

Michał Klichowski, 2012, *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, przedmowa Z. Melosik, Kraków: Wydawnictwo Impuls, ss. 218.

Niezaprzeczalny wpływ powszechnego stosowania technologii teleinformatycznych (ang. *Information and Communication Technology*, ICT) na niemal wszystkie dziedziny życia współczesnych społeczeństw stał się obecnie powodem do stawiania na nowo starych pytań nauki. Zdaje się bowiem, że dotychczas panujące rozumienie wielu zjawisk (np. posiadania prywatności, funkcjonowania prawa czy gospodarki) nie ujmuje już tych, które pojawiają się wraz z powszechnym użyciem ICT. Próbą współczesnego namysłu nad zjawiskiem uczenia się i jego mechanizmami jest książka Michała Klichowskiego pt. *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się* (Wyd. Impuls, Kraków 2012).

Celem Autora jest ukazanie stopnia, w jakim różnorodność zmian społeczno-kulturowych w Polsce oddziałuje na sposób przyswajania wiedzy przez młodzież. Tak zarysowane przedsięwzięcie Autor wspiera próbą dowiedzenia tezy, iż podejście młodzieży do uczenia się jest zakorzenione w kontekście społecznym (podejście do uczenia się jest konstruktem społecznym). Swoje główne hipotezy Autor formułuje przez odwołanie do pojęcia „kapitału kulturowego”. Jego zdaniem, wpływa on istotnie na podejścia do uczenia się, a jego waga ma się przejawiać w roli, jaką odgrywa w procesie eksploracji tekstu, strategii

tworzenia notatek, czy w dynamice zainteresowań.

Książka Klichowskiego stanowi ukazanie wyników przeprowadzonych przez niego badań na 72 uczniach szkół. W swej treści publikacja została podzielona na dwie części: teoretyczną (ukazującą różne konteksty funkcjonowania pojęcia „uczenia się” w literaturze przedmiotowej) oraz empiryczną (przedstawiającą metodologię, wyniki oraz interpretację przeprowadzonych przez Autora badań). Celem pierwszej części książki było skonstruowanie zestawu pojęć (matrycy analitycznej), w oparciu o które były prowadzone badania opisane w części drugiej.

Książkę otwierają rozważania o neurobiologicznych podstawach uczenia się. Po skrótowym ukazaniu rozwoju myśli neurobiologicznej, uwaga czytelnika zostaje zwrócona na fizjologię procesu uczenia się. Szczególnie wyakcentowane zostają: przemiany zachodzące w mózgu, funkcjonowanie pamięci, przebieg procesów generatywnych oraz tzw. „plastyczność mózgu”, czyli jego dyspozycja do przyjmowania trwałego wpływu środowiska na swoją strukturę. Wnioski wyprowadzone przez Autora w tej części książki zostają uzupełnione przez zreferowanie rozumienia uczenia się w naukach psychologicznych.

Osią tych rozważań są różne interpretacje arystotelesowskiej epigenezy. Szczególnie wyakcentowane zostają

te z nich, które podkreślają znaczenie czynników społecznych w rozwoju człowieka. Nie dość uargumentowany wybór tych interpretacji uzupełniany jest przez Autora o przywołanie poglądów behawiorystów i przedstawicieli konstruktywizmu psychologicznego. Zabieg ten, jak się wydaje, ma uszczegółwić żywione przez Autora poglądy co do przeważającej roli czynnika społecznego w procesie uczenia się. Tę część publikacji zamyka podrozdział poświęcony zreferowaniu wagi czynnika zainteresowań. Wprowadzenie go przez Autora załamuje nieco prowadzoną wcześniej narrację, gdyż jego związek z poprzednimi częściami nie jest jasny dla czytelnika. Dodatkowo odbiór tej partii książki zaciemniony jest przez odwołanie Autora do pojęcia „uczenia samorzutnego”, które na stronie 42. definiuje jako mimowolne kierowanie uwagi na przedmiot zainteresowania, zaś na stronie 62. jako: „aktywność poznawcza podejmowana z własnej inicjatywy i ukierunkowana na zdobycie wiedzy o przedmiocie zainteresowania”. Podobnie jak poprzednio, bez wyraźnej argumentacji, Autor dokonuje wyboru postmodernistycznej wizji dynamiki zainteresowań w procesie uczenia się i na tej podstawie buduje matrycę pojęć, którą później wykorzysta w swych badaniach.

Matryca ta ujmuje dynamikę zainteresowań w perspektywie trzech komponentów: znaczeniowego, rozwojowego i aplikacyjnego. Na pierwszy z nich składają się cztery kategorie, które mają oddawać sposób, w jaki osoba traktuje swoje zainteresowania.

Kategorie te dzielą się na: emocjonalną (zainteresowania to czynności wywołujące przyjemność), intelektualną (zainteresowania to czynności skierowane na zdobywanie wiedzy), inklinacyjną (zainteresowania to czynności związane ze skłonnością do jakiegoś przedmiotu) i eklektyczną (łączącą aspekty trzech wcześniejszych). Na komponent rozwojowy dynamiki zainteresowań składają się ich treści oraz pięć profilów, przedstawiających zmianę struktury zainteresowań w czasie. Zaś komponent aplikacyjny oznacza poziom zastosowania własnych zainteresowań na danym etapie edukacji.

Ostatni rozdział teoretycznej części książki stanowi, jak sam Autor przyznaje, rodzaj socjologicznej refleksji nad interesującym go problemem. Podobnie jak dwa poprzednie, rozdział ten ma dostarczyć przesłanek dla hipotezy, że podejścia do uczenia się są konstrukcjami społecznymi. W tym celu Autor sięga do: teorii społecznego konstruktywizmu, teorii reprodukcji kulturowej Pierre’a Bourdieu i Jeana-Claude’a Passerona, teorii reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa oraz do zjawiska zwrotu lingwistycznego w dyskursie humanistycznym. Pierwsza z przywołanych teorii stanowi dla Autora podstawę dalszych rozważań. Bowiem w myśl społecznego konstruktywizmu, zarówno samo uczenie się, jak i jego sposoby i rezultaty, uznawane są za konstrukty społeczne. Zjawiska te, jak stwierdza Autor, uwarunkowane są istotnie przez kapitał kulturowy, którego charakterystyka przejęta została z teorii reproduk-

cji kulturowej. Kapitał ten może być postrzegany jako wyuczony w procesie socjalizacji całokształt zasobów intelektualnych, które osoba wykorzystuje w życiu społecznym. Jego poziom jest inny u osób z różnych grup społecznych. Sam kapitał kulturowy może być społecznie reprodukowany oraz może być oceniany w kategoriach pozytywnych lub negatywnych.

Ustalenia te, biorące swe źródło wprost z myśli Karola Marksa i Fryderyka Engelsa, Autor przenosi na współczesne realia polskiego społeczeństwa i przez ich pryzmat hipotetyzuje na temat warunków życia młodzieży na wsi. Jego zdaniem, młodzież wiejska ma ograniczony dostęp do kultury wysokiej i kultury popularnej. Dlatego kapitał kulturowy młodzieży wiejskiej jest niski, co szczególnie ma być widoczne w rodzinach byłych pracowników Państwowych Gospodarstw Rolnych. Przedstawiciele tej grupy społecznej wejdą później w skład badanej przez Autora populacji.

Kontynuując tok referowania, Autor przechodzi do teorii reprodukcji ekonomicznej, której wybrane tezy mają stanowić uzupełnienie wcześniej przyjętych rozstrzygnięć. Teoria ta w wersji pierwotnej mówiła o dziedziczeniu przez dzieci statusu ekonomicznego rodziców (status ten jest przekazywany między pokoleniami). Autor skłania się do tej interpretacji teorii, która zastępuje prym czynnika ekonomicznego czynnikiem kulturowym. Innymi słowy, przede wszystkim przekazywaniu między pokoleniami ulegają pewne postawy, zachowania,

uczucia – słowem – świadomość. Podłożem owej transmisji jest system edukacyjny, który odzwierciedla panujące w społeczeństwach nierówności, które bezpośrednio są związane z kapitalizmem. Obraz ten zostaje odniesiony do realiów polskich.

Klichowski stwierdza, że przykładem obecnie panujących nierówności jest różnica między środowiskami wiejskimi a miejskimi w dostępie do kapitału informatycznego (dostęp do Internetu, oprogramowania, wysokiej jakości sprzętu komputerowego). Ze względu na tę różnicę młodzież wiejska: „[...] pozbawiona jest kapitału umożliwiającego jej wykroczenie poza schemat biograficzny ich [sic! – R.K.] rodziców, co doprowadza do reprodukcji przez nią ekonomicznego (a także kulturowego) kapitału środowiska” (s. 88). Przez wzgląd na to, Autor przejmuje określanie młodzieży wiejskiej mianem „proletariatu”, zaś młodzieży miejskiej – „digitariatu”. Owa nierówność w dostępie do kapitału informatycznego sprowadza się ostatecznie do nierówności intelektualnej – architektura intelektualna osób posiadających wysoki dostęp do dóbr cyfrowych posiada charakter hipertekstualny, zaś osób o niskim dostępie – linearny. Różnica ta ma się wyrażać m.in. w różnych podejściach do uczenia się.

Przejmując poglądy Jacquesa Derridy i Michela Foucaulta, dotyczące roli tekstu w reprezentacji rzeczywistości, Autor interpretuje zjawisko uczenia się jako „odczytywanie świata i tworzenie (konstruowanie) tekstu o nim” (s. 94).

Tak określone uczenie się może przybierać dwojaką formę: liniową i klikaną. Podejście liniowe rozumiane jest jako odczytywanie rzeczywistości (i tekstu) w sposób z góry narzucony i uporządkowany; podejście klikane to odczytywanie skokowe i nieuporządkowane. Pierwsze właściwe jest środowiskom o niskim kapitale informatycznym, drugie – środowiskom o wysokim kapitale. Między tymi dwoma skrajnymi podejściami, Autor postuluje istnienie trzeciego – podejścia hiperstrukturalnego, „w którym osoba ucząca się podąża za tematem (nie gubi go), jednak odkrywa także związki, konteksty, uwikłania tego zagadnienia, odczytuje je jako hipertekst – dostrzega hiperstrukturalną naturę odczytywanego świata” (s. 96). Ustalenia te Autor łączy z poprzednimi, tworząc w ten sposób matrycę pojęć, w świetle której będzie przedstawiał wnioski przeprowadzonych badań empirycznych.

Badania te zostały ujęte w drugiej części książki, którą otwiera opis wykorzystanych przez Klichowskiego metod. Głównym problemem badawczym jest stopień, w jakim podejścia do uczenia się są konstruowane społecznie. W przekonaniu Autora, weryfikacja głównej hipotezy, brzmiącej: „Podejścia do uczenia się są konstruowane społecznie (są społecznymi konstruktami).” (s. 108), ma stanowić odpowiedź na postawiony problem badawczy. Potwierdzenie powyższej hipotezy Badacz uzależnia od odpowiedzi na hipotezę ogólną: „Kapitał kulturowy różnicuje w stopniu istotnym podejścia do uczenia się”, dwie

hipotezy szczegółowe i szereg hipotez je wspierających, które zostały sformułowane w oparciu o skonstruowaną uprzednio matrycę pojęć. Hipotezy ogólne brzmią:

1. Kapitał kulturowy różnicuje w stopniu istotnym przebieg procesu samoregulacji w trakcie uczenia się;
2. Kapitał kulturowy różnicuje w stopniu istotnym przejawianą dynamikę zainteresowań.

Pierwsza z nich jest wspierana przez cztery hipotezy szczegółowe, mówiące o roli kapitału kulturowego w eksploracji tekstu przez ucznia i tworzeniu notatek, zaś druga – przez sześć hipotez szczegółowych, opisujących rolę owego kapitału w znaczeniu, treści, strukturze, aplikacji i rozwoju zainteresowań.

Autor w badaniach zastosował podejście quasi-eksperymentalne wsparte, zgodnie z najlepszymi praktykami, statystyczną analizą istotności obserwowanych różnic. Na uwagę zasługuje fakt, iż Klichowski wykorzystał przy tym stworzony przez siebie program komputerowy, który rejestrował sposób eksploracji tekstu przez użytkownika.

Najważniejszym wynikiem badań, jak sam Autor podkreśla, było to, że podejście do uczenia się z tendencją liniową występowało znacząco częściej u osób o niskim kapitale kulturowym, zaś podejście z tendencją klikaną występowało dużo częściej u osób o wysokim kapitale kulturowym. Fakt ten pozwolił Autorowi przyjąć hipotezę o istotnej roli kapitału kulturowego

w różnicowaniu podejść do uczenia się, a ostatecznie także hipotezy o społecznym konstruowaniu podejść do uczenia się.

Lektura książki Klichowskiego jest niewątpliwie zadaniem ambitnym i wymagającym od czytelnika wytężonej uwagi. Dzieje się tak ze względu na nierzadko występujący w pracy język techniczny oraz narrację bogatą w nieszablonowe sformułowania. Dochodzi do tego wielka, przebijająca się staranność Autora o szczegóły, która widoczna jest zwłaszcza w drugiej części książki. Wszystko to budzi w czytelniku poczucie obcowania z pracą badacza o imponującym warsztacie merytorycznym. Sądzę jednak, iż, przy wszystkich swych zaletach, książka Michała Klichowskiego nie jest wolna od kilku nieścisłości i trudności interpretacyjnych.

Zacząć wypada od przeprowadzonej przez Autora weryfikacji hipotez. Otóż odrzucenie trzech z sześciu hipotez wspomagających hipotezę o istotności kapitału kulturowego dla dynamiki zainteresowań, niestety nie pozwala jej z całą pewnością przyjąć. Ponadto przyjęcie hipotezy o roli kapitału kulturowego w eksploracji tekstu przy uczeniu się jest także osłabione przez odrzucenie jednej z czterech hipotez wspomagających. Ostateczny wniosek Autora również może być osłabiany przez fakt wyboru podejścia quasi-eksperymentalnego w badaniach. Choć, jak wspomniano powyżej, wybór ten został uzupełniony przez statystyczne badanie istotności, jednak Klichowski w swym rozumowaniu nie poświęca uwagi innym alternatywnym czynni-

kom, które mogłyby mieć wpływ na wyniki badań. Wydaje się bowiem, że w przypadku badań quasi-eksperymentalnych naukowiec powinien dopuszczać możliwość alternatywnych interpretacji osiągniętych wyników. Odnosi się to, jak sądzę, zwłaszcza do badań operujących terminologią niejasną i nieostrą, do której pojęcie wysokiego czy niskiego „kapitału kulturowego” należy zaliczyć.

Zastanawiająca z punktu widzenia czytelnika jest także pewna dysproporcja między zadeklarowanym opowiedzeniem się przez Autora za szeroką definicją uczenia się (s. 12) – przejętą od Jerome’a Brunera, a badaniami, które to zjawisko zawężają jedynie do eksploracji tekstu i kwestii zainteresowań. Należy bowiem wyakcentować, iż praca Klichowskiego nie skupia swej uwagi na słuchowej czy motorycznej stronie uczenia się, a całe to zjawisko interpretuje w perspektywie obcowania z tekstem przekazanym przez medium komputerowe. Tak swoiście i szczegółowo sprofilowane zainteresowania badawcze Autora sprawiają, iż wyrowadzenie na ich podstawie ogólnego wniosku o istotnej roli kapitału kulturowego i społecznym zakorzenieniu podejść do uczenia się staje się jeszcze słabsze.

Jednak żadne z powyższych ograniczeń nie przeszkadza Autorowi budować wokół wyników swych badań interpretację współczesnej polskiej rzeczywistości społecznej. W czytelniku powstaje wrażenie, iż kryterium dostępu do ICT zostaje przez Autora zabsolutyzowane, gdyż to w jego świetle

zostaje przeprowadzone mniej lub bardziej subtelne wartościowanie w odniesieniu do dwóch skrajnych podgrup badanej populacji (s. 90). Pomijając moralną stronę takiego zabiegu, nie sposób nie zauważyć, że tak ogromna waga, jaką Klichowski przypisuje wpływowi ICT na życie człowieka, nie została dostatecznie uargumentowana. Oczywiście, Autor referuje (na stronach 87 – 90) poglądy innych uczonych na tę kwestię i uzupełnia je o pewne uogólnienia natury praktycznej, lecz łatwo można takie przekonanie poddać w wątpliwość. Otóż można

na temat przedmiotu formalnego etyki komputerowej, że stosowanie ICT niczego istotnie w życiu ludzkim nie zmienia, a jedynie nadaje starym problemom pewien nowy wymiar (np. poszukiwaniu pracy, nauce, prowadzeniu interesów). Taki hipotetyczny pogląd nie prowadzi do konieczności postulowania rewolucyjnego wpływu ICT na strukturę ludzkiej inteligencji i tym samym osłabia wprowadzane przez Autora kryterium. Dlatego sądzę, iż przypisywanie tak wielkiej roli zastosowaniu ICT, jak czyni to Autor, domaga się solidniejszego uargumentowania.

Rafał Krzemianowski