

DANUTA OPOZDA

ZASTOSOWANIE TEORII SCHEMATÓW W WYJAŚNIANIU I ROZUMIENIU JEDNOSTKOWEJ WIEDZY O WYCHOWANIU

UWAGI WSTĘPNE

Fenomen wiedzy ludzkiej przez całe wieki nie traci chyba nic na swej aktualności, przeciwnie – wiedza jest wciąż faktem inspirującym człowieka, będąc jego osiągnięciem i wytworem staje się również czynnikiem dynamizującym działania do poszukiwania nowych informacji i poznawania świata. W tym rozumieniu trudno mówić o granicach ludzkiej wiedzy. Posiada ona jednak wyraźnie filozoficzną proveniencję i wiele koncepcji ją wyjaśnia. Posługując się lapidarnym określeniem, wiedza wskazuje na ogół wiadomości fachowych z jakiejś dziedziny i wiadomości życiowych, a najogólniej to wiedza o świecie, można się jej uczyć, pogłębiać, zdobywać, czerpać i rozwijać (*Słownik języka polskiego*, t. III, Warszawa 1996, s. 651). Najczęściej wyodrębnia się, zachowując w różnym stopniu atrybut racjonalności, wiedzę potoczną, wiedzę naukową i wiedzę mądrościową. Tym typom wiedzy filozofowie przypisywali różne znaczenie, bardziej lub mniej wiodącą rolę, pokładali różną nadzieję dla lepszej egzystencji człowieka i rozwoju społeczeństw, wreszcie dowartościowywali w większym stopniu jedną lub drugą i wskazywali na różną siłę związków i zależności pomiędzy nimi.

Również refleksją pedagogiczną objęte są różnorakie rodzaje i obszary wiedzy. Pedagogika, obok innych dyscyplin naukowych, poszerza interdyscyplinarny charakter fenomenu wiedzy ludzkiej. Przyjmując w analizach per-

spektywę pedagogiczną, mamy do czynienia z: wiedzą naukową, wiedzą potoczną – właściwą dla określonych grup społecznych i szerokiej zbiorowości, oraz wiedzą osobistą – związaną bardziej z indywidualnymi właściwościami jednostek. Wyróżnione rodzaje wiedzy są przedmiotem poznania naukowego pedagogiki, która jako dyscyplina naukowa wytwarza, gromadzi, porządkuje i systematyzuje informacje o wychowaniu i kształceniu, co stanowi znaczące zasoby wiedzy naukowej. Wyjściowo można przyjąć, że wiedza naukowa przedmiotowo dotyczy szeroko rozumianych treści zakreślonych terminem „edukacja”, wiedza potoczna natomiast może również wprost dotyczyć edukacji, ale i wszystkich obszarów, z którymi spotyka się i w których uczestniczy człowiek, a które w pedagogicznych analizach są zestawiane i interpretowane w perspektywie naukowej wiedzy zgromadzonej w pedagogice. Chociaż wstępne ustalenia rodzajów wiedzy i relacji pomiędzy nimi wydają się dość oczywiste, to jednak przy bardziej szczegółowych analizach stosunkowo szybko okazują się bardziej złożonymi zagadnieniami.

Należy stwierdzić, że zdecydowanie ostatnie lata przyniosły wiele badań i poszerzenie myśli pedagogicznej poświęconej wiedzy ludzkiej. Być może kiedyś w efekcie doprowadzi to do rozwoju i wyodrębnienia refleksji sygnowanej nazwą pedagogiki wiedzy, jak stało się to na przykład w przypadku socjologii wiedzy.

Warto zauważyć jeszcze, że zasób informacji o danym obszarze rzeczywistości edukacyjnej zgromadzony w pedagogice jako dyscyplinie nauki pozostaje zwykle konfrontowany z tym, co aktualnie i w wyniku przeszłych czynności poznania jawi się jako obszar niepoznany, czyli wiąże się z niewiedzą. Zweryfikowana wiedza uporządkowana i systematyzowana w teoriach pedagogicznych wskazuje na to, co poznania wciąż wymaga. Zestawienie wiedzy z niewiedzą jest faktem dość czytelnym i oczywistym. Niektórzy w literaturze zwracają uwagę jednak, że wyróżniać należy jeszcze inny rodzaj wiedzy – wiedzę negatywną, nazywaną antywiedzą (Mudyń, 1995). Antywiedza, podobnie jak wielu innych obszarów, dotyczy również rzeczywistości edukacyjnej i może być jej pewnego rodzaju zniekształceniem. Może wiązać się z różnymi uprzedzeniami, stereotypami i dyskryminacjami mającymi miejsce w teorii i praktyce edukacyjnej. T. Hejnicka-Bezwińska stwierdza: „Na drodze od stanu niewiedzy do stanu wiedzy pojawia się «antywiedza». Proces poznawania naukowego, podobnie jak proces poznawania konkretnego człowieka – może być źródłem wiedzy i antywiedzy. Różnica polega tylko na tym, że nauka wypracowała procedury identyfikowania i eliminowania antywiedzy i na tym buduje swój autorytet” (2008, s. 56).

Artykuł prezentuje wybrane zagadnienia dotyczące wiedzy o wychowaniu. Jak sądzę, należy ją także rozumieć w odniesieniu do naukowego i potoczniego wymiaru poznania, a uwzględniając szczególnie kwestie związane z poznawczym paradygmatem obecnym w psychologii, odnieść ją także trzeba do wymiaru jednostkowego (osobistego). Zamierzeniem artykułu nie jest analiza zależności i powiązań między tymi rodzajami wiedzy, lecz raczej wskazanie, jak można wyjaśniać i rozumieć jednostkową wiedzę o wychowaniu, która *de facto* łączy w sobie szczególnie potoczne i osobiste wątki. W artykule przedstawiam możliwość zastosowania teorii schematów społecznych w wyjaśnianiu i rozumieniu jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Teoria ta, chociaż ukształtowała się na gruncie psychologii społecznej respektującej wyraźnie perspektywę poznawczą, to jednak może dobrze służyć przybliżaniu wiedzy jednostki o tym fragmencie otoczenia społecznego, jakim jest wychowanie. Warto jeszcze podkreślić, że potrzeba definiowania i operacjonalizowania jednostkowej wiedzy o wychowaniu jako kategorii teoretyczno-badawczej w pedagogice wynika z faktu jej ścisłego związku z takimi kluczowymi pojęciami, jak świadomość wychowawcza (Kawula, 1975; Wilk, 2002; Ferenz, 2003; Opozda 2003) i kultura pedagogiczna (Grochociński, 1980; Jundziłł 1983; Płukis, 1985; Maciaszkowa 1991; Cudak, 1997; Kawula, Brągiel, Janke, 1998; Winiarski, 2003; Izdebska, 2007).

1. SCHEMATYCZNA ORGANIZACJA WIEDZY JEDNOSTKOWEJ

Literatura i liczne badania potwierdzają fakt, iż wiedza ludzka jest strukturalizowana w postaci schematów. W ramach teorii schematów poznawczych kształtowało się wiele stanowisk i wytyczono wiele kierunków badań. Teoria schematów wychodząca poza granice problematyki wyjaśniania i przechowywania rozległych i zorganizowanych zasobów informacji, szczegółowo przedstawia zagadnienia właściwości strukturalnych wiedzy, jej konstruowanie i reorganizację oraz aktywizację, a więc jej dostępność poznawczą. Przybliża, jak wcześniej ukształtowana wiedza człowieka o świecie zorganizowana w strukturach poznawczych umożliwia i wyznacza jego zachowania zależnie od aktualnej sytuacji.

Koncepcje schematów poznawczych od kilkudziesięciu lat, głównie za sprawą S. Selza, F. Bartletta, J. Piageta, są próbą wyjaśnienia zdolności poznawczych człowieka, konstruowania wiedzy, a w efekcie jego zdolności adaptacyjnych (Chlewiński, 1991, s. 83). Pojęcie schematu wprowadził w 1932 r.

Bartlett (1932). Był on zdania, że schemat jest jednostkową uogólnioną wiedzą na temat jakiegoś fragmentu rzeczywistości i konstytuuje się na skutek wielokrotnych kontaktów człowieka z tym fragmentem. Stanowi on jednostkę organizacyjną pamięci. Do dziś respektuje się to stanowisko zachowując tezę, że schemat jest „jednostką” – „porcją” wiedzy, a wielość schematów tworzy jej złożoną strukturę. Na informacje zawarte w schematach składają się cechy definicyjne i charakterystyczne dla zbiorów egzemplarzy. Schematy są lokalizowane na bardzo zróżnicowanych poziomach ogólności. Może być to bardzo wąski zakres wiedzy i wówczas zastosowanie schematu jest możliwe w specyficznej sytuacji lub przeciwnie, stosowność schematu jest możliwa w wielu sytuacjach, gdyż zakres wiedzy, jaki obejmuje, jest szeroki. Ponieważ schemat nie jest kopią rzeczywistości, tylko wskazuje na pewne podobieństwo, tak i cała struktura wiedzy człowieka o świecie nie jest jego wiernym odbiciem. U. Neisser (1976) rozszerzył wskazania Bartletta i opisał dynamikę, zmienność schematów poznawczych oraz możliwość ich różnych modyfikacji, włączając schemat w całościowy cykl percepcyjny. Uważał, że cykl ten tworzą trzy podstawowe elementy: schemat – eksploracja – informacja dostępna w otoczeniu. Dzięki schematom (często o wielozmysłowym charakterze) aktywowanym w określonych sytuacjach, pobierana jest z otoczenia informacja, w tym wypadku istniejący już w umyśle schemat zapoczątkowuje odbiór dostępnych danych. Bywa również i tak, że to działania eksploracyjne jednostki dostarczają informacji, które modyfikują schematy, a te z kolei pobudzają dalsze działania eksploracyjne (za: Maruszewski, 2002, s. 63-65). Schemat jest wykorzystany w porządkowaniu i interpretowaniu napływających z otoczenia informacji, ale również jest przez nie modyfikowany. Analizy prowadzone w tym kierunku zmierzają do ustalenia źródeł pochodzenia schematów zwłaszcza w początkowym etapie ontogenezy i wskazują na istnienie prototypów.

Badania eksperymentalne, zdaniem J. E. Andersona, potwierdzają fakt, iż uczenie się struktury naturalnych kategorii odbywa się w taki sposób, że „ludzie tworzą asocjacje pomiędzy cechami i kategoriami, w takim stopniu, w jakim przedstawiciele kategorii wykazują te cechy. Na skutek tego budują schemat, czy prototyp tego, jaki jest typowy przedstawiciel kategorii” (1998, s. 406). Uwarunkowania prototypów nie sprowadzają się jedynie do środowiskowego charakteru, ale również wynikają ze „zbioru wrodzonych elementów percepcyjnych – nie tylko samych narządów zmysłowych, lecz także schematów, które je kontrolują” (Maruszewski, 2002, s. 53). Powstawanie prototypów jest obecne z różną częstotliwością zasadniczo na każdym etapie życia człowieka, niemniej jednak szczególnie dynamicznie tworzone są one w okre-

się dzieciństwa i młodości. W życiu człowieka dorosłego rzadziej powstają całkiem nowe schematy (na przykład jednostka spotykając się z kulturą odmienną od tej, w której jest zakorzeniona, poznaje nowe obiekty, dla których nie ma jeszcze wykształconych schematów). Częściej jednak dzieje się tak, że schematy już istniejące podlegają ciągłej modyfikacji. Zachowując względną stałość z jednej strony, umożliwiają rozpoznawanie znanych i „przybliżonych” informacji oraz odbiór całkiem nowych z drugiej strony, ulegają zmianie i reorganizacji pod wpływem docierających informacji.

D. E. Rumelhart i D. A. Norman wyróżnili trzy drogi nabywania i modyfikacji schematów (1981). Pierwsza wskazuje na rozwijanie i bogacenie istniejących już schematów na skutek nowych informacji i sytuacji, w których schemat może mieć zastosowanie. Jest to nabywanie wiedzy przez zwiększanie zasobów informacji. Druga oznacza dostrojenie istniejącego schematu, czyli wprowadzenie stopniowych zmian pozwalających na zastosowanie schematu w innej sytuacji niż ta, na podstawie której powstał, w ten sposób tworzy się schemat analogiczny do wyjściowego. Trzecia droga to całkowita restrukturalizacja schematu wynikająca z faktu, że posiadane już w strukturze wiedzy informacje okazują się nieadekwatne do zastanej sytuacji, muszą więc ulec restrukturalizacji i stać się nośnikami nowych relacji semantycznych, a więc wytworzenie nowego schematu jest koniecznością i staje się on nową porcją wiedzy. Ci sami autorzy zwracają również uwagę, że schematy można wyjaśnić przez analogię do gry, teorii i programu komputerowego. Schemat, tak jak gra, zawiera scenariusz zdarzeń i rozpisane role dla wykonawców czynności. Schemat zawiera też naiwne przekonania na temat różnych obiektów rzeczywistości, a komplet schematów tworzy prywatną wiedzę (teorię) na temat otaczającego świata i praw jego funkcjonowania. Podobieństwo schematu dotyczy również programów komputerowych, gdyż mają one wewnętrzną strukturę i decydują o skuteczności działania (za: Nęcka i in., 2007, s. 130).

2. WIEDZA O WYCHOWANIU ZAWARTA W SCHEMATACH SPOŁECZNYCH

Istnienie schematów jako jednostek wiedzy zakłada znaczący udział w ich funkcjonowaniu doświadczenia osobistego i procesów uczenia, abstrahowania, myślenia indukcyjnego, percepcji, procesów pamięciowych i emocjonalnych (Anderson, 1998; Chlewiński, 1999; Maruszewski, 2002; Nęcka i in., 2006).

Dotyczy to schematów tworzących strukturę wiedzy tak o świecie społecznym, jak i o świecie pozaspołecznym. Podkreśla się, że dzięki schematom umysł, a zarazem działanie człowieka może charakteryzować się rutynowymi rozwiązaniami lub elastycznością, co ma szczególne znaczenie zwłaszcza w odniesieniu do rzeczywistości społecznej. Elastyczność wymagana jest głównie w relacjach interpersonalnych, ponieważ mimo powtarzających się sytuacji lub ich dużego podobieństwa, oczekuje się jednak często wysoce zindywidualizowanych i właśnie elastycznych zachowań. Schematy dotyczące rzeczywistości społecznej podlegają takim samym zasadom funkcjonowania, w pewnym jednak stopniu specyfika świata społecznego i relacji, w jaką wchodzi z nim jednostka, odsłania nowe zagadnienia. Również właściwości wiedzy osobistej i potocznej o tym świecie strukturalizowanej w schematach naświetlone są w bardziej zrozumiałej i czytelnej perspektywie. Zwykle badane kategorie społeczne ujęte w schematach dotyczą osób i analizowane są w kontekście problematyki stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji. Chodzi więc wówczas przede wszystkim o reguły tworzenia i funkcje wiedzy zawierającej oczekiwania, przekonania na temat różnych grup ludzkich (Piber-Dąbrowska, 2001). Rzadziej analizowane są w tej perspektywie sytuacje i procesy społeczne jako zespoły bardziej złożonych zdarzeń, w których także uczestniczą osoby, zresztą różniące się na przykład pełnioną rolą i zajmowaną pozycją, ale w których również uwzględnia się relacje międzyosobowe, strategie działań czy układy atrybutów występujących obiektów. Taką kategorię stanowi z pewnością wychowanie. Ponieważ proces wychowania ma wymiar społeczny i jego podstawą jest interakcja osobowa, w związku z tym zastosowanie reguł i wyjaśnień dotyczących ogólnej wiedzy o rzeczywistości społecznej ukrytej w schematach umożliwia przedstawienie i rozumienie wiedzy o wychowaniu. Jest to również rodzaj wiedzy społecznej lub można ją nazwać także wiedzą narracyjną, co znajduje swoje uzasadnienie z uwagi na fakt, że informacje dotyczące siebie, relacji interpersonalnych, szeroko pojętego świata społecznego przyjmują w procesie konstruowania wiedzy i przekazu postać opowiadania, narracji. Jednostkami wiedzy o wychowaniu są również schematy, które tworzą jej strukturę i są nośnikami określonych treści i znaczeń. Dlatego poniżej pokrótce przedstawiam zagadnienia schematów społecznych (Wojciszke, 1986) i pokrewnych im schematów narracyjnych (Trzebiński, 2002). Umożliwia to nie tylko dostrzeżenie w wiedzy jej potocznego i osobistego wymiaru, ale również uzasadnia zastosowanie określenia „wiedza subiektywna (podmiotowa)” lub „jednostkowa wiedza o wychowaniu”.

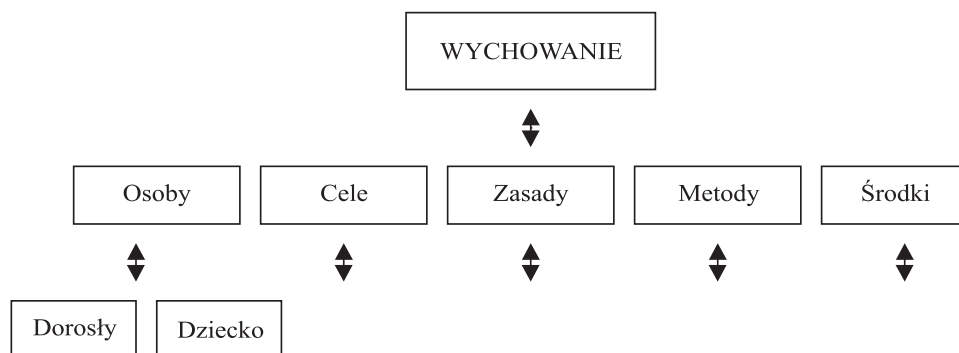
Informacje o świecie społecznym mogą mieć charakter wiedzy ogólnej - konstruowanej wprawdzie na podstawie jednostkowych zdarzeń, lecz w istocie stanowiącej uogólnione zasoby informacji o pewnych kategoriach faktów, zdarzeń, obiektów, ludzi, lub mogą dotyczyć bardzo konkretnych faktów i być związane z osobistymi wspomnieniami. Podział ten odpowiada wprowadzonemu przez E. Tulvinga rozróżnieniu pamięci na semantyczną, czyli pamięć znaczeń, i epizodyczną, czyli pamięć doświadczeń zlokalizowanych we własnej biografii (za: Maruszewski, 2003). Wiedza o otoczeniu społecznym, także o wychowaniu może być więc uogólniona lub konkretna, zawsze jednak jest w określony sposób zorganizowana w umyśle człowieka. Wiedza społeczna, zarówno rozumiana ogólnie i funkcjonująca w formie narracyjnej, jak też dotycząca bardzo wąskich kategorii, posiada schematyczną strukturę. W obu sytuacjach schemat jest organizacją poznawczego reprezentowania rzeczywistości społecznej i podstawowym elementem wiedzy. „Obowiązuje zasada, że im lepiej wykształcony jest jakiś schemat, tym bardziej jego zawartość jest wyabstrahowana z wiedzy o konkretnych egzemplarzach, natomiast im słabiej wykształcony schemat, tym większą rolę w jego reprezentacji odgrywają wiadomości o pojedynczych egzemplarzach” (Wojciszke, 2002, s. 58). Schemat zawsze jest zasobem informacji lub inaczej modelem pewnego elementu rzeczywistości, jej umysłową reprezentacją (Trzebiński, 2002, s. 20).

Powstawanie schematycznej struktury wiedzy odbywa się na podstawie uniwersalnych (gdyż obowiązujących wszystkie schematy) zasad prototypowości i hierarchiczności. Psychopedagogiczna problematyka prototypowości w odniesieniu do wiedzy społecznej wskazuje na istnienie tak zwanego „rdzenia znaczeniowego” dla każdego schematu, czyli prototypu, który jest najbardziej typowym egzemplarzem danej kategorii. Zdaniem J. Trzebińskiego (1981) analizy wielu badań prowadzą do wniosku, że prototyp jest rodzajem uśrednienia czy też wypośrodkowania wiedzy o wszystkich egzemplarzach zawartych w określonym schemacie, ale również bywa i tak, że prototyp wskazuje na konkretny egzemplarz. B. Wojciszke jako przykład podaje, że zgodnie z powszechnie przyjętym założeniem, prototypem kobiety dla mężczyzny jest jego własna matka (2002, s. 58). Rdzeń znaczeniowy schematu może zatem stanowić kombinacja cech różnych obiektów, lecz może on również odzwierciedlać jakiś konkretny obiekt. Tak więc zarówno schematy kategorialne, jak i jednostkowe zawierają prototypy, różnią je jedynie granice stosowności wynikające ze zmienności przynależących do nich egzemplarzy. Przekształcenia prototypu w schematach kategorialnych są bardziej prawdopodobne niż w jednostkowych z uwagi na większą zmienność samych egzemplarzy, a tak-

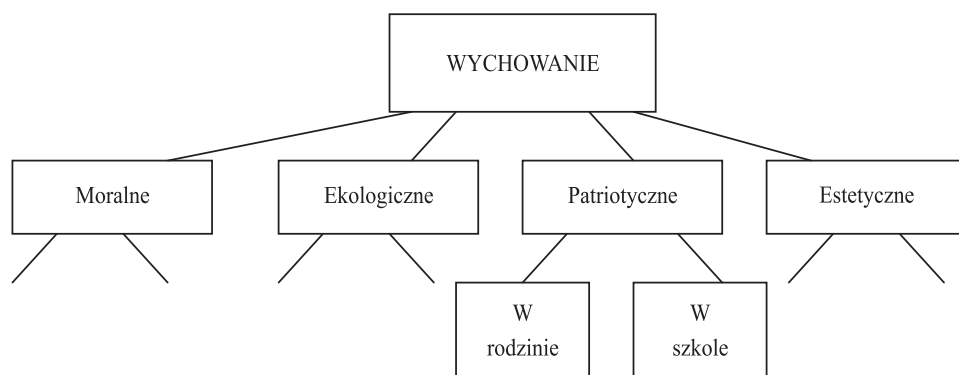
że między innymi z uwagi na proces nabywania prototypu i konteksty jego zastosowania (Wojcisz, 1986). Wyraźne jednak rozgraniczenie między jednymi i drugimi w indywidualnych systemach wiedzy jest trudne do przeprowadzenia, tak jak utrudnione jest przeprowadzenie linii demarkacyjnej między potocznym i osobistym wymiarem wiedzy konkretnej osoby. Powstawanie i przekształcenia w prototypach zależne są od samych doświadczeń społecznych, ich chronologicznego układu oraz społecznej wagi i znaczenia danego obiektu (Jarymowicz, 2001). Ich zaś funkcja jako wzorców poznawczych polega na porządkowaniu i przetwarzaniu napływających informacji. Mając na uwadze potoczny i osobisty wymiar wiedzy o wychowaniu, warto podkreślić, że prototyp zawiera typowe i wyabstrahowane własności różnych egzemplarzy, które umożliwiają klasyfikowanie napotykaných obiektów jako podobnych i w związku z tym przynależących do schematów i wyodrębniać te, które są różne i nieprzynależące. Typowość oznacza też cechy egzemplarzy, które ludzie zgodnie uznają za „reprezentatywne” dla danych obiektów. Tak więc można przyjąć, że w społecznych negocjacjach i z uwagi na przynależność jednostek do różnych grup powstają prototypy związane z rzeczywistością wychowawczą, które ostatecznie określają potoczny wymiar wiedzy. Natomiast schematy jednostkowe częściej mają większy udział w kształtowaniu osobistego wymiaru wiedzy. Wydaje się jednak, że niezależnie od wymiaru wiedzy i rodzaju schematu, dzięki istnieniu prototypów jednostka nie tylko może rozpoznawać obiekty, ale też wnioskować o ich cechach, a nawet uzupełniać „brakujące” dane zawarte w spostrzeżeniach i pamięci.

Zasada hierarchiczności wskazuje na budowę pojedynczych schematów, które składają się z podschematów, tworząc kolejne poziomy (piętra) „konstrukcji”, oraz na tworzenie całych systemów schematów i zachodzących między nimi relacji, które tworzą ostatecznie zasoby wiedzy o rzeczywistości społecznej, czy też jej wybranych obszarów, jak na przykład wiedzy o wychowaniu. Kodowane w zbiorach wiedzy informacje są uporządkowane w hierarchicznej strukturze, którą Wojciszke proponuje zobrazować w postaci dendrytu („drzewa logicznego”). Wiedza hierarchizowana jest na zasadzie relacji część–całość (składanie–rozkładanie) oraz relacji ogólności (uogólnianie–różnicowanie) (1986, s. 53). Zauważa się, że relacje te nie są wystarczająco doceniane w hierarchicznym kodowaniu wiedzy o świecie społecznym. Pierwsza relacja określa wiedzę w obrębie tego samego schematu odzwierciedlającego dany obiekt czy zdarzenie. Druga odnosi się do stopnia ogólności i różnicowania. Relacje te mogą się przeplatać i tworzyć pionowe i poziome zależności hierarchicznej organizacji wiedzy. Każdy podschemat w hierarchii

posiada prototyp i może zaistnieć jako samodzielna porcja wiedzy, czyli także jako schemat (Wojciszke, 2003, s. 29). W odniesieniu do wiedzy o wychowaniu można to przedstawić w postaci przykładu prezentowanego w rysunkach 1 i 2.



Rys. 1. Hierarchiczny układ według relacji część–całość



Rys. 2. Hierarchiczny układ według relacji ogólności

Wiedza o wychowaniu może być oczywiście bardzo różnie zhierarchizowana, a przedstawiony powyżej układ jest tylko jedną z możliwości wykazującej ponadto wysoki poziom ogólności i raczej kwalifikującej się do kategorii metaschematów, o których wspominam poniżej. Innym przykładem typu rela-

cji hierarchicznych zawartym w wiedzy o rzeczywistości wychowawczej może być schemat „dziecka”, który zgodnie z zasadą część–całość może kodować informacje według takich schematów podrzędnych, jak wygląd zewnętrzny, cechy psychiczne, zachowanie, potrzeby, historia życia; natomiast zgodnie z zasadą relacji ogólności – na przykład według podschematów dziecko w rodzinie funkcjonalnej i dziecko w rodzinie dysfunkcjonalnej. Hierarchiczny układ wiedzy o wychowaniu na bardziej szczegółowych poziomach może dotyczyć bardzo zróżnicowanych informacji zakodowanych w schematach typu: autorytet, ojcostwo, liberalny nauczyciel, nagroda i wielu innych.

Prawdopodobnie hierarchiczna organizacja wiedzy jest dyktowana nie tylko relacją część–całość i relacją ogólności, lecz również zdroworozsądkowymi zasadami. Zagadnienie to jednak w odniesieniu do wiedzy społecznej i chyba szczególnie w kontekście schematów jednostkowych, mimo prowadzonych badań, wciąż jest jeszcze mało poznane (Wojciszke, 1986). Sygnalizuje ono jednak, że w hierarchicznej budowie wiedzy i w budowie poszczególnych schematów zastosowanie mogą mieć także zasady wywodzące się z potocznego myślenia, jak i reguły związane z osobistym i indywidualnym „podejściem” do danego obszaru rzeczywistości społecznej. Na jednostkową wiedzę strukturalizowaną schematami składają się więc treści intersubiektywnie podzielane i treści, których jednostka z nikim nie dzieli.

Zasada prototypowości i hierarchiczności obowiązująca w konstruowaniu schematycznie ujętej wiedzy o świecie społecznym jest aktualna niezależnie od rodzaju schematów. Ogólnie zasady te dotyczą w równym stopniu schematów osób (przedmiotowych), schematów cech i skryptów (Wojciszke, 1986, 2003). Schematy osób są reprezentacjami konkretnych osób – na przykład „moje dziecko” lub różnych kategorii osób – na przykład mężczyźni, gimnazjaliści, teściowe, pedagodzy, egoiści. W pierwszym wypadku chodzi więc o właściwości określonej osoby – jej wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, zachowania. W drugim, mamy do czynienia z uśrednioną reprezentacją i kombinacją cech pewnych typów ludzi. Kryteria wyodrębniania mogą być zróżnicowane – płeć, wiek, grupa etniczna, zawód, wykształcenie. Zwykle jednak reprezentacje grup osób wiążą się z istnieniem stereotypów, więc uproszczonego i silnie wartościującego przekonania, że przynależność do danej grupy wiąże się z obecnością oczywistych właściwości, lub wiążą się ze schematami ról społecznych zawierającymi oczekiwania co do typowego, uzgodnionego społecznie, sposobu funkcjonowania w roli z racji zajmowanej pozycji społecznej. Warto zaznaczyć, że jednostkowe i kategoriale schematy przedmiotowe bywają silnie nasycone emocjonalnie. Drugim rodzajem są

schematy cech, inaczej atrybutywne, które zasadniczo samodzielnie istnieć nie mogą, gdyż zawsze określają jakiś schemat przedmiotowy lub skrypt, określając ich zmienność. Wskazują one na pewne cechy przejawiające się w zachowaniu i ciągu zdarzeń i zawierają jednocześnie z opisem ocenę emocjonalno-wartościującą, przykładowo: „nadopiekuńczy rodzic”. Często cechy są „kojarzone” ze sobą, tworząc tak zwaną ukrytą teorię osobowości (rodzic nadopiekuńczy – uległy – lekki emocjonalnie – ingerujący – zły). Związki asocjacyjne między cechami w strukturach wiedzy społecznej mogą być zorganizowane niezależnie od związków hierarchicznych. W trzecim rodzaju schematów – skryptach zawarty jest zawsze wymiar czasowy, ponieważ są one reprezentacją całych zdarzeń i ciągów działań. Na każdy skrypt składają się różne pojedyncze scenki, następujące po sobie i układające się w sekwencje działań, uczestnicy zdarzeń i inne obiekty w nich występujące oraz rezultaty działań. Tego rodzaju schematy wyróżnia wymiar wykonawczy, zawierają one programy działań, które jednostka może zastosować, gdy znajdzie się w określonej sytuacji wymagającej konkretnych zachowań. Przykładem skryptu mogą być: „odwiedziny babci”, „niedziela w domu”, „urodzinowa kolacja”, „wycieczka szkolna”. Pomędzy wymienionymi rodzajami schematów istnieją płynne granice i silne powiązania. Wojciszke (1986) zwraca uwagę, że całe układy schematów i związki międzyschematowe tworzą bardziej ogólne struktury wiedzy o otoczeniu społecznym, które nazywane są metaschematami. Może należeć do nich – przykładowo – „zawód pedagoga” czy „wychowanie w rodzinie”. Zdecydowana większość badań, głównie psychologicznych, dotyczyła budowy, reguł czy problemów aktywizacji schematów jednostkowych i kategorialnych, ale nie metaschematów, co sprawia, że wciąż brakuje uporządkowanych i bardziej kompletnych informacji o ogólnych strukturach wiedzy na temat różnych fragmentów świata społecznego, tym bardziej szczególnie na temat rzeczywistości wychowawczej.

Z uwagi na to, że wiedza o świecie społecznym przyjmuje i ujawnia się w formach komunikacyjnych, dialogowych, a nade wszystko narracyjnych, można wyodrębnić jeszcze inne rodzaje schematów. Ponieważ ogólnie narracja stanowi specyficzną próbę opisu i rozumienia sfer życia społecznego, można ją rozważać w kategorii wiedzy. Korzystając zaś z teorii schematów w odniesieniu do wiedzy narracyjnej, przyjmuje się, iż jej wewnętrzną strukturę tworzą i wyjaśniają schematy narracyjne. W. Kintsch uważa, że schematy narracyjne są tymi jednostkami wiedzy, które zorganizowane są ze względu na epizody charakteryzujące się dynamiką, akcją i według nich człowiek wiąże swoją pamięć autobiograficzną (za: Nęcka i in., 2007). Re-

prezentują one wiedzę dotyczącą zjawisk i uczestników życia społecznego w formie opowieści o zdarzeniach, motywach, zachowaniu, uczuciach (Stemplewska-Żakowicz, 2002). Ponieważ zauważono, że schemat narracyjny w strukturach tego rodzaju wiedzy raczej modeluje określony fragment rzeczywistości społecznej, jak na przykład życie rodzinne, szkolne, towarzyskie itp., można go nazwać, zdaniem J. Trzebińskiego, „dramaturgicznym modelem” i wyróżnić jego odmiany zależnie od tego, do jakich aspektów będzie się odnosił, czyli jakie aspekty będzie modelował (2002, s. 23). Punktem wyjścia jest jednak zawsze założenie, że każda narracja wskazuje na pewną opowieść, historię, w której centralne miejsce zajmuje jakiś bohater, postać lub postaci, które tworzą i jednocześnie są niejako uwikłane w określony przebieg zdarzeń (określoną historię). W związku z tym wśród schematów narracyjnych przede wszystkim należy zauważyć schematy, które modelują (1) bohaterów opowiadanych historii dotyczących jakiejś sfery życia (może to być dziecko, rodzic, dziadek, nauczyciel). Schematy modelują także (2) szeroki zakres intencji i planów bohaterów, wskazując również na wartości, jakie wiążą się z danym fragmentem świata społecznego, i informują, czy ów fragment stanowi dla bohatera historii konotacje pozytywne czy negatywne. Schematy zawierają też (3) komplikacje i problemy stanowiące zagrożenie w osiągnięciu celów, z którymi spotykają się lub mogą się spotkać bohaterowie historii, oraz (4) szanse i uwarunkowania realizacji intencji, planów i przewycięzania trudności przez bohaterów opowieści. Tak więc konkretna narracja ma swoją fabułę i możliwe wątki utworzone dzięki czterem zasadniczym odmianom lub inaczej – komponentom schematu narracyjnego. Schemat narracyjny oczywiście nie wypełnia dokładnie treści wątków i stanowi raczej ich uogólnienie, dostarcza jednak niewątpliwie poznawczych przesłanek do wyjaśniania i rozumienia rzeczywistości społecznej, do której odnoszone są narracje. Ludzie, choć w pewnym stopniu podobnie „odczytują” społeczne wymiary życia, jednak różnią się też między sobą w tym względzie. Powiązane ze sobą schematy zawierają bowiem i zindywidualizowane, i typowe dla określonego fragmentu życia społecznego postacie, intencje, plany i uwarunkowania. Tak więc wiedza narracyjna jednostki jest wynikiem twórczych interpretacji zdarzeń oraz efektem społecznej dystrybucji wiedzy, zachowując w ten sposób atrybuty wymiaru osobistego i potocznego. Jej wyjątkowość jednak przejawia się w przechowywaniu w schematach narracyjnych danych kontekstowych oraz w fakcie, iż schematy te bardziej niż inne schematy poznawcze zawierają wiedzę osobistą kształtującą się na bazie indywidualnego doświadczenia jednostki. Zarówno dane kontekstowe, jak i osobiste doświadczenie stanowią znaczące źródło

informacji, które wykorzystywane są w interpretacji faktów społecznych. Zorganizowaną w schematach narracyjnych wiedzę, a więc narracyjne rozumienie świata można też odnieść do rozumienia procesu wychowania. Narracja staje się wówczas „osobistą opowieścią o wychowaniu”, mającą swoich bohaterów, zdarzenia, wątki, kontekst, uwzględnia intencje, plany, cele i oceny wartościujące.

Schematy pełnią dwie podstawowe, powiązane ze sobą funkcje: reprezentują rzeczywistość i stanowią procedury przetwarzania napływających z zewnątrz informacji. Przetwarzanie danych oznacza szczegółowo to, że dzięki schematom człowiek identyfikuje napotkane obiekty, ukierunkowuje uwagę i spostrzeganie na poszukiwanie i selekcjonowanie informacji, zapamiętuje i przypomina dane oraz podejmuje określone zachowanie (Wojciszke, 2003). W odniesieniu do rzeczywistości społecznej funkcja przetwarzania danych wyróżnia się szczególnie jednak w procesie rozumienia znaczeń i interpretacji. „Schematy wpływają na rozumienie zdarzeń i formułowanie sądów. Przybiera to z reguły postać asymilacji: wieloznaczne dane zostają podciągnięte pod schemat, a w konsekwencji ta sama informacja może zostać różnie zrozumiana w zależności od schematu, przez którego pryzmat jest interpretowana” (Wojciszke, 2002, s. 60). Rozumienie i interpretacja danych odbywa się również przez efekt kontrastu. Wówczas napływające dane o obiekcie są bardzo rozbieżne od cech zawartych w ukształtowanym już schemacie na temat danej kategorii obiektów (przykładowo posiadany w strukturze wiedzy jednostki schemat kobiecości różni się od docierających aktualnie treści). Zazwyczaj wieloznaczne, niezgodne i „odległe” dane są subiektywnie „odepchnięte” od schematu. Badania potwierdzają również, że w tej sytuacji procesy rozumienia i interpretacji wymagają więcej wysiłku, gdyż – jak twierdzi B. Wojciszke (2003, s. 37) – muszą być wtedy zaangażowane funkcje poznawcze i wzbudzona motywacja do poprawnego niestronniczego i niezniekształconego odbioru danych. Wyniki badań prowadzonych nad automatyzmami również wskazują, że człowiek w przetwarzaniu informacji sterujących jego zachowaniem jest raczej skłonny posługiwać się schematami, które „pasują” do wspólnej reprezentacji (Chartrand, Cheng, Jefferis, 2002, s. 20). Z tych też powodów częściej w przetwarzaniu danych i interpretacji występuje efekt asymilacji, który głównie ma charakter automatyczny i mimowolny, a nie efekt kontrastu. Uwidacznia to wyraźnie rolę istniejących już schematów w rozpoznawaniu i rozumieniu świata społecznego. Prototypowa i hierarchiczna organizacja wiedzy dostarcza reguł interpretacyjnych, które pozwalają zrozumieć otoczenie. Można powiedzieć, że rozumienie i interpretacja życia społecznego

są sterowane schematami, co sprawia, że człowiek nie porusza się w chaosie, lecz jego interpretacje i rozumienie są względnie uporządkowane i stałe. Schematyczna struktura wiedzy umożliwia rozpoznawanie informacji o zjawiskach społecznych, kodowanie danych, wnioskowanie co do dalszych następstw, oczekiwanie na występowanie określonych treści i uzupełnianie pojawiających się niekompletnych informacji („dopowiadanie” sobie). Na przykład schemat „matka”, ukształtowany przede wszystkim na podstawie jednostkowego egzemplarza (własna matka), pełni znaczącą funkcję w rozpoznawaniu, porządkowaniu i przetwarzaniu ogólnych i konkretnych informacji napływających do jednostki, a odnoszących do tego wszystkiego, co znajduje się w granicach semantycznego pojęcia „matka”. Ma zatem istotną funkcję w określaniu standardów zachowań przypisanych roli matki, w ocenach emocjonalno-wartościujących dotyczących zachowań konkretnych osób, w precyzowaniu oczekiwań, a w efekcie w rozumieniu i interpretacji wielorakich faktów społecznych z tym schematem związanych – na przykład zachowań kobiet, które są lub będą matkami.

Jak zaznacza J. Trzebiński: „Ten zinterpretowany w szczególny sposób subiektywny świat jest dla nas światem «obiektywnym». W określonym, charakterystycznym dla nas rozumieniu rzeczywistości nie widzimy własnego udziału, nie widzimy udziału naszej wiedzy, emocji, wartości, kultury, w której się wychowaliśmy” (Trzebiński, 2002, s. 18). Właśnie perspektywa narracyjna, dzięki zachowaniu kontekstu i treści osobistych doświadczeń, w szczególny sposób uwydatnia, jak człowiek rozumie swoje społeczne otoczenie i za pomocą jakich procedur nadaje znaczenie i sens jego obiektom pod wpływem opowieści i historii, które wbudowane są w schematyczną organizację wiedzy. Podkreślić należy przy tym, że chociaż posługiwanie się schematami jest koniecznym warunkiem orientacji w świecie społecznym, to jednak zestawienie treści schematu z docierającymi informacjami związane jest z dużym ładunkiem subiektywizmu i nie jest wolne od błędów. Z jednej strony należy więc uznać, że możemy mieć do czynienia z bagatelizowaniem, wykluczaniem, zniekształcaniem i generalnie zmianą napływających danych, z drugiej zaś mamy do czynienia z subiektywnym konstruowaniem rzeczywistości.

Aby zawarta w schematach wiedza (w wymiarze potocznym czy osobistym) mogła służyć człowiekowi, lub inaczej, by zachowanie jednostki mogło być regulowane zasobami wiedzy, w świetle wielu badań muszą być spełnione różne warunki. Składają się na nie dość złożone procesy, które mogą wyjaśniać, dlaczego, kiedy i jakie struktury wiedzy są przez ludzi używane

w świecie życia codziennego. Wykorzystanie przez jednostkę jakiegoś fragmentu struktury wiedzy czy jej „porcji” w postaci schematu, na przykład w organizowaniu nowych informacji, w działaniu, w przewidywaniu zdarzeń, zdaniem E. T. Higginsa (za: Wojciszke, 2002) zależy od tego, (1) czy i jakie schematy zostały wykształcone, (2) w jakim stopniu okażą się stosowalne w danej sytuacji oraz (3) czy zostaną one zaktywizowane (uczynnione) i w jakich okolicznościach może to nastąpić. Najbardziej oczywistym warunkiem jest wykształcenie schematu jako względnie stabilnej jednostki wiedzy. Dzieje się to w toku socjalizacji pierwotnej i wtórnej. Ludzie żyjący w pewnej kulturze posługiwać się mogą podobnymi schematami, ale też w ramach określonych społeczności kształtowane być mogą różne schematy. Można się posłużyć przykładem schematu „feministka”, jego zakres treściowy wyraźnie ulegać będzie zmianom pod wpływem czynników społeczno-kulturowych.

Jak to już wcześniej wybrzmiewało, powstawanie schematów w procesie socjalizacji łączy w sobie wątek potoczności i osobistej historii życia. Również stosowalność schematu jako warunku użycia wiedzy jest oczywista. Oznacza to, że wykształcenie schematów jeszcze nie jest wystarczającym powodem ich wykorzystania, gdyż by schemat mógł być zastosowany, musi być on podobny do napływających informacji związanych z danym obiektem, osobą, zdarzeniem. Podobieństwo posiadanego schematu do spostrzeganego obiektu wiąże się z kolejnym warunkiem posługiwania się strukturami wiedzy, czyli aktywizacją. Aktywizacja schematu polega na jego uczynnieniu, co znaczy, że schemat staje się dostępny, gdyż przechodzi z pamięci długotrwałej do pamięci roboczej (Anderson, 1998). Zaktywizowana w schematach wiedza dopiero wówczas może pełnić przypisane jej funkcje (orientacyjne, ewaluatywne, eksplanacyjne, regulacyjne). Pojawiło się wiele badań nad warunkami aktywizacji pojedynczych schematów i fragmentów wiedzy. Najogólniej przyjmuje się, że schematy może uczynniać albo sam proces spostrzegania obiektów, albo zespół określonych czynników przedpercepcyjnych. Należą do nich: subiektywne oczekiwanie pojawienia się obiektu w otoczeniu, silne powiązanie schematów z celami i motywami jednostki, czas upływający od poprzedniego aktywowania schematu oraz częstość aktywizowanego schematu w przeszłości (Wojciszke, 2002).

Wykształcenie, stosowalność i aktywizacja schematów społecznych jako warunki wykorzystania przez człowieka jego wiedzy wskazują na istotne zagadnienia. Odnoszą się one analogicznie do reguł i procedur konstruowania wiedzy społecznej, posługiwania się schematami jako swoistymi koderami i dekodekami informacji napływających z otoczenia społecznego oraz odnoszą

się do związku schematów nie tylko ze sferą poznawczą, lecz również emocjonalno-motywacyjną i procesami wartościowania. Oznacza to, że semantyczny zakres schematu społecznego i narracyjnego wykracza poza najczęściej przyjmowane granice. Zwykle bowiem określenia schematu wiążą się z pewnym nawykiem, brakiem elastyczności w czynnościach poznawczych, wyrażają usztywnienie w procesach myślenia i spostrzegania. Schemat poznawczy stosowany w teorii Piageta, badaniach nad pamięcią Bartletta lub przykładowo w badaniach nad negatywnym wpływem nawyków, dotyczy jakiś stałych, zautomatyzowanych sposobów funkcjonowania, wytworzonych negatywnych i skostniałych procedur w rozwiązywaniu problemów i zadań, wiąże się z rutyną i zaprzecza twórczemu uczestnictwu jednostki w otoczeniu. Natomiast warto w tym miejscu podkreślić, że schemat społeczny i narracyjny obejmuje szersze obszary: procesy wartościowania, procesy emocjonalne, sygnowany jest subiektywizmem oraz indywidualnym doświadczeniem i nie stanowi jedynie sumy wyabstrahowanych, stałych cech danego obiektu, sytuacji czy zjawiska (co bliższe jest raczej potocznemu znaczeniu tego słowa). Podstawowe funkcje pełnione przez schemat społeczny czy narracyjny: (1) schemat jest reprezentacją określonej sfery rzeczywistości, (2) schemat jest systemem procedur interpretowania danych i w tym procesie człowiek jest twórczy, gdyż nadaje znaczenie różnym zdarzeniom, lokalizując tę problematykę w humanistycznej perspektywie.

W kontekście powyższych uwag wyeksponować należy jeszcze subiektywny (podmiotowy) wymiar jednostkowej wiedzy społecznej zorganizowanej w schematach społecznych i narracyjnych. Wynika to z faktu, iż schemat jest uogólnionym zapisem doświadczeń podmiotu i tworzy osobistą wiedzę podmiotu o jakimś obszarze rzeczywistości (Opozda, 2001, 2007). Wojciszke (1986) zauważa, że subiektywna, podmiotowa wiedza, określana również pojęciem poznawczej reprezentacji rzeczywistości społecznej, zawiera nie tylko reprezentację obiektywnych własności danego obiektu rzeczywistości społecznej, lecz również reprezentację własnych przeżyć z nim związanych (emocje, nastroje, oceny) oraz reprezentację własnych działań i planów. Ponadto „geneza wiedzy jednostki o otoczeniu tkwi z jednej strony w społecznym dziedziczeniu określonych treści oraz narzędzi ich umysłowego przetwarzania, z drugiej zaś strony tkwi ona nie w kontemplacji świata i dociekaniu, jaki on obiektywnie jest, lecz w jego osobistym doświadczeniu i przeżywaniu w trakcie podejmowanych przez podmiot działań [...] Jednostkowa wiedza określa podmiotową, a więc nieodwołalnie subiektywną reprezentację świata społecznego” (Wojciszke, 1986, s. 8).

UWAGI KOŃCOWE

Ponieważ wiedza o wychowaniu stanowi ogólną strukturę wiedzy na temat dosyć obszernego przecież fragmentu świata społecznego, można ją ująć w kategorii metaschematu. Wydaje się, że założenia teorii schematów społecznych i narracyjnych dobrze odpowiadają jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Przyjęcie tych założeń nie oznacza schematycznego traktowania procesu wychowania i ujęcia rzeczywistości wychowawczej w sztywnych ramach wiążących się z systemem działań nawykowych, kojarzonych wyłącznie z uproszczeniami, sztywnością i reaktywnością. Tego rodzaju redukcjonizm jest daleki od założeń wyjaśniających subiektywną (podmiotową) wiedzę jednostki. Schematyczna organizacja wiedzy o wychowaniu wskazuje na istnienie uporządkowanych (choć nie zawsze wewnętrznie spójnych i zgodnych) zasobów wiedzy, charakteryzującej się dwoma podstawowymi właściwościami. Do pierwszych należą właściwości strukturalne – na przykład ilość schematów, ich zróżnicowanie, ranga w strukturze (stopień ważności w strukturze), sygnowanie emocjonalne. Drugi rodzaj właściwości to właściwości treściowe, które opisane mogą być przez podstawowe kategorie schematów społecznych (przedmioty, zdarzenia, atrybuty) lub/i schematów narracyjnych (na przykład bohaterowie, intencje, wątki, problemy, kontekst). Wyznaczają one merytoryczny zakres subiektywnej wiedzy o wychowaniu. Przyjęcie schematycznej budowy wiedzy o wychowaniu implikuje adekwatnie do powyższych treści zagadnienia dotyczące przede wszystkim: respektowania reguł prototypowości i hierarchiczności w konstruowaniu wiedzy, istnienie różnych rodzajów schematów w strukturze wiedzy, warunki wykorzystania „porcji” wiedzy – głównie jej aktywizowania, sterowania zachowań schematami, intersubiektywnych i osobistych źródeł rekonstruowania wiedzy o rzeczywistości wychowawczej.

Uogólniając, schematyczna budowa subiektywnej wiedzy wskazuje na fakt, że rzeczywistość wychowawcza jest po pierwsze – odzwierciedlana w umyśle człowieka za pomocą struktury schematów społecznych w wymiarze pewnych właściwości i w perspektywie przeżyć, ocen wartościujących, planów, dążeń, oczekiwań, a po drugie – dzięki nim oraz z tej perspektywy jest rozumiana jako zespół znaczeń i poddana interpretacji.

Uwzględniając powyższe treści dotyczące jednostkowej wiedzy o wychowaniu, warto chociaż w wielkim skrócie odnieść się do wspomnianych we wstępie pojęć „kultura pedagogiczna” i „świadomość wychowawcza”. Nie poddając ich w tym miejscu analizie, zauważyć trzeba, że istnieje między nimi trzema głównie podobieństwo nie tyle strukturalne, ile funkcjonalne.

Jednostkowa, subiektywna wiedza o wychowaniu i kultura pedagogiczna, a także świadomość wychowawcza implikuje zespół treści o wychowaniu określających zachowanie jednostki, pełnią więc one istotne funkcje orientacyjne, regulacyjne i adaptacyjne w obszarze rzeczywistości wychowawczej. Nie podejmując szczegółowej dyskusji nad zróżnicowanymi tendencjami w definiowaniu kultury pedagogicznej, warto podkreślić, że brak jednoznaczności i dość duże zróżnicowanie i zindywidualizowanie stanowisk w pewnym stopniu utrudnia poszukiwania związku, punktów stycznych i różnicujących w określaniu kultury pedagogicznej i subiektywnej, podmiotowej wiedzy zorganizowanej w schematach.

Uzasadnionym rozwiązaniem wydaje się przyjęcie propozycji S. Kawuli, który kulturę pedagogiczną rozumie przede wszystkim jako wzorzec kreowany przez naukę. Akcentując aspekt normatywny, stwierdza, że „chodzi głównie o to, aby w naszym społeczeństwie rozpowszechnić znajomość ideału wychowawczego współczesnego Polaka wśród ludzi mających do czynienia z wychowaniem dzieci, młodzieży oraz dostarczyć wszystkim dorosłym dyrektyw pedagogicznych pozwalających na realizację tego ideału w życiu” (1998, s. 304). Wobec zatem akceptacji tego podejścia, przyjmując perspektywę przede wszystkim jednostki albo grupy czy społeczeństwa, punktem wyjścia można uczynić kategorię wiedzy osobistej strukturalizowanej w schematach, albo adekwatnie – wiedzy potocznej. Takie stanowisko umożliwia nieco inne niż dotychczas porządkowanie tej problematyki, uwzględniając jej złożoność i wielokontekstowość. Związek subiektywnej wiedzy o wychowaniu z pojęciem świadomości wychowawczej jest bardziej uporządkowany i jasny, niż w wypadku pojęcia kultury pedagogicznej. Świadomość wychowawczą i jednostkową wiedzę o wychowaniu łączy podmiot („posiadacz”). Oba pojęcia w pewnym sensie są atrybutem osoby, dotyczą subiektywnych odniesień i subiektywnego reprezentowania rzeczywistości w umyśle i rozumienia siebie w otoczeniu społecznym i pozaspołecznym. Między dwoma pojęciami w zastosowaniach pedagogicznych istnieje raczej relacja podrzędności jednostkowej wiedzy wobec świadomości wychowawczej. W procedurach badawczych poznawanie świadomości wychowawczej jest poznawaniem jej wymiaru percepcyjnego i introspekcyjnego (Opozda, 2003), zaś poznawanie jednostkowej wiedzy o wychowaniu jest poznawaniem cząstkowym, fragmentarycznym świadomości wychowawczej. Fakt ten uzasadnia też przyjęcie definiowania kultury pedagogicznej w kategorii wzorca, który nie jest bezpośrednio związany z podmiotem, lecz jest kreowany przez racjonalność naukową.

Jak sądzę, całościowy i niepowierzchowny opis oraz rozumienie wiedzy o wychowaniu z zastosowaniem teorii schematów społecznych może służyć teorii i praktyce pedagogicznej, stając się kategorią pedagogiczną oraz przedmiotem badań i analiz. To podejście epistemologiczne pociąga za sobą także przyjęcie takiego paradygmatu badań, który respektowałby procedury rozumienia i interpretacji, nie wykluczając opisu i wyjaśnienia.

BIBLIOGRAFIA

- A n d e r s o n J. R. (1998): *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, przeł. E. Czerniawska, Warszawa: WSiP.
- B a r t l e t t F. (1932): *Remembering. A study In experimental and social psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- C h a r t r a n d T. L., C h e n g C. M., J e f f e r i s V. E. (2002): *Jesteś kameleonem: Automatyczna natura i społeczne znaczenie mimikry*, przeł. R. Bałas, A. Słabosz, w: M. Jarymowicz, R. K. Ohme (red.), *Natura automatyzmów. Dyskusje interdyscyplinarne* (s. 19-25), Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN. SWPS.
- C h l e w i ń s k i Z. (1991): *Kształtowanie się umiejętności poznawczych, Identyfikacja pojęć*, Warszawa: PWN.
- C h l e w i ń s k i Z. (1999): *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- C u d a k H. (1997): *Rola ośrodków nieszkolnych w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego.
- F e r e n z K. (2003): *Świadomość wychowawcza młodych rodziców w małych społecznościach lokalnych*, w: J. Wilk (red.), *Dziecko w XX wieku. Rozrachunek ze stuleciem dziecka* (s. 451-461), Lublin: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska.
- G r o c h o c i ń s k i M. (1980): *Z zagadnień wychowania w rodzinie*, w: M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko* (s. 299-349), Warszawa: PWN.
- H e j n i c k a - B e z w i ń s k a T. (2008): *Pedagogika ogólna*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- I z d e b s k a J. (2007): *Kultura pedagogiczna rodziców a rodzinna edukacja medialna*, w: D. Opozda (red.), *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych* (s. 111-122), Lublin: Wydawnictwo KUL.
- J a r y m o w i c z M. (2001): *Czy jesteśmy egoistami?*, w: M. Kofta, T. Szutrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć* (s. 91-117), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- J u n d z i ł ł I. (1983): *Opieka nad rodziną w miejscu zamieszkania*, Warszawa: Wydawnictwo Spółdzielcze.

- K a w u l a S. (1975): Świadomość wychowawcza rodziców. Stan aktualny, niektóre uwarunkowania i skutki oraz perspektywy, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- K a w u l a S., B r ą g i e l J., J a n k e A. (1998): Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- M a c i a s z k o w a J. (1991): Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej. Opieka rodzinna nad dzieckiem i kompensacja jej niedostatków, Warszawa: WSiP.
- M a r u s z e w s k i T. (2002): Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata, Gdańsk: GWP.
- M a r u s z e w s k i T. (2003): Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego, w: J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki, t. II (s. 165-183), Gdańsk: GWP.
- M u d y ń K. (1995): O granicach poznania. Między wiedzą, niewiedzą i antywiedzą, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- N e i s s e r U. (1976): Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology, New York: W. H. Freeman.
- N ę c k a E., O r z e c h o w s k i J., S z y m u r a B. (2006): Psychologia poznawcza, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- O p o z d a D. (2001): Integracja rodziny a wiedza o małżeństwie u młodzieży, Lublin: RW KUL.
- O p o z d a D. (2003): Świadomość wychowawcza rodziców, w: R. Piwowarski (red.), Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne (s. 155-163), Białystok–Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- O p o z d a D. (2007): Wiedza rodziców o wychowaniu podstawą planowania edukacji, w: Opozda D. (red.), Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych (s. 47-57), Lublin: Wydawnictwo KUL.
- P i b e r - D ą b r o w s k a K. (2001): O związkach między refleksyjnym i automatycznym przetwarzaniem informacji dotyczących kategorii społecznej, w: M. Jarymowicz (red.), Pomiędzy afektem i intelektem. Poszukiwania empiryczne (s. 155-177), Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- P ł u k i s A. (1985): Społeczno-pedagogiczne funkcje kultury pedagogicznej rodziców, Toruń: b.r.w.
- R u m e l h a r t D. E., N o r m a n D. A. (1981): Analogical processes in learning, w: J. R. Anderson (red.), Cognitive skills and their acquisition, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Słownik języka polskiego (1996). T. III. Warszawa.
- S t e m p l e w s k a - Ż a k o w i c z K. (2002): Koncepcje narracyjnej rzeczywistości. Od historii życia do dialogowego „ja”, w: J. Trzebiński (red.), Narracja jako sposób rozumienia świata (s. 81-115), Gdańsk: GWP.
- T r z e b i ń s k i J. (1981): Twórczość a struktura pojęć, Warszawa: PWN.
- T r z e b i ń s k i J. (2002): Narracyjne konstruowanie rzeczywistości, w: J. Trzebiński (red.), Narracja jako sposób rozumienia świata (s. 17-43), Gdańsk: GWP.
- W i n i a r s k i M. (2003): Kultura pedagogiczna, w: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. II (s. 973-977), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- W o j c i s z k e B. (1986): Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym, Wrocław: Ossolineum.
- W o j c i s z k e B. (2002): Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- W o j c i s z k e B. (2003): Struktury wiedzy i rozumienie świata społecznego, w: J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki, t. III (s. 27-45), Gdańsk: GWP.
- W i l k J. (2002): Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane, Lublin: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska.

APPLICATION OF THE PATTERN THEORY
IN EXPLAINING AND UNDERSTANDING
THE INDIVIDUAL KNOWLEDGE OF EDUCATION

S u m m a r y

Knowledge of education may be understood in terms of academic and popular knowledge, and especially taking into consideration the cognitive paradigm it may also be referred to the individual (personal) dimension. The aim of the article is to show how individual knowledge of education may be explained and understood, as it *de facto* particularly unites popular and personal motifs. In the article the possibility is presented of applying the social patterns theory to explaining and understanding individual knowledge of education. The theory, although it has been formed on the basis of social psychology that clearly respects the cognitive perspective, may serve well expanding the individual's knowledge about the fragment of the social environment that is constituted by education. It is also worth stressing that the need to define the individual knowledge about education as a theoretical-research category in pedagogy and to make it operational, results from the fact of its close connection with such key concepts as educational consciousness and pedagogical culture.

Translated by Tadeusz Karłowicz

Słowa kluczowe – teorie schematów, schematy społeczne, schematy narracyjne, jednostkowa wiedza o wychowaniu, zasada prototypowości, zasad hierarchiczności, schematyczna organizacja wiedzy.

Key words: pattern theories, social patterns, narrative patterns, individual knowledge about education, prototypicality rule, hierarchy principle, schematic organization of knowledge.