

Nauczyciel jako przewodnik

Analiza metafor w wypowiedziach nauczycieli

DOI: 10.47050/jows.2024.2.81-88

Na popularnych blogach i stronach internetowych poświęconych tematyce edukacyjnej świadomi pedagodzy obserwują rosnące zainteresowanie rolą, zadaniami i obowiązkami nauczycieli. Coraz częstsze staje się postrzeganie nauczyciela jako przewodnika ucznia w procesie edukacyjnym.

Przyczyną tego mogą być wyniki badań z psychologii i glottodydaktyki, które wskazują na przededefiniowanie celów aktywności zawodowej i obowiązków nauczycieli.

M

ając na uwadze zmiany w postrzeganiu roli nauczyciela, uzasadnione wydaje się porównanie interesującego nas zagadnienia, tj. roli nauczyciela jako przewodnika ucznia, w ujęciu naukowo-teoretycznym z doświadczeniami nauczycieli praktyków. Głównym celem niniejszego artykułu jest zbadanie języka, jakim posługują się nauczyciele w rozmowach o edukacji z innymi nauczycielami, oraz sprawdzenie, w jakim stopniu język nauczycielski odzwierciedla postrzeganie roli nauczyciela prezentowane w literaturze i innych źródłach informacji dostępnych nauczycielom. Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem teorii metafory konceptualnej, która jest jednym z narzędzi językoznawstwa kognitywnego wykorzystywanych do analizy języka.

Zmieniające się postrzeganie ról nauczyciela

Podjmując próbę opisu ról nauczyciela w historii współczesnej edukacji, warto pamiętać, że do XX wieku psychologia edukacji była często utożsamiana z psychologią ogólną, a skupiając się przede wszystkim na adaptowaniu i dostosowywaniu ogólnych teorii psychologicznych do edukacji, nie była postrzegana jako odrębna dziedzina nauki (Kiński 2019). W praktyce oznaczało to, że główna teoria psychologiczna danego okresu miała duży wpływ zarówno na rozumienie natury procesu uczenia się, jak i na postrzeganie roli nauczyciela.

Według wczesnego behawioryzmu¹ rolą nauczyciela jest wykonanie jednego zadania – dostarczenie odpowiedniego bodźca, na który uczeń ma zareagować. Należy zauważyć, że późniejsze teorie behawiorystyczne proponują bardziej złożone zrozumienie roli nauczyciela, który nie tylko koncentruje się na dostarczaniu bodźców, lecz uznaje też każdego ucznia za jednostkę z własnym popędem i siłą nawyku (Hull 1943) oraz nagradza pożądane zachowania, oferując odpowiednie wzmocnienie (Skinner 1953). Jak wskazuje John Woollard (2010), wzmocnienie pomaga nauczycielowi „kształtować” zachowanie ucznia, co zawsze powinno być poprzedzone „modelowaniem”, tj. pokazywaniem przykładu.

Przekonanie, że behawioryzm nie zapewnia kompleksowego wyjaśnienia powodów, dla których uczniowie poszerzają swoją wiedzę oraz sposobów przyswajania wiedzy, sprawiło, że psychologowie i nauczyciele zwrócili uwagę ku teoriom kognitywistycznym². Proces uczenia się jest w nich postrzegany jako aktywność umysłowa, której głównym

¹ Behawioryzm – filozofia nauki uznająca istotną rolę środowiska jako czynnika warunkującego proces uczenia się, skupiona na obserwacji zachowań bodźcowo-reakcyjnych.

² Celem teorii kognitywistycznych jest poznanie, jak działa umysł ludzki, oraz budowa modeli dotyczących funkcji mentalnych człowieka, takich jak rozumowanie, percepcja, pamięć, świadomość, emocje, rozumienie języka itp.

MAGDA JANCZURO

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

celem staje się modyfikacja schematów umysłowych (Piaget 1923, 1947) oraz odkrywanie powiązań między wcześniejszymi doświadczeniami a nowymi informacjami poprzez aktywne eksperymentowanie i interakcję ze środowiskiem (Kelly 1955). W konsekwencji nauczyciel zyskuje nową rolę, która opiera się na tworzeniu przyjaznego środowiska umożliwiającego uczniowi aktywne budowanie swojej wiedzy i nabywanie nowych umiejętności.

Podkreślając znaczenie społecznego aspektu poznania, konstruktywizm społeczny³ wprowadza rolę mediatora (Wygotski 1978, 1986), którego zadaniem jest dostosowanie przekazywanej wiedzy i umiejętności do wieku, poziomu kompetencji i potrzeb ucznia oraz nauczanie poprzez interakcje społeczne. Ponieważ nauczyciel dysponuje większymi kompetencjami, wiedzą i doświadczeniem, jest w stanie pomóc uczniowi w procesie uczenia się i ułatwić zdobywanie nowych umiejętności poprzez dobór materiałów odpowiednich do jego poziomu. Ponadto rolą nauczyciela jest przeprowadzenie Mediowanego Doświadczenia Edukacyjnego (MDE, ang. *Mediated Learning Experience*), które polega na zapewnieniu uczniowi okazji do rozwoju funkcji poznawczych poprzez zmianę częstotliwości, kolejności, intensywności i kontekstu odpowiednich bodźców. Odpowiednie interakcje MDE ułatwiają rozwój różnych funkcji poznawczych, zestawów uczenia się, operacji umysłowych, strategii i systemów potrzeb (Feuerstein i in. 2010), a zinternalizowane procesy MDE pozwalają uczniowi korzystać z doświadczeń edukacyjnych w różnych kontekstach i modyfikować jego system poznawczy za pomocą samodzielnej mediacji (Tzuruel 2012).

Koncepcje humanistyczne⁴ podkreślają rolę myśli, uczuć i emocji ucznia oraz nadają znaczenie wewnętrznemu światu jednostki (Williams i Burden, 1997: 30), a zadania nauczyciela postrzegają w ramach zapewnienia odpowiedniej pomocy, często rozumianej w kategoriach relacji doradca–klient lub starszy brat–młodszy brat. Według Masłowa (1943) pomoc ta jest niezbędna, aby jednostka osiągnęła główny cel edukacji, tj. samorealizację. Zapewniając wsparcie, nauczyciel może pomóc uczniowi stać się możliwie najlepszą wersją siebie (Kiński 2019). Teorie humanistyczne podkreślają konieczność zaspokojenia podstawowych potrzeb, zanim podejmie się próby efektywnego nauczania, a realizacja tych potrzeb, prowadząca do samourzeczywistnienia, jest możliwa tylko w klimacie sprzyjającym rozwojowi, którego stworzenie należy do zadań nauczyciela (Rogers 1979).

Po przeanalizowaniu roli nauczyciela w wyżej wymienionych teoriach można zauważyć wyraźną ewolucję od „badacza” dostarczającego odpowiednich bodźców do pozycji „mediatora” udzielającego wskazówek i pomocy uczniowi. Warto podkreślić, że zmiana ta nie powinna być postrzegana jako umniejszenie roli nauczyciela, ale jako efekt postrzegania ucznia jako aktywnego uczestnika procesu edukacyjnego oraz przypisania mu pewnej dozy autonomii, sprawczości i odpowiedzialności. Trafnym określeniem roli nauczyciela w takiej rzeczywistości edukacyjnej wydaje się miano „łagodnego przewodnika” (Kiński 2023: 451).

Teoria metafory konceptualnej

Warto wspomnieć, że metafora jako taka jest powszechnie postrzegana jako narzędzie retoryczne i część języka figuratywnego⁵, który ze względu na swoją wartość estetyczną znajduje zastosowanie głównie w poezji i literaturze (Baldick 2001: 153). Według Meyera Howarda Abramsa (1999: 155) metafora „służy głównie wzmocnieniu wartości przekazu retorycznego oraz stylistycznej barwności i atrakcyjności dyskursu⁶”. George Lakoff i Mark Johnson (1980: 3–6) twierdzą natomiast, że metafora jest narzędziem pojęciowym, które kształtuje nasze codzienne zachowanie, komunikację oraz rozumienie poszczególnych pojęć i zjawisk. W związku z faktem, że język i myśli są zakorzenione w tym samym systemie pojęciowym, metafory muszą być obecne w codziennej komunikacji i wszelakich formach ludzkiej aktywności (Lakoff i Johnson 1980). Jako że ludzie nie są często świadomi struktury swojego systemu pojęciowego, używają metafor w sposób automatyczny

³ Konstruktywizm społeczny – teoria, według której rozwój człowieka jest uwarunkowany społecznie, a wiedza powstaje w wyniku interakcji z innymi ludźmi.

⁴ Teorie humanistyczne podkreślają rolę racjonalnego myślenia i charakteryzują się troską o potrzeby, szczęście oraz swobodny rozwój człowieka.

⁵ Język figuratywny zawiera wyrażenia mające na celu wzmocnienie emocjonalności, obrazowości oraz symboliki wypowiedzi.

⁶ Wszystkie tłumaczenia pochodzą od autorki.

i nieświadomy. Zoltan Kövecses (2002: 4) definiuje metaforę jako „rozumienie jednej domeny pojęciowej w kategoriach innej domeny pojęciowej”. Głównym celem metafor jest umożliwienie ludziom zrozumienia jednego konceptu za pomocą innego.

Metafory zawsze składają się z dwóch spójnie zorganizowanych domen pojęciowych (Kövecses 2002: 4). Domena docelowa i domena źródłowa są z kolei zbudowane na doświadczeniach i wiedzy, jaką ludzie mają na temat różnych pojęć i zjawisk. Mogą one mieć swoje źródła zarówno w badaniach i faktach, jak i opierać się na wiedzy oraz powszechnych przekonaniach (Lakoff 1987: 118). Domena źródłowa dostarcza metaforycznych wyrażeń językowych, które są wykorzystywane w celu zrozumienia domeny docelowej uważanej za trudniejszą do zdefiniowania lub opisanie.

Aby zobrazować mechanizm działania metafory konceptualnej, Lakoff i Johnson (1980: 7–9) podają wyrażenia metaforyczne ilustrujące metaforę *czas to pieniądz*, której przykładem do obserwacji można w codziennej komunikacji:

1. *Tracisz mój czas.*
2. *Zainwestowałem w nią dużo czasu.*
3. *Musisz oszczędzać czas.*
4. *Zaczyna brakować ci czasu.*

W powyższych przykładach wyrażenia zaczerpnięte z domeny źródłowej (*pieniądz*) mają za zadanie ułatwienie zrozumienia bardziej abstrakcyjnej domeny docelowej (*czas*). Czas przedstawiony jest w nich jako wartościowy środek, którym możemy dysponować w mniej (*tracić czas*) lub bardziej (*zainwestować czas*) roztropny sposób. Jak każdy cenny przedmiot/zasób czas jest towarem ograniczonym, który powinno się oszczędzać, bo może go zabraknąć. Postrzeganie czasu w kategoriach pieniędzy związane jest w oczywisty sposób ze sposobem funkcjonowania ludzi we współczesnej kulturze (we współczesnym systemie społeczno-ekonomicznym), w której wynagrodzenie za pracę rośnie zwykle wprost proporcjonalnie do ilości spędzonego nad nią czasu. Otrzymując pieniądze za przepracowane godziny, dni czy tygodnie, ludzie zaczęli utożsamiać czas z pieniędzmi i pojmować go w ten właśnie sposób.

Cel i opis badania

Celem badania była analiza języka, jakim posługują się nauczyciele języka angielskiego jako języka obcego, odpowiadając na pytania autorki dotyczące edukacji. Na tej postawie autorka zamierzała ustalić role pełnione przez nauczycieli w klasie, wykorzystując metaforyczne wyrażenia językowe zebrane podczas wywiadów.

Wywiady przeprowadzono między październikiem 2022 r. a styczniem 2023 r. W badaniu wzięło udział 40 nauczycieli (28 kobiet i 12 mężczyzn) języka angielskiego jako języka obcego, w wieku od 28 do 55 lat, z minimum pięcioletnim stażem w zawodzie. Ankietowani nauczyciele pracują w szkołach podstawowych i średnich i uczą na poziomach od A2 do C2. Pragnąc porozmawiać z wysoce kompetentnymi i zaangażowanymi nauczycielami, autorka skontaktowała się z jednym z szeroko rozpoznawalnych trenerów nauczycieli w Polsce i poprosiła go o rekomendację. Zgodnie z głównymi założeniami metody kuli śnieżnej⁷ każda badana osoba rekrutowała kolejnego nauczyciela lub nauczycieli, w zależności od ich dostępności oraz chęci wzięcia udziału w badaniu (Thompson 2002). Część spotkań odbyła się na żywo, a pozostałe za pośrednictwem platformy Zoom, w zależności od preferencji i dostępności rozmówców. Po przeprowadzeniu wywiadów z 40 uczestnikami autorka zauważyła, że ostatnie rozmowy nie przyniosły nowych wyników ani obserwacji, więc zdecydowała się nie kontynuować badania zgodnie z ideą teoretycznego nasycenia kategorii⁸. Uczestnikom zadawano 10 pytań dotyczących procesu edukacyjnego. W celu zachowania zgodności ze standardami etycznymi prowadzenia badań rozmówcy zostali poinformowani przed rozpoczęciem rozmowy, że będzie ona nagrywana na nośnik audio, a wyniki zostaną udostępnione w ich analizie wyłącznie anonimowo.

7 Badanie przeprowadzone metodą kuli śnieżnej polega na nieprzypadkowym doborze uczestników, w którym obecni badani polecają przyszłych badanych spośród grona swoich znajomych.

8 Nasycenie kategorii jest terminem opisującym punkt w badaniach jakościowych, w którym gromadzenie nowych danych przestaje przynosić nowe spostrzeżenia lub tematy.

Pytania wykorzystane w wywiadach zostały sformułowane na podstawie własnych obserwacji powtarzających się tematów poruszanych przez nauczycieli na popularnych blogach (Edutopia, EducationWeek, MindShift) i w literaturze przedmiotu (Scrivener 2011; Harmer 2015; Gębal 2019).

Uczestnikom zadano następujące pytania:

1. Czym jest dla Pani/Pana edukacja?
2. Jaki według Pani/Pana jest cel edukacji?
3. Jak Pani/Pan postrzega swoją rolę w procesie kształcenia?
4. Czy uważa Pani/Pan, że Pani/Pana rola zmienia się w zależności od wieku uczniów, z którymi Pan/Pani pracuje?
5. Czym według Pani/Pana jest dobra lekcja?
6. Jak opisałaby Pani/opisałby Pan relację między Panią/Panem a uczniami?
7. Z jakimi problemami lub trudnościami w klasie zmagają się Pani/Pan na co dzień?
8. Jaki jest najtrudniejszy aspekt bycia nauczycielem?
9. Co jest najbardziej satysfakcjonujące w pracy nauczyciela?
10. Czego oczekują od Pani/Pana uczniowie? Czego oczekują ich rodzice? Czy te oczekiwania są takie same, czy różne?

Na podstawie wywiadów autorka wyodrębniła 18 metafor ilustrujących role pełnione przez nauczycieli w klasie i podzieliła na trzy grupy metafor: związane z wychowaniem, z organizacją procesu edukacyjnego oraz z nauczaniem. Ze względu na ograniczenia objętości niniejszego artykułu oraz aktualne zainteresowanie badaczki rolą przewodnika zaprezentowane i przeanalizowane zostaną jedynie wybrane przykłady ilustrujące metaforę *nauczyciel to przewodnik*. Za elementy domeny źródłowej (*przewodnik*) autorka przyjęła aspekty związane z działalnością przewodnika, takie jak podróż, etapy podróży, turyści, środki transportu, przeszkody, wskazówki itp. Elementy domeny docelowej (*nauczyciel*) dotyczą zagadnień odnoszących się do pracy nauczyciela, np. edukacja, inni uczniowie, inni nauczyciele, podręcznik, problemy i błędy, informacja zwrotna.

Analiza

Poniższa sekcja zawiera pochodzące z wywiadów przykłady metafory *nauczyciel to przewodnik* wraz z omówieniem przedstawionego materiału.

1. *Wspieram i prowadzę – nie jako dyktator, ale jako osoba, która inspiruje i motywuje – ktoś, za kim młodzi ludzie chcą podążać – podążać tą ścieżką i osiągać kolejne etapy.*
2. *Kiedy uczniowie nie są dobrze przygotowani i rozsądnie prowadzeni, zaczynają błędzić – przestają się uczyć, jeśli chodzi o sytuację szkolną, a w szerszym kontekście – nie radzą sobie w życiu.*

Przykład 1 pokazuje, że nauczyciel może być osobą, która jest w stanie rozbudzić ciekawość i zainteresowanie oraz zapewnić swoim uczniom inspirację do nauki i pogłębiania wiedzy w taki sam sposób, w jaki przewodnik oprowadza zwiedzających po różnorodnych obszarach, opowiadając historie i ciekawostki z nimi związane, aby zachęcić ich do dalszego eksplorowania tych terenów. Co więcej, słowo „podążać” odnosi się do uczniów, którzy czując się zainspirowani i wspierani przez swoich nauczycieli, stają się bardziej otwarci na ich sugestie i porady, co w oczywisty sposób może przyczynić się do rozwoju ich kompetencji i chęci nabywania nowych umiejętności. Omawiany przykład podkreśla również fakt, że edukacja jest procesem długotrwałym, składającym się z wielu etapów, z których każdy musi zostać ukończony, aby można było rozpocząć kolejny. Przykład 2 skupia się na odpowiedzialności związanej z zawodem nauczyciela, pokazując, że niewystarczające kompetencje nauczycieli mogą prowadzić do sytuacji, w których uczniowie nie

otrzymują potrzebnego im wsparcia, co hamuje ich rozwój. Uczniowie, którzy nie otrzymują wystarczającej pomocy, przypominają turystów, którzy „złądzili”, ponieważ nie dostali jasnych wskazówek.

3. Edukacja polega również na wskazywaniu, czego i jak się uczyć, **prowadzeniu i kierowaniu** ucznia.
4. Jestem tu po to, by pokazywać, co jest ważne, a co mniej ważne, kierować ucznia do **celu**.
5. Uczniowie potrzebują **drogowskazów**. Muszą wiedzieć, co robią dobrze, a co źle. I to jest moja rola, aby im to zapewnić.

Przykłady 3–5 pokazują, że zarówno praca przewodników, jak i nauczycieli polega nie tylko na wyznaczaniu celów, lecz także na wskazywaniu, w jaki sposób wspomniany cel może zostać osiągnięty. Podczas gdy turyści otrzymują od przewodników „wskazówki”, dokąd muszą się udać i jakimi ścieżkami powinni podążać, rolą nauczycieli jest wyjaśnienie uczniom, w jaki sposób powinni pracować nad poprawieniem poszczególnych umiejętności oraz zwrócenie ich uwagi na elementy najbardziej istotne w danym momencie i sytuacji. Nauczyciele pomagają uczniom ustalić zarówno krótko-, jak i długoterminowe cele oraz na bieżąco monitorują, czy robią oni postępy. Słowo „drogowskazy” w przykładzie 5 odnosi się do informacji zwrotnej udzielanej przez nauczyciela, którą uczniowie powinni otrzymywać regularnie, aby mieć świadomość swoich postępów oraz obszarów, na których powinni się skupić, by poprawić swoje wyniki.

6. Edukacja to **droga, podróż, podróż w nieznanie**. Zawsze powtarzam moim uczniom, że nawet jeśli teoretycznie jestem wyżej w hierarchii, nadal jesteśmy **towarzyszami**. Zaczynamy razem w pewnym punkcie i nigdy nie wiemy, gdzie skończymy, ponieważ nigdy nie wiemy, co zostanie dodane po drodze. To droga pełna **przygód i przeszkód**. Czasami musisz zawrócić lub zatrzymać się, ponieważ nie wiesz, dokąd iść dalej.
7. Nauka to złożony i skomplikowany proces. Czasami rezultaty widać od razu, ale zazwyczaj jest to **długa droga pełna przeszkód**. Problemy uczniów, niechciane nawyki. Ale szczerze mówiąc, podczas gdy natychmiastowe efekty są imponujące i dają wiele satysfakcji, pomaganie słabszym, niezmotywowanym uczniom w **dotarciu do celu** jest najlepszą rzeczą w tej pracy.
8. Czasami musisz zaakceptować fakt, że znalazłeś się w **ślepych zaułku**. Jeśli widzisz, że coś nie działa, musisz znaleźć nową strategię. Ale czasami trzeba po prostu zaakceptować fakt, że nie można zrobić więcej. Nie możesz nauczyć kogoś, kto nie chce się uczyć.

Przykład 6 pokazuje, że przedstawienie nauczyciela jako przewodnika jest częścią bardziej złożonej metafory *edukacja to podróż*. Warto zauważyć, że chociaż nauczyciele z założenia zajmują inną pozycję w układzie dydaktycznym, część z nich widzi siebie raczej jako współtowarzyszy edukacyjnej podróży, na której końcu czeka wspólny cel. Powyższe przykłady pokazują też, że pomimo zaangażowania i przygotowania nauczyciela, istnieją różne nieprzewidywalne sytuacje, które mogą zaburzyć proces edukacyjny. Znaczne różnice między kompetencjami uczniów, ich możliwościami intelektualnymi i chęcią do nauki mogą utrudniać ich rozwój, często zmuszając nauczyciela do reorganizacji zajęć i zastanowienia się nad przyczynami, dla których strategie wdrożone w danym kontekście nie przynoszą pożądanego efektów (7 i 8). Przykład 8 podkreśla również znaczenie zaangażowania uczniów w ich własny rozwój, pokazując, że odpowiedzialność za powodzenie procesu edukacyjnego zależy nie tylko od nauczycieli, lecz także uczniów.

9. Edukacja to nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także **poszerzanie horyzontów**, co można osiągnąć poprzez rozbudzenie ciekawości uczniów, inspirowanie ich.

Wyrażenie „poszerzanie horyzontów” użyte w przykładzie 9 odnosi się do zachęcania uczniów do odkrywania treści nierzadko wykraczających poza obowiązkowy materiał. Nauczyciele motywują uczniów do poszerzania swoich zainteresowań i poszukiwania nowych, co może być porównane do sytuacji, w których przewodnicy zapewniają podróżnikom możliwość poznania nowych kultur, zwyczajów i kuchni. Przykłady te wskazują, że proces edukacyjny może być niezwykle wzbogacającym doświadczeniem, które pozytywnie przyczynia się do holistycznego rozwoju uczniów.

10. *Chciałbym, aby moi uczniowie mogli uczyć się samodzielnie, czerpać przyjemność z odkrywania, badania i zdobywania wiedzy. Ale moją rolą jest pokazanie im, jak mogą to osiągnąć.*

11. *Edukacja to proces samodzielnego odkrywania. Nauczyciel musi otworzyć młodym ludziom drzwi do świata.*

Po wyposażeniu uczniów w określoną wiedzę i umiejętności oczekuje się, że staną się oni autonomicznymi i niezależnymi podmiotami. Powyższe przykłady pokazują, że rola nauczyciela powinna być w pewnym sensie ograniczona, ponieważ głównym celem edukacji jest wzmocnienie pozycji uczniów i pomoc w przejęciu odpowiedzialności za własną naukę. Tę transformację można porównać do sytuacji, w której podróżnicy stają się wystarczająco pewni siebie i dobrze przygotowani do samodzielnego odkrywania świata po tym, jak przez pewien czas byli prowadzeni przez kogoś innego. „Otwieranie drzwi do świata” może być rozumiane w kategoriach umiejętnego prowadzenia uczniów przez nauczycieli i zdobywania przez uczniów wystarczających kompetencji, aby zaangażować się w proces samodzielnego odkrywania jako ostatecznego celu uczenia się. Przykłady 10 i 11 zwracają uwagę na potrzebę rozwijania sprawczości i autonomii ucznia, pożądaną w procesie edukacyjnym, a koniecznych do kontynuowania nauki po zakończeniu formalnej edukacji. Po przeanalizowaniu powyższych stwierdzeń można zauważyć, że wybrane elementy domeny docelowej (*nauczyciel*) odpowiadają konkretnym elementom domeny źródłowej (*przewodnik*), co podsumowuje poniższa tabela:

Tab. 1. Porównanie elementów domeny docelowej z elementami domeny źródłowej

DOMENA ŹRÓDŁOWA: PRZEWODNIK	DOMENA DOCELOWA: NAUCZYCIEL
podróż	edukacja
turyści/zwiedzający	uczniowie
współtowarzysze	inni uczniowie/nauczyciel
etapy	poziomy edukacji, umiejętności, kompetencje
środek transportu	klasa
miejsce docelowe	ukończenie konkretnego poziomu, nabycie określonych kompetencji
poszerzać horyzonty	pokazywać nowe możliwości
mapa	podręcznik, podstawa programowa
przeszkody	problemy, błędy
wskazówki	informacja zwrotna

Elementy domeny źródłowej (*przewodnik*) oraz docelowej (*nauczyciel*), wspomniane wcześniej w opisie badania, zostały określone z wykorzystaniem aspektów i obszarów działalności typowej dla każdego z wymienionych zawodów. Domena źródłowa jest zbiorem pojęć związanych z pracą przewodnika, który ułatwia zrozumienie bardziej abstrakcyjnego zbioru pojęć kojarzonych z zawodem nauczyciela.

9 Językoznawstwo kognitywne – gałąź językoznawstwa zakładająca ścisły związek pomiędzy językiem a umysłowymi procesami dotyczącymi postrzegania świata.

Implikacje i wnioski

Mimo że badanie przedstawione w artykule zostało przeprowadzone w nurcie językoznawstwa kognitywnego⁹, wyniki analizy języka nauczycieli mogą zainteresować świadomych edukatorów praktyków. Biorąc pod uwagę to, że analiza języka może dostarczyć informacji o procesach myślowych wpływających na rozumienie otaczającego nas świata (Levelt 1989), wnioski płynące z tego badania mogą skłonić nauczycieli do refleksji nad własnym postrzeganiem swojej profesji oraz działań, które podejmują w ramach aktywności zawodowej.

Analiza wypowiedzi cytowanych w artykule pokazuje, że w opinii ankietowanych nauczycieli współpraca z nauczycielem-przewodnikiem daje uczniom poczucie aktywnej sprawczości, wynikające ze wsparcia, pomocy i sugestii oferowanych, a nie narzucanych, przez nauczyciela. Wskazując na wybór, z jakiego mogą skorzystać uczniowie, metafora *nauczyciel to przewodnik* pokazuje jednocześnie, że powodzenie procesu edukacyjnego w znacznym stopniu zależy od zaangażowania uczniów oraz ich chęci do skorzystania z oferowanych możliwości. Co więcej, metafora ta podkreśla znaczenie konstruktywnej informacji zwrotnej udzielanej i otrzymywanej regularnie, będącej dla uczniów punktem wyjścia do dalszego rozwoju. Brak rzetelnych informacji na temat postępów i obszarów wymagających poprawy skutkuje bezradnością i niepewnością uczniów. Warto zauważyć także, że rola nauczyciela-przewodnika nie ogranicza się tylko do wskazywania potencjalnie problematycznych elementów i na ich podstawie wyznaczania kolejnych celów edukacyjnych. Nauczyciel przybierający taką rolę wyjaśnia także, a może przede wszystkim, w jaki sposób uczeń może osiągnąć oczekiwane rezultaty. Metafora podkreśla również to, że głównym celem edukacji jest wyposażenie uczniów w wiedzę, narzędzia i umiejętności, które umożliwią im rozwój i samodzielną naukę w przyszłości. Rola nauczyciela-przewodnika promuje zatem ideę uczenia się przez całe życie i edukacji, która nie kończy się po opuszczeniu szkoły.

Można przyjąć, że po zapoznaniu się z wnioskami przedstawionymi powyżej niektórzy praktykujący nauczyciele będą zainteresowani zbadaniem własnego języka. Mając na uwadze to, że metafory używane są zwykle nieświadomie, taka analiza pozwoliłaby nauczycielom na sprawdzenie, co ich język mówi o ich własnym postrzeganiu swojej roli w klasie. Niektórzy mogą uznać za ciekawe przeanalizowanie języka uczniów w celu porównania wyników i sprawdzenia, czy samo postrzeganie edukacji oraz płynące z niego oczekiwania w obu grupach są spójne. Warto zwrócić uwagę na to, że niektóre metafory mogą przyczynić się do nieporozumień i błędnego postrzegania procesu edukacyjnego. Jednym z przykładów na to jest ta, która przedstawia nauczanie jako przekazywanie wiedzy. Takie ujęcie może wywoływać nierealistyczne założenie, że wiedza to stateczny byt, który może być powierzona uczniom bez zaangażowania i wysiłku z ich strony. Oczywiście konsekwencją zastosowania takiej metafory jest chwalenie nauczycieli za osiągnięcia uczniów lub krytykowanie za brak rozwoju oraz przypisywanie im pełnej odpowiedzialności za powodzenie lub porażkę edukacyjną. Warto nadmienić, że już samo postrzeganie powodzenia i porażki w kategoriach przekazania lub nieprzekazania danej porcji wiedzy jest odległe od konstruktywistyczno-humanistycznych założeń edukacji jako procesu trwającego całe życie i będącego formą samorealizacji. Pamiętając, że metafory odzwierciedlają postrzeganie przez ludzi określonych pojęć i zjawisk, wyniki takiego eksperymentu mogłyby przyczynić się do zainicjowania rozmów między nauczycielami i uczniami na temat ich ról i obowiązków oraz ustalenia wspólnych, lepiej dopasowanych do danego kontekstu oczekiwań wobec uczenia się i nauczania. Warto wspomnieć, że taki eksperyment może być przeprowadzony w każdej klasie, ponieważ każda grupa uczących się może być postrzegana jako odrębne środowisko edukacyjne. Z uwagi na ograniczoną rozmiarem grupy liczbę uczniów, badanie takie byłoby dość łatwe do przeprowadzenia, a wyniki mogłyby dostarczyć ciekawych wniosków i ułatwić zrozumienie funkcjonowania konkretnej grupy uczniów i ich nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Abrams, M.H. (1999), *A Glossary of Literary Terms*, Boston: Heinle & Heinle.
- Baldick, C. (2001), *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*, Nowy Jork: Oxford University Press.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., Falik, L.H. (2010), *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*, Nowy Jork: Teachers College Press.
- Gębał, P.E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harmer, J. (2015), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Pearson.
- Hull, C.L. (1943), *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory*, Nowy Jork: Appleton-Century-Crofts.
- Kelly, G.A. (1955), *The Psychology of Personal Constructs. Vol. 1. A Theory of Personality. Vol. 2. Clinical Diagnosis and Psychotherapy*, Nowy Jork: Norton.
- Kiński, C. (2019), *Teacher-Student Relationship and the Student's Subjective Well-being in the Foreign Language Education Process* [niepublikowana rozprawa doktorska], Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Kiński, C. (2023), *Roles of Language Teachers* [w:] P.E. Gębał, C. Kiński, S. Mercer, S.A. Nowak, M. Szulc-Kurpaska (red.), *Teaching and Learning English. Education for Life*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 449–458.
- Kövecses, Z. (2002), *Metaphor: A Practical Introduction*, Nowy Jork: Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1987), *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Levelt, W.J.M. (1989), *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Maslow, A.H. (1943), *A Theory of Human Motivation*, „*Psychological Review*”, nr 50(4), s. 370–396.
- Piaget, J. (1923), *The Language and Thought of the Child*, Nowy Jork: Harcourt Brace.
- Piaget, J. (1947), *The Psychology of Intelligence*, Nowy Jork: Routledge
- Rogers, C.R. (1979), *The Foundations of the Person-centered Approach*, „*Education*”, nr 100(2), s. 98–107.
- Scrivener, J. (2011), *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*, Londyn: Macmillan.
- Skinner, B.F. (1953), *Science and Human Behavior*, Nowy Jork: Macmillan.
- Thompson, S.K. (2002), *Sampling*, Nowy Jork: Wiley.
- Tzuriel, D. (2012), *Mediated Learning Experience (MLE) and Cognitive Modifiability* [w:] N.M. Seel, (red.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Boston, MA: Springer.
- Williams, M., Burden, R. (1997), *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Woollard, J. (2010), *Psychology for the Classroom: Behaviourism*, Londyn: Routledge.
- Wygotski, L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wygotski, L.S. (1986), *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.

MAGDA JANCZURO Absolwentka studiów magisterskich na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, gdzie jest obecnie zatrudniona na stanowisku asystentki w Katedrze Języka Angielskiego. Od kilku lat uczy także w szkole językowej English Perfect w Olsztynie, a od niedawna pracuje nad doktoratem poświęconym tematowi rozwoju dydaktycznego nauczycieli akademickich.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.