

# Ewa Narkiewicz-Niedbalec

---

## Komentarz do recenzji książki "Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży"

---

Kultura i Edukacja nr 1, 194-199

---

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

czywistością a problematyką będącą w kręgu zainteresowania tej subdyscypliny socjologii.

*Tomasz Leszniewski*

**Ewa Narkiewicz-Niedbalec: Komentarz do recenzji książki *Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży***

Każda informacja o lekturze książki jest dla jej autora informacją miłą, z takiego choćby powodu, iż wśród wielu książek ukazujących się na rynku sięgnięto właśnie po nią. Recenzja książki jest ponadto informacją o lekturze wnikliwej, która jest niezbędna, aby recenzja powstała. Jeśli lektura skłania do postawienia licznych pytań – o czym pisze Recenzent – a nawet wątpliwości, to dla autora raczej powód do zadowolenia niż jego braku. Pozwolę sobie odnieść się do trzech zgłoszonych przez Tomasza Leszniewskiego w recenzji zagadnień do dyskusji. Zgłasza on wątpliwość, czy proces socjalizacji można zredukować wyłącznie do aspektu wiedzy oraz czy eksponowanie ujmowania współczesnych społeczeństw jako społeczeństw wiedzy jest wystarczającym uprawomocnieniem takiego zawężenia refleksji o socjalizacji. Otóż, mam pełną świadomość, iż pierwotne znaczenie terminu socjalizacja odnosi się głównie do przekazywania wartości, norm, wzorów zachowań bardzo szeroko rozumianych. Jednak podejmowano już refleksję nad zawężaniami do pewnych obszarów typami socjalizacji (politycznej, emocjonalnej, ekonomicznej, poznawczej). Takie typy socjalizacji wymie-

nione są w podręczniku *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, wydanej pod redakcją K. Hurrelmann i D. Ulicha (Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1991). W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku napisano też kilka książek poświęconych wybranemu typowi socjalizacji. Między innymi o socjalizacji poznawczej traktuje praca Marka Ziółkowskiego *Wiedza, jednostka, społeczeństwo. Zarys koncepcji socjologii wiedzy*, (PWN Warszawa 1989), w której autor definiuje nawet pojęcie socjalizacji poznawczej. Wprawdzie w swojej pracy zaproponowałam inne rozumienie tego samego pojęcia, ale podejmowanie tych zagadnień przez socjologów o uznanej pozycji w środowisku, wzmocniło tylko moje zainteresowanie tą problematyką. Ponadto przekonywująco brzmią dla mnie argumenty ekonomistów, którzy współczesne społeczeństwa, krajów wysoko rozwiniętych charakteryzują jako społeczeństwa wiedzy. Tak jak kiedyś o pozycji poszczególnych państw i narodów decydowała przewaga militarna, posiadanie rozwiniętej floty, umożliwiające dokonywanie podbojów i zdobywania zasobnych w różnorodne dobra kolonii, posiadanie bogactw naturalnych, tak dziś decyduje o niej wiedza i jej zastosowania. Czy nam się to podoba czy nie, o pozycji ekonomicznej społeczeństw decydują wprowadzone na rynek wysoko przetworzone produkty, które chronione są patentami i przynoszą profity od każdego sprzedanego na globalnym rynku egzemplarza takiego wytworu. Komputery i telefony komórkowe są dobrą egzemplifikacją tych zjawisk. Bez wiedzy

naukowej niemożliwe byłoby ich wytworzenie, a tego rodzaju wiedzy nie byłoby gdyby ludzie nie posiadali zdolności do myślenia hipotetycznego, o czym przekonywująco pisze Eugeniusz Grodziński w książce *Myślenie hipotetyczne. Studium na pograniczu ontologii, filozofii języka i psychologii*, (Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1986). Które ze społeczeństw czerpią profity z wykorzystania wiedzy, w jakiejś mierze zależy od tego, jak edukują członków swojego społeczeństwa w szkołach, jakie zachęty stwarzają tym, którzy wykształceni gdzie indziej skłonni są podejmować pracę w tych właśnie a nie innych krajach, budując ich pozycję. Unia Europejska podejmuje starania, aby zbudować silną pozycję gospodarczą, która byłaby przeciwważą dla gospodarki Stanów Zjednoczonych i państw azjatyckich, między innymi poprzez dofinansowywanie projektów badań wysokich technologii oraz rozwijanie inżynierskich kierunków studiów. O tym jaki typ wiedzy jest ważny ze względu na zakładane cele można dyskutować lub rozpatrywać prezentowane przez pewne gremia lub osoby, o uznanym autorytecie, stanowiska. Jeśli chcemy konkurować w zglobalizowanym świecie pod względem ekonomicznym, to odpowiada mi stanowisko co do ważności nauczanych w szkołach umiejętności, jakie przyjęto w programie międzynarodowych badań PISA (Programme for International Student Assessment) prowadzonych pod auspicjami Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). W edycji badań z 2006 roku pierwszoplanowo potraktowa-

no rozumowanie w naukach przyrodniczych (a więc między innymi wnioskowanie, wyjaśnianie – co też było przedmiotem moich badań). Dwie pozostałe umiejętności to rozwiązywanie zadań matematycznych oraz czytanie i rozumowanie w naukach humanistycznych. Zacytowany przez Autora recenzji Jerome Bruner wskazuje na ważność dwóch ogólnych sposobów organizacji i zawiadywania wiedzą o świecie, mówi o paradygmatycznym i narracyjnym trybie myślenia. Pierwszy bardziej nadaje się do ujmowania „rzeczy” fizycznych, drugi ludzi i relacji z nimi. Oba są ważne, do własnych analiz wybrałam jeden z nich. Wybór przedmiotu badania nie musi oznaczać, że uznaję go za najważniejszą sprawę (w tym przypadku umiejętność), ale niewątpliwie za jedną z ważnych. Pozostaje jeszcze kwestia, jak badać „efekty” kształcenia trybu narracyjnego w myśleniu, czy poprzez ocenę pisanych esejów, opowiadanie historii (narracji), czy też badanie posiadania przez jednostkę ukształtowanej tożsamości?

Recenzent wskazuje też na to, iż uznaję, że socjalizacja poznawcza jest procesem, który kończy się wraz z ukończeniem formalnego kształcenia i wskazuje stronę, na której taki pogląd wyraziłam. Przywołuje także sąd wyrażony na innej stronie, który jakoby był sprzeczny z wcześniej wspomnianym. Otóż, jak uprzednio zaznaczyłam, socjalizacja poznawcza może być różnie definiowana. M. Ziółkowski rozumie ją jako kształtowanie jednostkowych przekonań i ten proces istotnie może trwać całe życie, o czym piszę na przywołanej przez Recenzenta stronie 146, powyżej sądu,

z którym Recenzent polemizuje. Moja projektująca definicja socjalizacji poznawczej dotyczy procesu kształtowania kompetencji poznawczych – języka, sposobu myślenia, postaw poznawczych (obejmujących ciekawość świata i ludzi), wiedzy o związkach między zjawiskami, cechami, stanami rzeczy oraz umiejętności posługiwania się nią. Tymi umiejętnościami są rozpoznawanie składników języka, które komunikują o takich związkach występujących w sposób obiektywny, wnioskowanie z przedstawionych przesłanek, wyjaśnianie oraz formułowanie dyrektyw praktycznych (s. 150). Sądzę, że przy takim rozumieniu socjalizacji poznawczej jest ona procesem, w którym pewne umiejętności, nastawienia kształtują się właśnie w trakcie formalnego kształcenia i proces ten w zasadzie kończy się wraz z jego zakończeniem (mogą zdarzyć się jednostkowe przypadki odkrycia w sobie pewnej ciekawości świat, której wcześniej w człowieku nie było oraz nauczenia się procedur logicznego myślenia, których nie opanowało się wcześniej). Przysłowia są raczej słabym argumentem w dyskursie naukowym, ale do jednego, które mówi o małym Jasiu i tym samym, ale już dorosłym Janie, chciałabym się w tym miejscu odwołać. To, jaki kod językowy opanujemy, będzie wyznaczało sposób naszego poznawczego funkcjonowania w dorosłym życiu. To, czy będziemy umieli poprawnie wnioskować, będzie zależało przede wszystkim od tego, czy tę procedurę będziemy mieli opanowaną i dostępną w arsenale narzędzi służących do oglądu rzeczywistości i rozwiązywania problemów. Autorzy ostatniej

polskiej edycji badań PISA we wnioskach dotyczących rozumowania w naukach przyrodniczych napisali: „Szkoła podstawowa i gimnazjum są najważniejszym miejscem do wyrobienia w uczniach nawyków takiego [naukowego] myślenia, zważywszy, że po gimnazjum w zasadzie tylko uczniowie liceów ogólnokształcących poprawiają umiejętność rozpoznawania zagadnień i stawiania pytań naukowych. W innych typach szkół progimnazjalnych poziom tych umiejętności praktycznie się nie zmienia” (Wyniki badania 2006 PISA w Polsce, MEN, s. 32). Florain Znaniecki, którego pogląd w tej kwestii przywołuję na stronie 147, twierdził, iż uniwersytety mają za zadanie „tworzenie umysłów” studentów, a dla tych, którzy zakończyli swoją edukację wcześniej, proces kształtowania umysłów zakończył się wraz z nią.

Recenzent przywołał też takie słowa z tekstu omawianej książki: „Podzielam pogląd, że rozwój poznawczy jest procesem trwającym całe życie”, ale nie przytoczył dalszego ciągu tego samego zdania, które brzmiało: „a [dziś napisałabym „ale”] główne zręby funkcjonowania poznawczego kształtują się w okresie dzieciństwa i młodości”. Druga część dla głównej myśli, wyrażonej w tym zdaniu jest dość ważna. Użycie pojęcia „rozwoju poznawczego” w przywołanym tu sądzie jest bliższe rozumieniu socjalizacji poznawczej w ujęciu Marka Ziółkowskiego niż moim własnym.

Tomasz Leszniewski ubolewa nad tym, iż rozumiejąc socjalizację jako proces nie przeprowadziłam jednak badania samego tego procesu. O przebiegu pewnych procesów dość często wnioskujemy na podstawie

badania zakładanych, oczekiwanych efektów. Tak też było w przypadku moich badań. Na poszczególnych etapach szkolnego kształcenia przekazywane są kolejne porcje wiedzy oraz kształcone są nowe umiejętności (np. nauka pisania i czytania, rozwiązywanie zadań z treścią, projektowanie doświadczeń itp.). Jakie umiejętności umysłowe rozwijają poszczególne rodzaje zadań, w jakim wieku są one możliwe do wykonania pokazywały między innymi badania Piageta. Analiza zadań ze szkolnych podręczników niewątpliwie wzbogaciłaby naszą wiedzę, jakie umiejętności takie zadania rozwijają, a prześledzenie efektywności opanowania tych umiejętności byłoby równie interesujące. Jednak, jak pokazuje książka Krzysztofa Kruszewskiego *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji* (Warszawa 1993) analiza jednej szkolnej lekcji to dość obszerne studium. Nie wiem, czy dla uchwycenia tych najistotniejszych dla przebiegu socjalizacji poznawczej (w moim rozumieniu) etapów bardziej nadawałaby się bieżąca rejestracja postępów poznawczych czynionych przez jednostkę przez kogoś z jej najbliższego otoczenia (matkę, nauczycielkę), czy też jakaś autorejestracja lub zapis retrospekcyjny. Zrealizowanie takiego zamysłu w badaniu z kilkudziesięcioma przypadkami wydaje się mało realne. Nie wiem, czy nawet intelektualiści pokroju Leszka Kołakowskiego byliby w stanie dokładnie określić, co i komu zawdzięczają w swoim kształtowaniu intelektualnym. Autor *13 bajek z królestwa Lailonii dla dużych i małych* w tomie, w którym zebrano jego teksty wygłaszane przy różnych oka-

zjach, poświęcone znajomym i przyjaciółom, których uważał za ludzi mądrych i zacnych wspomina między innymi swoich nauczycieli uniwersyteckich. O Kotarbińskich pisał tak: „Logiki uczyła nas głównie Janina Kotarbińska. [...] Bardzo nas naciskała i chciała nie tylko wiedzę o logice formalnej i semantyce nam przekazać, ale także ćwiczyć w ogólnych regułach rzetelności w myśleniu, odpowiedzialności i dokładności. Tadeusz Kotarbiński [...] był to nauczyciel genialny; wymagał od nas – życzliwie bardzo, ale nieustępliwie – byśmy jego śladem starali się zachować wszystkie warunki jakie myślenie czynią rzetelnym” (Kołakowski, *Wśród znajomych. O różnych ludziach mądrych, zacnych, interesujących i o tym, jak czasy swoje urabiali*, Kraków, 2004, s. 18–19). Wspomina jeszcze wielu innych profesorów, z którymi się zetknął. Czy da się określić dokładny ich udział w kształtowaniu umysłowości znakomitego filozofa? Czy jego koledzy, którzy tych samych wykładów wysłuchali, posługują się zbliżonym aparatem poznawczym?

Ludwik Stomma wspominał kiedyś swoje liceum, nauczyciela matematyki i zastanawiał się, czy to nie dzięki niemu wraz z kolegami pisali coraz to lepsze wypracowania z języka polskiego. Rozstrzygnięcie takich kwestii, zwłaszcza przez badacza, występującego z „zewnątrz” byłoby bardzo trudne, o ile w ogóle możliwe.

Drugi obszar wskazany przez Recenzenta to kwestia doboru osób badanych. Badanie rzeczywiście ewoluowało, od początkowego pomysłu badania panelowego jedynie studentów pedagogiki, do przebadania innych

jeszcze grup młodych ludzi – licealistów i studentów. Wszyscy oni mieli jedną wspólną cechę – uczyli się mniej więcej tak samo długo do szkół typu masowego, ale dobrane celowo grupy różniły się pewnymi cechami, które hipotetycznie uznawałam za ważne dla objaśnienia otrzymanych w pierwszym etapie badań wyników. Przekonania o sensowności takiego doboru nie straciłam do dziś. Podobne stanowisko zajmuję w kwestii sformułowanych hipotez – uważam, że materiał empiryczny, który zebrałam upoważniał mnie do sprawdzenia tego typu zależności, o których komunikują hipotezy. Co do hipotezy dotyczącej związku między poziomem inteligencji (mierzonej niewerbalnym testem Ravena, składającym się z sześćdziesięciu zadań) a zdolnością wnioskowania, która istotnie często bywa zaliczana w skład tej właściwości, którą określa się mianem inteligencji, to w stosowanym przeze mnie narzędziu badawczym umiejętność wnioskowania mierzona była zadaniem składającym się jedynie z trzech przykładów. Nigdy nie śmiałybym twierdzić, że tym sposobem badam inteligencję wypełniających test, dlatego nie wydaje mi się, abym dokonała w tej materii jakiegoś nadużycia. Znane są przykłady sprawdzania rzetelności nowych testów (np. do pomiaru inteligencji) poprzez liczenie współczynników korelacji z wynikami uzyskanymi w testach, mierzącymi tę samą właściwość, o uznanej wartości diagnostycznej i nikt nie zarzuca takiej procedury tautologii.

Trzeci obszar, który Autor recenzji czyni obszarem swojej refleksji, dotyczy pytań o polski system edukacji, o to jaką wiedzę i umiejętności winna przekazywać polska

szkoła. Tomasz Leszniewski jest nieco zawiedziony, że nie artykułuję swojego stanowiska w tej kwestii. Te zagadnienia żywotnie mnie interesują, ale chcąc przedłożyć jakieś swoje stanowisko musiałabym dokonać wnikliwej analizy, chociażby tzw. „siatek” godzin dla poszczególnych typów szkół, wskazać w obszarze, jakich przedmiotów można nauczać wysoko wartościowanej przeze mnie wiedzy o związkach występujących obiektywnie w rzeczywistości, głównie przyrodniczej. Czyli wypowiedzieć się ile godzin fizyki, chemii, biologii, matematyki winno się nauczać. W książce wskazuję jednak, że stanowiska, czy należy w większym stopniu nauczać matematyki i zdawać bądź nie zdawać z niej obowiązkowej matury są podzielone (s. 22). Moje sympatie są po stronie matematyki, którą do niedawna bezdyskusyjnie uważałam za sprzyjającą kształtowaniu logicznego myślenia. Pogląd ten został osłabiony, gdy przeczytałam wypowiedź J. Potworowskiego – nauczyciela matematyki różnych szczebli w Anglii, który w ostatnich latach zaangażował się w polskie reformy oświatowe (zob. J. Potworowski, *Angielski program krajowy – wspólne problemy, odrębne rozwiązania* [w:] Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004, s. 123) który twierdzi, że nie ma żadnych dowodów na to, iż matematyka uczy logicznego myślenia. Dla wzmocnienia swego stanowiska wspomina, iż kiedyś twierdzono, że logicznemu myśleniu sprzyja nauczanie greki i łaciny. W przyszłości będę starała się to zagadnienie zgłębić. Jeśli nawet moje przekonanie o tym, że matema-

tyka uczy logicznego myślenia, zostało nieco zachwiane, sędzę jednak, że uczy pewnego „porządku” w myśleniu i zdecydowanie opowiadam się (choć nie ma to żadnej mocy sprawczej i między innymi dlatego nie formułowałam takich postulatów w książce) za zwiększeniem liczby godzin i rangi tego przedmiotu nauczaniu szkolnym.

W sprawie standardów kształcenia pedagogów i nauczania logiki: jest bez znaczenia, na jakim szczeblu edukacji będziemy nauczali studentów logiki, istotniejsze jest to, aby robić to tak, jak nauczany był jej Leszek Kołakowski i aby przeświadczenie o pożytku z porządku w myśleniu było udziałem wielu absolwentów nie tylko pedagogiki.

Z ocenami się nie dyskutuje, ale uważam, że kolejne próby empirycznej weryfikacji teoretycznych założeń uznanych badaczy ma też swoją wartość, zwłaszcza jeśli otrzymuje się wyniki, które nie wszystkie z tych założeń potwierdzają. Np. hipoteza psychologicznej generalizacji doświadczeń życiowych i hipoteza socjalizacyjna, sformułowane przez Melvina L. Kohn'a i Carmi Schoolera (*Class, occupation, and orientation*, „American Sociological Review” 1969, nr 34, s. 659–678), były sprawdzane w wielu krajach, w tym w Polsce przez socjologów o uznanej pozycji naukowej (K. Słomczyński, K. Janicka, B. Mach, W. Zaborowski, *Struktura społeczna a osobowość. Psychologiczne funkcjonowanie jednostki w warunkach zmiany społecznej*, IFiS PAN Warszawa 1996). Być może konteksty kulturowe są w teoriach z zakresu nauk społecznych dość ważne i założenia przyjmowane przez Brytyjczyków, Francuzów czy Szwajcarów mo-

gą i winny być sprawdzone w społeczeństwach kulturowo odmiennych.

I jeszcze jeden zarzut uczyniony przez Recenzenta – brak mu w pracy wniosków o charakterze ogólnym, które stanowiłyby znaczący wkład do teorii socjalizacji. Otóż, pokazując, jaki poziom umiejętności niezbędnych do posługiwania się wiedzą o związkach reprezentują studenci pedagogiki, kierunku studiów, który nie przyciąga najbardziej intelektualnie rozbudzonych absolwentów szkół średnich lecz raczej tych, którzy reprezentują pewien przeciętny poziom zdolności i nabytych w szkołach niższych szczebli umiejętności, pokazałam jednocześnie, w jakie narzędzia intelektualnego funkcjonowania wyposaża polski system edukacyjny uczniów ponad przeciętnych (ale nie tych najlepszych), którzy trafiają na uczelnie. W pracy wskazywałam, i to w kilku miejscach, na znaczenie kultury logicznej, która może być kształcona na różnych etapach edukacji, ale chyba nie jest. Bardziej dosłowna nie chciałam być. Aby móc czegoś nauczać, samemu trzeba to umieć. Moim zdaniem – warto nauczać logiki nauczycieli i pedagogów, ale czytając kolejne wersje standardów kształcenia dla pedagogiki i kierunków nauczycielskich nie dostrzegam wielkiej uwagi dla tej nauki formalnej u autorów owych standardów. Sympatie leżą raczej po stronie kształtowania narracyjnego niż paradygmatycznego trybu myślenia. Może zaowocuje to poprawą jakości stosunków międzyludzkich, bo w budowaniu społeczeństwa wiedzy raczej będzie miało niewielki udział.

Ewa Narkiewicz-Niedbałec