczne (13; 4,0)	internet (12; 3,7)
poradniki metodyczne (10; 3,1)	–	–	literatura pedagogiczna (12; 3,7)	praktyki (12; 3,7)
–	–	–	kontakt z dziećmi (10; 3,1)	–

Część IV. Prezentacja i dyskusja wyników badań

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba wyróżnionych znaczeń				
36	36	43	51	45
Pozostałe konotacje w pierwszej randze według N malejąco				

– dla N = 9 (2,8%): –

– dla N = 8 (2,5%): –

– dla N = 7 (2,2%): –

– dla N = 6 (1,8%): –

– dla N = 5 (1,6%): –

– dla N = 4 (1,2%): wykładowcy;

– dla N = 3 (0,9%): programy nauczania;

– dla N = 2 (0,6%): doświadczenia innych, metodyki nauczania;

– dla N = 1 (0,3%): artykuły naukowe, autorytety, biblioteka, encyklopedia, karty pracy, konferencje, nowe metody nauczania, opinie dzieci, prasa, publikacje naukowe, rozmowy z innymi, samodzielnie, scenariusze zajęć, słowniki, szkolenia, teoria, warsztaty, wolontariat, wspomnienia, wymagania ogólne.

Na podstawie rokładu skojarzeń (tab. 15.1) można jednoznacznie potwierdzić studencką koncepcję wiedzy jako ulokowanej w *książkach, czasopiśmie, poradnikach, przewodnikach, podręcznikach*, a więc w umysłach innych ludzi – autorów tychże publikacji, oraz *nauczycieli i wykładowców*. Z pozytywistycznego pojmowania wiedzy jako umiejscowionej na zewnątrz umysłu wynika behawiorystyczny sposób postrzegania procesu uczenia się, głównie na pamięć, z różnego typu publikacji, biernego, polegającego na słuchaniu (wykładowców), sporządzaniu notatek, obserwowaniu innych nauczycieli czy rówieśników na praktykach. Nieco mniej wartościowe okazały się dla studentów *własne doświadczenia*, a tym bardziej naturalny *kontakt z dziećmi*.

Również dość nieliczne – w porównaniu z innymi rozkładami skojarzeń – przywołania w 1. randze (jak wcześniej, pod tabelą 15.1) potwierdzają pozytywistyczną wersję koncepcji wiedzy, ponieważ – zdaniem badanych – znajduje się ona:

- w źródłach pisanych, przeznaczonych do czytania, takich jak: *programy nauczania, słowniki, publikacje naukowe, prasa, encyklopedia, karty pracy, scenariusze zajęć*;
- u innych ludzi, zwłaszcza *autorytetów*, w ich *doświadczeniach*;
- w różnych miejscach: *bibliotece, na zajęciach z metodyk nauczania, konferencjach, szkoleniach, warsztatach, podczas wolontariatu*.

Badani sądzą też, że dobrym źródłem wiedzy są ich osobiste *wspomnienia*, co zapewne będzie prowokować tendencję do bezkrytycznego podtrzymywania znanej kultury szkoły. Wiedzę można także zdobywać *samodzielnie*.

Wyjaśnienia studentów ujęte w tabeli 15.2 świadczą o tym, że mają oni na myśli samodzielne uczenie się zawodu z literatury.

Motywy konstruktywistyczno-partycypacyjny można odnaleźć w asocjacji źródeł wiedzy z *rozmowami z innymi*, w tym z dziećmi.

W rozkładzie podstawowych źródeł wiedzy przyszlých nauczycieli brakuje zróżnicowanych form aktywnego uczenia się, choćby przez dyskusowanie, członkostwo i współpracę w grupie, rozwiązywanie problemów.

Kolektywne uzgadnianie znaczeń

Transkrypcje uzasadnień uzgodnionych przez badanych w trakcie dyskusji grupowych pozwalają na dalsze interpretacje. Szczególnie zwracałam uwagę na pojedyncze stwierdzenia członków grup, które mogłyby wyzwolić dyskusję nad naturalnym obecnie dla młodych ludzi źródłem wiedzy – internetem. Jednak taki wątek w debacie nad źródłami wiedzy pedagogicznej nie został rozbudowany. Stwierdzenie, że internet nie jest dobrym źródłem wiedzy kończyło dyskusję.

Tabela 15.2. Kategorie pojęciowe utworzone w związku z induktorem „źródła wiedzy przyszlých nauczycieli”

Kategoria	Pojęcia według rang	Uzgadnianie znaczeń (przykłady)
Uczenie się samodzielne	internet, książki, literatura pedagogiczna, czasopisma pedagogiczne, podręczniki, poradniki metodyczne	<ul style="list-style-type: none"> – W naszej opinii wiedza nauczyciela powinna być zdobywana z literatury. Najpierw należy zapoznać się z teorią, mieć podstawową wiedzę, którą wykorzystamy w praktyce. – Internet to nie jest źródło wiedzy. Tam są Pudelki i takie tam same nie wiadomo co. – Studiujemy literaturę, sami zdobywamy wiedzę, głównie sami się uczymy. – Ukazują się książki przydatne i te mniej przydatne.
Uczenie się formalne	zajęcia na uczelni, praktyki, obserwowanie zajęć	<ul style="list-style-type: none"> – Działalność praktyczna weryfikuje zdobytą wiedzę teoretyczną, wzbogaca ją i pozwala na skuteczne działanie. Jest nie mniej ważna niż wiedza teoretyczna. – Były zajęcia zarówno ciekawe, jak i mniej interesujące i mniej przydatne w pracy zawodowej.
Wiedza zdobyta podczas pracy zawodowej	inni nauczyciele, własne doświadczenia, kontakt z dziećmi	<ul style="list-style-type: none"> – Dopiero wiedza zdobyta podczas pracy zawodowej weryfikuje zarówno zdobytą wiedzę teoretyczną, jak i praktyczną. Wiedzę zawodową zdobywamy przede wszystkim, w sytuacjach wymienionych w wybranych skojarzeniach. – Dorośli uczą się na własnych błędach.

Źródło: badania własne, etap 1.

Wynegocjowane w grupie uzasadnienia dla przywołanych źródeł wiedzy pedagogicznej nie różnią się od mojej interpretacji. Sposoby uczenia się, a zatem także sięganie do odpowiadających im źródeł wynikają z rozumienia

wiedzy. Studenci podtrzymują tradycyjne myślenie o wiedzy teoretycznej i praktycznej, wyraźnie wyżej wartościując teorię niż praktykę. Zapewne jest to rezultat ukończenia kursów teoretycznych z różnych przedmiotów na I roku studiów. Na podstawie danych uzyskanych w 1. etapie nie można wnioskować o przyczynach podkreślenia przewagi teorii nad praktyką oraz przekonania, że wiedzę teoretyczną wykorzystuje się w praktyce (zob. rozdz. 6). Według założeń TRS jest to przykład antywiedzy, a więc wiedzy błędnej lub niepełnej.

15.1.2. Etap 2. (2016)

W RS źródeł wiedzy przyszłego nauczyciela z 2. etapu badań (tab. 15.3) znalazło się 10 tych samych skojarzeń co w etapie 1.: *książki* (151), *inni nauczyciele* (107), *praktyki* (128), *internet* (129), *zajęcia na uczelni* (108), *literatura pedagogiczna* (40), *podręczniki* (26), *obserwowanie zajęć* (44), *własne doświadczenia* (71), *poradniki metodyczne* (13).

Rozkład skojarzeń zawiera na tym etapie ponadto: *doświadczenia innych* (28), *szkolenia* (28), *kursy* (10).

Straciły na znaczeniu/ważności dla badanych asocjacje: *czasopisma pedagogiczne* oraz *kontakt z dziećmi*.

Tabela 15.3. Znaczące skojarzenia nt. jak uczyć się bycia nauczycielem (źródła wiedzy) (N; %). W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 2., powtarzane 2016 rok, próba panelowa

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba badanych: 100 lub więcej osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 50 do 100 osób				
książki (53; 16,5)	–	–	–	–
Liczba badanych: 40 do 50 osób				
–	książki (44; 13,7)	–	–	–
–	praktyki (40; 12,4)	–	–	–
Liczba badanych: 30 do 40 osób				
zajęcia na uczelni (36; 11,2)	–	internet (33; 10,9)	–	–
internet (31; 9,6)	–	książki (32; 9,9)	–	–
Liczba badanych: 20 do 30 osób				
praktyki (29; 9,0)	inni nauczyciele (24; 7,5)	inni nauczyciele (27; 8,4)	praktyki (28; 8,7)	–

Rozdział 15. Dynamika reprezentacji społecznych źródeł wiedzy nauczyciela i ucznia

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
inni nauczyciele (21; 6,5)	zajęcia na uczelni (22; 6,8)	zajęcia na uczelni (21; 6,5)	internet (26; 8,1)	–
–	internet (21; 6,5)	–	–	–
Liczba badanych: 10 do 20 osób				
doświadczenia innych (17; 5,3)	własne doświadczenia (17; 5,3)	poradniki metodyczne (18; 5,6)	zajęcia na uczelni (19; 5,9)	internet (18; 5,6)
podręczniki (15; 4,7)	literatura pedagogiczna (14; 4,3)	praktyki (17; 5,3)	inni nauczyciele (18; 5,6)	inni nauczyciele (17; 5,3)
literatura pedagogiczna (15; 4,6)	obserwowanie zajęć (11; 3,5)	własne doświadczenie (14; 4,3)	własne doświadczenia (14; 4,3)	szkolenia (15; 4,7)
własne doświadczenie (12; 3,7)	podręczniki (11; 3,4)	obserwowanie zajęć (12; 3,7)	szkolenia (13; 4,0)	kursy (14; 4,3)
obserwowanie zajęć (11; 3,4)	–	literatura pedagogiczna (11; 3,4)	doświadczenia innych (11; 3,4)	praktyki (14; 4,3)
–	–	–	książki (11; 3,4)	własne doświadczenia (14; 4,3)
–	–	–	–	czasopisma pedagogiczne (12; 3,7)
–	–	–	–	książki (11; 3,4)
–	–	–	–	obserwowanie zajęć (10; 3,1)
–	–	–	–	zajęcia na uczelni (10; 3,1)
Liczba wyróżnionych znaczeń				
36	47	54	59	57
Pozostałe konotacje w pierwszej randze według N malejąco				

– dla N = 9 (2,8%): –

– dla N = 8 (2,5%): –

– dla N = 7 (2,2%): –

– dla N = 6 (1,8%): czasopisma pedagogiczne;

– dla N = 5 (1,6%): –

– dla N = 4 (1,2%): –

– dla N = 3 (0,9%): –

– dla N = 2 (0,6%): rozmowy z innymi nauczycielami, szkoła;

– dla N = 1 (0,3%): artykuły pedagogiczne, autorytet, dokształcanie się, działając, dzieci, encyklopedie, filmy, konferencje, lektury, literatura pedagogiczna i psychologiczna, mentor, miesięczniki dla nauczycieli, nowe metody nauczania, obserwowanie dobrego wzorca podczas jego pracy, platformy edukacyjne, publikacje, scenariusze zajęć, uczestnictwo w działaniach na rzecz dzieci, wcześniejsze doświadczenia, wspomnienia ze szkoły, wymagania ogólne.

W danych z etapu 2. widać, że korzystanie z *internetu* ma większe znaczenie dla badanych niż w 1. etapie zarówno pod względem częstotliwości w rozkładzie skojarzeń, jak i rangi. Za utrwaloną, choć z mniejszą częstotliwością i niższą rangą, należy uznać pozycję wszystkich wcześniej poznanych źródeł uczenia się, zwłaszcza *samodzielnie z książek, od nauczycieli na praktykach, od wykładowców na zajęciach uczelnianych*. Amerykański psycholog, Kenneth J. Gergen, jeden ze zwolenników konstruktywizmu społecznego zwraca uwagę na to, że „[...] wykłady i książki nie mają żadnego znaczenia, [...] ani wykłady, ani książki nie determinują znaczeń, jakie zostaną im przypisane. One tylko otwierają na różnorodność alternatyw, spośród których różni studenci będą różnie wybierać. Poprzez informację zwrotną lub ocenę nauczyciel może zawęzić ten zakres alternatywy, ukierunkowując studentów na „właściwe” sekwencje. Jednakże informacja zwrotna i ocena znajdują się na tej samej pozycji, co wykłady i książki” (Gergen, 2001, s. 119, za: Zierkiewicz, 2013, s. 16).

Według wyników badań polscy studenci nie mają jednak nawet takiego wyboru. Dorota Pauluk (2016) dowodziła, że uczenie się na (polskim) uniwersytecie jest zorganizowane w sposób uniemożliwiający korzystanie z różnych źródeł wiedzy ze względu na sylabusy i nadmiar „abstrakcyjnej teorii”: „Sylabusy pękają w szwach, literatura do egzaminu ma sztywne ramy i nie ma już miejsca ani czasu na szukanie inf. w innych, być może nawet bardziej interesujących dla studenta, źródłach” (tamże, s. 191). Autorka konstatuje, że przekazywana wiedza utożsamiana jest z „informacjami”, „materiałami”, „notatkami”, „kserówkami”, „tekstami”, „regułkami”, „definicjami” (tamże, s. 192). Powtarza też wyjaśnienia studentów o tym, że „dzięki studiom nauczyli się posługiwać teoretycznymi konstruktami, licznymi teoriami i klasyfikacjami”. R z e k o m o „w czasie pobytu na studiach wzbogacił się ich naukowy język i płynność posługiwania się nim, nawet w codziennym życiu” (tamże). Wydaje się, że tego typu stwierdzenia przypisać należy jedynie do deklaracji badanych. Ustalenia własne pokazują, że na poziomie studiów licencjackich transformacja języka codziennego działania w profesjonalny właściwie nie zachodzi, a jeśli badani próbują już używać języka naukowego, to rezultat obnaża tylko ich braki w wiedzy (zob. ramka 15.1).

RAMKA 15.1. Język naukowy w wypowiedziach studentów

- „Źródła wiedzy Dziecko uczy się na błędach, przez obserwację, przez naśladowanie, przez wyuczone sytuacje, konkretno-obrazowe myślenie, smak,

dotyk, musi mieć zapewnione odpowiednie warunki, uczą się intuicyjnie w sposób analogiczny”.

- „Uczenie się może być świadome i nieświadome, ponieważ na każdym kroku otaczamy się z uczeniem, bo uczenie się może mieć charakter zamierzony, jak i niezamierzony i ...[cisza]”.
- „Uczenie się sensoryczne jest jeszcze jako to, które polega na ... wykorzystaniu różnych sensorów, czyli no ... wskaźników do wykrywania, czy dziecko się nauczyło, czy nie”.
- „Występuje uczenie się umyślne, ukierunkowane na zdobycie wiedzy, umiejętności, sprawności i tym podobne”.
- „A ... warunkowanie klasyczne ... czyli uczenie się przewidywalnych, czyli jeden bodziec lub ... a nie ... no nie wiem ... pomyliło mi się”.

Tego typu wywody, niektóre jednoznacznie absurdalne, świadczą o tym, że wartość merytoryczna niektórych studenckich wypowiedzi jest sygnałem niezrozumienia lub niepełnego rozumienia podstawowych pojęć związanych z procesem uczenia się, a zatem i na temat źródeł wiedzy. Dowodzi, że język naukowy nie został właściwie przetransponowany na język codziennej praktyki pedagogicznej, czego rezultatem jest niewłaściwa lub „wybrakowana”, pełna luk treść RS uczenia się i RS źródeł wiedzy. Wykazują one niewątpliwie cechy antywiedzy.

Na podstawie opisu doświadczenia studiowania opierającego się na pamięciowym opanowaniu „10 różnych definicji jednego pojęcia, każda inna i równie nielogiczna i sprzeczna”, Dorota Pauluk (2016, s. 192–193) formułuje wniosek, w którym stwierdza: „Studia uczą myślenia schematami, a niektórzy dostrzegali nawet, że utracili umiejętność zdroworozsądkowego, intuicyjnego nazywania podstawowych zjawisk oraz pojęć edukacyjnych, na przykład mają trudności z określeniem, czym jest wychowanie”. Badaczka odwołuje się więc wprost do ustaleń Moscovicio zawartych w TRS. Z punktu widzenia tej koncepcji nie może dojść do zrozumienia teorii i języka naukowego bez zamiany pojęć naukowych w RS. Jej ustalenia dostarczają zatem kolejnych argumentów na rzecz zwrócenia większej uwagi podczas zajęć ze studentami na sposób rozumowania/myślenia o podstawowych kategoriach edukacyjnych. Podane przykłady dowodzą deficytu wiedzy, braku wyobrażeń lub pomysłów na temat uczenia się, także błędnego pojmowania pojęć naukowych, ich bezmyślnego używania, niezrozumienia – niemożności ich wyjaśnienia swoim językiem. Zgodnie z założeniami TRS taka sytuacja wymaga świadomych zabiegów modyfikujących rozumienie przyszłych nauczycieli, a zatem treść RS obiektów edukacyjnych.

Podczas dyskusji grupowych studenci nie powołali się na żadną z teorii pedagogicznych czy na jakieś konkretne podejście lub wyjaśnienia o charakterze naukowym, nie podawali także przykładów stanowisk znanych pedagogów, nie odwoływali się do tak powszechnie znanych nazwisk, jak Piaget, Bruner

czy Wygotski, nie powoływali się na literaturę naukową. Wszyscy studenci, wypowiadając się na temat przedmiotu badań, opowiadają o sobie, swoich doświadczeniach, codzienności osobistej lub instytucjonalnej (uczelnia, szkoła). Świadczy to o tym, że nie wiedza zdobyta na uczelni jest źródłem ich RS, ale życie codzienne i doświadczenia zdobyte przed profesjonalnym kształceniem. Spośród ponad 120 stron materiałów pochodzących z negocjacji grupowych, które stanowiły podstawowe dane wykorzystane do analiz i interpretacji, ani razu nie pojawiły się uzasadnienia, w których studenci korzystaliby z argumentów naukowych/wynikających z badań naukowych.

Sądzę, że sytuację związaną z nieprzystawalnością języka naukowego i potocznego podczas kolektywnego uzgadniania znaczeń można wyjaśnić odrębnym kontekstem ich zastosowania. To kontekst decyduje o tym, jakiego języka używamy w danych okolicznościach. Podczas dyskusji grupowej, we własnym gronie, studenci używają języka codziennego i rozumują zdroworozsądkowo. Język naukowy pedagogiki, jako zarezerwowany dla sytuacji oficjalnych, typu wykłady, egzaminy, dyskusje na ćwiczeniach, nie znajdzie swojego miejsca w codziennej praktyce, ponieważ to RS kierują naszym codziennym myśleniem.

Na podstawie danych z 2. etapu badań można zauważyć, że nieznacznie wzrosło znaczenie uczenia się na podstawie *własnych doświadczeń* oraz korzystanie z *doświadczeń innych*, w tym *na kursach i szkoleniach*. Jest to zapewne jeden z czynników blokady zmiany RS, której służą przede wszystkim nowe praktyki społeczne i wiedza-w-procesie, wiedzenie kontekstowe. Brak zmiany dowodzi niewielkiej wartości merytorycznej kursów, szkoleń dla modyfikacji RS. Korzystanie z doświadczeń nauczycieli codziennie funkcjonujących w tradycyjnym modelu dydaktycznym nie zmieni filozofii (przyszłych) nauczycieli.

Należy zauważyć malejące znaczenie *czasopism pedagogicznych* oraz *poradników metodycznych* jako źródła wiedzy dla badanych.

Mocno niepokoi brak w podstawowym rozkładzie RS źródeł wiedzy przyszłych nauczycieli naturalnego *kontaktu z dziećmi* i koncentrowanie się badanych na formalnym uczeniu się.

Przywołania mniej liczne, ale z 1. rangą w zasadzie potwierdzają dotychczasowe analizy, choć sformułowania: *rozmowy z innymi nauczycielami*, *uczestnictwo w działaniach na rzecz dzieci*, są sygnałem innego myślenia o źródłach wiedzy pedagogicznej i uczeniu się zawodu. Trudno uznać ich ugruntowanie, ale tak kluczowe zmiany następują powoli.

Dostrzec można znaczenie dla badanych *autorytetu* innych nauczycieli i *mentora*, w tym „obserwowanie dobrego wzorca podczas jego pracy” czy

Rozdział 15. Dynamika reprezentacji społecznych źródeł wiedzy nauczyciela i ucznia

korzystanie z platform edukacyjnych służących do wymiany doświadczeń i inspiracji. Nawet jeśli celem uczenia się dla badanych jest *poznanie nowych metod nauczania*, ich myślenie tradycyjne, związane z podejściem behawiorystycznym do procesu nauczania krok po kroku może być stopniowo modyfikowane przez korzystanie ze źródeł wiedzy pokazujących nowe podejścia i nowe rozwiązania.

Kolektywne uzgadnianie znaczeń

Moscovici (2000) odwoływał się do teorii uczenia się społecznego, która zakłada, że ludzie uczą się przez obserwacje i interakcje z innymi we właściwym im środowisku społecznym. Źródłem wiedzy są wówczas „konteksty naszego życiowego doświadczenia wynikającego z uczestnictwa w świecie” (Wenger, 1999, s. 30). Interesujące jest zatem ustalenie, gdzie przyszli nauczyciele widzą główne źródła wiedzy pedagogicznej i jak uzasadniają ich znaczenie.

Tabela 15.4. Kategorie pojęciowe w związku z induktorem „źródła wiedzy przyszłych nauczycieli”

Kategoria	Skojarzenia według rang	Uzasadnienia (przykłady)
Praktyczna teoria – jest to wiedza, którą zdobywamy od innych osób	zajęcia na uczelni, inni nauczyciele, obserwowanie zajęć, doświadczenia innych, szkolenia, kursy	– Praktyczne źródła wiedzy to uczenie się przez teorię i obserwację. Zalicza się do niej: obserwowanie zajęć, zajęcia na uczelni i wiedza płynąca od innych nauczycieli.
Zderzenie z rzeczywistością – nasz pierwszy kontakt obrazujący przyszłą pracę zawodową	praktyki, własne doświadczenia	– Ta grupa to zbiór doświadczeń zdobywanych przez całe życie, kontakt z dziećmi oraz praktyki w szkole.
Podstawowa baza pracy nauczyciela	poradniki metodyczne, podręczniki	– Lekcje dla dzieci nauczyciel przygotowuje w oparciu o podręczniki i poradniki metodyczne. Z tej grupy środków korzysta każdy nauczyciel.
Dodatkowe środki wspierające pracę nauczyciela	książki, internet, literatura pedagogiczna	– Są to źródła, z których korzystają nieliczni. Do grupy tej należą nauczyciele, którzy chcą wzbogacać swoją wiedzę, urozmaicać zajęcia oraz czerpać z nich inspirację. – W dzisiejszych czasach nauczyciel ma większe możliwości niż w przeszłości. Stały dostęp do internetu daje duże pole do rozwijania wiedzy.

Źródło: badania własne, 2. etap.

Podczas dyskusji grupowej badani polemizowali na temat sposobów zdobywania wiedzy, jej wykorzystywania, rzadko wypowiedzieli się także na temat miejsc uczenia się: „Wiedzę można uzyskać nie tylko poprzez czytanie

książek, ale również przez nabywanie doświadczenia”; „Umiejętność wykorzystania wiedzy jest ważniejsza niż sam fakt posiadania jej”; „Szkoła to nie jedyne źródło zdobywania wiedzy”.

Ostatecznie podstawowym kryterium klasyfikacji źródeł wiedzy nauczyciela w studenckich negocjacjach okazał się podział wiedzy na teoretyczną i praktyczną. „Wiedza teoretyczna to podstawowe materiały nauczyciela, z których korzysta na co dzień w swojej pracy i dodatkowe środki wspierające. Wiedza praktyczna też została podzielona została na dwie grupy. Pierwsza z nich to nauka przez obserwację i teorię. Druga z nich to zbiór doświadczeń zdobywanych przez całe życie, kontakt z dziećmi oraz praktyki w szkole i przedszkolu”.

Z dyskusji badanych wynika, że podział na wiedzę teoretyczną i praktyczną jest dla nich pewnikiem. Istnieje wiedza teoretyczna (akademicka, naukowa, abstrakcyjna) i wiedza praktyczna (osobista, życiowa, intuicyjna). Studenci kontrastują jeden typ wiedzy z drugim, dochodząc do przeciwnego wniosku niż w etapie 1.: wiedza czerpana z doświadczeń jest tą ważną, prawdziwą, a jeśli ktoś chce się więcej uczyć, to wtedy korzysta jeszcze z książek i literatury pedagogicznej – jako „dodatkowych środków wspierających pracę nauczyciela”. „Wiedza życiowa jest większą wartością niż wiedza naukowa”.

Nie można nie zauważyć tytułu jednej z kategorii „Zderzenie z rzeczywistością”, odnoszącego się do odwrócenia wartości teorii i praktyki. Po pierwszej aktywności zawodowej w szkole studenci z całą wyrazistością uświadamiają sobie iluzję, jaką byli karmieni od początku studiów. Teoria jest przez nich uznawana za fałszywą, oderwaną od realnego świata codziennego szkoły.

Metafora zderzenia z rzeczywistością ma więc podwójne znaczenie. Gdy badani poznają to, co prawdziwe, uświadamiają sobie także to, co pozorne. I choć podział na prawdziwy i fałszywy obraz rzeczywistości zawsze jest w jakimś sensie umowny, to uczestniczenie w praktykach pedagogicznych już w roli nauczyciela stanowi moment, w którym studenci dokonują przewartościowań na podstawie konfrontacji „fałszywej teorii” z „prawdziwą praktyką”. Rezultatem rozpoznania i dezawuacji świata pozorów jest konieczność formowania na nowo swojej tożsamości, niepewność, która wynika z utracenia orientacji w rzeczywistości zawodowej. Kieruje ona przyszłych nauczycieli ku temu, co znane, a zatem bezpieczne, ku tradycji, pozbawiając jednocześnie elementów nowatorskich RS siły i znaczenia.

Badani pod koniec studiów licencjackich odrzucają więc wiedzę teoretyczną i poszukują wiedzy przydatnej w życiu codziennym nauczyciela. To kolejny dowód na „wielkie oszustwo studiów” – jak powiedziała jedna ze studentek, uzyskując pełną aprobatę innych członków grupy. Czują się zniechęceni

uczeniem się na pamięć teorii, które niezakotwiczone w znanym języku lub obrazach, uznawane są – jak przewidywał Moscovici – za obce i abstrakcyjne, zatem nieprzydatne. Rozgoryczeni studenci z niecierpliwością oczekują zakończenia „tych nudów” i wtopienia się w krajobraz szkolny, w którym jako nauczyciele będą wreszcie wszechwiedzącym mistrzem i autorytetem – z nadania instytucjonalnego. A wtedy już poszukiwanie nowych źródeł wiedzy nie będzie konieczne – („... dla uczniów jestem alfą i omegą”) (zob. rozdz. 13).

Wyraźnie zauważalna jest tendencja do traktowaniu jako źródła wiedzy teorii zawartej w literaturze i czasopismach pedagogicznych, która następnie ma być wykorzystana w praktyce. Sama praktyka jest rzadko postrzegana jako źródło wiedzy, co zbliża wnioski do konkluzji Stanisława Dylaka (2007, s. 51) „Wydaje się, że w powszechnym przekonaniu nauczycieli teoria jest raczej źródłem bardziej lub mniej użytecznych wzorów działania, mających się sprawdzić w praktyce w sposób bezwyjątkowy”.

Na podstawie analizy danych i uzgodnionych w grupie wypowiedzi przyszłych nauczycieli wyraźnie widać obszar niewiedzy, którym jest nieformalne uczenie się. Za źródła wiedzy uznaje się w nim powszednią aktywność przebiegającą w naturalnych warunkach, w codziennych sytuacjach (uczenie się sytuacyjne, incydentalne, przez działanie/w działaniu).

Badani są przekonani, że uczenie się ma miejsce w formalnie zorganizowany sposób (na zajęciach, na praktykach – przez słuchanie wykładów i oglądanie zajęć), w przeznaczonym do tego miejscu (na zajęciach uczelnianych, w szkole na praktykach) lub samodzielnie z literatury, przez przyswajanie teorii, którą potem wykorzystuje się w praktyce.

Nie kojarzą jako źródła wiedzy sytuacji problemowych, zdarzających się podczas rozmów z innymi/dziećmi na praktykach czy poza szkołą. Wiedza wytworzona jako rozwiązanie jakiegoś zadania może być przecież transferowana do innych sytuacji podobnych, łącznie z podejmowaniem prób poszukiwania nowych rozwiązań dla zbliżonych kontekstualnie sytuacji.

Studenci nie traktują także uczestnictwa w grupie jako źródła wiedzy. Dyskusje w gronie osób znajdujących się w podobnej sytuacji, ale z różnymi perspektywami patrzenia na świat, sposobami myślenia, inaczej widzącymi problem mogą – w wyniku kooperacji – doprowadzić do interesujących rozwiązań, do nowej wiedzy.

Badani nie postrzegają także wiedzy jako zależnej od sytuacji działania, od cech samej sytuacji oraz jej kulturowego kontekstu, w tym różnorodnych uwarunkowań działania w określonej sytuacji (systemowych, indywidualnych itp.).

15.2. Dynamika reprezentacji społecznej źródeł wiedzy ucznia

Badania nad edukacją dowodzą, że dzieci dowiadują się większości tego, czego rzekomo nauczają nauczyciele, w grupach rówieśników, z komiksów, z przypadkowej obserwacji, a zwłaszcza przez udział w codziennym życiu, również szkolnym. Wydaje się nawet, że nauczyciele nie tylko nie pomagają, ale niekiedy utrudniają dzieciom uczenie się (Illich, 1976/2010, s. 69). Z tego punktu widzenia zbadanie stanowiska przyszłych nauczycieli na temat źródeł wiedzy uczniów klas I–III może okazać się interesujące. W literaturze specjalistycznej, z której (w założeniu) korzystają studenci podkreśla się bowiem, że źródłem rozwoju jest nie tylko sam podmiot, środowisko czy kultura, ale „interakcje między tymi wszystkimi elementami, które konstytuują każdego ucznia” (Bałachowicz, 2015a, s. 51).

Treść i strukturę RS źródeł wiedzy ucznia klas I–III ustalałam na podstawie odpowiedzi na pytanie: *Co jest głównym źródłem wiedzy ucznia?*

15.2.1. Etap 1. (2014)

W RS źródeł wiedzy ucznia z I etapu badań (tab. 15.5) znalazło się 11 skojarzeń: *nauczyciel* (224), *książki* (152), *internet* (149), *rodzice* (130), *podręczniki* (90), *rówieśnicy* (65), *własne doświadczenia* (57), *szkoła* (36), *rodzina* (11), *telewizja* (11), *obserwacje* (10).

Tabela 15.5. Znaczące skojarzenia nt. źródeł wiedzy ucznia (N; %). W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 1, początkowe 2014 rok, próba panelowa

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba badanych: 100 lub więcej osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 50 do 100 osób				
nauczyciel (97; 30,1)	nauczyciel (66; 20,5)		–	–
–	książki (64; 19,9)		–	–
Liczba badanych: 40 do 50 osób				
podręczniki (47; 14,6)	–	internet (45; 14,0)	–	–
książki (46; 14,3)	–	nauczyciel (40; 12,4)	–	–
Liczba badanych: 30 do 40 osób				
–	rodzice (35; 10,9)	rodzice (35; 10,9)	rodzice (30; 9,3)	–
–	podręczniki (32; 9,9)	–	–	–

Rozdział 15. Dynamika reprezentacji społecznych źródeł wiedzy nauczyciela i ucznia

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
–	internet (31; 9,6)	–	–	–
Liczba badanych: 20 do 30 osób				
internet (20; 6,3)	–	książki (23; 7,1)	internet (27; 8,4)	rówieśnicy (27; 8,4)
–	–	–	rówieśnicy (21; 6,5)	internet (26; 8,1)
–	–	–	nauczyciel (21; 6,5)	–
Liczba badanych: 10 do 20 osób				
własne doświadczenia (18; 5,6)	szkoła (10; 3,1)	rówieśnicy (17; 5,3)	książki (19; 5,9)	rodzice (18; 5,6)
szkoła (14; 4,3)	–	szkoła (12; 3,7)	własne doświadczenia (12; 3,7)	własne doświadczenia (15; 4,7)
rodzice (12; 3,7)	–	własne doświadczenia (12; 3,7)	rodzina (11; 3,4)	telewizja (11; 3,4)
–	–	podręczniki (11; 3,4)	obserwacje (10; 3,1)	–
–	–	–	–	–
Liczba wyróżnionych znaczeń				
40	45	48	55	66
Pozostałe konotacje w pierwszej randze według N malejąco				

– dla N = 9 (2,8%): –

– dla N = 8 (2,5%): lekcje;

– dla N = 7 (2,2%): –

– dla N = 6 (1,8%): –

– dla N = 5 (1,6%): środowisko;

– dla N = 4 (1,2%): otaczający świat;

– dla N = 3 (0,9%): rodzina, zainteresowania, życie codzienne;

– dla N = 2 (0,6%): obserwowanie innych, samouczenie się, świat;

– dla N = 1 (0,3%): aktywność własna, chęci dziecka, ciekawość, ćwiczenia, działania praktyczne, encyklopedia, komputer, lektury, literatura, literatura pedagogiczna, media, obserwowanie świata, osoby starsze, pomoce dydaktyczne, poznanie, praca własna, praktyka, słowniki, słuchanie, umiejętności dziecka, wiedza podstawowa.

Na strukturę analizowanej RS składają się te same elementy o wysokiej częstotliwości, powtarzane w kolejnych rangach. Tworzą one wyraźną i stabilną kompozycję, w której dominują skojarzenia świadczące o tym, że źródłem wiedzy dla uczniów są przede wszystkim:

- inni ludzie, zwłaszcza: *nauczyciele, rodzice, rówieśnicy*;
- źródła pisane: *książki, podręczniki*;
- media: *internet, telewizja*;
- *własne doświadczenia* i *obserwacje*, zwłaszcza w środowisku *szkoły* i *rodziny*.

W etapie 1., wyłącznie w randze 1., ale mniej licznie (poniżej 10 przywołań) występują asocjacje, którym można przypisać naturę behawiorystyczną:

ćwiczenia, podstawa programowa, słuchanie – bezpośrednio nawiązujące do najważniejszych źródeł wiedzy ucznia: *nauczyciel, książki, podręczniki, szkoła*. Pojedynczo występują skojarzenia rozszerzające pulę tradycyjnych, pasywnych źródeł wiedzy o *encyklopedie, filmy, komputer, lektury, literaturę, słowniki*.

Wiele jest skojarzeń, które teoretycznie można zaliczyć do konstruktywistycznych źródeł wiedzy: *otaczający świat, zainteresowania, życie codzienne, aktywność własna, chęci dziecka, ciekawość, dom, działania praktyczne, praca własna, umiejętności dziecka, zabawy*.

Pojedyncze konotacje są dość zróżnicowane i trudno je umieścić w określonym podejściu bez analizy znaczeń, które przypisują im badani, dlatego warto zanalizować uzgodnienia grupowe ujęte w tabeli 15.6.

Kolektywne uzgadnianie znaczeń

W pedagogice wczesnoszkolnej nauczyciele nadają dużą rangę podstawie programowej, dbając o „realizację treści/materiału” z pełnym przekonaniem o jej niepodważalnej wartości – co wiemy z codziennych kontaktów z nimi na praktykach pedagogicznych. Niekrytyczne podejście do tego źródła wiedzy także przez przyszłych nauczycieli może powodować mentalne zamknięcie na inne źródła. Ważne zatem jest dokładniejsze przyjrzenie się znaczeniom poszczególnych elementów analizowanej reprezentacji.

Tabela 15.6. Kategorie pojęciowe utworzone w związku z induktorem „źródła wiedzy uczniów klas I–III”

Kategoria	Pojęcia według rang	Uzgadnianie znaczeń (przykłady)
Znaczący dorośli	nauczyciel rodzice rodzina	Dzieci mają wiedzę, którą im przekazują dorośli. Głównie nauczone są przez nauczyciela. Nauczyciele przekazują wiedzę swoim uczniom. Wiedza zdobyta przez uczniów jest odzwierciedleniem pracy nauczyciela. Wiedzę zdobywamy od rodziców.
Literatura	książki podręczniki	Wiedza zawarta jest w książkach. Czytanie wzbogaca naszą wiedzę językową Encyklopedia to źródło wiarygodnej i rzetelnej wiedzy. Wiedza zawarta jest w książkach, podręcznikach i innych źródłach. Wiedzę można również osiągnąć poprzez dużą ilość czytania.
Media	internet, telewizja	Internet jest czasem kiepskim źródłem wiedzy. Niestety, coraz mniej osób sięga po książki, współcześnie głównym źródłem wiedzy jest telewizja, komputer i internet.
Doświadczenie	własne doświadczenia, obserwacja	Dzieci uczą się przez naśladowanie, obserwację. Wiedzę zdobywamy w Kościele. Wiedza powstaje w oparciu o fakty. Z czasem zdobywamy więcej doświadczeń i wiedzy. Wiedzę należy gromadzić.

Kategoria	Pojęcia według rang	Uzgodnianie znaczeń (przykłady)
Środowisko szkoły	szkoła, rówieśnicy	Wiedza zdobyta w szkole potęguje się w dorosłym życiu. Dzieci chętnie uczą się przez zabawę z rówieśnikami. W grupie zawsze różnie. Wielozmysłowe uczenie się jest ważne. Wiedzą możemy się dzielić z innymi, np. właśnie z uczniami. Wiedza to wiadomości zdobyte w procesie uczenia się. Uczniowie mogą zdobywać nową wiedzę na lekcjach w szkole.

Źródło: badania własne, 2. etap.

Z wniosków uzgodnionych w grupie wynika, że badani utożsamiają wiedzę z dużą ilością informacji na różne tematy. Im głębszą wiedzę posiada dziecko, tym więcej jej zgromadziło. „Doskonalić wiedzę może uczeń poprzez czytanie i czerpanie informacji z różnych źródeł”. „Szeroka wiedza pozwala ludziom zrozumieć wiele skomplikowanych rzeczy i sytuacji”, zwłaszcza gdy łączy się z „umiejętnym wykorzystaniem w praktyce”, ponieważ „Wiedza może być praktyczna lub teoretyczna”.

Studenci wspominają o innych źródłach wiedzy typu *rówieśnicy*, jednak koleżanki i koledzy nie są postrzegani jako typowo poznawcze źródło wiedzy, które wiąże się ze stymulowaniem do myślenia, negocjowaniem znaczeń w ramach różnorodności perspektyw oglądu świata. Badani uważają, że *rówieśnicy* to raczej kolejny atraktor dostarczający ciekawych informacji lub pozytywnych emocji, uśmiechu, dobrego samopoczucia – co, oczywiście, jest samo w sobie wartościowe, jednak nie wiąże się w ich mniemaniu ze sposobnością do tworzenia wartościowej wiedzy. Podobnie, używając przypisanego do akwizycji określenia *dzielenie się wiedzą z innymi*, mają na myśli zwyczajne przekazywanie wiedzy od nauczyciela do ucznia.

Media typu *telewizja* i *internet* są raczej wartościowane jako niewłaściwe dla dzieci źródła: „Z internetu powinni korzystać tylko dorośli”. Badani widzą w nich zagrożenie, zarówno ze względu na jakość/fałszywość informacji, jak i brak kontroli dorosłych nad treściami, z którymi uczniowie klas I–III mogliby się spotkać: „Tyle tam świństw, same pańce na wierzchu ze wszystkim. A ile chamstwa i wredoty”. Takie „lękowe” nastawienie zapewne nie będzie sprzyjać włączaniu komputera i internetu w proces uczenia się dzieci.

15.2.2. Etap 2. (2016)

W RS źródeł wiedzy ucznia z 2. etapu badań (tab. 15.7) znalazło się 11 skojarzeń: *nauczyciel* (176), *książki* (146), *internet* (141), *własne doświadczenia* (98), *rodzice* (84), *rówieśnicy* (81), *podręczniki* (72), *szkoła* (62), *rodzina* (26), *telewizja* (13), *media* (10).

Część IV. Prezentacja i dyskusja wyników badań

Tabela 15.7. Znaczące skojarzenia nt. źródeł wiedzy ucznia (N; %). W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 2., powtarzane 2016 rok, próba panelowa

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba badanych: 100 lub więcej osób				
–	–	–	–	–
Liczba badanych: 50 do 100 osób				
nauczyciel (69; 21,4)	–	–	–	–
Liczba badanych: 40 do 50 osób				
–	nauczyciel (43; 13,4)	–	–	–
Liczba badanych: 30 do 40 osób				
własne doświadczenia (36; 11,2)	książki (37; 11,5)	internet (34; 10,6)	internet (36; 11,2)	internet (31; 9,6)
książki (32; 9,9)	–	książki (31; 9,6)	–	–
podręczniki (30; 9,3)	–	nauczyciel (30; 9,3)	–	–
Liczba badanych: 20 do 30 osób				
szkoła (28; 8,7)	rodzice (28; 8,7)	rodzice (23; 7,1)	książki (29; 9,0)	rówieśnicy (25; 7,8)
–	podręczniki (27; 8,4)	rówieśnicy (23; 7,1)	rodzice (27; 8,4)	–
–	internet (26; 8,1)	–	rówieśnicy (20; 6,2)	–
–	–	–	nauczyciel (20; 6,2)	–
Liczba badanych: 10 do 20 osób				
rodzice (15; 4,7)	rodzina (16; 5,0)	podręczniki (15; 4,7)	własne doświadczenia (18; 5,6)	rodzice (19; 5,9)
internet (14; 4,3)	własne doświadczenia (16; 5,0)	własne doświadczenia (13; 4,0)	telewizja (13; 4,0)	książki (17; 5,3)
–	rówieśnicy (13; 4,0)	rodzina (10; 3,1)	szkoła (11; 3,4)	własne doświadczenia (15; 4,7)
–	szkoła (13; 4,0)	–	–	nauczyciel (14; 4,3)
–	–	–	–	media (10; 3,1)
–	–	–	–	szkoła (10; 3,1)

Rozdział 15. Dynamika reprezentacji społecznych źródeł wiedzy nauczyciela i ucznia

RANGA 1	RANGA 2	RANGA 3	RANGA 4	RANGA 5
Liczba wyróżnionych znaczeń				
38	46	51	49	54
Pozostałe konotacje w pierwszej randze według N malejąco				

– dla N = 9 (2,8%):

– dla N = 8 (2,5%):

– dla N = 7 (2,2%): doświadczenia;

– dla N = 6 (1,8%): obserwowanie;

– dla N = 5 (1,6%): otaczający świat, rodzina;

– dla N = 4 (1,2%): środowisko;

– dla N = 3 (0,9%): praktyka;

– dla N = 2 (0,6%): lekcje, rówieśnicy, samodzielne działania, swobodna aktywność, telewizja;

– dla N = 1 (0,3%): czytanie, encyklopedie, filmy, karty pracy, notatki, pasje, podstawa programowa, pozytywna atmosfera, rozmowa, samodzielne myślenie, studia, świat, umiejętności, własna wiedza, własne pomysły, własne zainteresowania, wykład, zainteresowania, życie codzienne.

Dane ujęte w tabeli 15.7 uwidaczniają nieznaczne przesunięcia w strukturze analizowanej reprezentacji w porównaniu z etapem 1., choć nadal mamy do czynienia dokładnie z tymi samymi elementami RS. Świadczy to o braku znaczącej modyfikacji w pojmowaniu samej wiedzy, jak i procesu uczenia się uczniów.

Zauważalnemu zmniejszeniu uległa liczba źródeł wiedzy w 1. randze poniżej liczebności 10, ale ich jakość również jest porównywalna z przywołaniami w etapie 1. Można docenić większą obecność asocjacji zwracających uwagę na samodzielność i samosterowność w konstruowaniu własnej wiedzy przez uczniów klas I–III. Pojedynczo jako źródła wiedzy wymieniano *samodzielne działania, swobodna aktywność, samodzielne myślenie, własne pomysły, własne zainteresowania*, które można odnosić do partycypacyjnego „praktykowania myślenia”.

Kolektywne uzgadnianie znaczeń

Ten etap analiz materiału badawczego mógłby ujawnić ewentualne zmiany w postrzeganiu źródeł wiedzy uczniów, a zatem także w rozumieniu procesu uczenia się jako zawężonego do szkoły i sytuacji edukacyjnych proponowanych przez nauczycieli. Przyszli nauczyciele, którzy chcieliby promować inne niż instrumentalne rozumienie uczenia się, mieli okazję wypowiedzieć się podczas dyskusji we własnym gronie, kiedy to negocjowane były znaczenia poszczególnych jednostek językowych składających się na RS źródeł wiedzy uczniów.

Część IV. Prezentacja i dyskusja wyników badań

Tabela 15.8. Kategorie pojęciowe w związku z induktorem „źródła wiedzy ucznia”

Kategoria	Skojarzenia według rang	Uzgadnianie znaczeń (przykłady)
Znaczący inni, znaczący bliscy	rodzina rodzice rówieśnicy nauczyciel	Dzieciom wiedzę przekazują rodzice, dziadkowie, opiekunowie, nauczyciele, a także rówieśnicy oraz wielu różnych ludzi, z którymi dziecko ma kontakt. Nauczyciele muszą posiadać głęboką wiedzę. Každy człowiek posiada wiedzę na różne tematy. Wiedza to umiejętność słuchania innych i wyciągania wniosków.
Institucje, ośrodki	środowisko szkoła	Uczniowie uczęszczają do szkoły, aby przyswajać wiedzę. Zdobywamy ją nie tylko w szkole, ale i poza nią.
Środki dostarczania informacji	książki podręczniki televizja internet	Podręczniki szkolne zawierają niezbędną wiedzę. Wiedza to nie tylko książki, zeszyty, podręczniki ćwiczeń. To wnioski, które wyciągamy z zachowań innych i sytuacji, które nas otaczają. Nie zawsze informacje te [z mediów] są zgodne z dobrymi normami, obyczajami. Nauczyciel musi zatem być przygotowany na wskazywanie właściwej drogi w odbieraniu i poprawnym selekcyjonowaniu docierających informacji, a także umieć wyjaśnić również złe aspekty ludzkiego życia.
Sposoby zdobywania wiedzy (empiryczne)	obserwacja własne doświadczenia	To dziecko, które pyta: Co to? Dlaczego? Po co? – zdobywa wiedzę.

Źródło: badania własne, 2. etap.

Analiza znaczeń z 2. etapu pokazuje statyczny charakter rozumienia źródeł wiedzy. Jest to niewątpliwie konsekwencja braku widocznej modyfikacji w przywoływanych skojarzeniach oraz podtrzymywania tradycyjnego pojmowania wiedzy i procesu uczenia się.

Co ciekawe, ogląd podstawowych rozkładów skojarzeń (tab. 15.7) świadczy o tym, że przyszli nauczyciele, mimo że sami wychowani już w świecie powszechnego dostępu do internetu i pluralizmu idei w sferze publicznej, nie biorą pod uwagę malejącego oddziaływania szkoły i nauczycieli na rozwój uczniów. *Nauczyciel* w obu etapach badań to najważniejsze dla ucznia źródło wiedzy, któremu badani przypisują zbyt duże znaczenie, biorąc pod uwagę zmediatyzowaną codzienność. Nie ma dowodów na świadomość ograniczeń uczenia się w środowisku szkolnym. Przyszłym nauczycielom obce są koncepcje uczenia się poza klasą szkolną, poprzez interakcje komunikacyjne z innymi, partycypację w zróżnicowanych środowiskach. *Rodzice* i *rodzina* to skojarzenia, którym nadawane jest znaczenie środowiska pomagającego w przyswajaniu wiedzy szkolnej, tej od nauczyciela i z podręczników.

Można było zauważyć tendencję do przenoszenia znanych badanym źródeł wiedzy i sposobów uczenia się dorosłych na źródła wiedzy i uczenie się uczniów w wieku wczesnoszkolnym, choć dyskusje na ten temat nie miały jednowymiarowego charakteru:

S1: My dorośli siadamy, bierzemy książkę i czytamy. Korzystamy ze sprawdzonych źródeł wiedzy.

S2: No bez przesady. Jednak głównie siedzimy w internecie. Byłaś w czytelnicy? Tam nikogo nie ma.

S3: A też od nauczycieli z zaprzyjaźnionej szkoły.

S1: No tak, ale głównie studiujemy literaturę, sami zdobywamy wiedzę, internet, rozmowy z innymi dorosłymi osobami.

S4: Teraz wszystkie dzieci korzystają z internetu.

S2: Jak to wszystkie? Chyba żartujesz? Mnóstwo dzieci czyta książki, na przykład moja siostrzenica. Czyta nawet z telefonem w ręce. Raz zagląda do telefonu, raz do książki.

Burzliwe dyskusje permanentnie toczyły się wokół źródeł wiedzy jednakowych w wypadku dorosłych i dzieci. Przyszli nauczyciele, jak wynika z analizy wątków, nie wiedzą, że ludzie różnią się między sobą sposobami uczenia i wykorzystują różne źródła wiedzy. Ich uwaga koncentrowała się na uczeniu się za pomocą „słęczenia” *nad książką* i „*suchego*” *zapamiętywania* (zob. rozdz. 14). Trudno w związku z tym oczekiwać, że będą oni w przyszłości zwracać uwagę na uczenie dzieci uczenia się, na obserwowanie tego procesu wraz z sugerowaniem poszukiwania zindywidualizowanych, specyficznych dla każdego sposobów uczenia się.

Tylko jedno stwierdzenie, które nie miało konsekwencji o charakterze kolektywnej negocjacji wiedzy, dotyczyło uczenia się dzieci przez zadawanie pytań, dociekanie (w tab.15.8). Nikt nie wspomniał o uczeniu się przez przeżywanie emocji.

Pojedyncze przywołania w 1. randze sugerowały możliwość zwrócenia uwagi badanych na uczenie się przez doświadczanie, przez praktyczne działanie, aktywność własną czy też tutoring rówieśniczy, pracę w grupach lub parach, co jest związane z uczeniem się w trakcie dyskusji, rozmów z innymi, z uczeniem się od siebie nawzajem – te z kolei źródła wiedzy nie zostały w ogóle podjęte w dyskusji. Debata koncentrowała się wokół przyswajania wiedzy posiadanej przez nauczyciela oraz ujętej w źródłach pisanych. Horyzont intelektualny przyszłych nauczycieli, jeśli chodzi o źródła wiedzy uczniów, ogranicza się do tradycji.

Przypadek internetu

W dyskusji badanych brakowało szeregu innych kwestii, które wiązałyby się z tezą postawioną przez Zbigniewa Kwiecińskiego (2010) o „przemieszczeniu socjalizacyjnym” związanym z wyparciem dominującej funkcji rodziny, szkoły i Kościoła (zob. tab. 15.6) na rzecz mediów, kultury masowej i komunikacji w grupach społecznościowych.

W związku z pojawieniem się nowych technologii w edukacji i globalizacją kultury, uczenie się przybrało charakter wybitnie interpersonalny, dodatkowo także nieformalny, niekontrolowany, przebiegający w dużej mierze poza szkołą, w ramach sieci społecznych, które nie wiążą się z określoną przestrzenią fizyczną – jak zauważył Castells (2008, 2012). Wszyscy funkcjonujemy w różnych światach społecznych, w różnych relacjach, w różnych kontekstach. „Uczenie się nie jest już prywatnym aktem; jest to zdrowy rozsądek, rozproszony i zakotwiczony za pomocą formalnych (edukacyjnych) sposobów i zapośredniczony przez nieformalne (media społecznościowe) sposoby zdobywania wiedzy” – jak zauważa szwedzki badacz RS Mohamed Chaib (2015, s. 5)⁹. Niekwestionowalne jest także to, że nauczyciel i badacz nie może monitorować procesu nieformalnego zdobywania wiedzy przez dzieci czy dorosłych, np. studentów, nauczycieli. Ważna jest jednak świadomość niemożności zaplanowana badań uwzględniających wszystkie źródła wiedzy, co będzie oddziaływać na interpretowanie uzyskanych danych¹⁰.

⁹ Jednym z najciekawszych aspektów TRS jest fakt, że teoria uwzględnia znaczącą rolę mediów w kształtowaniu i rozpowszechnianiu wiedzy społecznej (zob. np. Trutkowski, 2000; Szwed, 2011; Zbróg, 2016; Zbróg, Zbróg, 2017a, 2017b, 2017c). To właśnie odróżnia TRS Moscovicio od teorii reprezentacji zbiorowych Durkheima. Moscovici (1961) zaadaptował teorię Durkheima do pojawiającej się wówczas ekspansji mass mediów i jej rosnącej roli w dyfuzji i zakotwiczeniu reprezentacji (psychoanalizy). Podobnie, szybki rozwój internetu i mediów społecznościowych powinien zachęcać nas do integracji wyników z badań prowadzonych w ramach założeń wszystkich teorii uczenia się i uwzględnienia faktu, że ludzie uczą się z wykorzystaniem większości nowoczesnych narzędzi komunikacji. Każda próba wyjaśnienia procesu uczenia się i projektowania ram dydaktycznych musi uwzględniać znaczącą ingerencję tych mediów w proces uczenia się i sytuacje, kiedy różne systemy społeczne i wartości są konfrontowane ze sobą, zderzają się w związku z uczeniem się nieformalnym z różnych źródeł wiedzy. Brak negocjacji różnych perspektyw może przeszkadzać w procesie uczenia się uczniów/studentów (Chaib, 2015, s. 363). Projektowane badania RS wymagają zatem poszukiwania odpowiedzi na pytania: Jakie są dominujące RS wybranych do badań obiektów? W jaki sposób te RS oddziałują na proces uczenia się? Jakie są przestrzenie do zmiany tego oddziaływania w wyniku uświadomienia sobie swoich reprezentacji i podjęcia nad nimi krytycznej refleksji?

¹⁰ Obserwując funkcjonowanie młodych ludzi w świecie aplikacji i różnych grup „sieciowych”, uważam, że uczenie się nieformalne, czasem także nieświadome, zaczyna prawdopodobnie

W rozkładzie podstawowym analizowanej RS, w obu badaniach, dominują standardowe, historycznie wiodące źródła wiedzy oparte na ustępujących już mediach typu druk i pismo¹¹.

Warto zwrócić uwagę na różnicę między praktykami badanych w kontekście ich życia prywatnego i tych, które wiążą się z wczesną profesjonalizacją i uczeniem się dzieci klas I–III. W codziennym życiu badani korzystają z internetu jako źródła informacji, narzędzia komunikacji, wymiany i otwartości na innych, podczas gdy w przygotowaniu do zawodu internet jest traktowany jedynie jako źródło informacji i danych/pomysłów: „Nie wyobrażam sobie przygotować się do zajęć bez internetu. I obrazki, i zdjęcia, i wszystko do druku [...]”. Podobnie jak ze współlistnieniem różnych systemów wiedzy przy koncepcji aktywności uczniów (rozd. 14) tu także można zakładać istnienie dwóch różnych reprezentacji internetu u badanych, które kierują ich praktykami społecznymi w zależności od kontekstu. Jedna wersja jest przypisana do praktyk prywatnych, a druga – do profesjonalnych. Co ciekawe, nawet szybkość pozyskiwania informacji z internetu nie jest zbyt często wykorzystywana przez badanych w trakcie uczenia się formalnego. Powszechny jest lęk przed korzystaniem na zajęciach z telefonu, internetu, który wynika z przyjętych i wprowadzanych przez wykładowców zakazów. Dostrzegalna jest tendencja do nakłaniania studentów do poszukiwania informacji w literaturze, choć z coraz słabszym rezultatem.

Wielu pedagogów i socjologów edukacji zwracało niejednokrotnie uwagę na zmianę, jaka zaszła w dostępie do „informacji, banków danych, różnorodnych ocen i interpretacji zachodzących zdarzeń”. Źródła dotychczasowe: książki, prasa, radio, telewizja, filmy i nagrania płytowe zostały zastąpione komputerami i internetem, które „w rewolucyjnym stopniu zwiększyły i przyspieszyły procesy globalizacji. Dzięki nim „znacznie przybliżone zostały informacje i oceny zjawisk z zakresu życia społecznego, polityki, gospodarki i kultury” (Szymański, 2014, s. 12). Radykalne zwiększenie dostępności do nowych mediów wiąże się nie tylko z szybkością pozyskiwania czy sprawdzania informacji, ile jest również źródłem „wzorców myślenia, wartościowania, rozumienia siebie, swoich potrzeb i oczekiwań” (Bałachowicz, 2015a, s. 24).

nie przeważać nad formalnym. Jest to o tyle ważne spostrzeżenie, że RS są tworzone i rozpoznawane przede wszystkim w trakcie nieformalnych i nieoficjalnych sytuacji uczenia się.

¹¹ Wyniki badań nad czytelnictwem w Polsce przeprowadzane przez Bibliotekę Narodową na próbie 3 tysięcy osób powyżej 15. roku życia pokazują, że coraz więcej osób jest poza kulturą pisma. Około 19 milionów Polaków nie przeczytało nawet kilku stron książki. Ponad 63% Polaków, w ciągu roku nie przeczytało żadnej książki i liczba ta systematycznie rośnie; <https://www.bn.org.pl/o-nas/dla-mediow>.

Nowoczesne media ukierunkowują również myślenie badanych studentów, propagując koncepcje i pojęcia, dzięki którym rozumieją oni świat i opisują swoje doświadczenia. Nadają im przy tym większe znaczenie/ważność – jako źródło wiedzy – niż własnym doświadczeniom i refleksji nad epizodami doświadczenia. Badani twierdzą, że: „W internecie jest wszystko, co potrzebne do pracy”; „Można się zainspirować”; „Jest dużo fajnych pomysłów na fb, np. taki blog „Moje dzieci kreatywne”. Świetny”. Socjologowie wyjaśniają ten proces przekonaniem o większym prestiżu tego, co znalazło się w sferze publicznej. Mamy wrażenie, że to, co zostało opublikowane jest lepsze, bardziej wiarygodne i uwierzytelnione, niż to, co wymyśliły sami i czego doświadczamy w codzienności: „To, co zaprezentowane w mediach, staje się faktem medialnym, czyli zostaje uznane za zaistniałe w rzeczywistości i z jakichś powodów dla niej istotne” (Bogunia-Borowska, 2008, s. 74).

Dowodzi to także rozmijania się codzienności uczelnianej z dokonującymi się w przestrzeni publicznej zmianami kulturową i społeczną, których jednym ze znaczących źródeł są media cyfrowe i społeczności sieciowe. W rezultacie w różnych sferach codziennego życia zakres i charakter ludzkich działań jest zdeterminowany przez nowoczesne media, na uczelniach zaś i w szkołach nadal nie docenia się rewolucji w komunikacji, poprzestając na coraz bardziej kontrastującej z codziennością dominacją źródeł pisanych. Studenci są więc mentalnymi zakładnikami przemijających mediów nie tylko z powodu uwarunkowań funkcjonowania systemu szkoły czy uczelni. W jądrze RS źródeł wiedzy pojawia się wprawdzie *internet* na dość wysokiej pozycji pod względem częstotliwości i rangi, jednak dalsze peryferie świadczą o niewystarczającym dostrzeganiu możliwości komunikacyjnych tego narzędzia do uczenia się i niedocenianiu radykalnej zmiany komunikacyjnej, jaka przecież jest od dawna udziałem studentów w innych obszarach życia. Postrzegam to jako rezultat dominacji koncepcji wiedzy narzuconej im w toku socjalizacji, która nie pozwala badanym na świadome korzystanie z tego typu źródła – tworzone grupy społeczne i negocjowanie znaczeń w grupie nie są uznawane za źródło wiedzy i źródło nowych działań/zachowań społecznych.

Widać tu także dużą rozbieżność między oczekiwaniami nauczycieli akademickich a sposobem codziennego funkcjonowania komunikacyjnego studentów. Przekonanie wykładowców o niskiej wiarygodności niektórych źródeł internetowych oraz brak oznak krytycznego wyboru materiałów przez studentów połączonego z równie bezkrytycznym kopiowaniem danych, pomysłów, informacji, nie sprzyja wynegocjowaniu spójnej RS internetu. Zresztą standardy formalnego przygotowania do zawodu na zajęciach uczelnianych nie zawierają propozycji poszukiwania rozwiązań problemów na podstawie

różnych źródeł, radzenia sobie ze szczególnymi przypadkami, na które nie ma prostych i jednoznacznych rozwiązań. Zamiast stawiania studentów w sytuacji problemowej, ich zadaniem jest np. przygotowanie referatu: „Na zajęciach nie ma w nich niczego, czego nie byłoby w książkach”; „[...] maglowanie w kółko od nowa tego samego”; „Na wykładach wiedzę podaje się na tacy, a potem ...selavi... zakuć, zdać, zapamiętać” (zob. Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, 2010; Pauluk, 2016).

Zatem RS internetu wykazuje cechy przypisane do metafory różnych szuflad. Realia instytucjonalne, zarówno szkolne, jak i uczelniane wymuszają na badanych obraz internetu jako źródła przeciwstawianego literaturze, książkom i wiedzy umiejscowionej w umysłach autorytetów. Codziennosc i życie prywatne z kolei każą badanym korzystać z drugiej reprezentacji internetu, jako narzędzia komunikowania się, wymiany myśli, narzędzia pracy sprzyjającego profesjonalnemu przygotowaniu się do zajęć przez poszukiwanie, dowiadywanie, dociekanie.

Podsumowanie

Moscovici (2000) pisał, że wiedza jest konstruowana na podstawie dwóch źródeł: z bezpośredniego doświadczenia oraz z wiedzy, którą uważamy za prawdziwą bez bezpośredniego doświadczenia. Dlatego tak ważne w rekonstrukcji RS źródeł wiedzy jest uświadomienie sobie, że wiedza człowieka budowana jest przez doświadczenia własne, w tym elementy afektywne, które są integralnym elementem doświadczanych przez jednostkę „stanów wiedzenia” (*knowing*).

RS źródeł wiedzy nauczyciela z obu etapów badań dowodzi przekonania studentów o tym, że zawodu nauczyciela można nauczyć się z książek i przez obserwację (bez bezpośredniego doświadczenia). Pośrednio można wnioskować, że badani uważają zawód nauczyciela za niezbyt skomplikowany – zgodnie z powszechną jego percepcją („Uczyć może każdy”) – łatwy do opanowania i osiągnięcia rutyny, zwłaszcza gdy ma się do dyspozycji przewodniki metodyczne/poradniki dla nauczycieli i przejdzie się pewien rodzaj formalnego kształcenia: na uczelni i na praktykach w szkole.

W społecznościach praktyków za źródła wiedzy (w danej zbiorowości) są uznawane napięcia między niezbędnym status quo a tym, co nowe, „potencjałem nowicjuszy, który pozwala na rozwój społeczności, na rekonstrukcję ustalonych znaczeń, na zmianę praktyk społecznych” (Wenger, 1999, s. 31). Źródłem wiedzy może być więc społeczność przyszłych nauczycieli, nauczycieli

praktyków, nauczycieli akademickich, znaczenia funkcjonujące w tych grupach i doświadczenia, które są charakterystyczne dla tożsamości grup nauczycielskich w różnych fazach stawania się nauczycielem. Brakuje refleksji nad doświadczeniami i nad innymi źródłami wiedzy wśród dyskutantów. Studenci potrzebują zatem uczenia się krytycznej analizy różnych perspektyw patrzenia na podstawowe kategorie edukacyjne (w tym źródła wiedzy), aby móc negocjować nowe znaczenia.

Przyszli nauczyciele nie są także zorientowani w temacie różnic między sposobami uczenia się dorosłych i dzieci¹², które dotyczą np. znaczenia motywacji, aktywności własnej, możliwości skupienia uwagi, świadomości celów uczenia się, udziału/pomocy innych. Zatem także źródła wiedzy uczniów muszą być inne niż dorosłych, przede wszystkim zindywidualizowane, dostosowane do sposobów uczenia się dzieci.

¹² „Myślenie dziecka różni się od myślenia osób dorosłych pod względem różnych czynników. Dziecięca inteligencja jest różna pod względem jakościowym od inteligencji dorosłych” (Birch, 2011, s. 71).

Rozdział 16.

Dyskusja wyników badań nad dynamiką wiedzy pedagogicznej

Wstęp (s. 431) • Matryce reprezentacji społecznych kluczowych podmiotów edukacji wczesnoszkolnej (nauczyciel–uczeń) (s. 433) • Matryce reprezentacji społecznych podstawowych procesów (nauczanie–uczenie się) (s. 438) • Matryce reprezentacji społecznych źródeł wiedzy nauczyciela i ucznia (s. 443) • Podejście ilościowe wobec wyników z oglądu wiedzy pedagogicznej z perspektywy metodologii teorii reprezentacji społecznych (s. 447) • Podsumowanie (s. 452)

Wstęp

Pierwszego odczytania znaczeń, jakie przyszli nauczyciele nadają badanym obiektom RS, dokonano w poprzednich rozdziałach (13, 14 i 15). Wyniki analiz ukazują zarówno wymiar kolektywny/zbiorowy, który ilustruje liczba przywołań każdej kategorii w grupie badanych, jak i wymiar zindywidualizowany/subiektywny na podstawie rangi przydzielonej każdemu znaczeniu przez każdego badanego.

W pomiarze kwestionariuszowym przyjmowałam, że skojarzenia o liczebności powyżej 10^1 dla wszystkich rang są podstawą do orzekania o treści i strukturze oraz znaczeniach nadawanych przez przyszłych nauczycieli badanym obiektom RS. Koncentracja na przywołaniach rzadszych (poniżej 10 razy), ale za to w 1. randze służyła wykryciu różnic w rozumieniu poszczególnych komponentów RS. Odwoływanie się do negocjowania znaczeń w grupach pozwoliło dokładniej przyjrzeć się używanemu językowi oraz określić przynależność do dyskursów wywodzących się z różnych systemów wiedzy, które w modelu badań własnych związane były z wyróżnionymi podejściami: behawioryzmu i konstruktywizmu oraz akwizycji i partycypacji. Już te dwa pomiary (kwestionariuszowy i negocjowanie znaczeń w grupach) okazały się

¹ Liczebny próg empiryczny ustalony na podstawie obserwacji szczegółowych rozkładów wszystkich skojarzeń.

za sprawą wzajemnego uzupełniania dobrą podstawą do pogłębionej charakterystyki dynamiki wiedzy pedagogicznej przyszłych nauczycieli.

Ten rozdział to zatem swoiste *resume* służące budowie wiarygodności² wyników podjętych badań. Analizy w nim przedstawione są ukierunkowane także na pokazanie rezultatów dynamiki RS obiektów badania, ich modyfikacji w czasie od początku zajęć specjalnościowych do końca studiów I stopnia, ale jednocześnie mają charakter pogłębionych analiz z zastosowaniem metodologii charakterystycznej dla teorii Abrica i Molinera (zob. ramka 9.2). Warto podkreślić, że pozwala ona doprecyzować, które skojarzenia w grupie badanych można uznać za stabilne jądro, a które za różne rodzaje peryferii. Utworzone w wyniku tej procedury mapy wiedzy³ stanowią wartość dodaną do interpretacji przedstawionych w poprzednich trzech rozdziałach. Dzięki nim można określić potencjalne obszary zmiany RS⁴.

Sposób postępowania badawczego dla tej procedury rozpoczęło⁵ sporządzenie listy/rozkładu wszystkich znaczeń ujawnionych przez badanych studentów w obu etapach. Pod uwagę brano wszystkie rangi. Tym samym dla każdego pojęcia utworzono 10 list skojarzeń (2 fazy badań, w każdej nadawano pięć rang), wybierając wszystkie znaczenia z liczebnością nie mniejszą niż 6⁶, pozostałe uznając za przypadkowe/mniej znaczące. W sumie każdemu pojęciu przypisywano kilkaset znaczeń (zob. tab. 13.1, 13.3, 13.5, 13.7; analogicznie w rozdz. 14 i 15). Rezultatem zastosowanej procedury jest wyeliminowanie z dalszej analizy wielu pojedynczych asocjacji, które związane są z nadawaniem RS charakteru bardziej subiektywnego lub nawet „wymuszonego” pomiarem⁷.

W dalszym postępowaniu zliczono wszystkie wystąpienia każdego z pozostałych znaczeń niezależnie od tego, do jakiego miejsca zostały przyporządkowane (od pozycji 1 do 5, gdzie 1 oznacza pozycję najwyższą) oraz przyporządkowano im pozycję przeciętną⁸. Z kolei przeciętne z liczebności

² W podejściach stricte ilościowych bada/ustala się rzetelność i trafność pomiaru; ich odpowiednikiem w podejściach jakościowych jest określane wiarygodności wyników badań.

³ W opracowaniu stosuję zamiennie terminy mapy/matryce.

⁴ Metoda została zweryfikowana eksperymentalnie, np. przez Pascala Molinera w kilku badaniach (1988, 1989, 1996, 2001, za: Moliner, Abric, 2015). Następnie była rozwijana przez licznych następców, ponieważ jest ona uznawana za „jedno z najskuteczniejszych narzędzi konceptualnych dostępnych do badań reprezentacji społecznych” (tamże, s. 92).

⁵ Zgodnie z tym, co zostało przyjęte przez badaczy stosujących TRS.

⁶ Arbitralnie przyjęta liczebność.

⁷ Prośba o nadanie rang znaczeń do pięciu zmniejsza liczbę braków danych, ale i potencjalnie zwiększa ich przypadkowość.

⁸ W podejściach z zastosowaniem TRS proceduralnie jest to zgodne z algorytmem liczenia przeciętnych na podstawie szeregu rozdzielczego prostego. W badaniach własnych postępowалам podobnie, z tym, że obserwowana była także mediana rang.

i średnich pozycji stanowiły podstawę do ustalenia progów dla wydzielenia miejsca znaczenia w segmentach zgodnie z metodyką TRS. Na cele porównań wybierano wartość mniejszą dla progów z dwóch przeciętnych (z badań prowadzonych w roku 2014 oraz 2016). W odniesieniu do skojarzeń na temat tego, *jak dziecko się uczy?*, zastosowano dwa różne progi dla liczebności (f_M), z uwagi na znaczne różnice w przeciętnych liczebnościach ustalonych w badaniu z 2014 w relacji do badania z 2016 (zob. tab. 16.7 i 16.8). Podobnie dotyczy to segmentacji danych na temat źródeł wiedzy nauczyciela (tab. 16.9 i 16.10).

16.1. Matryca reprezentacji społecznych kluczowych podmiotów edukacji wczesnoszkolnej (nauczyciel i uczeń)

Cztery następujące po sobie tabele informują o zmianach w strukturze jądra i peryferii RS nauczyciela i ucznia klas I–III. Precyzują wyniki z badań przedstawionych w rozdziale 13. Uwzględnienie zarówno średnich frekwencji, jak i średnich rang wskazuje na siłę i znaczenie danego skojarzenia dla badanych oraz jednocześnie lokuje określone znaczenie w odpowiednim segmencie analizowanej RS.

Tabela 16.1. Matryca reprezentacji społecznej NAUCZYCIELA (*Co Pani/Panu kojarzy się ze słowem „nauczyciel”?*) uzyskana w wyniku zastosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2014

	AEO* ≤ 2,65	AEO > 2,65
$f_M \geq 37$	I: JĄDRO wymagania (1,98; 41) wychowawca (2,22; 65) wiedza (2,48; 52) przekazywanie wiedzy/nauczanie/nauka (2,61; 106) autorytet (2,65; 52)	II: Wewnętrzne peryferie szkoła (2,91; 46) oceny (3,02; 47) lekcje (3,04; 26) pomoc (3,11; 44)
$5 < f_M < 37$	III: Elementy słabo uzgodnione pedagog (2,09; 23) kompetencje (2,12; 17) przyjaciel (2,44; 23) przewodnik (2,47; 30) opiekun (2,53; 32)	IV: Dalsze peryferie odpowiedzialny (2,66; 29) wykształcenie (2,76; 34) wzór do naśladowania (2,83; 36) cierpliwość (2,88; 16) sprawdziany (3,15; 34) dziennik (3,34; 35)

Uwaga: AEO – średnia ranga ze wszystkich pozycji (1 do 5); f_M – łączna liczba wskazań; szacowane z dwóch pomiarów; AEO₂₀₁₄ = 2,65; AEO₂₀₁₆ = 2,79; $f_{M, 2014}$ = 41; $f_{M, 2016}$ = 37;

* im niższa wartość średniej, tym pozycja/znaczenie wyższe; znaczenia w segmentach uporządkowano według kolejności malejących rang (bez inwersji)

Zgodnie z założeniami TRS jądro jest obrazem wspólnie uzgodnionej w danej grupie wiedzy o nauczycielu, charakterystycznej i specyficznej dla tej grupy. Na jądro RS nauczyciela w 1. etapie badań składają się skojarzenia: *wymagania, wychowawca, wiedza, przekazywanie wiedzy/nauczanie/nauka, autorytet*. Oznacza to, że dla badanej grupy w 2014 roku (w fazie wczesnej profesjonalizacji) elementy te są nienegocjowalne, czyli determinują znaczenie obiektu, choć zakłada się, że może ono mieć charakter poli-semiczny i dynamiczny. Dowodziłam tego na przykładzie znaczeń nadawanych „autorytetowi” (rozdz. 13), które zmieniły się w ciągu dwóch lat. Wynik potwierdza zaistnienie procesu stopniowego przechodzenia od RS o charakterze tradycyjnie ustalonego w kulturze wizerunku nauczyciela, także z punktu widzenia ucznia, do reprezentacji profesjonalnej, związanej ze zmianą perspektywy, m.in. w wyniku uczestniczenia w praktykach społecznych uczenia się zawodu, a więc na podstawie doświadczeń własnych badanych. Wynik jest zgodny z przewidywaniem, a jego wartość wynika z charakteru dowodowego.

Tabela 16.2. Matryca reprezentacji społecznej nauczyciela uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2016

	AEO* $\leq 2,65$	AEO $> 2,65$
$f_M \geq 37$	I: JĄDRO wychowawca (2,31; 59) wiedza (2,42; 69) odpowiedzialny (2,62; 39)	II: Wewnętrzne peryferie szkoła (2,67; 52) przekazywanie wiedzy/nauczanie/nauka (2,74; 68) autorytet (2,79; 52) oceny (2,79; 39) dziennik (3,07; 41) pomoc (3,14; 42)
$5 < f_M < 37$	III: Elementy słabo uzgodnione pedagog (2,34; 29) lekcje (2,55; 22) przewodnik (2,58; 24) kompetencje (2,64; 14) opiekun (2,77; 31)	IV: Dalsze peryferie wymagania (2,74; 23) wykształcenie (2,97; 31) sprawdziany (3,15; 27) przyjaciel (3,18; 23) wzór do naśladowania (3,44; 18) cierpliwość (3,58; 19)

Uwaga: AEO – średnia ranga ze wszystkich pozycji (1 do 5); f_M – łączna liczba wskazań; szacowane z dwóch pomiarów; $AEO_{2014} = 2,65$; $AEO_{2016} = 2,79$; $f_{M, 2014} = 41$; $f_{M, 2016} = 37$;

* im niższa wartość średniej, tym pozycja/znaczenie wyższe; znaczenia w segmentach uporządkowano według kolejności malejących rang (bez inwersji)

Wyniki przedstawione na matrycy 16.2. wykazują widoczne zmiany jądra RS nauczyciela z obiektu postrzeganego przez osobę uczącą się (ucznia/

studenta) na obiekt postrzegany profesjonalnie. Stało się ono mniejsze na korzyść rozwiniętych bardziej wewnętrznych peryferii. W 2. etapie do jądra, jako nienegocjowalne, weszły takie skojarzenia, które świadczą o postrzeganiu nauczyciela jako *wychowawcy*. To jedyny element, który okazał się stabilny w czasie. Dla badanych nauczyciel to zawód wymagający *odpowiedzialności* i *wiedzy* identyfikowanej jako niezależnej od wykształcenia. Zwraca uwagę niedocenienie odpowiedzialności jako cechy reprezentacji nauczyciela w 1. etapie badań – należała ona do dalszych peryferii. Prawdopodobne jest zatem, że tak ukształtowane jądro (z etapu 2014) miało silniejszy związek z wizerunkiem nauczyciela konstruowanym z punktu widzenia ucznia.

Innego wymiaru nabrały także skojarzenia *autorytet* oraz *przekazywanie wiedzy/nauczanie/nauka*, co znalazło odzwierciedlenie w ich przesunięciu do bliższych peryferii.

Elementem, który nie definiuje już nauczyciela, ponieważ z jądra przesunął się aż na dalsze peryferie, jest skojarzenie *wymagania*. Na znaczeniu straciły także takie peryferyjne asocjacje, jak: *lekcje* i *przyjaciel*.

Jak wynika z założeń TRS, podstaw zmiany należy upatrywać w skojarzeniach studentów z II i III obszaru peryferyjnego (zob. tab. 11.1). Nie mają one zbiorowego, jednorodnego charakteru, a nawet można je uznać za przeciwstawne, ponieważ wiążą się z reprezentacjami jednostek: są słabo uzgodnione społecznie. Stabilne okazały się takie komponenty peryferii wewnętrznych jak: *szkoła*, *oceny*, *pomoc* i III segmentu, jak: *pedagog*, *kompetencje*, *opiekun*, *przewodnik*.

Zyskał na znaczeniu: *dziennik*, co bez wątplenia należy przypisać doświadczeniom na praktykach pedagogicznych.

Tak samo jak w etapie 1. nadal nie definiują nauczyciela konotacje z dalszych peryferii: *wykształcenie*, *sprawdziany*, *cierpliwość*, *wzór do naśladowania*. Nauczyciel nie musi być także *przyjacielem* uczniów.

W strukturze RS, w porównaniu z analizami rozkładów skojarzeń (rozd. 13), w ogóle nie pojawiła się *kreatywność*. To znaczy, że nie ma ona wystarczającego znaczenia na tle innych, ważniejszych dla badanych, asocjacji.

Tabela 16.3. Matryca reprezentacji społecznej UCZNIA (*Co kojarzy się Pani/Panu ze słowem „uczeń”?*) uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2014

	AEO* $\leq 3,00$	AEO $> 3,00$
$f_M \geq 38$	I: JĄDRO dziecko (1,78; 99) nauka (2,41; 102) szkoła (2,50; 110) obowiązki (2,56; 39) uczenie się (2,64; 47) ciężki plecak, tornister (2,65; 72)	II: Wewnętrzne peryferie książki (3,14; 49) prace domowe (3,17; 58) oceny (3,28; 39)
$5 < f_M < 38$	III: Elementy słabo uzgodnione wychowanek (2,17; 23) chodzenie do szkoły (2,24; 17) zdobywanie wiedzy (2,30; 20) wiedza (2,39; 18) siedzenie w ławce (2,46; 28)	IV: Dalsze peryferie koleżanki i koledzy (3,16; 32) zeszyty i podręczniki (3,17; 30) klasa (3,23; 22) aktywność (3,33; 9) lekcje (3,36; 28) ciekawość świata (3,43; 21) nauczyciel (3,67; 18) sprawdziany (3,88; 17) zabawy (4,00; 22)

Uwaga: AEO – średnia ranga ze wszystkich pozycji (1 do 5); f_M – łączna liczba wskazań; szacowane z dwóch pomiarów; AEO₂₀₁₄ = 2,910; AEO₂₀₁₆ = 2,997; $f_{M; 2014}$ = 40; $f_{M; 2016}$ = 38;

* im niższa wartość średniej, tym pozycja/znaczenie wyższe; znaczenia w segmentach uporządkowano według kolejności malejących rang (bez inwersji)

Nowe doświadczenia i wiedza nieznacznie zmodyfikowały jądro, co widać w badaniach z roku 2016 (tab. 16.4). Nadal składają się na nie skojarzenia: *dziecko, szkoła, nauka, ciężki plecak/tornister*. *Książki* przeszły do jądra z wewnętrznych peryferii. Zmniejszyło się znaczenie skojarzenia *obowiązków*, które znalazły się w segmencie II razem z *pracami domowymi*. Nastąpiła znaczna zmiana, jeśli chodzi o *uczenie się*, które z jądra przeszło aż do do dalszych peryferii. *Uczenie się* przestało więc definiować ucznia, tak samo jak *koleżanki i koledzy, aktywność, nauczyciel, zeszyty i podręczniki, klasa, lekcje, zabawy*. W 2. etapie badania obszar dalszych peryferii został wzbogacony jeszcze o asocjacje, które w 1. etapie przynależały do obszaru potencjalnych zmian: *chodzenie do szkoły, wiedza, siedzenie w ławce*. Z wewnętrznych peryferii do dalszych przeszły: *oceny*.

Wynika z tego, że na plan dalszy, niedefiniujący ucznia, zeszyły zarówno konotacje z atrybutami ucznia, jak i te, które zostały określone jako przynależące do dyskursu socjokulturowego: *uczenie się* oraz *aktywność*.

Tabela 16.4. Matryca reprezentacji społecznej UCZNIĄ uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2016

	AEO* ≤ 3,00	AEO > 3,00
$f_M \geq 38$	I: JĄDRO dziecko (1,71; 114) szkoła (2,45; 111) nauka (2,46; 107) książki (2,51; 51) ciężki plecak, tornister (2,68; 73)	II: Wewnętrzne peryferie prace domowe (3,02; 45) obowiązki (3,24; 41)
$5 < f_M < 38$	III: Elementy słabo uzgodnione wychowanek (2,56; 34) zdobywanie wiedzy (2,55; 11) sprawdziany (2,60; 15) ciekawość świata (2,79; 19)	IV: Dalsze peryferie nauczyciel (3,05; 20) klasa (3,06; 18) lekcje (3,07; 30) uczenie się (3,14; 22) zeszyty i podręczniki (3,21; 28) wiedza (3,22; 18) chodzenie do szkoły (3,23; 22) oceny (3,38; 26) siedzenie w ławce (3,44; 18) zabawy (3,63; 19) aktywność (3,93; 14) koleżanki i koledzy (4,00; 22)

Uwaga: AEO – średnia ranga ze wszystkich pozycji (1 do 5); f_M – łączna liczba wskazań; szacowane z dwóch pomiarów; AEO₂₀₁₄ = 2,910; AEO₂₀₁₆ = 2,997; $f_{M; 2014}$ = 40; $f_{M; 2016}$ = 38;

* im niższa wartość średniej, tym pozycja/znaczenie wyższe; znaczenia w segmentach uporządkowano według kolejności malejących rang (bez inwersji)

Porównanie konstrukcji peryferii RS ucznia z 1. i 2. etapu wskazuje na zmiany bardziej w obszarze peryferii niż jądra, które pozostało stabilne. Modyfikacja polegająca na przesunięciu *uczenia się* aż do dalszych peryferii nie może zostać uznana za pozytywną z punktu widzenia dobra dzieci⁹. Badani kojarzyli bowiem naukę z *ciężką pracą, mozolnym wysiłkiem, zakuwaniem na pamięć*, natomiast uczenie się – z *aktywnością i zabawą*.

Doprecyzowany został segment II, co pozwala na określenie, w którym „świecie” badani umieszczają swój dyskurs. Prace domowe i obowiązki orientują RS ucznia na charakterystyczną dla „nauki”, a nie „uczenia się”. Zwłaszcza nauki dla zdobywania wiedzy, którą można zweryfikować podczas sprawdzianów. Sama wiedza straciła na znaczeniu, przechodząc do dalszych peryferii.

Elementy z III obszaru, również potencjalnej zmiany, dotyczą jeszcze skojarzenia: *ciekawość świata*, co można uznać za pozytywną modyfikację w konstrukcji peryferii – skoro nie widać jej w strefie II.

⁹ Używam w interpretacji wartościowania „pozytywne” vs. „negatywne”, mając na myśli dążenie do wskazywanego w literaturze przedmiotu modelu konstruktywistycznego jako najbardziej pożądanego w szkole w przeciwieństwie do wykazującego szereg wad modelu behawioralnego.

W wypadku kluczowych podmiotów edukacji wczesnoszkolnych zmiana znaczeń dokonana w ramach wczesnej profesjonalizacji spowodowała modyfikację głównie peryferii, ale i jądra RS obiektów badań. Elementy peryferyjne, w założeniu, umożliwiają adaptację reprezentacji do różnych kontekstów napotykaných przez podmioty społeczne. W tych obszarach ujawniają się funkcje preskryptywne RS, które są związane z „dyktowaniem” członkom grupy postępowania w konkretnej sytuacji bez konieczności stałego jej analizowania oraz funkcje utrzymywania heterogeniczności – w zależności do kontekstu jedne z elementów peryferyjnych pojawiają się jako wyraźne i znaczące, inne schodzą na plan dalszy (zob. koncepcja polifazji kognitywnej; rozdz. 9.1.3).

Zaobserwowane modyfikacje reprezentacji stanowią implikację przekonstruowywania wiedzy pedagogicznej studentów w ramach nowej wiedzy i uczestniczenia w nowych praktykach społecznych w wymiarze zarówno zbiorowym, jak i indywidualnym.

16.2. Matryce reprezentacji społecznych podstawowych procesów edukacji (nauczanie–uczenie się)

Kolejne cztery matryce/mapy informują o zmianach w strukturze jądra i peryferii RS podstawowych aktywności nauczyciela i ucznia w klasach I–III, które są związane z procesami nauczania i uczenia się. Precyzują one wyniki z badań przedstawionych w rozdziale 14.

Zgodnie z założeniami TRS obiekt reprezentowany „czynności/działania nauczyciela w klasach I–III” nie może być dobrze zrozumiany bez stabilnych elementów jądra RS. Porównanie jego zawartości z obu etapów badań pokazuje znaczne zawężenie jego zawartości do zaledwie dwóch skojarzeń: *nauczanie* i *wychowanie*. Oznacza to, że aktywność nauczyciela w klasach I–III jest niemożliwa bez nauczania i wychowania. Działania/czynności nauczyciela opisane w strukturze wewnętrznych peryferii są stabilne tylko w odniesieniu do *pomagania* dzieciom. Jako nowe elementy w II obszarze pojawiły się *wspieranie* i *opiekowanie się* uczniami klas I–III. Przesunęły się one z segmentu IV dla etapu 1. badań, co oznacza znaczne zwiększenie ich ważności dla badanych jako rezultat nowych doświadczeń i nowej wiedzy profesjonalnej. Struktura tych dwóch części RS wykrystalizowała się do elementów uważanych za znaczące, zarówno pod względem liczebności, jak i nadawanej im rangi. Podobnie można interpretować zawartość III strefy, w której znalazły się czynności/

Tabela 16.5. Matryca reprezentacji społecznej CZYNNOŚCI/DZIAŁAŃ NAUCZYCIELA KLAS I–III (*Jakie czynności/działania pedagogiczne podejmuje najczęściej nauczyciel klas I–III w procesie nauczania?*) uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2014

	AEO* ≤ 2,56	AEO > 2,56
$f_M \geq 40$	I: JĄDRO naucza (1,89; 122) uczy czytania (1,89; 44) wychowuje (2,26; 111) przekazuje wiedzę (2,26; 42) organizuje zabawy (2,34; 56)	II: Wewnętrzne peryferie rozmawia z dziećmi (2,64; 58) pomaga (2,71; 45)
$5 < f_M < 40$	III: Elementy słabo uzgodnione bawi się z dziećmi (2,23; 26) uczy pisania (2,24; 37) organizuje wycieczki (2,52; 31) motywuje (2,54; 13)	IV: Dalsze peryferie opiekuje się (2,59; 34) zachęca do nauki (2,80; 35) tłumaczy (2,68; 28) wyjaśnia, pokazuje (2,97; 39) ocenia (3,44; 32) dyscyplinuje (3,35; 17) wspiera (2,81; 16)

Uwaga: AEO – średnia ranga ze wszystkich pozycji (1 do 5); f_M – łączna liczba wskazań; szacowane z dwóch pomiarów; AEO₂₀₁₄ = 2,559; AEO₂₀₁₆ = 2,912; $f_{M,2014}$ = 44; $f_{M,2016}$ = 40;

* im niższa wartość średniej, tym pozycja/znaczenie wyższe; znaczenia w segmentach uporządkowano według kolejności malejących rang (bez inwersji)

działania nauczyciela nazywające jego codzienne praktyki zawodowe. Nauczyciel bowiem *uczy pisania, czytania, tłumaczy i przekazuje wiedzę*. Widać wyraźną modyfikację tego obszaru pod wpływem tradycyjnego podejścia do pracy w szkole. Konstrukcja analizowanej RS informuje, że czynności/działania nauczyciela związane z elementami o wymowie konstruktywistycznej: *rozmawia z dziećmi, organizuje wycieczki, motywuje* zostały przesunięte w 2. etapie na odległe peryferie. Oznacza to, że przez badanych są one identyfikowane jako niekonieczne, niedefiniujące nauczania.

Porównanie obszarów potencjalnej zmiany z etapu 1. i 2. badań dowodzi ustabilizowania się struktury RS omawianego obiektu i jej dostosowania się do tradycyjnego obrazu czynności/działania nauczyciela w klasach I–III. Kandydaci na nauczycieli jeszcze w etapie 1. dość wysoko pozycjonowali konotacje, które świadczyły o ważności dla badanych: *rozmów z dziećmi, zabaw z nimi i organizowania im zabaw, motywowania, organizowania wycieczek*. Wszystkie one zostały zepchnięte do IV obszaru. Funkcjonują zatem jedynie jako indywidualne preferencje, które mogą spowodować jeszcze zamieszanie w strukturze RS w przyszłości. Na tym etapie badań z pewnością nie przynależą do strefy wiedzy społecznie uzgodnionej, konsensualnej. Za pozytywne należy uznać usunięcie poza podstawową strukturę mapy wiedzy o badanym obiekcie elementu związanego z *dyscyplinowaniem* uczniów.

Tabela 16.6. Matryca reprezentacji społecznej CZYNNOŚCI/DZIAŁANIA NAUCZYCIELA KLAS I–III uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2016

	AEO* ≤ 2,56	AEO > 2,56
$f_M \geq 40$	I: JĄDRO naucza (2,04; 143) wychowuje (2,08; 154)	II: Wewnętrzne peryferie pomaga (3,19; 57) wspiera (3,53; 40) opiekuje się (2,62; 73)
$5 < f_M < 40$	III: Elementy słabo uzgodnione uczy pisania (2,22; 9) tłumaczy (2,31; 26) uczy czytania (2,40; 15) przekazuje wiedzę (2,50; 30)	IV: Dalsze peryferie organizuje zabawy (2,89; 38) zachęca do nauki (3,00; 14) wyjaśnia, pokazuje (3,21; 19) ocenia (3,38; 26) rozmawia z dziećmi (3,45; 29) organizuje wycieczki (3,45; 11) bawi się z dziećmi (3,70; 10) motywuje (4,19; 16)

Uwaga: AEO – średnia ranga ze wszystkich pozycji (1 do 5); f_M – łączna liczba wskazań; szacowane z dwóch pomiarów; AEO₂₀₁₄ = 2,559; AEO₂₀₁₆ = 2,912; $f_{M; 2014}$ = 44; $f_{M; 2016}$ = 40;

* im niższa wartość średniej, tym pozycja/znaczenie wyższe; znaczenia w segmentach uporządkowano według kolejności malejących rang (bez inwersji)

W odniesieniu do skojarzeń na temat tego, *jak dziecko się uczy*, zastosowano dwa różne progi dla liczebności (f_M), z uwagi na znaczne różnice w przeciętnych liczebnościach ustalonych w badaniu z roku 2014 w relacji do badania z roku 2016.

Ogląd jądra omawianej RS przy zróżnicowanych progach (tab. 16.7 i 16.8) pokazuje podtrzymanie jego stabilnej struktury przez obecność większości tych samych elementów, co uzyskane w etapie 1. badania. Zmiana (negatywna) dotyczy przesunięcia *rozmów z dziećmi* aż do dalszych peryferii i wejście na ich miejsce uczenia się *na pamięć*, które w 1. etapie badań były w IV segmencie. Ocena jądra ze względu na teoretyczny model badań wskazuje na dominację podejścia behawioralnego, nastawionego na bierne przyswajanie wiedzy. Wyjątkiem jest nowy element uczenia się przez *własne doświadczenia*, co wydaje się być zmianą pozytywną. Negocjowanie znaczeń dla tego skojarzenia, opisane w rozdziale 14, dowodzi jednak nierozumienia sensu uczenia się przez własne doświadczenia w wymiarze konstruktywistycznym.

Obszar wewnętrznych peryferii jest ubogi co do liczebności elementów na obu etapach badania. Należy zauważyć, że znajdują się w nim komponenty świadczące o mentalnym dopuszczeniu możliwości uczenia się *samodzielnego*, choćby *metodą prób i błędów*, na *własnych doświadczeniach*. Jako że przynależą

Tabela 16.7. Matryca reprezentacji społecznej UCZENIE SIĘ UCZNIÓW KLAS I–III (*Jak/W jaki sposób uczy się dziecko z klas I–III?*) uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2014

	AEO* ≤ 2,88	AEO > 2,88
$f_M \geq 43$	I: JĄDRO zabawa (2,27; 117) naśladowanie (2,54; 52) słuchanie (2,55; 135) czytanie (2,57; 135) powtarzanie, zapamiętywanie (2,64; 58) obserwowanie (2,78; 87) rozmowy (2,88; 58)	II: Wewnętrzne peryferie własne doświadczanie (3,05; 66)
$5 < f_M < 43$	III: Elementy słabo uzgodnione pisanie (2,32; 22) książki (2,43; 21) nauczyciel (2,43; 28) prace domowe (2,44; 18) szkoła (2,45; 20) telewizja (2,79; 14) samodzielnie (2,80; 30)	IV: Dalsze peryferie metoda prób i błędów (2,89; 36) na pamięć (2,95; 19) rówieśnicy (3,00; 24) gry (3,07; 14) rodzice (3,08; 24) ćwiczenia (3,26; 34) oglądanie (3,55; 22) eksperymentowanie (3,67; 15) praca w grupach (3,67; 21) zadawanie pytań (3,81; 16)

Uwaga: AEO – średnia ranga ze wszystkich pozycji (1 do 5); f_M – łączna liczba wskazań; szacowane z dwóch pomiarów; $AEO_{2014} = 2,876$; $AEO_{2016} = 2,956$; $f_{M,2014} = 43$; $f_{M,2016} = 34$;

* im niższa wartość średniej, tym pozycja/znaczenie wyższe; znaczenia w segmentach uporządkowano według kolejności malejących rang (bez inwersji)

one do obszaru potencjalnej zmiany, należy obserwować tę tendencję do modyfikacji struktury wiedzy o uczeniu się dzieci¹⁰.

Drugi obszar zmiany (III strefa) został gruntownie przebudowany. Większość elementów z etapu 1. przeszła do dalszych peryferii, pojawiły się w nim natomiast również dobrze rokujące skojarzenia: *burza mózgów*, *eksperymentowanie* i – co ciekawe – *rodzice*. Jest to element, który sporadycznie pojawiał się w dyskusji studentów jako źródło wiedzy podczas pomagania dzieciom w odrabianiu prac domowych¹¹.

¹⁰ W postępowaniu własnym w następnym etapie badań (2018).

¹¹ Pośrednio badania własne dowodzą, że mamy do czynienia nie z reskolaryzacją/wizją szkoły jako organizacji uczącej się (scenariusz nr 4 wg raportu OECD, 2003), ale z wizją szkoły promującej zachowanie *status quo* (scenariusz nr 1), zob. Ekiert-Oldroyd (2005).

Tabela 16.8. Matryca reprezentacji społecznej UCZENIE SIĘ UCZNIÓW KLAS I–III uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2016

	AEO* ≤ 2,88	AEO > 2,88
$f_M \geq 34$	I: JĄDRO zabawa (2,08; 60) na pamięć (2,40; 40) powtarzanie, zapamiętywanie (2,45; 64) naśladowanie (2,55; 55) własne doświadczenie (2,64; 96) obserwowanie (2,69; 80) słuchanie (2,81; 83) czytanie (2,84; 96)	II: Wewnętrzne peryferie metoda prób i błędów (3,22; 41) samodzielnie (2,94; 35)
$5 < f_M < 34$	III: Elementy słabo uzgodnione prace domowe (2,50; 6) burza mózgów (3,62; 13) nauczyciel (2,67; 15) eksperymentowanie (2,82; 17) rodzice (2,88; 17)	IV: Dalsze peryferie książki (2,96; 25) rozmowy (2,97; 32) szkoła (3,00; 22) oglądanie (3,00; 12) telewizja (3,00; 7) zadawanie pytań (3,00; 5) pisanie (3,18 ; 11) praca w grupach (3,35; 31) internet (3,42; 26) rówieśnicy (3,79; 28) ćwiczenia (3,83; 6) gry (4,2; 5)

Uwaga: AEO – średnia ranga ze wszystkich pozycji (1 do 5); f_M – łączna liczba wskazań; szacowane z dwóch pomiarów; AEO₂₀₁₄ = 2,876; AEO₂₀₁₆ = 2,956; $f_{M; 2014}$ = 43; $f_{M; 2016}$ = 34;

* im niższa wartość średniej, tym pozycja/znaczenie wyższe; znaczenia w segmentach uporządkowano według kolejności malejących rang (bez inwersji); przekreślono znaczenia ustalone w roku 2014, ale niespełniające kryterium z roku 2016; pogrubiono znaczenia nowe w relacji do badania z roku 2014

Omawianie zawartości treściowej IV segmentu wymaga przyjrzenia się strukturze RS uczenia się dzieci z klas I–III przy powrocie do progów przypisanych do liczebności z roku 2014. Ich obniżenie powoduje wyrzucenie ze strefy odległych peryferii skojarzeń korzystnych dla modyfikacji RS: uczenia się przez *zadawanie pytań* i *gry*. Jako nowa asocjacja pojawia się *internet*, kojarzony przez badanych jako niekonieczny do procesu uczenia się w klasach I–III. Wynik dowodzi przekształceń wizji szkoły na skutek zmian cywilizacyjnych i związanych z tym sposobów komunikowania się (zob. rozdz. 15).

Modyfikacje struktury RS podstawowych procesów edukacyjnych nauczania i uczenia się są wyraźne i niekiedy znaczne. Rekonstrukcja jądra w wypadku czynności/działań nauczyciela ma charakter widocznego zawężenia jego treści, natomiast w wypadku uczenia się uczniów – właściwie podtrzymania jego

stabilnej struktury. Zmiany w strukturze i treści peryferii wykazują tendencję przesuwania na dalsze obszary elementów kojarzących się konstruktywistycznie i stabilizowanie się RS w rozkładzie charakterystycznym dla tradycyjnego, szkolnego podejścia.

16.3. Matryce reprezentacji społecznych źródeł wiedzy nauczyciela i ucznia

Następne matryce informują o zmianach w strukturze jądra i peryferii RS źródeł wiedzy nauczyciela i ucznia klas I–III. Przedstawiają one skonkretyzowane wyniki z badań przedstawionych w rozdziale 15.

Tabela 16.9. Matryca reprezentacji społecznej ŹRÓDEŁ WIEDZY NAUCZYCIELA (*Jak uczyć się bycia nauczycielem (źródła wiedzy)?*) uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2014

	AEO* ≤ 2,79	AEO > 2,79
$f_M \geq 71$	I: JĄDRO książki (1,85; 185) rozmowy z innymi nauczycielami (2,69; 177) praktyki (2,72; 137)	II: Wewnętrzne peryferie zajęcia na uczelni (2,87; 121) internet (2,9; 11) obserwowanie zajęć (3,01; 81) własne doświadczenia (3,18; 76)
$5 < f_M < 71$	III: Elementy słabo uzgodnione poradniki metodyczne (2,16; 32) podręczniki (2,19; 47) przewodniki dla nauczycieli (2,38; 16) literatura pedagogiczna (2,41 61) wykładowcy (2,63; 16) czasopisma pedagogiczne (3,01; 61)	IV: Dalsze peryferie czasopisma pedagogiczne (3,01; 61) szkolenia (3,06; 17) artykuły (3,16; 19) kursy (3,32; 19) kontakt z dziećmi (3,93; 27)

Uwaga: AEO – średnia ranga ze wszystkich pozycji (1 do 5); f_M – łączna liczba wskazań; szacowane z dwóch pomiarów; AEO₂₀₁₄ = 2,792; AEO₂₀₁₆ = 3,023; $f_{M;2014}$ = 71; $f_{M;2016}$ = 58;

* im niższa wartość średniej, tym pozycja/znaczenie wyższe; znaczenia w segmentach uporządkowano według kolejności malejących rang (bez inwersji)

Porównanie zawartości elementów centralnych jądra z obu etapów badania świadczy o niewielkiej modyfikacji związanej z większym nastawieniem przyszłych nauczycieli na uczenie się zawodu podczas studiowania przez: *czytanie książek, zajęcia na uczelni i praktyki*. Zawartość obszarów peryferyjnych uległa tylko nieznacznym przesunięciom, co świadczy o wyjątkowo stabilnej strukturze tej RS w porównaniu z dotychczas omawianymi.

Największa modyfikacja dotyczy przesunięcia *wykładowców* w III segmencie 1. etapu badań do dalszych peryferii, a nawet poza podstawową matrycę w 2. etapie, jeśli wziąć pod uwagę różnicę w progach liczebności. Dowodzi to

– jak wynika także z wypowiedzi przyszłych nauczycieli – nie tylko malejącej roli nauczycieli akademickich, ile również przekonania studentów o braku wsparcia ze strony wykładowców, którzy mogliby odgrywać rolę mentorów, mistrzów (zob. rozdz. 13). Nie wymaga przy tym dłuższego komentarza, że traktowanie nauczycieli akademickich jako źródła wiedzy jest związane z jej rozumieniem w sposób typowy dla akwizycji.

Ważną obserwacją jest także umiejscowienie *kontaktu z dziećmi* na ostatnim miejscu w strukturze RS.

Tabela 16.10. Matryca reprezentacji społecznych ŹRÓDEŁ WIEDZY NAUCZYCIELA uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2016

	AEO* ≤ 2,79	AEO > 2,79
$f_M \geq 58$	I: JĄDRO książki (2,21; 150) zajęcia na uczelni (2,49; 108) praktyki (2,67; 128)	II: Wewnętrzne peryferie rozmowy z innymi nauczycielami (2,83; 109) internet (2,84; 129) własne doświadczenia (3,04; 72)
$5 < f_M < 58$	III: Elementy słabo uzgodnione podręczniki (1,19; 35) literatura pedagogiczna (2,47; 51) doświadczenia innych (2,67; 48) poradniki metodyczne (2,68; 25) obserwowanie zajęć (2,84; 50) przewodniki dla nauczycieli (3,14; 7)	IV: Dalsze peryferie wykładowcy (3,25; 4) czasopisma pedagogiczne (3,28; 39) artykuły (3,47; 19) konferencje (3,64; 14) kursy (3,66; 29) szkolenia (3,83; 42) prasa (3,83; 12) kontakt z dziećmi (3,93; 41)

Uwaga: AEO – średnia ranga ze wszystkich pozycji (1 do 5); f_M – łączna liczba wskazań; szacowane z dwóch pomiarów; AEO₂₀₁₄ = 2,792; AEO₂₀₁₆ = 3,023; $f_{M; 2014}$ = 71; $f_{M; 2016}$ = 58;

* im niższa wartość średniej, tym pozycja/znaczenie wyższe; znaczenia w segmentach uporządkowano według kolejności malejących rang (bez inwersji); przekreślono znaczenia ustalone w roku 2014, ale niespełniające kryterium z roku 2016; pogrubiono znaczenia nowe w relacji do badania z roku 2014

Podobnie jak podczas segmentacji danych na temat tego, jak dziecko się uczy, również w odniesieniu do skojarzeń źródeł wiedzy nauczyciela zastosowano dwa różne progi dla liczebności (f_M), z uwagi na znaczne różnice w przeciętnych liczebnościach ustalonych w badaniu z 2014 w relacji do badania z 2016 (zob. tab. 16.9 i 16.10).

Powrót do progów zastosowanych dla danych z roku 2014 powoduje pojawienie się nowych elementów w podstawowej strukturze analizowanej RS – poza *wykładowcami*, którzy zostają wypchnięci na zewnątrz matrycy. W III obszarze są to *doświadczenia innych*, a więc jest to inne określenie uczenia się przez słuchanie czy obserwowanie, a w obszarze IV – *konferencje i prasa*. Z wypowiedzi studentów wynika, że chodzi o prasę specjalistyczną – dla rodziców i nauczycieli oraz o konferencje organizowane dla nauczycieli przez wydawnictwa podręczników

szkolnych. Prowadzone są one głównie na platformach internetowych dostępnych na stronach wydawnictw lub na portalach społecznościowych, zwłaszcza na Facebooku, gdzie studenci przynależą do różnych grup tematycznych.

Zmiany w macierzach RS źródeł wiedzy ucznia (poniżej: tab. 16.11 i 16.12) postrzegam negatywnie, choć zgodnie z przewidywaniami – na podstawie ustaleń scharakteryzowanych w rozdziałach 13 i 14. Wnioski z dyskusji nad uczniem i uczeniem się dzieci z klas I–III dowiodły bowiem znaczącego zwrotu w myśleniu przyszłych nauczycieli w kierunku podtrzymywania tradycyjnego podejścia¹².

Tabela 16.11. Matryca reprezentacji społecznej ŹRÓDEŁ WIEDZY UCZNIA (*Co jest głównym źródłem wiedzy ucznia?*) uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2014

	AEO* ≤ 3,1	AEO > 3,1
$f_M \geq 69$	I: JĄDRO podręczniki (1,88; 100) nauczyciel (2,03; 231) książki (2,23; 159) własne doświadczenia (2,79; 72) internet (3,1; 149)	II: Wewnętrzne peryferie rodzice i rodzina (3,16; 163) rówieśnicy (3,98; 70)
$5 < f_M < 69$	III: Elementy słabo uzgodnione lekcje (2,22; 23) szkoła (2,32; 44) środowisko (2,88; 24) otaczający świat (2,95; 22)	IV: Dalsze peryferie zabawa (3,58; 19) obserwacja (3,67; 30) media (3,8; 15) telewizja (3,83; 30) czasopisma (4,21; 14) dorośli (4,45; 11)

Uwaga: AEO – średnia ranga ze wszystkich pozycji (1 do 5); f_M – łączna liczba wskazań; szacowane z dwóch pomiarów; AEO₂₀₁₄ = 3,119; AEO₂₀₁₆ = 3,055; $f_{M;2014}$ = 69; $f_{M;2016}$ = 70;

* im niższa wartość średniej, tym pozycja/znaczenie wyższe; znaczenia w segmentach uporządkowano według kolejności malejących rang (bez inwersji)

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 16.11, a także z analiz w rozdziale 15, w 1. etapie badań występowały skojarzenia ze źródłami wiedzy uczniowskiej o charakterze prorozwojowym, które można było przypisać do podejścia konstruktywistycznego. W 2. etapie badań, w wyniku uczestnictwa w tradycyjnych praktykach społecznych, nastąpił zauważalny zwrot w strukturach RS, dostrzegalny również w konstrukcji jądra. W danych z 2016 roku

¹² Zauważam tu zgodność z wynikiem otrzymanym w podejściu ilościowym zastosowanym w postępowaniu własnym (rozdz. 12, diagram R12.7-r1, *Diagramy korelacyjne ...*)

widać, że w centrum znalazły się skojarzenia *szkoła* oraz *rodzice i rodzina*, do wewnętrznych zaś peryferii przesunął się *internet*, z którego, jako źródła wiedzy, studenci korzystają częściej – jednocześnie odmawiając tego samego uczniom. Potwierdza to wcześniejsze rozpoznanie koncentracji przyszłych nauczycieli na swoim rozwoju zawodowym, co łączy się w badaniach własnych z wyraźnym powrotem do tradycyjnej koncepcji ucznia i jego uczenia się. Świadczą o tym również przesunięcia konstruktywistycznie postrzeganych źródeł wiedzy: *środowisko*, *otaczający świat* do dalszych peryferii.

Tabela 16.12. Matryca reprezentacji społecznej ŹRÓDEŁ WIEDZY UCZNIĄ uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2016

	AEO* ≤ 3,1	AEO > 3,1
$f_M \geq 69$	I: JĄDRO nauczyciel (2,24; 176) podręczniki (2,30; 88) szkoła (2,46; 71) własne doświadczenia (2,61; 118) książki (2,74; 146) rodzice i rodzina (3,03; 158)	II: Wewnętrzne peryferie internet (3,31; 141) rówieśnicy (3,64; 83)
$5 < f_M < 69$	III: Elementy słabo uzgodnione obserwacja (2,92; 25) lekcje (3,00; 8)	IV: Dalsze peryferie zabawa (3,11; 9) otaczający świat (3,28; 23) środowisko (3,38; 26) dorośli (3,50; 6) telewizja (3,45; 33) czasopisma (3,92; 12) media (4,0; 5)

Uwaga: AEO – średnia ranga ze wszystkich pozycji (1 do 5); f_M – łączna liczba wskazań; szacowane z dwóch pomiarów; $AEO_{2014} = 3,119$; $AEO_{2016} = 3,055$; $f_{M,2014} = 69$; $f_{M,2016} = 70$;

* im niższa wartość średniej, tym pozycja/znaczenie wyższe; znaczenia w segmentach uporządkowane według kolejności malejących rang (bez inwersji); przekreślono znaczenia ustalone w roku 2014, ale niespełniające kryterium z roku 2016

Ciekawe jest także to, że *zabawa* nie jest już identyfikowana przez badanych jako źródło wiedzy uczniów klas I–III. Jak wynika z analiz przedstawionych w poprzednich rozdziałach – jest nim nauka w szkole rozumiana m.in. jako „harówka”, „ciężka praca” (zob. rozdz. 14).

W prowadzonych badaniach nie łączono skojarzeń *media*, *telewizja*, *internet*, *czasopisma* w jeden rodzaj odpowiedzi, chcąc zauważyć, jak zmienia się postrzeganie internetu (który też jest przecież medium), dość często wykorzystywanego jako źródło wiedzy przez przyszłych nauczycieli. Pozostałe typy mediów nie zmieniły znacząco swojego położenia w strukturze omawianej RS.

16.4. Podejście ilościowe wobec wyników z oglądu wiedzy pedagogicznej z perspektywy metodologii teorii reprezentacji społecznych

Ogląd danych przedstawionych na matrycach RS badanych obiektów edukacji dowodzi ustabilizowania się elementów centralnych i peryferyjnych zgodnie z kulturą szkoły tradycyjnej, w której wiedza rozumiana jako zewnętrzny byt wymaga jej przyswojenia, akwizycji, przejęcia z innych źródeł. Taki wniosek można by wysnuć z poprzedniej analizy dotyczącej źródeł wiedzy nauczyciela i ucznia.

Wniosek jest komplementarny z wynikami badań ilościowych. Wiadomo bowiem (rozdz. 12, ramka 12.7, ryc. R12.7-r1), że aprobatą dla podejścia behawiorystycznego w czasie pomiaru pierwszego koreluje wyraźnie z dalszą aprobatą dla tego typu podejść w pomiarze powtarzanym, związek zaś taki jest słabszy w wypadku aprobaty dla konstruktywizmu między 1. a 2. pomiarem. Obserwacje prowadzono dla całej zbadanej w roku 2014 zbiorowości studentów ($N = 391$). Kontrola danych dla próby panelowej nie zmienia tego wyniku (ramka 16.1).

RAMKA 16.1. Dominujące poglądy: konstruktywizm czy behawioryzm? Implikacje z pomiaru ilościowego w próbie panelowej ($N = 322$)

Można przypomnieć, że pomiar przedmiotowej w monografii kwestii, na ile badani reprezentują podejście charakterystyczne dla behawioryzmu, na ile zaś dla konstruktywizmu zrealizowano m.in. na podstawie ustosunkowania się studentów do 72 stwierdzeń (w pomiarze ilościowym), gdzie stwierdzenia 1–24 dotyczyły RS nauczyciela i jego roli w procesie uczenia się dzieci (np. motywowanie dzieci do uczenia się, kontrola i ocena), stwierdzenia 25–48 odnosiły się do RS ucznia, jego roli w procesie uczenia się, rozwoju i tworzenia wiedzy, stwierdzenia zaś 49–72 obejmowały RS edukacji wczesnoszkolnej (program, cele i treści edukacyjne, środowisko uczenia się). Przyjęty pomiar miał cechy skali Likerta. Jak już wiadomo z rozdziału 12, utworzono po sześć zmiennych operacyjnych dla każdego z etapów badań jako desygnaty aprobaty studentów dla podejścia behawioryzmu/konstruktywizmu (operacyjnie jako sumę stwierdzeń).

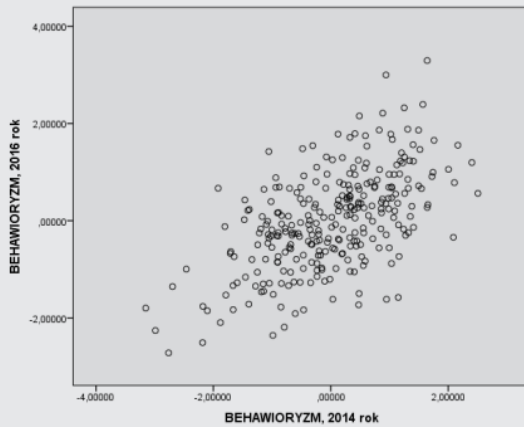
Wyniki analizy czynnikowej dla próby panelowej, $N = 322$, przedstawiono w tabeli R16.1. Jak poprzednio, teoretyczne założenia znalazły swoje lustro w badaniach empirycznych. Potwierdzono, na poziomie globalnych sześciu zmiennych operacyjnych ich rozpad w obu badaniach na dwa czynniki, wymiary edukacyjnych podejść.

Tabela R16.1-t2. Wyniki badań nad ukierunkowaniem/preferencjami postrzegania przez badanych nauczyciela, ucznia klas I–III oraz wczesnej edukacji (analiza czynnikowa; macierz rotowanych składowych); próba panelowa

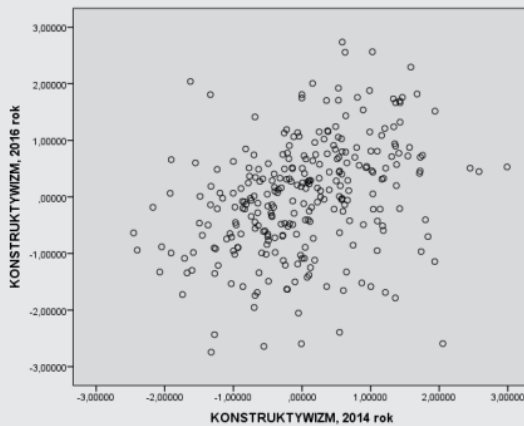
Zmienne	Składowe	
	1	2
Behawioralny wizerunek nauczyciela	0,883 0,893	0,042 0,009
Konstruktywistyczny wizerunek nauczyciela	-0,064 -0,057	0,825 0,858
Behawioralny wizerunek ucznia	0,863 0,887	-0,181 -0,138
Konstruktywistyczny wizerunek ucznia	-0,042 -0,060	0,801 0,825
Behawioralny wizerunek wczesnej edukacji	0,839 0,835	-0,206 -0,243
Konstruktywistyczny wizerunek wczesnej edukacji	-0,199 -0,221	0,724 0,754
Podjęcia edukacyjne	behawio- ryzm	konstrukty- wizm

Legenda: pierwszy wiersz – wyniki z roku 2014, N = 322; rotacja: Varimax, KMO = 0,732; df = 15; p = 0,001; wyróżniono ładunki czynnikowe na poziomie ok. 0,8; całkowita wyjaśniona wariancja wynosi 69,9% drugi wiersz – wyniki z roku 2016, N = 322; rotacja: Varimax, KMO = 0,737, df = 15; p = 0,001; wyróżniono ładunki czynnikowe na poziomie ok. 0,8; całkowita wyjaśniona wariancja wynosi 73,3%

W próbie panelowej statystyczny efekt zmian dotyczy niwelowania się pewności co do liniowości obserwowanych związków i ich siły (jak na rycinie R16.6-r1), w szczególności w odniesieniu do aprobaty dla konstruktywizmu. W tym sensie, mimo różnic w pomiarze (podejście ilościowe dotyczy opinii; podejście jakościowe dotyczy uzgodnionej wiedzy), zastosowane podejścia wydają się spójne. Jednocześnie, jeśli przypomnimy wynik ilościowych badań wzrostu orientacji na konstruktywizm wobec spadku na podejścia związane z behawioryzmem, to należałoby stwierdzić sprzeczność wyniku. Wynik dotyczył poziomu sumarycznego wskaźnika orientacji badanych (operacyjnie obserwowano 6 takich wskaźników, ramka 12.6) konstruowanego na podstawie deklaracji badanych studentów. Od badacza zależy na ile jawnie, *explicite* kontroluje dla czytelnika tego typu mankamenty badań i od badacza wymaga się rozstrzygnięcia sprzecznych rezultatów. W moich badaniach za bardziej znaczące uznałam skorelowanie rozkładów czynników między pomiarami



$$r = 0,571; p < 0,001$$



$$r = 0,339; p < 0,001$$

Rycina R16.6-r1. Diagramy korelacyjne aprobowanych podejść edukacyjnych określonych za pomocą autorskiego zestawienia stwierdzeń; N = 322

niż porównywanie przeciętnego natężenia wskaźników orientacji na behawioryzm i konstruktywizm w odniesieniu do badanych obiektów, tym bardziej, że ich zakres tylko częściowo pokrywa obiekty w podejściu jakościowym. Możliwym powodem rozbieżności wyników mogłyby być same wskaźniki liczone jako suma stwierdzeń (zatem wady algorytmu).

Przyjmując dalej, że wskaźniki aprobaty badanych studentów dla dwóch wyróżnianych podejść edukacyjnych mierzonych za pomocą pomiaru kwestionariuszowego z perspektywy obu etapów jednocześnie stanowią dobry desygnat ich nastawień edukacyjnych, stwierdza się, że badanych charakteryzują już nie dwa, lecz trzy wymiary/czynniki. Dane zostały zaprezentowane w tabeli R16.2.

Tabela R16.2. Wyniki badań nad ukierunkowaniem/preferencjami postrzegania przez badanych nauczyciela, ucznia klas I–III oraz edukacji wczesnoszkolnej (analiza czynnikowa; macierz rotowanych składowych); próba panelowa, wynik na podstawie obu pomiarów

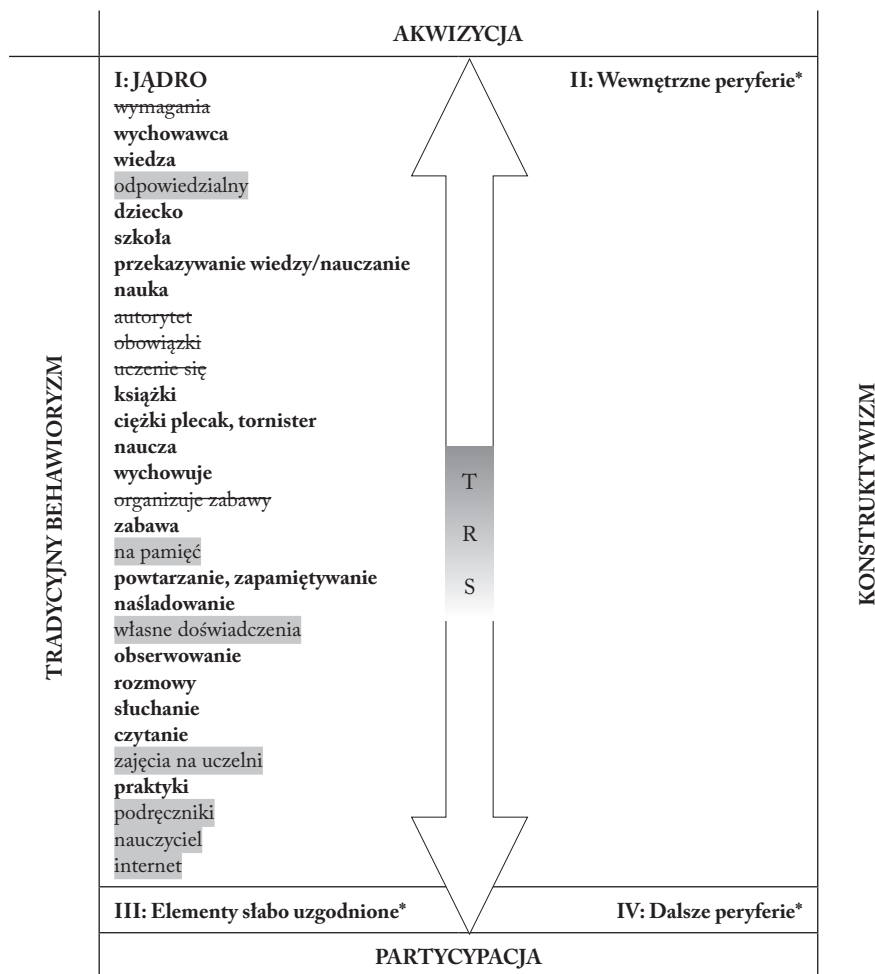
Zmienne		Składowa		
		1	2	3
etap 1.	behawioralny wizerunek nauczyciela	0,778	0,029	-0,061
	konstruktywistyczny wizerunek nauczyciela	-0,031	0,079	0,831
	behawioralny wizerunek ucznia	0,733	-0,092	-0,287
	konstruktywistyczny wizerunek ucznia	-0,057	0,208	0,700
	behawioralny wizerunek edukacji wczesnoszkolnej	0,737	-0,041	-0,309
	konstruktywistyczny wizerunek edukacji wczesnoszkolnej	-0,200	0,103	0,706
etap 2.	behawioralny wizerunek nauczyciela	0,779	-0,051	0,039
	konstruktywistyczny wizerunek nauczyciela	-0,080	0,833	0,167
	behawioralny wizerunek ucznia	0,815	-0,186	0,033
	konstruktywistyczny wizerunek ucznia	-0,073	0,859	0,025
	behawioralny wizerunek edukacji wczesnoszkolnej	0,762	-0,248	-0,108
	konstruktywistyczny wizerunek edukacji wczesnoszkolnej	-0,213	0,659	0,364
specyficzne podejście edukacyjne		behawioryzm	konstruktywizm, etap 2.	konstruktywizm etap 1.

Legenda: N = 322; rotacja: Varimax, KMO = 0,806; df = 15; p = 0,001; wyróżniono ładunki czynnikowe na poziomie powyżej 0,6; całkowita wyjaśniona wariancja wynosi 64,3% (początkowe wartości własne, czynnik 1.: 36,7% wariancji; czynnik 2.: 16,8%; czynnik 3.: 10,8%)

Wyniki ujęte w tabeli R16.1-t2 można uznać za interesujące, ponieważ zdają się one dowodzić dobrego ugruntowania się behawioryzmu jako charakterystyki wiedzy pedagogicznej studentów ujętej w RS, czego nie zmienia wpływ czasu i okresu studiowania na poziomie licencjatu. Konstruktywizm wyraźniej wyróżnia badanych dopiero w czasie 2. etapu badań (w odniesieniu do RS nauczyciela, ucznia i edukacji wczesnoszkolnej). Należy jednak podkreślić, że nie jest to – podobnie jak w podejściu jakościowym – dominująca charakterystyka studentów¹³. Badania jakościowe *explicit* wskazują wręcz na zanik konstruktywizmu jako charakterystyki wiedzy studentów.

¹³ Patrz legenda pod tabelą R16.1-t2.

Powracając do przyjętego modelu badań (rozd. 10, ryc. 10.1) należy stwierdzić, że z punktu widzenia jądra RS każdego z obiektów łącznie wyniki badań lokują się w wyróżnionej przestrzeni jak na rycinie 16.1. Niezależnie od etapu trzon wiedzy pedagogicznej formułują konotacje behawioralne.



Rycina 16.1. Implikacje z badań jądra wiedzy pedagogicznej na tle przyjętego modelu za lata 2014 i 2016

Legenda:

* treści jak w tabelach 16.1. do 16.6.; bezpośrednio pod tabelami umieszczono dyskurs; ** pogrubiono znaczenia wspólne/powtarzające się; przekreślono znaczenia z roku 2014, które nie wystąpiły w badaniach powtarzanych; zaciemniono kategorie nowe z 2016 roku.

Podsumowanie

Zastosowane podejście charakterystyczne dla koncepcji jądra matrycowego Molinera i Abrica (2015, 2016) stanowi uzupełnienie czy też dopełnienie obserwacji danych w warunkach badań dynamicznych. Pozwala na przyglądanie się zmianom, jakie nastąpiły w wyniku modyfikacji treści i struktury RS badanych obiektów w ciągu dwóch lat¹⁴.

W teorii przyjmuje się wzajemną zależność elementów centralnych i peryferyjnych, co oznacza, że znaczenie jądra RS jest odczytywane na podstawie zawartości i struktury peryferii. We wszystkich analizowanych matrycach wiedzy pedagogicznej można zauważyć tendencję dostosowywania struktury RS – do znanego z literatury – obrazu szkoły zorganizowanej tradycyjnie. Widać przesunięcia elementów centralnych i peryferyjnych o proveniencji konstruktywistycznej na dalsze obszary, a nawet ich nieobecność w podstawowej strukturze matrycy/wypadnięcie w 2. etapie badań poza macierz, za to zbliżanie się do jądra elementów konsensualnych, podtrzymujących kulturę szkoły funkcjonującej w modelu behawiorystycznym.

Zgodnie z założeniami TRS na elementy centralne należy patrzeć jak na uzgodnioną wersję świata, pozwalającą grupie (badanej) odnaleźć się w odpowiednim dyskursie. Ogląd modyfikacji w matrycach wiedzy dość czytelnie ilustruje proces dostosowywania się treści i struktury RS badanych obiektów do tradycji. Uwidacznia to dobrze tę funkcję elementów peryferyjnych, która jest związana z ochroną i stabilizacją jądra, co nie pozwala na zmianę mimo zebrania w komponentach RS różnych kontekstualizowanych doświadczeń. Transwersja elementów peryferyjnych i centralnych w strukturze RS dotyczy właściwie dbania o zachowanie *status quo*. Wszelkie zmiany łączyłyby się bowiem z ryzykiem braku konsensusu w ramach grup profesjonalnych związanych z tym, że jakakolwiek zmiana w jądrze prowadzi do ogólnej zmiany w znaczeniu reprezentacji. Pociągałoby to za sobą znaczące koszty kognitywne i psychospołeczne, które w rezultacie dotyczyłyby trudności w kontaktach zawodowych. Silny opór wobec tego typu zmian obserwowany był w innych badaniach (Zbróg, 2014a).

Dzięki rejestrowaniu i analizowaniu sposobów uzgadniania znaczeń, można hipotetycznie założyć, że podstawową przyczyną obserwowanych zmian dostosowawczych jest uczestniczenie badanych w praktykach społecznych, związanych z określonego typu działaniami pedagogicznymi w szkole

¹⁴ Kolejny etap badań własnych przeprowadzony w tej samej grupie na zakończenie studiów magisterskich (w roku 2018) pokaże, na ile zauważone tendencje utrzymają kierunek modyfikacji jądra i peryferii.

traktowanej jako miejsce pracy przyszłych nauczycieli. Precyzyjniejsza odpowiedź wymaga kolejnych badań związanych z poszukiwaniem przyczyn takich modyfikacji (efekt kształcenia, typ studiów, pozycja społeczna, sfera publiczna itp.). Jak kilkakrotnie zapowiadałam, badania takie prowadzę (zob. rozdz. 11, rycina 11.2).

Zakończenie. Wnioski z badań

W badaniach własnych podjęłam longitudinalne badania treści i struktury profesjonalnej wiedzy pedagogicznej w postaci reprezentacji społecznych wybranych do badań obiektów edukacji przejawianych przez przyszłych nauczycieli klas I–III. Za reprezentacje społeczne uznałam w swoim autorskim projekcie społecznie konstruowaną, podzielaną i komunikowaną uogólnioną wiedzę o obiektach badania (Marody, 2000, s. 35; Harre, Moghaddam, 2015, s. 227). Tak rozumiane RS są wyjaśniane jako zbiorowe znaczenia tworzone w procesie społecznej interakcji, które pozwalają członkom grupy rozumieć wybrany obszar/wymiar rzeczywistości¹. Odwołałam się tym samym do definiowania RS przez Moscovicię (1973, s. xiii), który określał je jako wiedzę konsensualną oraz twierdził, że są one „swoistymi «gałęziami wiedzy» służącymi do odkrywania i organizacji rzeczywistości [...]”. Brałam ponadto pod uwagę rozumienie RS wypracowane w grupie badaczy propagujących TRS. Sugerują oni wyobrażenie sobie tego konstruktów jako znajdującego się nie tylko wewnątrz umysłów, lecz także pomiędzy umysłami, przypominającego baldachim utkany z połączonych ludzkich rozmów i działań, wyrażanych w werbalnych i jawnych zachowaniach aktorów, który konstytuuje obiekt dla grupy społecznej (Wagner i in., 1999, s. 95; także Flick i in., 2015).

Obiektami badania uczyniłam kluczowe podmioty edukacji (nauczyciel i uczeń), podstawowe procesy (nauczanie–uczenie się) i źródła wiedzy (nauczyciela i ucznia) (zob. rozdz. 8.3). Zastanawiałam się wobec tego nad tym, jak wiedza pedagogiczna studentów ujęta w RS wybranych do badań obiektów zmienia się pod wpływem tego, co nowe dla badanych: nowej wiedzy, nowych doświadczeń, nowych praktyk społecznych? Jak przebiega modyfikacja treści i struktury RS, jakie zmiany następują w obszarze centralnym, a jakie w strefach peryferyjnych? Jak świadczy to o zmianie znaczenia

¹ Ponownie warto podkreślić, że kategoria „reprezentacje społeczne” nie należy do terminów definicyjnych, mających precyzyjne odniesienie, dokładnie przygotowany zakres desygnatów. Jej znaczenie uzależnione jest od tego, na jaki aspekt TRS zwraca uwagę badacz i do której „odmiany” tej złożonej i wielowątkowej koncepcji odwołuje się w założeniach teoretycznych i metodologicznych swoich badań (zob. rozdz. 9; ramka 9.1).

nadawanego obiektom edukacji? Podczas negocjowania wiedzy w grupie badanych obserwowałam, co jest najważniejszym źródłem RS, czy proces budowania reprezentacji rozpoczyna się w dyskursie naukowym, czy wyra-
sta raczej ze sfery potoczności? Analizowałam, czy oba dyskursy rywalizują ze sobą, czy raczej funkcjonują obok siebie? Zgodnie z założeniami TRS poszukiwanie odpowiedzi na te pytania może pomóc zrozumieć, jakim przekształceniom ulega wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w okresie wczesnej profesjonalizacji.

Zakładając związek języka, myślenia, wiedzy i działania, możemy ponadto dowiedzieć się, jaki model pracy dydaktycznej są gotowi podtrzymywać przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, jak postrzegają oni podstawowe kategorie pedagogiczne, z którymi wiążą swoją przyszłość w wymiarze zawodowym i także – przyszłość kolejnych pokoleń. Jak myślą o swoim zawodzie, o uczniach, o podstawowych procesach edukacyjnych: uczeniu się, nauczaniu, wychowaniu, jak rozumieją wiedzę i źródła uczenia się zawodu? Ustalenia z podjętych badań mogą wobec tego mieć znaczenie dla procesu kształcenia w uczelni wyższej ze względu na ich użyteczność dla tworzenia programów studiów i praktyk pedagogicznych na kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Ale nie tylko w tym przejawiają się cele pedagogiczne/praktyczne. Rozpoznanie RS może zapobiec podejmowaniu zmian nieprzemysłanych, intuicyjnych i maskujących rzeczywiste problemy dydaktyczne w szkole wyższej.

Postępowanie badawcze ugruntowałam w perspektywie teorii reprezentacji społecznych, która zmierza do odkrywania treści i struktury RS badanego obiektu oraz ujawnienia, jak ludzie tworzą i używają znaczenia w celu zrozumienia swojego świata. Prowadziłam badania dynamiczne, ponieważ tylko takie ujęcie, moim zdaniem, jest w stanie wykazać, jak przebiega modyfikacja treści, struktury/organizacji i znaczeń nadawanych poszczególnym elementom RS².

Podejście dynamiczne wynika z akceptacji tezy, że wiedza podlega nieustannej koewolucji rozumianej jako wzajemne, stopniowe dostosowywanie się jej elementów i rozlicznych uwarunkowań na zasadzie pewnego rodzaju sprzężenia zwrotnego. Właściwie powinno się mówić o złożonym, koewolucyjnym systemie z wieloma przestrzennymi i czasowymi zakresami interakcji, w których – w wyniku wzajemnego dostrajania się elementów tego (otwartego) systemu – zachodzi proces uczenia się i transformacji wiedzy. Perspektywa patrzenia na wiedzę jako system koewolucyjny ze zmianą

² Badania miały charakter panelu rzeczywistego w ramach badań pełnych.

zachodzącą w czasie, podkreśla bardziej twórczy charakter tego procesu. Można opisać go jako ciągły dialog między zarówno typowymi, jak i nieswoistymi elementami w systemie. Dla badań ważne jest to, że im więcej różnorodności wewnątrz systemu, tym bardziej staje się on zdolny do kreatywnej zmiany. Zróżnicowanie i pluralizm są dla jakiegokolwiek systemu bardziej potrzebne niż zgodność jego poszczególnych komponentów i efektywność systemu jako całości. Kluczowe znaczenie mają zatem nietypowe, odmienne działania i wewnętrzna różnorodność elementów (Allen, 2001; Wihlborg, 2015; Mudyń, 2016a, 2016b). To różnice i opozycje są najlepszą podstawą konstituowania nowych znaczeń.

Idea prowadzonych przeze mnie badań wpisuje się w światowe zapotrzebowanie na analizy wiedzy pedagogicznej (raport OECD, Guerriero, 2017), ponieważ fenomen ten nie jest do dziś wystarczająco rozpoznany. Podstawowym problemem w tego typu badaniach pozostaje sama kategoria wiedzy, w tym trudności z jej zdefiniowaniem, czego naturalną konsekwencją są dylematy związane z jej badaniem. Przyczyn niezadowolającej wiedzy o wiedzy jest zresztą wiele i nie zawsze są one do końca zidentyfikowane. Prowadzone przeze mnie badania wskazały na potencjalne powody. Jako kategoria interdyscyplinarna, połączona z pojęciami niewiedzy i antywiedzy, wiedza staje się obiektem złożonym, wielowymiarowym, zobowiązującym do nieustannego przyglądania się temu, co wydawało się znane i zbadane. Łączona z permanentną dynamiką, ewolucją, ulotnością i niemożliwymi do pełnego uchwycenia uwarunkowaniami, wymaga uświadomienia sobie, że każdy rezultat badań nad wiedzą ma charakter chwilowy, którego na dodatek nie można sprowadzić do jakiegokolwiek stałego czy też klarownego wyniku.

Dla wiedzy rozumianej jako kategoria dynamiczna za najbardziej odpowiednią podstawę teoretyczną i metodologiczną uznałam wywodzącą się z teorii reprezentacji społecznych koncepcję jądra Jean-Clauda Abrica, która została gruntownie zweryfikowana, także eksperymentalnie, przez badaczy RS. Odwoływałam się do jednego z ostatnich odkryć w ramach teorii jądra, czyli „teorii jądra matrycy/matrycowego” (*matrix core*) (Moliner, Abric, 2015; Moliner, 2016). W analizach własnych obserwowałam polisemiczność elementów centralnych i dookreślanie ich znaczenia przez elementy peryferyjne, które – jako konkretne i kontekstualizowane – mogą modulować znaczenie elementów centralnych, bardziej abstrakcyjnych i symbolicznych. Elementy jądra pozwalają badanym definiować obiekt reprezentacji we wspólnych terminach, dając iluzję konsensusu, ale także wspierają one interpretacje, które różnią się w zależności od kontekstu i indywidualnych doświadczeń. Znaczenie elementów centralnych jest bowiem zmienne w zależności od skojarzeń

z innymi elementami³. Zastanawiałam się zatem nad tym, jak przedstawia się dialektyka między elementami centralnymi i peryferyjnymi? Które znaczenia komponentów RS mają charakter społecznie uzgodniony, a które należy uznać za indywidualne preferencje?

W TRS zakłada się bowiem, że jądro, oferując nieprecyzyjne definicje elementów, może działać jako wspólna, kolektywnie uzgodniona matryca, umożliwiająca porozumienie w grupie, jako zbiorowo uzgodniona rama, która tworzy konsensus i integruje różnice indywidualne⁴. Pozwala na sprawną komunikację w grupie (funkcja wiedzy i rozumienia RS), utrzymanie tożsamości grupy (funkcja tożsamości), przewożenie praktykom społecznym, ich ukierunkowanie (funkcja orientacji), jak i wyjaśnianie i usprawiedliwianie swoich działań (funkcja uzasadniająca/usprawiedliwiająca). Jaskrawo ilustrowały to studenckie argumentacje dotyczące odczuć badanych, ujawniających się z całą mocą na praktykach pedagogicznych w związku z wejściem w rolę nauczyciela (rozdz. 13). Dowodziły one zamiaru kontynuacji tradycyjnej kultury codzienności szkolnej, opierającej się na pozyskaniu (upragnionej?) władzy nad dziećmi.

Wyniki obrazują zauważalną dynamikę wiedzy oraz jej złożoną naturę, co nie pozwala na jednowymiarowe, jednoznaczne interpretacje. Ogólnie można jednak stwierdzić, że analizy treści i struktury RS uwidaczniają napięcia między

³ Dowodziłam tego w rozdziale 13 na przykładzie jednostki *autorytet*. Początkowo znalazła się ona w centrum RS nauczyciela, rozumiana jako przypisana do tego zawodu, wynikająca z pełnionej funkcji i nadania instytucjonalnego. Kojarzona z takimi elementami centralnymi, jak: *wymagania, przekazywanie wiedzy, nauczanie, nauka, wychowawca, wiedza* i najbliższymi elementami peryferyjnymi, jak *szkola, lekcje i oceny*, jednoznacznie łączona była przez badanych z władzą nauczyciela nad uczniami. Autorytet wyjaśniali bowiem jako *ważność, poważanie i szacunek*, z którymi utożsamiali oni *podporządkowanie, posłuszeństwo*, a nawet *uległość*. W 2. etapie badań autorytet przesunął się poza jądro RS nauczyciela i przestał być identyfikowany w sposób jednowymiarowy. Oznacza to z jednej strony, że autorytet nie jest już dla przyszłych nauczycieli nieodłączną, niepodlegającą dyskusji cechą zawodu nauczyciela, a z drugiej – stał się on elementem poddawany na nowo negocjacji grupowym. Ich rezultatem była wyraźna modyfikacja zarówno treści, jak i struktury jądra analizowanej RS. Rozumienie autorytetu można było ująć w postaci dwóch przeciwstawnych pól reprezentacyjnych. Jedno było zgodne ze znaczeniem uchwyconym w etapie 1., drugie – mniej znaczące, związane było z wyjaśnianiem autorytetu jako związanego z szacunkiem wynikającym z autentycznego zaangażowania w rozwój uczniów, szczerą we wzajemnych kontaktach, pomoc w zrozumieniu siebie i świata.

⁴ W badaniach RS znalezienie 100% konsensusu jest dość rzadkie, nawet jeśli badana społeczność jest homogeniczna. Przyglądając się całemu zbiorowi centralnych elementów RS i badając indywidualne reakcje na te elementy w danej populacji, można jednak zauważyć, że 100% podmiotów odnosi się do takiego czy innego podzbioru jądra. Oznacza to istnienie możliwości, że dwie jednostki będą zgodne co do wspólnej definicji obiektu, nawet jeśli będą się co do tej definicji zgadzać w minimalnym stopniu lub będzie ona związana z ich różnymi doświadczeniami (Moliner, 2016, s. 3.5–3.6; także: Flament, 1996, 1999; za: Moliner, Abric, 2015).

poszczególnymi komponentami wiedzy pedagogicznej na temat wybranych do badań obiektów edukacji. Pokazują, jakie dyskursy rządzą myśleniem przyszłych nauczycieli, jakie relacje między konserwacją a zmianą dominują podczas renegotjacji RS (rozdz. 13–15) oraz jak rezultaty tych uzgodnień manifestują się na mapach/matrycach wiedzy pedagogicznej (rozdz. 16). Na podstawie przeprowadzonych analiz wybranych do badań obiektów można dokonać pewnego rodzaju syntezy.

Zmiany w treści i strukturze RS nauczyciela, nauczania oraz źródeł nauczycielskiej wiedzy są bardziej związane z konserwującą funkcją reprezentacji, dążeniem do utrzymania stabilności i zachowania trwałości omawianych RS, a zatem także niedopuszczaniem do pojawiania się w centrum reprezentacji różnic i różnorodności. Modyfikacje w zawartości jądra i peryferii nawiązują raczej do kontekstów praktykowania zawodu nauczyciela, natomiast w mniejszym stopniu odnoszą się do wartości edukacyjnej studiów, co uwiadcza się przy porównaniu danych z obu etapów badań. W 1. etapie nauczyciel był widziany – zgodnie z przewidywaniami – przede wszystkim jako *wychowawca*, który dominuje nad pasywnym, podporządkowanym, zdyscyplinowanym uczniem, *wtłacza* do umysłu wychowanków wiedzę, ewentualnie nakazuje im ją *przyswajać*. RS nauczyciela wynikała więc z jego uzgodnionego wizerunku osoby rządzącej się prawem władzy przypisanej tym, którzy wiedzą lepiej i więcej.

Dość wysoko jednak (w randze 1.) pozycjonowane były także elementy pola reprezentacyjnego, które dowodziły istnienia w badanej grupie dwóch opozycyjnych RS nauczyciela, zakotwiczanych zgodnie z założeniami polifazji kognitywnej, w przeciwstawnych, choć komplementarnych perspektywach. Badani postrzegali więc jednocześnie nauczyciela jako *mentora*, mogącego *dać przykład* swoim wychowankom, *wspierającego ucznia*, osoby *przyjacielskiej*, *pomagającej mu*, *wyrozumiałej*, *cierplivej*, *ciepłej*, *dobrej* lub przeciwnie – jako *dręczyciela*, osoby *dominującej*, posiadającej władzę nad uczniem, z *wysokim mniemaniem o sobie*, *niedostępnej*, *trzymającej dyscyplinę* i *niesprawiedliwej*. Perspektywa TRS pozwala interpretować współistnienie obu podejść jako konsekwencję naturalnego uczestnictwa w różnych, wzajemnie uzupełniających się dyskursach. Behawioralny zapewne wywodzi się z socjalizacji w tradycyjnie funkcjonującej szkole, konstruktywistyczny zaś, na tym etapie badań – raczej ze sfery publicznej, z języka, powszechnie używanego w mediach preferujących – w czasie badania⁵ – podmiotowe nastawienie do dzieci. Każdy

⁵ W związku z debatą nad obniżeniem wieku rozpoczęcia obowiązków szkolnego (zob. Zbróg, 2016).

ponadto posiada doświadczenia z różnych światów społecznych, co znajduje odzwierciedlenie w złożoności RS i koncepcji polifazji.

W 2. etapie badań widoczne są zmiany łączące się dość wyraźnie z praktykowaniem zawodu nauczyciela. Jako nowe pojawiają się takie elementy RS, które nazywają podstawowy atrybut dominacji nauczyciela w klasie: *dziennik*. Studenci odczuwali zmianę swojej sytuacji/pozycji, wyrażając ją skojarzeniami, dowodzącymi konieczności bycia *kreatywnym* i *odpowiedzialnym* (*odpowiedzialność, opieka, opiekun*) oraz wyposażonym w *wiedzę*, której można używać podczas działań pedagogicznych. W strukturze matrycy RS nauczyciela widoczne jest zatem stopniowe przechodzenie od RS o charakterze tradycyjnie ustalonego w kulturze wizerunku nauczyciela, także z punktu widzenia uczniowskich doświadczeń studentów, do reprezentacji profesjonalnej, związanej ze zmianą perspektywy, m.in. w wyniku uczestniczenia w szkolnych praktykach społecznych w nowej roli.

Również w RS czynności/działań nauczyciela widać wyraźną modyfikację treści i struktury wiedzy pedagogicznej pod wpływem tradycyjnego podejścia do pracy w szkole. W 1. etapie badań przyszli nauczyciele dość wysoko pozycjonowali (zob. tab. 14.1) skojarzenia świadczące o ważności konstruktywistycznych podejść do pracy z najmłodszymi uczniami. Nauczanie wiązało się z takimi określeniami jak *uczenie się przez własne doświadczenia, rozmowy z dziećmi, zabawy, organizowanie wycieczek, aktywność*. W 2. etapie badań studenci powrócili do podtrzymywania tradycyjnego podejścia dydaktycznego (nauczyciel *naucza* i *wychowuje*), natomiast skojarzenia prokonstruktywistyczne przesunęły się do odległych peryferii.

Ekspozowanie czy dominacja nastawienia behawiorystycznego w 2. etapie badań nie oznacza zatem jednoznacznego opowiadania się za podejściem tradycyjnym. W RS nauczyciela i nauczania swoje miejsce, choć bez uprzywilejowanej pozycji – jako indywidualne preferencje, znajdują treści o proweniencji konstruktywistycznej, jednocześnie odwołujące się jednak do akwizycji wiedzy. Partycypacja nie pojawia się w kontekście myślenia o podstawowych podmiotach edukacji.

Do obszaru niewiedzy przyszłych nauczycieli należy nieformalne uczenie się, w którym za źródła wiedzy uznaje się powszednią aktywność przebiegającą w naturalnych warunkach, w codziennych sytuacjach (uczenie się sytuacyjne, incydentalne, przez działanie/w działaniu). Badani nie postrzegają wiedzy jako zależnej od sytuacji działania, od cech samej sytuacji oraz jej kulturowego kontekstu, w tym różnorodnych uwarunkowań działania w określonej sytuacji (systemowych, indywidualnych itp.). Studenci są przekonani, że uczenie się zachodzi w formalnie zorganizowany sposób (na zajęciach, na praktykach

– przez słuchanie wykładów i oglądanie zajęć), w przeznaczonym do tego miejscu (na zajęciach uczelnianych, w szkole na praktykach) lub samodzielnie z literatury, przez przyswajanie teorii, którą potem wykorzystuje się w praktyce. Nie kojarzą oni jako źródła wiedzy sytuacji problemowych, zdarzających się podczas rozmów z innymi/dziećmi na praktykach czy poza szkołą. Analiza treści i struktury RS źródeł wiedzy pedagogicznej pozwoliła zatem dostrzec przesunięcia od behawioryzmu do konstruktywizmu, ale nie od akwizycji do partycypacji.

Utrwalanie się orientacji behawiorystycznych w wyniku kontaktu studentów z tradycyjnymi, szkolnymi praktykami społecznymi widoczne jest także w RS ucznia. W 1. etapie badań ujawnił się dość przewidywalny obraz ucznia jako osoby przymuszanej obowiązkiem do chodzenia do szkoły, nauki/uczenia się, który dźwiga *ciężki plecak* i *siedzi w ławce*. Te elementy, razem ze *zdobywaniem wiedzy*, stanowiły jądro RS ucznia. Badani nie zakładali możliwości niepodporządkowania się normom ustalonym dla szkoły jako instytucji oraz nadanemu przez nią autorytetowi nauczyciela. Pojedyncze skojarzenia o charakterze konstruktywistycznym pojawiły się dopiero w obszarze odległych peryferii.

W 2. etapie badań nastąpiło wzmocnienie jądra elementami kojarzonymi behawiorystycznie. Można było obserwować przesunięcie do centrum skojarzeń *książki*, z którymi badani łączyli uczenie się *na pamięć*. Do wewnętrznych peryferii, obszaru znajdującego się najbliżej jądra, przemieściły się asocjacje *dziennik* i *opiekowanie się* uczniami, których rozumienie jest związane z ograniczaniem wolności i samosterowności uczniów, z niewiarą przyszłych nauczycieli w możliwości dzieci i ich zdolność do autonomicznego uczenia się, do współdecydowania, bycia samodzielnym. Większość z i tak niewielkiej liczby skojarzeń o charakterze konstruktywistycznym pozostała w obszarze pojedynczych przywołań.

Oceniając przyjęte operacyjnie hipotezy (rozdz. 11.1), należy stwierdzić, że zanadto generalizowały one prognozowane tendencje w przekształceniach matryc RS. Obserwowane przesunięcia prokonstruktywistycznych elementów obrazują bardziej znaczące modyfikacje obejmujące nawet jądro, zaś standardowa, przewidywana struktura niektórych RS uległa zmianie na bardziej konstruktywistyczną, mimo uczestnictwa w tradycyjnych praktykach szkolnych. Dalsze analizy częściowo objaśniają zarówno szczegóły ewolucji matryc wiedzy, jak i potencjalne podłoże przemieszczeń poszczególnych komponentów.

Z rozkładu skojarzeń na mapach wiedzy (rozdz. 16) wynika, że najwyraźniejsze zmiany o charakterze konstruktywistycznym dotyczą RS uczenia się

uczniów: uczenie się *na własnych doświadczeniach* przesunęło się z wewnętrznych peryferii do jądra, uczenie się zaś *metodą prób i błędów* z zewnętrznych do wewnętrznych peryferii. W tej strefie znalazło się także uczenie się *samodzielne*, natomiast jako jeszcze społecznie nieuzgodnione, ale ważne dla potencjalnej zmiany, należy odnotować pojawienie się na mapie wiedzy uczenia się skojarzeń: *internet, burza mózgów* oraz *gry*. Nie występowały one w 1. etapie badań (zob. tab. 16.8).

Dodatkowo widoczne są przesunięcia elementów, które można przypisać do podejścia behawioralnego, z jądra:

- do wewnętrznych peryferii: *autorytet nauczyciela, przekazywanie wiedzy przez nauczyciela, obowiązki uczniów*;
- do obszaru znaczeń słabo uzgodnionych: *uczenie czytania, przekazywanie wiedzy*;
- do zewnętrznych peryferii: *wymagania nauczyciela wobec dzieci, oceny*.

Zatem w wypadku uczenia się dzieci doszło do korzystnej⁶, moim zdaniem, modyfikacji matrycy wiedzy, największej jej zmiany w porównaniu z innymi RS.

Zauważyć należy, że jest to najbardziej niejasny wynik z prezentowanych badań. Z jednej strony uczeń kojarzy się badanym z *książką* i uczeniem się *na pamięć*, z byciem osobą dostrojoną do wymagań szkoły i nauczyciela, zdyscyplinowaną, posłusznie wypełniającą swoje obowiązki (rozd. 13.2), z drugiej – w sposobach uczenia się uczniów klas I–III można obserwować największą dynamikę wiedzy o wydzwieku prokonstruktywistycznym. Odwołanie się do rozkładów podstawowych i według 1. rangi (rozd. 14) pozwala wnioskować, że mamy do czynienia ze sprzecznymi RS. Uczeń jest postrzegany jako istota pasywna, ucząca się biernie przez *obserwowanie, powtarzanie, naśladowanie, słuchanie nauczyciela, na pamięć, z książek*. Uczenie się dzieci klas I–III można natomiast opisać jako bardziej złożone. RS uczenia się z 2. etapu badań wykazuje cechy hybrydyzacji; stanowi mieszankę wiedzy pochodzącej z osobistych doświadczeń badanych z profesjonalną wiedzą pedagogiczną z okresu studiów.

W świetle tych obserwacji można założyć, że RS ucznia, opierająca się przecież przede wszystkim na własnych doświadczeniach studentów z czasu, gdy sami występowali w roli ucznia, jest tak silnie utrwalona, że praktyki pedagogiczne w szkole jedynie wzmacniają starą wersję RS. W RS ucznia nastąpił przecież największy regres w 2. etapie w porównaniu z 1. (rozd. 13.2). Specyfika doświadczeń w instytucji szkoły i następnie powrót do niej już w roli nauczyciela spowodował gwałtowne przypomnienie sobie przez badanych

⁶ Używam wartościowania „korzystne”, mając na myśli tendencję do odchodzenia od modelu behawiorystycznego uznawanego za niesprzyjający rozwojowi dzieci.

swoich emocjonalnych doświadczeń w roli ucznia, co znalazło odzwierciedlenie w radykalnej zmianie autoreprezentacji siebie podczas praktykowania w szkole w roli nauczyciela⁷. Z nieskrywaną satysfakcją studenci korzystali z formalnego umocowania swojej pozycji w dobrze znanym z doświadczeń szkolnych, łatwo rozpoznawalnym kontekście. Wyjątkowo silnie zadziało emocjonalne zakotwiczenie w klasycznym pojmowaniu roli nauczyciela i ucznia⁸.

W RS uczenia się wyraźnie uwidoczniły się natomiast napięcia między niezbędnym *status quo* a tym, co nowe. Tendencja stwierdzona w tej RS znajduje ugruntowanie także w RS źródeł wiedzy uczniowskiej. W 2. etapie badań pojawiło się bowiem więcej asocjacji zwracających uwagę na samodzielność i samosterowność w konstruowaniu własnej wiedzy przez uczniów klas I–III. Pojedynczo jako źródła wiedzy wymieniane są: *samodzielne działania, swobodna aktywność, samodzielne myślenie, własne pomysły, własne zainteresowania*, które można odnosić do partycypacyjnego „praktykowania myślenia”. Jednostkowe przywołania w 1. randze sugerują zwrócenie uwagi badanych na uczenie się przez *doświadczenie, przez praktyczne działanie, aktywność własną czy też tutoring rówieśniczy, pracę w grupach lub parach*. Potencjał „nowicjuszy” może więc sprzyjać uczeniu się społeczności, dla której łącznikiem jest wykonywany zawód, może pomagać w rekonstrukcji znaczeń uczenia się uczniów, a w konsekwencji modyfikacji praktyk społecznych.

Z literatury przedmiotu wiadomo, że zmiana w znaczeniu i wartościach przypisywanych do elementów peryferyjnych jest związana jedynie z powierzchowną modyfikacją RS, natomiast transformacja jądra oznacza całkowite przekształcenie charakteru i struktury wiedzy o wybranym obiekcie. Badania organizacji i stabilizacji jądra reprezentacji umożliwiają więc analizę dynamicznego procesu ewolucji i zmiany reprezentacji. Obserwowane modyfikacje struktury RS ucznia, uczenia się i źródeł wiedzy uczniowskiej uznaję zatem za sygnał potencjalnej zmiany, ewentualne zaś utrzymanie się tej orientacji może być zweryfikowane w kolejnych badaniach.

Dokładniejsze prześledzenie modyfikacji, jakie dokonały się w treści i strukturze RS obiektów edukacji wczesnoszkolnej/wiedzy pedagogicznej studentów w czasie badań, możliwe jest dzięki wyznaczeniu obszarów potencjalnej zmiany. Zgodnie z założeniami koncepcji Abrica i Molinera obejmują one dwa pola z tzw. strefy „niejednoznacznej”: strefy II, czyli „wewnętrznych

⁷ Zob. rozdz. 13: Przypadek autorytetu – złożoność systemu wiedzy.

⁸ Zapewne uaktywnił się tu jakiś psychologiczny mechanizm, którego rozpoznanie należy rekomendować do dalszych badań.

peryferii” i strefy III, w której lokowane są znaczenia słabo uzgodnione (zob. tab. 11.1). Zdaniem badaczy RS oba pola stanowią „strefę o potencjale, który może spowodować zachwianie równowagi; to źródło zmian” (Verges, 1994, s. 238, za: Ferrara, Friant, 2015, s. 7).

Dla strefy wewnętrznych peryferii obserwacja prowadzi do następujących ustaleń (gdzie: – pogrubiono znaczenia wspólne, powtarzające się; – przekreślono znaczenia z roku 2014, które nie wystąpiły w badaniach powtarzanych; – zacięto kategorie nowe z 2016 roku; – znaczenia wspólne dla wielu kategorii zaznaczono wersalikami):

Wewnętrzne peryferie (**strefa II**) w zestawieniu łącznym⁹

2014 rok	2016 rok
szkoła	szkoła
OCENY	przekazywanie wiedzy/nauczanie/nauka
lekcje	autorytet
POMOC	OCENY
	dziennik
	POMOC
książki	prace domowe
prace domowe	obowiązki
OCENY	POMAGA
rozmawia z dziećmi	wspiera
POMAGA	opiekuje się
własne doświadczenia	metoda prób i błędów
	samodzielnie
zajęcia na uczelni	rozmowy z innymi nauczycielami
INTERNET	INTERNET
obserwowanie zajęć	własne doświadczenia
własne doświadczenia	
rodzice i rodzina	INTERNET
rówieśnicy	rówieśnicy

Podobnie dla sfery III obserwujemy:

Elementy słabo uzgodnione/kontrastujące/przeciwstawne (**strefa III**) w zestawieniu łącznym¹⁰

2014 rok	2016 rok
pedagog	pedagog
kompetencje	LEKCJE
przyjaciel	przewodnik
przewodnik	kompetencje
opiekun	opiekun
wychowanek	wychowanek
chodzenie do szkoły	zdobywanie wiedzy
zdobywanie wiedzy	sprawdziany
wiedza	ciekawość świata
siedzenie w ławce	

⁹ Dane w tabelach 16.1 do 16.12.

¹⁰ Dane w tabelach 16.1 do 16.12.

bawi się z dziećmi
uczy pisania
organizuje wycieczki
motywuje
PISANIE
książki
nauczyciel
prace domowe
SZKOŁA
telewizja
samodzielnie
poradniki metodyczne
podręczniki
przewodniki dla nauczycieli
literatura pedagogiczna
wykładowcy
czasopisma pedagogiczne
LEKCJE
SZKOŁA
środowisko
otaczający świat

UCZY PISANIA
tłumaczy
uczy czytania
przekazuje wiedzę
prace domowe
burza mózgów
nauczyciel
eksperymentowanie
rodzice

podręczniki
literatura pedagogiczna
doświadczenia innych
poradniki metodyczne
OBSERWOWANIE ZAJĘĆ
przewodniki dla nauczycieli
OBSERWACJA
LEKCJE

Przedstawione mapy zmian w wiedzy pedagogicznej przyszłych nauczycieli świadczą także o trafnym doborze do badań obiektów RS. Pozytywnym rezultatem właściwego wyboru zazębiających się kategorii jest bowiem możliwość obserwowania przenikających się (jak w zestawieniu łącznym znaczeń z obszaru II i III matryc badanych RS) pól reprezentacyjnych badanych obiektów. Perspektywa pojawiająca się podczas oglądu wszystkich analiz i interpretacji odsłania nakładanie się na siebie elementów każdej z RS, obrazując tym samym pewien fragment koewolucyjnej natury samych RS, ale przede wszystkim wiedzy pedagogicznej (ryc. 16.1).

Traktowanie wiedzy jako procesu nieustannych negocjacji kulturowo-społecznych, jako *wiedzenia-w-procesie* ciągłego konstruowania, pozwoliło spojrzeć na badane obiekty RS w perspektywie własnego modelu badań. Wybrana metodologia umożliwiła bowiem nakreślenie map/matryc, na których zostały uchwycone przesunięcia elementów RS. W ten sposób zauważono kierunek zmiany rozumienia wybranych do badań kategorii ilustrujący napięcia między tym, co tradycyjne, uzgodnione, stare i tym, co nowe, jeszcze nie wynegocjowane i niezrozumiane/niedobrze zrozumiane.

Przykładem niepełnego rozumienia komponentów wiedzy pedagogicznej może być tłumaczenie aktywności dziecka raczej jako działania uczniów kierowanego przez nauczyciela. Wprawdzie skojarzenie uczenia się z *zabawą, aktywnością własną* czy *doświadczeniem* ma wydźwięk konstruktywistyczny, jednak wyjaśnienia znaczeń nadawanych tym sposobom uczenia się dzieci klas I–III miały najczęściej charakter sloganów: „Uczenie powinno odbywać

się w sposób aktywizujący ucznia”; „Uczenie się musi się opierać na aktywnym działaniu”; „Uczenie się poprzez doświadczenie przynosi najlepsze efekty”; „Uczenie się może być poprzez zabawę, jest najlepsze, bo dzięki czemu dziecko szybciej chłonie wiedzę i nie męczy się podczas takich zajęć”. Świadczy to o jedynie powierzchownym rozumieniu uczenia się. Głębsze dociekanie ujawniło, że „zabawowość” wiąże się u badanych raczej z rekreacją, przyjemnością, natomiast walory poznawcze zabawy są zepchnięte na plan dalszy (szerzej w rozdz. 14.2). Podobnie błędne/niepełne rozumienie elementów *pomaganie, wspieranie* dotyczyło raczej chęci wyręczenia uczniów.

Warto zwrócić uwagę także na rozumienie „wiedzy” przez kandydatów na nauczycieli. Dla badanych po okresie studiów licencjackich wiedza jest rozumiana jako byt egzystujący w umyśle, możliwy do przekazania – zatem uczenie się wymaga *sluchania nauczyciela, ćwiczenia, pisanie, czytania książek, powtarzania, biernego oglądania, obserwowania, naśladowania*. Jednocześnie wiedzę można także zdobywać dzięki *doświadczeniom, rozmowom z innymi, wspólnym działaniom w grupie*. Nadal jednak jest ona uznawana za możliwą do przenoszenia z umysłu do umysłu i pozyskiwania od innych, natomiast nie za wytwarzaną w procesie dyskusowania i współdziałania (rozdz. 14 i 15).

Stanowisko partycypacyjne zostało zauważone jako treść RS uczenia się w 2. etapie badań w postaci uczenia się poprzez *wspólne działania w grupie lub w parach*. Znaczenia, jakie przyszli nauczyciele nadają tym asocjacji, świadczą jednak raczej o niezrozumieniu kultury wspólnego uczenia się (rozdz. 14) lub jej spłyconym pojmowaniu.

Brak spójności w rozumieniu nowych pojęć, procesów czy koncepcji uznaje się w TRS za witalne, ale tylko wówczas, gdy jest to rozumienie poprawne, zgodne z ustaleniami naukowymi. Poza przypadkiem autorytetu, większość dokładniej analizowanych prokonstruktywistycznych elementów RS, cechowało rozumienie nieadekwatne do występującego w naukowej literaturze przedmiotu. Pojmowanie *odkrywania świata czy rozwiązywania problemów* świadczyło o używaniu języka przypisanego do dyskursu socjokulturowego na określenie kierowania procesem uczenia się. Dobre intencje ukrywały chęć sprawowania kontroli nad dzieckiem postrzeganym jako niezdolne do samodzielnego uczenia się i podejmowania odpowiedzialnych decyzji. Niektóre komponenty wiedzy pedagogicznej są więc obudowane wiedzą niewystarczającą do tego, aby skutecznie modyfikować kulturę szkoły. Powierzchowność w nadawaniu znaczeń nowo pojawiającym się elementom analizowanych RS jest zauważalna podczas obserwacji negocjowania znaczeń w grupie badanych. Sformułowania sugerujące korzystanie z nowych perspektyw teoretycznych pojawiają się rzadko.

Dyskusje studentów na temat badanych obiektów RS ujawniły w niektórych wypadkach także rozbieżności w ich pojmowaniu. Najwyraźniejsze opozycje dotyczą przeciwstawnych reprezentacji nauczyciela i ucznia, autorytetu nauczyciela (rozdz. 13), nauki i uczenia się (rozdz. 14), internetu jako źródła wiedzy (rozdz. 15). W wypadku tych komponentów RS można było obserwować współlistnienie różnych systemów wiedzy. Cechy mnogości (metafora dwóch szuflad) lub hybrydowego charakteru wiedzy społecznej (metafora amalgamatu) pojawiły się we wszystkich wymiarach wyznaczających opis badawczy zjawiska polifazji kognitywnej (treść, rozumienie, emocje) we wspomnianych elementach RS.

W podjętych badaniach zastanawiałam się nad kwestią, która jest przedmiotem szerszej debaty toczącej się od wielu lat wśród pedagogów, nie tylko wczesnoszkolnych, a dotyczącej krytycznego spojrzenia na potoczność myślenia (i języka) studentów. Dzięki zastosowanej metodologii mogłam obserwować, jak zmienia się język badanych pod wpływem nowej wiedzy pedagogicznej o naukowej proveniencji. Analiza treści wybranych do badań obiektów RS dowodzi, że życie codzienne i wiedza zdroworozsądkowa stanowią centrum studenckiej wiedzy. Brak pojęć i teorii naukowych jest cechą wspólną wypowiedzi przyszlých nauczycieli. Na poziomie studiów licencjackich transformacja języka codziennego działania, identyfikowanego w TRS jako zdroworozsądkowy, na język naukowy właściwie nie zachodzi (zob. ramka 15.1). Można w zasadzie stwierdzić, że oba języki, naukowy i potoczny, przynależą do różnych systemów wiedzy, które są raczej paralelne. W trakcie badań nie zaobserwowałam żadnych znaczących form negocjacji między oboma językami. W szczególności studenci nie byli w stanie przenieść elementów jednego języka (naukowego) do drugiego (potocznego, codziennego), co świadczy o używaniu przez nich dwóch rozłącznych systemów wiedzy pedagogicznej: jednego zdobywanego na studiach, drugiego – konstruowanego zdroworozsądkowo.

Może to dowodzić słuszności założeń TRS o tym, że uczenie się polega na przekształcaniu reprezentacji starych pod wpływem nowego, co wymaga zbiorowego wysiłku na rzecz wynegocjowania odpowiedniego miejsca temu, co nowe, w tym, co jest znanym już i uzgodnionym światem grupy. Zgodnie z TRS oba systemy wiedzy nie są przeciwstawne wobec siebie, ale raczej powiązane ze sobą, gdyż rozumienie wiedzy naukowej jest związane z posiadaną wiedzą zdroworozsądkową, która – jak ustalił Moscovici – zawsze okazuje się przetworzonym produktem wiedzy naukowej (zob. rozdz. 4.4). Obserwowałam zatem współlistnienie funkcjonujących obok siebie języków pochodzących z różnych domen symbiotycznie tworzących dla badanych profesjonalną rzeczywistość. Potrafią oni myśleć i mówić w obu rejestrach, ale

stosownie do sytuacji i zależnie od kontekstu. Podczas negocjacji grupowych korzystają z języka konsensualnego, zdroworozsądkowego. Proces transformacji RS musiałby być uruchomiony podczas negocjacji wiedzy z nauczycielami akademickimi, używającymi języka naukowego i wiedzy naukowej, co kieruje uwagę ku celom praktycznym pracy.

Obserwacje procesu wewnątrzgrupowego uzgadniania RS potwierdzają także ustalenia Lave i Wengera o tym, że pedagogicznej wiedzy naukowej/teoretycznej się nie stosuje, ale tworzy się nową wiedzę przez dołączanie do profesjonalnej społeczności i uczestniczenie w ich praktykach społecznych. Nowa forma wiedzy to nic innego jak RS, które mają charakter wiedzy (re)konstruowanej pod wpływem nowych informacji lub nowych praktyk społecznych mających swoje źródła albo w sferze potoczności, albo nauki. Tym samym uczenie się nie jest postrzegane jako zdobywanie wiedzy czy też jej przyswajanie przez jednostkę, ale jako proces partycypacji społecznej.

Zarówno własne doświadczenia badanych, budowana na ich podstawie mądrość osobista, jak i wiedza krążąca w sferze publicznej budują złożone RS obiektów, na które składają się i indywidualne (zróznicowane), i kulturowo warunkowane (podobne do siebie) pola reprezentacyjne. Wynika z tego konieczność negocjowania nowych doświadczeń i nowej wiedzy po to, aby wpasować się w oczekiwania społeczne związane z pełnioną rolą zawodową i aby móc komunikować się wewnątrz grupy profesjonalistów, integrować się z nią, budować zawodowe więzi bez narażenia się na brak zrozumienia. Robert Kwaśnica (2007, s. 115) zakładał, że w każdym z nas ścierają się odmienne postawy interpretacyjne. Jedna skłania nas do perspektywy rozumu instrumentalnego, a druga – do optyki rozumu komunikacyjnego. Nie mogą one być połączone inaczej, jak tylko przez uznanie jednej z nich za ważniejszą – tej, która bardziej sprzyja usensownianiu rzeczywistości.

Przesunięcia w strukturze i treści RS badanych obiektów pokazują tendencję do rezygnacji z własnej wizji nauczyciela, ucznia, nauczania, uczenia się i wpasowywanie się w tradycyjnie pojmowane ramy roli nauczyciela. Za ważniejsze badani uznają więc nie nastawienie innowacyjne czy prorozwojowe, ale adaptacyjne, przystosowawcze, podtrzymujące mądrość grupową, odziedziczoną po poprzednich pokoleniach nauczycieli, konserwującą polską szkołę.

Wyniki nie świadczą o tym, że przyszli nauczyciele – jednostkowo – nie dają sobie prawa do zachowania w przestrzeni osobistej własnych znaczeń, czego dowodzą RS uczenia się i źródeł wiedzy ucznia – prokonstruktywistyczne skojarzenia występują rzadko, mają charakter jeszcze niewynegocjowany społecznie. Kierunek zmian jest jednak związany z regułami, jakie narzuca uczestnictwo w grupie (zawodowej). Ponadto poczucie niepewności

towarzyszące wszystkim nowym obowiązkom i konieczności podejmowania decyzji w nowych sytuacjach sprawiają, że studenci opierają swoje działania na czymś pewnym, dobrze im znanym ze swoich doświadczeń, jak wynika z innych badań (Kwiatkowska, 2010; Zbróg, 2017e).

Inny obszar napięć: codzienna rzeczywistość pedagogiczna vs. oczekiwania i potrzeby społeczne wobec nauczycieli, w kontekście wyników opisywanych badań, nie daje podstaw do prognozowania pedagogicznych działań przyszłych nauczycieli, które można byłoby charakteryzować jako emancypacyjne czy heurystyczne.

Wartość dodaną dla implikacji z podjętych badań zdaje się silnie współtworzyć perspektywa TRS. W założeniach tej koncepcji zakłada się bowiem, potwierdzony badaniami (np. Kasanen, Rätty, Snellman, 2001; Flick i in., 2002, 2015; Harre, Moghaddam, 2015; Wagner, 2015), związek RS z podejmowanymi działaniami. Na tle zaobserwowanych modyfikacji treści i struktury RS można zastanowić się nad potencjalnymi prognozami zmiany w edukacji wczesnoszkolnej.

Rekonstrukcja dynamiki RS podstawowych kategorii pedagogicznych dowiodła właściwie urzeczywistniania w szkolnych praktykach społecznych wartości świata tradycyjnego. To, co nowe – np. koncepcja człowieka we wszystkich jego wymiarach – jednostkowych i społecznych, uczenie się partycypacyjne, również przez internet, nie znajduje wystarczającej uwagi ani w kulturze szkoły, ani uniwersytetu. Rozumienie „kultury” obu rodzajów instytucji zresztą nie obejmuje dbałości o możliwości rozwojowe człowieka, o rozumienie przez niego świata, w którym żyje, o rozpoznawanie dyskursów, które rządzą jego myśleniem i pojmowaniem rzeczywistości (np. Bałachowicz, 2009; Klus-Stańska, 2009a; Dudzikowa i in., 2010, 2011, 2013; Nowicka, 2010; Nowak-Łojewska, 2011; Wiśniewska-Kin, 2013; Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015). W świetle badań własnych praktyka edukacyjna zdaje się hamować eksponowane teoretycznie treści pedagogiczne. Dowodzi tego odwrócenie wartości, jaką badani przypisują wiedzy teoretycznej na początku i na końcu studiów (rozdz. 14.1).

Rozpoznanie źródeł konstruowania RS na podstawie negocjacji grupowych doprowadziło do ustalenia braku zainteresowania w uczelni wyższej wiedzą osobistą studentów (co proponują konstruktywiści) i ich dotychczasowymi RS podstawowych kategorii pedagogicznych. Można to identyfikować jako jedną z przyczyn oporności modyfikacji RS obiektów edukacyjnych, a także dowód na konieczność zwrócenia uwagi w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do zawodu na obszary potencjalnej zmiany rozpoznane w przeprowadzonych analizach. Jak dowodzą wyniki badań prowadzonych w ramach TRS, mogą one zostać skutecznie wykorzystane do uświadomienia sobie przez

studentów, również nauczycieli biorących udział w przygotowaniu do zawodu nauczyciela, ich wiedzy pedagogicznej uchwyconej w RS.

Dla praktyki/dydaktyki szkoły wyższej istotne są te wyniki analiz, które pokazują, jakie modyfikacje w RS obiektów edukacji wczesnoszkolnej zaszły w czasie przygotowania specjalistycznego na studiach oraz która domena jest zaniedbana w dydaktyce akademickiej. Dane ujęte w tabelach (rozdz. 16) są jednocześnie obiecującym źródłem/materiałem do badań partycypacyjnych z udziałem studentów, a przede wszystkim do uczenia się przez oduczanie (Korthagen i in., 2006; Zbróg, 2016a; Halvorsen, 2017) i uczenia się przez badanie (Filipiak, Lemańska-Lewandowska, 2015; Boyd, Szplit, 2016; Gatt, Zammit, 2017; Pereira, Vieira, 2017), prowadzących do procesu emancypacji przyszłych nauczycieli, ich wyzwania się spod wpływów dominujących praktyk społecznych. Sądzę, że identyfikacja dynamiki RS podstawowych kategorii pedagogicznych to specyficzna forma uczenia się, pozwalająca na transformację podejścia do tego procesu w warunkach akademickich (Zbróg, 2017).

Przedstawione dane mogą być także przydatne dla uczenia się nauczycieli akademickich, ponieważ studenci stają się przewodnikami po ich własnym świecie, po świecie ich doświadczeń i przekonań. Stwarzanie więc przyszłym nauczycielom odpowiednich warunków do uczenia się jest jednocześnie stwarzaniem warunków do uczenia się nas samych, do bycia ugruntowanym w bieżącej praktyce szkolnej, w aktualnym kontekście społeczno-kulturowym. Zmiana RS studentów nie odbywa się przecież w próżni. Wymaga negocjacji w ramach kontekstu społecznego, w którym uczą się oni zawodu nauczyciela i uwzględniania różnorodnych napięć między skostniałym systemem instytucjonalnym, konserwatywną koncepcją programową edukacji wczesnoszkolnej a światem zewnętrznym, w tym sferą publiczną, która szybciej niż instytucje reaguje na nowe koncepcje.

Wybór TRS jako podstawy teoretycznej badań własnych wiązał się z przyjęciem rozumienia wiedzy preferowanego w teorii jądra matrycowego oraz zastosowaniem procedury badawczej wykorzystywanej do identyfikowania modyfikacji treści i struktury RS. Cały czas towarzyszyła mi świadomość konieczności przyjęcia pewnej formy prezentacji wyników z badań i jednoczesnego brania pod uwagę ograniczeń, jakie niesie ze sobą każda próba przedstawienia złożonej, wielowymiarowej, a zarazem ulotnej kategorii wiedzy. W trakcie przygotowywania matryc RS/wiedzy pedagogicznej pojawiały się bariery, które niosły ze sobą ryzyko uwydatnienia nieścisłości i narażenia się na cenzurę niedokładności czy braku precyzji. Właściwe przedstawienie modyfikacji RS wymagałoby bowiem wykorzystania modeli trójwymiarowych, zresztą i tak opisujących tymczasowe rozstrzygnięcia – zgodnie ze specyfiką

pojmowania wiedzy w TRS. Organizacja RS nie mieści się bowiem w optyce tradycyjnej struktury hierarchicznej, składającej się z zamkniętych, całkowicie izolowanych podsystemów/obszarów. Przypomina ona raczej wewnętrznie rozgałęzioną i splątaną sieć, w której nie ma autonomicznych stref. Wszystkie poziomy organizacji są ze sobą powiązane i współgrają w procesie nadawania znaczeń.

Badane kategorie okazały się skomplikowane, wewnętrznie sprzeczne, rozproszone, rozdrobnione, w rezultacie niemożliwe do jednorodnego i jednostronnego podsumowania, które zwykle występuje w zakończeniu prac badawczych. Sugeruje to raczej wczytanie się w szczegółowe rozważania ujęte w części empirycznej monografii.

Wiarygodność uzyskanych wyników wzmacnia dobór badanej zbiorowości (badania pełne). Powszechne supozycje, że wiedza o edukacji ma korzenie behawioralne i trudno asymiluje podejścia konstruktywistyczne w monografii znalazło swój dowód/potwierdzenie.

Poza rozważaniami pozostają pytania o zróżnicowania dynamiki jądra i peryferii w zależności od kontekstu (środowiskowego, społecznego; zob. rozdz. 12). Kwestiom tym, z uwagi na zakres, poświęcam już oddzielne opracowanie¹¹. W przedstawianej monografii obserwowałam wymiar czasu jako potencjalny czynnik zmiany. W takim ujęciu modyfikacje w treści i strukturze RS są przypisywane negocjacom znaczeń funkcjonujących we wspólnej przestrzeni (szkoły, uczelni, sferze publicznej) i w ramach wspólnych doświadczeń, wynikających ze środowiskowej identyfikacji lub podobnych doświadczeń biograficznych. W tym sensie monografia stanowi etap na drodze poznawania przedmiotu badań. Zajmowanie się identyfikacją wiedzy rozumianej jako dynamiczny proces wiąże się przecież ze świadomością podejmowania się działania, którego pełna realizacja – zgodnie ze współczesnym stanem wiedzy o wiedzy – nie jest możliwa.

¹¹ W przygotowaniu jest odrębna książka pt. *Dynamika reprezentacji społecznych wybranych obiektów edukacji. Uwarunkowania środowiskowe*.

Bibliografia

- Abric, J.-C. (1984). A Theoretical and Experimental Approach to the Study of Social Representations. W: R. Farr, S. Moscovici (red.), *Social Representations* (s. 169–184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Abric, J.-C. (1993). Central System, Peripheral System: Their Function and Roles in the Dynamic of Social Representations. *Papers on Social Representations*, 2(2), 75–78.
- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. W: J.-C. Abric (red.), *Pratiques Sociales et Représentations* (s. 11–36). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2001). A Structural Approach of Social Representations. W: K. Deaux, G. Philogène (red.), *Social Representations: Bridging theoretical traditions* (s. 42–47). Malden: Blackwell Publishing.
- Abric, J.-C. (2003). L'Analyse structurale des représentations sociales. W: Moscovici, S., Buschini, F. (red.), *Les Méthodes des sciences humaines* (s. 375–392). Paris: Presses Universitaires de France.
- Adamek, I. (2016). *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*. Kraków: Libron.
- Adamek, I., Bałachowicz, J. (red.) (2013). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Allen, P.M. (2001). The Dynamics of Knowledge and Ignorance: Learning the New Systems Science. W: M. Mathies (red.), *Integrative systems approaches to natural and social dynamics*. Berlin: Springer-Verlag. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-56585-4_1 (dostęp: 07.07.2018).
- Alves-Mazzotti, A.J. (2011). Being a School Teacher in Brazil. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. 134–145). London: Routledge.
- Anderson, J.R. (1998). *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Tłum. E. Czerniawska. Warszawa: WSiP.
- Andreouli, E., Howarth, C. (2013). National identity, citizenship and immigration: Putting identity in context. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 43(3), 361–382; DOI: 10.1111/j.1468-5914.2012.00501.x (dostęp: 07.10.2015).
- Arendt, H. (1985). *Rozumienie a polityka*. Tłum. J. Sieradzki. *Literatura na Świecie*, 6(167), 152–154.
- Arendt, H. (2002). *Myslenie*. Tłum. H. Buczyńska-Garewicz. Warszawa: Czytelnik.
- Arruda, A. (2015). Image, social imaginary and social representations. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 128–142). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Augoustinos, M., Walker, I., Donaghue, N. (2014). *Social cognition: an integrated introduction*. London: Sage.
- Babbie, E. (2006). *Badania społeczne w praktyce*. Tłum. W. Betkiewicz i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bał, M. (2012). *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*. Tłum. M. Bucholc. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Bałachowicz, J. (2011). Pedagogika wczesnoszkolna – bariery i kierunki rozwoju. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia* (s. 56–67). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bałachowicz, J. (2015a). Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka. W: J. Bałachowicz, K.V Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna* (s. 11–61). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J. (2015b). Nauczycielski dyskurs a konstruowanie podmiotowości dziecka. W: Bałachowicz, J. (2016a). *Paradoksy przemian współczesnej edukacji dziecka*. W: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany* (s. 36–57). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J. (2016). Idea zrównoważonego rozwoju w teorii pedagogicznej. W: L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych* (s. 11–43). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J. (2017). Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację* (s. 11–95). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J., Adamek, I. (red.) (2017). *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J., Nowak-Fabrykowski, K., Zbróg, Z. (red.) (2017). *International Trends in Preparation of Early Childhood Teachers for Working in a Changing World*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J., Korwin-Szymanowska, A., Witkowska-Tomaszewska, A. (2017). *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J., Kurowska, B., Olechowska, A. (2017). Obraz idealnego ucznia – oczekiwania przyszłych nauczycieli. W: J. Bałachowicz, I. Adamek (red.), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji* (s. 165–188). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J., Witkowska-Tomaszewska, A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne* (s. 183–251). Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Bański, J., Pantyley, V. (2013). Warunki życia we wschodniej Polsce według regionów i kategorii jednostek osadniczych. *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, 34, 107–123.
- Barad K. (2007). *Meeting the Universe Half-way*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barbier, J.-M. (2015). Nowe wyzwania dla badań w naukach o wychowaniu: perspektywa działania/aktywności. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 1, 60–72; DOI: 10.5604/17339758.1173564 (dostęp: 07.05.2016).
- Barker, Ch. (2005). *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Tłum. A. Sadza. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Barr, R.B., Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13–15 (dostęp: 27.11.2013).
- Bartmiński, J. (2012). *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bateson, G. (1996). *Umysł i przyroda. Jedność konieczna*. Warszawa: PIW.
- Bauer, M. (2015). On (social) representations and the iconoclastic impetus. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 43–63). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bauer, M.W., Gaskell G. (1999). Towards a paradigm for research on social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(2), 163–186.
- Bauer, M.W., Gaskell G. (2008). Social representations theory: a progressive research programme for social psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 335–354.
- Bauman, T. (2006a). Badacz jako krytyk. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (s. 189–211). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bauman, T. (2006b). Dydaktyka szkoły wyższej – ujęcie dyscyplinarne. W: A. Szerląg (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej* (s. 176–195). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bauman, T. (2011b). *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*. Gdańsk: Fundacja Rozwoju UG.
- Bauman, T. (2017). Badanie empiryczne jako źródło i tworzywo wiedzy pedagogicznej. W: D. Kubinowski, M. Chutorański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne* (s. 131–143). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bauman, Z. (2007). Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności. Tłum. O. i W. Kubińscy. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. T. 1. Gdańsk: GWP.
- Bauman, Z. (2011a). *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Agora.
- Beck, U. (2004). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Tłum. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck, U. (2012). *Społeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*. Tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Beck, U., Grande, E. (2009). *Europa kosmopolityczna. Społeczeństwo i polityka w drugiej nowoczesności*. Tłum. A. Ochocki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bedyńska, S., Brzezicka, A. (2007). *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*. Warszawa: Academica.
- Benson, R., Saguy, A.C. (2005). Constructing social problems in an age of globalization: A French-American comparison. *American Sociological Review*, 70(2), 233–259.
- Benton T., Craib, I. (2003). *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*. Tłum. L. Rasiński. Wrocław: Wydawnictwo DSWE TWP.
- Berger, P.L., Luckmann, T. (2010). *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Tłum. J. Niznik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bergmo-Prvulovic, I. (2013). Social Representations of Career – Anchored in the Past, Conflicting with the Future. *Papers on Social Representations*, 22, 14.1–14.27.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski. Warszawa: PIW.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Bigge, M.L., Shermis, S.S. (1999). *Learning Theories for Teachers*. New York: Harper Collins Publishers.
- Biggs, J., Tang, C.S. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Maidenhead: Open University Press.
- Bieszczad, B., Gaweł, A. (red.) (2011). *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeniach interdyscyplinarnych interpretacji*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Biesta, G. (2009). Deconstruction, Justice, and the Vocation of Education. W: M.A. Peters, G. Biesta (red.), *Derrida, Deconstruction, and the Politics of Pedagogy* (s. 15–38). New York: Peter Lang.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. W: D.J. Hickson, S.R. Clegg, *Organization Studies*, 6, 1021–1046.
- Blömeke, S. (2017). Modelling teachers' professional competence as a multi-dimensional construct. W: S. Guerriero (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (s. 119–135). Paris: OECD Publishing.
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Tłum. G. Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Bocheński, J.M. (2008). *Sens życia i inne eseje*. Komorów: Wydawnictwo Antyk Marcin Dybowski.
- Bocheński, J.M. (2009). *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Komorów: Wydawnictwo Antyk Marcin Dybowski.
- Bogunia-Borowska, M. (2008). Codzienność życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 53–93). Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Bonar, J., Buła, A. (red.) (2013). *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bonss, W. (2002). Riskantes Wissen? Zur Rolle der Wissenschaft in der Risikogesellschaft. W: Heinrich-Böll-Stiftung (red.), *Gut zu Wissen*, Verlag Westfälisches Dampfboot. Münster 2002. <http://www.wissensgesellschaft.org/themen/risiko/riskanteswissen.pdf> (dostęp: 15.06.2015).
- Botkin, J.W., Elmandjra, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Raport Klubu Rzymskiego. Warszawa: PWN.
- Boudon, R. (2008). *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*. Tłum. A. Karpowicz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*. Tłum. P. Biłos. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2012). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. Neyman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, P., Wacquant, L.J.D. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Tłum. A. Sawisz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale: Yale University Press; <http://www.danah.org/books/ItsComplicated.pdf> (dostęp: 13.05.2015).
- Boyd, P. (2014). Using 'Modelling' to Improve the Coherence of Initial Teacher Education. W: P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg (red.), *Teacher Educators and Teachers as Learners – International Perspectives* (s. 51–73). Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Boyd, P. (2016). Realistic Clinical Practice: Proposing an inquiry-based pedagogy for education. W: P. Boyd, A. Szplit (red.), *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives* (s. 11–22). Kraków: Attyka; <https://www.researchgate.net/publication/311902283> (dostęp: 12.06.2017).
- Boyd, P., Bloxham, S. (2014). A situative metaphor for teacher learning: the case of university tutors learning to grade student coursework. *British Educational Research Journal*, 40(2), 337–352.
- Boyd, P., Szplit, A. (red.) (2016a). *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives* (s. 223–225). Kraków: Attyka; <https://www.researchgate.net/publication/311902283> (dostęp: 13.06.2017).
- Boyd, P., Szplit, A. (2016b). Epilogue: Student Teacher Inquiry. W: P. Boyd, A. Szplit (red.), *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives* (s. 223–225). Kraków: Attyka; <https://www.researchgate.net/publication/311902283> (dostęp: 13.06.2017).
- Boyd, P., Szplit, A., Zbróg, Z. (red.) (2014a). *Teacher Educators and Teachers as Learners – International Perspectives*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Boyd, P., Szplit, A., Zbróg, Z. (2014b). Introduction. W: P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg (red.), *Teacher Educators and Teachers as Learners – International Perspectives* (s. 7–17). Kraków: Wydawnictwo Libron.

- Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. (Expanded ed., PDF). Washington D.C.: National Academy Press (dostęp: 16.09.2015).
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. (red.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Braugner, J., Lewis, J. (1998). *Building a Knowledge Base in Reading*. Newark, USA: International Reading Association.
- Bruner, J. S. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Tłum. E. Krańska. Warszawa: PIW.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Tłum. B. Mroziak. Warszawa: PWN.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas.
- Buła, A., Bonar, J. (2014). Proces budowania wiedzy pedagogicznej kandydatów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w trakcie praktyki studenckiej. W: J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym* (s. 113–129). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Burr, V. (1999). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cackowski, Z. (2008). Społeczne problemy inteligencji polskiej. *Res Humana*, 5, 6–14.
- Castells, M. (2009). *Koniec tysiąclecia*. Tłum. J. Stawiński, S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Castells, M. (2012). *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze Internetu*. Tłum. O. Siara. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chaib, M. (2015). Social representations, subjectivity and learning. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 45, no. 156, 358–372; http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n156/en_1980-5314-cp-45-156-00358.pdf (dostęp: 13.01.2016).
- Chaib, M., Chaib, J. (2011). Teacher Students' Social Representations of How Adults Learn. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. 134–145). London: Routledge.
- Chaib, M., Danermark, B., Selander S. (2011). Introduction: Social Knowledge – Shared, Transmitted, Transformed. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. 1–15). London: Routledge.
- Chmiel, T. (2014). *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2003). Nauczycielskie ideologie edukacji jako kategoria analityczna w pedeutologii. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 7–24.

- Christensen, L., Johnson, R.B., Turner, L.A. (2014). *Research Methods, Design, and Analysis*. London: Pearson.
- Chryssides, I., Dashtipour, P., Keshet, S., Righi, C., Sammut, G., Sartawi, M. (2009). Commentary. We don't share! The social representation approach, enactivism and the fundamental incompatibilities between the two. *Culture and Psychology*, 15(1), 83–95. <https://www.researchgate.net/publication/50952642> (dostęp: 12.02.2015).
- Cibangu, S.K. (2010). Information science as a social science. *Information Research*, 3(15); <http://www.informationr.net/ir/15-3/paper434.html> (dostęp: 13.04.2014).
- Cichomski, R., Jerzyński, T., Zieliński, M. (2013). *Polskie Generalne Sondaże Społeczne: skumulowany komputerowy zbiór danych 1992–2010*. Warszawa: Instytut Studiów Społecznych, UW. http://www.zie.pg.gda.pl/c/document_library/get_file?p_l_id=486573&folderId=494109&name=DLFE-20303.pdf (dostęp: 24.01.2014).
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom Practice: Teacher Images in Action*. London: Falmer Press.
- Clandinin, D.J., Connelly, M. F. (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 8(18), 947–967.
- Connel, R.W. (1985). *Teachers' work*. NSW: Allen & Unwin.
- Cook, S.D.N., Brown, J.S. (1999). Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science*, 10(4), 381–400; <https://www.researchgate.net/publication/220041621> (dostęp: 31.05.2013).
- Connelly, F.M., Clandinin, D.J., He, M.F. (1997). *Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape*; [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00014-0) (dostęp: 29.12.2012).
- Constable, H. (2017). Practitioner Inquiry: Common Sense and Elusive. W: P. Boyd, A. Szplit (red.), *Teachers and Teacher Educators Learning Through Inquiry: International Perspectives* (s. 13–33). Kraków: Wydawnictwo Attyka.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Cyrańska, E. (2001). O poszukiwaniu istoty, czyli o możliwości otwierania horyzontu badań pedagogicznych na metodę fenomenologii. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piękarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych* (s. 32–51). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Czapiński, J., Panek, T. (red.) (2014). *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czarniawska, B. (2010). *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako teoria sieci działań*. Warszawa: Poltext.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997a). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor.

- Czerepaniak-Walczak, M. (1997b). Student i zmiana: podmiot, przedmiot czy ...ukryta rzeczywistość? *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 9/10, 25–34.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010a). Badanie w działaniu. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 319–337). Gdańsk: GWP.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010b). Poszukiwania dróg przemian świadomości nauczycieli (w zakresie reformowania edukacji). W: H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciel. Znaczenia i dylematy profesji. Studia Pedagogiczne, LXIII*. Radom: PAN.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2011). Opinia o projekcie rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 24 maja 2011 roku. *Rocznik Pedagogiczny*, 34, 87–94.
- Czerepaniak-Walczak, M. (red.) (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19(2), 181–194; DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.028> (dostęp: 10.01.2015).
- Červinková, H. (2013). Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 1(48), 123–137.
- Červinkova, H., Gołębiak, B.D. (red.) (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Červinková, H., Gołębiak, B.D. (red.) (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dagiel, M. (2005). Świadomość zmiany czy zmiana świadomości? Szkic o postrzeganiu rzeczywistości edukacyjnej przez przyszłych nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 81–84.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, No. X, 1–15; <https://www.chalkboardproject.org/sites/default/files/Constructing-21st-Century-Tchr-Ed.pdf> (dostęp: 7.12.2012).
- Darling-Hammond, L., Bransford, J. (with LePage, P., Hammerness, K., Duffy, H.) (red.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davenport, T., Prusak, L. (2000). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston: Harvard Business Review; http://www.kushima.org/is/wp-content/uploads/2013/09/Davenport_know.pdf (dostęp: 20.09.2012).
- Davies B., Gannon S. (red.) (2006). *Doing collective biography*. Maidenhead: Open University Press.
- Davies, B., Gannon, S. (2012). Collective Biography and the Entangled Enlivening of Being. *International Review of Qualitative Research*, 4(5), 357–376.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP.

- Deaux, K., Philogene, G. (2001). *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*. Oxford: Blackwell.
- Deaux, K., Philogene, G. (2011). *Demograficzne tsunami*. Wpływ zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do roku 2020. Warszawa: Instytut Sokratesa; *Demograficzne_Tsunami_Institut_Sokratesa.pdf* (dostęp: 5.07.2013).
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. Tłum. K. Podemski. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1 (s. 19–73). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dernowska, U. (2008). *Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Tłum. Z. Bastgenówna. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dewey, J. (1988). *Jak myślimy*. Tłum. Z. Bastgenówna. Warszawa: PWN.
- Dijk van, T.A. (red.) (2001). *Dyskurs jako struktura i proces*. Tłum. G. Grochowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dijk van, T.A. (2014). *Critical Discourse Studies: a Sociocognitives Approach*. W: R. Wodak, M. Meyer (red.), *Methods of Critical Discourse Studies* (s. 62–85). London: Sage.
- Dilthey, W. (2004). *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*. Tłum. E. Paczkowska-Łagowska. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria.
- Dróżka, W. (1993). *Pokolenia nauczycieli*. Kielce: Wydawnictwo WSP.
- Dróżka, W. (1997). *Młode pokolenie nauczycieli*. Kielce: Wydawnictwo WSP.
- Dróżka, W. (2002). *Nauczyciel – autobiografia pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce: Wydawnictwo AŚ.
- Dróżka, W. (2004). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce: Wydawnictwo AŚ.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce: Wydawnictwo AŚ.
- Dróżka, W. (2010). Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 124–135). Gdańsk: GWP.
- Dróżka, W. (2012). Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo-społecznego kontekstu jego pracy. W: B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie* (s. 43–55). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Drucker, P.F. (1999). *Społeczeństwo pokapitalistyczne*. Tłum. G. Kranas. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dubisz, S. (red.) (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudkiewicz, M. (2006). Zastosowanie analizy pola semantycznego i analizy *gloss* dla zaprezentowania sposobu postrzegania świata społecznego. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, t. 2, nr 1, 33–52.

- Dudkiewicz, M. (2013). O korzyściach płynących z wiedzy, co myślą ludzie: wykorzystanie metody pola semantycznego w projektach systemowych. W: B. Fatyga, M. Dudkiewicz, B. Kietlińska (red.), *Praktyki badawcze* (s. 95–111). Warszawa: Wydawnictwo ISNS UW.
- Dudzikowa, M. (2004). O potrzebie odchodzenia od wiedzy potocznej. *Psychologia w Szkole*, 1, 3–15.
- Dudzikowa, M. (2010). *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne* (s. 335–414). T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M. (2011). *Dlaczego problematyzowanie problemów? Wprowadzenie*. Studia Pedagogiczne, t. L XIV, 9–20.
- Dudzikowa, M. (2016). Metaforyzacja militarna języka (także w/o szkole). Rozstrząsania teoretyczno-epistemologiczne i empiryczne. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* (s. 43–136). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Dudzikowa, M., Bochno, E. (2016). Wprowadzenie do serii „Kultura szkoły”. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* (s. 9–10). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Dudzikowa M., Jaskulska S. (red.) (2016). *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa: Wolters Kluwer.
- Dudzikowa, M., Jaskulska, S., Wawrzyniak-Beszterda, R., Bochno, E., Bochno, I., Knasiecka-Falbińska, K., Marciniak, M. (2011). *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.) (2010). *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M., Wawrzyniak-Beszterda, R., Jaskulska, S., Marciniak, M., Bochno, E., Bochno, I., Knasiecka-Falbińska, K. (2013). *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Duraj-Nowakowa, K. (1989). *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów*. Kraków: Wydawnictwo WSP.
- Durkheim, E. (2000). *Zasady metody socjologicznej*. Tłum. J. Szacki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duveen, G., Lloyd, B. (1992). *Gender identities and education: The impact of starting school*. London: Harvester-Wheatsheaf.
- Duveen, G., Psaltis, C. (2008). The constructive role of asymmetries in social interaction. W: U. Mueller, J. Carpendale, N. Budwig, B. Sokol (red.), *Social Life and Social Knowledge: Toward a Process Account of Development* (s. 183–204). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Dylak, S. (2000a). Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 176–190). Warszawa: WSiP.
- Dylak, S. (2000b). Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo WSP ZNP; <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> (dostęp: 12.05.2012).
- Dylak, S. (2004). Wiedza a praktyka nauczycielska, czyli o dyskursie tego, co prywatne z tym, co publiczne. *Colloquia Communia*, 13, 244–257.
- Dylak, S. (2007). W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* (t. 3, s. 43–64). Gdańsk: GWP.
- Dylak, S. (2011). Kształtowanie (się) pedagogicznej wiedzy nauczycielskiej – w procesie stawania się bycia nauczycielem – epitaforium. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 63–76). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Dziekanowska, M. (2014). *Tożsamość regionalna mieszkańców regionu lubelskiego*. Projekt Systemowy „Kapitał Intelktualny Lubelszczyzny 2010–2013”. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Eco, U. (2011). *Kant a dziobak*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Edwards, D., Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Ekiert-Oldroyd, D. (2005). Wizje szkoły w raportach OECD a dylematy kształcenia nauczycieli. W: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju ucznia* (s. 123–134). Kraków: Wydawnictwo AP.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., Sannino, A. (2012). Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wywania. *Forum Oświatowe*, 1(46), 209–266.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Tłum. M. Żywicki. Poznań: Zysk i S-ka.
- Famuła-Jurczak, A. (2012). Potoczność czy naukowość pedagogiki? Rekonstrukcja wiedzy studentów na temat pedagogiki. *Rocznik Lubuski*, 38(2), 265–277.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65; <https://doi.org/10.1080/0013188960380104> (dostęp: 24.05.2012).
- Fatyga, B., termin *wzór kulturowy* <http://ozkultura.pl/wpisy/1027> (dostęp: 04.04.2016).
- Fatyga, B. (2005). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Wydawnictwo ISNS UW.
- Fatyga, B. (2013). Praktyki badawcze na skrzyżowaniu równoległych dyskursów. Wstępny przegląd zagadnień do analizy kulturalnych dyskursów o kulturze. W: B. Fatyga, M. Dudkiewicz, B. Kietlińska (red.), *Praktyki badawcze* (s. 181–193). Warszawa: Wydawnictwo ISNS UW.

- Fatyga, B. (2014). Rekonstrukcja sensu kategorii uczestnictwo w kulturze. W: R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, *Praktyki kulturalne Polaków* (s. 11–14). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Ferrara, M., Friant, N. (2015). The application of a multi-methodology approach to a corpus of social representations. *Qual Quant*, czerwiec, 1–19; DOI 10.1007/s11135-015-0203-3 (dostęp: 23.05.2016).
- Filipiak, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 17–34). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: GWP.
- Filipiak, E. (2015). Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce* (s. 15–37). Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015). *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2017). *Zabawa jako strategia wspierająca dziecko w jego rozwoju i uczeniu się. Podejście kulturowo-historyczne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Flakiewicz, W. (2002). *Systemy informacyjne w zarządzaniu. Uwarunkowania, technologie, rodzaje*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. W: D. Jodellet (red.), *Les représentations sociales* (s. 204–219). Paris: Presses Universitaires de France.
- Flick, U. (1992). Combining Methods – Lack of methodology: discussion of Sotirakopoulou & Breakwell. W: W. Wagner, F. Elejabarrieta, U. Flick (red.), *Ongoing production on social representations*, 1(1), 43–48.
- Flick, U. (1998). *Psychology of the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Flick, U., Fischer, C., Walter, U., Schwartz, W. (2002). Social representations of health held by health professionals – the case of general practitioners and home care nurses. *Social Science Information*, 41(4), 581–602.
- Flick, U., Foster, J., Caillaud, S. (2015). Researching social representations. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 64–80). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Florida, R. (2010). *Narodziny klasy kreatywnej*. Tłum. T. Krzyżanowski, M. Penkala. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Foucault, M. (1993/2009). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Tłum. T. Komentant. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the Oppressed* (30. edycja). New York: Continuum.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49–68. DOI: 10.1080/0141192052000310029 (dostęp: 3.08.2012).
- Gadamer, H.-G. (2003). *Język i rozumienie*. Tłum. P. Dehnel, B. Sierocka. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gara, J. (2009). „Świat życia codziennego” jako źródło wiedzy pedagogicznej. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 9–19.
- Garfinkel, H. (2007). *Studia z etnometodologii*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gatt, S., Zammit, Ch. (2017). The Challenges of Implementing Inquiry Science in Primary Schools. W: J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg (red.), *International Trends in Preparation of Early Childhood Teachers for Working in a Changing World* (s. 207–223). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Gawda, B., Szepietowska, E.M. (2015). Treść pojęć Radość i Strach w okresie dorosłości – fluencja werbalna jako narzędzie opisu pojęć emocjonalnych. *Psychologia Rozwojowa*, 2(20), 57–72.
- Gergen, K.J. (2009). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gibbons, M., Trow, M., Scott, P., Schwartzman, S., Nowotny, H., Limoges, C. (1995). The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. *Contemporary Sociology*, 24; DOI: 10.2307/2076669 (dostęp: 8.01.2013).
- Gibson, S. (2015). From representations to representing: on social representations and discursive-rhetorical psychology. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 210–224). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (2001). *Nowe zasady metody socjologicznej*. Tłum. G. Woroniecka. Kraków: Nomos.
- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Tłum. A. Amsterdamski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Giddens, A. (2006). *Socjologia*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gilly, M. (1987). *Nauczyciel-uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*. Warszawa: PWN.
- Gładziejewski, P. (2012). William Ramsey o psychologii potocznej, racjonalności i pojęciu reprezentacji w naukach kognitywnych. *Diametros*, 31, 33–55.

- Gładziejewski, P. (2015). *Wyjaśnianie za pomocą reprezentacji mentalnych. Perspektywa mechanistyczna*. Warszawa-Toruń: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Godlewski, J.F. (1980). *Kontrowersje wokół światopoglądu*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Godoń, R. (2012). *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. Datner-Śpiewak, P.Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Gołębniak, B.D. (1995). Między akademickim przekazem a studiowaniem praktyki (uniwersytecki model kształcenia nauczycieli). *Studia Edukacyjne*, 1, 13–24.
- Gołębniak, B.D. (1996). „Językowy” model nauczania szansą zmniejszenia napięć. W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń: między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji* (s. 103–110). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gołębniak, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegułość – refleksyjność*. Poznań: Edytor.
- Gołębniak, B.D. (2000). Postawy, przekonania i wiedza praktyczna nauczycieli. W: Cylkowska-Nowak (red.), *Spółeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 237–254). Poznań: Wolumin.
- Gołębniak, B.D. (2005). Konstrukttywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(1), 13–20.
- Gołębniak, B.D. (2006). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki* (t. 2, s. 158–205). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębniak, B.D. (2007). Poza „nabywanie” i „uczestnictwo”. Ku społeczno-kulturowej teorii edukacji nauczycieli. W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój* (s. 216–222). Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Gołębniak, B.D. (2010). Poszukiwanie-refleksyjność-dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej. W: Piekarski J., Urbaniak-Zajac D. (red), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany* (s. 255–268). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Gołębniak, B.D. (2014). O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny: ku autoetnografii. *Forum Oświatowe*, 2(52), 147–169; <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/279> (dostęp: 14.01.2015).
- Gołębniak, B.D., Zamorska, B. (2012). Wprowadzenie. Poszerzanie dyskusji o uczeniu się. *Forum Oświatowe*, 1(46), 7–18.
- Gołębniak, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Good, T., Brophy, J. (1997). *Looking in Classrooms*. New York: Longman.
- Goodson, I.F. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. Maidenhead: Open University Press.

- Górniewicz, J. (1997). *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Gribble, D. (2005). *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grochalska, M. (2017). *Kobiety w związkach intymnych. Studium empiryczno-krytyczne*. Warszawa: Difin.
- Grochowalska, M. (2009). Wiedza nauczycieli o stymulowaniu kompetencji komunikacyjnej ucznia. W: I. Adamek, E. Żmijewska (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość* (s. 124–130). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Gromkowska, A. (2002). *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań: Wolumin.
- Grossman, P., Thompson, C. (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2014–2026; <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.002> (dostęp: 19.07.2012).
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guba, E.G., Lincoln, I.S. (2009). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 281–313). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guerrero, S. (red.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing; <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en> (dostęp: 24.01.2018).
- Guerrero, S., Deligiannidi, K. (2017). The teaching profession and its knowledge base. W: S. Guerrero (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (s. 19–35). Paris: OECD Publishing.
- Gustavsson, A., Selander, S. (2011). Transformations and Changes in Social Knowledge. Towards the Dynamics of Meaning Making. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. 17–32). London: Routledge.
- Gustavsson, B. (2002). What do We Mean by Life long Learning and Knowledge? *International Journal of Lifelong Education*, 1(21), 13–23; <https://doi.org/10.1080/02601370110099489> (dostęp: 14.02.2011).
- Gurycka, A. (1994). *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży. Geneza*. Warszawa–Olsztyn: PTP.
- Gutec, G. (2007). *Filozofia dla pedagogów*. Gdańsk: GWP.
- Habermas, J. (1983). *Teoria i praktyka*. Warszawa: PWN.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1. Racjonalność działania a racjonalność społeczna. Tłum. A. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hager, P. (2008). Learning and metaphors. *Medical Teacher*, 30(7), 679–686.

- Hager, P., Hodkinson, P. (2009). Moving beyond the metaphor of transfer of learning. *British Educational Research Journal*, 35(4), 619–638. DOI: 10.1080/01411920802642371 (dostęp: 14.01.2011)
- Halvorsen, K. (2017). Reorienting Teacher Education by Building Partnership in a Changing World: Multiple Perspectives. W: J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg (red.), *International Trends in Preparation of Early Childhood Teachers for Working in a Changing World* (s. 33–53). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Hałas, E. (1999). Polityka symbolizacji w ujęciu Pierre’a Bourdieu a interakcjonizm symboliczny. *Studia Socjologiczne*, 4, 77–99.
- Hałas, E. (2007). *Symbol i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Harre, R., Moghaddam, F. (2015). Positioning theory and social representations. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*, (s. 224–233). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hart, R.A. (1992). *Children’s participation. From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1995). *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2003). Rewitalizacja pedagogiki ogólnej – intelektualne wyzwanie i doktrynalny opór. W: B. Kaja, S. Kowalik (red.), *Dokąd zmierzasz bydgoska pedagogiko i psychologii?* Bydgoszcz: Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAIp.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2011). Tworzenie – przekazywanie – wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych). W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 41–54). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2015). Światopoglądowy charakter stereotypów w myśleniu o wychowaniu i pedagogice. *Zeszyty Naukowe WSHE*, t. XL, 163–173; dostępne na stronie: <http://www.zeszyty.ksw.wloclawek.pl/media/1/ZN%2040/15.pdf> (dostęp: 23.03.2016).
- Hejnicka-Bezwińska, T., Leppert, R. (red.) (1996). *Przełamywanie stereotypów (pedagogicznych i edukacyjnych)*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Heller, M. (2009). *Filozofia nauki. Wprowadzenie*. Kraków: Petrus.
- Hołówka, T. (1986). *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa: PIW.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45(1), 65–86; DOI: 10.1348/014466605X43777 (dostęp: 12.01.2011).

- Höijer, B. (2010). Emotional anchoring and objectification in the media reporting on climate change. *Public Understanding of Science*, 19(6), 717–731.
- Höijer, B. (2011). Social Representations Theory. A New Theory for Media Research. *Nordicom Review*, 32(2), 3–16.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Tłum. A. Jurgiel i inni. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Illicz, I. (1976/2010). *Spółczesność bez szkoły/Odszkolnić społeczeństwo*. Tłum. Ł. Mojsak. Warszawa: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Ingersoll, R.M., Merrill, E. (2011). The Status of Teaching as a Profession. W: J. Ballantine, J. Spade (red.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (s. 185–189). CA: Pine Forge; http://repository.upenn.edu/gse_pubs/221 (dostęp: 16.01.2015).
- Jagodzińska, K. (2013). Charakterystyka działalności kulturalnej w Polsce po transformacji ustrojowej W: J. Hausner, A. Karwińska, J. Purchla (red.), *Kultura a rozwój* (s. 127–159). Warszawa: Narodowe Centrum Rozwoju.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2012). Źródła kompetencji zawodowych nauczycieli wczesnej edukacji. *Wychowanie na co Dzień*, 7, 23–28.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2015). Opinie nauczycieli o możliwościach oddziaływania własnym przykładem we wczesnej edukacji. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Wokół problemów wychowania i kształcenia dzieci najmłodszych* (s. 57–68). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2016). Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w opiniach rodziców i nauczycieli. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1(7), Vol. 4, 7–23.
- Jankowska, D. (2010). Proces kształcenia pedagogicznego w rozumieniu studentów pedagogiki uczelni państwowych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3(217), 101–130.
- Janowski, A. (1989). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Jaspars, J., Fraser, C. (1984) Attitudes and Social Representations. W: R.M. Farr, S. Moscovici (red.), *Social Representations* (s. 101–124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaworska-Witkowska, M. (2009). *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jaworowska, A., Matczak, A., Bitner, J. (2011). *Skala Wartości Rokeacha RVS. Polska normalizacja*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Jelinek, J.A. (2016). Konstruowanie reprezentacji astronomicznych u dzieci. Wnioski dla praktyki pedagogicznej. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 73–81.
- Jemieliński, D. (red.) (2012). *Badania jakościowe. Podejście i teorie*. T.1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jodelet, D. (1989). *Madness and social representations: living with the mad in one French community*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

- Jovchelovitch, S. (2002). *Re-thinking the diversity of knowledge: cognitive polyphasia, belief and representation*. *Psychologie et Société*, 5(1), 121–138.
- Jovchelovitch, S. (2007). *Knowledge in context: representations, community and culture*. London: Routledge.
- Jovchelovitch, S. (2012). Narrative, memory and social representations: a conversation between history and social psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46(4), 440–456.
- Jovchelovitch, S., Bauer, M.W. (2000). *Narrative interviewing*. London: LSE Research Online; <http://eprints.lse.ac.uk/2633> (dostęp: 31.03.2013).
- Jovchelovitch, S., Priego-Hernandez, J. (2015). Cognitive polyphasia, knowledge encounters and public spheres. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valisiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 163–178). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Juhler, M.V. (2016). *Educating Pre-service Science Teachers. Promoting PCK development through the use of Lesson Study combined with Content Representation*. Stavanger: University of Stavanger. pdf (dostęp: 31.05.2018).
- Jurgiel, A. (2009). Doświadczanie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(10), 142–149.
- Jurgiel, A., Męczkowska, A. (2005). O nauczycielskiej świadomości jako medium-konstrukcji świata społecznego na przykładzie analizy obrazów ucznia w oczach nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 31–38.
- Kacperczyk, A. (2010). *Spoleczne swiaty. Teoria-empiria-metody badan na przykladzie spolecznego swiata wspinaczki*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kaleta-Witusiak, M., Kopik, A., Walasek-Jarosz, B. (2013). *Techniki gromadzenia i analizy wiedzy o uczniu*. Kielce: Wydawnictwo StSW.
- Kalinowska, A. (2010). *Pozwólmy dzieciom działać – o mitach dotyczących myślenia matematycznego*. Warszawa: CKE.
- Kant, I. (1999). *O pedagogice*. Tłum. D. Sztobryn. Łódź: Wydawnictwo Dajdasz.
- Karkowska, M. (2013). *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków w perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Karkowska M. (2018). *Jak badać szkołę? – przykłady zastosowania badań jakościowych i mieszanych w analizie i interpretacji rzeczywistości szkolnej na tle dyskusji dotyczącej strategii badawczych*. *Rocznik Pedagogiczny*, t. 41, 143–164.
- Karwatowska, M., Tymiak, L. (2014). *Światy uczniowskie. Język – Media – Komunikacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Karwińska, A. (2013). Kultura. W: J. Hausner, A. Karwińska, J. Purchla (red.), *Kultura a rozwój* (s. 57–80). Warszawa: Narodowe Centrum Rozwoju.
- Kasanen, K., Rätty, H., Snellman, L. (2001). Seating order as a symbolic arrangement. *European Journal of Psychology of Education*, 16(2), 209–222. <http://link.springer.com/article> (dostęp: 25.05.2015).
- Kawecki, I. (2004). *Wiedza praktyczna nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Kawecki, I. (2013). Wiedza i umiejętności początkującego nauczyciela w świetle poglądów Lindy Darling-Hammond. *Debata Edukacyjna*, 6, 89–96.
- Kazemi, E., Hubbard, A. (2008). New Directions for the Design and Study of Professional Development : Attending to the Coevolution of Teachers' Participation Across Contexts. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 428–441; DOI: 10.1177/0022487108324330 (dostęp: 19.04.2013).
- Keil, F.C. (2006). Teorie, pojęcia i nabywanie znaczenia słów. W: Z. Chlewiński (red.), *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku* (s. 261–281). Gdańsk: GWP.
- Kędzierska, H. (2005). Edukacyjny obraz świata studentów pedagogiki jako wskaźnik efektywności edukacji nauczycielskiej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 39–47.
- Kędzierska, H. (2007). Akademijskie konstruowanie tożsamości zawodowej studentów pedagogiki w narracjach ich planów życiowych. W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój* (s. 253–261). Kraków: Wydawnictwo AP.
- Kędzierska, H. (2008). Nauczyciele polskiej szkoły w poszukiwaniu swojej samoświadomości. W: Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* (s. 153–168). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – Wzory – Pola dyskursu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kędzierska, H. (2013). Między powołaniem a strategią maksymalizacji zysków – przemiany dróg wyboru zawodu nauczyciela. W: B.D. Gołębnik, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 15–41). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kędzierska, H. (2015). *Uczenie się przez poszerzanie – o perspektywach wykorzystania modelu ekspansywnego uczenia się w doskonaleniu nauczycieli*. Warszawa: ORE.
- Kimble, C. (2013). Knowledge management, codification and tacit knowledge. *Information Research*, 18(2), 1–15; <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044669.pdf> (dostęp: 16.03.2015).
- Kisiel, P. (2013). Współczesne wzory uczestnictwa w kulturze. W: J. Hausner, A. Karwińska, J. Purchla (red.), *Kultura a rozwój* (s. 346–360). Warszawa: Narodowe Centrum Rozwoju.
- Kleszczowa, K. (2012). *Tajemnice dynamiki języka*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Klimczuk, A. (2013). Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(3), 165–181.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2002). Kultura dydaktyczna szkoły i bariery jej zmiany. *Szkice Humanistyczne*, Tom II, 3–4(3), 109–118.
- Klus-Stańska, D. (2005). Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 55–66.

- Klus-Stańska, D. (2006a). Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja: między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 15–28). Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Klus-Stańska, D. (2006b). Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową. W: J. Michalski (red.), *Sapienta et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Klus-Stańska, D. (2007). Polska szkoła w poszukiwaniu swojej świadomości. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP* (s. 635–643). Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Klus-Stańska, D. (2008). Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* (s. 7–35). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2009a). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25–78). Warszawa: WAIp.
- Klus-Stańska, D. (2009b). Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 62–73). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2009c). Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 11–23). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2011a). (Anty)rozwojowa tożsamość pedagogiki wczesnej edukacji i poszukiwanie perspektyw jej rekonstrukcji. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia* (s. 17–36). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2011b). Kształcenie nauczycieli w Polsce w oderwaniu od współczesnej pedagogiki. *Rocznik Pedagogiczny*, t. 34, 43–50.
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 1(46), 21–40.
- Klus-Stańska, D. (red.). (2014). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2015). Konstruowanie wiedzy pedagogicznej studentów: bariery, pułapki, tropy. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów* (s. 111–125). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2016a). Odwrót od rozwoju: Kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji. *Studia Edukacyjne*, 38, 7–20.

- Klus-Stańska, D. (2016b). Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(33), 9–22.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Klus-Stańska, D., Szczepska-Pustkowska, M. (2009). Wprowadzenie. W: D. Klus-Stańska, M. Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 15–21). Warszawa: WAiP.
- Kłosińska, T., Marek, E. (2017a). Aspekty twórczości w poglądach i samoocenie studentów wczesnej edukacji. W: J. Bałachowicz, I. Adamek (red.), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji* (s. 82–98). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kłosińska, T., Marek, E. (2017b). Postawy wobec osób twórczych a samoocena badanych studentów. W: J. Bałachowicz, I. Adamek (red.), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji* (s. 99–112). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kłosiński, M. (1994). Semantyczna analiza pojęć „bezrobocie” i „bezrobotny” („bezrobotni”) w wypowiedziach prasowych. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 151–161.
- Kłoskowska, A. (1972). *Społeczne ramy kultury*. Warszawa: PWN.
- Kłoskowska, A. (2007). *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kocowski, T. (1982). *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kochanowska, E. (2018). *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli wczesnoszkolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konarzewski, K. (1988). Pedagogika celów czy pedagogika wartości. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 111–127.
- Konarzewski K. (1995). *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Warszawa: Żak.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Kopciwicz, L. (2006). Koncepcja roli zawodowej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej – ujęcie feministyczne. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja: między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 29–41). Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Korbak, T. (2014). Dlaczego reprezentacje nie trzymają się modeli dynamicznych? *Rocznik Kognitywistyczny*, 7, 21–30; doi:10.4467/20843895RK.14.004.2690 (dostęp: 12.12.2015).
- Korthagen, F.A.J., Loughran, J., Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041; DOI: 10.1016/j.tate.2006.04.022 (dostęp: 12.11.2013).
- Kotusiewicz, A.A. (2000). Pytanie o nauczyciela. W: A.A. Kotusiewicz (red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela* (s. 17–23). T. II. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Kövecses, Z. (2011). *Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie*. Kraków: Universitas.

- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczne teorie samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- König, J. (2017). Motivations for teaching and relationship to general pedagogical knowledge. W: S. Guerriero (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (s. 151–169). Paris: OECD Publishing.
- Krajewski M. (2013). *W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze. Kultura i Społeczeństwo, 1*, 29–67.
- Krajewski M. (2014). Uczestnictwo w kulturze. W: R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiaciak, M. Krajewski, T. Szlendak, *Praktyki kulturalne Polaków* (s. 14–20). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Krasuska-Betiuk, M. (2014). Teoria społecznych reprezentacji w badaniach uczestników praktyk pedagogicznych. W: J. M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel* (s. 175–187). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krasuska-Betiuk, M. (2015). Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych. *Studia z Teorii Wychowania, 3*(6), 49–77.
- Krasuska-Betiuk, M., Zbróg, Z. (2017a). Społeczne reprezentacje kreatywności i kreatywnego nauczyciela podzielane przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej. W: I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kreatywność w percepcji studentów wczesnej edukacji* (s. 49–81). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Krasuska-Betiuk, M., Zbróg, Z. (2017b). Teoria reprezentacji społecznych Serge'a Moscoviciego. Jakościowe metody zbierania i analizowania danych – część 1. *Przegląd Badań Edukacyjnych, 24*(1), 173–192. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/15773>.
- Krasuska-Betiuk, M., Zbróg, Z. (2017c). Przegląd badań reprezentacji społecznych obiektów i zjawisk z obszaru edukacji – część 2. *Przegląd Badań Edukacyjnych, 24*(1), 193–207. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/15774>.
- Krasuska-Betiuk, M., Zbróg, Z. (2019). *Teoria reprezentacji społecznych w badaniach obiektów edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo APS (w przygotowaniu).
- Krauz-Mozer, B., Ścigaj, P. (2013). Sklep z podróbkami? Podejścia badawcze i metodologie w nauce o polityce. W: B. Krauz-Mozer, P. Ścigaj (red.), *Podejścia badawcze i metodologie w nauce o polityce* (s. 9–29). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kron, F.W. (2012). *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*. Tłum. E. Cieślak. Sopot: GWP.
- Kronberger, N. (2015). Of worlds and objects: scientific knowledge and its publics. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 358–368). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kruger, A.C., Tomasello, M. (1996). Cultural Learning and Learning Culture. W: D. R. Olson, N. Torrance (red.), *Handbook of Education and Human Development* (s. 369–387). Malden: Blackwell.
- Krüger, H.-H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Tłum. D. Sztobryn. Gdańsk: GWP.

- Krüger, H.H., Pfaff, N. (2006). Metody badań pedagogicznych. Tłum. D. Sztobryn. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (s. 1–48). T. 2. Gdańsk: GWP.
- Kruk, J. (2005). Znaczenie pogranicza kogniistyki i epistemologii dla dydaktyki ogólnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(198), 101–112.
- Kruszewski, K. (2004). O nauczaniu i uczeniu się w szkole. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela* (s. 109–144). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubinowski, D. (2010a). *Jakościowe badania pedagogiczne, Filozofia, Metodyka, Ewaluacja*. Lublin: UMCS.
- Kubinowski, D. (2010b). Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 29–44). Gdańsk: GWP.
- Kubinowski, D. (2016). Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, 1, 5–14.
- Kubinowski, D. (2017). Badania pedagogiczne w „kalejdoskopie” paradygmatów, orientacji, podejść, metod nauk humanistycznych, społecznych i stosowanych. W: D. Kubinowski, M. Chutorąński (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne* (s. 15–24). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kuhn, T.S. (2001/2009). *Struktura rewolucji naukowych*. Tłum. H. Ostromęcka. Warszawa: Aletheia.
- Kunda, Z., Thagard, P. (1996). Forming impressions from stereotypes, traits, and behaviors: A parallel constraint satisfaction theory. *Psychological Review*, 103, 284–308.
- Kurowska, B. (2009). Wiedza nauczycieli o zjawisku ryzyka dysleksji – raport z badań. W: I. Adamek, E. Żmijewska (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Terazniejszość i przyszłość* (s. 131–137). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Kuszek, K. (2008). *Dziecko samodzielne w szkole. Empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*. Poznań: Garmond.
- Kuszek, K. (2011). *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kuszek, K. (2014). *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka – Inspiracje teoretyczne-badania-implikacje praktyczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kutrowska, B., Pereświat-Sułtan, A. (red.) (2014). *Przez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela*. Wrocław: DSW.
- Kvale, S. (2011). *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.

- Kwaśnica, R. (2015). *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: WAiP.
- Kwiatkowska, H. (2010). Poziomy rozumienia własnego nauczycielstwa. W: D. Waloszek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych* (s. 63–82). Kraków: Centrum Edukacyjne „Blżej Przedszkola”.
- Kwiatkowska, H. (2012). Teoriopoznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli. W: B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 177–192). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kwiatkowski, S. (2015). Charakterystyki wewnętrzne studentów wczesnej edukacji w świetle porównań międzygrupowych. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 49–70.
- Kwiecińska, R. (2000). *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kwiecińska, R., Łukasik, J. M. (red.) (2012). *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*. Kraków: Wydawnictwo UP.
- Kwieciński, Z. (1987). *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kwieciński, Z. (1998). Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli. W: K. Paćławska (red.), *Tradycja i wyzwania. Edukacja. Niepodległość. Rozwój* (s. 50–78). Kraków: Universitas.
- Kwieciński, Z. (2010). Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów. W: J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju* (s. 27–32). Gdańsk: IBnGR.
- Lahlou, S., Abric, J.-C. (2011). What are the “elements” of a representation? *Papers on Social Representations*, Vol. 20, 20.1–20.10; <http://www.psych.lse.ac.uk/psr> (dostęp: 26.06.2012).
- Lakatos, I. (1995). Nauka i pseudonauka. W: I. Lakatos (red.), *Pisma z filozofii nauk empirycznych* (s. 352–362). Tłum. W. Sady. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PAN.
- Lakoff, G. (2011). *Nie myśl o słoniu! Jak język kształtuje politykę*. Tłum. A. E. Nita, J. Wasilewski. Warszawa: Łośgraf.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1988/2010). *Metafory w naszym życiu*. Tłum. T.P. Krzeszowski. Warszawa: PIW.
- Lauermann, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: a new era for research. W: S. Guerriero (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (s. 171–191). Paris: OECD Publishing.

- Lave, J., Wenger, E. (1991/2017). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. An Analysis by Charmi Patel*; [https://scholar.google.pl/scholar?q=Lave,+Wenger+\(1991\),&hl=pl&cas_sdt=0&cas_vis=1&oi=scholar;pdf](https://scholar.google.pl/scholar?q=Lave,+Wenger+(1991),&hl=pl&cas_sdt=0&cas_vis=1&oi=scholar;pdf) (dostęp: 29.03.2018).
- Leppert, R. (1996). *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Lester, S. (2009). Routes to qualified status: practices and trends among UK professional bodies. *Studies in Higher Education*, 34(2), 223–236.
- Lester, S. (2015). *On professions and being professional*; https://www.researchgate.net/publication/282869060_On_professions_and_being_professional (dostęp: 12.12.2016).
- Lester, S., Costley, C. (2010). Work-based learning at higher education level: value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35(5), 561–575.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lincoln, Y.S., Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *The Handbook of Qualitative Research* (s. 1065–1122). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lisek-Michalska, J. (2007). Techniki dodatkowe w badaniach fokusowych na przykładzie badań nad korupcją. W: J. Lisek-Michalska, P. Daniłowicz (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą* (s. 159–195). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Lisek-Michalska, J., Daniłowicz, P. (red.) (2007). *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Lisek-Michalska, J. (2013). *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Ludność, ruch naturalny i migracje w województwie świętokrzyskim w roku 2014* (2015). Kielce: Urząd Statystyczny.
- Luhmann, N. (2006). Samoopisanie. Tłum. B. Wójcik. W: E. Kuźma, A. Skrendo, J. Madejski (red.), *Konstruktywizm w badaniach literackich* (s. 71–90). Kraków: Universitas.
- Maksimowska, A. (2010). O niemożliwym przedstawieniu rzeczywistości i urzeczywistnionych przedstawieniach. W: A. Malewska-Szałygin, M. Radkowska-Wal-kowicz (red.), *Antropolog wobec współczesności* (s. 77–89). Warszawa: UW.
- Malewski, M. (2000). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. *Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja*, 1(9), 47–63.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Malinowska, J., Jabłońska, M. (2010). *Myslenie o nauczycielu i jego edukacji. Z rekonstrukcji światów edukacyjnych nauczycieli*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Marek, E. (2015). *Przygotowanie do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*. Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo Naukowe UJK.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

- Marody, M. (2000). Instytucjonalne ramy negocjacji społecznych. W: M. Marody (red.), *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości* (s. 83–100). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Maruszewski, T. (2011). *Psychologia poznania. Umysł i świat*. Gdańsk: GWP.
- Matuchniak-Krasuska, A. (2010). *Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Matusiak, M. (2011). *Raport z analizy gospodarki województwa świętokrzyskiego na potrzeby aktualizacji Regionalnej Strategii Innowacji Województwa Świętokrzyskiego*. Poznań: Wydawnictwo UMCS.
- Mayer, R.E. (2010). Applying the science of learning to medical education. *Medical Education*, 44, 543–549; doi:10.1111/j.1365-2923.2010.03624.x (dostęp: 24.05.2013).
- Mayer, R.E. (2011). *Applying The Science of Learning*. New York: Pearson.
- McGraw, K.M. (2008). Wizerunki polityczne: tworzenie i sterowanie. Tłum. R. Andruszko. W: D.O. Sears, L. Huddy, R. Jervis (red.), *Psychologia polityczna* (s. 359–393). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. J. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Tłum. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Melosik, Z. (2001). Teoria i społeczne konstruowanie rzeczywistości. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr specjalny, 147–163.
- Menin, M.S., Shimizu, A., Lima, A.C. (2011). The Theory of Social Representation as a Theoretical and Methodological Tool for Research on Teachers in Brazil: Analyses of Theses and Dissertations. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. 109–121). London: Routledge.
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mias, Ch. (2013). Training and Ruptures. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. 158–168). London: Routledge.
- Michalak, J.M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Michalak, J.M. (2010). Przestrzeń uczenia się nauczycieli – idea społecznej teorii uczenia się we wspólnocie praktyków Etienne Wengera. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć* (s. 115–127). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Michalak, J.M. (2013). Nauczyciel w roli badacza w kontekście szkolnej ewaluacji. W: B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.). *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 213–232). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Michalak, R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Michalak, R. (2016). Biologia czy kultura mózgu. W poszukiwaniu uwarunkowań działalności edukacyjnej. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2(10), 95–110; DOI 10.14746/kse.2016.10.8 (dostęp: 23.11.2017).
- Michalski, J. (2016). Relacyjność jako kategoria pedeutologiczna. W: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany* (s. 127–137). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Mieszalski, S. (2015). O zawodowej wiedzy nauczyciela. Dylematy historycznie ugruntowane i ich konsekwencje. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 5–14.
- Mikołajczak-Matyja, N. (1998). *Definiowanie pojęć przez przeciętnych użytkowników języka i przez leksykografów*. Poznań: Wydawnictwo SORUS.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Tłum. S. Zabielski. Białystok: Trans Humana.
- Miodek, J. (2017). Ziarno wiedzy. W: G. Jastrzębowska, J. Góral-Pórola, A. Kozołub (red.), *Neuropsychologia, neurologopedia i neurolingwistyka* (s. 581–584). Opole: Wydawnictwo UO.
- Miś, L. (2007). *Problemy społeczne. Teoria, metodologia, badania*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Mizerek, H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Moliner, P. (1995). A Two-Dimensional Model of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 25, 27–40.
- Moliner, P. (2016). From Central Core Theory to Matrix Nucleus Theory. *Papers on Social Representations*, 2(25), 3.1-3.12; <http://www.psych.lse.ac.uk/psr> (dostęp: 19.10.2016).
- Moliner, P., Abric, J.-C. (2015). Central core theory. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 83–95). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, R. (2006). Socjologia edukacji. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 2, s. 317–459). Gdańsk: GWP.
- Morgan, G. (2005). *Obrazy organizacji*. Tłum. Z. Wiankowska-Ładyka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 14, 231–260; <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.14.020163.001311> (dostęp: 5.06.2017).
- Moscovici, S. (1973). Foreword. W: C. Herzlich, *Health and Illness: A social Psychological Analysis* (p. xiii). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. W: J. P. Forgas (red.), *Social Cognition: Perspectives on everyday understanding* (s. 181–210). New York: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. W: R. Farr, S. Moscovici (red.), *Social Representations* (s. 3–69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1989). Notes Towards a Description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211–250.

- Moscovici, S. (1993). *The Invention of Society. Psychological Explanations to Social Phenomena*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Moscovici, S. (1994). Social representations and pragmatic communication. *Social Science Information*, 33(2), 163–177.
- Moscovici, S. (1997). Social representations theory and social constructionism. W: *Chronique des années égarees (Chronicle of Stray Years)*; www.nsu.ru/psych/internet/bits/mosc1.htm (dostęp: 21.01.2012).
- Moscovici, S. (1998). History and Actuality of Social Representations. W: U. Flick (red.), *The Psychology of the Social* (s. 209–247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Moscovici, S. (2001). Why a Theory of Social Representations? W: K. Deaux and G. Philogène (red.), *Representations of the Social* (s. 8–35). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Moscovici, S. (2007). *Psychoanalysis: its image and its public*. Cambridge: Polity Press.
- Moss, G. (2016). Knowledge, Education and Research. Making common cause across communities of practice. *British Educational Research Journal*, 42(6), 927–944; <https://doi.org/10.1002/berj.3249> (dostęp: 04.01.2017).
- Moustakas, C. (2001). *Fenomenologiczne metody badań*. Tłum. S. Zabielski. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Mudyń, K. (2016a). Dzisiaj odpowiedź, za miesiąc pytanie. Idea wiedzy negatywnej a miejsce pytań w kształceniu akademickim. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, Tom LXIX, 17–33.
- Mudyń, K. (2016b). *Problem granic poznania. Z hipersystemowego punktu widzenia*. Kraków: Liberi Libri.
- Musiał, G. (1994). *Paradygmat – prawo nauki – rozwój społeczny. Ujęcie metodologiczne*. Katowice: Akademia Ekonomiczna im. K. Adamieckiego.
- Najder, K. (1989). *Reprezentacje i ich reprezentacje*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Nalaskowski, A. (1998). *Nauczyciele z prowincji w przededniu reformy edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nalaskowski, A. (2009). *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2013). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo SWPS Academica.
- Niesiołowska, M. (2005). *Reprezentacje społeczne zjawisk ekonomicznych*. Białystok: Trans Humana.
- Niżnik, J. (2010). Słowo wstępne do: P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Nowak, J. (2017). Determinanty postawy twórczej/kreatywnej, inhibitory i stymulatory kompetencji kreatywnych w ocenie badanych studentów. W: J. Bałachowicz, I. Adamek (red.), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji* (s. 138–164). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Nowak, M. (2006). Metodologia pedagogiki między naukowością/teoretycznością a praktycznością. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (s. 165–187). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowak, T. (2011). *Język w świetle odkryć nauki*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wrocław: DSW.
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Wydawnictwo UZ.
- Nowakowska, L., Sobierańska, D., Szyller, A., Żytko, M. (2018). *Znaczenie praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Nowicka, M. (2010). *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przeszczerzenie – konceptualizacje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowicka, M., Skrzetuska, E. (red.) (2016). *Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowosad, I. (2014). Ocena jakości praktyk pedagogicznych w zakresie przygotowania nauczycieli do współpracy z rodzicami W: J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk (red.), *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja* (s. 47–63). Łódź: Wydawnictwo UE.
- Nowosad, I., Pietrań, K. (2015). Rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami. *Rocznik Lubuski*, t. 41, cz. 2, 131–145.
- Ohi, S. (2007). Teachers Professional Knowledge and the Teaching of Reading in the Early Years. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(2); <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2007v32n2.5> (dostęp: 11.01.2012).
- Ostrowicka, H. (2014). Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu. *Forum Oświatowe*, 2(52), 47–68.
- Ostrowicka, H. (2015). *Przemysleć z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzi*. *Dyspozytyw i urządzanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ostrowicka-Miszewska, H. (2006). „*Jak porcelana rzucona o beton...*”. *Dyskursy o młodzi, polityce i polityce młodzi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015* publikacja z dnia 15.12.2015 roku; <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20142015> (dostęp: 28.04.2016).
- Özsoy, S. (2012). Is the Earth Flat or Round? Primary School Children's Understanding of Planet Earth: The Case of Turkish Children. *International Electronic*

- Journal of Elementary Education*, 4(2), 407–415; <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531474.pdf> (dostęp: 25.06.2013).
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Palka, S. (1989). *Teoria a praktyczne doświadczenie nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Palka, S. (2006). Humanistyczne podejście w badaniach i praktyce pedagogicznej. W: M. Nowak, D. Kubinowski (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (s. 87–98). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Palka, S. (2011). Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 15–26). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Palka, S. (2018). *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pałuchowski, W.J. (2010). Spór metodologiczny – badania ilościowe vs jakościowe. *Roczniki Psychologiczne*, 13(1), 7–22.
- Pardal, L., Neto-Mendes, A., Martins, A., Goncalves, M. (2015). Identities and Structure of Teacher's Work: A Representation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 185, 165–171.
- Pauluk, D. (2016). *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty. Doświadczenia studentów pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Pawłowski, T. (1986). *Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych*. Warszawa: PWN.
- Pelt, V. Poncelet, D. (2012). Semantic Field of Social Representation between Teachers and Parents of the School/Family Relationship. *Papers on Social Representation*, Volume 21, 9.1–9.31.
- Pellegrino, J. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. W: S. Guerriero (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (s. 223–169). Paris: OECD Publishing.
- Pereira, I.S., Vieira, F. (2017). The Critical Role of Writing in Inquiry-Based Pre-Service Teacher Education W: J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg, (red.), *International Trends in Preparation of Early Childhood Teachers for Working in a Changing World* (s. 136–161). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Philips, D.C., Soltis, J.F. (2003). *Podstawy wiedzy o nauczaniu*. Tłum. E. Jusewicz-Kalter. Gdańsk: GWP.
- Philpott, C. (2017a). Professional Learning Communities: Possibilities and Challenges. P. Boyd, A. Szplit (red.), *Teachers and Teacher Educators Learning Through Inquiry: International Perspectives* (s. 81–97). Kraków: Attyka; Available at: <https://www.researchgate.net/publication/311902283> (dostęp: 30.05.2017).
- Philpott, C. (2017b). Medical models for teachers' learning: asking for a second opinion. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 20–31.
- Piaget, J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych. Centralny problem rozwoju*. Tłum. Z. Zakrzewska. Warszawa: PWN.
- Pieter, J. (1993). *Wiedza osobista. Wprowadzenie do psychologii wiedzy*. Katowice: UŚ.

- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Placco, V.M., de Souza, V.L. (2011). Social Representations and Cultures of Action. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. 75–84). London: Routledge.
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza. Badanie. Kształtowanie*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Polska Szkoła AD 2014*, raport z badania CBOS nr 93/2014; http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_093_14.PDF (dostęp: 23.03.2015).
- Potter, J., Edwards, D. (1999). Social representations and discursive psychology: from cognition to action. *Culture and Psychology*, 5(4), 447–458.
- Prestiż zawodów* (2013). Komunikat z badań. Warszawa: CBOS; https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF (dostęp: 23.03.2015).
- Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture and Society*, 19, 221–237.
- Program Operacyjny Polska Wschodnia na lata 2014–2020* (2014); <https://www.polskawschodnia.gov.pl/strony/o-programie/dokumenty/program-polska-wschodnia-2014-2020/> (dostęp: 23.03.2015).
- Psaltis, Ch. (2015). Communication and the microgenetic construction of knowledge. W: Sammut G., Andreouli E., Gaskell G., Valsiner J. (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 113–127). Cambridge: Cambridge University Press.
- Psaltis, C., Duveen, G. (2006). Social relations and cognitive development: the influence of conversation type and representations of gender. *European Journal of Social Psychology*, 36, 407–430.
- Puślecki, W. (1995). *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Puślecki, W. (2002). *Pełnomocność ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Radziejewicz-Winnicki, A. (2004). *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk: GWP.
- Raport o Stanie Zagospodarowania Przestrzennego Województwa Świętokrzyskiego* (2011). Kielce: ŚBRR; https://bip.sejmik.kielce.pl/bip_admin/zdjecia_art/13388/Raport.pdf (dostęp: 14.08.2012).
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C., Abric, J. C. (2011). Social representations theory. W: P.A. Van Lange, A.W. Kruglanski, E. Tory Higgins (red.), *Handbook of theories of social psychology* (s. 477–497). London: Sage.
- Ratinaud, P., Lac, M. (2011). Understanding professionalization as a representational process. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. 55–67). London: Routledge.

- Räty, H. (2015). Notions of intelligence and social-educational identity. *Educational Studies*, 41(3), 272–275; DOI: 10.1080/03055698.2014.989814 (dostęp: 17.10.2016).
- Räty, H., Komulainen, K., Hirva, L. (2012). Social representations of educability in Finland: 20 years of continuity and change. *Social Psychology of Education*, 15(3), 395–409.
- Räty, H., Snellman, L. (1998). Social representations of educability. *Social Psychology of Education*, 4(1), 359–373.
- Reason, P., Torbet, W.R. (2010). Zwrot działaniowy: ku transformacyjnej nauce społecznej. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu i antropologia zaangażowana* (s. 117–152) Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Renard, E., Bonardi, C, Roussiau, N., Glandola, F. (2007). Forced compliance, double forced compliance and experimental dynamics in social representations. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20(2), 79–130.
- Revai, N., Guerriero, S. (2017). Knowledge dynamics in the teaching profession. W: S. Guerriero (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (s. 37–71). Paris: OECD Publishing.
- Reykowski, J. (2002). Myślenie polityczne. W: K. Skarżyńska (red.), *Podstawy psychologii politycznej* (s. 110–139). Poznań: Zysk i S-ka.
- Ritzer, G. (2004). *Klasyczna teoria socjologiczna*. Tłum. H. Jankowska. Poznań: Zysk i S-ka.
- Robin R. (1980). Badanie pól semantycznych: doświadczenia Ośrodka Leksykologii Politycznej w Saint/Cloud. W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo* (s. 205–282). Warszawa: Czytelnik.
- Rocznik Statystyczny Województw* (2015). Warszawa: GUS. www.danepubliczne.gov.pl; (dostęp: 12.02.2016).
- Rorty, R. (1994). *Filozofia a zwierciadło natury*. Tłum. M. Szczubiałka. Warszawa: Fundacja Aletheia – Wydawnictwo Spacja.
- Rorty, R. (1998). *Konsekwencje pragmatyzmu. Eseje z lat 1972–1980*. Tłum. Cz. Karowski. Warszawa: IFiS PAN.
- Rosa de, A.S. (1993). Social representations and attitudes: Problems of coherence between the theoretical definition and procedure of research. *Papers on Social Representations*, 3(2), 178–192.
- Rosa de, A.S. (2013). Research fields in social representations: snapshot views from a meta-theoretical analysis. W: A.S. de Rosa (red.), *Social representations in the „Social Arena”* (s. 89–123). London and New York: Routledge.
- Rose, D., Efrain, D., Joffe, H., Jovchelovitch, S., Morant, N. (1995). Questioning Consensus in Social Representations Theory. *Papers on Social Representations*, 4, 150–155.
- Rubacha, K. (2003). Budowanie teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 59–68). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Rubacha, K. (2007). Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 59–67). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAIp.
- Rutkowiak, J. (1995). „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmianny myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowiak, J. (2005). Zmiana edukacyjna w świadomości/nieświadomości nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 6–13.
- Ryk, A. (2012). *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sady, W. (2000). *Spór o racjonalność naukową. Od Poincarégo do Laudana*. Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., Valsiner, J. (red.) (2015a). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., Valsiner, J. (2015b). Social representations: a revolutionary paradigm? W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 3–11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sammut, G., Tsirogianni, S., Wagoner, B. (2012). Representations from the past: social relations and the devolution of social representations. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, doi: 10.1007/s 12 124-012-9212-0 (dostęp: 30.04.2014).
- Sammut, G., Bauer, M., Jovchelovitch, S. (2018). Knowledge and experience: Interobjectivity, subjectivity and social relations. W: A. Rosa, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (s. 49–62). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sapir, E. (1978). *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Tłum. B. Stanosz, R. Zimand. Warszawa: PIW.
- Sawisz, A. (1989). *Szkola a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”*. Warszawa: WSiP.
- Schön, D. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in Reflective Practice*. New York: Teachers College Press.
- Schütz, A. (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. W: E. Morkrzycki (opr.), *Kryzys i schizma. Antyścientystyczne tendencje w socjologii współczesnej* (t. 1, s. 137–192). Warszawa: PIW.
- Schütz, A. (2006). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. Tłum. D. Lachowska. W: A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (wybór i oprac.), *Współczesne teorie socjologiczne* (s. 867–893). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Schütz, A. (2008). *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Tłum. B. Jałońska. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Sedlak, Sedlak (2013). *Wykształcenie a praca zawodowa Polaków – podsumowanie badania*. <https://rynekpracy.pl/artykuly/wyksztalczenie-a-praca-zawodowa-polakow-podsumowanie-badania-sedlak-amp-sedlak> (dostęp: 16.08.2014).
- Sedlak, Sedlak (2015). *Ogólnopolskie Badanie Wynagrodzeń*. Warszawa: Sedlak & Sedlak; <http://wynagrodzenia.pl/Sedlak&Sedlak> (dostęp: 20.03.2016).
- Seidel, T., Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771; <http://dx.doi.org/10.3102/0002831214531321> (dostęp: 23.12.2016).
- Sfard, A. (1998) On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. DOI: 10.3102/0013189X027002004 (dostęp: 12.12.2011).
- Shanahan, T., Neuman, S. (1997). Conversations: Literacy research that makes a difference. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 202–211.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14; http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDid-SciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf (dostęp: 14.04.2011).
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22; <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf> (dostęp: 14.04.2011).
- Siemieniecki, B. (2013). *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Silva da, L.A. (2012). Social representations of undergraduates about teacher identity and work a gender perspective. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 49–64.
- Silverman, D. (2010). *Prowadzenie badań jakościowych*. Tłum. J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sławecki, B. (2012). Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. T. 1 (s. 57–87). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2010), *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 79–102). Gdańsk: GWP.
- Sontag, S. (1999). *Choroba jako metafora. AIDS i jego metafory*. Tłum. J. Anders. Warszawa: PIW.
- Sousa de, C. (2011). Education Processes of the Teacher as an Apprentice. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. 68–73). London: Routledge.

- Sousa, C. P., Bôas, L. V. (2011). A teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, 11(33), 271–286; <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4285> (dostęp: 7.01.2012).
- Souza Placco de, V.M., de Souza, V.L. (2011). Education Processes of the Teacher as an Apprentice. W: M. Chaib, B. Danermark, S. Selander (red.), *Education, Professionalization and Social Representations. On the Transformation of Social Knowledge* (s. 75–84). London: Routledge.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1994). *Wiedza scholastyczna a naturalny rozwój poznawczy*. W: E. Dryll, J. Trzebiński (red.), *Wiedza potoczna w szkole* (s. 43–85). Warszawa: UW.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny: o dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Stępkowski, D. (2007). (R)ewolucja prakseologiczna w myśleniu i działaniu pedagogicznym według Dietricha Bennera. *Seminare*, 24, 419–438.
- Stürmer, K., Seidel, T. (2017). Connecting generic pedagogical knowledge with practice. S. Guerriero (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (s. 137–149). Paris: OECD Publishing.
- Sułkowski, B. (2011). Społeczne ramy kultury czterdzieści lat później. Pięć modeli komunikacji kulturowej. *Kultura i Społeczeństwo*, 2–3(55), 5–35.
- Sułkowski, Ł. (2016). *Kultura akademicka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szacki, J. (2008). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szadzińska, E. (2012). *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Szempruch, J. (2011). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szkolak, A. (2013). *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesniej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*. Kraków: Attyka.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 r.* publikacja z dnia 09.11.2015 roku; <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyższe-i-ich-finance-w-2014-r-,2,11.html> (dostęp: 9.02.2015).
- Szkudlarek, T. (2006). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 1, s. 363–377). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szplit, A. (2019). *Od nowicjusza do eksperta. Rozwój ekspertyzności nauczycieli nauczycieli języków obcych*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Tłum. J. Konieczny. Kraków: Znak.
- Sztompka, P., Bogunia-Borowska, M. (red.) (2008). *Socjologia codzienności*. Kraków: Znak.

- Sztumski, J. (2007). *Elity. Ich miejsce i rola w społeczeństwie*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Szwabowski, O. (2014). Paradygmat i pedagogika, *Hybris*, 25, 110–138.
- Szwed, R. (2011). *Reprezentacje opinii publicznej w dyskursie publicznym*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szymański, M.J. (2000, wyd. VII 2015). *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Szymański, M.J. (2002). *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Kraków: Wydawnictwo AP.
- Szymański, M.J. (2004). *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo AP.
- Szymański, M.J. (2006). *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Szymański, M.J. (2013). *Socjologia edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szymański, M.J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków–Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szymański, M.J. (2016). Szkoła – między tradycją, dążeniem do nowoczesności i chaosem. W: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany* (s. 25–35). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Szyszkowska, M. (1998). *W poszukiwaniu sensu życia. Po co nam filozofia?* Warszawa: Wydawnictwo Twój Styl.
- Śliwerski, B. (1993, wyd. II 2008). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1998, wyd. II 2008). *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2010). Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna wobec heterogeniczności nauk pedagogicznych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(12), 9–24.
- Śliwerski, B. (2014). Czas na rozwój metapedagogiki. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra* (s. 49–74). Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Śliwerski, B. (2016). Uwikłania pedagogiki w naukach społecznych. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 29–40.
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Tang, S. (2003). Challenge and Support: The Dynamics of Student Teachers' Professional Learning in the Field Experience. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 483–498; https://www.researchgate.net/publication/232398713_Challenge_and_support_The_dynamics_of_student_teachers%27_professional_learning_in_the_field_experience (dostęp: 13.03.2013).
- Tatarkiewicz, W. (1990). *Historia filozofii*. Tomy I–III. Warszawa: PWN.

- Tillmann, K.J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Tłum. G. Bluszcz, B. Miracki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomaszewski, T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: WSiP.
- Tripp, D. (1966). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: WSiP.
- Trusz, S., Kwiecień, M. (2013). Społeczne piętno eurosieroctwa. *Psychologia Społeczna*, 4(27), 408–421.
- Trutkowski, C. (1999). *Społeczne reprezentacje polityki*; rss.archives.ceu.hu/archive/00001072/01/72.pdf (dostęp: 11.09.2011).
- Trutkowski, C. (2000). *Społeczne reprezentacje polityki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Trutkowski, C. (2004). Wybór czy konieczność – o potrzebie wykorzystania analizy dyskursu w socjologii. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 35–50.
- Trzebiński, J. (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbaniak-Zajac, D. (2016). *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urbaniak-Zajac, D. (2017). Proces badawczy jako podejmowanie decyzji – refleksja metodologiczna. W: D. Kubinowski, M. Chutorński (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne* (s. 181–195). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urbaniak-Zajac, D., Kos, E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45, 203–209. <https://www.researchgate.net> (dostęp: 12.09.2011).
- Verheggen, T., Baerveldt, C. (2007). We Don't Share! The Social Representation Approach, Enactivism and the Ground for an Intrinsically Social Psychology. *Culture and Psychology*, 13(1), 5–27; <https://doi.org/10.1177/1354067X07069949> (dostęp: 14.11.2011).
- Voelklein, C., Howarth, C. (2005). A review of controversies about social representations theory: a British debate. *Culture and Psychology*, 11(4), 431–454; DOI: 10.1177/1354067X05058586 (dostęp: 11.11.2011).
- Wagner, W. (1993). Can Representations Explain Social Behaviour? A Discussion of Social Representations as Rational Systems. *Papers on Social Representations*, 2(3), 236–249.
- Wagner, W. (1998). Social Representations and Beyond: Brute Facts, Symbolic Coping and Domesticated Worlds. *Culture and Psychology*, 4(3), 297–329.
- Wagner, W. (2015). Representation in action. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 12–28). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Wagner, W., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I., Duveen, G., Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 95–125; <http://eprints.lse.ac.uk/2640> (dostęp: 10.03.2011).
- Wagner, W., Hayes, N. (2005). *Everyday discourse and common sense*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wagoner, B. (2015). Collective remembering as a process of social representation. W: G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (s. 143–162). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Walasek-Jarosz, B. (2016). Badania oświatowe a paradygmaty. W: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany* (s. 279–302). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wawrzyniak-Beszterda, R. (2017). Edukacja akademicka: między transmisją wiedzy a jej konstruowaniem. *Studia z Teorii Wychowania*, t. VIII, 2(19), 59–72.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Whorf, B.L. (1982). *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Wihlborg, M. (2015). An Awareness of the Feminist Subject: An Example of Collective Biography Writing in Poststructuralist Discourse Practice. W: P. Smeyers, D. Bridges, N. C. Burbules, M. Griffiths (red.), *International Handbook of Interpretation in Educational Research* (s. 257–280). Dordrecht-Heidelberg-New York-London: Springer.
- Wimmer, R.D., Dominick, J.R. (2008). *Mass media. Metody badań*. Tłum. P. Czajka-Francuz. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Winch, Ch. (2014). Know-how and knowledge in the professional curriculum. W: M. Young, J. Muller (red.), *Knowledge, expertise and the professions* (s. 47–60). Oxon and New York: Routledge.
- Wiśniewska-Kin, M. (2007). „Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć” – rozumienie pojęć przez dzieci. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wiśniewska-Kin, M. (2009). *Miłość jest jak wiatrak – czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*. Łódź. Wydawnictwo UŁ.
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź. Wydawnictwo UŁ.
- Witkowska-Tomaszewska, A. (2017). W stronę paradygmatu uczenia się – o transformacji świadomości edukacyjnej nauczycieli. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację* (s. 97–140). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Kraków: Impuls.

- Wittgenstein, L. (2000). *Dociekania filozoficzne*. Tłum. B. Wolniewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wodak, R. (2011). Wstęp: badania nad dyskursem. Tłum. D. Przepiórkowska. W: R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych* (s. 11–48). Warszawa: Łośgraf.
- Wodak, R., Meyer, M. (2014). Critical Discourse Studies: History, Agenda, Theory and Methodology. W: R. Wodak, M. Meyer (red.), *Methods of Critical Discourse Studies* (s. 1–22). London: Sage.
- Wojciszke, B. (2016). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Województwo świętokrzyskie w liczbach* (2017). Kielce: Urząd Statystyczny w Kielcach, Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Woleński, J. (2005). *Epistemologia. Poznanie, prawda, wiedza, realizm*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wosiek, M. (2012). Rozwój kapitału intelektualnego wyzwaniem modernizacji regionów Polski Wschodniej. W: M.G. Woźniak (red.), *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Modernizacja dla spójności społeczno-ekonomicznej w czasach kryzysu* (s. 374–386). Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Wróbel, A. (2014). *Problem intencjonalności działania wychowawczego*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Wygotski, L.S. (1971). Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym. Tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. W: L.S. Wygotski (red.), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L.S. (1979). *Myslenie i mowa*. Tłum. E. Flesznerowa. Warszawa: PWN.
- Wygotski, L.S. (2006). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Tłum. B. Grell. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Young, M., Muller, J. (2014). From the sociology of professions to the sociology of professional knowledge. W: M. Young, J. Muller (red.), *Knowledge, expertise and the professions* (s. 3–17). Oxon and New York: Routledge.
- Zahorodna, K. (2015). *Problem reprezentacji umysłowych w rozszerzonych systemach poznawczych*. Wrocław: Wydawnictwo Fundacji „Projekt Nauka”.
- Zamorska, B. (2008). *Nauczyciele: (re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Zbróg, Z. (2011). *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zbróg, Z. (2013). Badanie społeczności/zjawisk społecznych z wykorzystaniem (elementów) teorii reprezentacji społecznych – perspektywa pedagogiczna. *Pedagogika. Badania, dyskusje, otwarcia. Specyfika pomiaru w badaniach społecznych*, 2, 45–60.
- Zbróg, Z. (2014a). Reprezentacje społeczne praktyk pedagogicznych – konstruowanie profesjonalizmu wykładowców, nauczycieli i studentów. W: J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk (red.), *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja* (s. 65–80). Łódź: Wydawnictwo UŁ.

- Zbróg Z. (2014b). Studentki o nowatorstwie pedagogicznym we wczesnej edukacji – analiza opinii z perspektywy teorii atrybucji. W: I. Adamek, B. Olszewska (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami – nauczyciel wczesnej edukacji wobec czasu zmiany* (s. 249–263). Łódź: Wydawnictwo WSP.
- Zbróg, Z. (2015). The Episodic-Narrative Interview as a Method of Research of Social Representations. *Acta Universitatis Matthaei Belii* (s. 41–51). Wydawnictwo Belianum.
- Zbróg, Z. (2016a). Obniżenie wieku rozpoczęcia obowiązków szkolnych – reprezentacje społeczne problemu w debacie publicznej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(35), 85–93.
- Zbróg, Z. (2016b). Uczenie się przez oduczanie – modyfikowanie reprezentacji społecznych przyszłych nauczycieli. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 95–107.
- Zbróg Z. (2016c). Teoria reprezentacji społecznych w badaniach zmiany szkoły – możliwe zastosowania. W: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany* (s. 226–249). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zbróg Z. (2016d). Uczenie się „stawania się” świadomym badaczem – zbiorowe pisanie biografii jako przykład metody badania dyskursów. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 2(208), 233–250.
- Zbróg, Z. (2017a). Research into the Dynamics of University Students’ Social Representations of Early School Education – Change and Stability. W: J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg (red.), *International Trends in Preparation of Early Childhood Teachers in a Changing World* (s. 184–204). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zbróg Z. (2017b). Podmiot-w-procesie. Poststrukturalistyczna analiza wspomnień w grupach studenckich metodą zbiorowego pisania biografii. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 56–72.
- Zbróg, Z. (2017c). Teoria reprezentacji społecznych w interdyscyplinarnych badaniach nad dyskursem edukacyjnym – potencjał zbiorowego pisania biografii. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2(12), 225–243; DOI 10.14746/kse.2017.12.11.
- Zbróg, Z. (2017d). Zbiorowe pisanie biografii jako metoda uczenia się o sobie, o innych, o świecie. *Studia Edukacyjne*, 46, 357–372.
- Zbróg, Z. (2017e). Preferencje poznawcze studentów wczesnej edukacji w zakresie rozwiązywania problemów. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 77–95.
- Zbróg, Z., Zbróg, P. (2016). Reprezentacje społeczne jako nośniki pamięci zbiorowej. *Horyzonty Wychowania*, 15(36), 11–27.
- Zbróg, Z., Zbróg, P. (2017a). Językowe i pozajęzykowe nośniki reprezentacji społecznych w dyskursie publicznym. *Respectus Philologicus*, 31(36), 70–81.
- Zbróg, P., Zbróg, Z. (2017b). Konstruowanie reprezentacji społecznych naukowca w tytułach prasowych. *Horyzonty Wychowania*, 16(39), 91–111.
- Zbróg, P., Zbróg, Z. (2017c). Reprezentacja społeczna wulgaryzmów. *Socjolingwistyka*, t. XXXI, 205–230.
- Zbróg, P., Zbróg, Z. (2018). *Konstruowanie reprezentacji społecznej zapożyczeń do końca wieku XVIII*. Kraków: Universitas.

Bibliografia

- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2) 89–99. DOI: 10.1177/0022487109347671 (dostęp: 27.02.2013).
- Zierkiewicz, E. (2013). *Prasa jako medium edukacyjne. Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopiśmie kobiecych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zmysłony, I. (2012). *Pojęcie wiedzy niejawnej. Analiza poglądów metodologicznych i epistemologicznych Michaela Polanyiego*. Rozprawa doktorska. Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii UW; <https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/220/ZMYSLONY%20dr.pdf?sequence=1> (dostęp: 23.12.2015).
- Znanięcki, F. (1984). *Społeczne role uczonych*. Tłum. i red. J. Szacki. Warszawa: PWN.
- Znanięcki, F. (1992). *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*. Tłum. J. Szacki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zwierzdzyński, M. (2012a). Konstruktywizm a konstrukcjonizm. *Principia*, LVI, 117–135; DOI: 10.4467/20843887PI.11.007.0583 (dostęp: 27.02.2015).
- Zwierzdzyński, M. (2012b). Teorie konstruowania w socjologii. *Principia*, LVI, 23–41; DOI: 0.4467/20843887PI.11.002.0578 (dostęp: 27.02.2015).
- Żytko, M. (2005). Nauczyciele edukacji elementarnej w okresie zmian oświatowych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 76–81.
- Żytko, M. (2010). *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Żytko, M. (2015). Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i ich gotowość do zmiany. *Edukacja*, 1, 47–59.

Spis tabel

Tabela 1.1. Przykładowe rodzaje wiedzy według popularnych w literaturze klasyfikacji	51
Tabela 2.1. Podstawowe wymiary różnic między paradygmatami pozytywistycznym i antypozytywistycznym	69
Tabela 5.1. Dwa paradygmaty pracy zawodowej, profesjonalizmu i wiedzy profesjonalnej	136
Tabela 6.1. Związki między teorią a praktyką pedagogiczną w ujęciu Wenigera	147
Tabela 9.1. Porównanie założeń filozoficznych konstrukttywizmu i TRS	201
Tabela 9.2. Polifazja kognitywna: wymiary, elementy i poziomy sprzeczności	215
Tabela 10.1. Mapowanie wiedzy i uczenia się – wymiar horyzontalny	225
Tabela 10.2. Mapowanie wiedzy i uczenia się – wymiar wertykalny	229
Tabela 11.1. Organizacja matrycy reprezentacji społecznej uzyskiwanej w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem	261
Tabela 11.2. Realizacja badań w roku 2014 (etap I; rozpoczęcie projektu badawczego)	270
Tabela 11.3. Przepływy badanych osób pomiędzy próbą/zbiorowością wyjściową a próbą/zbiorowością badaną	275
Tabela 12.1. Mapa motywów/powodów wyboru zawodu nauczyciela przez badanych według częstotliwości wskazań wyborów (N = 391); badanie 1., rok 2014	303
Tabela 12.2. Deklarowany powód wyboru zawodu nauczyciela i jego stabilność (bez zmian pozycji/rangi) na tle czterech możliwych kolejności wyborów	306
Tabela 12.3. Autocharakterystyka badanych studentów ze względu na wybrane cechy, badanie w 2014 roku (%)	311
Tabela 12.4. Autocharakterystyka badanych studentów ze względu na wybrane cechy, badanie w 2016 roku (%)	313
Tabela 13.0.1. Zgodność kolejności skojarzeń dotyczących obiektu RS „nauczyciel” z przypisywaną rangą na skali od 1 do 5 (N = 391); badanie 1. (2014 rok)	328
Tabela 13.0.2. Zgodność kolejności skojarzeń dotyczących obiektu RS „nauczyciel” z przypisywaną rangą na skali od 1 do 5 (N = 322); badanie 1. w próbie panelowej (2014 rok)	328

Spis tabel

Tabela 13.0.3. Zgodność kolejności skojarzeń dotyczących obiektu RS „nauczyciel” z przypisywaną rangą na skali od 1 do 5 (N = 322); badanie 2. w próbie panelowej (2016 rok)	329
Tabela 13.1. Znaczące skojarzenia z wyrazem-induktorem „nauczyciel”. W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 1., początkowe, 2014 rok, próba panelowa	335
Tabela 13.2. Kategorie pojęciowe utworzone w związku z induktorem „nauczyciel”	338
Tabela 13.3. Znaczące skojarzenia z wyrazem-induktorem „nauczyciel”. W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 2., powtarzane, 2016 rok, próba panelowa	342
Tabela 13.4. Kategorie pojęciowe w związku z wyrazem-induktorem „nauczyciel”	345
Tabela 13.5. Znaczące skojarzenia ze słowem „uczeń”. W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 1., początkowe, 2014 rok, próba panelowa	358
Tabela 13.6. Kategorie pojęciowe utworzone w związku z induktorem „uczeń”	361
Tabela 13.7. Znaczące skojarzenia ze słowem „uczeń”. W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 2., powtarzane, 2016 rok, próba panelowa	364
Tabela 13.8. Kategorie pojęciowe w związku z induktorem „uczeń”	366
Tabela 14.1. Znaczące skojarzenia z induktorem „czynności/działania nauczyciela w klasach I–III”. W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 1., początkowe, 2014 rok, próba panelowa	375
Tabela 14.2. Kategorie pojęciowe utworzone w związku z induktorem „czynności/działania nauczyciela w klasach I–III”	378
Tabela 14.3. Znaczące skojarzenia z induktorem „czynności/działania nauczyciela w klasach I–III”. W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 2., powtarzane, 2016 rok, próba panelowa	380
Tabela 14.4. Kategorie pojęciowe w związku z induktorem „czynności/działania nauczyciela w klasach I–III”	382
Tabela 14.5. Znaczące skojarzenia nt. jak dziecko się uczy. W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 1., początkowe, 2014 rok, próba panelowa ..	388
Tabela 14.6. Kategorie pojęciowe utworzone w związku z induktorem „uczenie się uczniów klas I–III”	390
Tabela 14.7. Znaczące skojarzenia nt. jak dziecko się uczy (N; %). W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 2., powtarzane, 2016 rok, próba panelowa	393
Tabela 14.8. Kategorie pojęciowe w związku z induktorem „uczenie się dzieci z klas I–III”	395

Spis tabel

Tabela 15.1. Znaczące skojarzenia nt. jak uczyć się bycia nauczycielem (źródła wiedzy) (N; %). W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 1., początkowe, 2014 rok, próba panelowa	406
Tabela 15.2. Kategorie pojęciowe utworzone w związku z induktorem „źródła wiedzy przyszłych nauczycieli”	409
Tabela 15.3. Znaczące skojarzenia nt. jak uczyć się bycia nauczycielem (źródła wiedzy) (N; %). W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 2., powtarzane, 2016 rok, próba panelowa	410
Tabela 15.4. Kategorie pojęciowe w związku z induktorem „źródła wiedzy przyszłych nauczycieli”	415
Tabela 15.5. Znaczące skojarzenia nt. źródeł wiedzy ucznia (N; %). W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 1., początkowe, 2014 rok, próba panelowa	418
Tabela 15.6. Kategorie pojęciowe utworzone w związku z induktorem „źródła wiedzy uczniów klas I–III”	420
Tabela 15.7. Znaczące skojarzenia nt. źródeł wiedzy ucznia. W nawiasach (n; %) dla N = 322, badanie 2., powtarzane, 2016 rok, próba panelowa ..	422
Tabela 15.8. Kategorie pojęciowe w związku z induktorem „źródła wiedzy ucznia”	424
Tabela 16.1. Matryca reprezentacji społecznej NAUCZYCIELA (<i>Co Pani/Panu kojarzy się ze słowem „nauczyciel”?</i>) uzyskana w wyniku zastosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2014	433
Tabela 16.2. Matryca reprezentacji społecznej nauczyciela uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2016	434
Tabela 16.3. Matryca reprezentacji społecznej UCZNIA (<i>Co kojarzy się Pani/Panu ze słowem „uczeń”?</i>) uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2014	436
Tabela 16.4. Matryca reprezentacji społecznej UCZNIA uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2016	437
Tabela 16.5. Matryca reprezentacji społecznej CZYNNOŚCI/DZIAŁAŃ NAUCZYCIELA KLAS I–III (<i>Jakie czynności/działania pedagogiczne podejmuje najczęściej nauczyciel klas I–III w procesie nauczania?</i>) uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2014	439
Tabela 16.6. Matryca reprezentacji społecznej CZYNNOŚCI/DZIAŁANIA NAUCZYCIELA KLAS I–III uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2016	440

Spis tabel

Tabela 16.7. Matryca reprezentacji społecznej UCZENIE SIĘ UCZNIÓW KLAS I–III (<i>Jak/W jaki sposób uczy się dziecko z klas I–III?</i>) uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2014	441
Tabela 16.8. Matryca reprezentacji społecznej UCZENIE SIĘ UCZNIÓW KLAS I–III uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2016	442
Tabela 16.9. Matryca reprezentacji społecznej ŹRÓDEŁ WIEDZY NAUCZYCIELA (<i>Jak uczyć się bycia nauczycielem (źródła wiedzy)?</i>) uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2014	443
Tabela 16.10. Matryca reprezentacji społecznych ŹRÓDEŁ WIEDZY NAUCZYCIELA uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2016	444
Tabela 16.11. Matryca reprezentacji społecznej ŹRÓDEŁ WIEDZY UCZNIA (<i>Co jest głównym źródłem wiedzy ucznia?</i>) uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2014	445
Tabela 16.12. Matryca reprezentacji społecznej ŹRÓDEŁ WIEDZY UCZNIA uzyskana w wyniku stosowania metody skojarzeń połączonej z rangowaniem. Badanie 2016	446

Spis rycin

Rycina 4.1. Zmiana myślenia a zmiana reprezentacji społecznych i ich językowego nośnika	101
Rycina 4.2. Relacje między wiedzą społeczną a wiedzą indywidualną w TRS	114
Rycina 6.1. Uczenie się nauczycieli jako „wzajemne oddziaływanie” między wiedzą publiczną a mądrością praktyczną. Sytuacyjna metafora profesjonalnego uczenia się	152
Rycina 10.1. Konceptualizacja wiedzy i uczenia się w badaniach własnych	233
Rycina 11.1. Proces i okazje do konstruowania przez studentów reprezentacji społecznych edukacji wczesnoszkolnej	246
Rycina 11.2. Wizualizacja własnego projektu badawczego	249
Rycina 16.1. Implikacje z badań jądra wiedzy pedagogicznej na tle przyjętego modelu za lata 2014 i 2016	451

Spis ramek i obiektów w ramkach

RAMKA 8.1. Definiowanie wiedzy pedagogicznej w raporcie OECD (2017)	191
RAMKA 9.1. Dygresja o zakresie pojęcia i jego znaczeniu	204
RAMKA 9.2. Etapy rozwoju teorii jądra	208
Tabela 9.2-t1. Podstawowe cechy elementów centralnych i peryferyjnych	208
Tabela 9.2-t2. Funkcje systemów centralnego i peryferyjnego	210
Tabela 9.2-t3. Peryferyjne zmiany albo transformacje reprezentacji społecznych	211
RAMKA 10.1. Modyfikowanie studenckich RS	223
RAMKA 11.1. Przebieg badań – uzupełnienie	267
RAMKA 11.2. Charakterystyka województw lubelskiego i świętokrzyskiego ...	271
RAMKA 12.1. Środowisko społeczno-demograficzne badanych studentów ...	278
Tabela R12.1-t1. Liczba nauczycieli zatrudnionych na pełnym etacie w placówkach wychowania przedszkolnego, w tym kobiet	279
Tabela R12.1-t2. Miejsce zamieszkania studentów na tle rozkładu w województwie	281
Tabela R12.1-t3. Sytuacja zawodowa matek badanych studentów określona zawodem wyuczonym i wykonywanym	281
Tabela R12.1-t4. Sytuacja zawodowa ojców badanych studentów określona zawodem wyuczonym i wykonywanym	282
Tabela R12.1-t5. Zróżnicowanie sytuacji zawodowej matek i ojców badanych studentów	283
RAMKA 12.2. Uczestnictwo badanych w kulturze	284
Rycina R12.2-r1. Deklarowane przez badanych uczestnictwo w kulturze (N = 391)	288
Tabela R12.2-t1. Macierz rotowanych składowych dla obserwowanych kategorii uczestnictwa studentów w kulturze (N = 391)	289
Tabela R12.2-t2. Rozkład badanych studentów ze względu na charakterystykę ich uczestnictwa w kulturze (N = 391)	293
RAMKA 12.3. Światopogląd i system wartości badanych studentów	294
Rycina R12.3-r1. Profil postrzegania współczesnego świata przez badanych studentów (N = 391)	296
Tabela R12.3-t1. Przeciętne natężenie poglądów na temat współczesnego świata na continuum zaproponowanych badanych ocen, malejąco od 7 do 1 (N = 391)	297

Tabela R12.3-t2. Macierz rotowanych składowych dla obserwowanych kategorii postrzegania współczesnego świata przez badanych studentów (N = 391)	298
Tabela R12.3-t3. Ocena wartości ostatecznych na podstawie pomiaru za pomocą RVS (N = 316); uporządkowanie według median	300
Tabela R12.3-t4. Ocena wartości instrumentalnych na podstawie pomiaru za pomocą RVS (N = 316)	301
RAMKA 12.5. Wybrane wymiary funkcjonowania nauczyciela w przestrzeni społecznej w opinii badanych	307
Tabela R12.5-t1. Średnie wynagrodzenie miesięczne nauczycieli z tytułem magistra z przygotowaniem pedagogicznym (w zaokrągleniu do pełnych złotych)	308
Tabela R12.5-t2. Zróżnicowanie ocen funkcjonowania nauczyciela w rzeczywistości społecznej przez badanych studentów (N, M±1s)	309
RAMKA 12.7. Dominujące poglądy: konstruktywizm czy behawioryzm?	
Implikacje z pomiaru ilościowego	314
Tabela R12.7-t1. Zmiany RS nauczyciela i jego roli w procesie uczenia się dzieci (np. motywowanie dzieci do uczenia się, kontrola i ocena) w ocenie studentów (%) – stwierdzenia 1–24	314
Tabela R12.7-t2. Zmiany RS ucznia, jego roli w procesie uczenia się, rozwoju i tworzeniu wiedzy w ocenie studentów (%) – stwierdzenia 25–48	317
Tabela R12.7-t3. Zmiany reprezentacji społecznych wczesnej edukacji (program, cele i treści edukacyjne, środowisko uczenia się) w ocenie studentów (%) – stwierdzenia 49–72	319
Tabela R12.7-t4. Wyniki badań nad ukierunkowaniem/preferencjami postrzegania przez badanych nauczyciela, ucznia klas I–III, oraz wczesnej edukacji (analiza czynnikowa; macierz rotowanych składowych)	322
Tabela R12.7-t5. Rozkład badanych studentów ze względu na ich preferencje edukacyjne (N = 328)	323
Rycina R12.7-r1. Diagramy korelacyjne aprobowanych podejść edukacyjnych określonych za pomocą autorskiego zestawienia stwierdzeń (N = 328)	324
RAMKA 15.1. Język naukowy w wypowiedziach studentów	412
RAMKA 16.1. Dominujące poglądy: konstruktywizm czy behawioryzm?	
Implikacje z pomiaru ilościowego w próbie panelowej (N = 322)	447
Tabela R16.1.-t1. Wyniki badań nad ukierunkowaniem/preferencjami postrzegania przez badanych nauczyciela, ucznia klas I–III oraz wczesnej edukacji (analiza czynnikowa; macierz rotowanych składowych); próba panelowa	448

Spis ramek i obiektów w ramkach

Rycina R16.1-r1. Diagramy korelacyjne aprobowanych podejść edukacyjnych określonych za pomocą autorskiego zestawienia stwierdzeń; N = 322	449
Tabela R16.1-t2. Wyniki badań nad ukierunkowaniem/preferencjami postrzegania przez badanych nauczyciela, ucznia klas I–III oraz edukacji wczesnoszkolnej (analiza czynnikowa; macierz rotowanych składowych); próba panelowa, wynik na podstawie obu pomiarów	450

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich 32,5

Skład i łamanie: AnnGraf

Druk ukończono w lutym 2019

Druk i oprawa: Fabryka Druku

W monografii przedstawiono wyniki longitudinalnych badań treści i struktury profesjonalnej wiedzy pedagogicznej przyszłych nauczycieli klas I–III w postaci reprezentacji społecznych (RS) wybranych do badań obiektów edukacji, w tym: 1) kluczowych podmiotów (nauczyciela i ucznia), 2) podstawowych procesów (nauczania i uczenia się) i 3) źródeł wiedzy (nauczyciela i ucznia).

Zastosowane podejście, charakterystyczne dla koncepcji jądra matrycowego Pascala Molinera i Jean-Clauda Abrica, pozwoliło na obserwację zmian. We wszystkich analizowanych matrycach wiedzy pedagogicznej można zauważyć tendencję dostosowywania struktury RS do – znanego z literatury – obrazu szkoły zorganizowanej tradycyjnie. Widać przesunięcia elementów centralnych i peryferyjnych o proveniencji konstruktywistycznej na dalsze obszary, a nawet ich nieobecność w podstawowej strukturze matrycy, za to zbliżanie się do jądra elementów konsensualnych, podtrzymujących kulturę szkoły funkcjonującej w modelu behawiorystycznym. Transwersja elementów peryferyjnych i centralnych w strukturze RS dotyczy właściwie dbania o zachowanie *status quo*.

WYBRANE KATEGORIE EDUKACJI

nauczyciel / uczeń

nauczanie / uczenie się

źródła wiedzy nauczycielskiej / źródła wiedzy uczniowskiej

ISBN 978-83-66010-19-2



9 9788366010192