

*Astrid Męczkowska-Christiansen*

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni  
me.astrid@gmail.com

## **Socjalizacja poznawcza jako (d)efekt kształcenia szkolnego (na tle rozważań nad kulturowym kontekstem konstruowania struktur poznawczych człowieka)**

### **Summary**

#### **Cognitive socialization as a (d)effect of school education (in reference to considerations on the cultural context of construction of human cognitive structures)**

Issues taken in the presented article refer to the relationship between culture, the development of human cognitive structures, and school education. Starting from the theses presented within the discourse of contemporary cultural psychology I analyse the role of culture in the development of human cognitive abilities, where further references to the concept of cognitive socialization are made. Finally I make an attempt to point out the principles of effective cognitive socialization in the area of formal education which provides the basis for a sketchy evaluation of the impact of contemporary education on the effects of the cognitive socialization process.

**Słowa kluczowe:** socjalizacja poznawcza, rozwój struktur poznawczych, edukacja, kultura, narzędzia poznawcze

**Keywords:** cognitive socialization, development of cognitive structures, education, culture, cognitive tools

Zagadnienia podejmowane w przedstawianym artykule dotyczą relacji pomiędzy kulturą, rozwojem struktur poznawczych człowieka a kształceniem szkolnym. Punkt wyjścia dla prowadzonych rozważań stanowi pytanie o relację pomiędzy edukacją, kulturą a człowiekiem: Jaką „faktyczną” rolę pełni edukacja szkolna w kulturze i w kulturowym uczestnictwie ludzi? W jaki sposób dystrybuuje zasoby poznawcze umożliwiające jej uczestnikom podmiotowe (a zatem kulturotwórcze) uczestnictwo w życiu społecznym? Przyjmując powyższą perspektywę, w oczywisty sposób zwracam się ku problematyce kształtowania kompetencji kulturowych uczestników procesów edukacyjnych. Jednocześnie, za Jerome Brunerem, wyrażam pogląd mówiący, iż „edukacja stanowi (...) podstawowe ucieleśnienie życia w kulturze, a nie jedynie przygotowanie do niego (Bruner 2006: 260); edukację należy spostrzegać jako wspomaganie młodzieży w uczeniu się użycia narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata, w którym żyje, oraz do rozpoczęcia skutecznego procesu jego modyfikacji, zgodnie z własnymi wymaganiami” (Bruner 2006: 38).

Perspektywa teoretyczna, którą przywołuję dla ugruntowania prowadzonego wywo-  
du, wylania się na pograniczu problematyki psychologii kultury, antropologii kulturowej,  
w tym kulturowo zorientowanych studiów nad edukacją, i dotyczy analiz znaczenia kul-  
turowego kontekstu dla rozwoju struktur poznawczych człowieka oraz relacji owego kon-  
tekstu do procesu kształtowania się jego kompetencji poznawczej (pojmowanej zarazem  
jako kompetencja do uczestnictwa w kulturze), w myśl tezy o kulturowym „zakorzenie-  
niu” ludzkiego poznania (zob.: Burges 1916: 182–202; Cole, Scribner 1974; Cole, Scrib-  
ner 1975; Bruner 2006; Holland, Quinn 1987; Shore 1996). Ponadto, różnice pomiędzy  
antropologicznie pojmowanymi kulturami uczenia się mają znaczenie nie tylko dla po-  
wierzchniowego rozumienia zjawisk i zasobów wiedzy posiadanej przez indywiduala, ale  
także kształtują ich „milczące epistemologie”<sup>1</sup> oraz samą naturę procesów poznawczych  
w zakresie sposobów poznawania świata.

Kultura kształtuje właściwości poznania ludzkiego, gdyż jego ontogenetyczny roz-  
wój obejmuje interakcję z wytworami kultury i jej historycznie ukształtowanymi trady-  
cjami, obejmując korzystanie z kulturowych zasobów wiedzy i umiejętności, rozwijanie  
i używanie reprezentacji poznawczych mających formę symboli językowych (oraz ana-  
logii i metafor konstruowanych za ich pośrednictwem), a także internalizowanie określo-  
nych typów formacji dyskursywnych, za pośrednictwem których rozwijane są zdolności  
metapoznania, redyskrypcji operacji poznawczych i myślenia dialogowego (Tomasello  
2002:19). W tym znaczeniu kultura nie tyle „wyposaża” człowieka w znaczenia i sym-  
bole, którymi jego umysł operuje, ale współkonstruuje umysł człowieka. Dodajmy, że  
kultura nie kształtuje umysłu ludzi na zasadzie „pasa transmisyjnego”; niezwykle waż-  
nym komponentem kulturowo zakorzonego uczenia się<sup>2</sup> jest ekspresja („nadawanie”)  
znaczeń przez indywiduala. Choć znaczenia te, co podkreśla Bruner, są ekspresją umysłu,  
ich rzeczywistym źródłem jest kultura. Są one negocjowane i komunikowalne, tworząc  
podstawę dla wymiany kulturowej. Z tego punktu widzenia, zaznacza Bruner, wiedza i ko-  
munikacja są praktycznie nierozłączne: „kultura dostarcza narzędzi do komunikowania  
i rozumienia naszych światów w sposób komunikowalny” (Bruner 2006: 16).

Odwołuję się także do pojęcia socjalizacji poznawczej, które choć raczej słabo za-  
znacza się w literaturze<sup>3</sup>, ma ono jak sądzę istotne odniesienie do pewnych *quasi-em-*  
*pirycznych* spostrzeżeń, które przyczyniły się do powstania tegoż artykułu. Socjalizację  
poznawczą, za Markiem Ziółkowskim, rozumiem jako proces nabywania kompetencji po-

<sup>1</sup> Pojęcie to stosuję za R.E. Nisbett i I. Choi w znaczeniu ludzkich teorii wiedzy, obejmujących przekonania dotyczące tego, czym jest wiedza, na ile niezawodne są jej różne odmiany, dotyczące także relacji pomiędzy jej podmiotem a przedmiotem (Nisbett, Choi 2001: 291).

<sup>2</sup> Uczenie się rozumiem w kategoriach konstruktywistycznych, w odniesieniu do rozwoju struktur poznawczych, tj. progresywnej zmiany w sposobach rozwiązywania problemów poznawczych.

<sup>3</sup> W literaturze polskojęzycznej pojęcie to jest obecne w pracy M. Ziółkowskiego (1989), do której dalej będę czyniła odwołania, a także w niedawno opublikowanej książce E. Narkiewicz-Niedbałec (2006). W tej ostatniej pracy pojęcie socjalizacji poznawczej jest „nieselektywnie” utożsamiane z całościowo rozumianym procesem kształtowania kompetencji poznawczych człowieka (Narkiewicz-Niedbałec 2006: 162) i jako takie w umiarkowanym stopniu odnosi się do przedmiotu prowadzonych tu analiz.

znawczych, umożliwiających orientację w rzeczywistości społecznej (Ziółkowski 1989). Obejmuje ona „względnie stałe i uporządkowane systemy zachowań poznawczych, dzięki którym jednostka w różnych sytuacjach uzyskuje bądź modyfikuje swoją wiedzę” (tamże: 137). Proces ten jest osadzony w przestrzeni międzyludzkich interakcji mediowanych przez kulturę przynależność ich uczestników; opiera się także na wysokim stopniu aktywności poznającego podmiotu (Ziółkowski 1989; Vygotsky 1978). Jak pisze Ziółkowski, aktywność ta dotyczy stopnia, w jakim jednostka jest zorientowana na przetwarzanie przyjmowanych informacji, a w jakim przyswaja gotowe struktury wiedzy. Taka relacja implikuje zwrócenie uwagi na mechanizm wypełniania roli poznawczej związany ze społecznie determinowanym wymogiem kreatywności w funkcjonowaniu w tej roli. To ostatnie obejmuje wytwarzanie znaczeń, które, jak dowodzi Bruner, „jest potężną techniką adaptacji w ludzkiej kulturze” (Bruner 2006: 252). W tym znaczeniu istotą procesu socjalizacji poznawczej jest wchodzenie jednostki w zróżnicowane role poznawcze (Ziółkowski 1989: 137).

Poszerzanie repertuaru odgrywanych przez podmiot ról poznawczych jako podstawowego komponentu procesu socjalizacji poznawczej wymaga zarówno progresywnej zmiany w zakresie zaangażowanych strategii poznawczych, jak i stopniowego zdobywania metaświadomości językowej. Pierwszy z wyróżnionych elementów odnosi się, m. in., do decentracji myślenia – uruchamiania jego „równoległych” wymiarów pozwalających na przyjęcie i rozważanie odmiennych perspektyw epistemicznych. Postępująca wraz z rozwojem poznawczym decentracja myślenia pozwala podmiotowi na osiągnięcie umiejętności spojrzenia na własne myślenie z perspektywy innych. Z kolei internalizacja „zewnątrznego” punktu widzenia na własne myślenie prowadzi w kierunku tworzenia dialogowych reprezentacji poznawczych, obejmujących perspektywę Innego, czego dalszą konsekwencją staje się możliwość analizowania własnych procesów myślenia (Tomasello 2002:230, zob. także Vygotsky 1978). Dla Brunera owo „myślenie o myśleniu” odnosi się do zdolności konstruowania znaczeń kulturowych a zarazem konstruowania samej rzeczywistości (Bruner 2006:37). Jego korelatem jest zyskiwanie metaświadomości językowej, pozwalającej na refleksyjne rozumienie języka i jego świadome wykorzystywanie jako narzędzia tworzenia znaczeń. Metaświadomość językowa jest rozumiana w kategoriach zdolności do „odwrócenia się» od naszego języka, by przeanalizować i przekroczyć jego granice” (Bruner 2006: 37). Pozwala ona podmiotowi „wyrwać się” z pułapki języka (tamże: 35–36), tzn. przekroczyć narzucane przez niego ograniczenia, pojmowane zgodnie z hipotezą Sapira-Whorfa (zob. Whorf 2003). Metaświadomość językowa, której źródłem jest zapośredniczenie aktów poznawczych w słowie drukowanym, prowadzi nie tylko do rozwinięcia nowych sposobów reprezentacji zjawisk w umyśle dziecka, ale także do odkrywania nowych „dyskursów” – jako zarazem trybów mówienia i myślenia (Olson 1994). Jak twierdzi David Olson, „uczenie się czytania w pewnym sensie oznacza usłyszenie i pomyślenie na nowo, a zarazem odkrywanie nowego sposobu mówienia” (Olson 1994:8).

Proces socjalizacji poznawczej ma charakter wielotorowy. Funkcjonowanie w zróżnicowanych rolach poznawczych oznacza także zdolność do posługiwania się wieloma try-

bami myślenia, w tym myśleniem logiczno-naukowym, odnoszącym się do budowania reprezentacji świata przedmiotów i obiektywnych zjawisk, a także myśleniem narracyjnym, pozwalającym na tworzenie opowieści nadających sens i znaczenie doświadczeniom jednostek i zbiorowości. Zarówno myślenie logiczno-naukowe, faworyzowane przez współczesną kulturę Zachodu oraz programowo kształtowane przez instytucje edukacyjne na wszystkich etapach edukacji szkolnej, jak i myślenie narracyjne, wyraźnie zaniedbywane przez szkołę, są niezbędne dla konstruowania tożsamości człowieka – zarówno w wymiarze psychologicznym (zob. Trzebiński 2002), jak i kulturowym (Bruner 2006: 67–68).

Wymieniłam tu niektóre tylko komponenty socjalizacji poznawczej – z jednej strony te, które w sposób szczególny są akcentowane przez przedstawicieli współczesnych stanowisk podejmujących dyskusję nad wzajemną relacją pomiędzy kulturą a ludzkimi strategiami uczenia się, a także te, które w moim przekonaniu stanowią winny centralną oś socjalizujących oddziaływań instytucji edukacyjnych rozumianych jako wspieranie wschodzącego pokolenia w uczeniu się stosowania narzędzi kulturowych do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości po to, aby w jak najlepszym stopniu przystosowywać się do świata, w którym żyje, oraz do podejmowania aktywności polegającej na jego przekształcaniu. Podobnie jak socjalizacja nie oznacza adaptacji do rzeczywistości społecznej, lecz ma charakter refleksyjny (Buliński 2002), tak i socjalizacja poznawcza obejmuje komponent „wyjścia” poza dostarczone dane i transmitowane wzory kulturowe, uruchamiając wielorakie perspektywy interpretacyjne oraz angażując akty kreacji znaczeń w procesach międzyludzkich interakcji.

Efekty socjalizacji poznawczej łączę, z jednej strony, z posiadaną przez podmiot kompetencją kulturową rozumianą jako zdolność do refleksyjnego i twórczego uczestnictwa w kulturze, z drugiej – ze zdolnością uczenia się pojmowaną w duchu konstruktywistycznym, jako zdolność do twórczej interakcji ze znaczeniami kultury zachodzącej przez edukacyjne (formalne i nieformalne) formy kulturowego uczestnictwa. Tak rozumianą zdolność do uczenia się traktuję *de facto* jako komponent kompetencji kulturowej, gdyż kulturowo wypracowane wzory uczenia przyjmują formę narzędzi uczestnictwa w kulturze. Według Brunera: „[j]esteśmy *par excellence* gatunkiem wytwarzającym narzędzia i posługującym się narzędziami. Który na «narzędziach miękkich» – kulturowo określonych sposobach myślenia, poszukiwania, planowania – polega tak samo, jak na zaostrzonych patykach, kamiennych siekierkach” (Bruner 2006:230–231). Umiejętność uczenia się jako Brunerowskiego „poszukiwania z udziałem miękkich narzędzi” wpisuje się w pojęcie kompetencji kulturowej jako struktury dynamicznej, związanej ze zdolnością podmiotu do selektywnego, wartościującego i twórczego odbioru treści przekazu kulturowego, tj. wartościowaniem istniejącej kultury, nabieraniem dystansu i ponownym wyborem własnego dziedzictwa kulturowego (Korporowicz 1983:96–99), a także do twórczego, rekonstrukcyjnego udziału w przekształcaniu kultury, angażującego procesy transformacji i wytwarzania znaczeń kultury w dynamice międzyludzkich interakcji oraz w procesach partycypacji podmiotu w złożonych systemach symbolicznych (Męczkowska 2002:156 i nast.).

Psychologowie kulturowi, interesujący się zagadnieniem uczenia się, zwracają uwagę na fakt, iż rozwojowi kultur ludzkich towarzyszy progresywna, jakościowa zmiana w zakresie wykorzystywanych przez ich członków strategii uczenia się. W szczególności, akcentuje się historyczne zróżnicowanie sposobów oddziaływania edukacji (realizowanej w wielorakich postaciach w społecznościach funkcjonujących na różnych stopniach rozwoju cywilizacyjnego) na konstruowanie/przekształcanie strategii poznawczych dzieci; przekształcenia te, dodajmy, pełniły zawsze funkcję adaptacyjną wobec wymogów aktualnej kultury (Cole 2005:195–216). Warto zaznaczyć, że o ile w pracach psychologów kulturowych pojawia się pojęcie adaptacji struktur poznawczych do wymagań środowiska kulturowego, proces ten rozumiany jest nie tyle jako przystosowanie polegające na asymilacji kulturowego przekazu, lecz jako dynamiczne, procesualne równoważenie relacji pomiędzy kulturą, jako środowiskiem nacechowanym zmiennością i przeto stanowiącym niestające „wyzwanie” dla ludzkiego myślenia i działania, a dynamiką procesów intelektualnych.

Szczególne znaczenie dla maksymalizacji takich strategii adaptacyjnych, których konsekwencją jest możliwość jak najpełniejszego udziału w życiu społeczności i uczestnictwa kulturowego pełnią te sposoby uczenia się, które znane są już od starożytności i przez badaczy funkcjonujących na styku psychologii, antropologii kulturowej i studiów edukacyjnych zostały określone mianem „poznawczego terminowania” (*cognitive apprenticeship*)<sup>4</sup>, polegające na rozwiązywaniu przez uczącego się problemów poznawczych, charakterystycznych i ważnych dla jego kultury, w asyście dorosłego (Collins, Brown, Newman 1987, 1989; Daniels 2007: 324). Jak dowodzą twórcy tego pojęcia:

*Zaledwie od ubiegłego wieku i jedynie wśród uprzemysłowionych nacji obecny był formalny model szkolnictwa, który wyłonił się jako powszechna metoda edukowania młodych. Zanim pojawiły się szkoły, najpowszechniejszym sposobem uczenia się było terminowanie (apprenticeship), stosowane w celu przekazu wiedzy wymaganej w profesjonalnej praktyce, w obszarze różnych dziedzin, począwszy od malarstwa i rzeźby po medycynę i prawo. Nawet dzisiaj, wiele złożonych i ważnych umiejętności, przykładowo takich, które są niezbędne dla używania języka i wchodzenia w interakcje społeczne, jest nabywanych w procesie nieformalnego uczenia się, przy zastosowaniu metod przypominających terminowanie – tj. metod nie angażujących podejścia dydaktycznego (didactic teaching), lecz obserwację, instrukcję (coaching) i sukcesywne przybliżanie (Collins, Brown, Newman 1989: 453).*

Terminowanie poznawcze zachodzi w naturalnych lub imitujących naturalne, dziedzinach aktywności człowieka. Jego ważnym komponentem jest „naturalny”, społeczny kontekst komunikacji i współpracy w innych:

<sup>4</sup> Odniesienia teoretyczne bliskie współczesnej idei *terminowania poznawczego* i zwracające uwagę na kulturowy a zarazem społeczny sens uczenia się odnajdziemy w pracach „klasyków progresywizmu”: Wygotskiego, Deweya i Brunera.

*Praktykowanie poznawcze wspiera uczenie się w określonej dziedzinie poprzez umożliwienie uczniom nabywanie, rozwijanie i używanie narzędzi poznawczych w autentycznej dziedzinie aktywności. Uczenie się, zarówno szkolne, jak i pozaszkolne, korzysta na społecznych interakcjach w procesie współpracy, społecznym konstruowaniu wiedzy (Brown, Collins, Duguid 1989:32).*

Marianne Hedergaard (za: Daniels 2007: 324) zwraca uwagę na trzy komponenty uczenia się jako terminowania poznawczego:

- i. zachodzi ono w codziennych sytuacjach, charakterystycznych dla danej społeczności;
- ii. treść uczenia się jest adekwatna wobec problemów i aktualnej (historycznej i cywilizacyjnej) sytuacji tejże społeczności;
- iii. uczenie się ma szczególne znaczenie dla rozwoju poznawczego jego podmiotów<sup>5</sup>.

Praktykowanie poznawcze wymaga odejścia od modelu nauczania charakterystycznego dla kultur postfiguratywnych – mowa tu o nauczaniu opartym na ideologii transmisji kulturowej (Kohlberg, Mayer 2003), określanym przez Brunera mianem „nauczania dydaktycznego” (Bruner 2006). Podkreślany przez Lawrence’a Kohlberga i Rochelle Mayer ideologiczny wymiar dydaktyzmu łączy się z pewną formą światopoglądu pedagogicznego. Jako taki ma on istotne odniesienie do powszechnie panujących poglądów, rozpowszechnionych wśród dorosłych, że edukacja polega na „dobrym nauczaniu” pojmowanym w kategoriach efektywnego przekazu wiedzy. Już kilkadziesiąt lat temu Margaret Mead, prowadząca antropologiczne analizy nad kulturami (w tym kulturami uczenia się) w różnych społecznościach globu, zwróciła uwagę na fakt, iż ówczesnie zachodząca zmiana kulturowa, której towarzyszyło wyłanianie się kultury prefiguratywnej, wymaga przekształcania świadomości tych, którzy jako dorośli, „wiedzą jak nauczać”:

*W przeszłości zawsze można było znaleźć ludzi, którzy wiedzieli więcej niż jakiegokolwiek dziecko, gdyż zebrali już oni pewne doświadczenie wyniesione z wzrastania w pewnym systemie kultury. Dziś takich dorosłych już nie ma (Mead 2000: 110).*

Adaptacja do warunków kulturowej zmienności wymaga zatem, o czym przekonuje Mead, szczególnej koncentracji nie tyle na edukacji samych dzieci, lecz dorosłych. Jak twierdzi, „w istocie musimy się dowiedzieć, jak należy zmienić edukację dorosłych, abyśmy mogli zapomnieć o naszym postfiguratywnym wychowaniu (...) i byśmy potrafili odkryć prefiguratywne sposoby uczenia się i przekazywania wiedzy, które uchronią nas przed zamknięciem w sobie wielu możliwości na przyszłość. Musimy stworzyć nowe wzorce dla dorosłych, którzy powinni nauczyć dzieci nie tego, czego powinny się uczyć, lecz tego, jak powinny się uczyć i nie tego, z czym się powinny identyfikować, tylko tego, jaką wartość ma identyfikacja” (Mead 2000: 127–128).

<sup>5</sup> Przykładowo, badania prowadzone przez psychologów międzykulturowych (Nunes, Schliemann, Carraher 1993; Saxe 1994) pokazały, że dzieci podejmujące role ulicznych sprzedawców cukierków zdecydowanie bardziej efektywnie opanowują strategie arytmetyczne niż uczniowie w szkole.



## Szkoła jako przestrzeń socjalizacji poznawczej

Od czasów wyłaniania się społeczeństw nowożytnych podstawową rolę w socjalizacji poznawczej przypisuje się instytucjom edukacyjnym. Z perspektywy zagadnienia socjalizacji poznawczej szkoła nie może być analizowana w oderwaniu od kultury – nie w znaczeniu zasobu, który „przekazuje” czy nawet „rekonstruuje”, ale w odniesieniu do samych form uczestnictwa kulturowego, które są udziałem podmiotów procesu edukacyjnego. Identyfikacja takich form, wzięwszy pod uwagę złożoność kulturowych oddziaływań na proces socjalizacji poznawczej dziecka, nigdy nie będzie zadaniem realizowalnym w pełni. Pozwolę sobie jednak przytoczyć kilka „wskazówek”, rekonstruowanych w postaci zasad, które, jak sądzę, w niewielkim stopniu są respektowane przez współczesne instytucje edukacyjne skoncentrowane na zadaniu „transferu wiedzy”.

- i. **Zasada interakcji** w socjalizacji poznawczej, zakotwiczona w rozumieniu szkoły jako wspólnoty uczenia się. Jak twierdzi Bruner, „kulturowe konteksty, które sprzyjają rozwojowi umysłowemu, są głównie i nieuchronnie interpersonalne, ponieważ obejmują wymiany symboliczne i włączają różnorodność przedsięwzięć realizowanych przez dziecko wspólnie z rówieśnikami, rodzicami i nauczycielami. Dzięki takiej współpracy rozwijające się dziecko uzyskuje dostęp do zasobów, systemów symbolicznych a nawet technologii danej kultury. Równy dostęp do tych zasobów jest prawem każdego dziecka” (Bruner 2006: 101).
- ii. **Zasada eksternalizacji znaczeń**, stawiająca ucznia w roli podmiotu wytwarzającego i komunikującego znaczenia. Eksternalizacja – zdaniem Brunera – „ratuje aktywność poznawczą od nadmiernego skupienia się na sobie, czyniąc ją bardziej publiczną, negocjowaną i zsolidaryzowaną. Jednocześnie udostępnia ją dalszej refleksji i metapoznaniu” (Bruner 2006: 44).
- iii. **Zasada twórczej pytajności**, której źródłem jest zaciekawienie światem, zaś kontekstem – naturalna postawa twórcza dziecka. Tak pojęta pytajność pełni zarazem funkcję eksternalizacji znaczeń. Zdaniem Mead, „dzieci i młodzież muszą pytać, gdyż ich pytania są inne od tych, które nam przychodzą do głowy” (Mead 2000: 131).
- iv. **Zasada narracyjności**, odnosząca się do kształtowania i wykorzystywania wrażliwości narracyjnej ucznia w aktach przywoływania i budowania opowieści. Narracja ma szczególnie znaczenie dla budowania tożsamości kulturowej podmiotu, a jeżeli „ma stać się narzędziem umysłu, służącym do wytwarzania znaczeń, wymaga zaangażowania z naszej strony – odczytania jej, wytworzenia, zanalizowania, zrozumienia jej rzemiosła, wycucia jej zastosowań, dyskusji nad nią” – twierdzi Bruner (Bruner 2006: 67).
- v. **Zasada „poszukiwania śladu”** – przybliżająca uczenie się szkolne do naturalnego procesu uczenia się, sprzyjającego uzyskiwaniu wiedzy proceduralnej.
- vi. **Zasada praktykowania poznawczego** jako uczenia się osadzonego w naturalnym kontekście komunikacji społecznej i sferze kulturowo zakotwiczonych aktywności

poznawczych, istotnych zarówno z punktu widzenia poznającego podmiotu, jak i doświadczenia kulturowego społeczności.

- vii. **Zasada skrzynki z narzędziami** – kultura i jej wytwory są narzędziami myślenia i działania a nie celami samymi w sobie; np. nie opanowujemy wszakże narzędzi matematycznych czy językowych jako celów autonomicznych, przeto szkolne uczenie się nie może być oderwane od kulturowego kontekstu działania jako wykorzystywania nabywanych narzędzi.

Krytyczny ogląd efektów oddziaływania instytucji edukacyjnych wymaga analizy zasobów pozwalających młodemu pokoleniu na partycypację w kulturze. W przeciwieństwie do uczenia się nieformalnego, kulturowe oddziaływanie formalnych instytucji kształcących nie zawsze jest funkcjonalne wobec wymagań kulturowych i nie jest to jedynie domena obecnych czasów – na nieciągłość tę zwrócili uwagę, m. in. Cole i Scribner (1973: 558).

Analiza procesu socjalizacji poznawczej w szkole jest wyzwaniem niezwykle wymagającym i trudno wyobrazić sobie jej gruntowne i systematyczne prowadzenie. Można wszakże próbować dokonywać opisu jej rezultatów, jak czyniła to Ewa Narkiewicz-Nie-dbałec, jednak efekty procesu kształcenia poddawane analizie obejmować winny nie tyle „gotowe” zasoby kulturowe, nabywane przez podmiot na zasadzie transmisji kultury, z dominującą rolą „czynnika konserwacji” jako zmierzającego „do utrwalenia istniejącej kultury i porządku społecznego” (Stemplewska-Żakowicz 1996: 33–34), lecz powinny także śledzić w obszarze edukacji szkolnej obecność czynnika progresywnej zmiany, dającego świadectwo realizacji rozwojowego zadania stojącego przed podmiotem a dotyczącego przekształcania jego struktur poznawczych we wzajemnej interakcji pomiędzy podmiotem a kulturą, przy sugerowanym przez Brunera sposobie wykorzystywania kultury jako „skrzynki z narzędziami” w celu lepszego rozwiązywania problemów intelektualnych i praktycznych. W tym sensie efektami poddawanych analizie może stać się nie tyle treść, co sam proces myślenia w zakresie wykorzystywanych przez podmioty strategii poznawczych a zarazem kulturowo kształtowanych narzędzi poznawczych. Takie zamierzenie badawcze szłoby w parze z wyzwaniami dla współczesnych analiz psychologii międzykulturowej a zarazem, jak sądzę, dydaktyki ogólnej<sup>6</sup> (wcześniejsze prace badaczy zorientowane na analizę różnic międzykulturowych w obszarze poznania koncentrowały się na zasobach poznawczych jednostek; aktualnie zaś podkreśla się rangę badania opisu przebiegu kulturowo kształtowanych stylów i strategii poznawczych).

Podjęcie problematyki kulturowo konstruowanych strategii poznawczych faworyzowanych przez szkołę wydaje mi się zagadnieniem ważnym ze względu na pewne (nieusystematyzowane lecz wyraźne) spostrzeżenia dotyczące preferowanych strategii poznawczych zaobserwowanych wśród absolwentów szkół średnich (podczas pierwszego semestru studiów wyższych). W obszarze tym dostrzegam:

- i. Kojarzenie procesu uczenia się z jego funkcją instrumentalną a zarazem czynnościami polegającymi na wielokrotnym powtarzaniu materiału werbalnego w celu

<sup>6</sup> W obszarze rodzimych badań z zakresu dydaktyki ogólnej tego typu analizy zostały zapoczątkowane przez pracę Doroty Klus-Stańskiej (Klus-Stańska 2000).



jego pamięciowego opanowania; dodajmy, że przez wielokrotne powtarzanie „podtrzymywane” są jedynie zasoby pamięci krótkotrwałej – już samo przeniesienie rezultatów do pamięci długotrwałej wymaga bowiem procesu operacjonalizacji wiedzy.

- ii. Rozumienie współpracy w procesie uczenia się jako „dzielenia się” zakresem wykonywanej pracy, nie zaś negocjacji w obszarze znaczeń nadawanych studiowanymi treściami.
- iii. Uaktywnianie się (zwłaszcza w sytuacjach egzaminacyjnych) strategii poznawczych, które określam mianem „myślenia *copy-paste*”. Polega ono na „przywiązaniu” do odtwarzania posiadanych informacji przy nieumiejętności ich wykorzystania w sytuacjach rozwiązywania problemów poznawczych<sup>7</sup>. W nawiązaniu do pojęcia „milczących epistemologii”, sytuacja ta oznaczałaby traktowanie „nabytej” wiedzy w kategoriach zasobu uaktywniającego się w sytuacjach konieczności jego odtwarzania, nie zaś narzędzia myślenia/działania.
- iv. Traktowanie języka jako medium przekazu posiadanych informacji w miejsce narzędzia myślenia. W sytuacji egzaminów ustnych słabo zaznacza się obecność mowy eksploracyjnej rozumianej w kategoriach „głośnego myślenia” (Barnes 1988). Daje zatem o sobie znać traktowanie języka jako określonego przez szkolny wzorzec „nauczycielskich oczekiwań” (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 83).

Choć niesystematycznie gromadzone spostrzeżenia nie tworzą podstaw do konkluzji, za innymi autorami przywołuję tezę o wytwarzaniu bezradności intelektualnej przez instytucje edukacyjne (Sędek 1995) lub o szkole, która „amputuje rozum” (Klus-Stańska 2008). Z perspektywy prowadzonych rozważań tezę tę interpretuję w kategoriach wytwarzania bezradności kulturowej lub niedostatków socjalizacji poznawczej jako efektu oddziaływań edukacji formalnej. Uczenie się „dosłowne”, pamięciowe, odwzorowujące strukturę i zakres semantyczny wypowiedzi<sup>8</sup>, redukujące sensy i konteksty poznawanych zjawisk, prowadzi do redukcji strategii interpretacyjnych jako pewnego typu zdolności poznawczych podmiotu pozwalających mu na (twórcze i świadome) uczestnictwo kulturowe. Zdaniem Brunera, „[e]dukacja, zawężając zakres poszukiwań interpretacyjnych, powoduje właściwą danej kulturze zdolności adaptacji do zmiany. A we współczesnym świecie zmiana jest normą” (Bruner 2006: 32). W tym znaczeniu, podkreśla, szkole grozi alienacja od kultury (tamże: 31).

Ograniczenie możliwości poszukiwań interpretacyjnych łączy się także ze sztuczną, „szkolną”, redukcją funkcji języka – z narzędzia myślenia/interpretacji na medium transmisji i odtwarzania uprzednio transmitowanych znaczeń. Konsekwencją staje się redukcja

<sup>7</sup> W sytuacjach egzaminacyjnych (egzamin ustny) powszechne jest wśród studentów nastawienie na odtwarzanie „gotowych definicji” bez względu na treść i sposób skonstruowania pytania. Świadczy o tym niezwykle częste rozpoczynanie wypowiedzi od słowa „czyli...”, uzupełnianego próbą konstruowania wyrażenia definiującego, co okazuje się zabiegiem całkowicie nieadekwatnym w stosunku pytań formułowanych na poziomie problemowym (np. „wyższe piętra” taksonomii Blooma).

<sup>8</sup> Dodajmy za Jeanem Piagetem, że naśladowanie struktury konstrukcji językowej, której dzieci uczą się od dorosłych jest całkowicie naturalne, ale jedynie we wczesnych okresach rozwoju mowy dziecka.

samego języka a zarazem, w myśl idei: „granice mojego języka oznaczają granice mojego świata” (Wittgenstein 2004), zawężenie pola doświadczenia kulturowego jego podmiotów. Dodajmy, za Brunerem, że „[p]rawdziwymi ofiarami granic języka (...) są najmniej świadomi użytkownicy języka” (Bruner 2006: 36).

### **Dlaczego? Pytanie o polityki kulturowe szkoły**

Nie ma edukacji „politycznie neutralnej”. Proces socjalizacji poznawczej jako drogi do uczestnictwa w kulturze można rozumieć, za Jerodem Brunerem, jako realizację swoistej polityki kulturowej, obejmującej decyzje o dyspozycjach rozwijanych przez szkołę. Polityki kulturowe odzwierciedlają bądź to kulturowy konsensus, bądź arbitralne decyzje elit, pomimo tego, że „decyzje te ze swej natury opierają się na nieartykułowanych wartościach i ideałach, które nie zawsze są łatwo dostępne dla świadomości ich twórców”, utrwalające się na zasadzie takiego oto paradoksu: „nawyki stają się motywami” (Bruner 2006: 236).

Do dzisiejszego dnia transmisyjnie zorientowany model edukacji dla wielu wydaje się być znakiem „opóźnienia” szkoły w relacji do dynamiki zmian kulturowych. Przez innych, nieadekwatność ta bywa także traktowana jako działanie celowe, zmierzające do „uśpienia” czy, wprost, „niedorozwoju” kompetencji podmiotu do rozumienia zjawisk i aktywnego działania w przestrzeni społecznej, w zgodzie z tezą postawioną przez Paola Freirego o reprodukowaniu grupy „uciśnionych” w przestrzeni szkoły jako narzędzia sprawowania władzy autorytarnej (Freire 2007). W tym transmisyjnie a zarazem instrumentalnie zorientowana edukacja może stanowić komponent polityk kulturowych „programowo” przeciwstawiających się rozwojowi człowieka jako istoty aktywnej i krytycznie rozumiejącej świat. Odsuwając silne konkluzje, proponuję zwrócić uwagę na aktualną ideę „społeczeństwa wiedzy” i przyjęty w jej obszarze model edukacji zorientowanej na transmisję znaczeń (skrywaną pod pojęciem „transferu wiedzy”), dodatkowo – transmisję znaczeń kultury zredukowanej do obszaru kultury technicznej jako, w założeniu, sprzyjającej generowaniu gospodarczego zysku.

W potrzeby społeczeństwa wiedzy doskonale wpisuje się transmisyjny model kształcenia. W obszarze edukacji na wszelkich jej poziomach wysiłek rozumienia i poszukiwania zostaje zastąpiony nabywaniem informacji o, w założeniu, użytecznej funkcji. Podstawę milczącej epistemologii „społeczeństwa wiedzy” stanowi koncepcja *wiedzy bez podmiotu*, obejmująca założenie, że wiedza jest konstruowana poza umysłem poznającego podmiotu i w oderwaniu od kultury: „produkowana” w obszarze wyspecjalizowanych centrów i poddawana transferowi w instytucjach edukacyjnych (Męczkowska-Christiansen 2014). Konsekwencją przyjęcia takiego jej rozumienia jest redukcjonistyczne i akulturowe ujmowanie procesu uczenia się, zaś zdolności poznawcze człowieka traktuje się jako umiejętności selekcjonowania informacji pod kątem ich przydatności, co identyfikuje się z pojęciem myślenia krytycznego [UNESCO 2005: 15]. W tym sensie w obszarze współczesnej edukacji mamy raczej do czynienia z polityką kulturową realizowaną świadomie, na mocy arbitralnych decyzji podejmowanych w domenie proekonomicznie zorientowanej polityki globalnej.

## Literatura

- Brown J.S., Collins A., Duguid, P. (1989), *Situated cognition and the culture of learning*. "Educational Researcher", 1 (18).
- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Buliński T. (2002), *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Burgess E.W. (1916), *The Function of Socialization in Social Evolution*. Chicago, University of Chicago.
- Cole M (2005), *Cross-Cultural and Historical Perspectives on the Developmental Consequences of Education*. "Human Development", 48.
- Cole M., Scribner S. (1973), *Cognitive consequences of formal and informal education*. "Science", 182.
- Cole M., Scribner S. (1974), *Culture and thought: A psychological introduction*. New York, Wiley.
- Cole M., Scribner S. (1975), *Theorizing about Socialization of Cognition*. "Ethos", 2 (3).
- Collins A., Brown J.S., Newman, S.E. (1987), *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics* (Technical Report No. 403). Cambridge, MA, Centre for the Study of Reading, University of Illinois.
- Collins A., Brown J.S., Newman, S.E. (1989), *Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics*. In: L.B. Resnick (ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NY, Lawrence Erlbaum Associates.
- Daniels H. (2007), *Pedagogy*. In: H. Daniels, M. Cole, J.V. Wertsch (eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Freire P. (2007), *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- Holland D., Quinn N. (red.) (1987), *Cultural models in language and thought*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, UWM.
- Klus-Stańska D. (2008), *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2 (8).
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993), *Rozwój jako cel wychowania*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa, IBE.
- Korporowicz L. (1983), *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*. „Kultura i Społeczeństwo”, 1.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa, PIW.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Męczkowska-Christiansen A. (2014), „*Epistemologia*” społeczeństwa wiedzy w kontekście rozważań nad problematyką edukacji. W: M. Piasecka, A. Irasiak (red.), *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Narkiewicz-Niedbalec E. (2006), *Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży. Studium z zakresu socjologii wiedzy i edukacji*. Zielona Góra, Uniwersytet Zielonogórski.
- Nisbett R.E., Choi I. (2001), *Culture and Systems of Thought: Holistic Versus Analytic Cognition*. "Psychological Review", 2 (108).

- Nunes Y., Schliemann, A.D., Carraher, D.W. (1993), *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Olson D. (1994), *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. New York, Cambridge University Press.
- Saxe G.B. (1994), *Studying cognitive development in sociocultural contexts: The development of practice-based approaches*. "Mind, Culture & Activity", 1 (1).
- Sędek G. (1995), *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa, IP PAN.
- Shore B. (1996), *Culture in mind: Cognition, culture and the problem of meaning*. Oxford, Oxford University Press.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław, FNP.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa, PIW.
- Trzebiński J. (red.) (2002), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk, GWP.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Towards knowledge societies*. UNESCO World Report. Conde-Sur-Noireaue, Imprimerie Corlet.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Whorf B.L. (2003), *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa, KR.
- Wittgenstein L. (2004), *Tractatus logico-philosophicus*. Warszawa, PWN.
- Ziółkowski M. (1989), *Spoleczne uwarunkowania wiedzy indywidualnej. Socjalizacja poznawcza i role poznawcze*. W: H. Muszyński (red.), *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.