

KONSTRUOWANIE POJĘCIA „SZKOŁY”, „NAUCZYCIELA” I „UCZNIĄ” PRZEZ DZIECKO 7-LETNIE. METAFORY-RZECZYWISTOŚĆ

Ewa Lemańska-Lewandowska

*„Umysł nie jest naczyniem,
które należy napelnić,
lecz ogniem,
który trzeba rozniecić.”*

Plutarch

Wybrane teorie uczenia się oraz konstruowanie pojęć

Każdy z nas mając do czynienia z sytuacją wejścia w nowe środowisko czy nową sytuacją życiową wcześniej ma o niej jakieś wyobrażenie. Zatem, wyobraźmy sobie zmianę pracy. Myślmy o tym, jak będzie wyglądało nasze nowe miejsce pracy, jakich ludzi spotkamy, jaka będzie nasza rola i zadania, jaki będzie nasz szef i czego będzie od nas wymagał?

W podobnej sytuacji znajduje się 7-letnie dziecko podejmujące naukę w szkole. Oczekuje się od niego gotowości do tejże nauki, dojrzałości w różnych sferach i szybkiej adaptacji do nowej sytuacji. Wszystkich tych elementów spodziewa się jako efektu rozwoju i wcześniejszego uczenia się.¹

Trzeba zatem zastanowić się jak przebiega uczenie się według kilku kluczowych dla tego tematu teorii naukowych.

Warto przywołać teorię J. Piageta, która wyjaśnia sposoby nabywania i wykorzystywania wiedzy. Piaget nie interesował fakt co dzieci wiedzą rozpoczynając naukę w szkole, ale to w jaki sposób myślą. Uważał on, że inteligencja dziecka jest efektem jego różnorodnych form aktywności, które przekształcają się w schematy, czyli wewnętrzne struktury rozwoju poznawczego. W miarę jak dziecko rozwija się schematy stają się coraz bardziej zróżnicowane i liczniejsze. A zatem, ogólnie rzecz ujmując, rozwój intelektualny jest ciągłym procesem konstrukcji i rekonstrukcji. Konstruktivism Piagetowski głosi, że dziecko aktywnie tworzy swoją wiedzę, a nie biernie odbiera ją z otoczenia.² Może to czynić w miarę wzrastania i dojrzewania, przechodząc przez cztery stadia rozwoju poznawczego: sensomotoryczne (0-2 lat, rozpoczyna rozpoznawać obiekty, potrafi imitować), przedoperacyjne (2-7 lat, korzysta z języka, początek myślenia symbolicznego, dostrzega cudzy punkt widzenia, niedostatek logicznych operacji umysłowych), operacji konkretnych (7-11 lat, potrafi logicznie rozwiązywać problemy, potrafi klasyfikować) i operacji formalnych (11-15/dorośli, potrafi logicznie rozwiązywać problemy abstrakcyjne, dostrzega kwestie społeczne). Ta stadialna teoria rozwoju poznawczego dowodzi, iż dzieci młodsze zajmują się rzeczywistością w sposób bardziej konkretny i praktyczny, a dzieci starsze i dorośli mogą rozwiązywać problemy na poziomie abstrakcyjnym.³

¹ B. Wilgocka-Okoń, Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy „progu szkolnego”, w: Dylematy wczesnej edukacji, red. D. Klus-Stańska, M. Suświłło, Olsztyn: WSP 1998, s. 16-17.

² B. J. Wadsworth, Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka, Warszawa: WSiP 1998, s.24-32.

³ R. I. Arends, Uczymy się nauczać, Warszawa: WSiP 1994, s. 317.

O ile Piaget skłania nas do myślenia o wewnętrznych procesach umysłowych i ich przemianach następujących wraz z wiekiem, o tyle Wygotski kieruje naszą uwagę na rolę środowiska społecznego oraz procesów interpersonalnych odpowiedzialnych za zmiany w obszarze umysłu. W społeczno-kulturowej teorii rozwoju poznawczego Lwa Wygotskiego przeważa pogląd, że wiele z tego czego dzieci się uczą nabywają z otoczenia kulturowego, a napotymane problemy rozwiązują w znacznej mierze przy pomocy dorosłych. Konkretna kultura, w której dziecko jest zakorzenione, oraz różnorodne interakcje z ludźmi posiadającymi większą od niego wiedzę stanowią klucz do uczenia się przez dziecko tego, co i w jaki sposób myśleć. Kultura jest więc źródłem treści myślenia (podkreśla on znaczenie komunikacji językowej) oraz z kultury pochodzą sposoby myślenia, nazywane przez Wygotskiego narzędziami intelektualnej adaptacji (m.in. język).⁴

Amerykański psycholog Jerome Bruner także stworzył teorię wyjaśniającą, jak dzieci uczą się w różnych fazach rozwoju. Bruner wyróżnia trzy odrębne tryby uczenia się:

- uczenie się przez działanie, zwane enaktywnym,
- uczenie się przez kształtowanie wyobrażeń (obrazów mentalnych), zwane ikonicznym (obrazowym),
- uczenie się poprzez sekwencje reprezentacji lub symboli abstrakcyjnych, zwane symbolicznym.

W miarę dojrzewania dzieci w coraz mniejszym stopniu uzależnione są od uczenia enaktywnego, a w coraz większym stopniu korzystają z wyobrażeń i operacji symbolicznych. W zasadzie do siódmego roku życia dzieci uczą się pojęć przede wszystkim poprzez działanie. Między siódmym a jedenastym rokiem w dalszym ciągu opierają się na enaktywnym trybie uczenia się, ale jednocześnie zaczynają uczyć się pojęć, dzięki kształtowaniu w umyśle obrazów. Starsze dzieci wciąż uczą się obrazowo, ale w coraz większym stopniu korzystają z uczenia się symbolicznego.

Wszystkie te teorie łączą fakt konstruowania pojęć na drodze doświadczeń zdobywanych przez dziecko nie tylko poprzez bezpośrednie działanie, ale również na drodze doświadczeń językowych. Dzieje się tak, ponieważ to język jest nośnikiem różnorodnych znaczeń obrazów czy pojęć, które dziecko nabywa we wszystkich fazach swojego rozwoju.

Znając osadzenie w optyce teoretycznej należy jeszcze wziąć pod uwagę zwrot, jaki nastąpił w rozumieniu pojęcia konstruowania. Należy je rozważyć w trzech kontekstach, które proponuje D. Klus-Stańska (2002). W kontekście kultury: jest to odejście od monologu racjonalności scjencyznej na rzecz dialogu znaczeń i interpretacji, w kontekście psychologii: odejście od badania nabywania pojęć naukowych na rzecz analizy konstruowania osobistych reprezentacji świata i wreszcie w kontekście pedagogiki: odejście od poszukiwania metod efektywnego wyposażania ucznia w pojęcia naukowe i naukowy światopogląd na rzecz umożliwiania osobistej interpretacji i konstruowania znaczeń.

Większość doświadczonych nauczycieli wie, że przekazywanie wiadomości uczniom jest ważne, ale uczenie myślenia jest jeszcze ważniejsze. Dla myślenia, zwłaszcza tego wysoko zorganizowanego, podstawowym budulcem są, niezależnie od treści, pojęcia. Stanowią one logiczną podstawę do dalszego myślenia. Dla dziecka, które za chwilę przekroczy próg szkoły i stanie się uczniem, pierwszym źródłem rozmaitych pojęć i znaczeń jakie one za sobą kryją (m.in. pojęcia „szkoła”) są rodzice, rodzeństwo, rówieśnicy oraz własne doświadczenia, zdobywane na drodze aktywności dziecka związanej z nauką w klasie pierwszej. To osoby będące najbliższe dziecka wpływają, najczęściej nieświadomie, na wyobrażenie dziecka o szkole. Obraz ten budują różnego rodzaju sformułowania rodziców, typu: „jak pójdziesz do szkoły to zobaczysz...” albo „nauczyciel to nie będzie się z tobą tak cackał jak ja” lub opowiadania starszego rodzeństwa: „nauczyciele są straszni, zobaczysz”.

⁴ R. Schaffer, Psychologia dziecka, Warszawa: PWN 2005, s. 217.

„uczeń w szkole nic nie znaczy”. Czasami rówieśnicy przekazują sobie zasłyszane informacje: ”mój brat mówił, że ich pani jest bardzo niesprawiedliwa i ciągle na nich krzyczy” itp.

W klasie pierwszej, kiedy dziecko staje się formalnie uczniem doświadcza „szkoły” w szerszym kontekście. Do źródeł doświadczeń dołącza własną aktywność dziecka już jako ucznia.

Jak jawi się szkoła, nauczyciel i rola ucznia dziecku 7-letniemu?

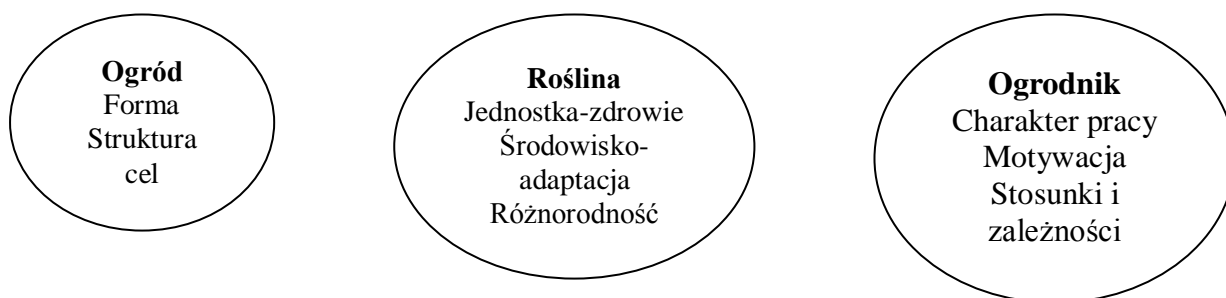
Metafory – rzeczywistość

W roku szkolnym 2004/2005 przeprowadzałam badania sondażowe uczniów klas pierwszych, które ukazać miały obraz szkoły, ucznia, nauczyciela i uczenia się w opinii współczesnych podmiotów edukacyjnych. Wykorzystam ich wyniki do ukazania w tej pracy tego w jaki sposób dziecko 7-letnie konstruuje pojęcie szkoły w kontekście znanych z literatury jej metafor.

Muszę tu przyjąć postawę zbliżoną do pozycji „tropiciela śladów”, ponieważ badam materię, której sami badani do końca nie rozumieją. Odpowiadając na pytania zawarte w kwestionariuszu próbują nazwać coś czego nie da się dotknąć, namacalnie sprawdzić, podejmują próbę nazwania szkoły w sposób przerośny, porównania jej do czegoś znanego skądinąd.

Te przerośnie szkoły to jej metafory. Metafora, jak głosi strukturalizm, to zgrupowanie pojęć lub przedmiotów według podobieństwa. Metafory, pisze David Tuohy, tworzymy na podstawie tego, co było i jest, ale mają one nie lada moc wpływania na nasze późniejsze doświadczenia. W niektórych przypadkach metafory tworzą rzeczywistość. Wpływają na nasze działanie i nadają jemu kierunek.⁵

Przykłady metafory szkoły można już znaleźć u Pestalozziego. Niemiecka nazwa przedszkola *Kindergarten* – ogród dziecięcy – odwołuje się do metafory *szkoły jako ogrodu*. Ten natomiast kojarzy mi się z uprawą, rozwojem i dojrzewaniem. Cytowany wcześniej autor- David Tuohy wyróżnia trzy elementy tej metafory, a są nimi: ogród, roślina i ogrodnik. Wspomniane aspekty metafory ogrodu przedstawia w następujący graficzny sposób:



Rys.1 Różne aspekty metafory ogrodu, które pojawiają się przy odniesieniu jej do szkoły⁶

⁵ D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa: PWN 2002, s. 71.

⁶ Tamże, s. 73

Wyobrażenie ogrodu z tymi trzema jego aspektami, jak pisze D. Tuohy, jest odbiciem kontekstu, w jakim podmiot widzi szkołę, zdradza jak rozumie pojęcia dojrzwania i rozwoju, jaki podoba mu się ład, jakiego rodzaju pracę, sądzi, należałoby wykonać, żeby wyobrażenie ogrodu nabrało realnych kształtów. Taka analiza pozwala ujawnić założenia dotyczące nauczania i uczenia się, roli ucznia i nauczyciela w procesie kształcenia oraz organizacji szkoły i roli jaką spełnia.

Inną przenośnią jaką posługuje się autor „Duszy szkoły” jest metafora *szkoły jako orkiestry*. Przywodzi ona na myśl pewną społeczność, która cechuje się współpracą, odpowiednim nastrojem i zachowaniem harmonii, poszanowaniem indywidualnych umiejętności instrumentalnych i zgodnością wspólnego wykonania. Z tych powodów porównanie to przyciąga, tych którzy widzą szkołę jako miejsce przygotowania do życia w społeczeństwie. Szkoła-orkiestra ma pomóc uczniom zrozumieć i docenić to co w nich wspólne i ludzkie, ma pomóc opanować trudną umiejętność współpracy w spokoju i harmonii. Jednocześnie pomagając rozwijać własne talenty, które mogą być wykorzystane w pracy całego zespołu. „Porządek grze orkiestry nadaje partytura, podobnie uporządkowana jest praca szkoły...”⁷

Elementy tej metafory są następujące: orkiestra, muzycy i partytura. A oto graficzny jej obraz:



Rys. 2 Różne składniki metafory orkiestry, które pojawiają się przy odniesieniu jej do szkoły⁸

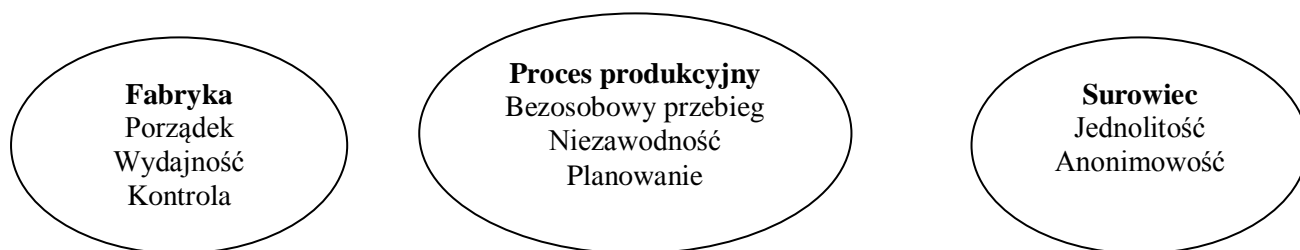
Trzecia i ostatnia metafora, którą posługuje się w/w autor to porównanie *szkoły do fabryki*, w której największą uwagę zwraca się na porządek, wydajność, ciągłość i niezawodność procesu produkcyjnego: „(...)szkoła jest miejscem wydajnej produkcji uczniowskiej wiedzy i umiejętności, gdzie dokładnie wiadomo jaki ma być produkt końcowy, a kolejne etapy procesu technologicznego dają się rozplanować. Maszyny pracują identycznie, niezależnie od tego, czego obróbce służą, gwarantowana jest zatem równość na każdym etapie produkcji. Kontrolę poddać można jakość produktu, a w efekcie ustawić maszynę tak, by – jeśli trzeba – jakość poprawić.”⁹ Zatem można powiedzieć, iż w powszechnym wyobrażeniu fabryka to miejsce gdzie toczy się bezosobowo pewien proces produkcyjny, którego przedmiotem jest jakiś surowiec, a efektem końcowym produkt.

⁷ Tamże, s. 82

⁸ Tamże, s. 82

⁹ Tamże, s. 88

Rys. 3 Graficzny obraz szkoły-fabryki przedstawiam następująco:



Innym bardzo znanym pedagogiem, który posłużył się metaforą szkoły był Celestyn Freinet. Ten „pedagog-naturzszczyk”, jak dziś moglibyśmy go nazwać, swoje obserwacje czerpał z obcowania z przyrodą, zwierzętami, prostymi ludźmi i dziećmi, co pozwoliło mu przekonać się o istnieniu życiowych praw uniwersalnych, naturalnych i ważnych dla wszystkich żywych istot. Na tej podstawie powstała jego koncepcja psychologiczna, tzw. *psychologia wrażliwości na świat*¹⁰, która znajduje swoje odbicie w Gawędach Mateusza. Ich autor posługując się metaforą porównuje szkołę do: *kurzej fermy, świątyni, placu budowy, koszar, a także cieplarni i ogrodu.*

Ferma kurza, podobnie jak szkoła, została podzielona na klasy. W miarę wzrostu pisklęta rozmieszcza się w innych pomieszczeniach, codziennie podając im pożywienie naukowo opracowane i przystosowane do ich wieku. Tak jak dzieci rozmieszcza się w klasach, gdzie każde z nich otrzymuje wiedzę odpowiednio spreparowaną i przystosowaną do wieku. Dzieci te, nie nauczone samodzielności i swobodnego myślenia, w zetknięciu z rzeczywistością, podobnie jak kurczęta wypuszczone na wolność, mogą zginąć nieprzystosowane do życia w naturze.

Szkoła świątynia to miejsce, do którego dziecko skrada się na palcach, by w nastroju religijnego szacunku spędzić kilka godzin w oderwaniu od prawdziwego życia. Taka szkoła nie przygotowuje dziecka do życia przekazując tylko wiedzę teoretyczną. „Miniaturą świątyni jest szkolna klasa. Tu wierni wstają na wejście celebransa. Jest także swoisty ołtarz (miejsce wokół tablicy i nauczycielskiego biurka), są nawy i „świętości” na ścianach.”¹¹

Niech szkoła stanie się *placem budowy*, gdzie nie szczędzimy sił, trudu i potu, gdzie praca nie zawsze przebiega w atmosferze śpiewów i radości, gdzie słycać też płacz i cierpienie. Dajmy dziecku do ręki narzędzia pracy, które uwzględniać będą jego potrzeby wewnętrzne i zewnętrzne, by mogło łączyć pracę umysłową z manualną. Niemożliwe? Freinet przekonuje, że „w takich warunkach dziecko będzie niezmordowanie poszukiwać, realizować swe pomysły, eksperymentować, uczyć się i wyrastać skupione, poważne, myślące, ludzkie.”¹²

¹⁰ E. Filipiak, H. Smolińska-Rębas, Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej w poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwajające aktywność własną dziecka, Wyd. Uczelnie WSP, Bydgoszcz 2000, s. 41

¹¹ A. Nalaskowski, Przestrzenie i miejsca szkoły, Impuls, Kraków 2002, s. 7

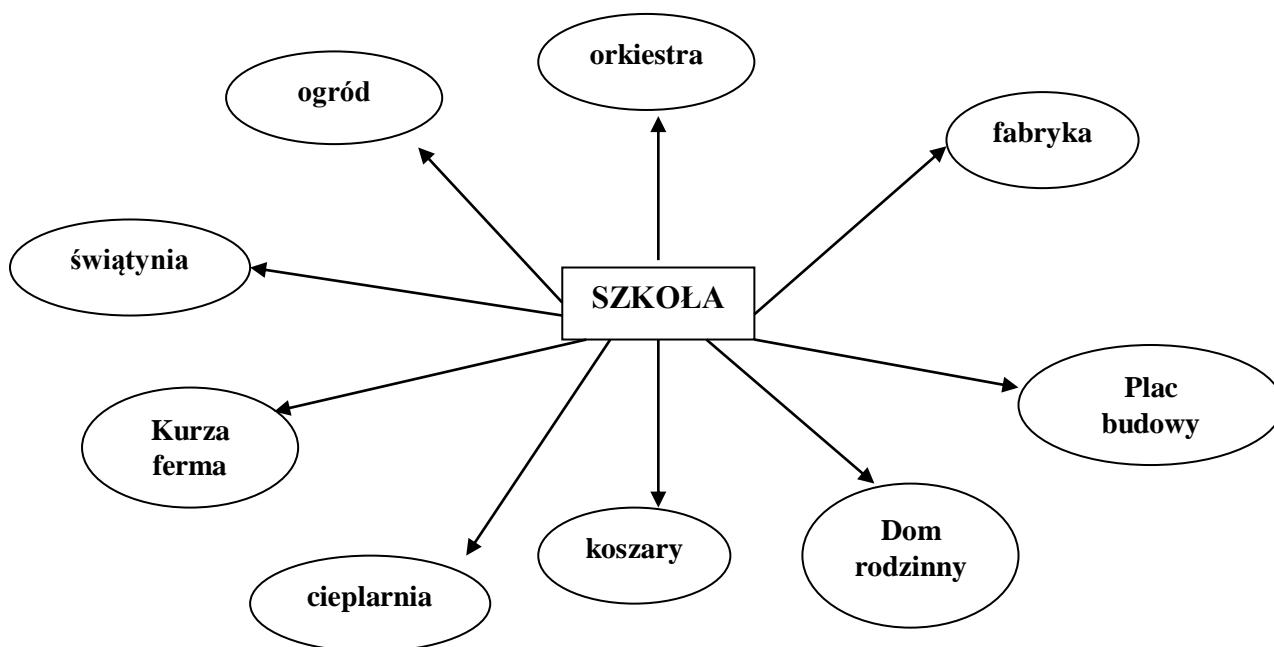
¹² C. Freinet, O szkołę ludową. Pisma wybrane. Wybór i opracowanie A. Lewin i H. Semenowicz, wstC. Freinet, O szkołę ludową. Pisma wybrane. Wybór i opracowanie A. Lewin i H. Semenowicz, wstęp A. Lewin, tłum. H. Semenowicz, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1976, s. 78

Metafora *koszar*, w których uczeń jest podporządkowany pewnemu drylowi, nie ma tu miejsca na indywidualność, a jednolitość ze swym łaodem i porządkiem jest w pełni akceptowana. Uczeń w klasie spogląda nieustannie na zegarek, który odmierza czas do końca lekcji, tak jak żołnierz odlicza dni do końca swej służby. Wszystkie czynności przebiegają tu w zwolnionym tempie, a gdy tylko spojrzy przełożony udajemy, że praca idzie normalnie. Tak i uczeń w szkole-koszarach celowo obniża swoją wydajność nie będąc zainteresowanym tym co robi, zerkając na nauczyciela, który może go zdyscyplinować.

Szkoła cieplarnia to miejsce produkowania roślin, które hodowane w sztucznych warunkach, nie są odporne na działanie naturalnych elementów pogody, tak jak i cudowne dzieci, których jedyną oryginalnością jest to, że w wieku ośmiu lat potrafią mówić i robić rzeczy, które w normalnym rozwoju przypadają na wiek lat jedenastu czy dwunastu. W zetknięciu z prawdziwym życiem ulegają, niestety, zniszczeniu nie odporne na jego poddmuchy.

I wreszcie *szkoła-ogród*, jako środowisko wzrastania naszych pociech niech stanie się ziemią nie za chudą i niezbyt tłustą, odpowiednią dla ich potrzeb. Wychowawca-ogrodnik niech troskliwie się nimi opiekuje, jak sadzonkami roślin, które potrzebują jego uwagi, „klimatu gorącej życzliwości, powietrza i słońca, bez których nie mogą wyrosnąć i dojrzeć żywe, silne pędy, rozwijające się zdrowo aż do owocowania, zgodnie z ich naturą i przeznaczeniem”¹³.

Jeszcze jedna metafora, na którą nie zwrócił uwagi żaden z cytowanych tu autorów, to porównanie szkoły do *domu rodzinnego*. Rodzi się tu obraz wychowawcy jako matki/rodzica, który czuwa nad dziećmi i nad ich bezpieczeństwem, u którego znajdują schronienie w chwilach zagrożenia. Szkoła jest postrzegana jako megarodzina, w której dziecko otaczane jest przez rówieśników jak przez rodzeństwo, w której panuje rodzinne ciepło.



Rys. 4 Metafory szkoły

¹³ Tamże, s. 82

Na podstawie zebranego materiału badawczego w postaci testów niedokończonych zdań podać można następujące najczęściej pojawiające się odpowiedzi dzieci 7 – letnich badanych w pierwszym semestrze roku szkolnego:

1. szkoła jest jak ogród z kwiatami i ogrodnikami, o który trzeba dbać
2. szkoła jest jak drugi dom, miejsce wychowywania dzieci i dom, w którym się uczymy
3. nauczyciel jest jak rodzic, mama i tata, jak dobry wychowawca
4. uczeń jest jak dziecko nauczyciela, młode drzewko, roślinka.

Te krótkie badania dowodzą, iż dziecko wytwarza/konstruuje w swoim umyśle różnorakie pojęcia związane ze szkołą na zasadzie podobieństwa i metaforycznych odniesień do znanych mu skądinąd pojęć ze świata roślin czy życia domowego. Nie obce mu są przenośnie językowe, z których korzystają powszechnie jego rodzice czy też rówieśnicy.

Refleksja

Uważajmy więc na to co mówimy o szkole. Pamiętajmy, że język jest nośnikiem informacji i narzędziem myślenia. To przy pomocy języka przekazujemy dziecku komunikaty: czym jest szkoła, nauczyciel, uczeń. Jeśli mówimy: *Jak pójdziesz do szkoły to zobaczysz. Nauczyciele są okropni! W szkole już nie będzie tak jak w domu, zobaczysz.* Itp. Nie dziwny się, że dziecko chodzi do szkoły niechętnie, każdego ranka z trudem rozstaje się z rodzicami, boi się nauczyciela.

To, jaki przekaz dziecko otrzymuje z różnych źródeł informacji pozwala mu ukształtować pewne wyobrażenia o szkole. Przekonania na temat szkoły, roli ucznia czy nauczyciela przekazujemy dziecku przy pomocy języka, opowiadając mu różne historie związane z naszymi doświadczeniami lub wykorzystując pewne metafory. Często jednak nie zdajemy sobie sprawy, że w umyśle dziecka tworzy się pewien obraz złożony z tych małych elementów. Pozwólmy dziecku, zanim jeszcze przekroczy po raz pierwszy próg szkoły, postrzegać szkołę jako miejsce, gdzie będzie mogło spotykać kolegów i koleżanki i gdzie będzie radośnie odkrywać świat.

Literatura

- Arends R. I. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.
- Filipiak E., Smolińska-Rębas H. (2000). *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej w poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalaające aktywność własną dziecka*. Bydgoszcz :Wyd. Uczelniane WSP.
- Freinet C. (1976). *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. tłum. Semenowicz H. Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum.
- Klus-Stańska D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Klus-Stańska D. (2004). *Adaptacja szkolna siedmiolatków*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-mazurskiego.
- Nalaskowski A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Impuls.
- Schaffer R. (2005). *Psychologia dziecka*, Warszawa: PWN.
- Tuohy D. (2002). *Dusza szkoły. O tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: PWN.
- Wadsworth B. J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Wilgocka-Okoń B. (1998). *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy „progu szkolnego”*. w: *Dylematy wczesnej edukacji*. red. Klus-Stańska D., Suświłło M. Olsztyn: WSP.
- Wilgocka-Okoń B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Podsumowanie

Artykuł stanowi spojrzenie na rzeczywistość konstruowania przez dziecko 7-letnie pojęć: szkoły, nauczyciela i ucznia przez pryzmat ich metafor znanych z literatury. Dziecko od momentu przyjścia na świat do chwili wkroczenia w wiek wczesnoszkolny zdobywa wielorakie doświadczenia związane z pojęciem szkoły, ucznia i nauczyciela. Ich źródłem mogą być własne doświadczenia dziecka, ale i przekaz językowy rodziców, rodzeństwa czy rówieśników, z którymi dziecko ma codzienny kontakt. Na tej podstawie buduje ono w swoim umyśle w/w pojęcia. W artykule pokrótce omawiam teorie uczenia się, które leżą u podstaw tych rozważań. Pokazują one ogromną rolę języka, jako nośnika informacji i narzędzia myślenia. Przytaczam metafory szkoły i analizuję i własne badania przeprowadzone w pierwszym półroczu klasy pierwszej. Wskazuję również na fakt brania odpowiedzialności za słowo, które mimowolnie niesie za sobą przekaz – obraz szkoły, nauczyciela i ucznia.