

AGNIESZKA NOWAK-ŁOJEWSKA  
Uniwersytet Gdański

## EFEKT „WIDZA W DZIAŁANIU” CZY „GAPIA W UŚPIENIU” – O PRZEJAWACH EDUKACJI SPOŁECZNEJ W SZKOLE

Problematyka tekstu skupiona jest wokół edukacji społecznej młodszych uczniów, którą traktuję jako ważny obszar aktywności, umożliwiający dzieciom zdobywanie wiedzy o sobie i o otaczającym świecie, gdzie „Inny” nie jest rozumiany jako gorszy czy zły, ale jako ciekawy, godny poznania, interesujący.

Dla edukacji dzieci oznacza to, po pierwsze, poszerzenie tematyki zajęć o zagadnienia adekwatne społecznie i kulturowo, wynikające z kontekstu życia dziecka i jego osobistych doświadczeń. Po drugie, wiąże się to z wykorzystaniem problemowego podejścia do edukacji i stymulowaniem strategii intelektualnego radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, dając w ten sposób dzieciom szansę na pogłębione rozumienie otaczającego świata i kompetentne w nim działanie.

Nowe pola tematyczne edukacji społecznej:

- Rodzina współcześnie: pełna/niepełna, rozbita, zastępcza, adopcyjna.
- Sytuacje kryzysowe w rodzinie: rozwód, bezrobocie, choroba.
- Ludzie na świecie: rasy, kultura, tradycje, języki.
- Dzieci na świecie: zabawy, formy edukacji, spędzanie wolnego czasu.
- Władza w państwie: parlament i sejm, władze lokalne, prawo w państwie.
- Polska w Europie i na świecie: bliżsi i dalsi sąsiedzi, polityka, handel, gospodarka, historia, sławni Polacy.
- Bieda i głód w kraju i na świecie, zasoby żywności, bezrobocie, bezdomność, praca zarobkowa dzieci.
- Dziecko w świecie reklamy, dziecko wobec mediów.
- Kultura żywienia: otyłość i nadwaga, Fast food, bulimia i anoreksja wśród dzieci.
- Globalne problemy ekologiczne.
- Dobro-zło i wybory oralne.
- Zabawki, ubrania, pieniądze a wartość człowieka.
- Papierosy, alkohol, narkotyki i ich szkodliwość itd.

Z psychologicznej perspektywy, nic nie stoi na przeszkodzie, aby podejmować z dziećmi tak zróżnicowane i złożone tematy, którym dorośli nadają status „trudnych”<sup>1</sup>. Jest ich wiele i ciągle przybywa z każdymi nowymi pytaniami dzieci. Jak pisze A. Gopnik<sup>2</sup>, nie ma tu żadnych przeciwwskazań, bo dziecko dzięki nieskrępowanej niestereotypowości i elastyczności myślenia, zdolne jest do głębokiego zrozumienia wielu zagadnień. Staje się to możliwe, gdy obraz świata i siebie może tworzyć przez interpretację relacji znaczących dla niego osób i rozmaitych zachowań komunikacyjnych. Te natomiast są coraz bardziej intensywne, gdyż dostęp dzieci do mediów i napływających informacji jest nie tylko większy i szybszy, ale też bogatszy. Co więcej – współczesność nie szczędzi im wielości doświadczeń, tak pozytywnych (ciekawość świata, pogłębianie sądów i przekonań o innych kulturach, religiach, społecznościach), jak i negatywnych (przemoc wobec dzieci, molestowanie, samotność, bieda, choroba, śmierć). Kompetencje społeczne i obywatelskie są więc wyjątkowo potrzebne dla bezpieczeństwa osobistego dzieci i ich aktywnego i demokratycznego uczestnictwa w życiu obywatelskim, rozumienia wielokulturowych i społeczno-ekonomicznych wymiarów społeczeństw europejskich, porozumiewania się w poczuciu równości i szacunku do innych, kompetentnego działania.

Niestety, z badań wynika, że edukacja społeczna dzieci to obszar wyjątkowo zaniedbany, ponieważ:

- obraz szkolnego świata społecznego zdominowany jest utopijną wizją stosunków międzyludzkich, gdzie dziecko to zwykle dobry kolega, obowiązkowy uczeń, członek szczęśliwej rodziny, przykładowy obywatel, patriota<sup>3</sup>;
- teksty podręcznikowe ukazują głównie obraz świata pozbawionego nierówności, uczą pasywności i bierności społecznej<sup>4</sup>, zamykają dzieci w sferze znaczeń narzucanych, odbierają im motywację do wysiłku towarzyszącego odkrywczości, rzadko odwołują się do znaczeń osobistych związanych z doświadczeniami i zainteresowaniami uczniów, powodując wygaszanie w nich zaciekawienia światem<sup>5</sup>;
- dominuje paternalistyczne i protekcyjne podejście do dziecka, wyidealizowany obraz rodziny, szkoły (miejsce wyłącznie przyjazne dziecku), świata społecznego prostego i zawsze bezpiecznego<sup>6</sup>;

<sup>1</sup> Por. R. Heyman, *Trudne rozmowy z dzieckiem*, tłum. M. Warmińska-Biszcza, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2009; J. Korzeniewska, *Rozmowy z dzieckiem. Proste odpowiedzi na trudne pytania*, Wydawnictwo RM, Warszawa 2009; H.-L. Freese, *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*, tłum. S. Stachowski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

<sup>2</sup> A. Gopnik, *Dziecko filozofem*, tłum. M. Trzczińska, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010.

<sup>3</sup> M. Nowicka, *Dziecko w ślepym zaułku socjalizacji szkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2.

<sup>4</sup> B. Szacka, *Społeczny wymiar obrazu Polski w podręcznikach szkolnych dla klas I–V szkoły podstawowej*, w: *Polska dziecięca*, B. Szacka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005; E. Zalewska, *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013.

<sup>5</sup> M. Wiśniewska-Kin, *Domincja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

<sup>6</sup> B. Łaciak, *Obraz świata i dzieciństwa w podręcznikach szkolnych*, w: *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*, B. Łaciak (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.

- nauczyciele dysponują jedynie powierzchowną wiedzą społeczną, wyłącznie interpretowaną w kategoriach szkolnej oferty programowej przy jednoczesnym wygaszaniu lub unikaniu realnych problemów społecznych dotyczących dzieci (jak bieda, choroby, samotność, przemoc wobec dzieci, akceptacja siebie itd.)<sup>7</sup>.

Takie pomyłki edukacyjne pojawiają się dość często. Jak zauważa D. Klus-Stańska, kreują one w myśleniu dziecka „[...] świat pełnych miłości rodziców, odważnych policjantów, gotowych do poświęceń lekarzy, sprawiedliwych sędziów, uczciwych kupców, serdecznych nauczycieli, ludzi kierujących się niezłomnymi zasadami i staraniem się o dobro bliźniego”<sup>8</sup>. W ten sposób dzieci karmione są zdeformowaną wizją świata i przekłamanymi obrazami. To nie pomaga im w społecznej aktywności i zaradności życiowej.

Prezentowany tekst jest doniesieniem z badań. Jest próbą przyjrzenia się edukacji społecznej dzieci z perspektywy etnometodologii. Sięgając do szkolnej codzienności i strumienia składających się na nią zdarzeń, starałam się wyłonić te, które były charakterystyczne dla społecznej edukacji uczniów, aby ukazać, jaka ona jest w obszarze tematyki, sposobów jej realizowania i strategii komunikacyjnych rzutujących na sposób konstruowania znaczeń społecznych i rozumienia świata. Do podjęcia ich zainspirował mnie negatywny obraz wczesnej edukacji społecznej wynikający z dotychczasowych badań, jak również *Projekt Heroicznej Wyobraźni* P. Zimbardo<sup>9</sup>. Ten ostatni podsunął mi interesujące kategorie analizy: „gapia w uśpieniu” i „widza w działaniu”, odsłaniające zestaw cech społecznych, lokujących się między niedoposażeniem społecznym uczniów a gotowością do zmiany i kompetentnego działania.

W strukturze tekstu wyodrębniam więc wprowadzenie, w którym ukazuję istotę edukacji społecznej i zaniedbania w jej sferze, a dalej przedstawiam koncepcję badań i uzyskane wyniki. W konkluzji wyłania się zdeintegrowany obraz wiedzy społecznej dzieci i konsekwencje dla ich rozwoju poznawczego, emocjonalnego i ich tożsamości.

## KONCEPCJA BADAŃ

Dla zilustrowania przejawów edukacji społecznej w klasach początkowych posłużyłam się badaniami etnometodologicznymi. H. Garfinkel, twórca etnometodologii, definiuje ją jako badanie zachowań jednostek poprzez pryzmat interakcji społecznych i obserwowanie zwykłych, potocznych zdarzeń<sup>10</sup>, w których wszystko, co się dzieje na zajęciach, ma określone znaczenie i ukryty sens. To, jak jednostka postrzega rzeczywistość, jak ją interpretuje i działa, jest stale reinterpretowane na skutek poszerzania jej repertu-

<sup>7</sup> A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.

<sup>8</sup> D. Klus-Stańska, *Text for Reading in Early Education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of school meanings*, in: *Literatura unkultura: proces, mejadarbiba, problemas*, R. Rinkevica (ed.), Daugavpils Universitates, Daugavpils 2007, s. 3.

<sup>9</sup> P. Zimbardo, *Projekt bohaterkiej wyobraźni*, „Pareja” 2014, nr 2.

<sup>10</sup> H. Garfinkel, *Studia z etnometodologii*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 9.

aru wrażeń językowych i osobistych doświadczeń, uczestniczenia w określonych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych, stosunkach interpersonalnych. Tłumaczy to również leżący u podstaw badań jakościowych interakcjonizm symboliczny, zgodnie z którym zachowanie jednostki staje się wynikiem sposobu, w jaki ona interpretuje znaczenia, które konstruuje w interakcjach społecznych.

Celem podjętych badań było więc zrekonstruowanie cech wiedzy społecznej i procesu jej zdobywania podczas lekcji, co wyrażało się przez identyfikację oferty edukacji społecznej i interpretację znaczeń, ujawniających się w obszarze strategii komunikowania się z uczniami i stosowanych metod pracy. Obserwowane lekcje analizowane były w obszarze tematyki zajęć, sposobów ich realizowania i znaczeń społecznych, ujawniających się podczas stosowanych praktyk komunikacyjnych. Ostatni wymieniony aspekt związany był natomiast z posługiwaniem się językiem nie tylko jako narzędziem przekazu informacji, ale także jako kodowanie w tymże języku pewnych doświadczeń, spostrzeżeń, refleksji wpływających na sposób reprezentowania wiedzy w umyśle dziecka.

Materiał badawczy uzyskałam, stosując metodę obserwacji jakościowej. Przybrała ona postać obserwacji opisowej jako „gęstego” opisu lekcji<sup>11</sup>, zogniskowanej na interakcjach nauczyciel – uczeń i precyzyjnego odnotowania wszystkich zdarzeń podczas zajęć szkolnych. Łącznie obserwowałam 100 godzin lekcyjnych w klasach początkowych, realizowanych w jednym semestrze roku szkolnego 2013/14. W badaniach uczestniczyło 6 klas nauczania początkowego.

## TEMATYKA ZAJĘĆ

Pierwszym obszarem analizy była tematyka zajęć podejmowanych przez nauczycieli podczas tzw. edukacji społecznej. Zagadnienia występujące najczęściej przedstawiam poniżej w ramce.

### Dominująca tematyka zajęć:

- Prawdziwy przyjaciel/ Każdy może być przyjacielem/ Mój przyjaciel.
- Poznajemy Europę/ Unia Europejska.
- Moja rodzina/ Nie ma jak w rodzinie.
- Między nami – rozpoznajemy uczucia.
- Zawsze czyści.
- Moje miasto.
- Wzorowy dyżurny/ Dobry kolega.
- Gestykulacja i przekrzykiwanie się – zasady kultury osobistej/ Jesteśmy grzeczni.
- Segregowanie śmieci/ Dzień Ziemi.
- Symbole narodowe.
- Droga do szkoły i ze szkoły.
- Zawody/ Praca policjanta itd.

<sup>11</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 114–115.

Tematyka przywołanych zagadnień jest dość zróżnicowana. Są hasła dotyczące dziecka jako członka rodziny, ucznia i kolegi, członka społeczności lokalnej, Polaka i Europejczyka. Pogłębiona ich analiza pozwala jednak zauważyć, że są to głównie zagadnienia zaczerpnięte z podstawy programowej i scenariuszy zajęć zintegrowanych. Tematy ujęte są głównie w sposób oznajmujący i nieproblemowy. Nie przyjmują postaci pytań czy zagadnień czekających na odkrycie. Pozbawione są wątpliwości lub tajemniczości. Są nudne i odległe od doświadczeń osobistych dzieci. Nie prowokują do dyskusji, otwierania się na niezbadane dotychczas obszary. Wyrażone są mało kreatywnym językiem, kiedy pod gąszczem „magicznych słów” (*dobry kolega, prawdziwy przyjaciel, jesteśmy grzeczni, moje miasto* itd.) kryje się brak zrozumienia istoty rzeczy i nabywanie wiedzy pozornej. Zupełnie inaczej przedstawiałyby się one, gdyby miały postać prowokującą do myślenia krytycznego, refleksji projektującej czy interpretacji, jak na przykład: *Jak to jest być głodnym? Kim jestem i kim będę w przyszłości? Jacy są ludzie wokół mnie? Rodzina w krajach Trzeciego Świata; Zdrowie czy uroda* itd.

Podczas analizowania zebranego materiału dało się również dostrzec tematy, które wpisywały się w tzw. nowe pola tematyczne i mogły wskazywać na ich adekwatność społeczną i kulturową. Do takich zaliczyłam: *Ubóstwo na świecie; Biedny, nie znaczy gorszy? Bieda – czy wiemy i potrafimy pomagać? Kim będę w przyszłości? Warto być sobą; Co znaczy być tolerancyjnym? Europa daleka czy bliska? Moje miejsce na Ziemi; Siła reklamy* itd. Niestety, ich dalsza analiza w sferze sposobów realizacji i stosowanych strategii komunikacyjnych pokazała powierzchowne i infantylne podejście do tematu, deformujące wiedzę społeczną dzieci o świecie i panujących w nim relacjach.

## UWAGI O REALIZACJI

Kolejnym obszarem analizy był przebieg zajęć z zakresu edukacji społecznej i wykorzystywane przez nauczycieli metody pracy. Zdecydowanie dominowała w nich tzw. szkolna pogadanka. Niemal każda obserwowana lekcja rozpoczynała się od wprowadzenia w temat przez nauczyciela i zainicjowanie przez niego rozmowy na scenariuszowy temat. Towarzyszyła temu krótka wypowiedź nauczyciela, inicjująca pogadankę i seria pytań adresowanych do uczniów. Przyjmowało to postać metodycznego instruktażu dyktującego odtwórczy sposób myślenia i nie sięganie do głębokich pokładów wiedzy osobistej dzieci, a co za tym idzie odrealnienie tematów.

Temat: *Poznajemy Europę*

N: *Przeczytajcie notatkę o Irlandii. Czego dowiedzieliście się z tego tekstu?*

U1: *Hodują tam zwierzęta.*

N: *Proszę wypowiadać się całym zdaniem.*

U1: *W Irlandii ludzie hodują zwierzęta, pasą je. Jest dużo łąk.*

U2: *Jedzą tam gulasz z barana i wynaleźli księgę Guinnessa.*

U3: *O, i wierzą w czary.*

N: *Tak, to prawda. Proszę teraz o przeczytanie notatki o Wielkiej Brytanii.*

W podobny sposób nauczyciel rozmawia jeszcze o Grecji i Holandii, zadając za każdym razem pytanie: *Co wiecie o Grecji/Holandii?* itd. Wykorzystana w zajęciach pogadanka tylko z pozoru przypomina rozmowę, która wzbogaciłaby poznawczo dzieci. W rzeczywistości natomiast bardziej ogranicza je niż rozwija. Niebezpieczeństwo jej ujawnia się w wyraźnej dysproporcji udziału rozmówców. Nadawcą większości komunikatów jest nauczyciel. To on wprowadza w temat i zadaje pytania, rezerwując je jako własny obszar aktywności. Uczniom przypada natomiast głównie obowiązek odpowiadania na pytania, z rozpaczliwym dążeniem przez nich do uzyskania satysfakcjonującej nauczyciela odpowiedzi. Dodatkowym mankamentem tak prowadzonej pogadanki jest brak czasu na wnikanie w poprawność wypowiedzi uczniów. Ani nie są one komentowane przez nauczyciela, ani nie ma czasu na ustosunkowanie się do nich przez uczniów, co uzupełnia kolejny przywołany fragment lekcji.

Temat: Dzień Polski

N: *Czy wiecie, jak można mówić na nasz kraj? Czym on jest dla nas?*

U: *Możemy mówić państwo. Polska jest dla nas państwem.*

N: *Tak. A jak jeszcze możemy mówić?*

U: *Dom. Jest naszym domem, bo mieszka my w niej jak w domu.*

N: *W sumie tak można powiedzieć, ale bardziej chodziło mi o to, że jest naszą ojczyzną.*

U: *Dlaczego ojczyzną?*

N: *Bo jest to kraj naszych ojców i od tego wzięła się nazwa ojczyzna.*

N: *A wiecie, jakie kolory ma nasza flaga i co to jest flaga?*

U: *Jest biało-czerwona.*

N: *A co wisi nad tablicą?*

U: *To jest obrazek orła.*

N: *To jest nasze godło. A teraz otwórzcie ćwiczenia i uzupełnijcie zadania 1, 2, 3.*

Szczególnym przykładem pogadanki jest rozmowa kierowana. Jeszcze bardziej ujawnia się w niej dominująca rola nauczyciela, który nieustannie formułuje pytania, postępując niemalże według z góry przygotowanego schematu i zna już odpowiedzi, które chce usłyszeć. Z zebranych obserwacji wynika, że bez względu na podejmowany temat raziła w nich niska jakość pytań (dominacja pytań o fakty, dane, mało znaczące informacje) i uproszczona ich forma. Zdaniem J. Brunera „dobre pytania to te, które stawiają problemy, wywracają oczywiste kanoniczne prawdy, wymuszają zwrócenie naszej uwagi na niezgodności”<sup>12</sup>. Niestety, w obserwowanych lekcjach brakowało pytań, które spełniałyby takie cechy lub było ich bardzo niewiele, co ilustrują kolejne przykłady.

Temat: Jaki jest prawdziwy przyjaciel?

N: *Jakie cechy powinien mieć kolega, aby być przyjacielem?*

U1: *Prawdziwy przyjaciel powinien być ładny.*

U2: *Nie może kłamać i zawsze powinien nam pomagać.*

<sup>12</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006, s. 177.

N: *Dobrze. Czy wasz przyjaciel brzydko mówi? Jest dla was niegrzeczny?*

U: *Prawdziwy przyjaciel zawsze powinien być miły.*

N: *Dobrze. Macie rację. Prawdziwy przyjaciel zawsze powinien nam pomagać, powinien ładnie się do nas odzywać, nie okłamywać nas. Teraz przeczytam wam wiersz pt. „Koledzy”.*

N: *O czym był ten wiersz?*

U: *O przyjaźni.*

N: *Jaki był ten przyjaciel...*

Zgodnie z klasyfikacją pytań według B.S. Blooma<sup>13</sup> w przywołanym fragmencie lekcji dominowały pytania niższego rzędu (*lower order thinking* – pytania o fakty). Miały one postać pytań zamkniętych, z wyraźnym oczekiwaniem przez nauczyciela tej jednej konkretnej wypowiedzi. Bazowały na odtwarzaniu wiedzy uczniów, penetracji ich uprzedniego doświadczenia bez zmiany formy i struktury wiedzy. Nastawione były na poszukiwanie znanej już odpowiedzi, głównie przypominanie i porządkowanie. Zadawane pytania często były trywialne, nieistotne, zbyt wąskie, wręcz bezwartościowe. Przy temacie *Ubóstwo – biedny nie znaczy gorszy*, rażyły uproszczoną formą i infantylnym podejściem. Brakowało pytań wychodzących poza dostarczone informacje, prowokujących myślenie przyczynowo-skutkowe, porównywanie, refleksję, projektowanie rozwiązań, reorganizowanie doświadczeń, poszukiwania własnej perspektywy, kompetentnego działania, empatii, czyli pytań na myślenie (*higher order thinking*).

N: *Czy ktoś z was wie, czym jest bieda?*

U: *Bieda jest wtedy, kiedy ktoś nie ma pieniędzy.*

U: *Jest też wtedy, kiedy ktoś nie ma domu lub jest głodny.*

N: *Bardzo dobrze. Teraz otwórzcie podręczniki na temacie *Ubóstwo* i przeczytajcie opowiadanie o biedzie.*

N: *Który bohater był bogaty, a który biedny?*

U: *Ten chudy. Nie mieli zapasów. On był cieślą.*

N: *Czy zawód, w którym się pracuje, może mieć wpływ na to, czy ktoś będzie bogaty lub biedny?*

U: *Tak.*

N: *Czy ktoś, kto jest biedny, mógłby być waszym przyjacielem?*

U: *Tak.*

N: *Otwórzcie zeszyty i zróbcie ćwiczenia od 1 do 5.*

W przytoczonej sytuacji szokuje powierzchowność podejścia do tematu, traktowanie go w sposób incydentalny i przypadkowy. Prowadzona rozmowa nie wnosi nic nowego w sposób myślenia dzieci o biedzie. Wręcz je deformuje, a zadanie pytania o przyjaźń z osobą biedną jest pozorowaniem współczucia i grozi bardziej etykietowaniem osób ubogich niż ich wspieraniem.

<sup>13</sup> B.S. Bloom, *Taxonomy of educational objectives*, David McKay Company, Inc, New York 1956. Podobną klasyfikację pytań podaje również R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999.



Niestety, podczas obserwowanych zajęć bardzo sporadycznie pojawiały się zadania problemowe, sytuacje prowokujące samodzielne myślenie i działanie. Zajęcia konstruowane były wokół podręcznikowego tekstu przy braku zaufania do poznawczych i wiedzotwórczych kompetencji dzieci. Pod zasłoną pogadankowego wielosłownia i serii kolorowych podręcznikowych ilustracji wzmocnionych komentarzem nauczyciela ukrywał się transmisyjny mechanizm nauczania i stereotypy myślenia o „Innym” jako gorszym, godnym współczucia, bez projektowania rozwiązań i radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi, jak bezrobocie, choroba, agresja, bieda itd.

## STRATEGIE KOMUNIKOWANIA SIĘ

Każdej z opisywanych sytuacji towarzyszył określony klimat językowy, czyli dominujące sposoby użytkowania języka, wynikające z cech lingwistycznych, regulatorów społecznych i zakładanych celów komunikacji<sup>14</sup>. W prezentowanych badaniach ujmowałam je w dwóch warstwach:

- 1) leksykalno-syntaktycznej, obejmującej stosowane słownictwo, bogactwo wypowiedzi i organizację syntaktyczną,
- 2) semantycznej – znaczeniowej, ukazującej, jaki obraz świata i forma reprezentowania wiedzy kryje się za sposobem używania języka na lekcjach.

Podczas obserwowanych lekcji dominował język metodyki<sup>15</sup>. Charakteryzowało go wymuszanie przez nauczycieli domknięcia leksykalnego i gramatycznego, czyli skłanianie uczniów do używania określonego słownictwa i zdań, oczekiwanych i przewidzianych przez nauczyciela. Jednocześnie o wypowiedziach uczniów można powiedzieć, że były bardzo uproszczone, jednowyrazowe, schematyczne, z wysokim wskaźnikiem przewidywalności.

Temat: Warszawa – stolica Polski

N: *Jakie miasto jest stolicą Polski?*

U: *To Warszawa.*

N: *Warszawa powstała z połączenia dwóch imion: Wars... (kieruje swoją uwagę na konkretnego ucznia, który wpatrując się w osobę nauczyciela odpowiada)*

U: *... Sawa?*

N: *Tak! Sawa, dobrze. Na pamiątkę powstała Warszawa, która jest obecnie stolicą... Po...?*

U: *... Polski.*

Brakowało w nich mowy eksploracyjnej: stawiania pytań przez uczniów, rozwiązywania problemów, poszukiwania ciekawych obszarów aktywności. Zdobywana przez uczniów wiedza była powierzchowna i nie wzbogacała ich dotychczasowego doświad-

<sup>14</sup> D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002, s. 139.

<sup>15</sup> D. Klus-Stańska, *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse*, w: *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, T. Bauman (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 113.



czenia. Dzieci dowiadywały się o tym, co już odkryte i znane, a nie tego, co czeka na odkrycie. Opisywanym sytuacjom często towarzyszyły tzw. *myśli stojące*<sup>16</sup>. Wyrażały się one brakiem zainteresowania uczniów i wewnętrznej motywacji, zanikiem ciekawości, pozytywnego nastawienia i gotowości do umysłowego wysiłku, a także zainteresowania dla inicjatywy nauczyciela. Na lekcjach wiało nudą, a podejmowane tematy nie wzbogacały obrazu świata o nic więcej ponad to, co dzieci już wiedziały.

Temat: Rodzina

N: *Co to jest rodzina?*

U: *To bardzo silna więź.*

U: *To są najbliżsi.*

N: *Co to jest więź?*

U: *Że w rodzinie wszyscy się lubią i kochają.*

N: *Ślicznie. To jest więź miłości, zawsze będą się kochać!*

N: *Kto tworzy rodzinę?*

U: *Mama, tata, dzieci.*

U: *Babcia, kuzyn, dziadek.*

N: *Tak, mówimy o tej rodzinie bliższej i dalszej.*

N: *Za co kochacie swoich rodziców?* itd.

W przywołanej sytuacji wyłania się idealistyczny obraz polskiej rodziny, zawsze porządnej i kochającej się. Dominuje rodzina pełna, wielopokoleniowa, wydolna wychowawczo, żyjąca w dostatku. Zabrakło w niej jakichkolwiek okazji, aby poruszyć temat rodzin niepełnych, zrekonstruowanych, rozwodzących się rodziców, którzy nie zawsze kochają swoje dzieci, lecz wręcz zaniedbują je czy porzucają. Brakuje polaryzacji koncepcji rodziny, ukazywania jej różnych modeli, a przede wszystkim przekształceń, jakim ulega we współczesnym świecie. Za określonym sposobem używania języka, formułowania pytań, komentowania wypowiedzi uczniów kryje się więc określony obraz świata, który może być albo bogaty i zróżnicowany, albo uproszczony i schematyczny, pozbawiony prawdy o otaczającym świecie i procesach w nim zachodzących. Niestety, podczas obserwowanych lekcji ujawniała się monistyczna wersja edukacji, redukująca pasję poznawczą uczniów do odtwórczej aktywności i schematów myślowych.

Częstą cechą zaistniałych sytuacji komunikacyjnych był odpersonalizowany język<sup>17</sup> uczniów. Wymuszanie odpowiedzi w określonej treści lub formie, np. odpowiadaj całym zdaniem sprawiało, że wypowiedzi dzieci były schematyczne, nienaturalne. One same natomiast czuły blokadę przed spontanicznym wypowiadaniem się. W efekcie tematy społeczne zamiast prowokować do dyskusji i wymiany znaczeń były kopiowaniem odrealnionej wizji świata idealnego i bezproblemowego.

<sup>16</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.

<sup>17</sup> K. Ablewicz, *Język potoczny jako warunek dialogu edukacyjnego – w poszukiwaniu języka pedagogiki*, „Edukacja” 1997, nr 3(59).

## ŚWIAT ZNACZEŃ SPOŁECZNYCH. REFLEKSJE Z BADAŃ

W podsumowaniu prowadzonych rozważań sięgnę do wykorzystanych w tytule Zimbar-dowskich efektów „gapia w uspieniu” i „widza w działaniu”. Pierwszy z nich wskazuje na obojętność jednostek wobec problemów społecznych, a dalej bezradność społeczną, ozięb-łość i bierność. Efekt „widza w działaniu” charakteryzuje wzrost zachowań prospołecznych i socjocentrycznych, wychodzenie z pomocą, zauważenie osób potrzebujących, adekwatne do sytuacji reagowanie, projektowanie konkretnych czynów, kompetentne działanie.

Odnosząc je do wyników prezentowanych badań, należy stwierdzić, że aktyw-ność uczniów w obszarze edukacji społecznej lokuje się bardziej w kategoriach „gapia w uspieniu” niż kompetentnego działania. Wskazują na to dostrzeżone podczas obser-wacji przejawy edukacji społecznej zamkniętej w obszarze narzucania znaczeń i kolek-tywnego myślenia. Przemawia za tym kilka argumentów:

1. Edukacja społeczna jest pozbawiona naturalnej różnorodności tematów i spo-sobów ich ujmowania. Sprowadzana jest do monistycznej wersji świata, w której panuje model uporządkowanych i poprawnych stosunków społecznych. Ich ład wyznaczają standardy np. dobrej rodziny (2+2), grzecznego dziecka, miłego ko-legi, porządnego obywatela.
2. Terminy: *przyjaźń, tolerancja, bieda, Unia Europejska, Polska*, itp., to „magiczne słowa” pozbawione treści i zrozumienia. Ich miejsce zastępuje powierzchow-ność myślenia i uproszczenia.
3. Wiedza o świecie (*Bliscy i dalsi sąsiedzi Polski; Państwa UE* itd.) ma wyłącznie cepeliowski charakter. Tematyka o innych krajach zawężana jest do poznawa-nia tradycji, obyczajów i folkloru. Przybiera postać odkodowywanych od dzieci informacji uzupełnianych o tzw. informacje w pigułce, co ostatecznie daje efekt wiedzy strzępkowej, nazewniczej, faktograficznej.
4. Realne problemy, jak bieda, głód, bezrobocie są banalizowane i sprowadzane do moralizatorskich historyjek pod hasłem „Jak pomóc biednemu i jak znaleźć receptę na bezrobocie”.
5. Zagadnienia z grupy trudnych i niechcianych (*przemoc, molestowanie, agresja w domu*) są skrętnie omijane lub przez powierzchowność podejścia deformato-wane.
6. Podający tok nauczania blokuje procesy myślowe, a monologowe podejście za-myka klimat językowy lekcji w obszarze narzuconych i jednoznacznie pojmo-wanych znaczeń.

Przedstawione przejawy edukacji społecznej odsłaniają potrzebę praktyki zorientowa-nej prospołecznie, prowadzącej do zmiany myślenia i działania uczniów. Ph. Zimbardo nazywa to *wzmocnieniem bohaterstwa*, czyli koniecznością postrzegania jednostek jako zdolnych do analizowania tak skomplikowanych sytuacji społecznych, a dalej do działań prospołecznych i zaangażowania na rzecz zmiany. To natomiast wiąże się z koniecz-nością modyfikacji w obszarze edukacji społecznej. Wymaga ona stwarzania uczniom warunków do zdobywania rzetelnej wiedzy, adekwatnej do warunków społecznych

i kulturowych, poznawania narzędzi i strategii, które pomogą im w pokonywaniu bierności i doposzą społecznie jako ludzie dbających o dobro osobiste i społeczne, konstruktywnie porozumiewających się w różnych środowiskach, rozwiązujących problemy z szacunkiem do różnorodności, poszanowaniem wartości i prywatności innych osób.

#### BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K., *Język potoczny jako warunek dialogu edukacyjnego – w poszukiwaniu języka pedagogiki*, „Edukacja” 1997, nr 3(59).
- Bloom B.S., *Taxonomy of educational objectives*, David McKay Company, Inc, New York 1956.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.
- Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999.
- Freese H.-L., *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*, tłum. S. Stachowski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Garfinkel H., *Studia z etnometodologii*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Gopnik A., *Dziecko filozofem*, tłum. M. Trzcńska, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010.
- Heyman R., *Trudne rozmowy dzieckiem*, tłum. M. Warmińska-Biszczad, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2009.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Klus-Stańska D., *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse*, w: *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, T. Bauman (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Klus-Stańska D., *Text for Reading in Early Education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of school meanings*, in: *Literatura unkultura: proces, mejadarbiba, problemas*, R. Rinkevica, (ed.), Daugavpils Universitates, Daugavpils 2007.
- Korzeniewska J., *Rozmowy z dzieckiem. Proste odpowiedzi na trudne pytania*, Wydawnictwo RM, Warszawa 2009.
- Łaciak B., *Obraz świata i dzieciństwa w podręcznikach szkolnych*, w: *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*, B. Łaciak (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.
- Nowak-Łojewska A., *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
- Nowicka M., *Dziecko w ślepych zaułku socjalizacji szkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2.
- Szacka B., *Społeczny wymiar obrazu Polski w podręcznikach szkolnych dla klas I-V szkoły podstawowej*, w: *Polska dziecięca*, B. Szacka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Wiśniewska-Kin M., *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Zalewska E., *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013.
- Zimbardo Ph., *Projekt bohaterskiej wyobraźni*, „Pareja” 2014, nr 2.

**Agnieszka Nowak-Łojewska:** Efekt „widza w działaniu” czy „gapia w uśpieniu” – o przejawach edukacji społecznej młodszych uczniów w szkole

Problematyka tekstu skupiona jest wokół edukacji społecznej młodszych uczniów, którą traktuję, jako ważny obszar aktywności umożliwiający dzieciom zdobywanie wiedzy o sobie i o otaczającym świecie. Stanie to możliwe, gdy tematy społeczne podejmowane z dziećmi będą wynikać z ich indywidualnych potrzeb oraz oczekiwań społecznych, a podające metody nauczania zastąpione zostaną podejściem refleksyjnym. Ty samym „Inny” nie będzie rozumiany, jako gorszy czy zły, ale jako ciekawy, godny poznania, interesujący. Tekst jest doniesieniem z badań. Punktem wyjścia prowadzonych rozważań są dwie kategorie pojęciowe „widza w działaniu” i „gapia w uśpieniu” zaczerpnięte z Projektu Heroicznej Wyobraźni Ph. Zimbardo, które ilustruję wynikami badań etnometodologicznych prowadzonych wśród dzieci 7–9-letnich podczas zajęć z edukacji społecznej. Tekst obejmuje część teoretyczną przybliżającą istotę edukacji społecznej ze szczególnym naciskiem na nowe pola tematyczne wynikające z indywidualnych potrzeb dzieci i oczekiwań społecznych. Następnie opisana jest koncepcja badań. Dalej zaprezentowane są wyniki badań ze szczególnym wyeksponowaniem takich kategorii analizy jak: tematyka zajęć, sposoby ich realizowania i znaczenia społeczne ujawniające się podczas stosowanych praktyk komunikacyjnych. Ostatnia część tekstu zawiera konkluzje i refleksje podsumowujące.

**Słowa kluczowe:** edukacja społeczna, wiedza społeczna, kompetencje

**Title:** The active bystander effect or inactive bystander effect – about manifestations of social education in school

**Abstract:** The paper focuses on the social education of younger students, which I see as an important area of activity that enables a better understanding of oneself, others and the world. However, this can only be achieved if social topics include issues arising from the needs of individuals and social expectations and if expository methods of teaching are replaced by a reflective problem approach. Then “the different one” will cease to be perceived as inferior, dangerous, marked by stereotypes, and will seem interesting, worth knowing, and the world will become a space for the child to explore and discover in order to know it better and act in it more skillfully. The paper is a study report. The starting point for discussion are two conceptual categories of “the inactive bystander effect” and “the active bystander effect” taken from the Heroic Imagination Project by Philip Zimbardo, which I illustrate with the results of ethnomethodological studies conducted among 7–9-year old children during their classes about social issues. The research objective is to reconstruct the features of social knowledge and the process of its acquiring in the classroom. The paper includes a theoretical part that explains the idea and nature of social education with the emphasis on so-called new thematic areas resulting from the needs of individuals and social expectations. Then the paper describes the concept of the studies. The next section presents the research outcomes and highlights several areas of analysis, including lesson topics on social education, methods of their implementation, and the social importance that is revealed during communication practices. The final part contains research conclusions and summarizing reflections.

**Keywords:** social education, social knowledge, competences