

Rozwijanie dziecięcych sposobów rozumienia pojęć

Słowa kluczowe: definicja kognitywna, dziecięce zdolności poznawcze, kategoryzacja, kognitywizm, prototyp, rozumienie pojęć przez dzieci, stereotyp, wiedza osobista

Kiedy „rzeczywistość krzyczy”, czyli o problemach uczniowskiego rozumienia tekstów

Niezwykle interesujących danych dotyczących umiejętności w zakresie rozumienia czytanych tekstów dostarcza Międzynarodowy Program Oceny Umiejętności Uczniów (Programme for International Student Assessment – PISA), który regularnie, co trzy lata, począwszy od 2000 roku bada między innymi dziecięce umiejętności w zakresie rozumienia czytanych tekstów (*reading literacy*). W teście przeznaczonym do badania tych umiejętności dzieci nie tylko wyszukują informacje, ale także interpretują oraz poddają refleksji i krytycznej ocenie tekst. Przekłada się to na poziomy rozumienia tekstu. Najwyższy poziom – piąty – osiągają uczniowie rozwiązujący skomplikowane zadania, wymagające wyszukiwania ukrytej informacji w trudnych tekstach, wykazania się dokładnym rozumieniem takich tekstów, a także umiejętnością ich krytycznej oceny. Poziom średni oznacza przeciętność, czyli zbieranie rozproszonych informacji, określanie relacji między poszczególnymi partiami tekstu, zaś poziom pierwszy – możliwość rozwiązania jedynie najprostszyc zadań. Wyniki poniżej pierwszego poziomu są równoznaczne ze stwierdzeniem analfabetyzmu funkcjonalnego.

Polscy uczniowie, zdobywając w 2000 r. średnio 479 punktów – wypadli marnie. Poziom najwyższy osiągnęło tylko 5,9% (przeciętna 9,4%), poziom najniższy, czyli poniżej pierwszego aż 8,7% (przeciętna 6,2%). W roku 2003 poprawili rezultaty w czytaniu ze zrozumieniem z 479 do 500 punktów. Mimo poprawy rezultatów, osiągnięte wyniki nadal stawiają Polskę daleko za liderami: Finlandią (546 punktów w 2000 r., 543 w 2003 r. i 547 punktów w 2006 r.), Kanadą (534 punktów w 2000 r., 528 punktów w 2003 r. i 527 punktów w 2006 r.) czy Nową Zelandią (529 punktów w 2000 r., 522 punktów w 2003 r. i 521 punktów w 2006 r.). W edycji z 2006 roku polscy uczniowie zdobyli 508 punktów (przy średniej 492 punktów), a tym samym zajęli dziewiąte miejsce w ogólnej klasyfikacji. I mimo że poprawili swój wynik, to nadal jednak aż 5% polskich uczniów osiągnęło najniższy poziom rozumienia czytanych tekstów. Dla porównania w Korei – która znalazła się na pierwszym miejscu z 556 punktami – tylko 1,4% uczniów

osiągnęło poziom najniższy, czyli poniżej pierwszego. Analogiczne wyniki osiągnęli uczniowie w Finlandii – tylko 0,8% uczniów znajduje się poniżej pierwszego poziomu rozumienia czytanych tekstów.

Komentarz do polskiej porażki

O tym, że trzeba przeznaczyć większe środki finansowe na oświatę, że trzeba dążyć do wyrwania mas z nędzy materialnej i kulturowej, że trzeba z książką wtargnąć do każdego zaniedbanego domu wiadomo nie od dziś. Niestety, biednym krajem pozostaniemy jeszcze długo (PKB na głowę mieszkańca wynosi u nas zaledwie 39% średniego PKB krajów biorących udział w badaniu, a wielkość nakładów na edukację jednego ucznia 37% średniej), dlatego jedyna szansa w „szkole zapytującej” – rozwijającej sposoby rozumienia uczniów z klas I-III. Alarm dotyczący szesnastolatków jest alarmem spóźnionym – analfabetyzmu funkcjonalnego nie uleczy. I mimo że w *Podstawie programowej* wyraźnie sformułowany jest wniosek o rozwijaniu dziecięcych umiejętności interpretacyjnych o „(3.) dochodzeniu do rozumienia, a nie tylko do pamięciowego opanowywania przekazywanych treści”¹, w polską tradycję metodyczną nadal mocno wpisany jest brak zaufania do dziecięcych kompetencji rozumienia i nadawania znaczenia pojęciom. W miejsce dziecięcych sposobów definiowania pojawiają się obco brzmiące definicje słownikowe. Rodzi się zatem pytanie: w jaki sposób szkoła może przyczynić się do rozwijania dziecięcych kompetencji rozumienia współczesnego świata i określania swojego w nim miejsca?

Budzi nadzieję *edukacja jutra*, która z jednej strony skoncentrowana jest na indywidualnościach uczniowskich, a z drugiej na działalności kształcącej, wychowującej i samokształcącej o wysokiej efektywności².

Nowocześnie pojmowane przez dydaktyków ogólne kształcenie obejmuje zarówno sferę nauczania i uczenia się (opanowywania wiadomości, umiejętności i nawyków, przygotowywania do samokształcenia), jak i sferę wychowania intelektualnego (rozwijanie zdolności poznawczych, kształtowanie zainteresowań, kształtowanie postaw poznawczych związanych z pasją poznawania i krytycznym analizowaniem treści poznania, kształtowaniem systemu wartości poznawczych, w którym na czele znajdują się wartości prawdy³.

Odkrywczość tego twierdzenia daje podstawy do odmiennego od tradycyjnych sposobów rozumienia kształcenia. W toku kształcenia obejmującego zarówno nauczanie, uczenie się, jak i wychowanie intelektualne – u c z e ń – postrzegany jest nie jako osoba niewiedząca czy puste naczynie, ale jako ktoś zdolny do rozumowania, odkrywania, konstruowania sensu. Słowem – jako „znawca”, osobiście doświadczający, współpracujący „myśliciel”. To, jak dziecko rozumie, co myśli i jak dochodzi do swoich przekonań jest przedmiotem zainteresowania n a u c z y c i e l a . Przy takim założeniu staje się możliwe udzielenie uczniowi pomocy w uczeniu się i rozumieniu sytuacji, których nie opanuje pozostawione samo sobie. W y c h o w a n i e – ma do spełnienia „funkcję adaptacyjną, dzięki której odbywa się proces zapoznawania wychowanków ze sposobami odczytywania znaczeń, podczas którego ujawnia się ocena, sposób interpretowania i rozumienia rzeczywistości oraz rekonstrukcyjną, polegającą na przygotowaniu ucznia do czynnej

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r., załącznik nr 2, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*.

² S. Palka, *Nauki pedagogiczne a edukacja jutra*. W: *Edukacja Jutra*. V *Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 1999, s. 57.

³ S. Palka, *Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra”*. W: *Edukacja Jutra*. VI *Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 2000.

postawy wobec otaczającego ją świata⁴. Zaś proces wychowania intelektualnego rozumiany jest jako:

działanie służące kształtowaniu i rozwijaniu u uczniów zdolności oraz zainteresowań poznawczych, postaw poznawczych, pasji poznawczych, kształtowaniu i rozwijaniu systemu wartości poznawczych, docieklivosti poznawczej połączonej z krytycyzmem wobec wiedzy i zjawisk, jak również służące przygotowywaniu wychowanków do podejmowania systematycznych oraz dłuższych wysiłków intelektualnych⁵.

Ostatecznym celem wychowania intelektualnego jest spowodowanie określonych przemian w życiu umysłowym ucznia i ukształtowanie dzięki temu jego zdolności poznawczych, sposobów rozumienia oraz pojmowania otaczającego świata. Ważnym zadaniem współczesnej szkoły jest więc pobudzanie uczniów do samodzielności poznawczej⁶, która wiąże się z rozwijaniem dziecięcych sposobów rozumienia i opisywania otaczającego świata. Takie pojmowanie wychowania intelektualnego otwiera nowe możliwości dla edukacji wczesnoszkolnej.

Zwrot kognitywistyczny w badaniach dziecięcego rozumienia pojęć

Rozumienie pojęć, które staje się obiektem poznania pedagogicznego, dla pełnego opisu, wyjaśnienia, wymaga wiedzy z różnych dyscyplin naukowych z pogranicza pedagogiki⁷.

Potrzeba „rozumienia” jest właśnie tym czynnikiem, który wręcz wymusza potrzebę integracji wiedzy, skłania do przekraczania sztucznych podziałów pomiędzy dyscyplinami i subdyscyplinami naukowymi, zachęca do demistyfikacji dotychczasowych przekonań, przełamywania stereotypów, schematów i innych deformacji poznawczych⁸.

Badając dziecięce sposoby rozumienia pojęć, pedagodzy mogą czerpać inspiracje poznawcze i badawcze z językoznawstwa kognitywnego. W opisie dziecięcego rozumienia pojęć pomocne są następujące pojęcia i kategorie: (1) pojęcie eksplikacji semantycznej i definicji kognitywnej, (2) pojęcie prototypu i stereotypu, (3) zagadnienie kategoryzacji oraz (4) zagadnienie dziecięcych zdolności poznawczych.

Ad. 1. W przeciwieństwie do tradycyjnych sposobów badania dziecięcego rozumienia istnieje możliwość badania nie tylko cech obiektywnie przypisanych rzeczywistemu desygnatowi nazwy, ale przede wszystkim m e n t a l n e g o w y o b r a ż e n i a tego przedmiotu w świadomości dzieci oraz sposobów nadawania znaczenia pojęciom przez dzieci. Podczas definiowania pojęć dziecko dokonuje wyboru istotnych cech z własnego punktu widzenia, świadomie uwydatnia subiektywny, podmiotowy punkt widzenia, który determinuje wybór kategorii nadrzędnej podczas tworzenia definicji pojęcia.

⁴ Por. *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, t. 2, Warszawa 2003, PWN, s. 31.

⁵ M. Myszkowska-Litwa, *Wychowanie intelektualne w teorii dydaktycznej i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2007.

⁶ S. Palka, *Aktualne tendencje w teorii i praktyce kształcenia szkolnego*, „Hejnał Oświatowy” 2001, nr 2.

⁷ *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, *Integracja perspektywy poznawczej, pedagogicznej i historycznej w procesie wytwarzania wiedzy naukowej o edukacji*. W: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 33.

Znaczenie słowa to nie wierne odzwierciedlenie cech odpowiadającego słowu obiektu, to świadome uwydatnienie jednych jego cech, a pomniejszenie czy wręcz wyeliminowanie innych. Tą językową transformacją rządzi człowiek⁹.

Zaś podstawowym celem definicji kognitywnej jest „zдание sprawy ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania”¹⁰. Z definicji kognitywnej wynika więc, iż istnieje możliwość ustalenia wewnętrznej struktury semantycznej oraz hierarchii cech znaczeniowych w obrębie definicji pojęcia [informacje centralne (prototypowe) i peryferyjne (stereotypowe)] tworzonej przez dzieci.

Ad. 2. Rozumienie słowa w procesie komunikacji to połączenie prototypu i stereotypu. Prototyp pojmowany jest jako zespół cech typowych (definicyjnych), stanowiących centrum semantyczne pojęcia¹¹. Są to cechy konieczne do wytlumaczenia sensu pojęcia, trwale mu przypisane przez mówiącego, niezależne od kontekstu, w jakim zostanie dane pojęcie użyte. W opisie dziecięcego rozumienia ważne jest, aby ustalić, jakie cechy uznane zostały przez dzieci za istotne oraz w jakim stopniu prototyp zbliżony jest do znaczenia pojęcia rozpowszechnionego w języku ogólnym.

Kognitywiści zauważyli także, że w świadomości mówiących utrwalone jest nie tylko wyobrażenie typowego egzemplarza, ale również jego ocena. Stereotyp pojęcia przekazuje więc sposób interpretacji rzeczywistości przez dzieci. Stereotypowe widzenie fragmentu rzeczywistości w moich badaniach ujawniło się w momencie definiowania pojęć mentalnych i wolitionalnych przez dzieci.

Ad. 3. Badając sposoby rozumienia pojęć przez dzieci warto pytać nie tylko o to „co oznacza pojęcie”, ale także „do jakiej kategorii należy”. Dzieci bowiem, postrzegając otaczający świat, zauważają relacje między pojęciami, to znaczy ich podobieństwa i różnice¹². Takie pogrupowanie przedmiotów jest podstawą wszelkiej kategoryzacji. Kognitywiści zrezygnowali z opisu pojęć za pomocą klasycznych kategorii, które wymagały posiadania przez obiekty wszystkich cech definicyjnych: „koniecznych i wystarczających”¹³, a zastosowali opis semantyczny, w opar-

⁹ R. Tokarski, *Słownictwo jako interpretacja świata*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 338.

¹⁰ J. Bartmiński, *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa*. W: *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin 1988, s. 169-170.

¹¹ Typowość określana jest jako „typ informacji centralnej w procesie komunikowania się, przez to ważnej i istotnej. (...) Typowość uznanego przez nas egzemplarza w rzeczywistości pozajęzykowej oraz typowość kontekstu użycia oznaczającej go nazwy w języku kształtują zestaw cech semantycznych potrzebnych do zdefiniowania wyrażenia. Nowakowska-Kempna I., *Aproksymacja semantycznego continuum*. W: *Język a kultura*, t. 12, Wrocław 1992, s. 128.

¹² Maćkiewicz J., *Kategoryzacja a językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1990, s. 52. Por. także D. Bancroft, *Categorization, concepts and reasoning*, [w:] *Children's cognitive and language development*, V. Lee, P. Gupta, Oxford 2002.

¹³ Klasyczna arystotelesowska teoria kategorii zakłada niezmienność i ostrość granic między poszczególnymi kategoriami, ponieważ definiuje się je przez podanie zbiorów cech dystynktywnych (odróżniających jedne kategorie od innych), które trwale przysługują elementom danej kategorii. Nie można jednocześnie być i nie być elementem danej kategorii, trzeba natomiast albo nim być, albo nie być. Wszystkie przedmioty uznane za elementy należące do danej kategorii mają w jej obrębie taki sam status: nie można mówić o elementach „lepszyc” i „gorszych”. Wedle takiego ujęcia kontekst nie ma wpływu na ustalenie granic między pojęciami, gdyż kategorie są definiowalne wewnętrznie, to znaczy bez odwoływania się do kontekstu. Pogląd obiektywistyczny jest odbiciem dążenia ludzkiego umysłu do uporządkowania otaczającego świata.

ciu o kategorii naturalne. Dzięki niemu istnieje możliwość ukazania nie tylko właściwości wewnętrznych pojęcia podawanych przez dzieci, ale przede wszystkim sposobu uporządkowania doświadczeń oraz subiektywnych spostrzeżeń percepcyjnych dzieci.

Ad. 4. Analizując dziecięce sposoby rozumienia i pojmowania pojęć zbadano, że dzieci w trakcie definiowania pojęć ujawniają większe możliwości poznawcze niż uprzednio zakładano¹⁴. Posiadają zaskakująco złożoną wiedzę o świecie, dotyczącą kilku różnych dziedzin (takich jak przestrzeń, liczba, czas czy pojęcie przedmiotu) i kilku modalności (wzrokowej, słuchowej, dotykowej) już w bardzo wczesnym okresie, znacznie wcześniej, niż zakładały to teorie tradycyjne¹⁵. Co więcej, osiągają lepsze wyniki niż starsi badani, jeżeli mają większą wiedzę w określonym zakresie¹⁶. Zaś problemy dziecięcego rozumowania i postrzegania świata nie wynikają z braku zdolności do wykonywania operacji logicznych, ale wiążą się raczej z ogólnym brakiem biegłości i innymi sposobami postrzegania danej sytuacji niż osoby dorosłe. Jednoznacznie kognytywiści stwierdzają, że chociaż dzieci wolniej przetwarzają informacje, nie wynika to bynajmniej z braku operacji logicznych, ale z niemożności szybszego przyswajania informacji i ujednoczenia wiadomości reprezentowanych w myśli. W miarę zdobywania doświadczenia dziecko nabywa biegłości¹⁷. A zatem nie ma powodów, żeby wnioskować, że niepowodzenia w rozumieniu i interpretowaniu zjawisk są wynikiem wrodzonej niemożności postrzegania.

O tym, jak rozwijać rozumienie i jak rozumienie oceniać

Do weryfikacji znaczenia pojęcia w rozumieniu dzieci posłużyła definicja zawarta w *Słowniku języka polskiego* pod red. M. Szymczaka. Definicja słownikowa nie przekazuje pełnej treści opisującej znaczenie pojęcia, stanowi jedynie minimum cech definicyjnych. Porównanie słownikowej i dziecięcej charakterystyki przedmiotu ukazuje różnicę między cechami istotnymi z punktu widzenia dorosłych użytkowników języka a cechami ważnymi dla dzieci.

Zadanie dzieci polegało na wyjaśnieniu znaczenia pojęć, użyciu ich w zdaniu oraz podaniu źródła swojej wiedzy na ich temat¹⁸. W swojej diagnozie uwzględniłam zarówno powszechnie znane i używane pojęcia np. *ochota, pragnienie, zamiar, postanowienie, rozkaz, prośba, rozsządek*, jak i pojęcia trudniejsze: *wola, czynności, zachowanie, myślenie, mądrość, rozum, inteligencja*¹⁹. Zestawiłam je w sposób celowy w pary antonimiczno-synonimiczne: *rozkaz – prośba; rozum –*

¹⁴ M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, Warszawa 1986.

¹⁵ Por. *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G. W. Shugar, Gdańsk 2007, s. 433.

¹⁶ M. A. Lindberg, *Is knowledge Base Development a Necessary and Sufficient Condition for Memory Development?* „Journal of Experimental Child Psychology” 1980, 30.

¹⁷ Potwierdziły to wyniki badań dotyczące związku pomiędzy wiekiem i zdolnością dzieci i dorosłych w rozwiązywaniu zadań. Wynika z nich, że czynnikiem odpowiedzialnym za występowanie różnic w poziomach wykonania i rozumienia nie jest wiek (czyli rozwój lub dojrzałość), a po prostu doświadczenie i biegłość w wykonywaniu zadania. Tam, gdzie związek między wiekiem a doświadczeniem ulega odwróceniu, dzieci radzą sobie lepiej niż dorośli. Por. D. Wood, *op. cit.*, s. 85.

¹⁸ Por. G. Matecka, *Zastosowanie założeń, podstaw teoretycznych i metod gramatyki kognitywnej do analizy semantycznej terminów prawnych*, „Zeszyty Naukowe WSHE. Filologia Polska. Językoznawstwo” 2001, nr 5.

¹⁹ Obecność tych pojęć psychologicznych poświadczona jest w: *Słowniku psychologicznym*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1979, *Nowym słowniku pedagogicznym*, red. W. Okoń, Warszawa 1998, *Żak, Słowniku psychologicznym*, red. I. Kurcz, Warszawa 2000, *Scholar, Encyklopedii psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, *Encyklopedii pedagogicznej*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993.

inteligencja; mądrość – rozsądek. Takie ułożenie pojęć pozwoliło mi zbadać nie tylko umiejętności zdefiniowania pojęcia przez przedstawienie cech identyfikujących, ale także odróżnienie podobnych w pewien sposób pojęć, ustalenie cech właściwych, a także sposobów kategoryzacji. Zależało mi, aby uchwycić zdolności poznawcze dzieci, czyli, co zdaniem dzieci łączy, a co dzieli dwa zestawiane ze sobą pojęcia. Uwzględniłam także takie pojęcia, które w świadomości użytkowników języka traktowane są jako synonimy: *pragnienie – ochota; zamiar – postanowienie, zachęta – namowa*, aby ustalić, w jaki sposób dzieci odróżniają bliskie znaczeniowo pojęcia. Zamieściłam również pojęcia wieloznaczne np. *wola, myślenie*; chodziło o zbadanie, które aspekty pojęcia są najbardziej utrwalone w świadomości dzieci oraz czy dzieci opanowały wszystkie odcienie semantyczne słowa. Prawdopodobnie inaczej wyglądałyby wypowiedzi, gdyby ankietowani musieli zdefiniować każde pojęcie pojedynczo.

Podjęłam próbę rozpoznania i opisu wymienionych zagadnień wykorzystując formę badań diagnostycznych, które prowadziłam w celu znalezienia odpowiedzi na następujące pytania problemowe:

1. Jak dzieci rozumieją znaczenie pojęć wolicjonalnych i mentalnych?
2. Jakie zdolności poznawcze, ujawniające się w trakcie definiowania pojęć, posiadają dzieci 7-10-letnie?
3. Jaki jest stopień znajomości wybranych pojęć wolicjonalnych i mentalnych?
4. Jakie są uwarunkowania procesu rozumienia znaczenia pojęć u dzieci?

Badania diagnostyczne przeprowadziłam w czterech szkołach podstawowych w Łodzi i na terenie województwa łódzkiego. Badaniami objęłam 160 dziewcząt i 136 chłopców²⁰.

Obraz dziecka jako twórcy własnego rozumienia

W podejściu kognitywistycznym ważne jest, by zamiast formalistycznego, oderwanego od kontekstu kształcenia, polegającego na przerabianiu abstrakcyjnego materiału, akcentować **osobiste znaczenie wiedzy**. Zadaniem nauczyciela jest więc rozpoznanie subiektywnego rozumienia pojęć przez dzieci oraz sposobów interpretowania przez nie rzeczywistości. Naturalną konsekwencją jest więc rezygnacja z jednej, tzw. prawidłowej odpowiedzi. A zatem sedno edukacji polega na dostarczeniu uczniom okazji do jak najczęstszego prowadzenia dialogów, ponieważ to właśnie one ułatwiają przenoszenie osobistych doświadczeń na kategorie obecne w szkolnej rzeczywistości. Nauczyciele, którzy biorą na siebie główny ciężar odpowiedzialności za nadawanie znaczenia pojęciom przez dzieci, narzucają tym samym to, o czym uczniowie będą myśleć i kiedy. Zatem nie stwarzają właściwych warunków dla rozwoju możliwości dzieci jako narratorów, informatorów czy samodzielnie myślących uczniów. O tym, iż dzieci rozumieją pojęcia, posiadają wiedzę w zakresie mentalności i wolicjonalności oraz przygotowane są do komunikacji, świadczą wyniki badań diagnostycznych.

1. Zaskoczeniem okazało się, że w porównaniu z definicją słownikową dziecięce definicje są o wiele bogatsze:

„prośba to kulturalniejsze, ładniejsze zwrócenie się do kogoś, w taki sposób, żeby ten ktoś chciał to zrobić, rozkaz to jest taki mocny, jak ktoś coś bardzo chce i nie liczy się z nikim”;

²⁰ Wybór materiału do analizy, jak i dobór respondentów (uczniowie 7-10-letni) miał na celu określenie stopnia rozumienia pojęć wolicjonalnych i mentalnych. Badania diagnostyczne zmierzające do ustalenia rozumienia pojęć z perspektywy dzieci przeprowadziłam w roku akademickim 2005/2006 w Szkole Podstawowej Nr 2, mieszczącej się przy ul. H. Sienkiewicza 137/139, Szkole Podstawowej Nr 184 zlokalizowanej przy ul. Syrenki 19, Szkole Podstawowej Nr 56 mieszczącej się w dzielnicy Bałuty oraz Zgierskiej Szkole Podstawowej Nr 3.

zachęta jest „takim czymś z lekkiej formy”, nienaciąganie do czegoś, osoba zachęcana może się nie zgodzić, to do niej należy decyzja, „*namowa* to jakby trochę się zmusza”.

Oprócz informacji centralnych dzieci wymieniały także, bogate w szczegóły, **informacje stereotypowe**:

„*pragnienia* się spełniają, trzeba tylko chcieć, a już człowiek może, a jeśli nie może, to dlatego, że nie bardzo chce”, „*myślenie* jest czymś potrzebnym, dobrym”, „człowiek *rozumny* myśli dwa razy”, „*inteligencja* bardzo przyda się w życiu, to klucz do sukcesu”.

Małe dzieci z niewiarygodną spostrzegawczością przyswoiły sobie sądy dorosłych użytkowników języka o rzeczywistości pozajęzykowej. W doskonały sposób obrazują uogólnione doświadczenia społeczne:

„*praca* trwa bardzo długo, bardzo wczesnie trzeba wstawać i kłaść się bardzo późno”, „kto pracuje wszystko może sobie kupić, ma dużo pieniędzy”, „*praca* oznacza szacunek dla samego siebie, bo jeżeli ktoś nie szanuje samego siebie to wiadomo, że nikt nie będzie go szanował”, „jak ktoś nie pracuje to siedzi tylko w domu i narzeka”. „W dzisiejszych czasach zastępujemy słowo *prośba* słowem *chcę*, jak ktoś kogoś prosi, to on powinien to wykonać, prośbę wypowiada się z szacunkiem”.

2. Dzięki analizie wyników badań diagnostycznych została potwierdzona opinia o wyjątkowych **zdolnościach poznawczych dzieci**, które ujawniają się w trakcie definiowania pojęć.
 - Dzieci przejawiały potrzebę porządkowania doświadczanej percepcyjnie rzeczywistości i dostrzegały relacje między pojęciami, tzn. ich podobieństwa i różnice: „*pragnienie* jest silniejsze niż *ochota*”, „*ochota* jest słabsza od *pragnienia*”, „*zamiar* to słabsze *postanowienie*”, „*postanowienie* jest silniejsze od *zamiaru*”, „*namowa* to na pewno, a *zachęta* to coś takiego z lekkiej formy”, „*rozum* mają wszyscy, natomiast nie wszyscy posiadają *mądrość*”.
 - Potrafiły łączyć prostsze struktury w bardziej złożone. Przykładem takiej pary pojęć są pojęcia: *wola* i *pragnienie*. W rozumieniu dzieci pojęcie *pragnienie* posiada prawie wszystkie cechy znaczeniowe nadrzędnego pojęcia *wola* z uwzględnieniem cech dodatkowych (informacja o czuciu, które towarzyszy naszym pragnieniom). Dostrzegały zatem pewną hierarchię i zależność między prostymi semantycznie pojęciami a terminami złożonymi, które obejmują w swoim znaczeniu cechy semantyczne prostszych od siebie pojęć.
 - Stwierdziłam także, że dzieci posiadają umiejętności kategoryzowania i ujmowania danej sytuacji na różnych poziomach abstrakcji. Świadczą o tym różniące się stopniem uszczegółowienia dziecięce sposoby werbalizacji. Najłatwiejszym sposobem definiowania jest wymienianie przykładowych czynności, konkretnych przedmiotów, które należą do zakresu nazwy. Dzieci starają się także wytłumaczyć sens pojęcia, operując nazwami ogólnymi, które odnoszą się do wielu podobnych desygnatów, np. kategoryzują *mądrość* za pomocą rzeczowników abstrakcyjnych: *inteligencja*, *rozum*, *umysł*, *rozsądek*, *mózg*, *intelekt*, *filozofia*, *wiedza*, *edukacja*, *świadomość*. Umiejętność kategoryzowania na wyższym poziomie abstrakcji świadczy o pewnej wiedzy, odzwierciedla zdolność do porównywania i uogólniania pojęć.
 - Najbardziej interesujące były dziecięce sposoby kategoryzowania zdecydowanie różnych pojęć. Dzieci potrafiły zaliczyć te pojęcia do wspólnych kategorii na podstawie utworzonych przez siebie cech. Pojęcia *rozkaz* – *prośba*, *namowa* – *zachęta* mają jedną cechę wspólną, jest nią próba oddziaływania na chcenie drugiego człowieka, *pragnienie*

– ochotę łączyć świadome i pozbawione zewnętrznego przymusu wyrażenie swojej woli (chcę chcieć), natomiast *zamiar* – *postanowienie* opisywanie planów i intencji realizowania czegoś.

- Wykazałam również, że dzieci doskonale radzą sobie z ustalaniem odpowiedniości między elementami znaczenia różnych struktur, a zatem posługują się porównaniami i metaforami: *zamiar* w ich rozumieniu „jest jak bańka mydlana, a *postanowienie* jest twarde jak skała”. *Mądrość* postrzegali jako „dobrą drogę”, zaś *myślenie* jako „maszynę przygód, głowę pełną pomysłów”.

Świadomość nauczycieli w zakresie zdolności poznawczych dzieci może okazać się pomocna w planowaniu i organizowaniu optymalnego procesu kształcenia. Zdolności kognitywne przyciągają szczególną uwagę również dlatego, że pomagają ocenić łatwość uczenia się dzieci. Świadczą o jakości mowy i myślenia małego dziecka, a zatem na ich podstawie nauczyciel może stymulować rozwój mowy i myślenia małych dzieci. Badania wykazały, że szybkość uczenia się pojęć zależy od liczby cech istotnych i nieistotnych, że dzieci uczą się pojęć na podstawie czytelnych przykładów. Magazynują one owe przykłady w formie prototypów. Uwrażliwienie na typowe przykłady może się bardzo dobrze sprawdzać w nauczaniu, bowiem

- ustalanie prototypów do opisu konceptualizacji wybranych pojęć wpływa na usprawnienie przetwarzania informacji,
 - pojęcia łatwiej są kategoryzowane, ułatwiają zapamiętywanie, skracają czas podejmowania decyzji semantycznych (tj. decyzji w zależności od tego, czy określony obiekt należy do danej kategorii) oraz ułatwiają generowanie nowych informacji,
 - rozwój „prototypowego” podejścia do zagadnienia nabywania pojęć i kategoryzacji pozwala wyjaśnić także proces porozumiewania się między dzieckiem a dorosłymi, bowiem stałość prototypu dla poszczególnych znaczeń jest podstawą porozumiewania się dziecka z dorosłymi.
3. Ogromne znaczenie dla praktyki pedagogiki wczesnoszkolnej mogą mieć także konstatacje dotyczące sposobów przyswajania treści słów przez dzieci, rozwijania się kompetencji językowej i komunikacyjnej dzieci. Świadomość językowa wyprzedza kompetencję językową i komunikacyjną. Dziecięce możliwości oraz ograniczenia dostarczają szczegółowych danych do opisanego poważnej rozbieżności, jaka istnieje między wiedzą i zdolnością rozumienia a umiejętnością opisywania posiadanej wiedzy. Powinniśmy, jak sądzę, przyjąć, że
- często dzieci dużo więcej wiedzą o tym, czego jeszcze nie potrafią wykonać, że często rozumieją pojęcia, lecz nie potrafią ich jeszcze zwerbalizować, wytworzyć. A zatem częste pauzy, wykrzykniki onomatopieczne typu „hm”, powtórzenia, powracanie do wcześniejszej wypowiedzi oraz próby poprawiania się, obecne w mowie dzieci w młodszym wieku szkolnym, nie świadczą o braku wiedzy czy umiejętności dzieci, lecz sugerują, że dzieci są świadome napotykanego problemu oraz że usiłują sobie poradzić z nim i uczynić swoją wypowiedź zrozumiałą dla odbiorcy. Ponieważ brakuje im biegłości w procesach tworzenia spójnych opisów, dzieci mogą się wydawać niekompetentne pod względem intelektualnym, podczas gdy w rzeczywistości wciąż walczą z problemem tworzenia sensownych komunikatów przekazywanych otoczeniu. Proces ten wymaga czasu i stwarza liczne wyzwania zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli.
4. Usystematyzowanie materiału leksykalnego z zakresu wolicjonalności i mentalności człowieka może mieć także duże znaczenie dla kształcenia sprawności językowej, gdyż uczeń, charakteryzując na przykład postać, ma możliwość wglądu w zbiór słów dotyczących życia wewnętrznego człowieka. Natomiast brak odpowiedniego zasobu słownikowego może spowodować niemożność mówienia o niektórych sprawach,

związanych np. z charakterystyką postaci, z ekspresją przeżyć wewnętrznych czy ujmowaniem zjawisk abstrakcyjnych. To właśnie w tym okresie życia dzieci zaczynają interesować się słownictwem z wybranego przeze mnie kręgu znaczeniowego. Gromadzą wiedzę o sobie, o różnych swych właściwościach, czyli próbują budować fragmentaryczny obraz własnej osoby oraz innych osób.

Te konkretne ustalenia orientowałyby twórców programów nauczania, autorów podręczników szkolnych i nauczycieli w tym, w jaki sposób dzieci rozumieją znaczenie określonych pojęć. Tendencje te potwierdzają treści obecne w programach kształcenia i podręcznikach szkolnych konstruowanych w takich krajach, jak Niemcy, Holandia, Austria czy Szwajcaria. Istotną ich część stanowi rozpoznawanie, kształtowanie i doskonalenie tzw. kompetencji osobowościowych, które są niezbędne w procesie formowania osobowości dziecka, w tym wzmocnienia jego wiary we własne siły, prowadzenia autoanalizy, samokontroli i samooceny (tak niezbędnych m. in. w procesie holistycznego oceniania)²¹. Przed kontynuatorami reform w obszarze edukacji zintegrowanej stoi zatem kolejne wyzwanie, by pomóc wychowawcom, opiekunom i nauczycielom świadomie rozwijać zdolności ucznia do wykorzystywania posiadanych zasobów językowych do osiągnięcia konkretnych celów komunikacyjnych oraz wzbogacać dziecięce sposoby nabywania języka, rozwijania znaczeń, formułowania indywidualnego rozumienia wyrazów i tworzenia językowych standardów.

Podsumowując, można stwierdzić, że opis oraz rozpoznanie procesu rozumienia znaczenia pojęć z perspektywy dzieci ma zasadnicze znaczenie dla poznania pedagogicznego, zarówno w wymiarze wiedzy teoretycznej, jak i praktyki pedagogicznej. Wyniki badań empirycznych wyraźnie przekonują, że:

- zamiast formalistycznych, pozbawionych kontekstu analiz językowych – należałoby językową edukację zaczynać w tym miejscu, w którym znajduje się uczeń: od jego osiągnięć i od tej wiedzy językowej, którą on ma;
- zamiast planowania zajęć dla ogółu klasowego – diagnozowanie zróżnicowanych zdolności poznawczych konkretnego ucznia i dostosowywanie do niego wymagań programowych. Nauczyciel wykazuje gotowość do tego, aby wspomagać wysiłki mające na celu głębsze rozumienie treści pojęć i stwarzać okazje do wzajemnego przekazywania wyobrażeń i doświadczeń przez wszystkie dzieci.

Literatura

- Bancroft D. (2002). *Categorization, concepts and reasoning*. W: *Children's cognitive and language development*, V. Lee, P. Gupta, Oxford
- Bartmiński J. (1998). *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa*. W: *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin
- Bartmiński J. (1995). *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. W: *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*, M. Basaj i D. Rytel (red.), t. III, Wrocław
- Bartrniński J., Tokarski R. (1993). *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?* W: *O definicjach i definiowaniu*, J. Bartmiński (red.), Lublin
- Donaldson M. (1986). *Myslenie dzieci*, Warszawa
- Encyklopedia pedagogiczna* (1993). W. Pomykało (red.), Warszawa
- Encyklopedia psychologii* (1998). W. Szewczuk (red.), Warszawa

²¹ B. Śliwerski, *Szwajcarska reforma szkół publicznych*, „Życie Szkoły” 1992, nr 4, B. Śliwerski, *Reforma edukacji wczesnoszkolnej po szwajcarsku*, „Przegląd Edukacyjny” 1994, nr 2.

- Klus-Stańska D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn
- Kognitywistyka. Problemy i perspektywy* (2005). H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski (red.), Lublin
- Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa* (2001). E. Tabakowska (red.), Kraków
- Lindberg M. A. (1980). *Is knowledge Base Development a Necessary and Sufficient Condition for Memory Development?* „Journal of Experimental Child Psychology”, nr 30
- Maćkiewicz J. (1990). *Kategoryzacja a językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*, J. Bartmiński (red.), Lublin, s. 52
- Matecka G. (2001). *Zastosowanie założeń, podstaw teoretycznych i metod gramatyki kognitywnej do analizy semantycznej terminów prawniczych*, „Zeszyty Naukowe WSHE. Filologia Polska. Językoznawstwo”, nr 5
- Myszowska-Litwa M. (2007). *Wychowanie intelektualne w teorii dydaktycznej i praktyce edukacyjnej*, Kraków
- Nowakowska-Kempna I. (1992). *Aproksymacja semantycznego continuum*. W: *Język a kultura*, t. 12, Wrocław, s. 128
- Nowy słownik pedagogiczny* (1998). W. Okoń (red.), Warszawa
- Palka S. (2001). *Aktualne tendencje w teorii i praktyce kształcenia szkolnego*, „Hejnał Oświatowy”, nr 2
- Palka S. (2000). *Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra”*. W: *Edukacja Jutra. VI Tatrzzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T. M. Zimny (red.), Częstochowa
- Palka S. (1999). *Nauki pedagogiczne a edukacja jutra*. W: *Edukacja Jutra. V Tatrzzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T. M. Zimny (red.), Częstochowa
- Palka S. (2004). *Wychowanie w procesie kształcenia*. W: *Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole*, T. Koszycz, M. Lewandowski, W. Starościk (red.), Wrocław
- Pedagogika* (2003). Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), t. 1, Warszawa: PWN
- Podstawy gramatyki kognitywnej* (1994). H. Kardela (red.), Warszawa
- Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych* (2004). St. Palka (red.), Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy* (2007). B. Bokus, G. W. Shugar (red.), Gdańsk
- Śliwerski B. (1992). *Szwajcarska reforma szkół publicznych*, „Życie Szkoły”, nr 4
- Śliwerski B. (1994). *Reforma edukacji wczesnoszkolnej po szwajcarsku*, „Przegląd Edukacyjny”, nr 2
- Słownik psychologiczny* (2000). I. Kurcz (red.), Warszawa.
- Słownik psychologiczny* (1979). W. Szewczuk (red.), Warszawa
- Tokarski R. (1993). *Słownictwo jako interpretacja świata*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, J. Bartmiński (red.), Wrocław