

EWA FILIPIAK
JOANNA SZYMCZAK

CO UCZNIOWIE Z POLSKI ORAZ UKRAINY SĄDZĄ O UCZENIU SIĘ I UCZNIU – DONIESIENIE Z BADAŃ

Edukacja i kultura przenikają się. Jak stwierdza Jerome Bruner, edukacja „[...] to złożony proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury” (2006, s. 69). Wchodząc w kulturę i tworząc ją, uczeń formuje swoją osobistą i społeczną tożsamość. Szkoła i kulturowa *praxis* klasy stają się „niezwykłym miejscem”, przestrzenią doświadczania samego siebie i świata społecznego. „Dobra szkoła” i „zdrowa klasa szkolna” dostarczają każdemu uczniowi, jak pisze Bruner, „[...] nawet dziecku ubogiemu, nawet obcemu dziecku imigrantów, pewnych działających wyobrażeń o tym, jak może funkcjonować społeczeństwo” (2006, s. 117). Jego zdaniem: „[...] system edukacyjny musi pomóc jednostkom wzrastającym w kulturze odnaleźć w niej swoją tożsamość. Bez tego ugrzęzną one w swych wysiłkach w poszukiwaniu znaczeń” (2006, s. 68). Chociaż znaczenia znajdują się w umyśle, to jednak swoje początki i wartość wywodzą z kultury, która je tworzy. W sytuacji, w której do kultury polskich szkół i klas zostali włączeni uczniowie ukraińscy, istotne stało się poznanie tego, jak oni rozumieją wybrane pojęcia związane ze szkołą. Tezy Brunera i wyłonione z kulturowego podejścia kategorie analityczne były ważne na etapie planowania badań prezentowanych w artykule, a także interpretowania ich wyników. W projekcie chodziło nam o poznanie tego, jakie zasoby myślowe wnoszą uczniowie polscy i „inni kulturowo” we współtworzenie kultury szkoły oraz kultury uczenia się.

Prof. dr hab. EWA FILIPIAK – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiki, Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji; adres do korespondencji: ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz; e-mail: ewafil@ukw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7883-6244>.

Dr JOANNA SZYMCZAK – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiki, Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji; adres do korespondencji: ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz; e-mail: jszym@ukw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5755-5790>.

Artykuły są objęte licencją Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

1. METODOLOGIA BADAŃ

W czerwcu 2022 r. poprosiliśmy 145 uczniów klas I–VIII szkoły podstawowej¹ w wieku od 7 do 16 lat z Polski i Ukrainy o dokończenie rozpoczętych przez nas zdań. Dotyczyły one pojęć związanych ze szkołą, tj. „uczeń”, „nauczyciel”, „szkoła”, „sala lekcyjna”, „uczenie się”². Narzędzie badawcze zostało przetłumaczone na język ukraiński i tę jego wersję przekazałyśmy uczniom z Ukrainy (uczniowie z Polski otrzymali wersję narzędzia w języku polskim). Zgromadzone wypowiedzi pisemne w języku ukraińskim zostały przetłumaczone przez profesjonalistę na język polski, a następnie poddane przez nas analizie. Kwestionariusz ankiety liczył pięć zainicjowanych zdań, których egzemplifikacja przedstawia się następująco: „Uczeń, moim zdaniem...”. Każde zdanie miało podobną konstrukcję. O długości wypowiedzi pisemnej decydowali uczniowie. Mogli oni napisać wszystko to, co chcieli, w odniesieniu do każdego pojęcia. W interpretacji niedokończonych zdań wykorzystaliśmy wskazania metodologiczne Katarzyny Stemplewskiej-Żakowicz (1998).

Badania prowadzono w paradygmacie postpozytywistycznym (zob. Guba i Lincoln, 2009). Materiał empiryczny zebraliśmy, wykorzystując metodę ankiety (zob. Rubacha, 2008) i autorski kwestionariusz ankiety. Celem badań było poznanie uczniowskiego rozumienia wymienionych powyżej pojęć związanych ze szkołą. Poszukiwałyśmy odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: jakie

¹ W badaniach uczestniczyło 79 osób z Polski (37 dziewcząt i 42 chłopców) i 66 osób pochodzących z Ukrainy (36 dziewcząt i 30 chłopców). Ze względu na to, że przeprowadzenie badań było odpowiedzią na prośbę dyrekcji, nauczycieli pracujących w określonej szkole podstawowej, dobór próby do nich był nielosowy celowy (Rubacha, 2008). Najliczniej reprezentowaną grupą wiekową byli uczniowie II etapu edukacyjnego, tj. klas IV–VIII – 126 osób, w tym 63 uczennice i 63 uczniowie; 71 respondentów z Polski (33 dziewczęta i 38 chłopców) oraz 55 z Ukrainy (30 respondentek i 25 respondentów). Dzieci z klas I–III było 19, w tym 10 dziewcząt i 9 chłopców; 8 dzieci z Polski (4 uczennice i 4 uczniów) i 11 z Ukrainy (6 dziewcząt i 5 chłopców). Większość respondentów, tj. 78 z Polski i 52 z Ukrainy, zadeklarowała pochodzenie z miasta liczącego co najmniej 50 tys. mieszkańców. Respondenci uczęszczali do jednej ze szkół podstawowych w województwie kujawsko-pomorskim. Szkoła ta jest instytucją współtworzącą zespół szkół, do którego uczęszcza 826 uczennic i uczniów. Szkoła podstawowa jest placówką integracyjną. Uczęszcza do niej 720 uczniów (klasy I–III: 252; klasy IV–VIII: 468), w tym 644 osób z Polski i 76 z Ukrainy. Udział w projekcie był dobrowolny. Uczestniczyli w nim wyłącznie ci uczniowie, którzy wyrazili taką chęć i których rodzice/opiekunowie wyrazili na piśmie zgodę. Zarówno respondenci, jak i ich rodzice/opiekunowie zostali poinformowani o celu badań i jego przebiegu. Badania przeprowadzili nauczyciele, którzy na co dzień współpracowali z uczniami. Grono pedagogiczne zostało przez nas wcześniej do tego przygotowane.

² W artykule przedstawiliśmy wyniki badań dotyczące wyłącznie pojęć „uczenie się” i „uczeń”. Wyniki badań dotyczące pozostałych pojęć zostały zaprezentowane w innym tekście (zob. Filipiak i Szymczak, 2024). Ze względu na to, że badania dotyczyły tego samego projektu, pomiędzy częścią wprowadzającą i metodologiczną w obu artykułach zaznacza się wyraźne podobieństwo.

rozumienie pojęć: „szkoła”, „uczeń”, „nauczyciel”, „sala lekcyjna”, „uczenie się” jest udokumentowane w deklaracjach uczniów uczestniczących w badaniach? Projekt miał również cel praktyczny, którym było przygotowanie dla nauczycieli szkoły podstawowej rekomendacji pomocnych w budowaniu zróżnicowanego kulturowo, wspierającego środowiska uczenia się. Jak dowodzi Bruner: „Uczenie się największą skuteczność osiąga wtedy, gdy [...] jest ono partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastwione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci” (2006, s. 122).

Ze względu na to, że badania miały charakter eksploracyjny, zrezygnowaliśmy z postawienia hipotez badawczych (zob. Rubacha, 2008). Zmienną ogólną było deklarowane przez uczniów rozumienie pojęć związanych ze szkołą. Zmiennymi szczegółowymi były zadeklarowane rozumienia pojęć: „szkoła”, „uczeń”, „nauczyciel”, „sala lekcyjna”, „uczenie się”, a ich wskaźniki tworzyły odpowiedzi pisemne udzielone przez uczniów.

W procesie opisywania, wyjaśniania i interpretowania danych korzystaliśmy z koncepcji: kulturowej Jerome’a S. Brunera, „Dwóch racjonalności” Roberta Kwaśnicy, Michela Foucault, humanistycznej, interakcjonizmu symbolicznego, w napięciu paradygmatycznym między konstruktywizmem a behawioryzmem.

2. ROZUMIENIE WYBRANYCH POJĘĆ ZWIĄZANYCH ZE SZKOŁĄ W ŚWIETLE PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

W artykule przedstawiliśmy wyniki badań dotyczące wyłącznie dwóch pojęć, tj. uczenia się i ucznia.

2.1. UCZENIE SIĘ W OPINII UCZESTNIKÓW BADAŃ

2.1.1. Motywacja prospektywna, czyli brak poczucia sensu uczenia się „tu i teraz”

Niemal wszyscy uczniowie w każdej grupie wiekowej, zarówno z Polski, jak i z Ukrainy, mają trudność z połączeniem zdobywanej wiedzy i rozwijanych umiejętności z codziennością, czekając na moment, w którym wiedza i umiejętności będą dla nich przydatne. Przekonują siebie o tym, że skoro zdaniem nauczycieli to, co oferuje im szkoła (tj. obowiązki, zadania domowe, ocenianie, uczenie się określonych zagadnień), będzie miało dla nich znaczenie, to tak na pewno będzie. Posługują się argumentami typu: „tak musi być”, „tak to już jest”, czyli korzystają z założeń racjonalności adaptacyjnej. Nie stawiają takich pytań, jak

„dlaczego?”, „jakim prawem?”, „na jakiej podstawie?”. Trudno im doświadczać poczucia sensu w odniesieniu do działań, które podejmują w szkole.

Uczenie się jest „drogą do zawodu” (U7MDM02)³, czyli *środkiem do celu*, niezbędną przepustką do przyszłości bliższej lub dalszej. W wypowiedziach badanych zaznacza się przekonanie o tym, że to, czego się uczą obecnie, być może przyda im się w przyszłości. Ponadto ujawnia się brak poczucia sensu angażowania się w to, co proponuje szkoła tu i teraz. Przykładem tego jest następująca wypowiedź: „Uczenie się jest dla mnie jak nauka, którą kiedyś wykorzystam oraz której nie, np. jak biologia” (P12KDM50).

W materiale został udokumentowany obraz szkoły jako miejsca, w którym uczniowie czują się zobowiązani wielokrotnie podejmować określone czynności, wykonywać narzucone przez nauczyciela zadania. Choć tłumaczą to jako szansę na stanie się człowiekiem w pełni, to mają kłopot z nadaniem temu sensu tu i teraz. Niektórzy z nich twierdzą, że to, co robią, może się okazać niezbędne w przyszłości, ale nie widzą możliwości zrealizowania się tego we własnym życiu. Doświadcniają konieczności postępowania według mniej lub bardziej określonych zasad, zgodnie z poleceniami, instrukcjami. Michel Foucault stwierdza: „Ćwiczenie, odkąd stało się elementem politycznej technologii ciała i trwania, [...] zmierza [...] do doczesnego ujarzżenia któremu nie ma końca”. Jego zdaniem: „W historii Zachodu ćwiczenie [...] posłuży do ekonomizacji czasu życia, do jego kumulacji w użytecznej postaci i do sprawowania władzy nad ludźmi za pośrednictwem tak zagospodarowanego czasu” (2020, s. 242).

W wyjaśnieniu tego, na co wskazuje materiał empiryczny, pomocne są założenia racjonalności adaptacyjnej dotyczące kultury. W tej perspektywie myślowej jest ona postrzegana zarówno jako system zakazów, nakazów, warunków, oczekiwań, jak i system wzorców postępowania oraz ułatwień, które umożliwiają sprostanie tym wymaganiom. Jak pisze Robert Kwaśnica: „[...] jest ona [kultura] konsekwentnie ujmowana w kategoriach relacji celu i środka, to znaczy – człowiek oczekuje od niej zarówno określenia celów (wskazania wartości), jak i środków służących realizacji tych celów” (2007, s. 86).

2.1.2. Obowiązkowa gra (komputerowa)

Zarówno badani uczniowie z Polski, jak i Ukrainy, w wieku lat 11 i 12, porównują uczenie się do gry komputerowej. Niemniej zaakcentowanie obowiązku podporządkowania się narzuconym zasadom (takim jak w grach), które

³ Zastosowane w tekście skróty są kodami, które przypisałyśmy wypowiedziom uczestników badań. W kolejności oznaczają: nazwę kraju, wiek, płeć biologiczną, pochodzenie, liczbę porządkową.

sprzyjają rozwijaniu się, jest udokumentowane w opiniach także pozostałych grup wiekowych. Uczestnicy badań wyjaśniają:

Uczenie się jest dla mnie jak zdobywanie punktów doświadczenia w grach komputerowych (P12MDM21).

Uczenie się jest dla mnie jak gra. Trzeba uczyć się nowego, im więcej się dowiadujesz, tym większy jest poziom twojej wiedzy (U12KDM53).

Uczenie się jest dla mnie jak miejsce z gry, które trzeba przejść i nie zawsze udaje się wygrać (U11_W66).

Namysł nad specyfiką gry skłania do wniosku, że w niej określone zasady mają charakter obligatoryjny. Jeżeli chce się osiągnąć sukces, to należy się im podporządkować. Popełnienie błędu jest związane z ponoszeniem pewnych konsekwencji, np. z tymczasową utratą możliwości uczestniczenia w grze czy z utratą życia. Dla gier charakterystyczne są informacje zwrotne, pojawiające się bardzo szybko po wystąpieniu zachowania. W grach mamy zatem do czynienia ze wzmocnieniami pozytywnymi i negatywnymi, z motywacją zewnętrzną, czyli podejściem behawiorystycznym (Klus-Stańska, 2018). Ponadto występujące w nich postaci, zwłaszcza w grach komputerowych, kreują wirtualną rzeczywistość i pełnią w niej określone funkcje. W interakcjonizmie symbolicznym przyjmuje się, że człowiek współtworzy codzienne sytuacje, odgrywa w nich różnorodne role i nadaje znaczenia temu, co go otacza. Adekwatnie do celu, na osiągnięciu którego uczniowi zależy, podejmuje pewne zachowania, wykonuje dane gesty, wypowiada nieprzypadkowe słowa (Blumer, 2007; Goffman, 2008; 2012). Być może dla młodych ludzi, którzy wzięli udział w badaniach, uczenie się wymaga opanowywania i/lub tworzenia strategii, które pozwalają osiągnąć sukces dzięki pozorowaniu.

W grze wymagającej postępowania zgodnie z określonymi regułami każdy ruch gracza jest kontrolowany. Podlega on ocenie i klasyfikacji. Podporządkowanie się zasadom skutkuje osiągnięciem założonego celu, czyli pozytywnym wzmocnieniem. Przestrzeganie danego regulaminu – być może początkowo narzuconego, obcego – może doprowadzić do interioryzacji zasad, do stworzenia wewnętrznego nadzorca. Świadomość tego, że jest się nieustannie kontrolowanym i ocenianym często sprawia, że człowiek zmusza siebie do postępowania w sposób zgodny z narzucenymi mu oczekiwaniami. Przejawia postawę konformistyczną i staje się *strażnikiem* własnego działania. Jak pisze Foucault: „Kto został umieszczony w polu widzenia i wie o tym, przejmuje na swe konto ograniczenia narzucone przez władzę: dobrowolnie pozwala im wpływać na

siębie, wpisuje się w relację władzy, gdzie odgrywa obydwie role – zostaje zasadą samoujarzmenia” (2020, s. 301–302).

Niektóre gry sprzyjają poznawaniu nowych informacji, motywują do zastanowienia się nad nimi, tworzą *przestrzeń kulturową* dla rozwijania określonych umiejętności. Być może przy wyjaśnianiu uczenia się jako gry ujawniają się również potrzeby i doświadczenia uczestników badań – „cyfrowych tubylców” (Prensky, 2001), którzy od najmłodszych lat są zanurzeni w przestrzeni wirtualnej (Twenge, 2019).

2.1.3. Poznawcza przygoda i (czasami) przyjemność

Dla wielu uczniów z każdej grupy wiekowej uczestniczących w badaniach uczenie się jest sprzyjającą rozwijaniu siebie przygodą, choć związaną również z aspektami mniej przyjemnymi. Piszą bowiem:

Uczenie się jest dla mnie przygodą, lubię się uczyć, a najbardziej lubię czytać. Uczę się, poznaję nowe rzeczy, nowe przedmioty. [...] Czasem nie chce mi się odrabiać zadań domowych (P10KDM10).

Uczenie się jest dla mnie jak rozwój umysłu (U8MMM09).

Dla uczestników badań uczenie się to pozytywne doświadczenie także wtedy, gdy nie wymaga od nich wysiłku i jednocześnie jest związane z otrzymywaniem dobrych ocen. Egzemplifikacją takiego rozumienia jest następująca wypowiedź:

[...] lubię każdą lekcję, ja zawsze po prostu wszystko zapamiętuję z lekcji i przed sprawdzianem mam wolne, jest to dla mnie dobry sposób, bo i tak mam wtedy dobrą ocenę i więcej wolnego (P11KDM75).

2.2. UCZEŃ W DEKLARACJACH BADANYCH RESPONDENTÓW

2.2.1. Więzień⁴, czyli o poczuciu przymusu i konieczności podporządkowania się

W wypowiedziach uczniów w każdej grupie wiekowej z Polski i można zauważyć brak poczucia sprawczości przekonania o tym, że budują siebie dzięki własnemu zaangażowaniu. Uczniowie nie mają przeświadczenia o tym, że zarówno nauczyciel, szkoła, jak i oni współtworzą warunki sprzyjające temu, by proces uczenia się wspierał ich samorealizację. Nie wykazują także poczucia

⁴ To określenie pojawia się w wypowiedziach polskich uczniów w wieku od 11 do 14 lat.

odpowiedzialności za uczenie się, za budowanie świadomości bycia człowiekiem⁵, co jest charakterystyczne dla założeń racjonalności emancypacyjnej (Kwaśnica, 2007). To szkoła i nauczyciel sprawiają, że uczniowie się uczą i stają ludźmi, co jest charakterystyczne dla założeń racjonalności adaptacyjnej.

Uczestnicy badań czują się istotami reaktywnymi, *popychanymi* przez nauczycieli i przypadkowe dla nich bodźce, przystosowującymi się do otoczenia pod naciskiem wzmocnień pozytywnych i negatywnych. Jest to charakterystyczne dla orientacji technologicznej, której podstawą psychologiczną są założenia behawioryzmu. W ramach tej orientacji szkoła i nauczyciele ponoszą odpowiedzialność za proces uczenia się młodych ludzi. Decydują o tym, czego uczniowie doświadczają i jakie znaczenie mają temu nadawać (Kwiatkowska, 2008). Foucault wskazuje na to, że w szkole obowiązuje wiedza normalizacyjna, z którą jej członkowie są zapoznawani za pośrednictwem systemu kar i nagród oraz nadzorowania (2020).

W wypowiedziach uczniów ujawnia się *przestrzeń* dla: poczucia przymusu, poczucia obowiązku, braku wyzwań, braku przeżywania, braku poczucia podmiotowości, braku poczucia autonomii, cechująca założenia racjonalności adaptacyjnej. W tej koncepcji doświadczania świata, jak dowodzi Kwaśnica:

[...] rozwój rozumiany jest jako doskonalenie się w rolach, które określiła kultura i społeczeństwo. Można więc powiedzieć, że człowiek nie jest tu świadom własnej wolności, albo że rozumie ją w specyficzny sposób jako wolność fizyczną, wyrażającą się w dostępności środków umożliwiających sprawne pomnażanie wartości użytecznych (2007, s. 87).

W szkole uczeń czuje się zobowiązany do tego, by podejmować określone, narzucone mu działania. To miejsce, które wymaga od niego podporządkowania się. Uczestnicy badań piszą:

Uczeń, moim zdaniem, jest jak dziecko – nic mu nie wolno (P11KW64).

Uczeń, moim zdaniem, jest jak więzień, ponieważ musimy się uczyć i siedzieć w danych godzinach i za to nas oceniają; wołałabym, żeby nie było ocenę, ale czasem jest fajnie (P12K?57).

Uczeń, moim zdaniem, jest jak osoba, która się uczy i powinna dobrze zachowywać, i przyjmować wiedzę w szkole (P12KDM77).

⁵ Rozumienie ucznia jako odpowiedzialnego za własny proces uczenia się człowieka ujawnia się w wypowiedziach trojga uczniów z Ukrainy (dwóch uczennic w wieku 13 i 15 lat, jednego ucznia w wieku 15 lat).

Uczeń, moim zdaniem, jest jak student. Też musi słuchać „wykładowcy”, wszystko pisać. Uczeń dodatkowo musi pisać sprawdziany, kartkówki, testy. Ale wiem, że to po to, żebyśmy się lepiej uczyli (P12MDM21).

Uczeń, moim zdaniem, jest jak niewolnik (P14MDM28).

Uczeń, moim zdaniem, jest jak niewolnik, robot, człowiek bez praw (P14MDM40).

Można przypuszczać, że dla nich szkoła jest „obserwatorium» zbiorowości ludzkiej”, czyli urządzeniem wywierającym

[...] presję za pomocą gry spojrzeń – aparatury, która sprawia, że techniki umożliwiające widzenie indukują skutki zamierzone przez władzę, z drugiej zaś strony środki przymusu zapewniają pełną widoczność tych, wobec których są stosowane (Foucault, 2020, s. 256).

To miejsce, do którego oni czują się zobowiązani uczęszczać, w którym powinni wykonywać narzucone zadania, a efekty ich działalności podlegają ocenie. Można powiedzieć, że szkoła z jednej strony tworzy im *przestrzeń kulturową* dla rozwijania się, a z drugiej odbiera im możliwość rozwijania się w innych *kierunkach*, na inne sposoby, adekwatnie do indywidualnych potrzeb, w zakresie innych obszarów niż te, dla których jest miejsce w działaniach normalizacyjnych (por. Foucault, 2020, s. 446–461). Ujawniają się tu założenia podejścia behawiorystycznego (Klus-Stańska, 2018) i brak *przestrzeni* dla założeń koncepcji humanistycznej, w której ważny jest systematyczny wgląd w siebie i poczucie własnej wartości (Kwiatkowska, 2008). Zdaniem Brunera:

Sposoby doświadczania (czy wyrażania) poczucia własnej wartości różnią się, oczywiście, w zależności od kultury, w jakiej żyje jednostka. [...] Nie jest tajemnicą, że szkoła bywa brutalna, jeśli chodzi o poczucie własnej wartości dzieci, i że coraz więcej wiemy o ich podatności na zranienia w tym zakresie (2006, s. 61).

2.2.2. Człowiek niekompletny i znaczący

Z wypowiedzi uczestników badań I i II etapu edukacyjnego zarówno z Polski, jak i Ukrainy wynika, że uczeń nie jest człowiekiem *tu i teraz*, ale człowiekiem, który będzie *tam i później*, tzn. w przyszłości, dzięki szkole, nauczycielom, zdobytej wiedzy. Jest ocenianą, wykonującą narzucone jej zadania, pozbawioną poczucia wyjątkowości „gąbką wiedzy” (U7M_04). W takim rozumieniu brakuje poczucia człowieczeństwa i bycia pełnowartościową jednostką. Uczeń to człowiek *niekompletny*. Nie ma prawa stanowienia o sobie. Nie jest zdolny dochodzić do wiedzy, poddawać ją krytycznej analizie czy formułować wnioski. Może ją jedynie przyswajać. Uczniowie postrzegają siebie jako przedmioty

cudzych oddziaływań, co koresponduje z założeniami racjonalności adaptacyjnej. W tej koncepcji doświadczania świata człowiek, jak pisze Kwaśnica,

Ujmowany jest [...] jako przedmiot, który może okazać się czynnikiem sprzyjającym realizacji zamierzonych celów, bądź wreszcie – może on nie mieć znaczenia z punktu widzenia podjętego działania [...] człowiek sam przez siebie traktowany jest instrumentalnie, sam dla siebie staje się przedmiotem (2007, s. 86–87).

Uczestnicy badań piszą:

Uczeń, moim zdaniem, jest jak puste pudło, które powoli się napęlnia (P9MDM02).

Uczeń, moim zdaniem, jest jak ktoś mało doświadczony, mało myślny, ale przez szkołę ten uczeń staje się mądry i samodzielny, który poradzi sobie w życiu (P10KDM09).

Edukacja – również ta, której człowiek doświadcza w szkole – systematycznie i zgodnie z prawem, tj. nie pozbawiając jednostki wolności i nie zawsze mówiąc wprost o tym, co jest *dobrze*, a co *złe*, odbiera osobie możliwość budowania poczucia wolności. Można powiedzieć, że „[...] bierze we władanie całego człowieka, wszystkie drzemiące w nim władze fizyczne i moralne” (Lucas, 1838, s. 123–124 za: Foucault, 2020, s. 349–350).

W deklaracjach uczniów z Polski w wieku od 10 do 14 lat oraz uczestników badań z Ukrainy w wieku od 7 do 14 lat uczeń jest także przyjacielem, kolegą, czyli człowiekiem znaczącym. Jest osobą, z którą budują oni ważne dla nich relacje. Egzemplifikacje tego stanowią poniższe wypowiedzi.

Uczeń, moim zdaniem, jest jak kolega, przyjaciel (P10MDM04).

Uczeń, moim zdaniem, jest jak kolega lub koleżanka z klasy, czasami, kiedy rozstajemy się znajomymi z klasy, jest nam smutno. Niektórych lubimy bardziej, niektórych trochę mniej (P11KDM44).

Uczeń, moim zdaniem, jest jak kolega, przyjaciel (P11MDM71).

*

Praca analityczna z materiałem empirycznym, która polegała na jego kategoryzowaniu i porównywaniu, pozwoliła nam zauważyć, że deklarowane przez uczniów ukraińskich i polskich rozumienia pojęć dotyczących szkoły są podobne. Uczenie się jest pozbawionym poczucia sensu wykonywaniem zadań narzuconych, kontrolowanych i ocenianych przez nauczyciela. To *środek do*

celu, którym jest stanie się, dzięki szkole, człowiekiem z dobrą przyszłością. Jest ono grą związaną z systematycznym otrzymywaniem wzmocnień pozytywnych i negatywnych. Sprzyja poznawaniu rzeczywistości i czasami jest przyjemne. Uczeń z kolei to *niekompletna*, pozbawiona wiedzy osobistej jednostka, która ma poczucie obowiązku podporządkowywania się temu, co narzuca szkoła. Jest on także znaczącym dla rówieśników człowiekiem.

W wypowiedziach uczestników badań ujawniają się założenia racjonalności adaptacyjnej, którą charakteryzują: fundamentalizm, interwencyjność, pragmatyczność. Jak pisze Kwaśnica: „Wszystkie te cechy razem wzięte powodują specyficzną jednostronność poznawczą, zamknięcie się wewnątrz perspektywy interpretacyjnej, niemożność wyjścia i obejrzenie jej od zewnątrz” (2007, s. 96). Konsekwencją korzystania z jej założeń w doświadczaniu świata jest poszukiwanie przez człowieka uzasadnień w „poczuciu oczywistości” (Kwaśnica, 2007, s. 95). Dla tego „poczucia” charakterystyczny jest brak refleksji, a także odwoływanie się do stereotypów myślowych, sprawdzonych i akceptowanych społecznie uzasadnień, osobistych doświadczeń (Kwaśnica, 2007).

Z deklaracji respondentów wyłania się brak poczucia sprawczości, które zajmuje centralne miejsce w konstrukcji pojęcia „Ja” (por. Bruner, 2006). Uczeń jest postrzegany jako uczący się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne i nabywający wiedzę deklaratywną „wiem, że”. Jego umysł to *tabula rasa*. W procesie zdobywania wiedzy jest pasywny, jak „naczynie czekające na wypełnienie”. Jest przekonany, że to, czego powinien się nauczyć, znajduje się w „umysłach INNYCH” (por. modele umysłu wg Brunera – zob. Filipiak, 2011, s. 95–99).

Uczeń potrzebuje wsparcia z zewnątrz, które może zaoferować nauczyciel. Warto, by projektował on sytuacje edukacyjne inspirowane założeniami: podejścia konstruktywistycznego i socjokulturowego (Filiplik, 2012), koncepcji humanistycznej czy racjonalności emancypacyjnej. Choć każde z nich cechuje się osobliwymi właściwościami, to tworzą one *przestrzeń kulturową* dla pomyślenia o uczeniu się jako procesie dochodzenia do wiedzy niepewnej, *chwilowej*, motywującej do stawiania dalszych pytań, ale także potrzebnej, ponieważ umożliwiającej zrozumienie tego, co człowieka otacza. Pozwalają one nadawać znaczenia temu, czego doświadcza się dzięki uczeniu się. Poza tym sprzyjają odkrywaniu znaczenia uczenia się dla samorealizacji i dla doświadczania przyjemności z samego procesu dochodzenia do wiedzy oraz systematycznego rozwijania umiejętności. Ukazują rolę dialogu w uczeniu się, który pozwala na *spotykane się* różnorodnych perspektyw po to, by móc ich doświadczać i nieustannie podejmować próby transgresji. Pomagają w budowaniu obrazu ucznia jako podmiotu

zaangażowanego, wnoszącego do każdego spotkania edukacyjnego własną perspektywę. W nich uczenie się jest procesem mającym znaczenie zarówno *tu i teraz*, jak i *tam oraz za chwilę*. Szkoła staje się *przestrzenią kulturową* dla wymiany myśli, eksperymentowania, naukowego dociekania, dzięki którym możliwe jest opisanie, wyjaśnienie, zrozumienie codzienności i satysfakcjonujące podmioty jej współtworzenie.

Bliską dzieciom i nastolatkom przestrzeń wirtualną (Twenge, 2019; Warzocha, 2020) można wykorzystać do tego, by mogli oni w niej: doświadczać wielości i różnorodności, kreować kryteria nieprzypadkowego podejmowania decyzji, budować poczucie odpowiedzialności za dokonane wybory, identyfikować podobieństwa i różnice między rzeczywistością a globalną siecią.

Przeprowadzone badania skłaniają do przygotowania projektu, który będzie prowadzony w paradygmacie interpretatywnym i pozwoli na zrekonstruowanie znaczeń, jakie uczniowie nadają szkole. W prowadzonych w ostatnich latach badaniach w Polsce i na świecie obserwuje się zwrot metodologiczny w kierunku badań interpretatywnych, partycypacyjnych z zaangażowanym udziałem uczestników procesu edukacyjnego. Badania w tym obszarze prowadzi m.in. Jolanta Zwiernik (2012), Alicja Jurgiel-Aleksander (2021), Agnieszka Nowak-Łojewska (2021), Renata Michalak (2020). Brunerowską koncepcję edukacji w rekonstrukcji szkolnych doświadczeń uczniów odnajdujemy w pracy Marii Dudzikowej i Renaty Wawrzyniak-Beszterdy (2010). Mamy nadzieję włączyć się w ten dyskurs.

BIBLIOGRAFIA

- BLUMER, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda* (Tłum. G. Woroniecka). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- BRUNER, J. S. (2006). *Kultura edukacji* (Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawnictwo Prac Naukowych Universitas.
- DUDZIKOWA, M., i WAWRZYNIAK-BESZTERDA, R. (red.) (2010). *Doświadczeniaa szkolnee pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- FILIPIAK, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- FILIPIAK, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- FILIPIAK, E., i SZYMCAK J. (2024). Obraz szkoły w opinii uczennic i uczniów szkoły podstawowej z Polski oraz Ukrainy – doniesienie z badań. *Edukacja*, (4), 48–56. <http://doi.org/10.24131/3724.240404>
- FOUCAULT, M. (2020). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia* (Tłum. T. Komendant). Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

- GOFFMAN, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego* (Tłum. H. Danter-Śpiewak, P. Śpiewak). Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- GOFFMAN, E. (2012). *Rytuał interakcyjny* (Tłum. A. Szużycka). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GUBA, E. G., i LINCOLN, Y. S. (2009). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności. W: N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (Tłum. Monika Bobako) (T. 1, s. 281–313). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- JURGIEL-ALEKSANDER, A. (2021). Rodzice o dobrej publicznej szkole dla swoich dzieci. Fenomenograficzna ilustracja. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 53(2), 36–49. <https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.03>
- KLUS-STAŃSKA, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- KWAŚNICA, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP.
- KWIATKOWSKA, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- MICHALAK, R. (2020). Doświadczenie rzeczywistości szkolnej przez uczniów edukacji początkowej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 48(1), 30–39. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.03>
- NOWAK-ŁOJEWSKA, A. (2021). Podążając śladem dziecięcego rozumienia świata społecznego. Uwagi na marginesie badań mozaikowych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 52(1), 64–81. <https://doi.org/10.26881/pwe.2021.52.05>
- PRENSKY, M. (2001). *Digital Natives. Digital Immigrants*. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- RUBACHA, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ, K. (red.) (1998). *Nowe spojrzenia na Test Niedokończonych Zdań J. B. Rottera. Interpretacja jakościowa*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- TWENGE, J. M. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości – i co to oznacza dla nas wszystkich* (Tłum. O. Dziedzic). Sopot: Smak Słowa.
- WARZOCHA, A. (2020). *Wychowanie do lektury 2.0*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza.
- ZWIERNIK, J. (2012). Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(15), 159–176. <https://doi.org/10.12775/PBE.2012.001>

CO UCZNIOWIE Z POLSKI ORAZ UKRAINY
SĄDZĄ O UCZENIU SIĘ I UCZNIU – DONIESIENIE Z BADAŃ

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia wybrane wyniki badań, których celem było poznanie tego, jak uczniowie szkoły podstawowej z Ukrainy i Polski rozumieją pewne pojęcia związane ze szkołą. W badaniach wykorzystano metodę ankiety i kwestionariusz ankiety złożony z zainicjowanych zdań. Na etapie

konceptualizacji i projektowania badań wsparciem była socjokulturowa teoria J. S. Brunera. W procesie opisywania, wyjaśniania i interpretowania skorzystano z takich koncepcji, jak: kulturowa J. S. Brunera, „Dwóch racjonalności” R. Kwaśnicy, M. Foucault, humanistyczna, interakcjonizm symboliczny, a także z implikacji wynikających z napięcia paradygmatycznego: konstruktywizm vs. behawioryzm. W wypowiedziach uczestników badań jest udokumentowany brak motywacji do uczenia się i brak poczucia sensu angażowania się w to, co proponuje im szkoła. Uczenie się jest środkiem do celu i grą, w ramach której doświadczają oni wzmocnień pozytywnych oraz negatywnych, odgrywają określone role. To także przygoda poznawcza wymagająca wysiłku, sprzyjająca rozwijaniu siebie, będąca źródłem poczucia satysfakcji, choć czasami trudna i nieprzyjemna. Z analizy wypowiedzi wyłania się portret ucznia jako człowieka *niekompletnego* i *znaczącego*.

Słowa kluczowe: uczeń; uczenie się; opinia ucznia ukraińskiego i polskiego; szkoła podstawowa; paradygmat postpozytywistyczny; kultura szkoły

WHAT STUDENTS FROM POLAND AND UKRAINE THINK
ABOUT THE LEARNING PROCESS AND THE STUDENT:
A RESEARCH REPORT

SUMMARY

The article presents some results of research aimed at finding out how primary school students from Ukraine and Poland understand certain concepts related to school. The study used a survey method and a questionnaire that contained initiated questions. The sociocultural theory of J. S. Bruner supported the research conceptualization and design stages. The concepts of the following authors were used for description, explanation and interpretation: J. S. Bruner, R. Kwaśnica („Two rationalities”), M. Foucault; as well as the humanistic concept, symbolic interactionism and paradigmatic tension: constructivist approach vs. behavioural approach. A lack of motivation to study and a feeling of no purpose in engaging in what school offers are documented in the participants’ answers. Studying is a *means to an end* and a game where students experience positive and negative reinforcement, and play certain roles. It is also a cognitive adventure which, although sometimes difficult and unpleasant, requires effort, fosters self-development, constitutes a source of satisfaction. A portrait of a student as an *incomplete* person and a *meaningful other* emerges from the analysis of the statements.

Keywords: student; learning process; opinion of a Ukrainian and Polish student; primary school; post-positivist paradigm; school culture