

Jolanta Bonar

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu

Monika Wiśniewska-Kin

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu

Tworzenie środowiska edukacyjnego dla dziecięcych sposobów konceptualizowania świata

ABSTRAKT: W artykule przedstawione zostaną wyniki badań przeprowadzonych w roku szkolnym 2016/2017 w wybranych szkołach podstawowych, w środowisku wielkomiejskim (Łódź). Celem badania było zdiagnozowanie sposobów rozumienia abstrakcyjnego pojęcia horyzont, w grupie dzieci 8–9-letnich i 9–10-letnich. Badania prowadzone były w miejscu, które zapewnia dzieciom naturalne warunki uczenia się (w dwóch klasach drugich i dwóch klasach trzecich). W badaniach przyjęto strategię dydaktycznego działania interwencyjnego. Badacz występował w roli obserwatora jako uczestnika, zaś materiał pochodził z obserwacji uczestniczącej. Obserwację skoncentrowano wokół zainicjowanych według własnego projektu działań interwencyjnych. Obserwacją objęto czynności uczniów, a także skutki tych czynności. Wyniki badań zrekonstruowały dziecięcy proces rozumienia pojęcia oraz ukazały możliwości wzbogacania dyskursu edukacyjnego.

SŁOWA KLUCZOWE: dydaktyczne działanie interwencyjne, obserwacja uczestnicząca, obserwator jako uczestnik, rozumienie pojęcia, sposoby kategoryzowania pojęcia

Kontakt:	Jolanta Bonar jolabonar00@poczta.onet.pl
	Monika Wiśniewska-Kin monika.kin@uni.lodz.pl
Jak cytować:	Bonar, J., Wiśniewska-Kin, M. (2018). Tworzenie środowiska edukacyjnego dla dziecięcych sposobów konceptualizowania świata. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(1), 217–231. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/564
How to cite:	Bonar, J., Wiśniewska-Kin, M. (2018). Tworzenie środowiska edukacyjnego dla dziecięcych sposobów konceptualizowania świata. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(1), 217–231. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/564

Zainteresowanie dziecięcym rozumieniem znaczenia pojęć abstrakcyjnych oraz sposobami jego rekonstruowania nie ma prostych odniesień do zagadnień podejmowanych w tradycji ilościowych badań pedagogicznych (Klus-Stańska, 2004; Wiśniewska-Kin, 2007, 2009, 2013; Szczepska-Pustkowska, 2011). Obowiązujące w nich rygory i standardy nie stanowią wystarczającego zaplecza metodologicznego i nie dostarczają instrumentarium adekwatnego do dynamicznego zjawiska, jakim jest należący do sfery aktywności poznawczej dyskurs dziecięcy z jego wielorakimi uwikłaniami kulturowymi (Shugar, 1995; Boniecka, 1996, s. 59–75; Kielar-Turska, 1996, s. 87–97; Labocha, 1996, s. 9–15; Rittel, 1996, s. 99–109; Żydek-Bednarczuk, Zeler, 1996; Kawka, 1999).

Uzasadnienie do rezygnacji z diagnostyczno-pomiarowych celów badawczych zawiera się też w naturze języka i symboli – medium, za pomocą którego można badać myślenie czy ogólną świadomość dziecięcą. Język jest tworem dynamicznym, zmieniającym się w czasie i przestrzeni, co praktycznie wyklucza sądy deterministyczne (Whorf, 1982; Kurcz, 1987; Godlewski, Mencwel, Sulima, 2003; Bartmiński, 2007).

W podjętej próbie zrekonstruowania dziecięcych znaczeń, odwołujemy się zatem do koncepcji badań jakościowych. Typ, charakter, sposób organizowania badań właściwych podejściu jakościowemu mają szczególne znaczenie w rzeczywistości edukacyjnej, jeśli się ją widzi w całej złożoności i zmienności oddziaływań, a więc jako pole różnorodnie zdeterminowanych zdarzeń (Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2001; Denzin, Lincoln, 2009; Wodak, Krzyżanowski, 2011; Jemielniak, 2012). Przyjęta przez nas strategia badawcza wyrasta z „paradygmatu działaniowego, który zdaje się tworzyć mocne epistemologiczno-metodologiczne podstawy dla projektów rozwijanych w fazie implementacji metod jakościowych” (Gołębnik, 2013, s. 57).

Wielokierunkowy, z założenia otwarty, model analiz stwarzał możliwości zorganizowania sytuacji wyzwalającej intelektualne możliwości dzieci, w ramach **dydaktycznego działania interwencyjnego** (Klus-Stańska, 2010, s. 131). „Wykorzystane odmiennie niż w klasycznych obiektywistycznych eksperymentach, interwencje przybrały postać miękką, zorientowaną na radykalną zmianę asymetrycznego statusu uczestników procesu dydaktycznego i ich wiedzy. W tym sensie okazały się zaangażowane emancypacyjnie” (Klus-Stańska, 2010, s. 131). Sprowadzały się do „intencjonalnej kreacji warunków dydaktycznych, których nie można znaleźć w szkolnictwie powszech-

nym, po to by móc obserwować procesy uczenia się w sytuacjach przez instytucje nieprzewidzianych i nieproponowanych” (Klus-Stańska, 2010, s. 132; por też Touraine, 2010). Celem interwencji było więc „tworzenie bardziej bezpośredniego związku między wiedzą intelektualną a osobistym i społecznym działaniem, tak by badania przyczyniły się bezpośrednio do pomyślności osób, społeczności i ekosystemów, których są częścią” (Gołębniak, 2013, s. 58). Ucieleśniona w bieżącym działaniu każdego uczestnika (uczniów, nauczyciela, badacza), wypracowana wiedza praktyczna z założenia miała mieć partycypacyjny charakter (Červinková, Gołębniak, 2013).

Jednak mimo głębokiego, krytycznego i praktycznego doświadczenia codzienności szkolnej (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2010), nasze działania, obejmujące nie tylko sprawstwo, ale i jakość bycia ukierunkowanego na pomyślność w szkolnym świecie, wzbudzały nauczycielski niepokój. Za każdym razem ze strony nauczycieli, mimo otwartości i gotowości do wspólnej pracy, pojawiały się pewne obawy, co do tematyki zajęć wykraczającej poza zagadnienia programowe, a także korzystania z tekstów spoza kanonu lektur. Nauczyciele obawiali się, że wprowadzenie abstrakcyjnej problematyki wszechświata oraz różnych aspektów horyzontu będzie dla dzieci zupełnie niezrozumiałe, przez co może mieć negatywny na nich wpływ. Uzasadnienie swoich niepokojów odnajdywali w tendencyjnych treściach podręcznikowych i przeważającej części tradycyjnej literatury przeznaczonej dla młodego odbiorcy, koncentrującej się wokół toposu raju dzieciństwa, dziecięcej niewinności czy zwycięskiego dobra. Wynikało to z głęboko zakorzenionego przekonania, że zbyt wczesne osvajanie z tematyką egzystencjalną jest niewłaściwe.

Wielokrotnie podejmowane rozmowy z nauczycielami, o znaczeniu „ryzykownych intelektualnie” zajęć, nie tylko dla badacza, ale przede wszystkim dla uczniów biorących w nich udział, nie przyczyniły się do tego, aby zostały one na stałe w dyskursie edukacyjnym. Traktowane jako „dydaktyczne dziwactwo” zniknęły z przestrzeni szkolnej wraz z badaczem. Projekty zajęć – zaplanowane zadania o charakterze czynnościowym, metody i formy pracy, przygotowane materiały, czyli wszystko, co służyło wyzwalaniu wielorakiej aktywności dzieci – w całości stanowiły dla nauczycieli towarzyszących próbom raczej egzotyczną innowację edukacyjną. Mimo tego, że każdorazowo tworzyły się naturalne okazje do przeobrażenia dyskursu edukacyjnego w ramach „wspólnotowego zaangażowania” (Gołębniak, 2013, s. 51), czas na zmianę okazał się dla nauczycieli zbyt krótki. W obliczu tych doświadczeń rodzą się pytania – W jakiej mierze jesteśmy podatni na przemiany, plastyczni i zdolni do samodoskonalenia? W jakich warunkach przebiegają i czy zawsze stają się realne osiągnięcie zainicjowanych procesów zmiany? Jak można wyjaśniać znane zjawiska tzw. oporu przed zmianą? – (Kubacka-Jasiecka, 2002, s. 11).

Wyartykułowane problemy stały się fundamentem do ponownego przemyślenia roli uczestników w projekcie badawczym. Uruchomiły myślenie o konieczności aktywnego zaangażowania nauczycieli we wszystkich fazach projektu, a nie tak jak w przypadku naszych badań, tylko na etapie działania. Nieobecność nauczycieli w pracach koncepcyjnych oraz w fazie gromadzenia danych i ich analizowania miała zapewne znaczący wpływ na ich podejście do projektu badawczego. Projekt uświadomił nam,

że od badacza „wymaga się nie tylko wiedzy i umiejętności metodycznych – badawczych i dydaktycznych, ale też zdolności „energetyzowania” jednostek, grup i zespołów. Źródłem tej siły są kompetencje emocjonalne oraz „demokratyczna osobowość” (Gołębniak, 2013, s. 63).

Dla zamknięcia tej części rozważań, przejdźmy do szczegółowej analizy projektu badawczego. W ramach badań zastosowałyśmy podstawowe typy procedur gromadzenia danych jakościowych: obserwację uczestniczącą (obserwator-jako-uczestnik), wywiad (bezpośredni, osobisty, zogniskowany), dokumenty (wytwory dziecięce) oraz materiały audiowizualne (nagrania audio i wideo). Tak zaprojektowane badania wymagały, aby badacz występował w roli **interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika** (Angrosino, 2010, s. 107–108), aktywnego podmiotu, kreatora własnego środowiska (Smolińska-Theiss, 2013, s. 31). W badaniach przyjęłyśmy cztery aspekty perspektywy uczestniczącej¹.

1. Perspektywa uczestnicząca jest perspektywą zdecentrowaną: decentrowanie rzeczywistości (przewycięzanie egocentryzmu) czyni percepcję świata zależną od nastawienia badacza, jego gotowości do rozpatrywania problemu z różnych punktów widzenia.
2. Perspektywa uczestnicząca jest perspektywą autokreacyjną – autoformatywną: w proces poznania wpisana jest zmiana świadomości badacza.
3. Perspektywa uczestnicząca jest perspektywą krytyczną wobec własnych narzędzi poznawczych – zakłada stałą gotowość do zakwestionowania każdego z przyjętych punktów widzenia.
4. Perspektywa uczestnicząca jest perspektywą radykalnie zaangażowaną – zainicjowane mechanizmy powodują, że badacz staje się uczestnikiem badanej rzeczywistości (Piekarski, 2011, s. 248–250).

Obserwacja uczestnicząca umożliwiła badaczom usytuowanie się wewnątrz obserwowanych zjawisk, w bliskich relacjach z badanymi, które się zacieśniały, w miarę jak prowadzone były rozciągnięte w czasie działania w grupach drugo- i trzecioklasistów. Sprzyjało to integrowaniu się z ich życiem². Nawiązanie intensywnego kontaktu pomiędzy badaczem a przyjmującą go społecznością uczniowską wymagało długoterminowego zanurzenia w życiu codziennym badanej grupy (Angrosino, 2009, s. 133).

Obserwację skoncentrowałyśmy wokół inicjowanych według własnego projektu działań interwencyjnych, wyzwających uczniowskie sposoby konceptualizacji pojęć dotyczących tematyki egzystencjalnej. Obserwacją objęłyśmy czynności uczniów, a także skutki tych czynności (przede wszystkim plastyczne konkretyzacje – świadectwa odbioru tematyki egzystencjalnej wysnute z tekstów literackich). Poczynione spostrzeżenia zestawiliśmy z pochodzącymi z zapisu elektronicznego obszernymi wypo-

¹ Szersze omówienie tego zagadnienia znajduje się w pracy M. Wiśniewska-Kin, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.

² W czasie badań dokonałyśmy celowego doboru próby, a także terenu badawczego. Nie ograniczałyśmy się do wąskiej, wyselekcjonowanej grupy uczniów, interesowała nas raczej zbiorowość typowa, reprezentująca różnicowane postawy, poglądy i doświadczenia (badania zostały przeprowadzone w dwóch klasach drugich i dwóch klasach trzecich w szkołach podstawowych w środowisku wielkomiejskim).

wiedziami uczniów oraz charakterystycznymi przykładami sytuacji, ujawniającymi dziecięce procesy konceptualizacji wybranych wartości.

Spostrzeżenia poczynione w czasie obserwacji potwierdziłyśmy w analizie materiałów wypracowanych przez uczniów, które przybrały postać konkretyzacji plastycznej pojęć odnoszących się do wybranej tematyki egzystencjalnej. Działania plastyczne miały dzieciom ułatwić wypowiedzi, pomóc przezwyciężyć trudności w werbalizowaniu myśli. Kształt graficzny prac był dokumentacją aspektu treściowego. Istotnym dopełnieniem była aktywność werbalna w trakcie ich wykonywania: głośne myślenie, zastanawianie się, samorzutne wypowiedzi, zadawanie pytań, odpowiadanie na pytania. Wytwory dzieci były też pomostem między tym, co dostrzegły i rozumiały, a tym, co umiały o swojej interpretacji powiedzieć.

Spontaniczna wymiana myśli po zakończeniu konkretyzacji plastycznej oraz indywidualne rozmowy z każdym uczniem pozwoliły nam uniknąć pułapek w interpretacji rysunków: dziecko informuje nas o czymś w sposób dosłowny, my zaś doszukujemy się ukrytych sensów.

Sukcesywnemu rozpoznawaniu dziecięcych strategii konstruowania znaczeń miały pomóc wybrane etapy badań.

- Inicjowanie i wyzwianie dziecięcych strategii rozumienia znaczeń przez **zorganizowanie urozmaiconego środowiska edukacyjnego**.

Wyzwalanie dziecięcego namysłu rozpoczęłyśmy od gwiazdy skojarzeń wokół pojęcia *horyzont*. Dalsze eksplorowanie dziecięcych doświadczeń odbyło się przy wykorzystaniu wywiadu fokusowego. Zogniskowany wywiad wywołał interakcje i dynamikę grupową, co korzystnie wpłynęło na liczbę generowanych pomysłów. Sprzyjał też przypomnianiu sobie nawzajem różnych sytuacji, w których uczestniczyły badane dzieci. W sprzyjającej atmosferze dzieci tworzyły spontaniczne wypowiedzi, inicjowane wybranymi pytaniami:

Co to jest horyzont? Czy horyzont dotyczy ludzi? Czy horyzont może dotyczyć czegoś lub kogoś innego? Jakie są horyzonty? Jakie są horyzonty dla dzieci? Jakie są horyzonty dla dorosłych? Jakie są różnice pomiędzy horyzontami? Do czego jest podobny? Po co są horyzonty? Skąd biorą się horyzonty? Czy ktoś je wyznacza? Czy horyzonty się zmieniają? Czy horyzont jest podobny do granicy? W czym horyzont jest podobny do granicy? Czym się różni? Co horyzont łączy, a co rozdziela? Co horyzont zamyka, a co otwiera? Czy można poszerzać horyzonty? Co jest za horyzontem, co jeszcze może być? Czy ważniejsze jest to, co przed, czy to, co za horyzontem?

Problemy te uruchomiły dziecięcy namysł wokół pytań dotyczących horyzontu (ich szczegółowa analiza opisana jest w drugiej części artykułu).

Równie ważny okazał się materiał pochodzący z rozmów dzieci o wizualizacjach graficznych własnych prac, a także okładek książek z tytułowym horyzontem. Dzieci dzieliły się swoimi refleksjami o zasadności wybranych ilustracji do tytułu.

- Działania związane z doбором tematów i tekstów rozłożone były w czasie. Cykl zajęć rozpoczynał się od uruchomienia dziecięcych skojarzeń z pojęciem *horyzont*, a kończył się doskonałą literacko, wiarygodną psychologicznie i życiowo

prozę Ulfa Starka i Ewy Eriksson – *Jak tata pokazał mi wszechświat*. Stopniowo i z wielką ostrożnością (unikając pochopnych wniosków i nadinterpretacji) badacz oswajał uczniów z tematyką egzystencjalną i zbliżał się do wyprofilowanych przez nich znaczeń. Tekst literacki, a także rozmowy z dziećmi inspirowane materiałami wizualnymi (ilustracje i okładki książek), poruszały problematykę egzystencjalną, zaś metoda przekładu intersemiotycznego (konkretyzacje plastyczne) oraz gwiazda skojarzeń i wywiad fokusowy pobudzały motywację.

Przedmiotem badań uczyniliśmy rozumienie abstrakcyjnego pojęcia *horyzont* przez dzieci 8–10-letnie, zaś celem rozpoznanie dziecięcych sposobów konstruowania znaczeń nadawanych pojęciu *horyzont* oraz zdolności poznawczych w zakresie kategoryzowania (Langacker, 1995), ujawniających się w trakcie definiowania pojęcia. Wyznaczone cele stały się podstawą do postawienia ogólnego i szczegółowych problemów badawczych: Jak dzieci rozumieją znaczenie pojęcia *horyzont*?

- Jakie cechy przypisywane pojęciu *horyzont* uznają za istotne?
- W jaki sposób kategoryzują pojęcie?
- W jakim stopniu ujawniają stereotypowe skojarzenia?
- Jakie wartości nadają pojęciu *horyzont*?

Z głębokiego przekonania o konieczności uruchomienia w przestrzeni wczesnoszkolnej *otwartego dyskursu* (Kossowska, Czapliński, 2005), z którego wynika *otwartość poznawcza* (opisywana jako ciekawość poznawcza, gotowość do niekonwencjonalnych, nieschematycznych działań, tolerowanie nowości, autonomia i samodzielność w formułowaniu sądów i w podejmowaniu decyzji), wyprowadziłyśmy własne działania badawcze. Wcześniejsze doświadczenia badawcze pozwoliły uniknąć nam asymetrii relacji między badaczami a badanymi (sprowadzającej się do badań „nad”, a nie „z” uczestnikami badania). W zaprojektowanych zajęciach uczniowie mogli wykorzystywać naturalne predyspozycje poznawcze, a także samodzielnie poszukiwać rozwiązań.

SŁOWNIKOWA I DZIECIĘCA EKSPLIKACJA HORYZONTU

Analiza parafraz semantycznych, opisujących znaczenie pojęcia *horyzont*, wskazuje na umiejętność rozróżniania przez dzieci trzech istotnych aspektów nazwy przyjętych w *Słowniku języka polskiego*:

- 1) ‘linia, wzdłuż której niebo wydaje stykać z powierzchnią ziemi: widnokrąg (słońce skrywało się za horyzontem, na horyzoncie pojawiło się), pozorne zbliżanie się’;
- 2) ‘środowisko, otoczenie (na horyzoncie artystycznym pojawiło się...)’;
- 3) ‘zakres, zasięg (wiedzy, zainteresowań, idei), rozległe, wąskie, horyzonty zainteresowań’;
- 4) ‘możliwości, perspektywy (horyzonty nowego życia, otwierać przed kimś niezwykłe horyzonty)’;
- 5) ‘zasłona, ściana tworząca tył sceny, wywołująca złudzenie nieskończoności (znaczenie teatralne)’.

Najczęściej dzieci podejmowały próby definiowania pierwszego znaczenia słownikowego pojęcia *horyzont*. Jednak pojawiały się także jednostkowe wypowiedzi zaświadczające o rozumieniu trzeciego (*szukać czegoś poza horyzontem, przekraczać granice*) i czwartego znaczenia (*podróże, czytanie książek otwierają nowe horyzonty*). Myślenie o trzecim i czwartym aspekcie znaczeniowym uruchomiło następujące wypowiedzi:

-
- | | |
|-------------------|---|
| (3) | <i>Człowiek siedzi na książkach i poszerza swój horyzont wiedzy. Mnie chodzi o horyzont wiedzy, bo on dużo czyta i poszerza swój horyzont wiedzy dzięki tym książkom. Tam jest taki rozmazany horyzont.</i> |
| zakres/
zasięg | |
-
- | | |
|---------------------------|--|
| (4) | <i>Nie wiem jak to powiedzieć, horyzont to jakaś bariera czy coś. To może być taka bariera strachu. On próbuje przezwyciężyć strach przed lękiem wysokości, próbuje walczyć do końca. On ma w sercu taką odwagę. To horyzont odwagi.</i> |
| możliwości
perspektywy | |
-
- On się opiekuje zwierzętami, a zwierzęta to jego pasja i rodzina mu nie pozwala tego robić a on to robi, sprzeciwia się woli rodziców, przekracza tę wolę. Wyjeżdża za granicę, bo to dla niego dobre.*
-
- Jak ci polscy podróżnicy mogą się bać, ale szukają dalej skarbów. Ktoś im nie wierzy, a oni mówią, że nam się uda, uda, uda i potem wracają ze skarbem, bo oni mieli taką wyobraźnię, że tam coś jest i że im się uda. A ci inni będą bardzo zdziwieni ... Proszę pani, żeby **poszerzać horyzonty trzeba mieć odwagę i wyobraźnię i jeszcze chęć.***
-

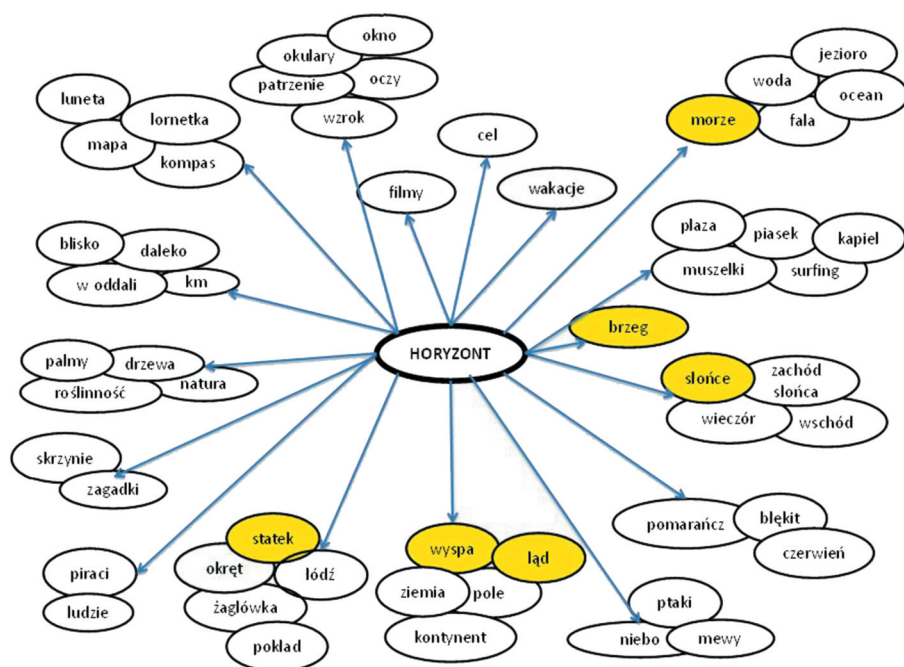
Z zebranych wypowiedzi wyraźnie widać, że dla dzieci nie jest to nazwa jednoznaczna i zakresowo doprecyzowana. Trzecioklasiści, definiując trzecie i czwarte znaczenie słownikowe, zwracają uwagę na ten aspekt pojęć, który mówi o otwieraniu przed kimś niezwykle horyzontów (*wiedzy, odwagi, pokonywania barier, przekraczania woli*). Zwracają uwagę na aktywność wolicjonalną, mentalną i emocjonalną osoby chcącej poszerzyć horyzonty: *żeby poszerzać horyzonty trzeba mieć odwagę i wyobraźnię, i jeszcze chęć*. To, co wyróżnia znaczenie słownikowe, to informacja mówiąca o dążeniu do czegoś oraz zdolność do świadomego, zamierzonego i pozbawionego zewnętrznego przymusu wykonywania pewnych czynności.

Definiując pierwsze znaczenie słownikowe, najliczniej reprezentowane w wypowiedziach, uczniowie synonimicznie ujmują pojęcia *horyzont* i *widnokrąg*, co może wynikać z nałożenia się linii widnokręgu z linią horyzontu (w rzeczywistości widnokrąg obejmuje fragment powierzchni Ziemi, zaś horyzont odnosi się do przestrzeni nad powierzchnią Ziemi). Cechy pojęcia (odmienne dla definicji słownikowej i dziecięcej) pokazują różnicowanie sposobów opisu. Typowe dla ujęcia naukowego są fasety: rodzaj, pochodzenie, cechy, funkcje, natomiast typowe dla ujęcia potocznego jest szukanie związków z człowiekiem, wskazywanie perspektywy czasowo-przestrzennej oraz zachowań „ucłowieczonego horyzontu”. Przyjrzyjmy się bliżej tym wątkom.

DZIECIĘCE SPOSOBY KATEGORYZOWANIA

Zamiast nazwy kategoryzującej 'linia, zakres, zasięg, możliwości' większość dzieci użyła do opisu treści pojęcia następujących formuł: „takie coś, co...”; „jest wtedy, kiedy (gdy) ktoś...”. Zastosowane formuły dziecięce wskazują na to, że dzieci odczuwają konieczność dokonywania kategoryzacji podczas definiowania pojęć. Formuła „jest to takie coś, co...” jest kategoryzacją przez wskazanie. Za pomocą zaimka wskazującego *takie* oraz zaimka rzeczownego nieokreślonego *coś* blokuje miejsce dla nazwy kategorii, której dzieci nie znają i nie potrafią wyjaśnić.

Gwiazda skojarzeń ujawniła dziecięcą kategoryzację na zasadzie podobieństwa rodzinnego. Wokół centralnego reprezentanta (horyzont jako pozorny styk nieba z wodą) skupione zostały znaczenia, czyli rozszerzenia, które dzieci włączyły do kategorii na zasadzie podobieństwa do prototypu (*brzeg, linia*). Nie jest to jednak podobieństwo oznaczające, że wszystkie elementy mają wszystkie cechy definicyjne – tak jak w klasycznej kategoryzacji.



Z analizy wypowiedzi wynika, że pojęcie *horyzont* dzieci najczęściej kojarzyły z doświadczeniami z wakacji oraz z obrazami filmowymi o wakacjach. W tym obszarze znaczeniowym pojęciami o największej reprezentatywności były: *woda, brzeg, słońce, wyspa i statek*. Epizodycznie pojawiały się także skojarzenia z: *plażą, piaskiem, palmami, niebem, mewami, zachodami słońca, statkami, piratami i skrzynią ze skarbami*.

DOBÓR I UKŁAD CECH POJĘCIA Z PERSPEKTYWY DZIECI

Zaskoczeniem okazało się, że dzieci w młodszym wieku szkolnym potrafiły podać zróżnicowane cechy semantyczne abstrakcyjnego pojęcia *horyzont*: czas i miejsce występowania, związek z człowiekiem oraz czynności (przesuwanie się i poszerzanie).

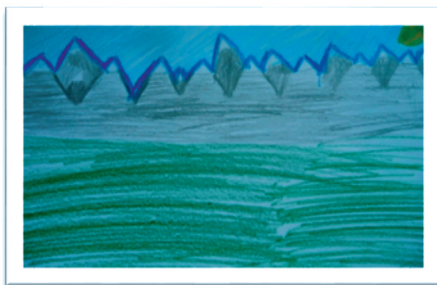
CZAS I MIEJSCE WYSTĘPOWANIA (PRZESTRZENNOŚĆ)

Opisując słowo w pierwszym znaczeniu dzieci wizualizowały powierzchnię, która oddziela to, co możemy zobaczyć, od tego, co jest niedostępne obserwacjom. Najczęściej pojawiały się opisy pozornej, oddzielającej niebo od ziemi (ląd i akweny) linii, która wyznacza granicę pomiędzy przestrzenią widoczną dla obserwacji i zasłoniętą przez Ziemię. Bardzo często dzieci wizualizowały też cały widnokrąg, najlepiej widoczny na morzu. Wówczas przyjmował on kształt **koła**, (*horyzont to jest tak daleko, że mało widać, ale widać, i widać, że się nawet tak jakby zaokrągla*).



Rysunek 1, 2. Wizualizacja horyzontu na morzu (ze wschodem i zachodem słońca)

Zdarzały się też takie prace, na których horyzont był częściowo zasłonięty przez pagórki, drzewa, budynki (w terenie górzystym widnokrąg stanowią najdalsze widoczne elementy krajobrazu). Na tę różnorodność horyzontów wskazuje wypowiedź: *Horyzont może mieć różne kształty w zależności od tego, w jakim jesteśmy terenie. Góry łączą się z niebem. To, co widać na złączeniu, to horyzont.*



Rysunek 3, 4. Wizualizacja horyzontu w terenie górzystym

Horyzont można spotkać o każdej porze roku oraz dnia, jednak w modelu pojęciowym *horyzontu* z perspektywy dzieci szczególnie ujawniają się dwie cechy dotyczące temporalnej identyfikacji obiektu. Najczęściej dzieci kojarzą horyzont z latem (ani jedna praca nie przedstawia jesiennej czy zimowej scenerii widnokregu) oraz z zachodem słońca w opozycji do wschodu słońca (jednak ta opozycja nie jest tak wyrazista jak poprzednia, ponieważ pojawiają się prace ze słońcem na nieboskłonie). W pracach dzieci zmienia się więc wysokość górowania słońca nad horyzontem.

Uwzględniając elementy topografii miejsca obserwacji, w rzeczywistości dzieci opisują horyzont topograficzny. Obiekty zazwyczaj pojawiają się w pracach dzieci na widnokregu, są w całości widoczne, chociaż dzieci wizualizują je w pomniejszeniu (rodzi się pytanie, czy dzieci mają świadomość kulistości Ziemi). Oto wybrane opisy obiektów, pojawiających się na horyzoncie:

Obiekty na horyzoncie

Słońce: *Horyzont, to jest takie coś, co widać jakby słońce w wodę wchodziło. Horyzont jest wtedy, jak słońce się wrasta w morze, gaśnie a z drugiej strony wyrasta księżyc.*

Woda: *Na horyzoncie jest morze, jest bardzo dużo wody*

Łąd/brzeg/wyspa: *Jak oglądam różne bajki, to właśnie jak kapitan mówi horyzont to widać łąd, - bo horyzont jest nad ziemią; Horyzont jest przed brzegiem, a może horyzont to jest brzeg.*

Statek: *Na horyzoncie widać statki, które płyną na horyzont, a piraci jakby go nachodzą, Statek płynie i wyspa jest na horyzoncie*

W opisach naukowych wskazuje się jeszcze na istnienie dwóch horyzontów: astromicznego (wyznaczonego przez płaszczyznę równoległą do horyzontu obserwatora/prostopadłą do lokalnego pionu) oraz prawdziwego (wyznaczonego przez kulistość Ziemi).

ZWIĄZEK Z CZŁOWIEKIEM (W ROLI OBSERWATORA)

Dzieci dostrzegają również współistnienie horyzontu i obserwatora. W ich rozumieniu horyzont zawsze jest kogoś (wysokość oczna, czyli odległość równa wzniesieniu oczu obserwatora nad powierzchnię Ziemi). Zazwyczaj zatem wizualizują horyzont obserwatora, którego lokują zawsze w centrum (na widnokregu, nigdy na linii widnokregu czy horyzontu). Za każdym razem obserwator może objąć wzrokiem zakreślony obszar widnokregu: łąd, akwen, wyspę. Ważne jest również to, że element znaczeniowy 'horyzont oglądany przez człowieka' pozostaje w opozycji do cech horyzontu – jest nieosiągalny, nieuchwytny, wolny i niezależny.



Rysunek 5. Wizualizacja perspektywy obserwatora horyzontu

CZYNNOŚCI

Podstawowymi czynnościami wyróżnianymi przez dzieci jest przesuwanie się horyzontu i poszerzanie widnokładu.

Przesuwanie się horyzontu

Dzieci zauważają, że zmiana miejsca obserwacji (poruszanie się) powoduje, że widnokład przesuwa się wraz z obserwatorem. Nie jesteśmy w stanie zajrzeć poza horyzont, tak jak na powierzchni ziemi nie jesteśmy w stanie spojrzeć poza horyzont, do horyzontu można się zbliżyć, ale horyzont nieustannie oddala się. Zaświadczają o tym wymienione czasowniki oraz przysłówki w dziecięcych wypowiedziach: *jak się płynie statkiem, to najpierw widzi się wyspę, potem płyniemy dalej i znów się zauważy jakieś rośliny albo jakiś państwo, albo jakiś kontynent, to już jest kolejny horyzont.*

Poszerzanie widnokładu

Dzieci dostrzegły także, że im wyżej ponad powierzchnię terenu lub akwenu jest wzniesiony obserwator, tym odleglejszy jest jego widnokład. Ponieważ nie żyją poza przestrzenią i czasem, poznawaną rzeczywistość sytuują w czasoprzestrzeni i wartościują za pomocą elementarnych opozycji semantycznych, określających mikrokosmos JA (wszystko, **co na górze** – wartością dodatnio, a **to, co na dole** – ujemnie). Poszerzanie widnokładu kojarzy się dzieciom ze wspinaniem się na wysoką górę, na której ulokowany jest punkt docelowy wędrówki. Wspinaczka, pokonywanie trudności, przeszkód, zdobywanie góry wyzwała pozytywne skojarzenia (z góry widać więcej).

Wartościowanie

Pytania, które dzieci zadawały horyzontowi, spowodowały jego „uczłowieczenie”. To doprowadziło do lokowania horyzontu w kręgu wartości i antywartości metafizycz-

nych: *istnieć, stworzyć, odkryć, powstać, żyć* vs. *znikać, kończyć się*, wartości witalnych: *robić, patrzeć, podróżować* oraz wartości odcuciowych: *lubić, być potrzebnym*. Z postawionych uczłowieczonemu horyzontowi pytań dopełnienia wynika, że badani uczniowie postrzegają horyzont jako obiekt odległy, duży/długi, uciekający, znikający, niekończący się. Dziecięce wypowiedzi zaświadczały, że rzeczy widzimy nie takimi, jakie są w obiektywnej rzeczywistości, lecz raczej takimi, jakimi jawią się w naszym doświadczeniu:

Pytania do horyzontu	<i>Co jest za tobą? Co prowokuje cię do ucieczki? Co robisz przez te wszystkie lata? Co robisz przez ten czas? Co lubisz robić?</i>
	<i>Kto cię stworzył/odkrył/zobaczył/złapał? Kto u ciebie był ostatni raz? Kto jest dla ciebie ważny? Kto cię lubi? Kto jest za tobą? Kto mieszka na tobie? Co rośnie na tobie? Kto/co jest twoim sąsiadem/ przyjacielem?</i>
	<i>Kiedy powstałeś? Kiedy zacząłeś istnieć? Kiedy przestaniesz uciekać? Kiedy znikniesz? Kiedy cię nie ma? Kiedy śpisz? Kiedy będę u ciebie?</i>
	<i>Dlaczego nie da się ciebie złapać?/nie da się do ciebie dojść? Dlaczego uciekasz? Dlaczego nie można cię znaleźć? Dlaczego wychodzisz?/jesteś niekończący się? Dlaczego powstałeś? Po co powstałeś? Po co żyjesz/istniejesz/jesteś? Po co uciekasz?/jesteś daleko?</i>
	<i>Gdzie jesteś/mieszkasz/śpisz? Gdzie lubisz podróżować? Gdzie uciekasz? Gdzie byłeś zanim tu przyszedłeś? Gdzie się kończysz? Gdzie jest więcej horyzontów?</i>
	<i>Jak dużo masz lat? Jak uciekasz? Jak jesteś duży?/długi? Jak daleko jesteś? Jak istniejesz? Jak gaśniesz? Jak wyglądasz? Jak oglądasz morze? Jak długo żyjesz?</i>
	<i>W jaki sposób nigdy się nie kończysz? W jaki sposób uciekasz/ powstałeś/ podróżujesz/ zachodzisz? W jaki sposób cię odnaleźli? W jaki sposób da się ciebie złapać? W jaki sposób ciągle tu jesteś a jednak gdzie indziej?</i>
	<i>Czy ty istniejesz? Czy będziesz blisko? Czy możesz uciec/chcesz dalej uciekać? Czy lubisz bawić się w chowanego? Czy masz kolegów? Czy człowiek ma dla ciebie znaczenie? Czy ktoś był na horyzoncie? Czy można cię dotknąć?</i>

W badaniach założyliśmy, że przy zachowaniu pewnych warunków w organizowaniu sytuacji dydaktycznej uczniowie zdołają podjąć trud interpretacji niełatwych, złożonych problemów egzystencjalnych. Przyjęliśmy też, że konieczny jest niedyrektywny styl pracy z nimi, dlatego też uznaliśmy ich prawo do samodzielności, szczerych wypowiedzi, autentycznych, choć niejednokrotnie niegotowych językowo sądów.

Z przekonania o możliwości włączenia problematyki egzystencjalnej do tradycyjnej przestrzeni dyskursu edukacyjnego zrodziła się refleksja nad warunkami edukacyjnymi, które muszą być spełnione, aby możliwe było zharmonizowanie dyskursu edukacyjnego z dyskursem uczniowskim, zakotwiczonym w nieuporządkowanym i niekontrolowanym żywiole indywidualnych doświadczeń.

Wyznaczone obszary analizy materiału zgromadzonego z dyskursu dziecięcego pozwoliły uzyskać rozeznanie w rozbieżnościach między tym, co szkolne, a tym, co prywatne. Umożliwiły sformułowanie postulatów i „mapy” kierunków, wskazujących sposoby uwzględniania dziecięcych punktów widzenia rzeczywistości, w której dzieci wzrastają. Pozwoliły także określić możliwości wzbogacania dyskursu edukacyjnego oraz wyzwalania tworzonych w młodym umyśle językowych obrazów zakotwiczonych w kulturze i osobistym doświadczeniu. Obserwacja i refleksja pozbawione redukcjonistycznego nastawienia stwarzają nieocenione możliwości uchwycenia zaskakujących, niestereotypowych reakcji i uwzględnienia ich jako wartościowych (choć niekoniecznie reprezentatywnych) w całym obrazie zjawisk poddanych badaniu.

BIBLIOGRAFIA

- Angrosino, M.V. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Angrosino, M.V. (2009). *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Godlewski, G., Mencwel, A., Sulima, R. (red.). (2003). *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bartmiński, J. (2007). *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Boniecka, B. (1996). *O modelowaniu sytuacji na przykładzie wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym*. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo WSP.
- Červinková, H., Gołębiak, B.D. (red.). (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Scholar.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009). *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudzikowa, M., Czerepaniak-Walczak M. (red.). (2010). *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gołębiak, B.D. (2013). *Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami*. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Scholar.
- Wodak, R., Krzyżanowski, M. (red.). (2011). *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ŁośGraf.
- Jemielniak, D. (red.). (2012). *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, t. 1. Warszawa: PWN.
- Kawka, M. (1999). *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków: Wydawnictwo WSP.
- Kielar-Turska, M. (1996). *Uczeń w interakcji z rówieśnikiem lub dorosłym*. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo WSP.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2015). *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*. *Studia Pedagogiczne, LXVIII*.

- Kossowska, M., Czapliński, S. (2005). „Otwartość – zamkniętość poznawcza” w warunkach odmiennych kulturowo: badania w Polsce, na Ukrainie i w Belgii. W: U. Jakubowska, K. Skarżyńska (red.), *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Kubacka-Jasiecka, D. (2002). *Psychologia wobec problematyki zmiany*. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważenia psychologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kurcz, I. (1987). *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa: PWN.
- Labocha, J. (1996). *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo WSP.
- Langacker, R.W. (1995). *Symboliczny charakter gramatyki*. W: H. Kardela (red.), *Wkłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Piekarski, J. (2011). *Estetyzacja praktyki akademickiej – głos w dyskusji na temat perspektywy uczestniczącej*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Rittel, S.J. (1996). *Modelowanie dyskursu edukacyjnego*. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo WSP.
- Shugar, G.W. (1995). *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Energeia.
- Smolińska-Theiss, B. (2013). *Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami*. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Scholar.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Impuls.
- Touraine, A. (2010). *Samotworzenie się społeczeństwa*. Kraków: Nomos.
- Urbaniak-Zajac, D., Piekarski, J. (red.). (2001). *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Whorf, B. (1982). *Język, myśl, rzeczywistość*. Warszawa: PIW.
- Wiśniewska-Kin, M. (2007). „Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć”. *Rozumienie pojęć przez dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wiśniewska-Kin, M. (2007). „Miłość jest jak wiatrak”, czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Żydek-Bednarczuk, U., Zeler, B. (1996). *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo WSP.

CREATING A LEARNING ENVIRONMENT FOR UNDERSTANDING CHILDREN'S PERCEPTIONS OF THE WORLD

ABSTRACT: This article presents the results of educational research implemented in the 2016–2017 school year in selected primary schools in an urban environment (Łódź,

Poland). The aim of the study was to discover the ways children understand natural concepts – for example, the concept of the horizon – in two age groups, 8 and 9-year-olds, and 9 and 10-year-olds. The research was conducted in a place that provides children with a natural learning environment. The researcher appeared in the role of *participant as an observer*. (The researcher came from the examined environment and had the opportunity to blend in.) The material came from participant observation, which embraced the pupils' practical and socio-cognitive activity. The results reconstructed the process of the children's perception and outlined the possibilities for enriching the educational discourse.

KEYWORDS: participatory action research, participant as an observer, participant observation child's development, understanding, categorizing