Anita Famuła-Jurczak*

POTOCZNOŚĆ CZY NAUKOWOŚĆ PEDAGOGIKI? REKONSTRUKCJA WIEDZY STUDENTÓW NA TEMAT PEDAGOGIKI

We współczesnym świecie nieodłącznie towarzyszy nam poczucie niepewności oraz przekonanie o niemożliwości przewidywania i planowania naszej przyszłości. Sytuacja ta spowodowana jest nieustającymi przemianami w różnych obszarach naszego życia. To z kolei nasuwa pytanie o kierunki kształcenia, które będą potrzebne człowiekowi do odnalezienia się w społeczeństwie, jak również o wiedzę, w jaką należy go wyposażyć, aby potrafił sprawnie funkcjonować i dostosowywać się do zmieniającego się świata.

Analizując tendencje związane z wyborem kształcenia nasuwają się pewne wnioski. Jeżeli chodzi o kształcenie na poziomie średnim (ponadgimazjalnym), to zauważyć można reaktywację szkolnictwa zawodowego. Natomiast w przypadku szkolnictwa wyższego od kilkunastu lat obserwujemy bardzo duże zainteresowanie kształceniem w zakresie nauk humanistycznych i społecznych. Zważywszy na to, że coraz częściej młodzi ludzie kontynuują naukę na innych uczelniach w Europie, konieczne wydaje się stworzenie im możliwości do realizacji zamierzonych celów. Sprzyjać temu będzie stworzenie i wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji. Dzięki nim jednostki będą miały możliwość definiowania poziomu swoich kompetencji, co z kolei ułatwi proces rekrutacji na studia w innych uczelniach europejskich. Ponadto, KRK pozwolą na sprawne przeprowadzanie procesu rekrutacji na określone stanowiska pracy oraz porównywanie kształcenia na uczelniach europejskich.

Wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji związane jest ze zmianą języka, w którym opisywane będą osiągnięcia studentów. Efekty kształcenia opisywane będą w obszarze wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. W tym kontekście warto zastanowić się, jaką wiedzę posiadają słuchacze pierwszego roku pedagogiki na studiach drugiego stopnia. W społeczeństwie, w którym następuje gwałtowny rozwój technologii informacyjnych nie bez

* **Anita Famuła-Jurczak** – adiunkt w Katedrze Teorii i Filozofii Wychowania Uniwersytetu Zielonogórskiego.

znaczenia pozostaje posiadana przez jednostkę wiedza. Tempo zachodzących zmian powoduje, że nieustannie stoimy przed dylematem, jaką wiedzę powinien posiadać człowiek? Jaki powinna mieć charakter? Czy potrzebna jest wiedza naukowa?

Rozpoczynając studia na kierunku pedagogika niemalże każdy słuchacz, z uwagi na zdobyte wcześniej doświadczenia posiada już wiedzę na temat wychowania oraz samej pedagogiki. Najczęściej wiedza ta ma charakter zdroworozsądkowy (Konarzewski 1988, s. 113). Natomiast Roman Leppert, prowadząc badania zmierzające do rozpoznania, jaką wiedzę na temat wychowania posiadają studenci po roku kształcenia stwierdza, że zmiana, która następuje pod wpływem kształcenia dotyczy głównie warstwy deskryptywnej. Studenci – po rocznej edukacji – w swych wypowiedziach na temat wychowania rezygnowali z potocznego, obiegowego określania tego terminu (Leppert 1996). Interesujące wydało się sprawdzenie, w jaki sposób studenci drugiego stopnia pedagogiki definiują samą pedagogikę.

W związku z powyższym interesujące wydaje się poszukanie odpowiedzi na pytanie: jaki rodzaj wiedzy na temat pedagogiki posiadają osoby studiujące na kierunku pedagogika? Odpowiedź na to pytanie będzie możliwe wówczas, gdy przyjmiemy kilka założeń. Po pierwsze, istnieje konieczność zdefiniowania pojęcia pedagogika. Po drugie, zmierzając do zrekonstruowania wiedzy studentów na temat pedagogiki należy przybliżyć kategorię wiedzy potocznej.

Pedagogika – przybliżenie pojęcia

W *Leksykonie Pedagogicznym* pedagogika została określona jako „dziedzina nauki zajmująca się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych oraz uwarunkowanie dyskursu edukacyjnego". Natomiast w *Słowniku Pedagogicznym* możemy przeczytać, że pedagogika to „Pojęcie wieloznaczne i różnie definiowane w znaczeniu najczęściej spotykanym – nauka o wychowaniu, analizująca cele, treści, formy organizacyjne, metody i środki wyposażenia dzieci, młodzieży i dorosłych: w wiedzę i umiejętności; system wartości oraz zgodne z nim przekonania i postawy; określone kompetencje zawodowe; a także w gotowość do ustawicznego i efektywnego uczenia się przez całe życie" (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 132). W *Encyklopedii Pedagogicznej XXI* wieku czytamy, że pedagogika jest to „pojęcie wieloznaczne nawiązujące do kultury grecko-rzymskiej, kultury helleńskiej, gdzie *pais* określał dziecko, młodzieńca wymagającego umiejętności opieki, prowadzenia ze strony dorosłego [...], którym był w tym przypadku wykwalifikowany niewolnik, wdrażający dzieci rodziców bogatej arystokracji

do odpowiednich postaw, nabywania dobrych manier lub grzecznego odnoszenia się do innych, uczenia się, uczestnictwa w grach oraz zabawach. W toku dziejów pedagogika stała się: 1. filozofią, samodzielną częścią nauk humanistycznych, 3. przedmiotem kształcenia akademickiego i zawodowego, 4. subiektywną teorią wychowania i 5. wspólnotową formacją intelektualną" (Śliwerski, s. 104).

Natomiast zdaniem Krzysztofa Rubachy pedagogika jest nauką zajmującą się opisywaniem, wyjaśnianiem i rozumieniem form praktyki edukacyjnej. Dalej autor podaje, że pedagogika „zajmuje się [...] prawidłowościami rozwoju człowieka, poszerzaniem jego możliwości życiowych na poszczególnych szczeblach edukacji. [...] Poznaje i wyjaśnia [...] świat w kontekście działań pedagogów, ich warsztatu zawodowego, ich kształcenia, sytuacji życiowej, poziomu kompetencji, skuteczności ich działań. Zajmuje się także badaniem funkcjonowania instytucji edukacyjnych, ich organizacją, realizowanymi zadaniami" (Rubacha 2003, s. 21). W obszarze badań pedagogicznych znajdują się również „polityczne, społeczne i kulturowe uwarunkowania praktyki edukacyjnej (zwłaszcza instytucjonalnej), odkrywanie nierówności w dostępie do oświaty i diagnozowanie innych patologicznych zjawisk towarzyszących praktyce edukacyjnej" (tamże). Zatem pedagogika jest nauką zajmującą się wychowaniem rozpatrywanym z perspektywy jednostkowej oraz instytucjonalnej. Perspektywa jednostkowa odnosi się do wychowawcy i wychowanka, natomiast w perspektywie instytucjonalnej rozpatrujemy problematykę związaną ze stanowieniem celów wychowania, doborem metod i środków wychowawczych, jak również rolą wychowania w procesie kształtowania osobowości wychowanka.

Rola wiedzy potocznej w życiu jednostki

Wiedza, jaką posiada jednostka o otaczającej ją rzeczywistości jest ograniczana (limitowana) poprzez doświadczenia, układ biograficzny oraz strukturę i charakterystykę świata, w którym ta jednostka funkcjonuje. Z uwagi na to, że źródłem społecznego tworzenia wiedzy są jednostkowe doświadczenia, możemy mówić o subiektywnym charakterze wiedzy. Jednak nie każde informacje, mające indywidualny rodowód trafiają do kontekstu dostępnego innym ludziom. A przecież – jak wspomniałam wcześniej – wiedza ma charakter intersubiektywny. Analiza literatury pozwala na przyjęcie tezy, że do społecznego zasobu wiedzy trafiają te informacje, które poddane zostały procesowi obiektywizacji, nadającemu im charakteru intersubiektywnego oraz mają społeczną istotność.

Można więc powtórzyć za Jackiem Trzebińskim, że „ jednostkowa wiedza społeczna nie stanowi biernego i wiernego odzwierciedlania świata, lecz

jest rezultatem aktywności poznającego podmiotu w tym sensie, że podstawowym źródłem tej wiedzy jest nieobiektywny świat, lecz proces własnej w nim interakcji" (1992, s. 8). Dzięki podejmowanej aktywności jednostka gromadzi doświadczenia, pozwalające jej osiągać kolejne etapy rozwoju.

Kategoria wiedzy potocznej jest opisywana zarówno przez socjologów (Schűtz 1984, Hołówka 1986, Zemło 1998), psychologów (Trzebiński 1985, 1992, 2002; Maruszewski 1986), jak i pedagogów (Klus-Stańska 2002, Kozłowski 1987, 1991a,b, 2001; Leppert 1996, Babiuch 1994, Dryll 2001). Jak zaznacza Aldona Jawłowska: „istnieje nieustanna konieczność zajmowania się tą kategorią, gdyż to właśnie wiedza potoczna najczęściej wyznacza kierunek naszego działania, jak również odpowiada za znaczenia, które przypisujemy poszczególnym faktom i zjawiskom zachodzącym w otaczającej nas rzeczywistości" (1991, s. 6). Z uwagi na to, że wiedza potoczna uważana jest za coś oczywistego, naturalnego, to istnieje duża trudność w jej definiowaniu (Ziółkowski 1978, s. 95). W licznych próbach zdefiniowania pojęcia wiedza potoczna odwoływano się do różnych jego aspektów, jednak najogólniej można powiedzieć, że wiedza potoczna to najstarszy typ wiedzy ludzkiej; całokształt wiadomości niezbędnych do sprawnego, codziennego funkcjonowania, wspólny dla wszystkich lub większości członków społeczeństwa. Jej zakres obejmuje rozeznanie w podstawowych realiach i procesach społecznych, co oznacza, że zawiera ona opisy obiektów wchodzących w skład otaczającej nas rzeczywistości; zależności, jakie między tymi obiektami zachodzą, jak również ma charakter normatywny i określa zachowanie odpowiednie w określonych sytuacjach lub prowadzące do osiągnięcia określonych celów. Wiedza ta zdobywana jest w procesie socjalizacji, jak również podczas indywidualnych działań podejmowanych przez jednostkę. Analiza literatury pozwala na wyłonienie dwóch podstawowych rodzajów wiedzy potocznej. Otóż pierwszym rodzajem jest wiedza deskryptywna, dzięki której jednostka potrafi opisać, jakie obiekty wchodzą w skład rzeczywistości społecznej i jakie jej właściwości i jakiego typu relacje między nimi zachodzą. Drugim rodzajem wiedzy potocznej jest wiedza proceduralna, będąca zbiorem przepisów wskazujących jednostce, jakie działania są odpowiednie w określonych sytuacjach lub prowadzą do osiągnięcia określonych celów (Marody 1982, Trzebiński 1992, Kurcz 1987).

Wiedza potoczna stanowi najistotniejszą treść oraz najważniejsze narzędzie socjalizacji. Zaakcentowanie jej roli jest szczególnie ważne z punktu widzenia podjętej przeze mnie problematyki badawczej. Dokonując rekonstrukcji wiedzy studentów na temat pedagogiki muszę pamiętać, że pochodzi ona z wcześniejszych szczebli edukacji, jak również z informacji uzyskiwanych na podstawie interpretacji nowej rzeczywistości edukacyjnej.

W literaturze wiedza potoczna rozpatrywana jest w wymiarze prawdziwościowym, interpersonalnym, etycznym oraz pragmatycznym (Maruszewski 1986). W wymiarze prawdziwościowym dąży się do uzyskania zgodności sądów składających się na wiedzę potoczną z rzeczywistością. Wymiar interpersonalny odnosi się do stopnia podzielania wiedzy potocznej przez inne osoby. Wymiar etyczny wykorzystywany jest do rozwiązywania konfliktów wewnętrznych i podejmowaniu decyzji o wyborze celu działania. Natomiast wymiar pragmatyczny odnosi się do skutecznego działania jednostki w różnych warunkach (tamże). R. Leppert (1996) uważa, że wymiar pragmatyczny jest najistotniejszym wymiarem wiedzy potocznej, gdyż każdej jednostce najbardziej zależy na skutecznym działaniu w różnych sytuacjach – wykorzystując tym samym „wiedzę jak....". Tomasz Maruszewski podkreśla, że dzięki wiedzy potocznej jednostka nie tylko może przewidywać zachowania swoje i innych ludzi, ale dzięki owej przewidywalności zachowań jednostka może również programować własne zachowania w zależności od zaistniałej sytuacji (Maruszewski 1983, Kowalski 2007).

Zgodnie z zaproponowaną przez J. Trzebińskiego (1985) teorią schematów poznawczych oraz intersubiektywnym wymiarem wiedzy potocznej, każdy schemat posiada rdzeń – wspólny pewnej grupie osób oraz subiektywne odstępstwa od tego rdzenia. Chcąc więc uzyskać ogólny obraz rzeczywistości podzielany przez określoną grupę społeczną, należy dokonać uporządkowania zebranych informacji. Mirosława Marody (1987) akcentuje, że wybór metody porządkowania zależy od sformułowanych przez badacza problemów teoretycznych. Ponieważ w posiadanych przez jednostkę schematach znajdują się określone informacje dotyczące rzeczywistości, dlatego też schematy można rozpatrywać za pomocą wymiaru treści zawartych w schematach. Informacje budujące schemat mają również określony ładunek emocjonalny oraz różny zakres.

Pamiętając o tym, że treść jest to „zawartość merytoryczna wypowiedzi ustnej i pisemnej, to, co jest przekazywane odbiorcy za pomocą różnych nośników", wnikliwa analiza poszczególnych treści pozwoli na wydobycie z nich odpowiednich fragmentów wiedzy potocznej „traktowanej jako generalizowany zbiór przekonań o danym aspekcie rzeczywistości" (Marody 1987, s. 192). W zależności od poszczególnych czynników społeczno-kulturowych, jednostki opisując ten sam fragment rzeczywistości mogą posługiwać się różnymi pojęciami. Chcąc zatem odtworzyć owe przekonania o wybranym fragmencie rzeczywistości, należy ustalić pewne wymiary i kategorie treściowe oraz zakres zróżnicowania treściowego wypowiedzi o tej rzeczywistości. Kategorie treściowe ustalane są na podstawie ujednolicenia stwierdzeń symbolicznych i bliskoznacznych oraz przyporządkowania uzyskanej listy pewnym

szerszym zakresom treści. Analizując ten wymiar M. Marody zakłada, że wyborem określonych systemów pojęciowych dla opisu elementów rzeczywistości kierują „ogólniejsze idee różnych aspektów rzeczywistości społecznej" (tamże), rozszyfrowanie których jest możliwe, gdy dokona się prawidłowego zinterpretowania znaczeń i sensów określonych pojęć.

Ponieważ wiedza potoczna jest rezultatem praktyki jednostki, wynika z tego żywione przez jednostkę przekonanie o oczywistości i pewność tej wiedzy. Jednak, jak podkreśla Maria Dudzikowa, wiedza potoczna, pomimo iż „towarzyszy jej poczucie całkowitej oczywistości, zawiera często zestaw luźno powiązanych ze sobą twierdzeń o rozmaitej genezie, często logicznie ze sobą sprzecznych" (1994, s. 74). Mimo wszystko jednostka poprzestaje na tych niejasnych twierdzeniach, gdyż jest ona – zdaniem Teresy Hołówki – „istotą nie tyle racjonalną, co racjonalizującą" (1986, s. 21), tym samym zmierza do jakichkolwiek poglądów, pod warunkiem, że są one nieskomplikowane, współbrzmiące z otoczeniem i sprawiającej jej przyjemność.

Jednostka, zdobywając wiedzę o rzeczywistości społecznej zmierza nie tylko do opisania tejże rzeczywistości, ale również do stworzenia „funkcjonalnej mapy świata" (Wojciszke 1986, s. 44), dzięki której będzie mogła podejmować względnie zdecydowane, szybkie i uzasadnione działania. Proces opisu świata może przybierać dwie formy: deskryptywną i afektywną (Lewicka 1985, Wojciszke 1986a). Forma deskryptywna została przybliżona wcześniej, więc teraz przyszedł czas na przedstawienie orientacji afektywnej. T. Hołówka zaznacza że jednostka przyjmując zdroworozsądkowy sposób myślenia kieruje się „głównie emocjami i impulsami" (1986, s. 22), nadając posiadanej informacji o obiekcie znaczenie oceniające. Interpretacja ewaluatywna może wynikać z osobistych doświadczeń jednostki lub też z systemu ocen i wartości, który jest uważany przezeń za powszechnie obowiązujący. Orientacja emocjonalna związana jest ściśle z językiem, jakim posługuje się jednostka. Chociaż początkowo etykieta werbalna opisująca rzeczywistość jest czymś zewnętrznym wobec emocji, pełni bowiem głównie funkcje oznaczające, po pewnym czasie same słowa mogą stać się źródłem emocji (Maruszewski 1993). Przykładowo, większość przymiotników opisujących ludzkie cechy i zachowania to przymiotniki mające walencję emocjonalną. Z emocjonalnością związane są również kody językowe, którymi posługuje się jednostka, a o których wspominałam wcześniej.

Pedagogika w wypowiedziach studentów

Zakładając, że studenci pierwszych lat studiów magisterskich na kierunku pedagogika posiadają już określoną wiedzę na temat samej pedagogiki, po-

stanowiłam poszukać odpowiedzi na następujące pytanie: Jaki wymiar (wymiary) wiedzy na temat pedagogiki można odczytać z wypowiedzi badanych studentów? W tym celu poprosiłam studentów pierwszego roku studiów magisterskich o odpowiedź na pytanie: Co to jest pedagogika? Założyłam, że w wypowiedziach badanych mogą pojawić się różne aspekty przedstawiania pedagogiki, jak również zakres wiedzy badanych na temat pedagogiki może być zróżnicowany. Wypowiedzi badanych pogrupowałam według występujących w nich kategorii i na tej podstawie stworzyłam kartę kodową. Założyłam również, że w przedstawianych przez studentów definicjach pedagogiki zawarte zostaną ich przekonania na jej temat oraz definiując pedagogikę będą odwoływali się do wiedzy o charakterze deskryptywnym, czyli będą wymieniali elementy wchodzące w skład rzeczywistości edukacyjnej oraz proceduralnym – odwołującym się do przepisów postępowania w procesie wychowawczym.

W badaniu wzięło udział 346 studentów pedagogiki – studiów drugiego stopnia. Dobór próby był celowy. Wszyscy badani ukończyli studia pierwszego stopnia na kierunku pedagogika.

Co wynika z wypowiedzi studentów? Analiza zebranego materiału pozwala na stwierdzenie, że dwie piąte badanych studentów utożsamia pedagogikę z dydaktyką. Studenci ci wskazywali, że pedagogika to:

Nauczanie, ogół czynności zmierzających do nauczania.

Uczenie się, jak dobrze się uczyć, jak pokonać trudności związane z byciem nauczycielem.

Nauka zajmująca się kwestiami nauczania.

Ogół zasad, teorii, metod postępowania w procesie kształcenia.

Ogół działań mających na celu przekazywanie wiedzy, nauka o nauczaniu.

Nauka, która zajmuje się badaniem procesu nauczania i uczenia się. W tej nauce bada się pracę ucznia z nauczycielem.

Zdecydowana większość badanych wskazała (57%), że pedagogika jest nauką o wychowaniu. Badani podkreślali, że pedagogika to:

Nauka o wychowaniu, zajmująca się wychowaniem, relacjami wychowanka z wychowawcami, jak również kształtowaniem wychowanka.

Respondenci, mówiąc o pedagogice jako nauce o wychowaniu wskazywali na elementy, którymi ona się zajmuje. Wskazywali bowiem, że pedagogika to:

Nauki o wychowaniu, które dotyczą organizacji działań i procesów wychowawczych.

Nauka ogólna, podejmująca problematykę wychowania oraz wszelkich kodeksów z nim związanych. Skupia się na trzech kluczowych elementach procesu wychowania, jakimi są: wychowanek, wychowawca i środowisko wychowawcze. W związku z bardzo szerokim zakresem badawczym i problematyką

możemy wyróżnić szereg subdyscyplin pedagogicznych. Celem pedagogiki jest optymalne i efektywne przeprowadzenie procesu wychowawczego.
Nauka zajmująca się wychowaniem wychowanka, uświadamianie celów i środków, a także zadań potrzebnych dla osoby wychowanka.

Zdecydowanie rzadziej w wypowiedziach badanych można odnaleźć takie, które nawiązują do konkretnych działań podejmowanych w procesie wychowawczym. Sporadycznie bowiem badani pisali, że pedagogika jest to *nauka o umiejętnościach prawidłowego postępowania z dziećmi, umiejętności w rozwiązywaniu problemów wychowawczych.*

Przyjęłam, że pedagogika jest nauką o wychowaniu, co oznacza, że przedmiotem jej zainteresowań są podmioty wychowania (wychowawca i wychowanek), instytucje zaangażowane w kształtowanie osobowości wychowanka oraz elementy procesu wychowania, czyli cele, środki, metody oraz formy wychowania. Tworząc definicje operacyjne zakresu wiedzy na temat pedagogiki posiadanej przez studentów założyłam, że zakres ten będzie szeroki wówczas, gdy badani będą wskazywali na wszystkie elementy ujęte w przyjętej definicji pedagogiki.

Tabela 1

Zakres wiedzy studentów na temat pedagogiki

	N	%
Szeroki	42	12,1
Średni	74	21,4
Wąski	230	66,5
Razem	346	100

Źródło: badania własne.

Z analizy uzyskanych odpowiedzi wynika, że zakres wiedzy studentów jest wąski. W definicjach pedagogiki u przeszło trzech piątych badanych pojawił się zaledwie jeden element opisujący pedagogikę. Studenci ograniczali się do wskazania, że jest to nauka o wychowaniu. Zdaniem większości badanych pedagogika jest nauką o wychowaniu, jednak nie wskazywali oni na poszczególne aspekty wychowania. Sporadycznie pedagogika utożsamiana jest z pedeutologią czy dydaktyką. Nieliczni badani wskazali, że pedagogika jest dziedziną wiedzy odnoszącą się do rozwoju jednostki. W analizowanym materiale pojawiły się także odpowiedzi, które (zgodnie z przyjętym

kluczem) zakwalifikowano jako „średni zakres wiedzy". Co piąty student napisał, że pedagogika to nauka zajmująca się wychowaniem i posiadająca liczne subdyscypliny. Zaledwie 12,1% wypowiedzi odwoływało się do instytucji wychowania, celów, zasad i form wychowania. Dominujący u słuchaczy wąski zakres wiedzy na temat pedagogiki może wynikać, z tego, że – jak pisze Wiesława Stefan – „większość poglądów o otaczającym świecie, w tym także na temat wychowania (pedagogiki – dop. A.F.-J.) fascynuje w sposób oczywisty i nieuświadomiony" (1988, s. 190). Do owej mimowolności w powstawaniu wiedzy dochodzi również fakt, że wiedza, którą posiadamy – w przypadku badanych wiedza na temat pedagogiki – jest zbiorem „powierzchownych, fragmentarycznych i nieuzgodnionych ze sobą uogólnień, które zaspokajają wprawdzie w jakimś stopniu potrzebę rozumienia i panowania nad rzeczywistością, ale nie tworzą całości o wyraźnie zarysowanych i kluczowych ideach" (Marody 1982, s. 112).

Ponieważ analiza wypowiedzi badanych pozwala na stwierdzenie, że wiedza, jaką posiadają oni na temat pedagogiki ma charakter potoczny, postanowiłam spojrzeć na uzyskany materiał przyjmując jako kryterium analizy „rodzaj wiedzy", a mianowicie interesowało mnie to, czy badani opisując pedagogikę koncentrują się „obiektach wchodzących w skład rzeczywistości społecznej" (tamże) czy też na „zbiorze przepisów wskazujących zachowania odpowiednie w określonych sytuacjach lub prowadzące do określonych celów". I tak, jeżeli spojrzymy na wypowiedzi badanych przez pryzmat wiedzy deklaratywnej i procesualnej, to możemy stwierdzić, że zdecydowana większość studentów definiując pedagogikę odwołuje się do wiedzy deskryptywnej. W swoich wypowiedziach studenci najczęściej wymieniali elementy składające się na pedagogikę. Stosunkowo rzadko pojawiały się wypowiedzi wskazujące, że pedagogika jest nauką pokazującą, w jaki sposób wychowywać, jakich metod używać w procesie kształtowania osobowości wychowanka.

W wypowiedziach badanych dominuj styl myślenia, który – za M. Marody – można określić za pomocą kategorii „myślenie owinięte wokół konkretu" (1987, s. 34), myślenie, które charakterystyczne jest dla ograniczonego i które zdominowane jest przez konkretne obiekty rzeczywistości i konkretny sposób organizacji znaczeń. Taki rodzaj myślenia może stanowić przeszkodę w procesie kształtowania wiedzy teoretycznej i teoretycznego myślenia, gdyż – jak zaznacza Zdzisław Cackowski – posiadana przez jednostkę kompetencja obserwacji będzie tłumiła zdolność dostrzegania zjawisk wykraczających bądź też niebędących w zakresie obszaru kompetencji (zob.: Cackowski 1998, s. 132).

Skoro absolwenci pedagogiki ograniczają swoje wypowiedzi na jej temat

do wiedzy deklaratywnej, przy czym zakres tej wiedzy jest wąski, można zadać sobie pytanie o przyczyny takiego stanu. Analizując programy kształcenia można przypuszczać, że jest to efekt przyjętych standardów kształcenia, a co jest też z tym związane – przyjętych metod kształcenia. W procesie edukacyjnym koncentrowano się głównie na przekazaniu wiedzy, którą słuchacz miał „dokładnie" odtworzyć. Można zakładać, że wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji przyczyni się do zmiany w systemie myślenia o kształceniu na poziomie studiów zawodowych i magisterskich. Wprowadzenie efektów kształcenia obejmujących nie tylko wiedzę, ale również umiejętności i kompetencje społeczne oraz akcentowanie znaczenia możliwości zmierzenia osiągniętych kwalifikacji może stać się przyczynkiem do wzbogacenia zdobywanej wiedzy o aspekt procesualny, będąc jednocześnie przyczynkiem do rozwijania u słuchaczy dążenia do edukacji całożyciowej.

Warto jednak zaznaczyć, że dążąc do zmiany perspektywy poznawczej studentów – czyli przejścia od postrzegania świata w sposób potoczny do definiowania go za pomocą kategorii teoretycznych – w procesie kształcenia powinna pojawić się niepewność jako czynnik sprawczy świadomej aktywności intelektualnej, umożliwiającej krytyczne dostrzeganie wielości, różnorodności oraz kontrowersji, konfliktów występujących w rzeczywistości pedagogicznej. Zdaniem W. Stefan „Na etapie zmiany perspektywy poznawczej narzucająca się oczywistość otaczającej rzeczywistości ustępuje, a w jej miejsce pojawia się zwątpienie w pozorne oczywistości. Podmiot poznający zaczyna wykazywać aktywność wątpić i konfrontować swoją wiedzę potoczną z wiedzą naukową. Dojście do myślenia pojęciami nauki jest procesem trudnym i długotrwałym" (1988, s. 193). Proces odejścia od wiedzy potocznej na rzecz naukowej może być długotrwały i wywoływać opór, bowiem zmiana perspektywy wiąże się z koniecznością zawieszenia spójności posiadanego uniwersum. Wzbudzenie refleksyjności będzie możliwe dzięki stwarzaniu słuchaczom warunków do prowadzenia obserwacji zjawisk społecznych, przetwarzania informacji, gromadzonych za pomocą różnych źródeł i interpretowania ich za pomocą różnych kategorii teoretycznych.

Literatura

Babiuch M. E. (1994), Wiedza potoczna uczniów o szkole, [w:] Wiedza potoczna, red. E. Dryll, J. Trzebiński, Oficyna Wydawnicza WP UW, Warszawa.

Cackowski Z. (1998), Przeszkody poznawcze i komunikacyjne jako warunek i składowa poznawania i komunikowania, [w:] Kultura – język – edukacja, red. R. Mrózek, t. 2, Katowice.

Czarnecki K. (1995), Szkolna wiedza pojęciowa uczniów klas początkowych, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Czyżewski M. (1991), Socjolog i życie potoczne, UŁ, Łódź.

Dryll E. (2001), Interakcja wychowawcza, Wydaw. Instytut Psychologii PAN, Warszawa.

Dudzikowa M. (1994), Bariery i szanse praktycznego wykorzystania wiedzy płynącej z nauk pedagogicznych, „Forum Oświatowe", nr 2.

Hołówka T. (1986), Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku, PIW, Warszawa.

Jawłowska A., (red.) (1991), Kategoria potoczności, Wydaw. IK, Warszawa.

Klus-Stańska D. (2002), Konstruowanie wiedzy w szkole, Wyd. UWM, Olsztyn.

Konarzewski K. (1988), Pedagogika celów czy pedagogika wartości, „Kwartalnik Pedagogiczny", T. 2.

Kowalski M. (2007), Wiedza potoczna o zdrowiu (między wizją deskryptywną, normatywną a propagowaną). Szkic teoretyczny, [w:] Wybrane konteksty pedagogicznych pograniczy, red. B. Fedyn, Wyd. PWSZ w Raciborzu, Racibórz, s. 34-40.

Kozłowski W. (1987), Sposoby interpretacji sytuacji szkolnych, „Edukacja", nr 4.

— (1991), Wiedza potoczna ucznia, „Edukacja", nr 4.

— (2001), Potoczne myślenie przyczynowo-skutkowe o wychowaniu, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 8.

Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), Słownik Pedagogiczny, PWN, Warszawa.

Kurcz I. (1987), Język a reprezentacja świata w umyśle, PWN, Warszawa.

LEPPERT R. (1996), Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki, Wydaw. WSP, Bydgoszcz.

LEWICKA M., (RED.) (1985), Psychologia spostrzegania społecznego, Książka i Wiedza, Warszawa.

MARODY M. (1982), Język i wiedza potoczna w wyjaśnianiu zachowań, „Studia Socjologiczne", nr 3, 4.

MARODY M. (1987), Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania, Państ. Wydaw. Naukowe, Warszawa.

MARUSZEWSKI T., (RED.) (1993), Poznanie, afekt, zachowanie, PWN, Warszawa.

— (1983) Analiza procesów poznawczych jednostki w świetle idealizacyjnej teorii nauki, Wydaw. UAM, Poznań.

— (1986) Wiedza potoczna jako reprezentacja rzeczywistości, [w:] Filozofia – poznanie – psychologia, red. T. Maruszewski, „Poznańskie Studia z Filozofii Nauki", z. 10, Warszawa-Poznań PWN.

— (1996) Wiedza potoczna jako reprezentacja rzeczywistości, [w:] Filozofia – poznanie – psychologia, red. T. Maruszewski, „Poznańskie Studia z Filozofii Nauki", z. 10, Warszawa.

— (2001) Psychologia poznania, GWP, Gdańsk.

RUBACHA K. (2003), Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin, [w:] Pedagogika. Podręcznik Akademicki, red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, WN PWN, tom I, Warszawa.

SCHÜTZ A. (1984), Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania, [w:] Kryzys i schizma, red. E. Mokrzycki, PIW, Warszawa.

STEFAN W. (1988), Znaczenie wiedzy potocznej o wychowaniu w procesie studiowania pedagogiki, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG", Pedagogika-Historia Wychowania, nr 16.

TOMASZEWSKI T. (1984), Ślady i wzorce, WSiP, Warszawa.

TRZEBIŃSKI J., (RED.) (2002), Narracja jako sposób rozumienia świata, GWP, Gdańsk.

TRZEBIŃSKI J. (1992), Narracyjne formy wiedzy potocznej, Wyd. „Nakom", Poznań.

TRZEBIŃSKI, J. (1985), Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych, [w:] Psychologia spostrzegania społecznego, red. M. Lewicka, J. Trzebiński, KiW, Warszawa.

Wojciszke B. (1986a), Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Łódź.

— (1986), Struktura „ja", wartości osobiste i zachowanie, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

— (2002), Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej, Wyd. Scholar, Warszawa.

Zemło M. (1998), Od reguł poznania do modeli działań społecznych. Typizacja w ujęciu Alfreda Schűtza, „Idea", nr 10.

Ziółkowski M. (1978), O myśleniu potocznym, „Studia Socjologiczne", nr 4.

Ziółkowski M. (1981), Znaczenie-interakcja-rozumienie, PWN, Warszawa.

Anita Famuła-Jurczak

COMMONNESS OR SCIENTIFICITY OF EDUCATION? RECONSTRUCTION OF STUDENTS' KNOWLEDGE OF EDUCATION

Abstract

Changing society causes growing uncertainty about the directions of education. It becomes increasingly difficult to answer the question: what shall we teach? Despite the growing uncertainty, the number of people undertaking studies at university is still on the increase. Humanities and social sciences are continuously of a great interest to young people. They very often decide to study education, however, they do not always realize the essence of this discipline. The objective of this paper is to search the answer to the question: what – in students' opinion – is hidden behind the name „education"? Whether the students' knowledge is of a scientific character or it is rather common knowledge?