

Kapitan ladje ali sopotnik: vloga visokošolskega učitelja skozi metafore

Silva Bratož

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

silva.bratoz@pef.upr.si

Anja Pirih

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

anja.pirih@fhs.upr.si

Prispevek obravnava zaznavanje in razumevanje vloge visokošolskega učitelja skozi metafore. Izhajamo iz predpostavke, da ima lahko pojmovanje vloge učitelja velik vpliv na to, kakšne strategije in metode poučevanja izbirajo visokošolski učitelji ter kako dojemajo razmerje med predavateljem in študentom. Za ta namen bomo uporabili metafore kot konceptualno orodje, ki nam omogoča vpogled v povezavo med jezikom in mišljenjem. Pri teoretičnem okviru se naslanjamo na kognitivni pogled na metaforo (Lakoff in Johnson 1980; Lakoff 1993), tipologijo metafor za učitelje po Oxfordovi idr. (1998) in Oxfordovi (2001) ter na klasifikacijo metafor za poučevanje po Chenu (2003). Osnovni namen raziskave v empiričnem delu je preučiti, kako visokošolski učitelji pojmujejo vlogo učitelja skozi metafore. Analizirali bomo primere metafor za vlogo učitelja, ki smo jih pridobili na delavnicah, namenjenih visokošolskim učiteljem in sodelavcem v okviru projekta INOVUP. Poleg analize metafor predstavljamo tudi model dejavnosti, ki smo ga preizkusili v okviru usposabljanj in ki temelji na refleksiji vloge učitelja skozi metafore.

Ključne besede: konceptualna metafora, tipologija metafor, vloga visokošolskega učitelja, refleksija

Uvod

Raziskave, ki v ospredje postavljajo miselne procese učiteljev pri poučevanju, poudarjajo vpliv učiteljevih stališč in prepričanj na oblikovanje njegove pedagoške prakse ter profesionalnega razvoja (Seferoğlu, Korkmazgil in Ölcü 2009). Borg (2003, 81) za te miselne procese uporablja izraz učiteljeva kognicija (angl. *teacher cognition*) in jo razume kot povezavo med tem, kar učitelji mislijo, vedo in verjamejo, in tem, kar delajo. Med ključne vidike učiteljeve kognicije lahko nedvomno umestimo tudi načine, kako učitelji pojmujejo svojo vlogo v procesu poučevanja. Pojmovanje vloge učitelja, pri čemer imamo v mislih tako učitelja nasploh kot visokošolskega učitelja, ima namreč lahko velik vpliv na to, kakšne strategije in metode poučevanja ti izbirajo ter kakšne

odnose razvijejo s svojimi učenci, dijaki, študenti. Če je bil v preteklosti učitelj pojmovan predvsem kot prenašalec in posredovalec znanja, je danes v ospredju predvsem njegova vloga kot mentorja, usmerjevalca in spodbujevalca. V konstruktivističnem pojmovanju učenja je učitelj predvsem partner v učnem procesu, njegova osnovna naloga pa je ustvariti pogoje, ki učencem omogočajo izgrajevanje lastnega znanja – »učitelj ni več natak, ki učencem prenaša znanje, pač pa vrtnar, ki spodbuja razvoj njihovih potencialov« (Košir 2009, 2). Gre torej za različna pojmovanja vloge učitelja. Pri tem je izpostavljena vloga učitelja kot reflektivnega praktika, reflektivno razmišljanje pa zahteva neprestano vrednotenje prepričanj, predpostavk in hipotez o podatkih in informacijah, ki so nam na voljo, kot tudi kritično presojo različnih interpretacij podatkov (Dewey 1997; Larrivee 2000; Baloh in Bratož 2019). S pomočjo metafor lahko učitelji primerjajo in reflektirajo lastna prepričanja ter različne vidike poučevanja.

Različni pristopi k poučevanju narekujejo tudi različne oblike razmerja učitelj – učenec. Richards in Rodgers (2001) poudarjata, da so ta razmerja po eni strani asimetrična, kot npr. razmerje med dirigentom in članom orkestra, zdravnikom in pacientom ali trenerjem in igralcem, po drugi strani pa lahko temeljijo na enakopravnejši razdelitvi vlog, ki npr. učitelje in učence pojmujejo kot prijatelje, sodelavce ali soigralce v ekipi.

Številne raziskave se danes poslužujejo metaforične analize kot raziskovalnega orodja za ugotavljanje zaznavanj in stališč različnih akterjev (učiteljev, bodočih učiteljev, učencev idr.) o raznovrstnih vidikih učenja in poučevanja (Nikitina in Furuoka 2008; Oxford idr. 1998; Kramsch 2003; Chen 2003; Cameron in Low 1999; Cortazzi in Jin 1999). V prispevku nas bo zlasti zanimalo, kako visokošolski učitelji zaznavajo in pojmujejo svojo vlogo prek metafor. Oxford idr. (1998) ugotavljajo, da metafore, povezane z vlogo učitelja, odražajo različne vidike pojavov nadzora in moči. Avtorji izhajajo iz predpostavke, da učno okolje zaznamujejo raznovrstna razmerja moči, ki so v večini primerov asimetrična, tj. ena oseba ima v tem razmerju več moči kot druga. Pri tem se učitelji razlikujejo po naravnosti k dvema različnima oblikama razrednega nadzora, in sicer humanistični (angl. *humanistic*) in skrbniški (angl. *custodial*). Humanistična naravnost npr. poudarja učenčevo samostojnost in intrinzične nagrade, medtem ko je za skrbniško naravnost nadzor značilno prepričanje, da učencem ne gre zaupati in da so pri vodenju razreda smiselnejše ekstrinzične nagrade (Oxford 1998, 7).

V teoretičnem okviru najprej predstavimo pogled na metaforo s perspektive kognitivnega jezikoslovja, kjer je metafora pojmovana kot kognitivni mehanizem, ki nam omogoča vpogled v povezavo med jezikom in mišljenjem

(Lakoff 1987; 1993; Lakoff in Johnson 1980). Med različnimi teorijami metafore je t. i. sodobna teorija tista, ki nam nudi uporabno konceptualno orodje, s katerim lahko preučujemo različne vsakodnevne pojave (Kante 1998). Nadaljujemo z raziskavami metafor na področju izobraževanja, pri čemer so izpostavljeni zlasti konceptualni okviri, ki so jih razvili Oxfordova (2001), Oxfordova idr. (1998) in Chen (2003). V empiričnem delu prispevka je predstavljena raziskava, katere cilj je bil ugotoviti, kako visokošolski učitelji pojmujejo vlogo učitelja skozi metafore. V prvem delu raziskave predstavljamo analizo zbranih metafor za vlogo visokošolskega učitelja in poučevanje na visokošolski instituciji po tipologijah metafor, ki so jo razvili Oxfordova idr. (1998) in Oxfordova (2001). V drugem delu pa predstavljamo model dejavnosti, v kateri so udeleženci usposabljanj v okviru projekta INOVUP izvedli refleksijo svoje vloge predavatelja s pomočjo metaforičnih konceptualizacij, ki so jih navedli kot najustreznejše za opis vloge visokošolskega učitelja.

Teoretični okvir

Kognitivni pogled na metaforo

V preteklosti so bile metafore zlasti predmet raziskovanja literarne teorije in jezikoslovja, medtem ko danes velja splošno prepričanje, da igrajo ključno vlogo pri strukturiranju našega konceptualnega sistema in naših vsakodnevni dejanj. V tem smislu jih razumemo kot pomembno orodje človekovega kognitivnega aparata, ki nam pomaga razumeti povezave med jezikom in mišljenjem. Med različnimi teoretičnimi okviri, ki so poskušali zajeti kognitivne prvine metafore, je eden najvplivnejših nedvomno model *konceptualne metafore*, ki so ga razvili George Lakoff in njegovi sodelavci (Lakoff 1993; 1987; Lakoff in Johnson 1980) in po katerem je razumevanje metaforičnega jezika možno zaradi obstoja ustreznih med različnimi konceptualnimi domenami, ki strukturirajo naše mentalne predstave kompleksnih pojmov. Ključni element kognitivnega pogleda na metaforo je trditev, da je metafora predvsem način razmišljanja in ne zgolj izraz jezika. Iz tega sledi, da je jezik le eden od načinov manifestiranja metafore.

S konceptualno teorijo metafore je povezana tudi teorija *idealiziranih kognitivnih modelov* ali *ljudskih modelov* (Lakoff 1987; Cienki 2007), ki se ukvarja zlasti z vprašanjem kategorizacije in predstavlja pomemben mejnik v razvoju kognitivne semantike. Zamisel o tovrstnih modelih izhaja iz predpostavke, da jezikovne strukture uporabljajo splošni kognitivni aparat in da so jezikovne kategorije vrste kognitivnih kategorij. Kategorije imajo v središču značilne predstavnike (prototipe), medtem ko se manj tipični predstavniki razvrščajo glede na to, v kolikšni meri odstopajo od lastnosti osrednjih primerkov, pri če-

mer velja, da so nekateri člani boljši predstavniki kategorije kot drugi. Iz tega sledi, da naše védenje oblikujemo s pomočjo struktur in da so strukture kategorij ter učinki prototipov le stranski produkti v procesu oblikovanja védenja. Pomemben vir prototipskih modelov je metonimija, tj. uporaba dela (podkategorije, člana ali podmodela) namesto celotne kategorije. Lakoff (1987) ter Lakoff in Johnson (1980) sta opozorila, da se primeri metonimije ne pojavljajo posamezno, temveč da obstajajo sistematični metonimični koncepti, ki temeljijo na določenih splošnih načelih. Eno takih splošnih načel, ki velja tudi za slovenščino, pravi, da lahko kraj, v katerem se nahaja določena institucija, uporabimo namesto imena te institucije (npr. Bruselj namesto Komisija EU). Primer metonimičnega kognitivnega modela je tudi kulturni stereotip »gospodinja – mati«, ki kot podkategorija predstavlja kategorijo »mati« kot celoto in ki opredeljuje kulturno pogojeno predstavo matere. V naši kulturi so npr. gospodinje – matere boljši primerki kategorije »mati« kot negospodinje – matere. Po stereotipu »gospodinja – mati« matere ostajajo doma, da lahko vzgajajo in pazijo na svoje otroke, medtem ko »zaposlena mati« ni le mati, ki ima službo, temveč je tudi mati, ki ne ostane doma, da bi vzgajala in pazila na svoje otroke. V tem pogledu »gospodinja – mati«, ki metonimično predstavlja celotno kategorijo matere, delno opredeljuje tudi podkategorijo »zaposlena mati«, ki s tem dobi status neprototipskega člana kategorije (Lakoff 1987). Idealizirani kognitivni modeli torej odražajo načine osmišljanja stvarnosti določene skupnosti, kar velja tudi za različne vloge, ki jih posamezniki igrajo v skupnosti. Iz tega sledi, da lahko z vidika kognitivnih modelov tudi učitelja zaznavamo kot kategorijo, za katero veljajo določene prototipske lastnosti in pri kateri so določeni primerki boljši predstavniki kategorije kot drugi. Na tem mestu se npr. lahko vprašamo, katera vloga učitelja je v kulturnem okolju, v katerem živimo, boljši primerek oziroma predstavnik kategorije učitelja. Je to učitelj kot prenašalec znanja, za katerega velja predvsem to, da poseduje in izkazuje obširno védenje o določeni temi? Ali je to morda učitelj kot usmerjevalec in spodbujevalec, ki učenca vodi v procesu učenja in mu omogoča, da sam gradi znanje? Gre za vprašanja, ki odražajo tako pomen vloge učitelja v učnem procesu kot širšo vlogo učenja in izobraževanja v določenem družbeno-kulturnem okolju.

Tipologije metafor za vlogo učitelja

Preučevanje metafor v kontekstu izobraževanja je usmerjeno v raziskovanje različnih vidikov učenja in poučevanja. Kot poudarjajo Xiong, Lijeva in Qujeva (2015), lahko učitelji metafore uporabljajo kot orodje, s katerim ubesedijo in osmislijo svojo profesionalno identiteto. Različni avtorji so poskušali meta-

fore kategorizirati in sistematično povezati z različnimi predpostavkami o izobraževanju. V tem poglavju bomo podrobneje razpravljali o treh tipologijah metafor, ki so jih razvili Oxfordova idr. (1998), Oxfordova (2001) in Chen (2003).

Oxfordova (2001) je z narativno raziskovalno metodo raziskovala stališča študentov do njihovih profesorjev, izhajajoč iz prepričanja, da ima študentovo dojemanje interakcije med njim in profesorjem neposreden vpliv na učenje. Pri tem je izhajala iz treh glavnih pristopov k poučevanju, ki služijo kot okvir za oblikovanje treh kategorij učiteljev, in sicer avtokratskega učitelja oziroma poučevanja, demokratičnega/sodelovalnega učitelja oziroma poučevanja in t. i. *laissez-faire* učitelja oziroma poučevanja. Pri avtokratskem načinu poučevanja je moč v rokah učitelja, ta pa se v veliki meri naslanja na svoj uradni položaj, sistem prisile/kazni/groženj, ekstrinzičnih nagrad in nadzora nad učnim procesom, pri čemer je prepričan, da učencem ne gre zaupati. Udeleženci v raziskavi (Oxford 2001, 99) so za avtokratskega učitelja uporabili metafore učitelja kot proizvajalca, učiteljice kot čarovnice, učitelja kot diktatorja ipd. Za demokratični/sodelovalni pristop k poučevanju je značilno medsebojno spoštovanje in delitev moči med učiteljem in učencem, učenec je vključen v odločanje o učnem procesu, spodbuja se ga k prevzemanju odgovornosti in samostojnemu odločanju o lastnem učenju. Pri tem se učitelj zaveda individualnih razlik v učnih stilih in interesih učencev, pri poučevanju pa uporablja pretežno intrinzične, ne le ekstrinzičnih nagrad. Pristop se odraža v metaforah, kot so npr. učitelj kot izzivalec, učitelj kot sila narave, učitelj kot zabavljak, učitelj kot družinski član (str. 102). Pri tretjem pristopu k poučevanju, *laissez-faire* poučevanju, moč ni ne v rokah učitelja ne učenca. Učitelj je psihično ali celo fizično odsoten, učenci pa ostanejo brez vodenja, ki bi jim pomagalo pri prevzemanju odgovornosti za učenje. Tako nekateri učenci oblikujejo lastne strategije in norme za preživetje v akademskem okolju. *Laissez-faire* učitelj je tako lahko opisan kot zrcalo, voznik avtobusa ali črnilo (Seferoğlu, Korkmazgil in Ölcü 2009, 328). Seferoğlujeva, Korkmazgilova in Ölcüjeva (2009) so tipologijo Oxfordove še dodatno razdelili in kategoriji avtokratskega učitelja ter demokratičnega učitelja razdelili na več podkategorij. Kategorija avtokratskega učitelja se razdeli na podkategoriji učitelja kot vodje in učitelja kot ustvarjalca, kategorija demokratičnega učitelja pa na podkategorije učitelja kot vira, učitelja kot skrbnika, učitelja kot vodnika in učitelja kot usmerjevalca.

Chen (2003) je razvil sistem razvrščanja metafor o poučevanju, katerega osnovni namen je oblikovati refleksijo na temelju metafor, s pomočjo katere bi bodoči učitelji lahko primerjali in poskušali razumeti različne vidike poučevanja. Avtor metafore ločuje glede na pet različnih kriterijev ali usmeri-

Preglednica 1 Kategorizacija metafor glede na kriterije

Pogled na učni proces in rezultate učenja	Kategorija metafore
Poučevanje je edinstvena izkušnja ustvarjalnosti in domišljije. Učenci so edinstveni posamezniki, za katere je izkušnja učenja ravno tako pomembna kot rezultat učenja.	Poučevanje je umetnost.
Poučevanje je učinkovit proces proizvodnje učencev, ki bodo zadostili potrebam trga.	Poučevanje je posel.
Poučevanje je znanstveni proces, namenjen prenašanju znanja učencem na dosleden in predvidljiv način.	Poučevanje je znanost.
Poučevanje je proces, pri katerem prevladuje učitelj. Poučevanje je proces, pri katerem prevladuje učenec, učitelj pa igra vlogo podpore.	Poučevanje je razmerje moči.
Poučevanje je kompleksen proces, ki od učitelja zahteva upravljanje različnih procesov v razredu in izven njega.	Poučevanje je osebna dinamika.

Opombe Prirejeno po po Chen (2003, 27).

tev, ki poučevanje zaznavajo kot umetnost, posel, znanost, razmerje moči in osebno dinamiko.

Metafore, ki poučevanje pojmujejo kot umetnost, poudarjajo ustvarjalno plat poučevanja – učitelj je kipar ali slikar, poučevanje je izdelovanje kipa ali slikanje. In tako kot umetnik tudi učitelj učence popelje skozi neponovljivo izkušnjo učenja. Po drugi strani pa je pri pojmovanju poučevanja kot poslovanja ali prodajanja poudarek na prenašanju znanja. Znanje je dobrina in učenje ter poučevanje sta naročanje in dostavljanje v poslovnem procesu. Skupni imenoalec metafor, ki poučevanje zaznavajo kot znanost, je ta, da obstajajo pravila in načela, ki jih je moč preučevati in empirično dokazovati. Poučevanje je mehanična in sistematična dejavnost, kot izvajanje znanstvenega eksperimenta ali iskanje zaklada. Metafora poučevanja kot iskanja razmerja moči po eni strani osvetljuje vlogo učitelja kot nadzornika v razredu (npr. učitelj je kapitan), medtem ko lahko druge metafore poudarjajo razmerje moči v prid učencem (npr. učitelj je učenčev sodelavec). Metafore poučevanja kot osebne dinamike učitelja zaznavajo kot nekoga, ki ima več družbenih vlog, poučevanje pa je le ena od njih. V tem metaforičnem okviru je poučevanje pojmovano kot potovanje, igra ipd.

Pri oblikovanju teoretičnega okvira za razvrstitev metafor za različne vloge učitelja je Oxfordovo idr. (1998) zanimalo zlasti, na kakšen način prepoznane metafore za učitelje odražajo načela in cilje, ki so oblikovali izobraževalne koncepte skozi stoletja in ki prevladujejo v določeni družbi. Avtorji so prepoznali štiri temeljne paradigme oziroma doktrine izobraževanja, in sicer

Preglednica 2 Štiri izobraževalne paradigme

Osnovni vidiki	Družbeni red	Kulturni prenos	V učenca usmerjena rast	Družbena reforma
Nadzor	V rokah učitelja	V rokah učitelja	Učitelj in učenec si nadzor delita	Učitelj in učenec si nadzor delita
Poudarek	Oblikovanje učencev skozi zunanje spodbude	Enosmerno dajanje informacij	Podpora pri razvijanju notranjih potencialov	Spodbujanje različnih pogledov v skupnosti učencev
Arhetip	Oblikovanje	Čuvanje (znanja)	Vrtnarjenje	Sprejemanje

Opombe Prirejeno po Oxford idr. (1998, 7).

izobraževanje kot družbeni red (angl. *social order*), kulturni prenos (angl. *cultural transmission*), na učenca usmerjena rast (angl. *learner-centred growth*) in družbena reforma (angl. *social reform*). Omenjeni pogledi se odražajo skozi metaforično pojmovanje vloge učitelja v učnem procesu, in sicer zlasti v evropskih in širših zahodnih izobraževalnih kontekstih (Nikitina in Furuoka 2008).

Pri perspektivi družbenega reda je učni proces pojmovan kot proizvodna linija, tovarniški sistem, ki poudarja statistične tehnike merjenja in standardizacije ter proizvaja usposobljene delavce z ustreznimi družbenimi vrednotami. Učitelj je v tem okviru pogosto pojmovan kot »livarski tehnik«, ki učence »uliva« po kalupu za potrebe družbe (Oxford idr. 1998, 8), lahko pa tudi kot »proizvajalec« ali »zdravnik« (Nikitina in Furuoka 2008, 167). Doktrina kulturnega prenosa odraža intelektualno in moralno vzvišen, »aristokratski« pogled na izobraževanje, v okviru katerega je osnovni namen izobraževanja učenca uvesti v prave kanone določene kulture. In čeravno se mnenja o tem, kateri so pravi kanoni, lahko zelo razlikujejo, so si zagovorniki doktrine kulturnega prenosa edini, da je učitelj čuvaj ali varuh, ki učencem omogoči dostop v elitni »tempelj znanja« (Oxford idr. 1998, 24), ki ga zaznamujejo kulturno visoko razviti načini dojemanja, vrednotenja in izražanja. Tretja doktrina poudarja v učenca usmerjeno rast, ki predpostavlja, da se učenci rodijo z bogato biološko doto, ki jo morajo v življenju udejanjiti. Zagovorniki te doktrine zavračajo tradicionalno uveljavljanje avtoritete nad razvijajočim se učencem. Poudarek je na samostojnem učenju in izkušnjah, ki učencem omogočajo razviti prirojene sposobnosti. Učitelj učencev ne nadzira in jih ne sili, da se uklonijo njegovi volji, temveč svoje poučevanje prilagaja interesom in potrebam učenca. Z metaforičnega vidika je učitelj vrtnar, ki ustvari idealne pogoje za uspevanje in rast notranje narave učencev (str. 9). Zadnja

doktrina se nanaša na paradigmo družbene reforme in povezuje različne elemente drugih treh pogledov na izobraževanje z namenom uskladiti potrebe družbe s potrebami posameznih učencev (Nikitina in Furuoka 2008). Paradigma družbene reforme odraža filozofijo življenja, ki poudarja popolno udeležanje posameznikovih sposobnosti, širjenje kulture, pridobivanje bogatih in raznovrstnih izkušenj, pomen posameznikove ustvarjalnosti in rabo znanosti kot neavtoritarnega orodja za skupno reševanje družbenih problemov (Oxford idr. 1998). Z metaforičnega vidika je učitelj »partner v učenju«, oseba, ki učence sprejema in spodbuja (str. 41).

Empirični del

Metodologija

Oxfordova idr. (1998) ugotavljajo, da če upoštevamo funkcijo metafor v našem kognitivnem mehanizmu, le-te lahko uporabimo kot pomemben analitični inštrument. Vendar se pri tem postavlja vprašanje, kako pridemo do metafor, ki jih je smiselno preučevati. Večina raziskav na področju metafor v izobraževanju se poslužuje kvalitativne analize in tehnike zbiranja podatkov, kot so osebne pripovedi, zgodbe, intervjuji, osebni dnevniki ipd., redkeje so kvantitativne raziskave (npr. Nikitina in Furuoka 2008). Poleg tega Chen (2003) poudarja, da posamezni učitelji lahko sami preverijo metafore, ki jih uporabljajo zavedno ali nezavedno. Eden od načinov je pisanje dnevnika, ki nam omogoča sistematično refleksijo o izkušnji določenega segmenta poučevanja in s pomočjo katerega lahko pridemo do metafor, ki se jih običajno ne zavedamo. Drugi je dokončanje stavka (npr. »Zame je učenje ...«, »Najlepši del učenja je ...« ipd.), s katerim lahko pridemo do skritih metafor, ki nezavedno uravnavajo učiteljeve vsakodnevne dejavnosti. To je bil tudi namen pričujoče raziskave, v kateri smo udeležence usposabljanj v okviru projekta INOVUP spodbudili, da z metaforo dokončajo začeta stavka, in sicer »Dober visokošolski učitelj je (kot) ...« in »Učinkovito poučevanje študentov je (kot) ...«. Udeleženci v raziskavi ($n = 60$) so visokošolski učitelji in sodelavci z različnih študijskih smeri, fakultet in univerz v Sloveniji. Zbiranje podatkov je potekalo novembra 2019.

Rezultati – analiza metafor za vlogo visokošolskega učitelja

Na začeto poved »Dober visokošolski učitelj je (kot) ...« so udeleženci usposabljanja navedli številne različne metafore in primere, ki smo jih poskušali povezati s tipologijami, predstavljenimi v teoretičnem okviru. Pri tem smo izhajali iz povezav med ciljno domeno metafore oziroma učiteljem in različnimi

Preglednica 3 Prikaz metafor, ki so jih vključeni v raziskavo navedli za vlogo visokošolskega učitelja glede na izobraževalno paradigmo

Osnovne paradigme	Družbeni red	Kulturni prenos	V učenca usmerjena rast	Družbena reforma
Primeri metafor	Kapitan Dirigent Trener Dober vodja Vizionar Oče stotih otrok »Bog in batina« Karizmatik Šef kuhinje Pastir Vzornik »Vodja ekipe v igri brez meja«	Paleta znanja Server Modrec Prenašalec znanja »Živa knjiga z neomejenim številom strani«	Mentor Voda za rastlino Motivator Usmerjevalec Smerokaz Svetilnik Semafor Kompas Zemljevid Starejša teta »Najvišji jambor na regati« »Pek, ki gnete in upa, da bo vzhalo« »Gradbinec, ki pomaga študentu postaviti temelj za hišo«	Večni učenec Sopotnik

izhodiščnimi domenami (npr. pojmovanjem učitelja kot kapitana). Kot poudarjajo številni avtorji, ki se ukvarjajo s področjem konceptualne metafore (Bratož 2010; Lakoff 1999; Gibbs 2008), je te metafore pogosto težko opredeliti, saj je meddomenskih povezav lahko več in jih lahko interpretiramo na različne načine, npr. pojmovanje učitelja kot »semaforja« bi lahko uvrstili tako v paradigmo »v učenca usmerjene rasti«, pri čemer je poudarjena lastnost usmerjanja, kot v paradigmo »družbenega reda«, ki izpostavlja učitelja kot nekoga, ki mu sledimo. To se je pokazalo tudi v našem primeru, saj bi nekatere metafore po diskusiji z udeleženci lahko drugače uvrstili, kar podrobneje predstavljamo v naslednjem poglavju. Po drugi strani pa je ravno diskusija o interpretaciji povezav med domenami v metafori pripomogla h konstruktivni (samo)refleksiji vloge visokošolskega učitelja.

Najprej smo poskušali metafore razvrstiti v štiri izobraževalne paradigme po klasifikaciji, ki jo predlagajo Oxfordova idr. (1998). Kot je razvidno iz preglednice 3, je moč številne metafore za vlogo visokošolskega učitelja povezati z izobraževalno paradigmo družbenega reda, za katero velja poudarek na oblikovanju učencev skozi zunanje spodbude. Gre za metafore, pri katerih je nadzor povsem v rokah učitelja, ta pa je pojmovan kot nekdo, ki s svojim

delom izpolnjuje potrebe družbe in širše skupnosti. Zato bi med izhodiščne domene te paradigme lahko uvrstili poklice, za katere je značilno, da imajo v družbi visok ugled in pomen, kot so npr. kapitan, trener, dirigent, šef kuhinje. Ti imajo običajno tudi lastnosti, ki jih povezujemo z »vzorniki« in s »karizmatiki«. Poleg teh izhodiščnih domen bi lahko v to paradigmo uvrstili še domeni »oče stotih otrok« in »pastir«, saj so pri obeh poudarjeni nadzor in zunanje spodbude.

Prepoznali smo tudi kar nekaj različnih metafor, povezanih s paradigmo kulturnega prenosa, pri katerem je nadzor v rokah učitelja in poudarek na enosmernem dajanju informacij. Kot razlagajo Oxfordova idr. (1998), so to metafore, ki poučevanje pojmujejo kot uvajanje študenta v kulturne kanone, učitelja pa kot čuvaja ali varuha, ki študentom omogoči vstop v elitni tempelj znanja. Metafore, ki bi jih lahko uvrstili v to paradigmo, so tako pojmovanja učitelja kot »prenašalca znanja«, »modreca«, »palette znanja«, »žive knjige z neomejenim številom strani« in »serverja«. Metafore v okviru paradigme kulturnega prenosa poučevanje razumejo kot enosmerno prenašanje informacij, spretnosti in vrednot od učitelja/strokovnjaka k učencem, ki so pojmovani kot prazne posode (Oxford idr. 1998).

Tretja paradigma poudarja v učenca usmerjeno rast, njegovo samostojno učenje in izkušnje, ki mu omogočajo razviti njegove že prirojene sposobnosti. Učitelj in učenec si nadzor delita, učitelj pa svoje poučevanje prilagaja interesom in potrebam učenca. Metafore, ki bi jih lahko povezali s to paradigmo, učitelja povezujejo z mentorjem in motivatorjem. Udeleženci usposabljanja so med metaforami navedli tudi pojmovanje učitelja kot »vode za rastlino«, kar se sklada s podobo učitelja, ki učence vzgaja in jim omogoča notranjo rast. Sem bi lahko uvrstili še dve metafori, ki so ju udeleženci tudi dodatno pojasnili, in sicer gre za pojmovanje učitelja kot »peka, ki gnete in upa, da bo vzhajalo« ter kot »gradbinca, ki pomaga študentu postaviti temelj za hišo«. Pri obeh metaforah opazimo poudarek na razvijanju sposobnosti učenca, da sam zgradi razumevanje stvarnosti, ki ga obdaja. V metaforah, povezanih s to paradigmo, pa bi lahko govorili tudi o nekaterih drugih vidikih vzgoje, kot sta zagotavljanje varnosti in usmerjanje učenca v procesu grajenja učenja, kar nakazujejo podobe učitelja kot »svetilnika«, »najvišjega jambora na regati«, »semaforja«, »kompasa«, »usmerjevalca«.

Pri zadnji paradigmi, družbeni reformi, si učitelj in učenec nadzor delita, v ospredju sta spodbujanje različnih pogledov in reševanje skupnih težav v skupnosti učencev. Kot poudarjajo Oxfordova idr. (1998), je učitelj predvsem učenčev partner pri učenju, kar dobro ponazarjata metafori učitelja kot sopotnika in učitelja kot večnega učenca.

Izhajajoč iz tipologije Oxfordove (2001), ki ločuje med avtorskim, demokratičnim in *laisser-faire* učiteljem, je med metaforami, ki so jih navedli udeleženci usposabljanja, moč prepoznati vse tri tipe učiteljev. V prvo skupino bi nedvomno lahko uvrstili metaforo, ki učitelja pojmuje kot »boga in batino«, z vidika nadzora v odnosu med učiteljem in študentom pa tudi kot kapitana, vodjo, trenerja, dirigenta in šefa kuhinje. Med metafore za demokratičnega učitelja, za katerega sta značilna sodelovalni pristop in delitev moči med udeleženci v učnem procesu, pa bi lahko uvrstili pojmovanje učitelja kot sopotnika, usmerjevalca ter starejše tete. Z učiteljem, za katerega sta značilna pristop *laisser-faire* in odsotnost nadzora, bi lahko povezali nekatera manj predvidljiva pojmovanja učitelja, in sicer kot darovalca organov, kot vode za rastlino, drevesa, reke, solnega cveta, čebeljega mlečka, »ogledala študenta v prihodnosti« in »igralca na malem odru Drame«.

Udeležence usposabljanja smo prosili, da navedejo še metafore, ki opisujejo poučevanje na visokošolski instituciji. Za večino metafor v tem delu bi lahko zaključili, da se skladajo s podobami učiteljev, npr. poučevanje je »vodenje orkestra«, učitelj pa je v vlogi dirigenta, kar se povezuje s paradigmo družbenega reda. Podobno je eden od udeležencev navedel, da je poučevanje »lovljenje ovac«, kar predpostavlja vlogo učitelja kot pastirja, drugi pa, da je poučevanje kot »trening«, učitelj pa v vlogi trenerja. Nadalje se podoba učitelja kot gradbenika navezuje na pojmovanje poučevanja kot »gradnje hiše s trdnimi temelji«, kar bi lahko povezali s paradigmo v učenca usmerjene rasti, kot tudi pojmovanje poučevanja kot »plovbe po reki do odprtega morja«. Prepoznali pa smo tudi metaforo za poučevanje, ki bi jo lahko uvrstili v paradigmo družbene reforme, in sicer gre za podobo poučevanja kot skupinskega pohodništva ali taborjenja. Poleg tega je med zbranimi metaforami nekaj podob, ki poudarjajo predvsem težavnost in kompleksnost poučevanja na visokošolski ravni, in sicer gre za metafore, ki poučevanje pojmujejo kot »boj z mlini na veter«, »sodelovanje na oviratlonu«, »nikoli končano delo«, »gasilsko vajo«, »nujno zlo«, »obrambo«, pa tudi kot »triatlon« in »mineštro«. Na drugi strani pa smo zabeležili le tri metafore, ki poučevanje prikazujejo v izrazito pozitivni luči, in sicer kot »iskanje draguljev«, »pravljičico« in »dobro kosilo«.

Vodena refleksija skozi metafore

V okviru usposabljanja na temo vloge visokošolskega učitelja v učnem procesu smo izvedli dejavnost, ki je temeljila na refleksiji vloge učitelja skozi metafore. Udeleženci so najprej na samolepilne listke z metaforo dokončali stavka »Dober visokošolski učitelj je (kot) ...« in »Učinkovito poučevanje štu-

dentov je (kot) ...«. Na ta način smo jih spodbudili k iskanju vzporednic z drugimi področji in domenami, npr. drugimi poklici. Sledila je diskusija o pojmovanju vloge učitelja, v okviru katere smo predstavili pojmovanje učitelja kot prenašalca in posredovalca znanja na eni strani in kot nekoga, ki ustvarja učno okolje in pogoje, s katerimi učencem omogoča izgrajevanje lastnega znanja, na drugi. Predstavili smo tudi različne oblike razmerij med učiteljem in učenci. Udeleženci so nato svoje predloge metafor umestili na premico med različnimi pojmovanji vloge učitelja, sledila pa je skupinska refleksija o tem, katere ustreznice med izhodiščnim področjem metafore (učiteljem) in ciljnim področjem (npr. kapitanom v konceptualni metafori »učitelj je kapitan«) so bile izpostavljene ali poudarjene in ali bi jih udeleženci na temelju refleksije umestili na kakšno drugo mesto.

V diskusiji smo med drugim ugotovili, da je pri nekaterih metaforah prišlo do različnega razumevanja vzporednic med izhodiščno in ciljno domeno v metafori. Npr., pri metafori »učitelj je gradbinec« je udeleženec, ki je to metaforo predlagal, poudaril, da z metaforo učitelja razume kot nekoga, ki pomaga študentu postaviti temelj za hišo, pri čemer študent gradi, učitelj mu pa samo pomaga. Na podoben način je diskusija pogosto razkrila dodatne vidike in dimenzije v metafori. Npr., pri pojmovanju učitelja kot svetilnika je eden od udeležencev pojasnil, da svetilnik razume v smislu »opozarjanja na čeri«, pri čemer študentu prepušča izbiro poti. Prav tako je diskusija osvetlila različne možnosti povezav med izhodiščno in ciljno domeno v metafori »učitelj je kapitan«, saj je bilo v diskusiji poudarjeno, da kapitana lahko vidimo v smislu avtoritete, ki zahteva poslušnost in predanost, ali pa kot nekoga, ki nas predvsem vodi v pravo smer in ga lahko pojmuje bolj kot usmerjevalca ali vodnika. Dober primer je tudi podoba učitelja kot starejše tete, pri čemer je diskusija ravno tako pokazala, da izhodiščno domeno lahko razumemo na različne načine – starejšo teto kot avtoriteto ali v smislu skrbnika kot prijetno in prijazno gospo, ki je manj obremenjena kot starši. Kot poudarjajo Sefero-gljujeva, Korkmazgilova in Ölçüjeva (2009), lahko metafore razvrstimo tudi po tem, kako predvidljive so. Kot je pokazala diskusija z udeleženci usposabljanja, so manj predvidljive metafore dosegljive le, če jih pospremimo z ustrezno razlago in interpretacijo.

Razprava in zaključek

Različnost metafor, ki smo jih obravnavali v prispevku, odraža kompleksnost izobraževalnega procesa na visokošolski ravni. Preučevanje metafor, povezanih s poučevanjem, nam posredno sporoča, na kakšen način visokošolski učitelji razmišljajo in kako razumejo svojo vlogo v učnem procesu. Metafore,

ki so jih udeleženci usposabljanja v okviru projekta INOVUP navedli za vlogo visokošolskega učitelja, odražajo različne poglede na poučevanje in s tem različne paradigme izobraževanja. V prispevku smo predstavili tudi model refleksije vloge učitelja v visokošolskem izobraževanju, ki temelji na diskusiji o predlaganih metaforičnih konceptualizacijah vloge učitelja. Ugotovili smo, da sta razlaga in interpretacija možnih povezav med izhodiščno in ciljno domeno v metafori pomemben korak na poti k (samo)refleksiji vloge visokošolskega učitelja.

Z vidika teorije kognitivnih modelov je moč v analiziranih metaforah prepoznati tudi določene konceptualizacije vloge učitelja, ki kažejo lastnosti prototipskosti. To je npr. pojmovanje učitelja kot »prenašalca znanja«, ki se odraža v zaznavanju učitelja kot »palette znanja«, »serverja«, »modreca« ali »žive knjige z neomejenim številom strani«. Gre za kulturno pogojene modele, ki v središče postavljajo določene lastnosti vloge učitelja, medtem ko so druge lastnosti bolj ali manj oddaljene od središča. To so lahko tudi lastnosti, povezane z metaforami, ki so jih udeleženci pripisali negativni podobi poučevanja kot »boja z mlini na veter« ali »nujnega zla«.

Tako kot pri drugih disciplinah je preučevanje metafor tudi na področju izobraževanja v zadnjih letih pritegnilo številne raziskovalce. Osnovni namen tovrstnih prizadevanj je razumeti funkcijo metafor v izobraževalnem okolju, razviti metaforične strategije za izboljšave na področju poučevanja in omogočiti refleksijo. Poleg tega preučevanje metafor, povezanih z vlogo učitelja, lahko razumemo kot dobro izhodišče za razmislek o obstoječi praksi in možnih izboljšavah v prihodnje. Med pomembnejšimi spremembami, ki bodo pomembno vplivale na razumevanje vloge učitelja in odnos visokošolski učitelj – študent, je nedvomno uvajanje spletnega izobraževanja kot odziv na številne izzive današnjega časa. Kakšna bo torej vloga visokošolskega učitelja v prihodnosti: bo ta pojmovan kot kapitan, sopotnik ali morda kdo drug?

Literatura

- Baloh, B., in S. Bratož. 2019. »Refleksija vloge učitelja v čezmejnem prostoru.« *Revija za narodnostna vprašanja* 83:5–19.
- Borg, S. 2003. »Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do.« *Language Teaching* 36 (2): 81–109.
- Bratož, S. 2010. *Metafore našega časa*. Koper: Fakulteta za management.
- Cameron, L., in G. Low, ur. 1999. *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, D. D. 2003. »A Classification System for Metaphors about Teaching.« *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 74 (2): 24–31.

- Cienki, A. 2007. »Frames, Idealized Cognitive Models, and Domains.« V *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, ur. D. Geeraerts in H. Cuyckens, 170–187. Oxford: Oxford University Press.
- Cortazzi, M., in L. Jin. 1999. »Bridges to Learning: Metaphors of Teaching, Learning and Language; Researching and Applying Metaphor.« V *Researching and Applying Metaphor*, ur. L. Cameron in G. Low, 149–176. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. 1997. *How We Think*. New York: Dover.
- Gibbs, R., ur. 2008. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kante, B., ur. 1998. *Kaj je metafora?* Ljubljana: Krtina.
- Košir, K. 2009. »Vloga učitelja pri spodbujanju učenja za prihodnost.« *Mednarodno inovativno poslovanje* 1(1). <https://journal.doba.si/OJS/index.php/jimb/article/view/38>.
- Kramsch, C. 2003. »Metaphor and the Subjective Construction of Beliefs.« V *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, ur. P. Kalaja in A. M. F. Barcelos, 109–128. Dordrecht: Springer.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- . 1993. »The Contemporary Theory of Metaphor.« V *Metaphor and Thought*, ur. A. Ortony, 202–251. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenges to Western Thought*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., in M. Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Larrivee, B. 2000. »Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher.« *Reflective practice* 1 (3): 293–307.
- Nikitina, L., in F. Furuoka. 2008. »Measuring Metaphors: A Factor Analysis of Students' Conceptions of Language Teachers.« *Metaphor.de* 15:161–180.
- Oxford, R. L. 2001. »'The Bleached Bones of a Story': Learners' Constructions of Language Teachers.« V *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, ur. M. P. Breen, 86–111. Harlow: Pearson Education.
- Oxford, R., S. Tomlinson, A. Barcelos, C. Harrington, R. Z. Lavine in A. Saleh. 1998. »Clashing Metaphors about Classroom Teachers: Toward a Systematic Typology for the Language Teaching Field.« *System* 26 (1): 3–50.
- Richards, J. C., in T. S. Rodgers. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seferoğlu, G., S. Korkmazgil in Z. Ölçü. 2009. »Gaining Insights into Teachers' Ways of Thinking via Metaphors.« *Educational Studies* 35 (3): 323–335.
- Xiong, H., L. Li in Y. Qu. 2015. »Exploring EFL Teachers' Cognitive Models through Metaphor Analysis.« *SAGE Open* 5 (4): 1–11.

Ship Captain or Fellow Passenger: Conceptualising the Role of University Lecturer through Metaphors

The article is geared towards examining the perception and understanding of the role of a university lecturer through metaphors. The study is based on the assumption that the conceptualisation of the lecturer's role may have a considerable impact on the choice of teaching strategies and methods as well as the perception of the lecturer-student relationship. Metaphors will be used as conceptual tools which will enable us to gain an insight into the complex relationship between language and thought. The theoretical framework first looks at metaphor from a cognitive perspective (Lakoff and Johnson 1980; Lakoff 1993), the typology of teacher metaphors developed by Oxford et al. (1998) and Oxford (2001), and Chen's (2003) classification system for metaphors about teaching. The main aim of the empirical part is to examine the different ways in which university teachers conceptualise their roles through metaphors. We will analyse examples of metaphors for lecturers' roles collected in an academic excellence training course aimed at higher education lectures in the INOVUP project. In addition, a model of activities based on the reflection of the university lecturer roles through metaphors will be presented.

Keywords: conceptual metaphor, typology of metaphors, university lecturer roles, reflection