

Iwona Samborska
isamborska@ath.bielsko.pl
Katedra Pedagogiki, Psychologii i Antropologii
Akademia Techniczno-Humanistyczna
Bielsko-Biała

Doświadczenie percepcyjne i jego rola w uczeniu się dziecka

Uwagi wstępne

Obszar badawczy pedagogiki stanowią kategorie doświadczenia, poznania i działania. Na jej gruncie istnieją dwie drogi uzyskiwania wiedzy wychodzące od doświadczenia, ale od odmiennego jego rozumienia – hermeneutyczna i empiryczna. Pierwsza to wyprowadzanie wniosków poprzez interpretację przedłużonego doświadczenia naturalnego, druga w tworzeniu wiedzy posługuje się ukształtowaną metodą empiryczną [Ablewicz, 1994, s. 90]. Kategoria doświadczenia wiąże się z rozumieniem, które w pedagogice kieruje się nie ku naturze, lecz kulturze wzajemnych obcowania, zarówno bezpośrednich, jak i zapośredniczonych poprzez dobra kultury. Człowiek uczestniczy w zdarzeniach świata dzięki rozumieniu, a zdarzenie przechodzi w doświadczenie dopiero wtedy, gdy zostanie przetworzone i zinternalizowane. Wtedy staje się pomocne w racjonalizowaniu przyszłego działania. Tego rodzaju doświadczenie stanowi źródło wiedzy nauk humanistycznych i społecznych.

W literaturze przedmiotu występują trzy koncepcje doświadczenia skryształizowane na gruncie różnych filozofii [Stróżewski, 1988, s. 262-264, za: Ablewicz, 1994, s. 82]. Wyróżnia się doświadczenie, które wywodzi się z fenomenologii, a więc obejmuje swym zasięgiem również wszystko to, co przeżywa ludzka świadomość i co nie jest bezpośrednio dane (tylko zmysłowo). Drugi rodzaj doświadczenia jest doświadczeniem mistycznym, natomiast trzeci to doświadczenie percepcyjne. Taki rodzaj doświadczenia jedyne źródła poznania upatruje w danych dostarczonych przez zmysły. Na gruncie pedagogiki doświadczenie percepcyjne traktowane jest zazwyczaj jako konieczny etap w drodze do poznania pojęciowego i zostało ugruntowane w postaci jednej z najbardziej utrwalonych reguł dydaktycznych – zasady pogłębienia. Włączenie doświadczenia percepcyjnego i konstruowania jego reprezentacji w obręb pedagogicznego zainteresowania stanowi inspirację dla rekonstrukcji zasady pogłębienia w teorii dydaktycznej. Jest to konieczne ze względu na dynamiczny związek, jaki zachodzi między edukacją a kulturą, w tym powstające wirtualne formy reprezentacji. Możliwości epistemologicznej rekonstrukcji zasady pogłębienia oraz zmiany jej paradygmatu poszukuje się w koncepcji transgresyjnej powstającej przy udziale rozszerzonej idei doświadczenia percepcyjnego [Kruk, 2008].

Kognitywna interpretacja doświadczenia percepcyjnego

Procesem poznawania w kontekście nauki zajmuje się obecnie kognitywistyka, jako interdyscyplinarne studium dotyczące nabywania i użycia wiedzy. Przedmiotem badań

kognitywistyki jest umysł i jego świadomość. Na procesy umysłowe składają się z jednej strony stany świadomości, z drugiej – procesy przetwarzania informacji. Wyróżniane są zatem dwa podstawowe rodzaje własności mentalnych: fenomenalne, które identyfikuje się ze świadomością oraz intencjonalne, które wiąże się z treścią umysłu [Świątczak, 2008, s. 10]. W związku z powyższym można mówić o dwóch rodzajach problemów dotyczących świadomego umysłu. Pierwszą grupę tworzą pytania dotyczące swoistych struktur i mechanizmów związanych z funkcjonowaniem ludzkiego aparatu umysłowo-poznawczego. Mieszczą się one w zakresie współczesnej ontologii umysłu i ich rozwiązaniu sprzyja rozwój neuronauki kognitywnej. Druga grupa problemów dotyczy świadomości, a dokładniej tego, jak to się dzieje, że procesy fizyczne wywołują subiektywne przeżycia. Jest to tzw. trudny problem świadomości i dotyczy wewnętrznego aspektu: myślenia, wyobraźni, działania *etc.*, czyli tego, „jak to jest doświadczać” tego rodzaju stanów [Poczobut, 2009, s. 472-473]. *Stan umysłowo-poznawczy jest świadomy [...], gdy jest coś takiego, jak znajdowanie się w tym stanie – gdy istnieje specyficzna jakość (qualia) polegająca na tym, jak to jest widzieć żywą zieleń, czuć przenikliwe zimno, przeżywać zachwyt nad pięknem matematycznego dowodu czy słyszeć dźwięk oboju* [Poczobut, 2009, s. 473]. Innymi słowy qualia to charakterystyczne własności fenomenalne dla każdego przeżywanego stanu świadomego, które określają, jak to jest znajdować się w takim stanie.

Stany umysłowe posiadają treści, w oparciu o które reprezentują obiekty realne i fikcyjne. W tym kontekście należy wskazać na rozszerzenie przedmiotu zainteresowań kognitywistyki, które dokonało się w ostatnim czasie. Obecnie podkreśla się, że wszelkie procesy poznawcze rozgrywają się w obrębie żywego organizmu funkcjonującego w określonym środowisku. W związku z tym podstawową jednostką analizy stał się system powiązań, w którym uczestniczy szeroko zakrojony podmiot poznający [Poczobut, 2009, s. 45]. Nastąpiło przekroczenie wąsko pojmowanych granic systemu poznawczego i wyjście poza endostrukturę. Znalazło to odzwierciedlenie w ramach teorii umysłu rozszerzonego („treść szeroka”) oraz modeli procesów poznawczych budowanych na gruncie teorii systemów dynamicznych. Przywiązuje się więc coraz większą uwagę do społeczno-kulturowych czynników determinacji umysłu, co bezpośrednio znajduje odzwierciedlenie w sposobie uczenia się. Wskazuje się na złożone plastyczne interakcje ze środowiskiem oraz uczenie się w trybie rozwiązywania problemów, co jest zdeterminowane zdolnością do modyfikacji zachowań oraz korekty reguł rządzących przetwarzaniem informacji. Przedmiotem zainteresowania kognitywistyki stają się więc czynniki należące do egzostruktury systemów poznawczych, a trzon kognitywistyki stanowią dziś takie dyscypliny, jak: informatyka, neuronauka, psychologia poznawcza, filozofia (umysłu, nauki), lingwistyka kognitywna oraz dyscypliny zajmujące się badaniem wpływu zjawisk społeczno-kulturowych na procesy poznawcze.

Współczesna wersja poznania bezpośredniego opiera się na teoriach z zakresu kognitywistyki. Podstawą uzyskiwania informacji jest aktywna eksploracja, podczas której dominującą rolę odgrywają zmysły współpracujące w rejestracji wrażeń. Eksploracja ta stanowi podstawową formę uzyskiwania informacji i dotyczy również wrażeń zapośredniczonych przez media. W tak ujętym doświadczeniu percepcyjnym występują przeplatające się nawzajem fazy aktywności i działania, bierności i obserwacji. Tym

samym zwraca się uwagę na to, że percepcja nie ma charakteru biernego, lecz wiąże się z aktywnością człowieka.

Przeorganizowanie doświadczeń oraz zmiana perspektywy poznawczej na skutek kontaktu z mediami

W kontekście filozoficznym poglądy nauczania wywodzi się z sensualistycznej idei poznania¹, gdzie jedyną drogą do wiedzy jest percepcja zmysłowa. Współcześnie wątki odwołujące się do sensualistycznej interpretacji doświadczenia można odnaleźć na gruncie humanistyki w tekstach z zakresu teorii kultury [Chyła, 2004, s. 242-253] oraz w nurcie kognitywistyki, nawiązującym do naturalistycznej teorii umysłu [Dennett, 1997; Searle, 1999; Chlewiński, 1999; Świątczak, 2008]. Kierowanie się w stronę sensualizmu przybrało na sile wraz z rozwojem technik reprodukcyjnych, zwłaszcza fotografii i filmu, a współcześnie wobec wszechobecnej wizualizacji, pojawia się nowa epistemologia doświadczenia percepcyjnego, uwikłanego w zwielokrotnioną optykę medialną [Kruk, 2008, s. 118]. Pojawianie się wciąż nowych form zapośredniczających doświadczenie implikuje swoisty rodzaj hiperpercepcji. W tym kontekście mówi się o fenomenie medialnego przedłużenia zmysłów, współczesne technologie medialne stają się rodzajem protezy zmysłów, zwielokrotniającej doznania percepcyjne, a nawet zastępującej z czasem docierające bodźce z pozawirtualnej rzeczywistości. W doświadczeniu zapośredniczonym obszar zmysłowego doświadczenia zostaje poszerzony o czasowo i przestrzennie oddalone zdarzenia. Kategorie czasu i przestrzeni we współczesnej kulturze ulegają zmianie. Zwraca się uwagę na ich funkcje w procesach globalizacji [Bauman, 2000, s. 21; Giddens, 2001, s. 13; Samborska, 2009b, s. 25-29] oraz zachodzące między czasem i przestrzenią zmiany wzorców relacyjnych. W toczącej się dyskusji na ten temat dominuje przekonanie o dewaluacji uprzywilejowanej pozycji przestrzeni. Rozwój technologii, w tym komputeryzacja świata zdewaluowała przestrzeń jako wartość. Zmiany objęły również kategorię czasu, który stał się sfragmentaryzowany i pozbawiony znamion upływu. A. Giddens odnosząc się do relacji czasu i przestrzeni, wskazuje na proces „opróżniania”, stanowiący konsekwencję realizacji wykorzenia – jednego z mechanizmów dynamiki nowoczesności. Relacje czasu i przestrzeni prowadzone są też w odmiennej stylistyce, gdzie przestrzenną bezdomność zastępuje czasowa przynależność [Hofmeister, 2002, s. 105-130]. W perspektywie podmiotowej byłoby to równoznaczne z brakiem pamięci autobiograficznej, emocji, odczuć, które kiedyś i gdzieś zostały doświadczone. Niemożność ich przywołania blokuje konstrukcję tożsamości [Chowers, 2002, s. 233-249]. Dlatego też ramy czasoprzestrzenne i ich określenie są tak ważne z pedagogicznego punktu widzenia. Stanowią punkt odniesienia dla wyznaczania celów, norm, wartości stając się punktami orientującymi w ogólnej przestrzeni znaczeń i sensów.

¹ Sensualizm wywarł znaczący wpływ na pedagogikę, zwłaszcza poglądy dotyczące genezy wiedzy. Wpływ ten zaznaczył się szczególnie w obrębie koncepcji, które odwoływały się do naturalizmu pedagogicznego. Należy tutaj wskazać na prace Jana Jakuba Rousseau, Johanna Heinricha Pestalozziego, Ellen Key, Marii Montessori, w których autorzy podkreślali znaczenie nabywania wiedzy w zgodzie z naturą dziecka, przy zasadniczym udziale wiedzy bezpośredniej.

Nie ulega wątpliwości, że doświadczenie zapośredniczone przyczynia się do znacznego poszerzenia środowiska życia człowieka. Środowisko to zmienia swoją istotę stając się, w coraz większym stopniu, otoczeniem sztucznym. Podstawowym doświadczeniem człowieka staje się natomiast transformacja obrazów medialnych, co oznacza, że treść świadomości nie jest obecnie budowana tylko w odniesieniu do realnej rzeczywistości, ale w dużym stopniu w oparciu o rzeczywistość już zinterpretowaną i zaprezentowaną za pośrednictwem mediów. Następuje mediatyzacja doświadczeń, przeżyć, czyli poznawanie świata za pośrednictwem mediów. Dziecko przebywające w rzeczywistości zmediatyzowanej przejmuje reguły nią rządzące. Zmienia się aktywność dziecka oraz jego wewnętrzny świat [Samborska, 2008, s. 35-43]. Uczestniczy ono „pomiędzy” dwoma światami – realnym i wirtualnym. Doświadczenie bycia w świecie rozciąga się na każdą ze stron. W tym kontekście koncepcja „przejścia” staje się fundamentem, konstrukcją, na której budowana jest jego podmiotowość. Ma bowiem do czynienia z aktywnym doświadczeniem wielości, które dla dziecka jest doświadczeniem zarówno zewnętrznym, jak i wewnętrznym. Jakość i nasilenie tych doświadczeń zależą od indywidualnych możliwości i otwartości poznawczej dziecka. Pojawia się jednak większa różnorodność dająca więcej możliwości doświadczenia i postrzegania świata. W związku z zachodzącymi procesami mediatyzacji zmienia się klasyczna przestrzeń rzeczywistości. Powstaje przestrzeń zmediatyzowana, nabierająca charakteru mentalnego – związanego z sensorycznością, ze specyficznym odczuwaniem jej przez podmiot. Jest to nowa jakość przestrzenna ujawniająca się pod wpływem oddziaływania medium, które jest kreatorem nowych walorów, miejscem transformacji i przenikania rozmaitych porządków: technicznych, kulturowych i mentalnych [Kita, 2003, s. 43].

Oddziaływanie nowej przestrzeni na dziecko jest ogromne. Zanurzając się w przestrzeń symulacji, przyjmuje jej specyfikę przesunięcia znaczeń. W ten sposób zyskuje nowy obszar doświadczeń, a z nim nowy poziom tworzenia i formowania znaczeń oraz sensów, będący w istocie „symulowanym placem zabaw” [Miczka-Pajestka, 2007, s. 91]. Dziecko z natury jest aktywne, ta cecha sprawia, że uczestnictwo w nowej przestrzeni, wymagające dużego zaangażowania, a nawet interaktywności, staje się doświadczeniem i taką formą aktywności, która mu odpowiada. Tutaj każdy akt komunikacyjny staje się etapem w tworzeniu wizerunku podmiotu jako uczestnika komunikacji oraz etapem kreowania tożsamości. Ujawniająca się w rzeczywistości symulowanej wieloznaczność doskonale wpisuje się w obszar dziecięcej zabawy. Dziecko uczestnicząc w niej, podejmuje działania twórcze. W kontekście uczestniczenia w symulowanej przestrzeni sztuka dziecięcego tworzenia przyjmuje wielowymiarowy obraz. Symulowany plac zabaw staje się miejscem tworzenia fragmentów rzeczywistości. W działaniu tym zaznacza się dziecięca wyobraźnia, która staje się jego motorem i stymuluje do poszukiwań sensów. Zabawa nie może być nakazana, posiada więc walor otwartości, co w odniesieniu do symulowanego placu zabaw znajduje odzwierciedlenie w ustawicznym zwielokrotnianiu sensów i dekodowaniu znaczeń. Dziecko nie potrafi w pełni odróżnić rzeczywistości realnej od tej wykreowanej, co tym bardziej pozwala mu na aktywne funkcjonowanie wśród różnorodnych kodów. Nie przeszkadza mu to uczestniczyć w zabawie, której doświadcza w obszarze

fikcyjnej przestrzeni wytwarzanej zwłaszcza przez nowe media [Miczka-Pajestka, 2007, s. 92-95; Samborska, 2009a, s. 61-62].

W psychologii poznawczej pojęcie doświadczenia jest ważnym elementem wyjaśniania zmian rozwojowych w psychice, zachowaniu oraz sposobie przeżywania świata przez człowieka. Doświadczenie wiązane jest tutaj z przeżytymi przez jednostkę zdarzeniami i sytuacjami oraz z jej przeszłymi czynnościami i postępowaniem. W psychologii kategoria „doświadczenie” oznacza to, co jednostka wynosi z przeżywanych zdarzeń, sytuacji, własnych działań i przeżyć, a co pozostawia po sobie ślad w strukturze organizmu i psychiki człowieka [Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2006, s. 139-146]. Implikacje pedagogiczne z tak pojętego doświadczenia dotyczą zmian uczenia się w jego kontekście, a konkretnie zmian w kompetencji, które zachodzą jako wynik systematycznej refleksji nad doświadczeniami [Uljens, 2006, s. 126]. Z psychologicznego punktu widzenia doświadczenie jest tym, co jednostka wynosi z przeżywanych zdarzeń, sytuacji i własnych działań oraz wiąże się z własnymi czynnościami i zachowaniami w tych sytuacjach. To wszystko odbija się śladem w mózgu oraz innych układach organizmu i psychiki. Tym samym doświadczenie pośredniczy w procesach uczenia się człowieka. W najogólniejszym sensie [...] *doświadczenie stanowi informację w postaci śladu pamięciowego lub innych form zapisu w organizmie człowieka* [Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2006, s. 140]. Doświadczenie determinowane jest też aktywnością podmiotu, przebiegającej zarówno w kontekście zdarzeń będących udziałem jednostki w świecie zewnętrznym, jak i przeżyć w świecie wewnętrznym. Psychologia piagetowska łączy pojęcie doświadczenia z kategorią obrazów umysłowych [Piaget, Inhelder, 1993]. Stanowiąc rodzaj uwewnętrznego naśladownictwa, tj. odtworzenia w przeżywaniu przeszłych działań, czynności i doznań na podstawie ich kopii pamięciowych, obrazy umysłowe odgrywają podstawową rolę w tzw. poznaniu figuratywnym. W doświadczeniu człowieka ważne są zarówno owe kopie pamięciowe, jak i operacje na nich wykonywane, gdyż z punktu widzenia rozwoju psychicznego jednostki ważne jest zarówno doświadczenie rozumiane jako ślad pamięciowy (reprezentacja, obraz), jak i jako wniosek wyprowadzony zeń dzięki opracowaniu treści owych śladów. Należy zaznaczyć, że rola doświadczeń w rozwoju indywidualnym oraz w uczeniu się jest szczególnie ważna i silna, gdy związane są z nowością, gdy schematy własnych czynności podmiotu znajdują się w początkowych stadiach ich formowania się. Dzieje się tak wówczas, gdy pojawiają się nowe formy aktywności, nowe potrzeby, zadania, role życiowe itp. [Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2006, s. 141]. Doświadczenia zdobywane przez dziecko pochodzące z różnych obszarów aktywności, w tym również z odbioru mediów elektronicznych są informacjami gromadzonymi przez nie w toku określonej działalności oraz na skutek towarzyszącej jej przeżyć. Zatem cały wachlarz doświadczeń jednostki, a więc wszystko to, co dziecko przeżywa w swojej przestrzeni życia w związku z własnym działaniem, zdarzeniami, kontaktami, oglądaniem telewizji, składa się na jego indywidualne doświadczenie [Samborska, 2010, s. 335], które staje się materiałem jego rozwoju.

Bibliografia

- Ablewicz K.: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Wydaw. UJ, Kraków 1994
- Bauman Z.: *Globalizacja*. PIW, Warszawa 2000
- Chowers E.: *Gushing time. Modernity and the multiplicity of time*. "Time and Society" 2002, 11, nr 2/3, s. 233-249
- Chyła W.: *Człowiek w dobie mediów, media w dobie biotechnologii*. [W:] *Kultura w czasach globalizacji*. Red. M. Jacyno, A. Jawłowska, M. Kempny. Wydawca: IFiS, PAN, Warszawa 2004, s. 242-253
- Dennett D. C.: *Natura umysłów*. Wydawca: CIS, Warszawa 1997
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. PWN, Warszawa 2001
- Hofmeister S.: *Intermediate „time-spaces”. The rediscovery of transition in spatial planning and environmental planning*. "Time and Society" 2002, 11, nr 1, s. 105-130
- Kita B.: *Między przestrzeniami. O kulturze nowych mediów*. Wydaw. Rabid, Kraków 2003
- Kruk J.: *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów. Projektowanie edukacyjne*. Wydaw. UG, Gdańsk 2008
- Miczka-Pajestka M.: *Dziecko wobec rzeczywistości symulacji: wokół ponowoczesnych koncepcji świata*. [W:] *Prace psychologiczno-pedagogiczne*. Red. Y. Karandashev, T. Senko, D. Pluta-Wojciechowska. Wydaw. ATH, Bielsko-Biała 2007, s. 89-95
- Modele umysłu*. Red. Z. Chlewiński. PWN, Warszawa 1999
- Piaget J., Inhelder B.: *Psychologia dziecka*. Wydawca: Siedmioróg, Wrocław 1993
- Poczobut R.: *Między redukcją a emergencją. Spór o miejsce umysłu w świecie fizycznym*. Wydaw. UW, Wrocław 2009
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M.: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. PWN, Warszawa 2006
- Samborska I.: *Doświadczenie dzieciństwa w perspektywie mediamorfozy*. [W:] *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*. Red. M. Kisiel, T. Huk. Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek, Katowice 2009, s. 55-64
- Samborska I.: *Dziecko w świecie konsumpcji. Pedagogiczny wymiar zjawiska*. Wydaw. ATH, Bielsko-Biała 2009
- Samborska I.: *Nabywanie wiedzy w kontekście doświadczeń związanych z kulturą elektroniczną*. [W:] *Edukacja Jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*. Red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz. Wydaw. Humanitas, Sosnowiec 2010, s. 325-338
- Samborska I.: *Świat mediów elektronicznych jako źródło aktywności dziecka*. [W:] *Aktywność dzieci i młodzieży*. Red. S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki. Wydaw. WSP TWP, Warszawa 2008, s. 35-43
- Searle J. R.: *Umysł na nowo odkryty*. PIW, Warszawa 1999

Świątczak B.: *Treść umysłu*. Wydaw. UMK, Toruń 2008

Uljens M.: *Dydaktyka szkolna*. [W:] *Pedagogika*. T. 2. *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Red. B. Śliwerski. GWP, Gdańsk 2006