



Z bibliotecznej półki

Lektury pedagogiczne

1. Co uważać za wiedzę?¹

Z punktu widzenia ucznia język dostarcza zbioru strategii do interpretowania świata oraz środków refleksji nad interpretacją. Dlaczego więc dyskusja eksploracyjna jest taką rzadkością na lekcjach szkolnych? W odpowiedzi trzeba wskazać na naciski społeczne, które decydują o tym, jakie zachowanie wydaje się odpowiednie. Naciski te wynikają po części z tradycji — nakładają one ograniczenia zarówno na uczniów, jak i na nauczyciela — lecz są one pod kontrolą nauczyciela, a więc mogą ulegać zmianom.

Zdolność uczniów do odgrywania czynnej roli w formułowaniu wiedzy jest po części zależna od zamiarów i oczekiwań, jakie wnoszą oni na lekcje, a po części od wzorców porozumiewania się ustanowionych przez nauczyciela. Harold i Connie Rosen omówili — przytaczając użyteczne przykłady — tego rodzaju pozytywne kierowanie przez nauczycieli procesem kształcenia w szkołach podstawowych, w którym pomagają się dzieciom w zrozumieniu ich własnych doświadczeń przez mówienie o nich. Nie chcę tu podawać dalszych przykładów, lecz raczej omówić w ogólniejszych kategoriach niektóre aspekty zachowania nauczycieli, które mogą ograniczać udział ich uczniów w uczeniu się, aby zrozumieć, dlaczego wielu nauczycieli uważa to za konieczne.

Teoretycznie można odróżnić panowanie (control) nauczyciela nad wiedzą od jego panowania nad porządkiem społecznym w klasie, aczkolwiek wiele z tego, co robią nauczyciele w klasie, odnosi się jednocześnie do obu tych spraw. Język pełni dwie funkcje jednocześnie: przenosi on wiadomości, które chcesz przekazać, a zarazem dostarcza informacji o tym, za kogo się uważasz, co myślisz o tych, do których mówisz, jak oceniasz sytuację itd. Cokolwiek mówisz, twoja wypowiedź nie tylko przekazuje świadomy komunikat, lecz także — zwykle nieświadomie — zmierza do uzgodnienia relacji społecznych, w których bierzesz udział. Podobnie w szkołach, cokolwiek mówi nauczyciel lub uczeń, wiąże się to zazwyczaj zarówno z tym, czego ten uczeń się uczy (tzn. z efektywnym, wcielaniem w życie programem), jak i z relacjami społecznymi.

¹ Cyt. Za: D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. WSiP, Warszawa 1988, s. 143-148.

Mowa jest nie tylko narzędziem, które każdy z nas może stosować w wyjaśnianiu świata, lecz także środkiem pozwalającym narzucać innym naszą wersję świata. To, co ludzie wokół nas mówią i czynią — jeśli w ogóle na to reagujemy — narzuca nam pewną interpretację świata, a także nas samych i naszych zdolności i możliwości. W sytuacjach względnej bezsilności, takich jak przebywanie w szpitalu w charakterze pacjenta, lub — w mniejszym stopniu — uczęszczanie do szkoły w charakterze ucznia, interpretacja ta może stanowić ważne źródło wiedzy o tym, kim jesteśmy i jaka jest nasza sytuacja.

Pewien program telewizyjny przygotowany dla *Open University* (uniwersytet otwarty) doskonale zilustrował to zagadnienie⁸. Sekwencje filmowe pokazywały starszego chirurga w klinice, jak otoczony (młodszyi kolegami i uczniami) dokonuje obchodu sal, przy czym po rozmowie z pacjentem odstępkuje na bok, by omówić jego przypadek. Wypowiedzi skierowane do pacjentów kontrastowały w uderzający sposób pod względem swej treści i stylu z wypowiedziami adresowanymi do innych lekarzy. W obu przypadkach widoczne było nie tylko przekazywanie specjalnie dobranych informacji, lecz także silny nacisk na zaakceptowanie określonego obrazu sytuacji. Słowa skierowane do pacjentów implikowały serdeczność, spokój i współczucie, akceptowały wyrażony przez niepoinformowanego pacjenta pogląd na jego stan zdrowia, lecz nie dostarczały mu w zamian żadnych informacji. Chwilę później, gdy lekarze odeszli od łóżka pacjenta w celu omówienia przypadku — być może grożącej amputacji — ich sposób mówienia przełączał się natychmiast na styl suchy i bezosobowy, pełen zrozumiałych tylko dla specjalisty skrótów, który służył lekarzom do odizolowania się od osobowej rzeczywistości pacjenta i do utrzymania sprawowanej przez nich władzy.

Nie można by przedstawić w sposób bardziej wyrazisty roli mowy w podtrzymywaniu i oddzielaniu tych dwóch równoczesnych, lecz sprzecznych ze sobą interpretacji rzeczywistości. Ciekawe, czy byłoby możliwe zademonstrowanie podobnego zjawiska w jakiejś szkole.

W szkole poglądy na świat nauczyciela i ucznia ścierają się ze sobą „twarzą w twarz”. Konfrontacji tej można uniknąć tylko wtedy, jeśli nauczyciel podkreśla prawdziwość owej wiedzy i orzeka, że wiedza uczniów jest bez znaczenia. Trudno wyobrazić sobie, aby było wielu takich nauczycieli, którzy by czynili to rozmyślnie, aczkolwiek można niekiedy usłyszeć, jak nauczyciel pośrednio odrzuca dotychczasową wiedzę dziecka, stosując takie zwroty jak „zły dom”, „dziecko pozbawione odpowiednich warunków rozwoju”, lub „brak doświadczeń, na których można by się oprzeć”.

Interesujące byłoby ustalenie, jak to się dzieje, że dotychczasowa wiedza dzieci często jest odrzucana. Kluczem do rozstrzygnięcia tego zagadnienia jest rozpatrzenie, w jaki sposób wielu nauczycieli decyduje zarówno o tym, co się omawia, jak i o tym, w jaki sposób się to omawia.

Wyobraźmy sobie dziecko, które przekonuje się, że jego nauczyciel fizyki przerwał mu, gdy na lekcji fizyki próbowało opowiedzieć historyjkę o cieniach. Dla nauczyciela historyjka ta jest nie na temat: zaplanował on zajęcia z wiązkami światła i pryzmatami, aby przedstawić uczniom zasady fizyczne, których posta-

nowił ich nauczyć. Jednakże dla ucznia cienie stanowią punkt wyjścia i źródło rozumienia, które przeniesie on na pryzmaty i wiązki światła. To właśnie sposób rozumienia cieni musi zostać uformowany od nowa, aby przekształcił się w zrozumienie zasad fizycznych. Tak więc to, co dla nauczyciela jest „nie na temat”, może być bardzo związane z tematem dla jednego z jego uczniów. Nauczyciel decyduje o tym, które kierunki rozwijać, a które pozostawić na uboczu, i decyzje te często mogą uchronić przed stratą czasu.

Jeśli jednak zawsze zniechęca się uczniów do wykorzystywania posiadanych przez nich wiadomości, to dojdą oni do wniosku, że wiedza szkolna jest ezoteryczna i nie ma żadnego związku z praktyczną racjonalnością stosowanej na co dzień wiedzy czynnej. Nie będą więc czynić użytku z tego, co wiedzą, kiedy trzeba będzie odpowiedzieć na postawione pytanie, lecz będą zgadywać na chybił trafił i wysuwać fantastyczne przypuszczenia. Ponadto będą skłonni do niedoceniania własnej umiejętności myślenia, ponieważ wykazano im, że to, czego dowiedzieli się wcześniej w szkole jest bezwartościowe. Nauczanie, zwłaszcza w szkołach średnich, w dużej mierze opiera się na wytwarzaniu u uczniów sztucznej zależności, tak aby potrafili oni uzyskiwać wiedzę jedynie przez podporządkowanie się poglądom nauczyciela, a nie przez samodzielne myślenie.

Kilka lat temu byłem świadkiem lekcji stanowiącej aż nazbyt dobry przykład takiego sposobu postępowania.

W wiejskiej szkole średniej nauczyciel geografii przygotował lekcję dla klasy IV, składającej się z uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności. Rozdał on kopie doskonałej fotografii lotniczej obszaru otaczającego szkołę. Większość uczniów zamieszkiwała na fermach położonych na tym obszarze i fotografia ta stanowiła dla nich obraz ich świata, ukazując układ siedzib ludzkich, system dróg, rozmieszczenie pól uprawnych i pastwisk. Spodziewałem się wspaniałej dyskusji, ponieważ fotografia ta umożliwiłaby im refleksję nad ich codzienną wiedzą, pozwoliła lepiej ją usystematyzować. Jednakże nauczyciel napisał na tablicy trzy słowa: *kształt*, *odcień* i *faktura*, po czym zapytał o definicje. W końcu sam musiał podać definicję kształtu. Następnie zapytał:

„Czego możecie się dowiedzieć o tym obszarze z kształtów na fotografii?”. Odpowiedzią było milczenie. Nalegając, aby uczniowie mówili o fotografii w jego kategoriach, nauczyciel odciął ich od tego, co znali najlepiej, od ich codziennego życia. Nie potrafili włączyć się w dyskusję prowadzoną przy użyciu jego kategorii, a nauczyciel nie pozwolił im zacząć od własnych — co później dałoby mu sposobność do wprowadzenia w trakcie dyskusji swych bardziej abstrakcyjnych kategorii analizy. Żądał od nich, aby dotarli do celu bez odbycia podróży — często dzieje się tak wtedy, gdy wymaga się „wersji ostatecznych”.

Przedstawiona historia stanowi przypadek skrajny: niewielu nauczycieli posuwa się do tak jawnego dewaluowania wiedzy czynnej swych uczniów i stwarzania sztucznej zależności od wiedzy szkolnej. Jednakże podobna dewaluacja kryje się często w języku, jakim posługują się nauczyciele, w ich braku zainteresowania punktem widzenia ucznia, lub w nacisku na formę prac pisemnych, gdy uczeń boryka się jeszcze ze zrozumieniem treści.

2. To, co dalekie, i to, co bliskie²

Nauczyciele, którzy słyszeli, że powinni unikać tematów obcych doświadczeniu ucznia, dziwią się często widząc, jak uczniowie ożywają się przy omawianiu rzeczy leżących poza zasięgiem ich umysłu, a trwają w apatii przy rozpatrywaniu rzeczy znanych. Na lekcji geografii dziecko równin z dziwną przewrotnością nie reaguje na czar intelektualny swojego miejscowego otoczenia, natomiast żywo przejmują się wszystkim, co się odnosi do gór i morza. Nauczyciele, którzy z wielkim trudem, a małym pożytkiem uzyskiwali od uczniów wypracowania opisujące szczegółowo rzeczy dobrze im znane, przekonywali się nieraz, że uczniowie ci piszą z zapałem na tematy górne i fantastyczne. Pewna wykształcona kobieta, która opisała swoje obserwacje zebrane podczas pracy w fabryce, chciała opowiedzieć treść powieści Alcott „Małe kobietki” dziewczętom fabrycznym w czasie pracy. Te mało się jednak tym zainteresowały, mówiąc: „Tamte dziewczęta nie miały wcale ciekawszych przeżyć od nas” — i żądały opowiadań o milionerkach i damach światowych. Pewien człowiek zajmujący się badaniem stanu umysłowego ludzi oddających się monotonnej pracy fizycznej zapytał dziewczynę szkocką pracującą w fabryce wyrobów bawełnianych, o czym myśli przez cały dzień. Odpowiedziała mu, że skoro tylko po puszczeniu w ruch maszyny jej umysł uzyskuje swobodę, wychodzi za mąż za księcia i losy ich dwojga zajmują ją już przez resztę dnia.

Nie opowiadam, naturalnie, tych wydarzeń po to, by zachęcić do takich metod nauczania, które odwołują się do sensacyjności, nadzwyczajności i spraw niezrozumiałych. Mówię o nich jednak, ażeby uwydatnić fakt, że to, co znane i bliskie nie pobudza do myślenia ani nie daje mu stawy samo przez się, ale tylko w miarę tego, jak się je zastosuje do opanowywania rzeczy obcych i dalekich. Jest znane w psychologii, że nie zważamy na to, co dawne, ani nie troszczymy się świadomie o to, do czego już jesteśmy bardzo przyzwyczajeni. I słusznie: byłoby niebezpiecznym marnotrawstwem poświęcać uwagę sprawom dawnym, gdy tymczasem wciąż powstają nowe okoliczności, do których musimy się przystosowywać. Myśl musi się zachować na uchwycenie rzeczy nowych, niepewnych, problematycznych. Dlatego uczniów opanowuje poczucie przymusu umysłowego, roztargnienie, gdy każe im się zwracać myśli na to, co już im jest dobrze znane. Rzeczy dawne, bliskie, zwyczajne to nie jest to, ku czemu, ale to, dzięki czemu zwracamy naszą uwagę; nie dostarczają nam one materiału do problemów, ale do ich rozwiązywania.

Ostatnie zdanie doprowadziło nas do zagadnienia równowagi między rzeczami nowymi i dawnymi, dalekimi i bliskimi, potrzebnej w myśleniu refleksyjnym. To, co jest bardziej dalekie, daje nam podniecie i pobudkę; to, co bliższe, dostarcza punktu zaczepienia i środków, którymi można rozporządzać. Zasadę tę można także wypowiedzieć w takiej formie: najlepiej się myśli wtedy, kiedy

² Cyt. za: J. Dewey, *Jak myślimy?* PWN, Warszawa 1988, s. 265-269.

rzeczy łatwe i trudne występują we właściwym stosunku. Łatwe i znane znaczy to samo, podobnie jak nie znane i trudne. Jeśli za dużo jest elementu łatwego, to nie ma podstawy do dociekania, jeśli zaś jest za dużo elementu trudnego, dociekanie staje się beznadziejne.

Konieczność współdziałania rzeczy bliskich i dalekich wypływa wprost z natury myślenia. Gdzie jest myślenie, tam jakaś rzecz obecna nasuwa i ukazuje coś nieobecnego. Jeżeli wobec tego rzeczy znanych nie przedstawi się w warunkach poniekąd niezwykłych, to nie dadzą one żadnej podniety do myślenia, nie będą wymagały rzeczy nieobecnych po to, aby być zrozumiane. A jeśli znów przedmiot przedłożony jest zupełnie obcy, to nie ma żadnej podstawy, na której mógłby on nasunąć coś, co by mogło posłużyć do jego zrozumienia. Gdy np. ktoś ma do czynienia po raz pierwszy z ułamkami, oszałamiają go one, gdyż nie mają związku z żadnym z pojęć poznanych przez niego przy rozważaniu liczb całkowitych. Gdy ułamki staną mu się już najzupełniej znane, wówczas ich dostrzeżenie działa nań po prostu jak sygnał do wykonania pewnych rzeczy; są one „znakiem zastępczym”, na który może reagować bez myślenia. Jeśli natomiast sytuacja jako całość przedstawia coś nowego, a stąd niepewnego, to cała reakcja na nią nie jest mechaniczna, gdyż to mechaniczne działanie zostaje zastosowane do rozwiązywania pewnego problemu. Ten proces spiralny ciągnie się bez końca: obcy materiał przetworzony przez myśl na własność dobrze znaną staje się środkiem do tworzenia sądów o dalszym materiale nie znanym i do jego asymilowania.

Fakt, że w każdym przedsięwzięciu umysłowym obok obserwacji potrzebna jest wyobraźnia, ilustruje inną jeszcze stronę tej samej zasady. Nauczyciele, którzy próbowali prowadzić konwencjonalne lekcje nauki o rzeczach, zwykle przekonywali się, że dopóki lekcje te były nowością, stanowiły one dla uczniów pociągającą rozrywkę, z chwilą zaś gdy stawały się czymś zwyczajnym, były dla nich tak nudne i męczące, jak najbardziej mechaniczne uczenie się samych symboli. Wyobraźnia nie mogła tu działać, ażeby wzbogacić te przedmioty. Poczucie, iż uczenie „faktów, faktów” stwarza tylko ciasną umysłowość Oradgrinda (Postać z powieści Ch. Dickensa *Ciężkie czasy* - przyp. tłum.), jest usprawiedliwione nie dlatego, że fakty same przez się zacieśniają umysł, ale dlatego że są traktowane jako rzeczy tak ustalone, niezmiennie i całkowicie gotowe, iż nie pozostawiają miejsca na działanie wyobraźni. Niech tylko fakty będą przedstawiane tak, iżby były bodźcem dla wyobraźni, a całkiem naturalnie wytworzy się ich wpływ kształcący. Prawdą jest również zdanie odwrotne. Wyobraźnia nie jest koniecznie rojeniem, tzn. wyobrażaniem sobie rzeczy nierzeczywistych. Właściwą funkcją wyobraźni jest przedstawianie rzeczywistości, której nie można pokazać w danych warunkach spostrzegania. Celem wyobraźni jest jasne przeniknięcie tego, co dalekie, nieobecne, niewyraźne. Historia, literatura, geografia, zasady nauk przyrodniczych, a nawet geometria i arytmetyka — są pełne rzeczy, które, jeśli w ogóle mogą być uprzytomnione, to tylko dzięki wyobraźni. Wyobraźnia uzupełnia i pogłębia obserwację; dopiero wtedy, gdy przechodzi w fantastyczność, staje się zastępstwem obserwacji i traci wartość logiczną.

Ostatni przykład dotyczący równowagi, którą należy utrzymywać między tym, co jest bliskie, i tym, co dalekie, można znaleźć w związku, jaki istnieje pomiędzy węższym polem doświadczenia wynikającego z osobistego kontaktu jednostki z osobami i rzeczami a szerszym doświadczeniem ludzkości, które może stać się drogą przekazywania, własnością jednostki. W nauczaniu zachodzi zawsze niebezpieczeństwo zatopienia własnego doświadczenia ucznia, żywotnego, chociaż wąskiego, w masie przekazywanego mu materiału. Rola instruktora kończy się, a zaczyna się rola nauczyciela w tym punkcie, w którym materiał przekazywany daje podniecie do życia pełniejszego i bardziej wartościowego niż to, które weszło przez wąską i ciasną furtkę bezpośredniego spostrzegania zmysłowego i działalności ruchowej. Prawdziwe dostarczanie wiadomości musi być pewnego rodzaju zarażaniem, udzielaniem (ang. *communication* wskazuje na jego związek z pojęciem wspólnoty, społeczności — *community* - przyp. tłum.); nadużywałoby się tej nazwy, gdyby się ją nadawało takiemu dostarczaniu, jakie nie wytwarza żadnej wspólnoty myśli i celu między dzieckiem a ludzkością, której jest ono spadkobiercą.