

Numer 4/82 / 2009

MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN - Rozwijanie dziecięcych sposobów rozumienia pojęć.

Monika Wiśniewska-Kin, Uniwersytet Łódzki – **Rozwijanie dziecięcych sposobów rozumienia pojęć. 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 r. 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 najprostszych 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 2003 r. 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 w 2006 r.), Kanadą (534 punktów w 2000 r., 528 w 2003 r. i 527 w 2006 r.) czy Nową Zelandią (529 punktów w 2000 r., 522 w 2003 r. i 521 w 2006 r.). W edycji z 2006 r. polscy uczniowie zdobyli 508 punktów (przy średniej 492 punkty), a tym samym zajęli dziewiąte miejsce w ogólnej klasyfikacji. I mimo że poprawili swój wynik, to nadal 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. Niestety 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 efektywności¹.

„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 prawdy²”).

Odkrywczość tego twierdzenia daje podstawy do odmiennego od tradycyjnych sposobów rozumienia kształcenia. W toku kształcenia obejmującego zarówno nauczanie, uczenie się, jak i wychowanie intelektualne – **uczeń** 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 rozumienie, co myśli i jak dochodzi do swoich przekonań jest przedmiotem zainteresowania **nauczyciela**. Przy takim założeniu staje się możliwe udzielenie uczniowi pomocy w uczeniu się i rozumieniu sytuacji, których nie opanuje pozostawiony sam sobie. **Wychowanie** 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 postawy wobec otaczającego ją świata³. 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, dociekliwości poznawczej połączonej z krytycyzmem wobec wiedzy i zjawisk, jak również służące przygotowywaniu wychowanków do podejmowania systematycznych oraz dłuższych wysiłków intelektualnych⁴.

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. Stanisław Palka dostrzega potrzebę włączenia wychowania intelektualnego w tok kształcenia szkolnego, ponieważ rozwijanie zdolności, zainteresowań i pasji poznawczych uczniów ma większe znaczenie dla formowania intelektualnego uczniów niż nauczanie. Redukowanie procesu kształcenia wyłącznie do nauczania, nie sprzyja pełnemu rozwojowi uczniów⁵.

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.

1. W przeciwieństwie do tradycyjnych sposobów badania dziecięcego rozumienia istnieje możliwość badania nie tylko cech obiektywnie przypisanych rzeczywistości desygnatowi nazwy, ale przede wszystkim **mentalnego wyobrażenia** 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.

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

Zaś podstawowym celem **definicji kognitywnej** jest „zdanie 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.

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 wyłumaczenia 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 wolicjonalnych przez dzieci.

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 oparciu o kategorie 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.

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 kognitywiści 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.

PRZYPISY

1. Palka S.: Nauki pedagogiczne a edukacja jutra. W: Edukacja Jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe, red. K. Denek, T. M. Zimny. Częstochowa 1999, s. 57.
2. Palka S.: Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra”. W: Edukacja Jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe, red. K. Denek, T. M. Zimny. Częstochowa 2000.
3. Por. Pedagogika, red. Z. Kwieciński, B. Sliwowski, t. 2. Warszawa: PWN 2003, s. 31.
4. Myszkowska-Litwa M.: Wychowanie intelektualne w teorii dydaktycznej i praktyce edukacyjnej. Kraków 2007.
5. Palka S.: Wychowanie w procesie kształcenia. W: Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole, red. T. Koszycz, M. Lewandowski, W. Starościak. Wrocław 2004.
6. Palka S.: Aktualne tendencje w teorii i praktyce kształcenia szkolnego. „Hejnał Oświatowy” 2001, nr 2.
7. Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych, red. St. Palka. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego 2004.
8. Hejnicka-Bezwińska T.: Integracja perspektywy poznawczej pedagogicznej i historycznej w procesie wytwarzania wiedzy naukowej o edukacji. W: Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych, red. St. Palka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2004, s. 33.
9. Tokarski R.: Słownictwo jako interpretacja świata. W: Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, red. J. Bartmiński. Wrocław 1993, s. 338.
10. Bartmiński J.: 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 Bancroft D.: Categorization, concepts and reasoning. W: Children's cognitive and language development, V. Lee, P. Gupta. Oxford 2002.
13. Klasyczna arystotelesowska teoria kategorii zakłada niezmiennosc i ostrosc granic między poszczególnymi kategoriami, poniewaz definiuje się je przez podanie zbiorów cech dystynktywnych (odróżniających jedne kategorie od innych), które trwale przysługują elementom danej kategorii.
14. Donaldson M.: Myślenie dzieci. Warszawa 1986.
15. Por. Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy, red. B. Bokus, G. W. Shugar. Gdańsk 2007, s. 433.
16. Lindberg M. A.: 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. Por. Wood D., op. cit., s. 85.

BIBLIOGRAFIA

- Bancroft D.: Categorization, concepts and reasoning. W: Children's cognitive and language development, V. Lee, P. Gupta. Oxford 2002.
- Bartmiński J.: Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa. W: Konotacja, red. J. Bartmiński. Lublin 1988.
- Bartmiński J.: Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. W: Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej, red. M. Basaj i D. Rytel, t. III. Wrocław 1995.
- Bartrniński J., Tokarski R.: Definicja semantyczna: czego i dla kogo? W: O definicjach i definiowaniu, red. J. Bartmiński. Lublin 1993.
- Donaldson M.: Myślenie dzieci. Warszawa 1986.
- Klus-Stańska D.: Konstruowanie wiedzy w szkole. Olsztyn 2000.
- Kognitywistyka. Problemy i perspektywy, red. H. Kardela, Z. Muszyński, M. Rajewski. Lublin 2005.
- Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa, red. E. Tabakowska. Kraków 2001.
- Lindberg M. A.: Is knowledge Base Development a Necessary and Sufficient Condition for Memory Development? „Journal of Experimental Child Psychology” 1980, 30.
- Maćkiewicz J.: Kategoryzacja a językowy obraz świata. W: Językowy obraz świata, red. J. Bartmiński. Lublin 1990, s. 52.
- Myszkowska-Litwa M.: Wychowanie intelektualne w teorii dydaktycznej i praktyce edukacyjnej. Kraków 2007.

- Nowakowska-Kempna I.: Aproxymacja semantycznego continuum. W: Język a kultura, t. 12. Wrocław 1992, s. 128.
- Palka S.: Aktualne tendencje w teorii i praktyce kształcenia szkolnego, „Hejnał Oświatowy” 2001, nr 2.
- Palka S.: Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra”. W: Edukacja Jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe, red. K. Denek, T. M. Zimny. Częstochowa 2000.
- Palka S.: Nauki pedagogiczne a edukacja jutra. W: Edukacja Jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe, red. K. Denek, T. M. Zimny. Częstochowa 1999.
- Palka S.: Wychowanie w procesie kształcenia. W: Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole, red. T. Koszycz, M. Lewandowski, W. Starościak. Wrocław 2004.
- Pedagogika, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1. Warszawa: PWN 2003.
- Podstawy gramatyki kognitywnej, red. H. Kardela. Warszawa 1994.
- Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych, red. St. Palka. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego 2004.
- Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy, red. B. Bokus, G. W. Shugar. Gdańsk 2007.
- Tokarski R.: Słownictwo jako interpretacja świata. W: Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, red. J. Bartmiński. Wrocław 1993.
-