



e-ISSN 2451-2230

ISSN 1734-1582

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XII 2016

Numer 1(32)

DZIECIĘCE ROZUMIENIE ŚWIATA

CHILDREN'S UNDERSTANDING OF THE WORLD

w numerze m.in.:

- **Janina Uszyńska-Jarmoc**, *Uczenie się a zarobki – dziecięce rozumienie problemów ekonomicznych świata dorosłych*
- **Eliza Rybska, Maciej Błaszak**, *Rysowanie świata i szkicowanie własnego Ja. Analiza rysunków/szkiców i wiedzy dzieci na temat budowy anatomicznej człowieka*
- **Anna Wasilewska**, *Motyw zwierzęcy w twórczości językowej dzieci*

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE
WYDAWNICTWO UNIwersYTETU GDAŃSKIEGO

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belášová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)
Piotr Szybek – Lund University (Szwecja)
Bogusław Śliwerski – Uniwersytet Łódzki
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy)
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żyto – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. naczk.), Marzenna Nowicka (z-ca red. naczk.), Małgorzata Dągiel (sekr. red.);
red. tematyczni: Alina Kalinowska, Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Lojewska,
Helena Ostrowicka, Wojciech Siegień, Grażyna Szyling; red. językowi: jęz. pol. – Małgorzata Dągiel,
jęz. ang. – Martin Błaszczak, Michał Daszkiewicz, Edward Maliszewski;
Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i łamanie/ Typesetting and page layout: Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
e-ISSN 2451-2230



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Stworzenie nowoczesnej wersji on-line czasopisma oraz specjalistyczne tłumaczenia,
obsługa międzynarodowych baz indeksacyjnych finansowane w ramach umowy 732/P-DUN/2016
ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego przeznaczonych na działalność upowszechniającą naukę

Dofinansowanie wydania w formie papierowej: Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Wydawca/ Editor:

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl
Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

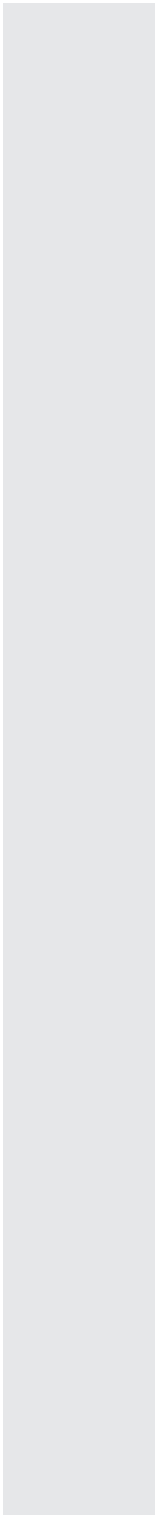
Janina Uszyńska-Jarmoc , <i>Uczenie się a zarobki – dziecięce rozumienie problemów ekonomicznych świata dorosłych</i>	7
Eliza Rybska, Maciej Błaszak , <i>Analiza rysunków/szkiców i wypowiedzi werbalnych dzieci na temat budowy anatomicznej człowieka</i>	27
Anna Wasilewska , <i>Motyw zwierzęcy w twórczości językowej dzieci</i>	48
Monika Wiśniewska-Kin , <i>Dziecięce rozumienie świata – w poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego</i>	59
Maria Groenwald , <i>Widok z mojego okna na świat, który nas kształtuje – czytając książkę pod redakcją Teresy Sadoń-Osowieckiej „Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki”</i>	71
Sue Dale Tunnicliffe , <i>Life saving science: English four-year olds' understanding of injuries and the appropriate first aid treatment</i>	83
Agnieszka Bzymek , <i>Kim jest Bóg i gdzie mieszka? Analiza semiotyczna postaci Boga w percepcji dziecięcej w rodzinach praktykujących katolików</i>	91
Alicja Jurgiel-Aleksander , <i>Dorosły w świadomości przedszkolaka. Esej prawie naukowy</i>	106
Инна Журавлёва , <i>Особенности самопрезентации ребенка в дошкольном возрасте</i>	113
Екатерина Хворова , <i>Когнитивно-культурные, индивидуально-психологические и возрастные особенности способности к распознаванию эмоций</i>	126
Martins Veide , <i>The philosophical view of learning from existential experiences in childhood</i>	135
Linda Grīga , <i>Promoting children's wellbeing in an educational context</i>	148
Autorzy	155
Informacje dla Autorów	157

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Janina Uszyńska-Jarmoc , <i>Learning and earnings – children’s understanding of the economic problems of the adult world</i>	7
Eliza Rybska, Maciej Błaszak , <i>An analysis of children’s drawings/sketches and interviews about the internal structure of the human body</i>	27
Anna Wasilewska , <i>The theme of the animal in the linguistic creativity of children</i>	48
Monika Wiśniewska-Kin , <i>Understanding the world from the perspective of children</i>	59
Maria Groenwald , <i>The view from my window of the world shaping us – reading the book edited by Teresa Sadoń-Osowiecka “Place, space, landscape – educational signs”</i>	71
Sue Dale Tunnicliffe , <i>Life saving science: English four-year olds’ understanding of injuries and the appropriate first aid treatment</i>	83
Agnieszka Bzymek , <i>Who is God and where does He live? The semiotic analysis of the character of God in children’s perception in the families of practising Catholics</i>	91
Alicja Jurgiel-Aleksander , <i>An adult according to a pre-schooler: An almost scientific essay</i>	106
Инна Журавлёва , <i>Peculiarities of the self-presentation of preschool children</i>	113
Екатерина Хворова , <i>Cognitive-cultural, individual-psychological and age particularities of the ability to recognize emotions</i>	126
Martins Veide , <i>The philosophical view of learning from existential experiences in childhood</i>	135
Linda Grīga , <i>Promoting children’s wellbeing in an educational context</i>	148
Authors	155
Information for Authors	159

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Janina Uszyńska-Jarmoc

Uniwersytet w Białymstoku

janinus@interia.pl

Uczenie się a zarobki – dziecięce rozumienie problemów ekonomicznych świata dorosłych

Summary

Learning and earnings – children’s understanding of the economic problems of the adult world

The results of the qualitative research on younger school-aged children’s perception of the relation between the learning outcomes and their impact on the financial situation of the adult have been presented in the article. What the paper attempts to address are the main differences in children’s knowledge about making money and their attitudes towards the basic sources of achieving financial success in adulthood. The article also tries to present some general reflections and to indicate possible research directions in this issue.

Słowa kluczowe: wiedza potoczna, potoczne koncepcje ekonomicznego świata, socjalizacja ekonomiczna, edukacja wczesnoszkolna, zogniskowany wywiad grupowy

Keywords: current knowledge, current concepts of the economic world, economic socialization, early years education, focus group interview

Wprowadzenie

Z perspektywy rodziców świat ekonomii wydaje się być zarezerwowany jedynie dla nich, a dziecku w młodszym wieku szkolnym jest niedostępny i niezrozumiały. Podobne poglądy nierzadko prezentują pedagodzy i nauczyciele, twierdząc, że na starcie szkolnym nie warto zajmować się edukacją ekonomiczną dziecka, gdyż realne problemy związane z tym zagadnieniem są jeszcze dla niego bardzo odległe, ponieważ nie zarabia ono pieniędzy, nie posiada zdolności prawnych do nabywania produktów lub ich sprzedawania, nie oszczędza, nie płaci podatków, nie prowadzi działalności charytatywnej. Jednak badania przeprowadzone przez IPSOS (2010) wskazują, że już uczniowie szkół podstawowych stanowią ważną grupę konsumentów, ponieważ dysponując „kieszonkowym” – przeciętnie kwotą 56 zł miesięcznie – samodzielnie kupują słodycze, napoje, książki i czasopisma, zabawki, karty do telefonu czy nawet ubrania. Natomiast dzieci w wieku przedszkolnym, choć same nie robią jeszcze zakupów, to dość często wpływają na decyzje finansowe rodziców.

Tego typu doświadczenia oraz codzienne obserwacje aktywności dorosłych prowadzą do zgromadzenia przez dzieci pokaźnego systemu informacji i budowania określonych

przekonań, które składają się na ich ekonomiczną wiedzę potoczną, subiektywną, tworzoną dynamicznie, często *ad hoc*. Powstaje ona jako efekt interpretacji dziejących się zdarzeń, pomagając dziecku w wytlumaczeniu i zrozumieniu zawłości świata finansowego na własny użytek, w specyficzny tylko dla niego sposób. Dzięki interpretacji obserwowanych zdarzeń i na podstawie tworzonych o nich historii dzieci budują naiwne teorie świata, komunikowane często innym w postaci narracji (Nowak-Dziemianowicz 2007; Lachowicz-Tabaczek 2004; Trzebiński 2001). Naiwne teorie mogą stanowić reprezentacje gotowych wyjaśnień w zależności od tego, czemu służą i jak złożone jest zdarzenie, które próbuje się zrozumieć (Lachowicz-Tabaczek 2004). Dzieci na potrzeby sytuacji, w których się znajdują, tworzą własne wyjaśnienia na wzór teorii naukowych, o prawdziwości i pewności których są przekonane (Gopnik 2004), dlatego te naiwne teorie uznawane są za bardzo ważne narzędzie interpretacji rzeczywistości. Jak wynika z badań (Lachowicz-Tabaczek 2004; Roland-Lévy 2004; Kupisiewicz 2004a; Burris 1982; Lassare 1996), dzieci wstępujące do szkoły posiadają bardzo zróżnicowaną wiedzę potoczną o świecie, w tym o świecie ekonomii, a jej nieuwzględnianie przez nauczyciela może prowadzić do bardzo niekorzystnych skutków, ponieważ to właśnie na jej bazie uczniowie konstruują swoją wiedzę naukową w toku dalszej edukacji (Klus-Stańska 2000).

Od kilkunastu lat w związku z wprowadzeniem do programów szkolnych przedmiotu o nazwie *Podstawy przedsiębiorczości* rozwija się w pedagogice naukowej zainteresowanie wiedzą ekonomiczną uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych. Jednak w pedagogice wczesnoszkolnej zainteresowanie wiedzą z tego obszaru i sposobami jej badania jest znacznie mniejsze (Kupisiewicz 2004a, 2004b; Frączak-Rudnicka 2004; Wojciechowska 2007; Kołodziejczyk 2009; Sobieraj 2013), choć początki zainteresowania psychologów wiedzą dzieci dotyczącą kwestii ekonomicznych sięgają lat 50. ubiegłego wieku, a intensyfikacja badań tego typu nastąpiła w latach 80., głównie w Stanach Zjednoczonych i we Włoszech. W Polsce znacznie później podjęto badania w obszarze ekonomii behawioralnej i psychologii ekonomicznej (patrz: Sobieraj 2013; Zaleśkiewicz 2011; Goszczyńska i in. 2012). Warto przy tym podkreślić, że badania dotyczące wiedzy ekonomicznej oraz postaw dzieci i młodzieży wobec codziennych ekonomicznych problemów są zdominowane przez psychologów, a terminem kluczowym, który pojawia się w raportach, jest socjalizacja ekonomiczna. Pojęcie to jest rozumiane jako proces zdobywania wiedzy, umiejętności i postaw wobec zjawisk ekonomicznych oraz ujmowane w kategoriach procesu całościowego, odbywającego się dzięki głównie niezamierzonym oddziaływaniom środowiska (Leiser, 1983).

Najpopularniejszą definicję socjalizacji ekonomicznej sformułowała Ch. Roland-Lévy (2004), odnosząc ją do

„wszystkich procesów, dzięki którym dziecko zdobywa umiejętność rozumienia otaczającego go świata gospodarki. Owa socjalizacja dotyczy tak zwanej ekonomii dla niefachowców, nazywanej też « naiwną ekonomią». [...] Socjalizacja ekonomiczna obejmuje przyswajanie przez dziecko wiedzy, pojęć, umiejętności, zachowań, opinii, postaw, wartości oraz poznawczych reprezentacji związanych z otaczającym je światem gospodarki” (tamże: 277).

Węższym terminem dość często występującym w publikacjach naukowych jest socjalizacja konsumentka (Ward 1974), jednak zarówno on, jak i socjalizacja ekonomiczna są lokowane bardziej w socjologii, a w mniejszym stopniu w pedagogice. Tę ostatnią bardziej interesuje edukacja ekonomiczna, ponieważ wiedza zdobyta dzięki procesom socjalizacji jest wiedzą potoczną, często uproszczoną, wybiórczą, nieuporządkowaną, która wymaga rekonstrukcji a czasem nawet dekonstrukcji w procesie kształcenia. Nie zmienia to faktu, że wiedza potoczna dziecka jest bardzo ważna i powinna stanowić podstawę konstruowania jego wiedzy naukowej. Stąd ważnym zadaniem nauczycieli w planowaniu procesu edukacji ekonomicznej jest odkrycie i zrozumienie dotychczasowych doświadczeń dzieci i stworzonej spontanicznie na ich podstawie reprezentacji jakiegoś obszaru ekonomii, na przykład: rynku, kupowania, reklamy, korzyści, produkcji, pieniądza, zarobków. Inaczej mówiąc, dla pedagogiki jako nauki bardzo ważnym zadaniem jest poznanie i zrozumienie osobistych koncepcji świata ekonomicznego i tak zwanych naiwnych teorii wyjaśniających procesy i fakty z dziedziny ekonomii praktycznej.

Dla dalszych rozważań ważne jest podkreślenie, że socjalizacja ekonomiczna jest wynikiem uczenia się głównie poprzez obserwację, naśladownictwo lub sytuacyjnie prowadzone rozmowy z dorosłymi, głównie w środowisku rodzinnym. Dlatego w niniejszym tekście przyjmuję, że ważne jest, aby już na starcie szkolnym dzieci mogły konfrontować swoje naiwne (potoczne) teorie ekonomiczne i poddać je publicznej dyskusji w klasie szkolnej, gdzie będą mogły liczyć na wsparcie nauczyciela, który pomoże im uporządkować doświadczenia i umocnić lub zrekonstruować dotychczasową wiedzę.

Rozumienie pojęć ekonomicznych – analiza wyników dotychczasowych badań

Dotychczasowe badania nad problematyką socjalizacji ekonomicznej lub – ujmując wężziej – socjalizacji konsumentkiej prowadzone były z perspektywy różnych ujęć teoretycznych opisujących odmiennie istotę i kierunki rozwijania się u dziecka rozumienia problemów ekonomicznych (m.in. Leiser i in. 1990, Burris 1982; John 1999; Kołodziejczyk 2009, 2012). Zdaniem A. Kołodziejczyk (2012), w literaturze naukowej widoczne są trzy podejścia do tego zagadnienia: poznawcze, społeczne i kulturowe.

Pierwsze z nich koncentruje się na śledzeniu zmian rozwojowych w poznawaniu świata ekonomicznego, które są wynikiem aktywności dziecka. W jego ramach poszukuje się odpowiedzi na pytania: Co i kiedy dziecko wie? Czy jest to wiedza wystarczająca dla radzenia sobie w różnych praktycznych sytuacjach życiowych związanych z ekonomią? W podejściu poznawczym bada się więc m.in. dziecięce koncepcje dotyczące rozumienia pieniądza (Kupisiewicz 2004; Roland-Lévy 2004), wymiany ekonomicznej (Burris 1982) lub reklamy (Young 1990, za: Kołodziejczyk 2012). W tym nurcie szczególnie warto zwrócić uwagę na badania prowadzone przez D.R. John (1999), które dotyczyły poszukiwania właściwości myślenia determinujących określony sposób postrzegania przez dziecko jakiegoś zjawiska i prowadzących do jakościowej zmiany w jego postrzeganiu. D.R. John (1999) wyodrębniła trzy stadia rozwoju dziecka w badanym przez siebie zakre-

sie. W stadium pierwszym – percepcyjnym, które przypada na okres średniego dzieciństwa (3.–7. r.ż.), struktura wiedzy ekonomicznej jest prosta i jednowymiarowa. Dziecko skupia się na konkretnych, dominujących percepcyjnie cechach obiektów, uwzględniając te właściwości zjawisk ekonomicznych, które dotyczą jego potrzeb i doświadczeń. Z kolei stadium drugie – analityczne, przypada na późne dzieciństwo (7.–11. r.ż.), a zachodzące w nim zmiany zachodzą dzięki rozwijającemu się wówczas myśleniu operacyjnemu. Dzieci w tym stadium rozwijają zdolności perswazyjne związane z wpływem na decyzje zakupowe rodziny, są zdolne do targowania się i dobierania strategii odpowiedniej do zmieniającej się sytuacji. Natomiast trzecie stadium – refleksyjne, obejmuje okres dorastania (11.–16. r.ż.) i dzięki rozwijającym się wówczas operacjom formalnym prowadzi do ukształtowania wiedzy konsumenckiej zbliżonej do wiedzy osób dorosłych.

Zwolennicy podejścia społecznego akcentują znaczenie socjalizacji i kontekstu społecznego rozwoju dziecka. W tym ujęciu socjalizacja konsumencka jest procesem, w trakcie którego dziecko uczy się życiowej mądrości od społeczności, w której żyje. Znaczną część wiedzy ekonomicznej dziecka stanowią przyjęte przez nie gotowe wzorce zachowania w określonych kontekstach sytuacyjnych. Postrzeganie roli dziecka jako zasadniczo pasywnej prowadzi do skupienia uwagi na czynnikach socjalizacyjnych.

Natomiast podejście kulturowe podkreśla rolę aktywnego uczestniczenia dziecka w konkretnych sytuacjach, uwarunkowanych historycznie i kulturowo (Kołodziejczyk, 2012). V. Tartas (za: Kołodziejczyk 2012) zwraca uwagę na rolę kultury i innych osób w rozwoju dziecka, a nawiązując do teorii L. Wygotskiego przyjmuje, że znaczenie i organizacja doświadczeń ekonomicznych ma swoje źródło w społecznych interakcjach, w jakie wchodzi jednostka. Badaczka docenia ideę strefy najbliższego rozwoju oraz podkreśla kluczową rolę interakcji dziecka ze środowiskiem społecznym i jego wytworami. Uważa też, że proces socjalizacji konsumenckiej dostarcza dziecku ram do interpretacji własnego doświadczenia ekonomicznego i uczy, jak negocjować znaczenia z wymogami kultury (za: Kołodziejczyk 2012). W nurcie kulturowym zwraca się uwagę, że dziecko niemal od początku życia jest konsumentem, choć rozumienie tej roli i sposób jej realizacji ulega ważnym zmianom. Ich motorem jest określone środowisko społeczno-kulturowe oddziałujące przez interakcje, w które wchodzi dziecko z innymi osobami. W podejściu tym podkreśla się aktywną rolę dzieci, a także ich wpływ na rzeczywistość społeczną i ekonomiczną, w której żyją. Zwraca się uwagę na konieczność badania nie tylko rezultatów socjalizacji, ale też samego procesu w konkretnych interakcjach (Kołodziejczyk 2012). Podejście kulturowe stanowi podstawę do opracowania koncepcji badań referowanych w tym tekście.

Problem i metoda badań

Przywołane w niniejszym tekście badania nad dziecięcym rozumieniem problemów ekonomicznych nie przyniosły rozstrzygnięć dotyczących dostrzegania i rozumienia przez dzieci w młodszym wieku szkolnym związku pomiędzy jakością uczenia się człowieka

a jego późniejszym sukcesem ekonomicznym, znajdującym wyraz w zarobkach uzyskiwanych w dorosłym życiu. Sprawilo to, że za cele relacjonowanych poniżej badań przyjęto:

1. Rozpoznanie istoty dziecięcych doświadczeń dotyczących codziennych, najczęściej rodzinnych problemów ekonomicznych związanych z zarabianiem.
2. Zrozumienie doświadczeń ekonomicznych i sensów, jakie dzieci w wieku 7–9 lat nadają pojęciom: zarabianie, wydawanie, oszczędzanie i dzielenie się pieniędzmi.
3. Określenie, na ile dzieci w młodszym wieku szkolnym wiążą kwestie uczenia się w szkole z późniejszymi sukcesami finansowymi dorosłych w ich pracy zawodowej.

Planując projekt badawczy odwołano się do strategii jakościowej. W badaniach uczestniczyło 42 uczniów z klas I–III białostockich szkół podstawowych. W badanej próbie było 19 dziewcząt i 23 chłopców, a średnia ich wieku życia wynosiła 8,3 lat.

Przeprowadzono wywiad fokusowy w kilku grupach dzieci z pięciu szkół: społecznych i publicznych. Zrealizowano w sumie osiem wywiadów, w kilkusobowych zespołach uczniów, podczas których zadawano wcześniej przygotowane pytania otwarte, lokowane w trzech obszarach, zgodnych tematycznie z wyodrębnionymi celami badań.

Pytania skupione wokół **problemu istoty zarabiania pieniędzy** brzmiały następująco: Co to znaczy zarabiać?, Co to znaczy zarabiać pieniądze?, Kto może zarabiać pieniądze?, Czy dzieci mogą zarabiać pieniądze?, Po co ludzie zarabiają pieniądze?, Co to znaczy „ciężko zarobione pieniądze”?, Czy dużo zarobić to znaczy dużo pracować?, Co to znaczy „mądrze” zarabiać pieniądze?, Czy ktoś, kto nie pracuje, zarabia pieniądze? Co to znaczy powiedzenie „pracować na pieniądze”, a co „pieniądze pracują na ciebie”?

Pytania, które przygotowano, aby zbadać **myślenie dzieci na temat związku uczenia się człowieka z zarabianiem pieniędzy**, brzmiały: Czy wszyscy ludzie zarabiają tyle samo? Od czego to zależy?, Kto decyduje o tym, że jeden człowiek zarabia mniej, a drugi więcej?, Od czego zależy to, że jedni ludzie zarabiają mało a inni dużo?, Jak myślicie, czy zarobki ludzi zależą od tego, jak wcześniej uczyli się oni w szkole?, Czego człowiek powinien się nauczyć, aby dobrze zarabiać? Kto go tego może nauczyć?, Jakie cechy potrzebne są człowiekowi, aby mógł zarabiać?

Z koli w grupie pytań dotyczących poglądów dzieci na temat **wydawania zarobionych pieniędzy** znalazły się następujące: Co się robi z zarobionymi pieniędzmi?, Czy można wydać więcej niż zarobić?, Co to znaczy przekazywać pieniądze?, Co to znaczy „mądrze” wydawać pieniądze?, Co to znaczy „mądrze” oszczędzać?, Co to znaczy, że warto mieć pieniądze na „wszelki wypadek”?, Co może się zdarzyć, kiedy ktoś wydaje więcej niż zarabia?, Co to znaczy „zachcianka” a co „potrzeba” w wydawaniu pieniędzy? Czy dawanie komuś pieniędzy, bo ma ich mniej niż my, jest dobre i mądre? Co to znaczy dzielenie się pieniędzmi? Czy i kiedy warto jest dzielić się pieniędzmi?

Zogniskowany wywiad grupowy (*focus group interview*) jest popularną metodą badań jakościowych (Creswell 2013), która może być wykorzystywana między innymi do badania rozumienia przez dzieci codziennych problemów ekonomicznych. Wywiad fokusowy ma wiele zalet. Przede wszystkim między uczestnikami zachodzą interakcje i pojawia się dynamika grupowa, co korzystnie wpływa na tempo oraz ilość uzyskiwanych danych.

Ponieważ w badaniu bierze udział grupka osób (najczęściej 6–8 uczestników) – sprzyja to przypomnianiu sobie nawzajem różnych sytuacji, w których uczestniczyli badani. Ponadto wypowiedzi są spontanicznie tworzone, w atmosferze bezpieczeństwa. Korzystny jest również wpływ moderatora, który może uszczegółowić wypowiedź dziecka lub upewnić się, że trafnie ją zrozumiał.

Wyniki badań

*Pieniądze są jak...
wysysanie mózgu, bo jak masz pieniądze, to ci odbija...¹
Jaś, 9 lat i 11 miesięcy*

1. Analiza wypowiedzi uczniów dotyczących rozumienia problemów zarabiania pieniędzy

Opierając się na wynikach wcześniej przeprowadzonych badań uznano, że podstawę socjalizacji ekonomicznej stanowi pojęcie pieniądza, którego znaczenie dzieci w młodszym wieku szkolnym trafnie interpretują i dość dobrze rozumieją (Kupisiewicz 2004). Dlatego w niniejszych badaniach pominięto ten problem, a w zamian skupiono się na badaniu rozumienia procesu zarabiania pieniędzy, uwzględniającym wieku człowieka. Odpowiedzi badanych uczniów analizowane będą zgodnie z przedstawioną powyżej trzyczęściową strukturą listy pytań.

1.1. Co to znaczy zarabiać? Co to znaczy zarabiać pieniądze?

Niemal wszyscy badani w wieku pomiędzy 7–9 lat wiążą termin *zarabianie* z pracą zawodową rodziców:

*że rodzice idą do pracy i tam pracują ciężko a potem bankomat im daje pieniądze; że na przykład zarabiać, to jak się pracuje, to kto jest szefem tej kasy, to wysyła pieniądze do bankomatu i wtedy można wpisać kod i pieniądze są zarobione (klasa I);
jak pracujesz, to dostajesz wypłatę i wtedy dostajesz pieniądze (klasa I);
chodzić do pracy, jak ma się jakiś zawód i to się wykonuje, to się dostaje pieniądze (klasa I);
bo jak pracujesz – to zarabiasz, jak więcej pracujesz godzin, tym więcej masz kasy (klasa II).*

Uczniowie wiedzą także, że wynagrodzenie za pracę dorośli otrzymują systematycznie: *jak się zarabia to się ma miesięczne pieniądze, że jak rodzice pracują miesiąc i na koniec tego miesiąca szef pracy daje im pieniądze (klasa II).* Natomiast tylko niektóre dzieci

¹ Ciąg dalszy wypowiedzi dziecka był następujący: *to tak, że o tu, stoi w łazience normalny sedes, stoi ci ten sedes, a ty mówisz, co? Nie złoty? No i ci odbija, że kupujesz złoty sedes, złotą srajtaśmę (uczeń klasy III), (dopowiedzenie ucznia klasy II): „No, albo zamiast złotej srajtaśmy podcierasz się dwusetkami”.*

młodsze wyrażały przekonania, typu: *że mamy na koncie bardzo dużo pieniędzy i można stamtąd je wziąć* (klasa III); *zarabiać to wypożyczać pieniądze z banku* (klasa I).

Wypowiedzi te świadczą, że dzieci wiedzą, że praca zarobkowa nie jest jedynym źródłem pieniędzy w rodzinie, ponieważ można korzystać z własnych oszczędności lub z systemu kredytowego.

1.2. Kto może zarabiać pieniądze? Czy dzieci mogą zarabiać pieniądze?

Na pytanie, kto może zarabiać pieniądze, najczęściej udzielano odpowiedzi: *rodzice*. Niemal we wszystkich wywiadach dzieci wymieniały kolejno osoby z najbliższego otoczenia: *tata, mama, babcia, dziadek, wujek, ciocia, sąsiedzi* (klasa I i II). Natomiast zadając drugie pytanie: *Czy dzieci mogą zarabiać?* – dążyłam do zrozumienia, czy uczniowie rzeczywiście wiążą pracę zawodową z zarabianiem pieniędzy. Badani udzielali na to pytanie odpowiedzi zdecydowanie negatywnej, a tylko nieliczni zgadzali się z opinią, że dziecko może także zarabiać, wykonując drobne prace w domu:

dzieci mogą zarabiać pieniądze, bo można coś pomóc dla taty i tata płaci; dzieci mogą zarabiać, mogą posprzątać mieszkanie, jak posprzątam cały dom, duży dom, to dostają dużą kwotę, ale dla mnie to dziwne, bo jak posprzątam tylko pół domu, to dostają więcej.

Kilkoro dzieci wyraziło opinię, że zarabianie pieniędzy łączy się ze staraniem się o coś, co zgodnie z umową społeczną może podlegać wynagrodzeniu: *za dobre zachowanie można zarabiać* (klasa II); *dzieci mogą, bo można dostawać groszówki, kieszonkowe, za drobne uczynki* (klasa I). Ponadto badani uczniowie podkreślali różnicę pomiędzy zarabianiem pieniędzy przez dzieci i dorosłych:

dziecko też może, ale tak to nie, jak dorośli, bo dzieci nie chodzą do pracy; dzieci zarabiają kieszonkowe, ale nie w pracy; dzieci mogą mieć takie zdrapki; ja mam taką firmę, że sprzedają zabawki stare i się zarabia (klasa I).

Zarabianie pieniędzy przez dzieci badani uczniowie utożsamiają z otrzymywaniem pieniędzy od rodziców lub osób bliskich:

dzieci zarabiają też, bo dostają kieszonkowe (klasa I); *prababcia dostaje w kopercie pieniądze i daje nam po pieniążku* (klasa II); *a moja mama w banku wyrobiła dla mnie kartę kredytową i co miesiąc albo co dwa tygodnie przelewa pieniądze na moje konto* (klasa II); *niektórzy ludzie, jak ja, zarabiają tak, że grają na gitarze, raz ciocia mi dała za to 5 złotych* (klasa I); *dzieci mogą zarabiać, bo od rodziców dostają i coś kupują, i od pani ze sklepu dostają* (klasa I).

Na pytanie: *Czy dostawać pieniądze oznacza to samo co je zarabiać?* – zdania dzieci były podzielone: część z nich odpowiadała: *tak, bo trzeba zapracować na dobre zachowanie, a część: nie, bo wypłata to jak pracujesz, zarabianie to jak pracujesz a jak ktoś ci daje to nie zarabiasz* (klasa II).

1.3. Po co ludzie zarabiają pieniądze?

Dzieci najczęściej wiążą pojęcie *zarabianie* z pojęciem *kupowanie*. Niezależnie od wieku badani artykułują uogólnienie typu: zarabiać *po to, aby coś sobie kupić*. Charakterystyczne jest natomiast, że dzieci młodsze – udzielając odpowiedzi na pytanie: Po co ludzie zarabiają pieniądze? – nie potrafią podać celu ogólnego, a w zamian wymieniają najbardziej popularne artykuły potrzebne w codziennym życiu: *jedzenie, karmę dla psów, rzeczy do zmywania naczyń, płacić za prąd i wodę, kupować ubrania i zabawki*. W niektórych wypowiedziach dzieci pojawiały się bardzo szczegółowe argumenty: *żeby mieć co smarować na kanapkę* (klasa II); *żeby można się odżywiać i gdzieś wyjechać* (klasa II). Pojawiały się także stwierdzenia świadczące o potrzebie wspomagania innych ludzi – teraz i w przyszłości:

żeby dać biednym; żeby kupować szlachetną paczkę, żeby utrzymywać dzieciory, żeby dla mamy kupić papunie, jak już nie będzie miała zębów i papucie na nogi też, a dla taty szlafrok i telewizor, będzie siedział i krzyczał na polityków (klasa III).

Powyższa wypowiedź świadczy o myśleniu perspektywicznym: zarabiamy po to, aby w przyszłości pomóc swoim rodzicom, gdy będą już na emeryturze. Pojawiały się też w wypowiedziach dzieci wątki świadczące o ich postawach prospołecznych lub empatii: *Warto zarabiać pieniądze, bo niektóre dzieci nie mają rodziców i są głodne i nie mają domów* (klasa I).

Argumentując, dlaczego ludzie zarabiają pieniądze, dzieci dość często podawały listę stałych opłat związanych z prowadzeniem domu i edukacją *po to, by płacić za prąd, gaz, wodę, zapłacić za wszystkie rzeczy, które można wypożyczyć, za telefon za szkołę, za przedszkole, za tańce* (klasa I). Pojawiały się także pojedyncze wypowiedzi związane z odległą dla dziecka przyszłością: *na emeryturę trzeba zarabiać* (klasa II), a także pomysły na inwestowanie pieniędzy w pracę *bo jak jeszcze ludzie nie mają pracy, to mogą swoje pieniądze wydać na pracę* (w sensie założyć własny biznes).

1.4. Co to znaczy „ciężko zarobione pieniądze”?

Postawienie uczniom powyższego pytania miało na celu zachęcenie ich do refleksji na temat wartości pracy, potrzeby szanowania jej oraz racjonalnego korzystania z wynagrodzenia za nią. Trafne interpretacje dziecięce można zilustrować fragmentem narracji dziecka:

Ciężko zarobione pieniądze, czyli że ktoś pracował cały tydzień albo miesiąc i dostał 20 złotych a synek mówi, daj mi 20 złotych, muszę iść ze szkoły do kina. No to tata jego może powiedzieć, nie, bo to moje ciężko zarobione pieniądze”. – Czy ciężko zarobionych pieniędzy się nie wydaje? – Nie, ale to są jego ciężko zarobione pieniądze i on je wydaje na utrzymanie domu i jak ma kasę, to wtedy wydaje na przyjemności. I jeszcze jedzenie trzeba kupić. Jedzenie najpierw a potem na przyjemności można” (klasa III);

ciężko zarobionych pieniędzy na kino się nie wydaje, najpierw trzeba je mieć na utrzymanie domu i na jedzenie (klasa II).

Większość dzieci miała jednak kłopoty z interpretacją tego powiedzenia, ponieważ rezygnowała z odpowiedzi albo udzielała odpowiedzi typu: *że ciężko ktoś pracuje ale dostaje mało (klasa I).*

1.5. Co to znaczy „mądrze” zarabiać pieniądze?

Na powyższe pytanie trudno było badanym znaleźć odpowiedź, ale jeden uczeń zinterpretował to wyrażenie następująco:

pracować, ale nie cały dzień, od świtu do nocy, taka norma to jest od 8 do 15.30 i to jest normalne, wtedy jak by ktoś tak pracował, no i wtedy, jak już wróci to nie pracuje i nie robi żadnych rzeczy związanych z pracą.

Tu warto podkreślić rozumienie przez dzieci potrzeby zachowania proporcji pomiędzy pracą zawodową a czasem poświęcanym dla rodziny. W tym miejscu badacz zadał dzieciom pytanie: *Co to znaczy „czas to pieniądz”?*, na które otrzymał odpowiedź: *żeby nie marnować czasu, bo to ważne. Człowiek żyje, żyje, żyje, żyje, żyje, żyje i umiera. Są takie zabieracze czasu, jak telewizor, i tak go marnuje (klasa III).* Z kolei na pytanie: *Czy lepiej mieć więcej czasu czy pieniędzy?* – dzieci odpowiedziały: *Czasu, bo jak masz dużo pieniędzy, to czasu nie kupisz, a jak masz dużo czasu, to w końcu będziesz miał pieniądze, bo można zarabiać (klasa III).*

1.6. Czy dużo zarobić to znaczy – dużo pracować?

Badani uczniowie zdecydowanie różnią się w poglądach na ten temat. Jedni widzą zależność liniową pomiędzy czasem pracy i nakładem sił człowieka a wielkością jego zarobków:

tak, trzeba być cały dzień, bo to zależy od tego, ile jest się w pracy (klasa I); zarabiać to być długo w pracy, i rano nie może być klientów, a po południu są i aby dużo zarobić to aż wieczorem się wraca (klasa I).

Natomiast inni uczniowie uważają wręcz przeciwnie:

Nie, bo można pracować 2 godziny a zarabiać dużo, np. jak się robi filmy; niektórzy dużo pracują a mało zarabiają a niektórzy dużo zarabiają a mało pracują; nie zawsze, bo jak na przykład jak ktoś ma bardzo dobry zawód to przez godzinę może bardzo dobrze zarobić (klasa I).

1.7. Czy ktoś, kto nie pracuje zarabia pieniądze?

Udzielając odpowiedzi na powyższe pytanie badani uczniowie potwierdzili wcześniej wyrażane opinie, że źródłem pieniędzy w rodzinie jest nie tylko praca zawodowa rodziców, ale także ulokowane na koncie oszczędności, które pomnażają posiadaną kwotę: *Tak, można zarobić, w banku, nic się nie robi, ale ma się pieniądze – jak długo leżą*” (klasa I); *tak, bo jak ma kartę bankomatową*. Kontrowersje wywołała jedna odpowiedź dziecka, które stwierdziło: *żebrak nie pracuje ale ma pieniądze*. Odpowiadając na dodatkowe pytania, typu: Czy można powiedzieć, że żebrak zarabia? – niektóre dzieci stwierdzały, że *żebracy nie zarabiają pieniędzy, ale dostają* (klasa II), ale inne wyrażały także odmienne sądy: *nie, żebrak nie zarabia* (klasa I); *jak jesteś biedny to ludzie ci dają pieniądze, to nie zarabia się, ale się ma* (klasa II). Jednak większa grupa uczniów opowiadała się za stanowiskiem, że żebrak zarabia, choć nie pracuje.

Inny rodzaj myślenia dzieci na temat zarabiania pieniędzy przez ludzi, którzy nie pracują, przedstawia fragment rozmowy z ośmiolatkiem i dziewięciolatkiem, przeprowadzonej w grudniu 2015, kiedy w mediach publicznych informowano o programie 500+ jako obietnicy wyborczej:

[...] *tak, jak ma dziecko – to na każde urodzone dziecko dostaje 500 złotych, tak jak zarządził Prezydent.*

– *Tylko że, Janek, chłopak nie rodzi!*

– *No tak, ale jak jest na emeryturze to też dostaje kasę!*

– *No to co, jak jest na emeryturze, to urodzi?* (tu badacz tłumaczy chłopcom sporne kwestie).

– *Kto daje pieniądze na emeryturze? – Państwo.*

– *A tym matkom, które mają dzieci? – To też państwo.*

– *A skąd państwo ma pieniądze? – Z wytwórni. [...] Z wytwórni kasy. Mogą wydrukować sobie tyle, ile potrzebują, ale tylko oni to mogą! – Oni, czyli kto? – Tylko prezydent, premierowie i inni tacy, ale musi pozwolić prezydent!*

Przytoczony fragment potwierdza orientację dzieci w aktualnych problemach politycznych, społecznych i gospodarczych, którymi żyją osoby z ich najbliższego otoczenia i o których można usłyszeć z mediów.

1.8. Czy wszyscy ludzie zarabiają tyle samo? Od czego to zależy?

Opinie badanych dzieci, wyrażane w odpowiedzi na pierwsze pytanie, były zgodne co do tego, że nie wszyscy ludzie zarabiają tyle samo. Różniły się natomiast bardzo w ocenie przyczyn zróżnicowanych zarobków ludzi. Najczęściej powtarzające się wypowiedzi dotyczyły następujących zagadnień:

- **Czas pracy:** *zależy od tego, ile tam jest w tej pracy; jak człowiek mało pracuje i rzadko chodzi do pracy to mało zarabia; to zależy ile pracują* (klasa I); *Ile pracują, ale jak odchodzą na*

emeryturę to zarabiają mniej (klasa I); od ile godzin pracy zależy; od tego na jaką godzinę idą i ile pracują (klasa II).

- **Miejsce pracy:** *mama mi mówiła, że w sklepie się mniej zarabia a w banku więcej; liczy się, gdzie ktoś pracuje, tam czy tu (klasa I); nie, bo są inne prace, bo np. w sklepach mniej się zarabia, niż jak się sprzedaje samochody (klasa II); w szpitalu to więcej, bo mój wujek tam pracuje i za cały rok zarabia 2 tysiące, tak myślę to dużo zarabia; w normalnym sklepie to mało, a w tych co są same elektryczne rzeczy, np. telefony i telewizory, to dużo (klasa II).*
- **Kompetencje człowieka i jakość jego pracy:** *zależy od tego, ile umiesz (klasa I); ile tam jest i czy dobrze to zrobił (klasa II); bo się mniej zarabia, jak się źle pracuje (klasa II).*
- **Charakter i rodzaj pracy:** *od tego jaka jest praca; jak pracuje w czymś ważnym. Jak moja mama jest prawnikiem, to dużo zarabia (klasa I); A jak się robi domy to się dużo zarabia (klasa II).*
- **Uczciwość:** *to zależy od tego czy kradną, czy nie (klasa I).*
- **Stan majątkowy:** *jak się jest już biedakiem, to się zawsze mniej zarobi (klasa II).*

Niektóre dzieci dostrzegają zależność wielkości zarobków od losu, Boga lub innych czynników mało skonkretyzowanych, typu szczęście. Ilustracji może dostarczyć następująca wypowiedź: *szef decyduje i Pan Bóg, mówi: ej ty, ty, ej, nie uczyłeś się, tak? To Princessę nie dostaniesz*². Zaś opowiadając na pytanie, co zmienia fakt, że człowiek sam sobie jest szefem, dziecko to uznało, że w takiej sytuacji można mieć nieograniczony dostęp do pieniędzy, stwierdzając: *to sobie możesz dać miliony (klasa II).*

Natomiast starszy rozmówca (klasa III) zaprotestował:

nie, to szef musi też zarabiać pieniądze, bo założył tą firmę i musi płacić podatki, ale dlatego zarządza pieniędzmi też. Na przykład jak jakiś gościu co założył firmę cukierkową i dostał ogromnego cukierka i sprzedał, i jakiś milioner kupił cukierki za 20 tysięcy, to da trochę dla pracowników – 5 tysięcy, 5 tysięcy na podatki, 5 tysięcy na utrzymanie firmy, no i trochę dla siebie.

Wypowiedź ta świadczy o bardzo dobrym rozumieniu przez dziecko problemów prowadzenia firmy i struktury podziału przychodów.

1.9. Kto lub co decyduje o tym, że jeden człowiek zarabia mniej a drugi więcej?

Badani uczniowie mieli dość spore trudności w udzielaniu odpowiedzi na powyższe pytanie. Najczęściej pojawiała się odpowiedź typu: *szef w pracy (klasa I)* oraz *ile umiesz (klasa II)*. Szerszą argumentację podał uczeń klasy III, który dostrzegł zależność zarobków od tego, jak ktoś uczył się w szkole:

² Tu batonik „Princessa” symbolizuje zapłatę za udział w nagraniu wywiadu – czyli w kategoriach myślenia dziecka – za udział w pracy, za którą należy się wynagrodzenie. Na początku wywiadu dziecko zawarło umowę z badaczem, że za swój poświęcony czas otrzyma ulubiony batonik.

jak jest jakiś głupi, co uciekał ze szkoły i nie ma pracy, to nic nie zarobi, a jak jest mądry co mózg ma wielki, same szóstki i żadnych pał, to dużo zarabia (klasa III); bo to zależy od mądrości, im bardziej mądry, tym więcej zarabia, ale to też zależy od pracy, bo jak ktoś sprzedaje cukierki, no to on mniej zarabia, niż jak tam w jakiejś fabryce, bo w fabryce wszystko sprzedają, no bo więcej jest tego, ale też muszą wykupywać materiały, żeby te rzeczy zrobić” (klasa III); od mądrości, ciągle to mówimy a ty i tak nie rozumiesz [Co to znaczy ta mądrość?] No, jak Pani mówi ile to jest dwa plus dwa. Jeden mówi 22, a drugi 4, no to ten co mówi 4 będzie więcej zarabiał; to zależy od starania się” (klasa I); to zależy od tego jak on się uczył w szkole (klasa I).

2. Analiza wypowiedzi uczniów dotyczących rozumienia związku pomiędzy uczeniem się a zarabianiem pieniędzy

W tej części tekstu przedstawione będą wypowiedzi dzieci ilustrujące ich sposób myślenia o związku pomiędzy uczeniem się w szkole i poza nią a zarabianiem pieniędzy w życiu dorosłym.

2.1. Jak myślicie, czy zarobki człowieka zależą od tego, jak uczył się on w szkole?

Badani uczniowie w każdej swojej wypowiedzi zdecydowanie zgadzali się z tezą, że zarobki człowieka zależą od jego uczenia się w szkole, natomiast przedstawiali na jej poparcie różne argumenty:

- **Ważne jest, aby zdobyć w szkole ogólne kompetencje, być dobrym uczniem:** *tak, jeszcze jak ktoś się uczy bardzo bardzo dużo, umie wszystko, jest ze wszystkiego dobry, to wtedy ma dobry zawód; to zależy, jak się uczył w szkole, bo jeśli się źle uczył, miał same dwójki, to może być śmieciarzem (klasa I); jak się dobrze uczysz, to możesz wybrać dobre gimnazjum a potem wszystkie szkoły, a potem dobrą pracę się wybiera (klasa II).*
- **W szkole należy nauczyć się wszystkiego, bo w dorosłym życiu człowiek się już nie uczy:** *jak się w szkole nie nauczysz, to już się nigdzie nie nauczysz, będziesz sprzątaczem lub sprzątaczką (klasa I).*
- **W szkole można nauczyć się dobrego zachowania, bo to potem przekłada się na dobre, rzetelne wykonywanie obowiązków:** *jak ktoś się dobrze zachowywał w szkole i wszystko dobrze robi w szkole, to potem będzie dobrze pracował i będzie miał dobre zarobki (klasa I); jak dobrze uważam, to mogę wiele zrozumieć. Jak się dziecko pyta, to możesz odpowiedzieć, bo wiesz, co masz odpowiedzieć (klasa II).*

Tylko jeden z badanych uczniów nie zgodził się, że istnieje prosta zależność między wynikami uczenia się a wynagrodzeniem za pracę, argumentując swoje zdanie następująco: *można źle się uczyć i dobrze zarabiać, bo jak ktoś robi pracę dla głuptoków, to tam będą pracowali i dużo zarabiali (klasa II).*

2.2. Czego człowiek powinien się nauczyć, aby dobrze zarabiać?

Wypowiedzi uczniów wskazują, że w większości (zwłaszcza dzieci młodsze) widzą oni prostą zależność między tym, czego się uczą w ramach przedmiotów szkolnych, a późniejszymi sukcesami w pracy: *musi się nauczyć historii, matematyki* (klasa I); *jak pracować na komputerze i angielski* (klasa II); *czytać i pisać* (klasa I).

Inne dzieci wskazywały na cechy osobowości i zachowanie:

cierpliwości (klasa II); *Nauczyć się, że jak coś się nie uda, to trzeba to jeszcze raz zrobić* (klasa I); *jak być kulturalnym i żeby się nie zdradzać krzykiem, się nie złościć* (klasa II); *że jak ktoś coś źle robi to można mu pomóc* (klasa III).

Tylko nieliczne wypowiedzi dzieci wskazują na to, że rozumieją one, iż – w zależności od charakteru, rodzaju pracy lub wykonywanego zawodu – potrzebne mogą być człowiekowi różne kompetencje: *„to zależy od pracy”* (Klasa II).

Ciekawy sposób myślenia o kompetencjach, które przydają się w pracy zawodowej, prezentuje poniższy fragment rozmowy z uczniem klasy III:

– Czego człowiek powinien się nauczyć, aby dobrze zarabiać? – *Wszystkiego, bo nie wiadomo, do jakiej pracy pójdę.*

– A czego konkretnie? – *Analizować trzeba umieć, no, jak przyjdzie do firmy jakaś faktura, no i przyjdą dwie, z jednej i z drugiej, no to trzeba zanalizować, czy lepiej tą podpisać czy tą.*

– Na jakim przedmiocie uczycie się analizowania? (Dziecko długo się zastanawia) – *No, chyba na żadnym, no to chyba na studiach będzie.*

– Ale wy umiecie analizować, to skąd to macie? – *Z domu, bo miałem zanalizować z tatą, czy lepiej kupić krzesiwko bez magnezu czy z magnezem.*

– Jak to analizowaliście? – *Bo jak kupić z magnezem to wsadzisz do wody magnez zapalony, no i on i tak się będzie palił, czyli zawsze wybiera się lepsze, a tyle samo kosztuje.*

– Czyli co, analiza jest potrzebna w zarabianiu pieniędzy, aby wybrać lepsze rozwiązanie, tak? – *Tak. A w szkole nie musicie analizować i wybierać? – Musimy, bo jak pani mówi, wybiertcie czy dzisiaj robicie to czy to, czyli trzeba szybko zanalizować w głowie i powiedzieć dla pani.*

– I co pani powie? – *Pani powie, tak, dobry wybór został dokonany, bravo! Albo (tu następuje zmiana tonu głosu na sarkastyczny) – Nie!, wy macie zły wybór i tego nie będzie, idźcie sobie, jak wam się nie podoba! (Klasa III).*

2.3. Jakie cechy charakteru potrzebne są człowiekowi, aby mógł zarabiać?

Opinie wyrażane przez badane dzieci na powyższe pytanie były nieliczne, ograniczone do bardzo ogólnych cech: *czy jest się mądry, wesoły czy ponury, bo takich nie lubią w pracy* (klasa I), *wiedza, trzeba dużo mieć wiedzy* (klasa II), *się uczyć bardzo dużo* (klasa I).

Warto jednak w tym miejscu przedstawić dłuższy fragment rozmowy z dwoma chłopcami, przeprowadzonej w domu:

- „Normalne, na przykład umieć posługiwać się komputerem”.
- OK, ale to jest umiejętność a nie cecha – *No to trzeba być pozytywnym i dawać pozytywną energię w pracy (klasa III); A na przykład na budowie trzeba umieć robić szpagat, no bo jak ktoś sobie siedzi z nogami wyprostowanymi a cegła mu spadnie, no to jak ktoś robi szpagat, a jak nie, to mu spadnie na jaja. – To jaka to cecha? – „Żeby być wyginalnym” (klasa II). Żeby być pracowitym, ale to zależy w jakiej pracy, bo niektórzy siedzą sobie przy komputerze i sobie klikają na fakturze, kopiuj – wklej, kopiuj – wklej. A jak ktoś długo pracuje, to może z zamkniętymi oczami (klasa III).*
- A czy wy macie jakieś cechy, które zagwarantują wam dobre zarobki? – *Tak, każdy o mnie mówi, że ja jestem, a... zdolny (klasa III); Ja jestem..., ja umiem czytać, no jeszcze trzeba umieć liczyć, co ja też umiem (klasa II); Trzeba umieć pocieszyć, trzeba mieć dobre relacje z tymi, z rówieśnikami, co ja też mam, no i to wszystko... no i trzeba być pracowitym, co ja nie jestem (klasa III).*

2.4. Kto może nauczyć człowieka, jak dobrze zarabiać?

Niemal wszystkie dzieci, niezależnie od wieku, uważają, że zarabiania pieniędzy mogą się nauczyć od osób z ich najbliższego otoczenia, w tym najbliższych i dalszych członków rodziny (ciocie, wujkowie, chrzestni, etc.), natomiast zdecydowanie rzadziej wymieniają szkołę i nauczyciela. Niektórzy badani twierdzą, że tych umiejętności można nauczyć się nie w ramach przedmiotów szkolnych, ale na zajęciach dodatkowych: *Jak w szkole się jest i jak się chodzi na dodatkowe zajęcia (klasa I).* Pojedyncze wypowiedzi dotyczą także innych instytucji, typu *banki SKOK (klasa I).*

Warto też przywołać bardzo ciekawą narrację dziecka, które celowo nadało jej rys humorystyczny:

Pan Bóg może nam powiedzieć przez modlitwę. Może Pan Bóg nam powiedzieć: no ty chyba wybrałaś złą decyzję, no i lepiej zmień to. Tak, jak u tamtego: „Panie Boże daj mi wygrać chociaż tysiąc milionów, Panie Boże daj mnie wygrać chociaż te trzy miliony, Panie Boże daj mnie wygrać chociaż ten milion, a Pan Bóg do jego mówi: no to daj mi spróbować, ty wystartuj”.

3. Analiza wypowiedzi uczniów dotyczących rozumienia problemu wydawania zarobionych pieniędzy

Ostatnia grupa problemów, z którymi próbowały zmierzyć się dzieci podczas wywiadu, dotyczyła kwestii przeznaczania pieniędzy na różne cele, w tym także oszczędzania, inwestowania i dzielenia się z innymi. Wśród psychologów i ekonomistów panuje przekonanie, że dzieci już od najwcześniejszych lat powinny otrzymywać kieszonkowe, ponieważ „nie ma innej możliwości nauczenia się planowania wydatków, ograniczania i poskramiania własnych zachcianek niż wielokrotne doświadczanie na własnej skórze skutków złego gospodarowania pieniędzmi” (Piotrowska 2015, s. 8).

3.1. Jak uważacie, czy można wydać więcej, niż zarobić?

Generalnie dzieci zgadzały się, że nie jest dobrze, gdy człowiek więcej wydaje niż zarabia. Potrafiły także podać racjonalne argumenty, wskazując konsekwencje takiego stanu rzeczy: *to jest źle, bo się wtedy na emeryturę nie ma* (klasa II); *ma się pustą lodówkę* (klasa I).

3.2. Co może się zdarzyć, kiedy ktoś wydaje więcej niż zarabia?

Dopytując dzieci o konsekwencje wydawania nadmiernej kwoty pieniędzy, otrzymano dość trafne interpretacje:

Zbankrutować może... – Co to znaczy? – Że nie ma pieniędzy, że nie może sobie niczego kupić i tak on bankrutuje; Może przyjść komornik i powiedzieć: ty nie masz już domu, bo wydałeś więcej niż masz i dom należy już do kogoś innego (klasa III).

Natomiast mniej rygorystycznie do tego problemu podchodziły dzieci w sytuacji, gdy pytanie dotyczyło ich samych.

– A czy Wy możecie wydać więcej niż macie? – *Tak, można mieć 10 złotych a wydać 12, bo można tak, że się jutro doniesie.*

– A jak nie miałbyś tych pieniędzy? – *No to można coś zrobić za 2 złote, na przykład posprzątać szkołę czy coś takiego* (klasa III).

– Kto może wydać więcej, niż zarabia? – *Prezydent albo ojciec, bo jak weźmie kredyt, to może wydać więcej a potem to oddać*” (klasa III).

3.3. Co to znaczy „mądrze” wydawać pieniądze?

Odpowiedzi dzieci – bardzo trafne i rozsądne – wskazują na rozumienie potrzeby zachowania umiaru i racjonalności w gospodarowaniu pieniędzmi, co polega przede wszystkim na zaspokajaniu w pierwszej kolejności najważniejszych potrzeb w rodzinie: *na jedzenie dla siebie i można kupić kurtkę, jak się ma porwaną, jak będzie zimno* (klasa II).

Mądre wydawanie to także, zdaniem dzieci, dzielenie się pieniędzmi z innymi ludźmi, potrzebującymi wsparcia: *to znaczy przeznaczyć na akcję charytatywną* (klasa II). Niektóre dzieci nie potrafiły podać konkretnych wyjaśnień, interpretując dość ogólnie: *jak ktoś jest mądry i ma pieniądze, to je mądrze wydaje* (klasa II).

3.4. Co to znaczy „zachcianka” a co „potrzeba” w wydawaniu pieniędzy?

Zadając powyższe pytanie, dążyłam do pogłębienia problemu rozumienia przez dzieci racjonalności w wydawaniu pieniędzy i szanowania ich. Okazuje się, że badani bardzo trafnie interpretują te dwa terminy:

Zachcianka to jest takie coś, że nie trzeba wydawać na byle co nawet, jak ci się chce to bardzo mieć, a potrzeba to takie coś, że nie można nie kupować jedzenia, bo możesz głodować” (klasa I); Zachcianka, to nie to samo co potrzeba, bo jak jest zachcianka, to nie trzeba tego kupić, a jak jest potrzeba to tak.

Uczeń klasy trzeciej bardzo dobrze zilustrował występujące różnice następującym przykładem:

Jak jesteś małym dzieckiem i mama mówi kup sobie kotleta, no to jak zostaną ci pieniądze to możesz sobie kupić cukierka, no a jak ty kupisz sobie najpierw cukierka a nie zostanie ci na kotleta – to nie jest potrzeba” (klasa III); To znaczy, że na przykład że się czegoś nie planowało, że jeśli dziecko chce coś drogiego a nie ma na chleb i wodę; że dziecko chciało lalkę Barbie a mama odłożyła tą kasę na jedzenie lub na dom a dziecko dalej prosi (klasa I).

Z kilku wypowiedzi dzieci wynika, że zachciankę muszą zaspokoić same, wkładając w to nieco trudu:

A ja zestaw Lego chciałem kupić i prosiłem rodziców i w końcu sam zacząłem oszczędzać” (klasa I); Ja mam taką zachciankę, że zbieram pieniądze na dom (klasa II); Ja chciałam lalkę fajną, ale teraz na nią zbieram (klasa I).

W jednej grupie rozmówców wystąpił także problem nadmiernego ograniczania wydatków, dlatego badacz zadał dodatkowe pytanie: Co się dzieje, kiedy człowiek jest skąpy?, na które uzyskał następujące odpowiedzi:

*Świat się robi wokół niego szary i się nie uśmiecha. Jak tu równowagę jakąś zachować? Z jednej strony, jak masz dużo pieniędzy to może ci odbić, a z drugiej strony, jak nie wydajesz pieniędzy to jesteś smutny.
Trzeba zrobić pomiędzy. Trzeba mieć normalnie – pieniądze, dom – i nie być milionerem. Pieniądze, dom, samochód, ubranie i żeby ci starczyło na przyjemności i jedzenie. To jest normalne, tak jak my mamy. Nic dodać nic ująć (klasa III).*

3.5. Co to znaczy przekazywać pieniądze?

Niektóre dzieci zrozumiały zawarte w pytaniu określenie dosłownie, odpowiadając: *To znaczy dawać pani w sklepie” (klasa I). Natomiast większość z badanych łączyła wyrażenie „przekazywanie pieniędzy” z pomocą potrzebującym, dobrowolnym dzieleniem się z innymi: że jak babcia ma dużo kasy, że jest milionerką, a jej córka wydała wszystko a chciała sobie kupić kubeczek, no to ta babcia może jej przekazać z konta na konto (Klasa II). To dzielenie się z innymi dotyczy jednak zdaniem dzieci tylko osób najbliższych, a więc obiegu pieniądza w rodzinie:*

Tata może synkowi, mama córce, przyjaciółom. – A czy Wy możecie przekazywać pieniądze? – *Nie bo ja nie mam konta bankowego.* – Czy się tylko tak przekazuje? – *Można też z ręki do ręki*” (klasa II).

A jak kupujesz w sklepiku coś kolede, czy to jest przekazywanie pieniędzy? *Tak* (klasa III).

3.6. Co to znaczy powiedzenie „pracować na pieniądze”, a co „pieniądze pracują na ciebie”?

Próbę interpretacji zawartych w powyższym pytaniu powiedzeń podjęło tylko kilkoro uczniów, podając bardzo trafne interpretacje: *czyli pracujesz tylko na pieniądze, a nie aby nawiązywać znajomości, żeby się czegoś nauczyć* (klasa III), lub mniej trafne: *pieniądze pracują na ciebie, bo pieniądze cię lubią* (klasa I); *jak dużo się zarabia, to pieniądze na ciebie pracują* (klasa I).

Zachęcając dzieci do refleksji nad powiedzeniem „pieniądze pracują na ciebie” dążono do rozpoznania, czy łączą one z oszczędzaniem lokowanie pieniędzy w bankach lub inwestowanie ich. Dlatego też zadano dzieciom wprost następane pytanie: **Co to znaczy „mądrze” oszczędzać?**

Gospodarowanie pieniędzmi ściśle łączy się także z ich oszczędzaniem, co wymaga często wysiłku rezygnacji z tzw. zachcianek: *nie wydawać od razu* (klasa I); *jak ktoś, jakiegoś dziecko chce coś kupić bardzo drogiego to od razu nie kupuje, tylko na święta.*

Zdaniem dzieci „mądrze oszczędzać” to przede wszystkim *nie wydawać na byle co* (klasa I), *nie wydawać pieniędzy na głupstwa* (klasa I).

Przykładem niewłaściwego zachowania w tym obszarze jest: *jak się od rodziców dostaje kieszonkowe i idzie się do sklepu i się wszystko wydaje, to głupie* (klasa II). Oszczędzanie łączy się, zdaniem dzieci, z planowaniem: *Jak się dostaje stówkę, to mówisz: 50 złotych odłożę do świnki, a 50 mam na wydanie* (klasa II). Oszczędzanie badani wiążą z odkładaniem pieniędzy na przyszłość: *To znaczy, że potem jak już jesteś na emeryturze, żeby ci starczyło* (klasa II), a także z odkładaniem ich na tzw. „czarną godzinę”: *Jak ktoś złamie rękę i nie dostanie jeszcze odszkodowania to już ma* (klasa I).

Powyższe wypowiedzi wskazują na rozumienie zarówno istoty, jak i potrzeby oszczędzania oraz konieczności podejmowania wysiłków związanych z tym procesem.

Konkluzje

Na podstawie przeprowadzonych badań można ogólnie stwierdzić, że badani uczniowie wiedzą o wiele więcej, niż nam się wydaje. Dzieci, zdobywając konkretne doświadczenie z dziedziny ekonomii, stawiają hipotezy, poddają je krytycznemu, subiektywnemu osądowi, odrzucają je bądź ulepszają, i znowu eksperymentują. Przyjąć należy za A. Gopnik (2004), że umysł dziecka jest niezwykle chłonny, plastyczny i nastawiony na naukę, ponieważ u małych dzieci nie wykształciły się jeszcze struktury hamujące. Chłoną one i przetwarzają rzeczywistość w całości, potrafią przeprowadzić skomplikowany proces

kognitywny, podczas którego dzięki doświadczaniu rzeczywistości, zdobywają konkretną wiedzę o niej i dochodzą do kategorii złożonych (tamże).

W tym miejscu warto podkreślić rolę interpretacji wyników w wywiadzie fokusowym, wykorzystywanym w omawianych badaniach. Wyciągając wnioski z zebranego materiału, zwracamy uwagę nie tylko na słowa użyte przez respondentów, ale również na kontekst i wewnętrzną spójność wypowiedzi. Ponadto powinno się zachować maksymalnie możliwy stopień obiektywności. Wówczas nasze badanie będzie rzetelne, a wyniki przydatne w procesie przygotowywania programów edukacyjnych związanych z poznawaniem i rozumieniem świata ekonomicznego dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Drugim warunkiem umożliwiającym wyciąganie wniosków i formułowanie uogólnień jest odpowiednio dobrana próba. W niniejszym tekście przedstawiono dość bogaty materiał ilustracyjny, jednak uzyskany z wypowiedzi niewielu uczestników. Dlatego świadomie rezygnuje się tu z wyciągania wniosków, zostawiając czytelnikowi miejsce na własne odczytanie wypowiedzi dzieci i ich interpretacje.

Badania tu referowane mogą stanowić inspirację do podejmowania pogłębionych badań na większej próbie uczniów, z wykorzystaniem na przykład metodologii teorii ugruntowanej, która pozwala po nasyceniu problemu zbudować teorię procesu rozumienia przez dzieci zależności pomiędzy uczeniem się a późniejszymi sukcesami ekonomicznymi człowieka. Zatem omawiane badanie może stanowić jedynie próbę *prekonceptualizacji przysłych pogłębionych badań*.

Natomiast sędzę, że warto podzielić się z czytelnikami refleksją dotyczącą odkrytych wyraźnych różnic w formie wypowiedzi, zależnych od miejsca udzielania wywiadu przez badanych uczniów. Zaskakujące dla mnie było to, że niemal wszystkie dzieci podczas wywiadu prowadzonego na terenie klasy szkolnej uruchomiły myślenie paradygmatyczne, mimo iż badacz przedstawił się jako osoba prywatna (nie nauczyciel), a ponadto prowadził rozmowę w małym zespole i wielokrotnie podkreślał: że zależy mu bardzo na tym, aby usłyszeć, co rzeczywiście myślą dzieci, które mogą mieć odmienne opinie i poglądy; że nie ma złych odpowiedzi, że prowadzona rozmowa nie jest lekcją szkolną, etc. Mimo tego wypowiedzi dzieci udzielane na terenie szkoły były bardzo krótkie, enigmatyczne. Badani uczniowie prosili o potwierdzenie, czy ich wypowiedzi są „poprawne” czy „pasują” badaczowi. Natomiast wywiad prowadzony w domu wyzwolił myślenie narracyjne dzieci. W jego trakcie chłopcy podawali bardzo dużo przykładów zaczerpniętych z życia, żartowali, mówili to, co myśleli, nie oczekiwali na odpowiedzi potwierdzające słuszność ich wywodów, czasem nawet wręcz prowokowali rozmówcę, badając, czy wyobrażona przez nich „granica” w rozmowie może być przesuwana. Ciekawym problemem byłoby rozpoznanie, dlaczego w klasie i w domu dzieci posługują się zupełnie innym językiem.

Bibliografia

- Burris V. (1982), *The child's conception of economic relations: A study of cognitive socialization*. „Sociological Focus”, nr 15 (4).
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Frączak-Rudnicka B. (2004), *Dzieci w roli konsumentów – przyspieszona socjalizacja konsumencka*. W: M. Marody (red.), *Zmiana czy agnacja? Społeczeństwo polskie po czternastu latach transformacji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gopnik A. i in. (2004), *Naukowiec w kołysce*. Warszawa, Wydawnictwo Media Rodzina.
- Goszczyńska M. (2010), *Transformacja ekonomiczna w umysłach i zachowaniach Polaków*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Goszczyńska M., Kołodziej S., Trzczińska A. (2012), *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- IPSOS, 2010, Raport z badań. <http://www.ipsos.pl/kieszonkowe-dzieci-2010>, 14.05.2013.
- John, D.R. (1999), *Consumer socialization of children: A retrospective look at twenty-five years of research*. „Journal of Consumer Research”, nr 26 (3).
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kołodziejczyk A. (2012), *Trzy podejścia do wyjaśniania natury procesu socjalizacji konsumenckiej*. „Psychologia Społeczna”, nr 73 (22).
- Kołodziejczyk A. (2009), *Rozwój socjalizacji konsumenckiej w świetle badań nad dziecięcymi teoriami umysłu. Refleksje nad rozumieniem perswazyjności reklamy i przekonywaniem rodziców do zakupów*. „Psychologia Rozwojowa”, nr 14 (3).
- Kupisiewicz M. (2004a), *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kupisiewicz M. (2004b), *Jak kształtuje się u dzieci rozumienie wartości pieniądza. Metody diagnostyczne, ich cechy psychometryczne oraz wskazówki do interpretacji wyników badań*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej: ich wpływ na poznanie i zachowanie*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lassare D. (1996), *Consumer education in French families and schools*. W: P. Lunt, A. Furnham (red.), *The economic beliefs and behaviours of young children*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Leiser D. (1983), *Children's conceptions of economics: The constitution of a cognitive domain*. „Journal of Economic Psychology”, nr 4.
- Leiser D., Sevón G., Levy D. (1990), *Children's economic socialisation: Summarizing the cross-cultural comparison of ten countries*. „Journal of Economic Psychology”, nr 11.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2006), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Piotrowska A. (2015), *Postępowania z pieniędzmi trzeba uczyć się od dziecka*, „Przezorność”, nr 3.
- Roland-Lévy Ch. (2004), *W jaki sposób nabywamy pojęcia i wartości ekonomiczne?* W: T. Tyszka (red.), *Psychologia ekonomiczna*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sobieraj W. (2013), *Socjalizacja ekonomiczna dzieci jako czynnik rozwoju kapitału ludzkiego*. „Nauki Społeczne”, nr 2(8).

- Trzebiński J. (2000), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ward S. (1974), *Consumer socialization*. „Journal of Consumer Research”, nr 1.
- Wojciechowska L. (2007), *Świat pieniądza w oczach dziecka; rozumienie przez dzieci procesów ekonomicznych doświadczanych w rodzinie*. W: M. Czerwińska-Jasiewicz, E. Dryll-Wiśniewska (red.), *Rozważania o rozwoju i wychowaniu*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Zaleśkiewicz T. (2011), *Psychologia ekonomiczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Eliza Rybska, Maciej Błaszak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
elizary@amu.edu.pl

Analiza rysunków/szkiców i wypowiedzi werbalnych dzieci na temat budowy anatomicznej człowieka

*Jedyną prawdziwą podróżą (...)
byłoby iść nie ku nowym krajobrazom, ale mieć inne oczy*
Marcel Proust¹

Summary

An analysis of children's drawings/sketches and interviews about the internal structure of the human body

The article discusses the results of an analysis of student's drawings/sketches and interviews about the internal structure of the human body. The problems discussed in this article have an interdisciplinary approach. Our goal was not a psychological analysis of children's drawings, but the presentation of such productions in the light of two dimensions (drawing and sketching) and the justification of highlighting them in relation to research in the field of cognitive science. Hence, the analysis of graphic productions is presented from a didactic dimension (e.g. the scale used to classify children's graphical products), biological (anatomy) and cognitive – classifying them as drawings or sketches. The latest findings from neuroscience suggest that there are three networks involved in our brain – default, executive, and salient. Each of these networks generates different energy costs, involves different ways of processing information, or different effects resulting from its recruitment. The authors claim that the graphic may also reflect the involvement of one of the networks. While drawings are produced by using the executive network, sketches are the results of implementing a default network. Both drawings and sketches make it possible to explore the children's conceptions on a given topic. The differences between them are revealed when within this product, one might (or might not) find a reflection of subjectivity. While the executive network run by drawing allows one to reflect a concept, to answer a question, the inclusion of the default network allows one to run the autobiographical memory, to ask questions, and to search for an answer.

Słowa kluczowe: sieć domyślna, sieć wykonawcza, sieć istotności, rysunki, szkice, subiektywność

Keywords: default network, executive network, salience network, drawings, sketches, subjectivity

¹ Proust, M. (1979) *W poszukiwaniu straconego czasu*. Przekład T. Żeleńskiego (Boya), Warszawa, PIW, tom 3, s. 236.

Wprowadzenie

Związek między umysłem a edukacją wydaje się być oczywisty od kiedy ludzkość uświadomiła sobie ich istnienie. Nie bez powodu określa się często, że miejscem pracy nauczyciela jest mózg jego ucznia. Obserwowany w ostatnich latach wzrost zainteresowania naukowców kognitywistyką, funkcjonowaniem mózgu i umysłu, w pewien sposób powinien znaleźć swoje odzwierciedlenie w rozumieniu procesów poznawczych i uczenia się. Świat człowieka nie ma z góry zdefiniowanej struktury odkrywanej w akcie poznania. Jest dokładnie na odwrót: ludzki mózg, zmieniając się pod wpływem docierających bodźców, zwrotnie kształtuje rzeczywistość za pomocą działań podejmowanych przez ludzkie ciało: pragmatycznych, zbliżających człowieka do fizycznego celu i epistemicznych, upraszczających problem poznawczy (Kirsh & Maglio 1994). Żyjemy w świecie własnych wytworów, podlegających nie obserwacji, lecz ciągłej ewaluacji pod kątem ich wpływu na wartość przystosowawczą ludzkiego organizmu. Poznanie ma z natury homeostatyczny charakter: ewolucyjny sukces jednostki zależy od wydajnego zużycia dostępnej energii, zwłaszcza przez mózg, pochłaniający od 20 do 60 procent całkowitej energii metabolicznej, odpowiednio u osoby dorosłej i u niemowlaka. Ludzie z natury są kreatywni, ale ich twórczość musi być względnie oszczędna w środkach wyrazu.

Mózg, zbierając informację ze świata wewnętrznego i zewnętrznego, syntetycznie wizualizuje ją za pomocą dłoni, która bądź rysuje (ewentualnie maluje lub kreśli), bądź szkicuje. Rysunki są reprezentacjami idei, a więc graficzną formą uściślenia odpowiedzi na wcześniej postawione w głowie pytanie. Szkice natomiast są generatorami idei, za pomocą których graficznie zadajemy pytania. Rysunek wizualizuje uformowaną myśl, a szkic tworzy jej wstępny zarys.

Tak rozumiany szkic zachowuje dystans do zastanych idei, jest zdolny do wydobycia nieoczekiwanych cech otaczającego świata i gotowy do zastąpienia metrycznej precyzji nieskrępowaną wyobraźnią. Oczy, niezbędne do rysowania, są „ślepe na to, co nieoczekiwane” (Popper 1968), czyli na to, co stanowi istotę szkicowania. Rysunki chwytają świat, który istnieje materialnie lub idealnie, czyli jest już uformowany. Szkice natomiast postulują światy możliwe, pozwalające na wirtualne podróże w czasie, budowanie autobiograficznej narracji, ocenę aksjologiczną działań czy stawianie hipotez na temat myśli innych osób. W obydwu przypadkach mamy do czynienia z dominacją odmiennej arystotelesowskiej przyczyny: sprawczej dla rysowania, kiedy obiektywne pomiary (eksponat na stole, obraz mentalny w głowie) zostają zamienione w obraz na papierze, i celowej – dla szkicowania – kiedy informacja jest selekcyjowana pod kątem realizacji określonego celu, a powstający szkic jest graficznym opisem jego charakterystycznych cech. Zbieranie danych w pierwszym przypadku zostaje zastąpione stawianiem hipotez w drugim. Proporcje rysunku – obiektywnie mierzalne – i dynamika szkicu, wyznaczona rozkładem uczuć szkicującego: allocentryczny (metryczny) i egocentryczny (ucieleśniony²) punkt widzenia rzeczywistości.

² Problematyka ucieleśnienia poznania sięga początków XX wieku, kiedy – niezależnie – filozof Martin Heidegger i psycholog William James zakwestionowali dualizm substancjalny Kartezjusza i dominację

Oczywiście rysunek nie zawsze jest wierną reprezentacją świata. Percepcyjne błędy mogą być korygowane przez nowe techniki pomiaru, jak miało to miejsce w przypadku zdjęć galopu wyścigowego konia: rejestracja fotograficzna sfałszyfikowała ikonografię malarską uprzednich wieków (Gombrich 1997). Niemniej rysownicy standardowo dążą do opracowania reprezentacji przedmiotu wolnej od sądów wartościujących, poddającej się analitycznemu rozumowaniu i empirycznemu testowaniu („podobny...”, „idealnie ujęty...”, „bardzo pogładowy...”). Szkicowanie na odwrót, odrzuca istnienie neutralnego punktu – idealnego „widoku znikąd” Thomasa Nagela – z którego można by konstruować ikony wolne od norm poznawczych, społecznych i moralnych (Nagel 1997). Szkic jest graficznym sposobem wyklarowania wartości definiujących cele procesów poznawczych, wartości – dodajmy – zaimplementowanych w ludzkim mózgu. Jak pisał David Hume w „Esejach z dziedziny moralności, polityki i literatury”: „piękno rzeczy istnieje jedynie w umyśle tego, kto rzeczy te ogląda”, a tożsame jest przede wszystkim z wartościami stanowiącymi istotę oglądanych rzeczy. Szkicowanie jest próbą materializacji owego piękna dla siebie i innych.

Biorąc pod uwagę rolę mózgu podczas procesu tworzenia, standardowe teorie kreatywności wiążą twórczość z jego prawą połową. W teorii umysłu dwukomorowego Juliana Jaynesa bogowie zwracali się do naszych przodków przez tubę prawej półkuli (Jaynes 1976). W imponującej syntezie erudycyjnej Laina McGilchrista prawa półkula jest władcą, a lewa – zaledwie emisariuszem (McGilchrist 2009). Obydwa ambitne ujęcia teoretyczne bazują – między innymi – na przełomowych pracach Rogera Sperry’ego i Michaela Gazzanigi nad pacjentami po *komisurotomi* (przecięciu spoidła wielkiego i separacji półkul), które wykazały m.in. istnienie intuicyjnej wiedzy w prawej półkuli i skłonność do racjonalizacji lewej półkuli (Gazzaniga, Ivry & Mangun 2009). Prace te zainspirowały

niematerialnego umysłu nad pasywnym, materialnym ciałem. Dla Heideggera pierwotnym aktem poznawczym było użycie narzędzi, w wyniku czego świat stawał się bardziej poręczny (*Zuhandene*), a dla Jamesa świadomość była pochodną ucieleśnionego działania. Zwłaszcza jego teoria emocji (teoria Jamesa-Langego) odwracała zdroworozsądkową zależność przyczynowo-skutkową: nie uciekamy, ponieważ się boimy, lecz boimy się, ponieważ uciekamy. Obydwie intuicje sprzed ponad 100 lat doczekały się uszczegółowienia i empirycznej walidacji w – odpowiednio – teorii schematu ciała Patricka Haggarda i Daniela Wolperta (Heidegger) oraz teorii markera somatycznego Antonia Damasio (James). George Lakoff i Mark Johnson byli i nadal są prekursorami rozwoju trzeciego etapu – po symbolicznym (umysł to maszyna Turinga) i koneksjonistycznym (umysł to sieć neuronowa) – rozwoju nauk kognitywnych. Ich teoria ucieleśnionych metafor ukazała język jako narzędzie ewolucyjnego przetrwania, pozwalające zarówno odciążać mózg (język jako proteza), jak i usprawnić jego działanie (język jako ulepszenie). Późniejsze prace obydwu autorów rozszerzyły postulat ucieleśnienia języka z naturalnego na – chociażby – język matematyki („Where mathematics come from”). Niezależnie jednak od wkładu teoretycznego i empirycznego szkoły Lakoffa do badań nad poznaniem ucieleśnionym, wątek ucieleśnionego języka nie stanowi przedmiotu analiz w naszym artykule. „Ucieleśnienie” w tekście jest użyte w sensie rodzajowym, jako termin wskazujący, iż podmiotem poznania jest biologiczny organizm, a nie jego mózg, lub co gorsza, niematerialny umysł. W tym rozumieniu „ucieleśnienie” ma standardowe operacyjne znaczenie, podobnie jak „ewolucja” czy „gen”. Istnieją dysputy co do granic umysłu, jednostki doboru naturalnego i materialnej implementacji genu, ale nawet ostre różnice zdań nie utrudniają posługiwania się wszystkimi trzema pojęciami w tekstach naukowych i popularnonaukowych.

również amerykańską artystkę i pedagoga, Betty Edwards do napisania w 1979 roku bestsellerowego „Drawing on the Right Side of the Brain”³, oferującego kurs rysowania w oparciu o przestrzenne i kreatywne możliwości prawej półkuli mózgu.

Mimo popularyzacji idei o lateralizacji półkul mózgowych i ich wykorzystaniu w różnorodnych obszarach teorii naukowej i praktyki społecznej⁴, kreatywność – odpowiedzialna m.in. za szkicowanie – nie jest domeną jednej strony mózgu (Jung i in. 2013). Nie może być, gdyż na poziomie neurobehawioralnym mózg nie dzieli się na półkule lewą i prawą, ani na proste moduły funkcjonalne (Broki, Wernickego, ...), lecz sieci będące rodzajami obliczeniowych centrów decyzyjnych (Bressler & Menon 2010). Ich rolą jest optymalizacja przesyłu informacji na duże odległości w mózgu, co ułatwia identyfikację istotnych biologicznych i poznawczych zdarzeń kontrolujących adaptacyjne zachowanie człowieka.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy kluczowe rodzaje sieci neuronalnych: wykonawczą (*central executive Network*: CEN), domyślną (*default mode Network*: DMN) i istotności (*saliency Network*: SN) (Menon 2015). Sieć wykonawcza przetwarza informacje zewnętrzne wymagające skupienia uwagi i niezbędne przykładowo podczas rysowania. Sieć domyślna przetwarza informacje wewnętrzne, związane z subiektywnym poczuciem Ja, konieczne na przykład w procesie szkicowania. Sieć istotności jest odpowiedzialna m.in. za przełączanie między obydwoma sieciami i wzmacnianie bodźców przetwarzanych przez sieć wykonawczą. Preferowanym przez mózg – i stąd domyślnym – stanem jest szkicowanie, budujące stopniowo wielowymiarowe poczucie podmiotowości. Rysowanie odwzorowujące stany rzeczy w świecie zewnętrznym potrzebuje dla swojej realizacji dodatkowych motywacyjnych „dopalaczy”. Sieć istotności wychwytuje istotne zdarzenia zewnętrzne, wzmacnia je, przekazuje wzmocniony sygnał do sieci wykonawczej⁵ i jednocześnie wycisza sieć domyślną (Sridharan, Levitin & Menon 2008).

Warunkiem uruchomienia procesu poznawczego, obojętnie czy wykonawczego (np. rysowania), czy wyobrazeniowego (np. szkicowania) jest poczucie bezpieczeństwa organizmu człowieka⁶. Systemem detekcji niebezpieczeństwa jest *interocepcja* (Craig 2015) –

³ Wydanie polskie: B. Edwards (2015), *Rysunek. Odkryj talent dzięki prawej półkuli*. Łódź, Wydawnictwo Aha.

⁴ Między innymi w teorii i praktyce zarządzania, por.: H. Mintzberg (1976), *Planning on the left side and managing on the right*. „Harvard Business Review”, 54, s. 49–58.

⁵ W szczególności prawa przednia kora wyspy – część sieci istotności – przekazuje wzmocniony sygnał grzbietowej korze czołowo-ciemieniowej, części sieci wykonawczej, będącej materialnym substratem pamięci roboczej; por.: D’Esposito, M. (2007), *From cognitive to neural models of working memory*. „Philosophical Transactions of the Royal Society, B: Biological Sciences”, 362, s. 761–772.

⁶ Por.: A. Klawiter „Natura procesu poznawczego”: „Działanie systemu włączającego przetwarzanie poznawcze zależy od warunków, w jakich znajduje się podmiot. Może on skutecznie realizować procesy poznawcze jedynie wtedy, kiedy otoczenie, w jakim się znajduje, jest względnie bezpieczne.”, s. 463. Ponadto: Konkluzją dyskusji nad ucieleśnieniem może być konstatacja: „czujemy, ponieważ działamy”. Przytoczmy stosowny przykład: kiedy odwiedzamy Pomnik Pomordowanych Żydów Europy w Berlinie, autorstwa Petera Eisenmana, zmuszeni jesteśmy przemieszczać się wąskimi ścieżkami wśród ponad dwóch tysięcy wysokich betonowych bloków. Po pewnym czasie zaczynamy odczuwać niepokój, frustrację i uczucie osamotnienia – wszystko to, co odczuwały w nieporównanie większym natężeniu ofiary

zmysł informujący o stanach ciała – wysyłająca aferentne pobudzenia do autonomicznego układu nerwowego, kontrolującego homeostazę organizmu. Homeostatyczna zasada optymalnej utylizacji energii leży u podstaw neuronalnej integracji produkującej interoceptywne uczucia cielesne (zimna, gorąca, szczypiącego bólu), subiektywne uczucia afektywne („jest mi smutno”, „czuję się szczęśliwy”, „jestem w doskonałym nastroju”) i asymetrię emocjonalną w przedniej części kory wyspy (lewej dla emocji pozytywnych i prawej dla emocji negatywnych). A więc homeostatyczny model uczuć (i świadomości) wygląda w telegraficznym skrócie następująco: lewa wyspa/układ przywspółczulny/pozytywne emocje/uspokojenie ciała/kumulacja energii (insulina); prawa wyspa/układ współczulny/negatywne emocje/pobudzenie ciała/wydatkowanie energii (glukagon) (Craig 2005).

Uczucia są najlepszym wglądem w naszą podmiotowość: „czuję, więc jestem”. Możemy odczuwać stan wszystkich tkanek naszego ciała (świadomość interoceptywna) i na tej podstawie wtórnie odczuwać stany emocjonalne i społeczne. Można zatem powiedzieć, że uczucia są walutą systemu ewaluacji, wykorzystywaną przez mózg do reprezentowania całkowitych energetycznych kosztów i korzyści dokonywanych wyborów i podejmowanych działań (Cash & Pruzinsky 2004, Craig 2005).

Uczucia cielesne (interoceptywne) reprezentowane są w tylnej części wyspy i stopniowo ulegają wzbogaceniu o czynniki hedonistyczne, motywacyjne, społeczne i poznawcze wraz z postępującą obróbką informacji w środkowej i przedniej części wyspy. Przednia część wyspy wraz z przednią korą zakrętu obręczy tworzy sieć istotności, wzmacniając za pomocą uczuć sygnał do sieci wykonawczej (pamięć robocza i semantyczna) bądź domyślnej (pamięć autobiograficzna). Sieć wykonawcza obejmuje boczne części kory (grzbietowo-boczną korę przedczołową i tylną korę ciemieniową), natomiast sieć domyślna zlokalizowana jest w części przyśrodkowej kory (brzuszo-przyśrodkowa kora przedczołowa i tylna kora zakrętu obręczy) (Menon & Uddin 2010; Menon 2015).

Sieć domyślna włącza się wówczas, gdy uwaga ulega rozproszeniu: „nie kopiuję”, „nie czytam”, „nie liczę”. Niemniej rola sieci domyślnej jest trudna do przecenienia: to

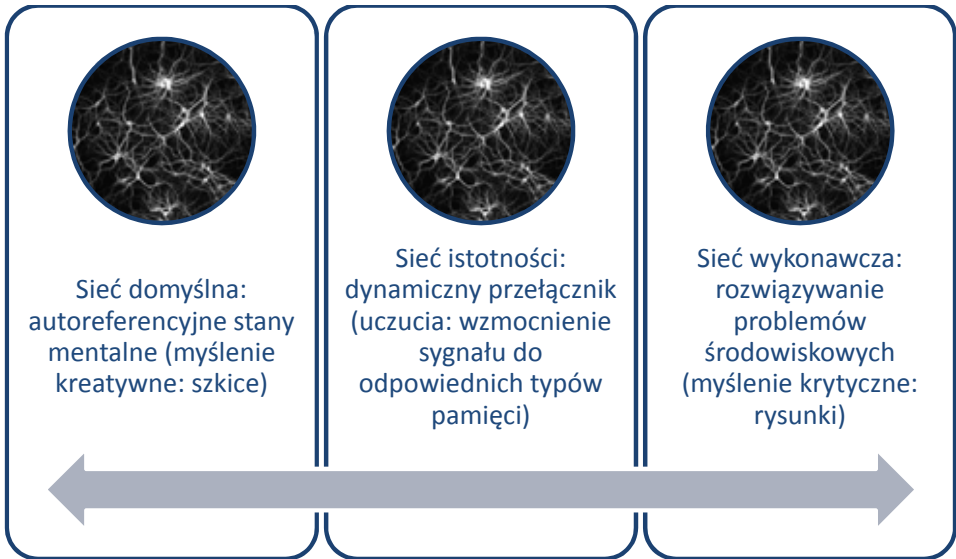
Holocaustu. Dlaczego pomnik Eisenmana jest dobrze zaprojektowany? Działanie do którego zmusza jego budowa generuje emocje które nadają sens całemu przedsięwzięciu – emocje mówiące, że nie jest bezpiecznie. Poczucie bezpieczeństwa jest podstawą i punktem wyjścia wszelkich form poznania. Z jednej strony jest to truizm – od dawna wiemy, że kortyzol uszkadza pamięć długotrwałą, a dynamicznie rozwijająca się psychoneuroimmunologia jedynie potwierdza wpływ otoczenia na poziom odporności i jakoś operacji mentalnych (Esther Sternberg „The Balance Within”). Z drugiej strony w pracy zaprezentowane są wyniki badań nad interocepcją i siecią istotności, które stanowią najnowsze odkrycia anatomiczno-funkcjonalne nad tym, jak ucieleśnione działania sonduje otoczenie przez pryzmat bezpieczeństwa, wysyła interoceptywny sygnał do układu autonomicznego (kontrola równowagi fizjologicznej) i kory wyspy generującej w tylnej części uczucia cielesne (gorąco, zimno, ...), a następnie w przedniej – uczucia społeczne (przyjemnie, bezpiecznie, ...). Jeśli przednia wyspa nie wygeneruje odpowiedniego uczucia społecznego, w mózgu nie zachodzą jakiegokolwiek procesy poznawcze, zarówno krytyczne (sieć wykonawcza – rysunki), jak i kreatywne (sieć domyślna – szkice). Odkrycie, iż detekcja bezpieczeństwa jest sprawcą przyczyną aktywności poznawczej (w przypadku braku bezpieczeństwa – reakcja stresowa walka-lub-ucieczka) posiada fundamentalne znaczenie dla planowania oprawy procesu edukacyjnego i tłumaczy kłopotliwe rezultaty edukacyjne egzekwowane w warunkach potencjalnie stresogennych.

ona umożliwiła mentalne podróże w czasie, dzięki którym nie tylko planujemy przyszłość w oparciu o przeszłe osobiste doświadczenia, ale w ogóle posiadamy poczucie czasowej ciągłości własnego istnienia. Dzięki sieci domyślnej potrafimy odwiedzać umysły innych ludzi drogą empatii i różnych form społecznego rozumienia. Ponadto sieć domyśla buduje narrację naszego życia, czyli gotowe schematy myślenia przyspieszające adaptację do nowych warunków. Jest to obszar kory przeprowadzający różne formy kreatywnego myślenia (Menon & Uddin 2010; Andrews-Hanna 2012; Menon 2015).

O ile przedmiotem stanów mentalnych sieci wykonawczej są funkcjonalne stany świata (oferty gibsonowskie – Gibson 1986, podpowiadające, co z tym światem zrobić), o tyle przedmiotem stanów mentalnych sieci domyślnej są aksjologiczne stany umysłu (moduły haidtowskie – Haidt 2014), podpowiadające, jak ocenić siebie i innych. Szkicując, przypominamy sobie epizody z naszego życia (podróżujemy w mentalną przeszłość) i wyobrażamy sobie epizody z jutrzejszego dnia (podróżujemy w mentalną przyszłość). Obszary mózgu zaangażowane w przypominanie sobie są tymi samymi, które wyobrażają sobie przyszłość: ludzie z amnezją mają takie same problemy z przyszłością, co przeszłością, żyjąc chwilą teraźniejszą.

W rozwoju osobniczym dziecka zdolności do przypomnienia epizodów z przeszłości są czasowo skorelowane ze zdolnościami do wyobrażenia sobie przyszłości. Trzylatki często nie potrafią opowiedzieć rodzicom, co jadły na obiad w przedszkolu lub wyobrazić sobie, co będą robiły następnego dnia (sieć domyślna jest nie w pełni dojrzała), mimo że błyskawicznie opanowują nowe piosenki i reguły gry (w pełni funkcjonalna siecią wykonawczą). Dzieci w tym wieku oczywiście mają poczucie, co się działo lub co może się zdarzyć, lecz ich umysły nie pracują jeszcze w trybie narracyjnym, budując za pomocą opowieści i form graficznych historie własnego życia. Słowem, dwu- i trzylatki rysują; dopiero czterolatki – zaliczające test na fałszywość przekonań (*false belief task*) – wzbogacają rysunki szkicami. Te ostatnie zaczynają szybko dominować, gdyż – w odróżnieniu od rysunków – nie są narzędziem porządkowania rzeczywistości, lecz budulcem własnego Ja.

Dzieci mają swoje wyobrażenia świata i jego funkcjonowania, zaś ich poznanie dostarcza informacji o posiadanych przez dzieci strukturach mentalnych (modelach mentalnych/reprezentacjach mentalnych) czy o ich przedwiedzy. Alison Gnopik (2010) stwierdza nawet, że już od kołyski dzieci są urodzonymi badaczami i odkrywcami świata. Nawet małe dzieci mają swoje wyobrażenia świata i własne interpretacje istniejących w nim zależności, sposobów funkcjonowania, a te wpływają w sposób zasadniczy na doświadczanie uczenia się (Driver 1985). Zrozumienie rozwoju poznawczego dzieci ma swoje implikacje na wielu polach, włączając w to edukację. Badania nad sposobem, w jaki dzieci interpretują otaczający je świat i jak tworzą jego obrazy i koncepcje umysłowe tego świata, rozpoczął w swoich pierwszych pracach Piaget (1929, 1930). Na polu nauk przyrodniczych tematem tym szeroko zajmowała się Rosalind Driver (1985). Zwróciła ona uwagę m. in. na to, że dziecięce koncepcje są:



Rys. 1. Trzy podstawowe sieci neuronalne mózgu: domyślna, istotności i wykonawcza

- osobiste – każde dziecko może inaczej przedstawić omawiany na lekcji eksperyment i inaczej go zrozumieć,
- mogą się wydawać niespójne – nawet jeśli uczniom przedstawi się właściwe (czyt. nauczycielskie/naukowe) rozumienie danego zjawiska, nie oznacza, że owo wyjaśnienie zostanie przez uczniów przyjęte i zauważone, według Driver zdarza się nawet, że uczniowie posiadają wiele koncepcji dotyczących tego samego zjawiska i będą podawać sprzeczne ze sobą argumenty,
- są stosunkowo trwałe – uczniowie często mogą albo ignorować nowe informacje, które do nich napływają, albo w specyficzny sposób interpretować je zgodnie z posiadaną przez siebie wiedzą.

Trwałość i stosunkowo dużą odporność na zmiany formułowanych w umyśle dzieci koncepcji potwierdzają liczne badania (Trowbridge & Mintzes 1985; Trowbridge & Mintzes 1988; Shneider & Stern 2013; Hołowska 1986). Według Susan Carey (1985), której badania stanowią podwaliny pod rozwój badań w zakresie naiwnej biologii, dzieci poniżej 10. roku życia nie postrzegają biologicznego świata w sposób biologiczny, ale raczej psychologiczny. Późniejsze badania wykazały jednak, że biologiczne rozumowanie pojawia się u dzieci znacznie wcześniej niż to sugerowała Carey (np. badania Iganaki 1990, Hatano & Inagaki 1994 czy Inagaki & Hatano 1993). Wspomniani japońscy badacze wykazali, że wiedza biologiczna dzieci jest determinowana mocno przez ich doświadczenie m. in. z żywymi organizmami (Iganaki 1990) oraz że dzieci używają człowieka jako swoistego modelu odniesienia (określają to zjawisko jako *human template* Hatano & Inagaki 1994) i stosując wnioskowanie indukcyjne (opisane m. in. przez Carey 1985), ekstrapolują je na inne organizmy. Wnioskowanie indukcyjne jest również

uwarunkowane kulturowo – przykładowo w japońskiej kulturze, w której kamienie są tradycyjnie postrzegane jako elementy ożywione, w umysłach dzieci posiadają cechy istot żywych.

Ostatnio coraz większą popularnością cieszą się badania dotyczące osobistych koncepcji lub nawet błędnych mniemań dzieci/uczniów/studentów/dorosłych na temat różnych zjawisk nie tylko przyrodniczych. Większość z nich skupia się na tym, jak dziecięce wyobrażenia różnią się od naukowych (Prokop & Fančovičova 2006). Uważa się, że główną przeszkodą w naukowym rozumieniu omawianych w szkołach zjawisk przyrodniczych są *intuitive concepts* – intuicyjne koncepcje o zjawiskach naturalnych, które to koncepcje uczniowie niejako wnoszą ze sobą do klasy. Posiadając je wbudowane w swoje myślenie i rozumienie świata, asymilują naukowe koncepcje przedstawiane im w klasie z tymi osobistymi, co często doprowadza do powstania w ich umysłach błędnych mniemań (*misconceptions*) (Driver & Easley 1978; Novick & Nussbaum 1981).

W literaturze wymienia się wiele sposobów poznawania koncepcji dzieci, ich rozumienia otaczającego świata, poznania ich wiedzy osobistej (Driver 1985; White & Gunstone 1992; Tunnicliffe & Reiss 1999a). Wśród nich warto wymienić choćby kwestionariusze zawierające pytania otwarte (Leach i in. 1995), mapy koncepcyjne (Novak & Musonda 1991; Sungur i in. 2001), obserwacje kierowane lub obserwacje spontanicznych rozmów (Tunnicliffe & Reiss 1999b), wywiady (Osborne & Gilbert 1980), analizę rysunków (Tunnicliffe & Reiss 2001; Köse 2008, Prokop & Fančovičova 2006) i in.

Analiza rysunków dostarcza informacji o dziecięcym sposobie rozumowania. Rysunek jest kształtowany przez istniejące lub powstające w trakcie rysowania pomysły, idee, które uczeń posiada, jak i tworzony jest zgodnie z jego wiedzą o wizualnych konwencjach (Ainsworth i in. 2011). Rysunek bywa postrzegany jako zwierciadło świata dziecięcych reprezentacji umysłowych (Cherney i in. 2006). Podobnie uważał Dewey (1897, za Kąkolewicz 2011), który postrzegał rysunek jako osobistą i metaforyczną reprezentację świata. Jako „okno” do świata dziecięcych idei i uczuć (głównie z tego powodu, że rysunki odzwierciedlają obrazy obecne w dziecięcych umysłach) opisują te wytwory Thomas i Silk (1990). Rysunki mają też tę zaletę, że stanowią łatwe w użyciu narzędzie badawcze, ułatwiające dokonywanie porównań wyników międzynarodowych badań (Prokop & Fančovičova 2006). Nie pojawia się wówczas problem lingwistyczny. Pomimo niezwyklej użyteczności wytworów graficznych dzieci jako źródła informacji o wiedzy osobistej autorów tychże wytworów, w ostatnich latach pojawiły się prace stosujące mieszane metody – graficzno-słowne. Zwłaszcza Ehrlén (2009) zwróciła szczególną uwagę na to, że analiza wytworów graficznych dzieci może być użytecznym narzędziem zbierania informacji o koncepcjach dziecięcych, ale tylko wtedy, kiedy badacz pozna znaczenie, jakie poszczególnym elementom rysunku nadają ich autorzy.

Poznanie koncepcji dzieci na temat budowy anatomicznej człowieka za pomocą analizy pewnych wytworów graficznych po raz pierwszy przeprowadziła i opisała wyniki swojej pracy Nagy (1953), prosząc 220 dzieci w wieku od 5 do 11 lat o wypełnienie pisemnego testu dotyczącego budowy anatomicznej człowieka. Obok prac pisemnych

autorka poprosiła uczniów o narysowanie wybranych organów. Potem podobne prace pojawiały się w literaturze, niemniej ciekawe podejście do tematu zaproponowali Reiss i Tunnicliffe (1999), którzy w badaniach przekrojowych poprosili uczniów w wieku 4–20 lat o narysowanie szkieletu kręgowców. Do analizy rysunków zastosowali hierarchiczną skalę, której rozszerzoną wersję (Reiss & Tunnicliffe 2001) wykorzystywano potem wielokrotnie w innych pracach prezentujących badania wiedzy dzieci na temat kompletnej budowy anatomicznej człowieka (przykładowo: Reiss, Tunnicliffe, Andersen & Bartoszeck et al. 2002; Prokop i Tunnicliffe 2009). Na podstawie dotychczasowych wyników uważa się, że organy i układy, które są częściej reprezentowane i opisywane, są lepiej rozumiane niż te, których reprezentacje nie pojawiają się na rycinach (Prokop & Fančovičova 2006).

Do tej pory nikt nie przeprowadził podobnych badań na polskim gruncie. Podobnie nikt nie prowadził badań jakościowych w zakresie koncepcji dziecięcych dotyczących budowy anatomicznej. Dla celów niniejszej pracy połączono metodę analizy wytworów graficznych dzieci z wywiadami dotyczącymi elementów prezentowanych na tychże wytworów.

Postawiono następujące pytania badawcze:

- 1) Jaka jest znajomość budowy i funkcjonowania ludzkiego ciała przez dzieci uczestniczące w formalnej edukacji wczesnoszkolnej?
- 2) Czy dzieci podczas swobodnego rysowania w obecności badacza pozwalają sobie na rysowanie czy na szkicowanie?

Material i metody

Grupę badawczą stanowiło dwadzieścioro czworo dzieci w wieku od 6 do 9 lat. Dzieci wybrane zostały do badania w sześciu losowo wytypowanych szkołach na terenie miasta Poznania. W badaniu uczestniczyły te dzieci, które uprzednio wyraziły na to chęć. Wszystkie poproszone były o narysowanie tego, co ich zdaniem znajduje się w środku człowieka. Każde dziecko wykonywało rysunek indywidualnie. Następnie badacz przeprowadzał z nimi rozmowę na temat wykonanego rysunku (również indywidualną). Dzieci poproszone były o podpisywanie wszystkich elementów zamieszczonych na rysunku, znajdujących się ich zdaniem w ciele człowieka.

W niniejszej pracy zastosowano dwie metody badań jakościowych. Do analizy wytworów graficznych (analiza dokumentów wytworzonych) zastosowano metodę badania znaczeń rysunkowych zaproponowaną przez Karczmarzyk (2011), stworzoną na podstawie triadycznej koncepcji znaku Ch. S. Peirce'a. Dodatkowo analizując elementy wiedzy osobistej badanych, posłużono się metodą opracowaną przez Reiss i Tunnicliffe (2001), stosując w kategoryzacji rysunków hierarchiczną skalę złożoności rysunku w oparciu o budowę anatomiczną (tab. 1) oraz wynotowując układy i narządy reprezentowane na rycinach.

Tabela 1. Skala wykorzystana do kategoryzacji rysunków

Poziom	Opis
0	Nic w środku, ale wiemy, że to jest człowiek
1	Nie ma przedstawienia struktury wewnętrznej / jest coś w nim bez nazwy organu
2	Jeden lub więcej narządów wewnętrznych umieszczonych losowo
3	Jeden wewnętrzny organ w odpowiedniej lokalizacji
4	Dwa lub więcej organów w odpowiedniej lokalizacji
5	Jeden cały układ poprawnie zlokalizowany
6	Dwa lub trzy układy narządów poprawnie zlokalizowane
7	Pełen obraz budowy anatomicznej człowieka

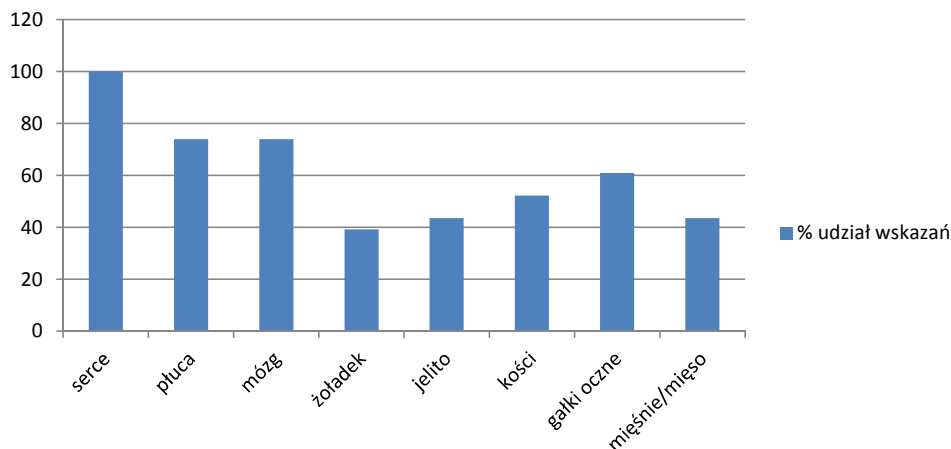
Z punktu widzenia badaczy zainteresowanie skupione było wokół koncepcji dziecięcych dotyczących budowy i funkcjonowania organizmu człowieka. Pytania skoncentrowane były na wytworach graficznych dzieci i umożliwiały badaczom doprecyzowanie informacji przedstawionych w formie graficznej, np.: Gdzie znajduje się dany organ? Jaką pełni rolę? Co to oznacza? Z tego punktu widzenia wywiady te mogą być klasyfikowane jako wywiady swobodne ukierunkowane (Konecki 2000) z zapisem rejestrującym. Po sporządzeniu listy potrzeb informacyjnych prowadzący wywiad miał swobodę w formułowaniu pytań, a wywiad zawsze miały charakter otwarty.

Wyniki

Wśród zebranych wytworów graficznych 12 (50%) zostało zaklasyfikowanych według przyjętej skali hierarchicznej do poziomu 2, co oznacza, że jeden lub więcej narządów wewnętrznych umieszczonych losowo można było zaobserwować. Do takich wytworów graficznych należą np. te zaprezentowane na rycinach 2–4. Siedem wytworów graficznych zaklasyfikowano do poziomu 4 (29%), co oznaczało, że dwa lub więcej organów znajdowało się w odpowiedniej lokalizacji ciała człowieka. Przykłady takich wytworów graficznych zaprezentowano na rycinach 5–7. Pięć (21%) wytworów graficznych zawierało przynajmniej jeden cały układ poprawnie zlokalizowany, dzięki czemu zostało zaklasyfikowanych do poziomu 5. We wszystkich przypadkach był to układ krwionośny. Przykłady takich wytworów graficznych zaprezentowano na rycinach 8–9.

Licznosci prezentowania wybranych narządów przedstawiono na wykresie 1.

Serce występowało na wszystkich analizowanych rycinach, nieco rzadziej znaleźć można było płuca i mózg. Wśród narządów, które pojawiły się na wytworach graficznych dzieci sporadycznie, wymienić należy: migdałki (3 prace), szpik (2 prace), siusiak (2 prace), nerki (1 praca), woreczek żółciowy (1 praca), struny głosowe (1 praca), biodro (1 praca). Analizując wypowiedzi uczniów dotyczące ich rysunków, można wysunąć tezę, że te pojedyncze wskazania wynikały z wiedzy osobistej uczniów i doświadczeń zdobytych przed wykonaniem badania.



Wykres 1. Procentowy udział występowania danego narządu na analizowanych wytworach graficznych przedstawiających budowę anatomiczną człowieka, dla N = 24

Przykładowo dziecko, którego pracę oznaczono numerem 11, stwierdziło:

szpik kostny – to jest krew, która płynie w nogach – ale dokładnie nie wiem, znam to z bajki „Było sobie życie”.

Dziecko, którego pracę oznaczono numerem 14, rysując biodro stwierdziło:

biodro też jest żeby się poruszać – zwłaszcza poruszać nogą – moja babcia miała problem z biodrem i nie mogła się poruszać.

Dziecko, którego pracę oznaczono numerem 22 podało, że:

Migdałki – nie wiem – są chyba dla ozdoby? Nie... chyba nie... Nie wiem, ale chyba nie są bardzo potrzebne bo można je wyciąć.

Potem omawiając struny głosowe, stwierdziło:

struny głosowe są do mówienia – A jak dzięki nim mówisz? – bo jak chcemy coś powiedzieć to one robią dźwięki bez nich nie byłoby nas słysząc, tego głosu nie byłoby słysząc... są jak gdyby głośnikami, mama mówiła, że często ją bolą ale ona w pracy musi dużo mówić.

Z kolei dziecko, którego praca oznaczona była numerem 7, twierdziło, że:

w lewym kciuku są krwinki i fibryna. A czemu tam? – Bo oglądałem „Było sobie życie” i jeszcze to pamiętam, że to był lewy kciuk i fibryna łapie krwinki i lata dziury w naczynkach krwionośnych, fibryna to tacy kowboje – którzy wyciągali czerwone krwinki z przepaści. – A co to dało? – Inaczej mogłyby się rozpuścić i by ich nie było i już by nie krążyły, a one muszą krążyć.

Analizując wypowiedzi uczestników badania dotyczące roli narysowanych przez nich organów, można stwierdzić pewne prawidłowości. Serce i mózg są według uczestników badania najważniejszymi organami. Daje się tu zauważyć wpływ pewnej reklamy emitowanej w telewizji, na którą niektórzy uczestnicy się nawet powoływali. Najczęściej powtarzanym stwierdzeniem dotyczącym roli mózgu jest określenie, że *mózg jest po to, żeby myśleć* i nie każdy potrafił wyjaśnić, na czym to myślenie ma polegać. Wśród wyjaśnień samego myślenia pojawiały się takie propozycje:

*myśleć, to znaczy, żeby wiedzieć, co zrobić, np. jak się zgubisz, co zrobić,
mózg do myślenia – czyli do uczenia się,
myśleć – czyli zamykać się w sobie i nic nie mówić,
mózg pozwala nam myśleć, czyli jak coś bardzo chcemy zrobić, ale on również wie, czego potrzebuje organizm – taki jest mądry,
mózg jest po to, żeby myśleć, żebyśmy nie byli tacy jak małpy, żeby się poruszać, mieć uczucia, dotyk, smak – A małpa nie ma tego? – Ma, ale one się ciągle wyglupiają – strasznie.*

Najciekawszym elementem zaobserwowanym w badanej grupie był rysunek chłopca (ryc. 7), który przedstawił mały mózg w mózgu, autor wyjaśnił:

W głowie mamy mózg – i dzięki niemu możemy robić różne rzeczy, pamiętamy dzięki mózgowi, możemy myśleć o tym, co chcemy zrobić, więc jak dzięki niemu możemy myśleć to on w środku ma mały mózg, który mówi dużemu co ma robić, a ten duży mówi nam”.

Ten element wytworu graficznego może być z powodzeniem uznany za szkic, gdyż dziecko nie działało tu odwrotnie, ale stworzyło własną ideę, własny problem czy pytanie i udzieliło na nie odpowiedzi – uczeń ten przedstawił ideę mózgu analogiczną do idei homunkulusa.

*Z kolei serce jest po to, żeby bić i żyć, bo pompuje krwinki i zmusza je do pracy w ciele lub ono kieruje całym ciałem, rusza nim – A jak to robi? – No ma doczepione żyły i one docierają od niego do ciała i ono przez to rusza ciałem;
serce jest po to, żeby żyć – bez serca byśmy nie istnieli – bo serce jest jak kierownica w aucie – ono bije,
serce jest po to, żeby kochać innych ludzi – żeby żyć i odczuwać, co inni czują.*

Płuca zdaniem większości dzieci są po to, by się nie udusić. Poniżej podano przykładowe odpowiedzi dzieci opisujące rolę płuc:

*płuca są żeby móc zbierać oddechy i wypuszczać, żeby się nie udusić,
a płuca są żeby oddychać, bo jak bierzemy oddech to płuca przesyłają sygnał do mózgu i tylko one pracują,
płuca są po to żeby oddychać – tzn. wdychać i wydychać powietrze bo ono jest nam potrzebne, bez nich byśmy się udusili.*

Dzieci mają spore trudności w rozumieniu funkcjonowania już samego układu krwionośnego czy pokarmowego, przykładowo opisują:

W ciele są też żyłki, które rozprawdzają krew – są w całym naszym ciele i do każdej części ciała rozprawdzają krew. – A po co jest krew? – Krew jest po to, żeby rozprawdzać coś po organizmie – chyba tlen i coś zabiera – chyba stary tlen – dlatego są czerwone i niebieskie – czerwone jaśniejsze niosą tlen, a niebieskie – stary tlen, a białe krwinki chronią organizm. Jelita są po to, że jak jemy to aby to przeszło do żołądka – tak do żołądka to jedzenie idzie z jelit – a brzuch trawi ten pokarm. – To gdzie one są? – Też w brzuchu. – A co jelita mają do brzucha? Mają coś wspólnego? – Bez jelit jedzenie nie trafiłoby do żołądka, a w żołądku się ono trawi, w jelitach są kawałki jedzenia przeżute i te przemieszczają się do żołądka. Żołądek? – żeby tam się trawiło jedzenie. – A jak tam trafia? – Poprzez buzię. – I co dalej się z nim dzieje? – No jakby pojawia się sok trawienny... I on to trawi... – I co dalej? – I wtedy jedzenie zamienia się w jakby no to co jest do picia – i potem w siki, a to co jest do jedzenia zamienia się w kupę. – A po co to wszystko – te zamiany? – No żeby nie mieć takiego zapchanego żołądka.

Dyskusja

Starając się pozyskać informacje dotyczące dziecięcych wyobrażeń na temat budowy anatomicznej człowieka, autorzy pracy nie oczekiwali, że którekolwiek dziecko będzie posiadało wiedzę zgodną z wiedzą naukową. W rezultacie bardzo często wiedza i wyobrażenia dzieci były zaskakujące zarówno w sferze graficznej, jak i słownej. Zastosowanie w niniejszych badaniach wywiadów dostarczyło pełniejszego obrazu koncepcji dziecięcych, które oprócz faktów naukowych posiadają również osobiste przekonania nierazko będące błędnymi mniemaniami. Najliczniej reprezentowanym organem ludzkim było serce – pojawiło się ono na każdym rysunku. Podobne wyniki otrzymali inni badacze (Reiss & Tunnicliffe 2001; Prokop & Fančovičova 2006; i in.). Jedyne w badaniach przeprowadzonych wśród dzieci z południowej Afryki najczęściej rysowanym organem był żołądek, serce znajdowało się na około 50% rysunków (Dempster & Stears 2013). Ciekawym przypadkiem rysunku był rysunek chłopca, który narysował jelita w nogach, wyjaśniając, że wie, że „one są długie i” – jego zdaniem – „nie ma innej możliwości, żeby się pomieściły w ciele człowieka jak ta, żeby sięgały aż do kolan”. Podobne reprezentacje jelit w nogach zanotowali Dempster i Stears w grupie badanych dzieci z południowej Afryki (2013).

Z punktu widzenia implikacji dydaktycznych najciekawsze wydają się być poznane dzięki rysowaniu błędne mniemanie dzieci dotyczące budowy anatomicznej człowieka. Wchodzą one w skład przedwiedzy, do której nauczyciele powinni się w procesie edukacji odwoływać i uwzględniać ją podczas planowania zajęć. Potrzebę jej uwzględniania opisywało wielu pedagogów m. in. Ausubel 1968, Driver 1985, Dylak 2000; Klus-Stańska 2002 i in. Potrzeba ta jest szczególnie ważna, gdy uwzględnimy zdanie Ausubela i współpracowników (1978) o trwałości przedwiedzy i jej odporności na usunięcie.

Z punktu widzenia kognitywnej analizy wytworów graficznych szczególnie ciekawym wydaje się aspekt tworzenia komunikatu jako efektu pobudzenia odpowiedniej sieci neuronalnej. Postawienie dziecka przed zadaniem narysowania tego, co jego zdaniem znajduje się w środku człowieka, wydaje się być lekkim przymuszeniem go do włączenia sieci domyślnej, do uruchomienia pamięci autobiograficznej. Nie jest to jednak jednoznaczne, co potwierdzają wyniki powyższych badań. Poznawane przez autorów pracy reprezentacje mentalne budowy anatomicznej człowieka mogą należeć do obu sieci – w zależności od sytuacji. Jeśli podczas wykonywania rysunku obrazującego dziecięce reprezentacje budowy anatomicznej człowieka uruchamiana jest sieć wykonawcza, można zauważyć, że rysunek ten jest quasi-realny, następuje jakaś modyfikacja rzeczywistości. Taki wytwór graficzny według przyjętego przez autorów założenia byłby typowym rysunkiem, dowodzącym sprawności manualnej, pamięci wizualnej (jak w przypadku dziewczynki, która odwzorowywała to, co widziała w atlasie anatomicznym pokazanym jej przez mamę – ryc. 5) lub semantyki związanej z percepcją – czyli dowodzeniu, że im więcej ktoś wie, tym więcej widzi.

Jeśli podczas wykonywania czynności graficznych mających umożliwić poznanie reprezentacji mentalnych na temat budowy anatomicznej człowieka uruchamiana jest sieć domyślna (wyobrażeniowa), powstają szkice, które są bardziej zaawansowane, są kreatywne, umożliwiają poznanie pytań, jakie dzieci stawiają sobie, kiedy rozważają jakieś zagadnienie. Przykładem rysunku z elementami szkicu jest rysunek siedmioletniego chłopca (ryc. 7). Większość analizowanych w niniejszym badaniu prac dzieci należała do opisanej przez nas kategorii rysunków, które powstały w wyniku uruchomienia sieci wykonawczej. Dostarczają one informacji na temat wiedzy osobistej dzieci, ich koncepcji czy przekonań związanych z budową anatomiczną własnego ciała. Informacje te mogą i powinny stać się wskazówkami dla pracujących z dziećmi nauczycieli, którzy w procesie edukacyjnym uwzględniają wiedzę uprzednią swoich podopiecznych.

Przy założeniu Ainswortha i współpracowników (2011), że rysowanie jest kształtowane przez istniejące pomysły i idee, uruchamiane jest wówczas myślenie wolne. W psychologii, a przede wszystkim w procesach związanych z podejmowaniem decyzji, analizując dane literaturowe, wyróżnić można dwa podstawowe typy myślenia: szybkie i wolne, opisywane m.in. przez Kahnemana (wyd. polskie 2012). W obszarze edukacji implementował owe dwa typy myślenia głównie Claxton (1997). Błaszak (2013) wyróżnił dalej kolejne dwa typy myślenia wolnego: pierwsze – krytyczne, uruchamiane przez sieć wykonawczą, które jest jednocześnie sylogiczne i quasi-logiczne kreatywne, będące drugim typem myślenia wolnego, w którym uruchamiana jest sieć domyślna, a powstające wówczas wytwory (np. szkice) są nieoczekiwane.

Z punktu widzenia nauczyciela, któremu zależy na rozwijaniu kreatywności u swoich podopiecznych, powinien on jak najczęściej stwarzać sytuacje, które zapewniają dzieciom poczucie bezpieczeństwa i umożliwiają uruchamianie drugiego typu wolnego myślenia (kreatywnego). Nie oznacza to, że autorzy niniejszej pracy chcą deprecjonować którykolwiek typ myślenia czy działania. Wtwór graficzny jest komunikatem, które może po-

służyć zarówno do formułowania odpowiedzi, jak w przypadku uruchamiania sieci wykonawczej lub do stawiania pytań, jak w przypadku sieci domyślnej, a obie umiejętności są ważne z punktu widzenia rozwojowego dziecka. Zatem jest ważne uruchamianie obu sieci, ale autorzy niniejszej pracy uważają, że we współczesnej szkole za mało jest aktywności umożliwiających uczniom uruchamianie sieci domyślnej, która odpowiada za kreatywność i naukowość tworzących się myśli (Menon 2015).

Literatura

- Ainsworth S., Vaughan P. & Tytler R. (2011), *Drawing to learn in science. representations 3: 5*. "Science", vol. 333.
- Andrews-Hanna J.R. (2012), *The brain's default network and its adaptive role in internal mentation*. "The Neuroscientist", 18(3).
- Ausubel D.P. (1968), *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel D.P., Novak J.D. & Hanesian H. (1978), *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd ed.). New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Błaszak M. (2013), *Ekotypy poznawcze człowieka. Przyczynek do kognitywistycznej teorii podmiotu*. Poznań, Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Bressler S.L. & Menon V. (2010), *Large-scale brain networks in cognition: emerging methods and principles*. "Trends in Cognitive Sciences", 14.
- Brzeziński J. et al. (2015), *Nauki humanistyczne i społeczne wobec problemów współczesnego świata*, dostępne https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/13370/1/40_WNS_Rep.pdf (data dostępu: 30.09.2015).
- Cash T.F., Pruzinsky T. (2004), *Body image. A Handbook of theory, research and clinical practise*. New York, London, The Guilford Press.
- Carey S. (1985), *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Cherney I.D., Seiwert C.S., Dickey T.M. & Flichtbeil J.D. (2006), *Children's drawings: A mirror to their minds*. "Educational Psychology", 26(1).
- Claxton G. (1997), *Hare Brain, Tortoise Mind: Why Intelligence Increases When You Think Less* *Fourth Estate*. London, Harper Perennial, San Francisco.
- Craig A.D. (2005), *Forebrain emotional asymmetry: a neuroanatomical basis?* "Trends in Cognitive Sciences", 9.
- Craig A.D. (2015), *How do you feel? An Interoceptive Moment with Your Neurobiological Self*. New Jersey, Princeton University Press.
- D'Esposito M. (2007), *From cognitive to neural models of working memory*. "Philosophical Transactions of the Royal Society, B: Biological Sciences", 362.
- Dempster E. & Stears M. (2013), *An analysis of children's drawings of what they think is inside their bodies: a South African regional study*. "Journal of Biological Education", DOI: 10.1080/00219266.2013.837401
- Driver R. & Easley J. (1978), *Pupils and paradigms: a review of literature related to concept development in adolescent science students*. "Studies in Science Education", 5.
- Driver R. (1985), *Children's ideas in science*. McGraw-Hill Education (UK). Dostępne: <https://staff.fnwi.uva.nl/e.joling/vakdidactiek/documenten/driver.pdf> (data dostępu 14.09.2015).

- Dylak S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa, IBE.
- Edwards B. (2015), *Rysunek. Odkryj talent dzięki prawej półkuli*. Łódź, Wydawnictwo Aha.
- Ehrlen K. (2009), *Drawings as representations of children's conceptions*. "International Journal of Science Education", 31 (1), doi: 10.1080/09500690701630455.
- Gazzaniga M., Ivry R. & Mangun G. (2009), *Cognitive Neuroscience. The Biology of the Mind*. New York, W.W. Norton & Company.
- Gibson J. (1986), *The Ecological Approach to Visual Perception*. London, Routledge.
- Gnopik A. (2010), *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*. Warszawa, Prószyński i S-ka.
- Gombrich E. (1997), *O sztuce*. Warszawa, Wydawnictwo Arkady.
- Haidt J. (2014), *Prawy umysł*. Przekład A. Nowak-Młynikowskiej. Sopot, Smak Słowa.
- Hatano G. & Inagaki K. (1994), *Young children's naive theory of biology*. "Cognition", 50.
- Hołówka T. (1986), *Myślenie potoczne: heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa, PIW.
- Inagaki K. (1990), *The effects of raising animals on children's biological knowledge*. "British Journal of Developmental Psychology", 8.
- Inagaki K. & Hatano G. (1993), *Young children's understanding of the mind-body distinction*. "Child Development", 64.
- Jaynes J. (1976), *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. New York, Houghton Mifflin.
- Jung R., Mead B., Carrasco J. & Flores R. (2013), *The structure of creative cognition in the human brain*. "Frontiers in Human Neuroscience", vol. 7, article 330.
- Kąkolewicz M. (2011), *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość, qualia i technologie informacyjne*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kahneman D. (2012), *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań, Media Rodzina.
- Kirsh D. & Maglio P. (1994), *On distinguishing epistemic from pragmatic action*. "Cognitive Science", 18.
- Karczmazyk M.A. (2011), *Co oznaczają rysunki dziecięce? Znaczenia i potencjał komunikacyjny rysunku dziecka sześciolatniego*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa, PWN.
- Leach J., Driver R., Scott P. & Wood-Robinson C. (1995), *Children's ideas about ecology I: Theoretical background. Design and methodology*. "International Journal of Science Education", 17.
- McGilchrist I. (2009), *The Master and his Emissary. The Divided Brain and the Making of the Western World*. New Haven, CT, Yale University Press.
- Menon V. & Uddin L.Q. (2010), *Saliency, switching, attention and control: a network model of insula function*. "Brain Structure and Function", 214(5–6).
- Menon V. (2015), *Saliency Network*. W: A.W. Toga (red.), *Brain Mapping. An Encyclopedic Reference*, vol. 2. New York, Academic Press.
- Mintzberg H. (1976), *Planning on the left side and managing on the right*. "Harvard Business Review", 54.
- Nagel Th. (1997), *Widok znikąd*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.

- Nagy M. (1953), *Children's conceptions of some bodily functions*. "Journal of Genetic Psychology", 83.
- Novak J.D. & Musonda D. (1991), *A twelve-year longitudinal study of science concept learning*. "American Educational Research Journal", 28.
- Novick S. & Nussbaum J. (1981), *Pupils' understanding of the particulate nature of matter: a cross age study*. "Science Education", 65.
- Osborne R.J. & Gilbert J.K. (1980), *A technique for exploring students' views of the world*. "Physics Education", 15.
- Piaget J. (1929), *The child's conception of the world*. New York, Harcourt, Brace.
- Piaget J. (1930), *The child's conception of physical causality*. London, Kegan Paul.
- Popper K.R. (1968), *Epistemology without a Knowing Subject*. W: B. Van Rotselaar and J.F. Staal (red.), *Logic, Methodology and Philosophy of Science III*. Amsterdam, Noth-Holland.
- Prokop P. & Fančovičova J. (2006), *Students' Ideas About Human Body: Do They Really Draw What They Know?* "Journal of Baltic Science Education", 2 (10).
- Proust M. (1979), *W poszukiwaniu straconego czasu*. Przekład T. Żeleńskiego (Boya), Warszawa, PIW, tom 3.
- Reiss M.J. & Tunnicliffe S.D. (1999), *Children's knowledge of the human skeleton*. "Primary Science Review", 60.
- Reiss M.J. & Tunnicliffe S.D. (2001), *Students' understandings of human organs and organ systems*. "Research in Science Education", 31(3).
- Reiss M.J., Tunnicliffe S.D., Andersen A.M., Bartoszeck A., Carvalho G.S., Chen S.Y., ... & Van Roy W. (2002), *An international study of young peoples' drawings of what is inside themselves*. "Journal of Biological Education", 36(2).
- Schneider M. & Stern E. (2013), *Uczenie się z perspektywy poznawczej: dziesięć najważniejszych odkryć*. W: Dumont H., Istance D., Benavides F. (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Sridharan, D., Levitin D.J. & Menon V. (2008), *A critical role for the right fronto-insular cortex in switching between central-executive and default-mode networks*. "Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America", 105.
- Sungur S., Tekkaya C. & Ömer G. (2001), *The contribution of conceptual change texts accompanied by concept mapping to students' understanding of the human circulatory system*. "School Science and Mathematics" 101.2.
- Thomas G.V. & Silk A.M.J. (1990), *An introduction to the psychology of children's drawings*. Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.
- Trowbridge J.E. & Mintzes J.J. (1985), *Students' alternative conceptions of animals and animal classification*. "School Science and Mathematics", 85 (4), doi: 10.1111/j.1949-8594.1985.tb09626.x.
- Trowbridge J.E. & Mintzes J.J. (1988), *Alternative conceptions in animal classification: A cross-age study*. "Journal of Research in Science Teaching", 25 (7), doi: 10.1002/tea.3660250704.
- Tunnicliffe S.D. & Reiss M.J. (1999a), *Students' understandings about animal skeletons*. "International Journal of Science Education", 21.
- Tunnicliffe S.D. & Reiss M.J. (1999b), *Building a model of the environment: How do children see animals?* "Journal of Biological Education", 33.
- White R.T. & Gunstone R.F. (1992), *Probing understanding*. London, Falmer Press.



Ryc. 2. Rysunek siedmioletniej dziewczynki zaklasyfikowany według przyjętej skali hierarchicznej do poziomu 2, co oznacza, że jeden lub więcej narządów wewnętrznych mieszczonych losowo



Ryc. 3. Rysunek dziesięcioletniej dziewczynki zaklasyfikowany według przyjętej skali hierarchicznej do poziomu 2, co oznacza, że jeden lub więcej narządów wewnętrznych umieszczonych losowo



Ryc. 4. Rysunek ośmioletniego chłopca zaklasyfikowany według przyjętej skali hierarchicznej do poziomu 2, co oznacza, że jeden lub więcej narządów wewnętrznych umieszczonych losowo



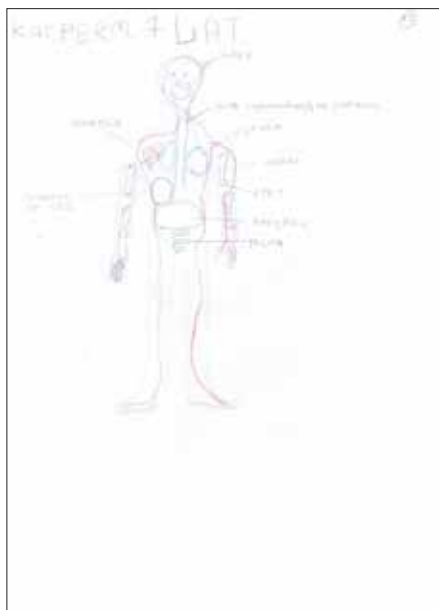
Rycina 5. Rysunek ośmioletniej dziewczynki zaklasyfikowany do poziomu 4, co oznacza, że dwa lub więcej organów znajduje się w odpowiedniej lokalizacji ciała człowieka



Rycina 6. Rysunek ośmioletniego chłopca zaklasyfikowany do poziomu 4, co oznacza, że dwa lub więcej organów znajduje się w odpowiedniej lokalizacji ciała człowieka



Rycina 7. Rysunek ośmioletniego chłopca zaklasyfikowany do poziomu 4, co oznacza, że dwa lub więcej organów znajduje się w odpowiedniej lokalizacji ciała człowieka



Rycina 8. Rysunek siedmioletniego chłopca zaklasyfikowany do poziomu 5, co oznacza, że zawierał przynajmniej jeden cały układ poprawnie zlokalizowany



Rycina 9. Rysunek ośmioletniego chłopca zaklasyfikowany do poziomu 5, co oznacza, że zawierał przynajmniej jeden cały układ poprawnie zlokalizowany

Anna Wasilewska

Uniwersytet Gdański

anna.wasilewska@ug.edu.pl

Motyw zwierzęcy w twórczości językowej dzieci¹

Summary

The theme of the animal in the linguistic creativity of children

The subject of my research is the texts of children, which are a form of expressing imagination, so that it is possible to find in them references to real experiences and to images of the subconscious. For the isolation of creative strategies and describing the content of the images created by children I use a cognitive-linguistic perspective, and I refer to concepts of psychoanalysis. An animal theme is used by child authors the same way as in a fairy tale – as an allegory of social situations or as a vivid symbol of ambivalent feelings and difficult experiences, just as it is in fairy tales. An analysis of the linguistic creativity of children discovers a process of crystallisation of meanings in the mind, and ways of expressing them.

Słowa kluczowe: językowa twórczość dzieci, ekspresja wyobraźni, krystalizacja znaczeń w umyśle, motyw zwierzęcy

Keywords: linguistic creativity of children, expression of imagination, crystallisation of meanings in mind, animal theme

Wstęp

Niniejszy tekst prezentuje propozycję analizy motywu zwierzęcego w twórczości językowej dzieci w młodszych klasach szkoły podstawowej. Do wyodrębniania strategii twórczych oraz opisu treści obrazów tworzonych przez dzieci wykorzystuję perspektywę lingwistyki kognitywnej, która pozwala na korelowanie podmiotowego punktu widzenia indywidualnej wypowiedzi oraz społecznych podstaw językowych. Ponadto odwołuję się do koncepcji psychoanalitycznych, ze szczególnym uwzględnieniem teorii Carla Gustawa Junga. Przedmiotem moich badań stają się teksty dziecięce, będące formą ekspresji wyobraźni, można więc w nich odszukać odniesienia i do doświadczeń realnych, i do obrazów podświadomości. Motyw zwierzęcy jest przez dziecięcych twórców wykorzystywany jak w strategii tworzenia bajki – jako alegoria sytuacji społecznych lub jako obrazowy symbol ambiwalentnych uczuć i trudnych doznań, podobnie jak to ma miejsce w baśni.

¹ Prezentowana w artykule problematyka była przedmiotem wystąpienia na ogólnopolskiej konferencji naukowej „Koziołek Matołek i inne bajkowe zwierzęta w tekstach kultury”, Kielce, 2–3 października 2015 roku.

Warianty konceptualne motywu zwierzęcego ujawniają sposoby wyrażania doświadczeń stanów bycia w świecie jednostki i interpretacje rzeczywistości.

Podstawa teoretyczno-metodologiczna

Twórczość może być rozpatrywana, w zależności od perspektywy badawczej, jako efekt procesu tworzenia (dzieło), działanie (proces twórczy), zespół specyficznych zdolności wykonawczych (pisanie, malowanie), jako postawa życiowa (postawa twórcza) lub proces poznawczy (procesy porządkowania wiedzy, analizy, syntezy, kojarzenia, klasyfikacji, uogólniania) (Wasilewska 2014: 280). Na potrzeby podjętego tu tematu, którego przedmiotem jest językowa twórczość dziecka, można przyjąć każdą z powyższych opcji, ponieważ interesujące są badania zarówno dotyczące wytworów dziecięcej twórczości, jak i procesów tworzenia przez dzieci. Każda z tych kwestii wymaga jednak odwołania do innych podstaw teoretycznych i konstruowania narzędzi badawczych.

Dla badań pedagogicznych szczególnie interesujące wydaje się zagadnienie konceptualizacji, tj. proces krystalizacji znaczeń w umyśle oraz sposoby ich wyrażania. Wpisują się w tę problematykę koncepcje psychologiczne i pedagogiczne, które opierają się na założeniu, że dziecko jako podmiot aktywnie poznający świat, konstruuje w umyśle naiwne koncepcje rzeczywistości². Do tego nurtu należą badania nad potocznymi koncepcjami świata oraz ich wpływem na proces poznawczy i zachowanie jednostki (Lachowicz-Tabaczek 2004). Język potoczny, jak mówi Barbara Boniecka, „wykazuje obecność najtrwalszych struktur ludzkiego percypowania rzeczywistości i ludzkiego myślenia; zawiera też w swoim systemie gramatycznym i w słownictwie utrwalony potoczny, „naiwny” obraz świata” (Boniecka 1995: 16). W analizach tekstów dziecięcych odwołuje się do teorii Językowego Obrazu Świata (Bartmiński 1990; Ożdżyński 1995; Dąbrowska, Anusiewicz 2000), która umożliwia dotarcie zarówno do procesów poznawczych autora analizowanej wypowiedzi, jak i do wiedzy z różnych obszarów. Najnowsze badania Językowego Obrazu Świata (JOŚ) wiążą się z lingwistyką kognitywną, w której język może być traktowany jako przedmiot badań lingwistycznych lub jako źródło badań nad procesami poznawczymi związanymi z wiedzą i rozumieniem (Bartmiński 2012). Jakkolwiek kategoria ta może być różnie rozumiana, w zależności od przedmiotu badań, można przyjąć perspektywę podmiotową i rozumieć JOŚ jako „świat w oczach dziecka”. Język dany w treściach semantycznych oraz w kategoriach gramatycznych i syntaktycznych ujawnia sposób rozumienia świata, w tym jego aspekty kulturowe, duchowe i aksjologiczne. Ronald Langacker (1995) nazywa zdanie „zdarzeniem kognitywnym”, które można utożsamić ze zdarzeniem poznawczym, wyrażonym za pośrednictwem określonej (wybranej przez osobę, która formułuje to zdanie) formy językowej.

Zdolność mówienia o reprezentacjach wymaga nie tylko odpowiedniego poziomu rozwoju poznawczego dziecka, ale również integracji różnych typów wiedzy (tu np. języ-

² Do tego nurtu należy przypisać np. teorie J. Piageta czy L.S. Wygotskiego, a także koncepcje konstrukttywizmu psychologicznego i pedagogicznego.

kowej, kulturowej, przyrodniczej, społecznej) oraz inwencji twórczej i wyobraźni. Tworzenie tekstu staje się sposobem prezentacji interpretacji świata podmiotu poznającego (doświadczającego), bowiem „gdy ktoś opowiada historię, kształtuje, konstruuje i odgrywa swoje Ja, doświadczenie i rzeczywistość” (Chase 2009: 25). W procesie tworzenia tekstu dziecko „wybiera” odpowiednie formy językowe, symbol czy motyw, jako sposób wyrażania siebie oraz swojej interpretacji świata. Wyodrębnione w analizie kognitywno-językowej **warianty konceptualne motywu zwierzęcego** w określonej perspektywie poznawczej, ujawniają sposoby wyrażania doświadczeń stanów „ja wobec świata” i „ja w świecie” (Langacker 1995: 32).

Teksty dziecięce są jedną z form ekspresji wyobraźni, więc można w nich odnaleźć odniesienia nie tylko do doświadczeń realnych, ale i do obrazów podświadomości. Ponadto należy zauważyć, że myślenie dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest na etapie „granicznym” – **między magicznością a racjonalnością** (Dudek 2004: 45), więc w ich twórczości pojawiają się opisy znanych z rzeczywistości realnej sytuacji, a także obrazy magiczno-symboliczne. Takie symbole obrazowe można interpretować odwołując się do koncepcji z nurtu psychoanalizy m.in. teorie Carla Gustawa Junga (1970, 1976). W obrębie psychoanalizy twórczość uważana jest za wynik rozwiązywania konfliktu motywów na styku sfery świadomości i nieświadomości. Według psychoanalizy proces twórczy jest dowodem afirmacji człowieka, jego wewnętrznego zintegrowania.

Przykłady analizy motywu zwierzęcego w twórczości językowej dzieci

Przedmiotem analizy są tu wybrane z szerszych badań³ teksty dzieci z klas I–III ze szkół gdańskich i raciborskich. Dzieci pisały teksty inspirowane zadaniem: „Napisz bajkę” lub „Napisz o swojej krainie radości” w klasie szkolnej pod opieką swojego nauczyciela. Temat wypowiedzi był dowolny, a nauczyciel nie mógł ingerować w proces pisania. W cytowanych tekstach została zachowana oryginalna pisownia, co być może utrudnia ich odczytywanie, ale ujawnia złożone procesy poznawcze dziecka, np. wiedzę lingwistyczną czy strategię konstruowania wypowiedzi.

Szymon, kl. II

Chciałbym pojechać do Krainy Radości. Były tam tunele z potworami. I żeby było tam ciepło i przyjemnie i też były tam owoce i jeziora, a w jeziorach były ryby i węgorze i żeby było tam pełno drzew i choinek. A w rzece jest pełno kijanek. Psy i koty i inne zwierzęta: tygrysy i gepardy, łosie. I na zawsze chciałbym zostać z kolegami. I zwierzętami i owadami. Cała klasa była tam ze mną. I są tam orły i jastrzębie.

³ Analizowane tu teksty dziecięce pochodzą z moich badań zaprezentowanych w książce: Anna Wasilewska, *Archetypy świata dziecięcego. Światy wyobraźni w narracjach dzieci*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2013, jednak materiał wykorzystany był do rozstrzygnięcia innych problemów badawczych.

Nieporadność w komponowaniu tekstu nie przeszkadza autorowi w stworzeniu spójnej wizji świata marzeń. Dziecko ma jeszcze kłopot z kategoryzacją przywoływanych elementów przyrody (*ryby i węgorze; pełno drzew i choinek*), jednak przedstawia naiwny obraz, mający cechy archetypu raj utraconego. W Krainie Radości Szymona żyją zgodnie obok siebie zwierzęta udomowione (psy i koty) obok dzikich (tygrysy i gepardy), a wśród nich – dzieci. Przywołując motywy zwierzęce dziecko rezygnuje z jakichkolwiek prób określeń nadrzędnych i przechodzi od razu do podawania cech charakterystycznych. Takie sposoby opisywania typowe są dla potocznego systematyzowania, które nie lubi komplikacji hierarchicznych (Boniecka, Grabias 2007). Dominujący w tym tekście motywy zwierzęcy przybiera różne funkcje: najpierw jest wykorzystany do opisu przestrzeni krainy marzeń chłopca, a na końcu przybiera postać alegorii świata dziecięcego: „Cała klasa była tam ze mną. I są tam orły i jastrzębie.” Ostatnie dwa zdania można połączyć w logiczną myśl – orły i jastrzębie tu można interpretować jako metafory dziecięcych liderów w klasie (jak w powiedzeniu „orły i sokoły”). W wielu tekstach dziecięcych ujawniany jest silny związek jednostki z grupą rówieśniczą, potrzeba akceptacji, przyjaźni i trudne relacje z rówieśnikami. Warto zwrócić uwagę, że w swoim Świecie Radości Szymon nie umieszcza dorosłych.

Jakub, kl. II

„Trzy Słonie przyjaciele na zawsze”

Dawno, dawno temu w pięknej, zielonej krainie żyły sobie trzy słonie: Kuba, Igor i Mateusz. Słonie te znały się od małego i były bardzo dobrymi kumplami. Spędzały ze sobą każdą wolną chwilę, bawiąc się w berka. Pewnego dnia najodważniejszy słoń Igor zgubił się. Jego koledzy postanowili wyruszyć na poszukiwania. Szukali Go przez cały dzień, martwiąc się o Niego. Tymczasem słoń Igor nie mówiąc nic kolegom poszedł schłodzić się w jeziorze. Kiedy słońce zaszło nie wiedział jak wrócić do domu, bo nie pamiętał drogi powrotnej. Zaczął bardzo żałować, że nie ma z nim jego kolegów: Kuby i Mateusza. Zrozumiał wtedy, że zrobił bardzo źle, nie mówiąc im o swoich planach. Kiedy zmęczony poszukiwaniem Igora, słonie Kuba i Mateusz wracali już do domu zobaczyli w oddali jezioro, a przy nim siedzącego i bardzo smutnego słonia Igora. Od razu ruszyli w jego stronę, ciesząc się bardzo, że Go znaleźli. Od tej chwili słoń Igor obiecał, że zawsze będzie mówił o wszystkim swoim kolegom. Po tej przygodzie słonie zostały przyjaciółmi na zawsze, żyjąc długo i szczęśliwie.

Motyw zwierzęcy w tym tekście jest bardzo sprawnie wykorzystany do przedstawienia alegorii procesu budowania relacji rówieśniczych. Cały tekst jest świetnie zakomponowany, z wykorzystaniem formuł językowych charakterystycznych dla konwencji bajki. Trzy słonie tworzą zgraną grupę: „znały się od małego i były bardzo dobrymi kumplami”. Jednak relacje między jej członkami ciągle kształtują się na nowo, co spowodowane jest zmiennymi motywacjami każdego z bohaterów. Opowiedziana jest sytuacja przemierzania się roli lidera w grupie: „Pewnego dnia najodważniejszy słoń Igor zgubił się”. In-

dywidualne ambicje Igora spowodowały odłączenie się od grupy, więc inni jej członkowie zacieśniają więzy, by na nowo włączyć do niej Igora: „Szukali Go przez cały dzień, martwiąc się o Niego.” Na początku Igor jest szczęśliwy z podjęcia indywidualnej inicjatywy: „nie mówiąc nic kolegom poszedł schłodzić się w jeziorze”, jednak gdy mija euforia: „kiedy słońce zaszło”, czuje się w nowej sytuacji wyobcowany i dezorientowany: „nie wiedział jak wrócić do domu, bo nie pamiętał drogi powrotnej”.

Cała opowieść mówi o potrzebie przebywania w grupie rówieśniczej oraz o trudzie budowania relacji między jednostką a grupą. Posługiwanie się motywami zwierząt w opowieści staje się dla autora bajki strategią porządkowania sensów we własnym rozumieniu relacji rówieśniczych. Należy zauważyć, że taki proces poznawczy, przejawiający się zastosowanym przez dziecko zabiegiem stylistycznym (personifikacji) przebiega poza racjonalnym myśleniem – to droga intuicyjna, w której sięga się do obrazów podświadomości. Dziecku łatwiej ujawnić własne doznania poprzez tworzenie obrazów zwierząt, ponieważ takie symbole mają charakter jednocześnie magiczny i racjonalny – obrazy pochodzące z podświadomości w pewnym zakresie stają się dostępne świadomości.

Karolina, kl. III

rekiny

„Żółwik i przyjaciele”

Pewnego razu w oceanie różne krzyki i piski wydobywały się z wody. Były to piski i wrzaski małego żółwika który się skaleczył o skałę. Mama powiedziała nie płyn koło tych kamieni bo się znowu skaleczysz a wogule co ty tam robiłeś? Yyy bawiłem się Z przyjaciółmi. Żółwiku nie kłam. Nie kłamię naprawdę. Żółwiku. No dobrze. chciałem się tam pobawić. Ale tam płyną rekiny. Nie chce cię martwić ale jeden mnie prawie Zjadł! KONIEC

Tropem interpretacji jest niejasny tytuł, który warto przyjąć łącznie ze skreśleniem. Pierwotna wersja (pierwszy tytuł – „rekiny”) świadczy o zamiarze napisania bajki o zagrożeniu (lub lęku), którego obrazem miały być rekiny, dlatego narracja zaczyna się przedstawieniem niepokojącej sceny: „w oceanie różne krzyki i piski wydobywały się z wody”. Potem, w miarę wyjaśniania zdarzenia, koncepcja autorki zaczęła się zmieniać w kierunku bliższym doświadczeniom dziecka. Oto mamy małego bohatera, żółwika, który bawi się w wodzie mimo zakazów mamy, kaleczy się o skałę i matka karci go za nieposłuszeństwo. Bohater wymyśla na oczekaniu usprawiedliwienie – zabawę z przyjaciółmi, a gdy matka poddaje to wytłumaczenie w wątpliwość, dziecko próbuje wzbudzić współczucie, wymyślając przygodę z rekunami: „Nie chce cię martwić ale jeden mnie prawie Zjadł!”. Autorka bardziej utożsamia się z bohaterem, więc zmienia tytuł na „Żółwik i przyjaciele”, jednak potem przypomina sobie, że rekiny były tylko strategią wobec pretensji mamy, więc skreśla wyraz „rekiny”.

Te wszystkie zabiegi formalne i ślady myśli autorki świadczą o ambiwalencji uczuć dziecka, dotyczących jego relacji z matką. Motyw zwierzęcy ujawnia tę dwoistość w zestawieniu „rekiny – żółwik”. Obydwa motywy, tj. groźnego zwierzęcia (rekina) i przyjaznego żółwika, przenikają się i nakładają na siebie w narracji dziecka, a zastosowa-

ne wyrażenia językowe, jak chociażby zdrobnienie („żółwik”), czy zastosowanie liczby mnogiej do wyrażenia lęku („rekiny”) stają się śladami budowania postawy dziecka.

Grześ, kl. III

Ciemnej nocy dnia pewnego Wojtek w łóżku leżąc Zobaczył na płocie czarnego kota leżącego. Bardzo Wojtek się przeraził gdyż pecha nie chciał mieć i w mig pod łóżko schował się. Lecz tam pająka zobaczył i z krzykiem w koldrę głowę zanurzył. Pod koldrą ciemno było Wojtek tak nie lubi ciemności boi się, więc na drżących nogach do drzwi po cichu podszedł i światło zapalił. W jasności wszystko widać było i okazało się że potworów żadnych nie ma.

W bajce Grzesia pojawia się motyw zwierzęcy jako odzwierciedlenie zbiorowego magicznego myślenia – czarnego kota, a także pająka. Te motywy utożsamiane są z lękiem. Bohater boi się tego, co mieści się w zbiorowych przesądach i tego, czego boi się dziecko – ciemności. Narracja jest próbą racjonalizowania tych lęków, a więc ma charakter autoterapeutyczny: „W jasności wszystko widać było i okazało się że potworów żadnych nie ma”.

Szczególnie interesująca jest w tym tekście strategia konstrukcji wypowiedzi językowej, budowanie swoistej „melodii” narracyjnej. Zdania uporządkowane są w sposób przypominający konstrukcję wiersza: „gdyż pecha nie chciał mieć i w mig pod łóżko schował się”. Taki zabieg formalny znakomicie podkreśla terapeutyczny charakter bajki, sprzyja „uspokajaniu”, a ponadto świadczy o „wycuciu” językowym autora.

R., kl. III

„Przygody Rexia”

Pewnego razu w dawnej Jurze było jajko Rexa. Matka tego jajka poszła na polowanie, w czasie polowania z jajka wykluł się mały Rexio. Ten Rex postanowił uciec. Poszedł na kłodę upadłego drzewa tam zobaczył pterodaktyle. Potem sam postanowił nauczyć się latać ale mu się nieudalo potem biegał pomiędzy nogami wielkich dinozaurów. Później trafił do dziwnej puszczy. Tam był dinozaur który już zamiezał go zjeść kiedy tamten Rexiu się odwrucił myśląc że to mama ale nagle się pojawił.

Bajka o przygodach Rexa wykorzystuje motyw zwierzęcy jako obraz symboliczny drogi wewnętrznego rozwoju oraz konstruowania tożsamości. Warto przyjrzeć się tym obrazom z perspektywy koncepcji psychoanalitycznej (procesu indywiduacji). Najważniejszym celem w pierwszym etapie rozwoju staje się poczucie autonomicznego Ja, kształtowane w procesie uwalniania się od zależności od matki. Najpierw bohater jest „jajkiem”, potem „wykluwa się” Rexio – tu widzimy budzenie się samoświadomości, która prowadzi do pragnienia poznawania świata. Ucieczka bohatera od matki jest obrazem rodzącej się potrzeby samostanowienia, która jest warunkiem konstruowania tożsamości. Potrzeba ta realizuje się poprzez doświadczanie świata, eksplorowanie rzeczywistości i kształcenie podstawowych umiejętności: „zobaczył pterodaktyle, postanowił nauczyć się latać”. Poja-

wia się obraz zagubienia dziecka w świecie dorosłych: „biegał pomiędzy nogami wielkich dinozaurów” oraz obraz niezrozumiałych dla dziecka znaczeń: „trafił do dziwnej puszczy”. Widzimy pojawiające się w tych samodzielnych doświadczeniach poczucie zagrożenia: „Tam był dinozaur który już zamiezał go zjeść.” Bohater, który przede wszystkim pragnął niezależności, zwraca się ku matce: „Rexiu się odwrucił myśląc że to mama ale nagle się pojawił”. Nie jest to jednak regres, ale powrót już na wyższym poziomie – świadoma decyzja o przyjęciu pomocy.

Interesujący jest zabieg wykorzystania motywu dinozaura. Stworzenie kojarzone w zbiorowej świadomości z przeszłością świata zwierzęcego zostaje tu wykorzystane do opowieści o własnej drodze rozwoju.

Dominika, kl. III

„Niezwykłe przygody Burka”

Za górami za lasami w małej chatce żyła sobie rodzina z niezwykłym psem. Nie był super silny ani super szybki, ale umiał mówić. Powtarzał tylko co usłyszał, a jego pana to czasami denerwowało więc przeżywał go Burek i tak już zostało. Jego pan ma 10 lat i nazywa się Olek. Z nimi mieszka młodsza siostra, która ma na imię Agatka i ma 3 lata. Jej ulubioną zabawą jest ciągnięcie Burka za ogon. Jest też tata i mama którzy ciągle się o Olka troszczą. Pewnego razu kiedy Olek odrabiał lekcje Burek jęczał bo, chciał wyjść na polanę z Olkiem. Olek zdenerwował się i wyrzucił go na dwór. I jak na złość przyleciały wróble. Patrzcie – zaczęły śmiać. Burek dostał burę i zaczęły się śmiać. Stwierdziłem, że pójdę do ogrodu, bo tam nikt nie będzie się ze mnie śmiać.

Kiedy wszedłem do ogrodu zobaczyłem coś niezwykłego. W naszym stawie kąpał się mały pingwinek.

Dzień dobry powiedział do mnie. Cześć odpowiedziałem ty też umiesz mówić?

Tak skąd ty się wzięłeś? Zapytałem.

Normalnie szedłem sobie ulicą aż zobaczyłem staw i postanowiłem się wykąpać, bo było mi bardzo gorąco.

A gdzie masz swoich rodziców?

Nie mam umarli.

Mam pomysł może chciałbyś zamieszkać unas? Zaproponowałem.

Pewnie!

Już miałem chwycić go za rękę, ale usłyszałem głos Agatki ciągnącej mnie za ogon.

Nie to tylko sen! Krzyknąłem.

Ale nie było tak źle dostałem miskę moich ulubionych chrupek i się uspokoiłem.

Dominika w konstrukcji swojego tekstu ujawnia wiedzę o cechach bajki – wykorzystuje klasyczne formuły delimitacyjne: „Za górami za lasami w małej chatce żyła sobie” oraz antropomorfizację (mówiący pies i pingwinek oraz śmiejące się wróble). Poza tym wszystkie elementy świata przedstawionego mają odniesienia do doświadczeń życiowych dziecka: rodzina, chłopiec, młodsza siostra, typowe zachowania ludzi i zwierząt. Motywy

zwierzęce w bajce Dominiki są przejawem jej doświadczeń i odczuć z nimi związanych. A że są to uczucia ambiwalentne, pokazuje strategia prowadzenia narracji, w której Autorka najpierw przyjmuje perspektywę człowieka – obserwatora, a następnie bohatera zwierzęcego. Stąd w początkowej części opowieść ma charakter narracji trzecioosobowej, lecz w pewnym momencie następuje zmiana na pierwszoosobową.

Narracja trzecioosobowa – perspektywa obserwatora, ujawnia dystans do opowieści: „Burek dostał burę i (wróble) zaczęły się śmiać”. Bohaterem narracji Dominiki jest pies Burek, z którym autorka w pewnym momencie fabuły zaczyna się utożsamiać: „Stwierdziłem, że pójdę do ogrodu, bo tam nikt nie będzie się ze mnie śmiać.”

Dalej w tekście ma miejsce płynna, wręcz oniryczna zmiana świadomości bohatera-narratora z ludzkiej w zwierzęcą (lub odwrotnie?): „Już miałem chwycić go za rękę (pingwinka), ale usłyszałem głos Agatki ciągnącej mnie za ogon. Nie to tylko sen! Krzyknąłem. Ale nie było tak źle dostałem miskę moich ulubionych chrupek i się uspokoiłem”.

Bohater ma rękę, a za chwilę ogon, krzyczy i w końcu dostaje miskę ulubionych chrupek (dla psa). Niestabilny świat przedstawiony jest przez autorkę uzasadniany snem bohatera. Uprawdopodobnienie niezwykłej sytuacji w opowiadaniu przez wprowadzenie motywu snu jest zabiegiem często stosowanym w opowieściach dla dzieci, szczególnie o charakterze dydaktycznym, więc autorka – być może – wykorzystuje tu wiedzę pochodzącą ze swoich doświadczeń kulturowych (kontaktów z utworami literackimi), ale równie możliwe jest sięganie do osobistych doświadczeń snu.

Bohaterowie zwierzęcy pojawiający się w tekście Dominiki stanowią alegorię sytuacji społecznych znanych dziecku oraz przeżyć z nimi związanych. Szczegółowo opisana na początku opowieści rodzina to „zawiązanie” akcji na tle znanym dziecku z rzeczywistości realnej. Burek jest dzieckiem, które marudzi, więc „dostaje burę”. Zaś wróble to rówieśnicy niezbyt przyjaźnie nastawieni: „I jak na złość przyleciały wróble. Patrzcie – zaćwierkały. Burek dostał burę”.

W radzeniu sobie z nieprzyjemnymi emocjami związanymi z brakiem akceptacji w grupie rówieśniczej autorka tworzy postać pingwinka. Ten bohater jest jeszcze bardziej samotny i pokrzywdzony przez los niż Burek, bo przecież nie ma domu ani rodziców. Zaproponowanie pingwinkowi domu staje się źródłem siły dla głównego bohatera. Grupa rówieśnicza dzieci jest światem trudnym i przeżycia związane z takimi doświadczeniami jednostki są często tematem twórczości słownej dzieci. Wprowadzenie motywu zwierzęcego do obrazowania świata dziecięcych relacji społecznych oraz doznań z nimi związanych okazuje się strategią „poręczną” dla dziecięcego twórcy.

Blanka, kl. III

„Bartek i latający dywan”

Pewien chłopiec o imieniu Bartek marzył o tym by polecieć dywanem na koniec świata i odkryć coś nowego. Pewnego dnia kiedy Bartek siedział na dywanie i obmyślał co może porobić, dywan uniósł się w powietrze i wyleciał przez okno na zewnątrz. Bartek nie wiedział jak nim się kieruje, więc chwycił za końce i próbował przechylać się w lewo i w prawo. Kiedy

chłopiec tak leciał na ziemi zobaczył kolorowe pole. Postanowił tam zlecieć. Bartek wylądował. Po chwili poczół lekki klucie. To mała papuszką drapała go swoimi pazurkami w ramię. – Ale jesteś ładna. – Powiedział Bartek.

Nazwę cię Drapcia.

Zaraz Drapcia zaciągnęła go na swoje kolorowe drzewo. – Czy umiesz mówić? Papuszką powiedziała, że umie. – Co to za odmiana drzewa? – Zapytał Bartek. Pomalowała ją na różne kolory.

– Odpowiedziała papuszką. – Może chcesz iść ze mną do mojego domu? Mam klatkę po papuszkach mamy. – No dobra, a co na kolację? – Spytała z apetytem papuszką. – Zupa mleczna, ale dla ciebie mogę poszukać robaków. Bartek wrócił do domu. Papuszką znalazła książkę o ptakach i oglądają ją co wieczór.

Bajka zaczyna się wprowadzeniem motywu „latającego dywanu”, co może symbolizować „lot” w wyobraźnię lub „lot” w przyszłość (rozwój). Pierwsza część tej historii z pewnością mówi o poznawaniu, ciekawości świata „Bartek marzył o tym by polecieć dywanem na koniec świata i odkryć coś nowego”. Jednak właściwa fabuła dotyczy przede wszystkim realizacji potrzeby przyjaźni. Wprawdzie nowy przyjaciel pochodzi ze świata magicznego, jest niezwykle, ale sama przyjaźń dziecka i mówiącej papużki realizuje się w tekście Blanki w sposób jak najbardziej sprawdzony w świecie realnym dziecka: „Papuszką znalazła książkę o ptakach i oglądają ją co wieczór”.

Autorka kreuje niezwykle właściwości papużki, ale antropomorfizacja jest jakby niezupełna, bo bohater nie zapomina o właściwościach zwierzęcych nowego przyjaciela: „No dobra, a co na kolację? – Spytała z apetytem papuszką. – Zupa mleczna, ale **dla ciebie mogę poszukać robaków.**” Ponadto dziecko ujawnia swoją wiedzę o traktowaniu dzikich ptaków w świecie rzeczywistym i nie widzi nic niestosownego w uwięzieniu w klatce nowego przyjaciela, nawet jeśli ten jest papugą magiczną. W interpretacji Blanki mówiąca papuga przyjmuje jako coś naturalnego miejsce w klatce: „Może chcesz iść ze mną do mojego domu? Mam klatkę po papuszkach mamy. – No dobra, a co na kolację?”. W wypowiedziach dzieci zupełnie naturalne wydaje się przebywanie zwierząt w niewoli człowieka – autorzy analizowanych bajek są przekonani, że tak jest realizowane dobro zwierzęcia. Ujawnia się tu intersubiektywna wiedza dziecka o miejscu zwierząt w świecie ludzi. To miejsce jawi się jako niejednoznaczne, uwikłane w sprzeczne emocje – od potrzeby bliskości (nawet przyjaźni) człowieka i zwierzęcia, poprzez poczucie odpowiedzialności za los istoty od nas zależnej, aż do uzasadnienia kontroli i zniewolenia.

Konkluzje

Motyw zwierzęcy jest przez dziecięcego autora bardzo rozmaicie traktowany, zarówno jeśli chodzi o strategię budowania tekstu, jak i zakres treści. Dzieci przywoływały konkretne właściwości zwierzęcia (wiedzę o cechach lub stereotypy związane z cechami zwierzęcia) albo tworzyły postaci antropomorfizowane, ale też wykorzystywały motyw zwierzęcy

jako symbol (obraz) uczuć czy postaw. W językowym obrazowaniu świata widać, że dzieci dążą do ustalania różnych relacji między składnikami konotacji wyrażenia, czyniąc je sobie „poręcznym” dla własnej kreacji. Dziecięce przykłady pokazują zarazem ustalanie cech typowych do myślenia potocznego – od tego, co bliższe dziecku, ku temu, co dalsze. Językowa wypowiedź pozwala dziecku na porządkowanie wiedzy o świecie i własnych uczuć wobec przywoływanych w tekście obiektów – ludzi, rzeczy i zwierząt.

Motyw zwierzęcy dzieci wykorzystują w swojej twórczości jako **alegorię sytuacji społecznych**, jak w strategii tworzenia bajki. W ten sposób dzieci ujawniają swoją wiedzę kulturową – o cechach gatunkowych bajki oraz wykazują się zadziwiającą umiejętnością wykorzystywania tej wiedzy w twórczości własnej. Ponadto dziecięcy twórcy wykazują dojrzałą wiedzę na temat norm i relacji w świecie społecznym. Dotyczy to relacji rówieśniczych, a także relacji dziecko-dorosły i dziecięcej interpretacji świata dorosłych. Wykorzystując alegorię zwierzęcą, porządkują tę wiedzę i „oswajają” ją dla siebie.

W porządkowaniu nieraz ambiwalentnych uczuć i trudnych doświadczeń pomocne okazują się obrazowe symbole i wtedy motyw zwierzęcy staje się **figurą mającą charakter archetypiczny**, podobnie jak to ma miejsce w baśni. Język symboliczny – znakomicie wykorzystywany przez dzieci w ich twórczości – jednoczy w sobie racjonalność i irracjonalność, podświadomość ze świadomością.

Należy zauważyć swobodę i elastyczność dziecięcych autorów w korzystaniu z wiedzy kulturowej. Dzieci ujawniają swoją wiedzę o konwencjach literackich czy motywach fikcyjnych pochodzących także z przekazów paraliterackich, takich jak kreskówki. Przy czym pewnie trudno tę wiedzę uznać za formalną, jest to raczej wiedza konstruowana mimowolnie czy intuicyjnie. Podobnie jest z wiedzą językową dziecka – dziecko nie zna reguł gramatycznych, ale potrafi się posługiwać zasadami gramatycznymi w swoich wypowiedziach. Dają to pod rozwagę przede wszystkim nauczycielom, by nie ograniczać uczniów w tworzeniu tekstów podanymi schematami wypowiedzi, ale pozwolić dziecku na swobodne, twórcze wykorzystywanie swoich doświadczeń kulturowych (literackich i innych przekazów fikcyjnych) w tworzeniu tekstów.

Okazuje się, że uczeń nie kierowany dążeniem do poprawności (konstrukcyjnej, gramatycznej, ortograficznej) tworzy naprawdę oryginalne, często zadziwiająco bogate narracje. „Poprawianie” błędów w tekstach dziecięcych można wykorzystać w procesie dydaktycznym. Własne teksty dziecięce są świetnym materiałem językowym do ćwiczeń ortograficznych, gramatycznych czy słownikowych. Proponuję, by umożliwić dziecku **tworzenie tekstów przed wprowadzeniem ram formalnych** (zanim nauczyciel pokaże jak ma być skonstruowane opowiadanie). Tu warto przywołać technikę „swobodnych tekstów” z edukacyjnej koncepcji Celestyna Freineta (Semenowicz 1966: 46–58). Swobodny tekst nie jest zwykłym wypracowaniem szkolnym na dowolny temat, ponieważ dziecięca ekspresja językowa staje się dopiero punktem wyjścia procesu dydaktycznego. Uczniowie pracują nad wybranym (demokratycznie przez całą klasę) tekstem w zakresie kształcenia językowego (ortografii, gramatyki, słownictwa, konstrukcji wypowiedzi) oraz dyskutują nad treścią i sposobami jej wyrażania (Kuźnik 2015: 38). Swobodna twórczość językowa pozwala dziecku

najpełniej na wykorzystanie własnego potencjału poznawczego, wiedzy i doświadczeń kulturowych w wyrażaniu siebie i swoich interpretacji rzeczywistości. Oprócz dydaktycznych korzyści swobodnego tworzenia tekstów przez uczniów klas młodszych, pokazują przede wszystkim walory badawcze wypowiedzi dzieci. Kreacje językowe ujawniają wiedzę i sposoby konceptualizacji rzeczywistości dzieci. Moja propozycja analizy tekstów dziecięcych ukazuje „świat dzieci” – daleko bardziej bogaty i skomplikowany niż nam się wydaje.

Literatura

- Bartmiński J. (2012), *Językowe podstawy obrazu świata*. Wyd. 5. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Boniecka B., Grabias S. (red.) (2007). *Potoczność a zachowania językowe Polaków*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Boniecka B. (1995), *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Chase S.E. (2009), *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*. Tłum. F. Schmidt. W: N. Denzin, Y. Lincoln (red.) *Metody badań jakościowych*. Tom 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudek Z.W. (2004), *Od języka wyobraźni do języka archetypów*. „ALBO albo. Inspiracje Jungowskie”, 2.
- Dąbrowska A., Anusiewicz J. (red.) (2000), *Językowy obraz świata i kultura*. Seria *Język a kultura*. Tom 13. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bartmiński J. (red.) (1990), *Językowy obraz świata*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jung C.G. (1976), *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*. Wybór, tłum., wstęp J. Prokopiuk. Warszawa, Czytelnik.
- Jung C.G. (1970), *Psychologia a religia (wybór pism)*. Tłum. J. Prokopiuk, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Kuźnik M. (2015), *Celestyn Freinet we współczesnej pedagogice*. Rzeszów, Sowell.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*. Seria *Psychologia w monografiach naukowych*. Tom 5, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Langacker R.W. (1995), *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*. Tłum. zbiorowe pod redakcją H. Kardeli. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ozdzyński J. (1995), *Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży*. W: J. Ozdzyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Semenowicz H. (1966), *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Wasilewska A. (2013), *Archetypy świata dziecięcego. Światy wyobraźni w narracjach dzieci*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Wasilewska A. (2014), *Diagnostowanie i wspieranie myślenia twórczego – zaniedbany obszar edukacji wczesnoszkolnej*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.) *Diagnozy edukacyjne. Dorobek i nowe wyzwania*. Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Grupa Tomani.

Monika Wiśniewska-Kin

Uniwersytet Łódzki
monikawk@uni.lodz.pl

Dziecięce rozumienie świata – w poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego

Summary

Understanding the world from the perspective of children

Reflecting on the understanding of the world from the perspective of children is significant for several reasons. First, it allows us to examine the kind of thinking and actions of children which is of an interpretative nature: it reveals not only the child's personal knowledge, but above all, the ways of understanding, categorising and evaluating an ambiguous and often conflicted reality. It also provides an opportunity to reconstruct the cognitive skills manifested in the verbal and non-verbal reactions of children put in front of an organised problematic situation. In view of such a conclusion, it is worth taking the time to analyse the complex problem: how children perceive the world and how to reconstruct in practice children's processes associated with understanding, categorising, and evaluating the world.

Słowa kluczowe: wczesna edukacja, rozwój dziecka, rozumienie, kategoryzacja, wartościowanie

Keywords: early education, child's development, understanding, categorising, evaluating

Refleksja nad rozumieniem świata z perspektywy dzieci jest istotna z kilku powodów. Po pierwsze, umożliwia zbadanie takiego rodzaju myślenia i działania dzieci, który ma charakter interpretacyjny: odsłania nie tylko dziecięcą wiedzę osobistą, ale przede wszystkim sposoby pojmowania, kategoryzowania i wartościowania niejednoznacznej, często skonfliktowanej rzeczywistości. Daje również możliwość zrekonstruowania zdolności poznawczych uzewnętrzniających się w werbalnych i pozawerbalnych reakcjach dzieci postawionych przed zorganizowaną sytuacją problemową.

Po drugie, refleksja taka pozwala sformułować postulaty i zarysować mapy kierunków, które wskazują możliwości wyzwalania tworzonych w młodym umyśle językowych obrazów zakotwiczonych w kulturze i w osobistym doświadczeniu. Uruchamia zatem przestrzeń do myślenia o koniecznych zmianach w szkole, związanych z innym niż dotychczas pojmowaniem dziecięcego rozumienia świata. Dostrzega je, próbuje rozpoznać i ocenić D. Klus-Stańska w publikacji *Światy dziecięcych znaczeń* (2004). Dowodzi w niej, że dzieci nieustannie konstruują swoją wiedzę zarówno o otaczającej rzeczywistości, jak i o sobie. Znaczna część tej wiedzy jest jednak słabo lub w ogóle nieuświadomiona, co

powoduje, że może w dużym stopniu nie pokrywać się z tym, co świadomie przekazujemy dzieciom w procesach kształcenia jako tzw. wiadomości (tamże: 7).

Konieczna staje się więc ponowna dyskusja o dziecięcym rozumieniu świata, którą spróbuję zainicjować przez przywołanie rozważań teoretycznych poświęconych temu zagadnieniu, ukazanie trudności metodologicznych związanych z badaniem dynamicznego zjawiska, jakim jest rozumienie świata z perspektywy dzieci z jego wielorakimi uwiłkami kulturowymi, oraz wskazanie kierunku dalszych poszukiwań podejmowanych z perspektywy paradygmatu kognitywistycznego.

Artykuł ten ma więc wyraźnie teoretyczny charakter. Zmierza do ustalenia istoty analizowanego zjawiska, a także uporządkowania rozważań, które wskazują nowe możliwości nauczania rozumianego nie jako kierowanie procesem przyswajania wiadomości, rozwijania umiejętności i wykształcania nawyków, lecz jako wyzwalanie i rozwijanie zdolności poznawczych, kształtowanie postaw badawczych, a nade wszystko wzbudzanie gotowości do określania własnego miejsca w świecie realnym i w świecie wartości.

Docieranie do źródeł i inspiracji teoretycznych

Zainteresowanie problemem rozumienia nie ma prostych odniesień do zagadnień podejmowanych w tradycji badań pedagogicznych. Prowadzone w tym obszarze badania nadal należą do rzadkich (Klus-Stańska 2004; Wasilewska 2007; Wiśniewska-Kin 2007, 2009; Szczepka-Pustkowska 2011). Podobne opinie formułowane są również w obszarze badań psychologicznych. Na przykład W. Szewczuk w *Psychologii rozumienia* (1968) dowodzi, że „przez wiele dziesiątek lat rozmyślano nad rozumieniem, przez niewiele lat badano rozumienie. (...) Jest rzeczą charakterystyczną, że u wielu psychologów, którzy zajmowali się rozumieniem nawet w sensie badawczym czy wręcz eksperymentalnym, nie zostało ono jako zagadnienie wyodrębnione i postawione jasno w sposób teoretyczny” (tamże: 59).

Natomiast w świadomości społecznej nie brakuje stereotypów na ten temat. W ich repertuarze znajduje się stereotyp rozumnego dziecka, które w opinii dorosłych (nauczycieli i rodziców) utożsamiane jest raczej z pilnym, posłusznym, piątkowym uczniem, zaś w opinii rówieśników oznacza zwykle bycie „kujonem”, który swój wolny czas spędza nad książkami. Taki obraz utrwała definicja słownikowa, zgodnie z którą „dziecko może stawać się coraz rozumniejsze” (Szymczak 1995), a zatem z natury dziecko nie jest rozumne i dopiero w toku rozwoju przechodzi z niższego do wyższego poziomu rozwoju, zgodnie z linearną naturą tegoż. Rozwój determinuje też jego konieczna instytucjonalizacja (Klus-Stańska 2015: 16).

Ugruntowało się myślenie o tym, że kategoria rozumienia zarezerwowana jest dla badań prowadzonych na pograniczu lingwistyki lub psychologii. W świetle lingwistycznej teorii tekstu uwaga badaczy skierowana jest na znaczenie procesu rozumienia zawartego w akcji czytania tekstu. Ustalono, że badania dotyczące czytania powinny zmierzać do wyjaśnienia procesów rozumienia objętych aktem czytania. Sprawilo to, że rozwinęły się badania dotyczące rodzajów wnioskowania aktywowanego w procesie rozumienia tek-

stu, ich charakterystycznych cech oraz – co najważniejsze – znaczenia umiejętności aktywizowania procesów wnioskowania w procesie recepcji tekstu (Kliś 1995).

Natomiast w kręgu badań psychologicznych „rozumienie” (*understanding*) jest w odróżnieniu od „rozumowania” (*reasoning*) rozpatrywane jako:

- proces uchwycenia znaczenia słów, zdań, zdarzeń, sądów;
- nieuchwytny, intuicyjny proces, za pomocą którego daje się pojąć głębokie, istotne znaczenie danego zdarzenia, pojęcia i myśli;
- postawa pełna zrozumienia i współczucia wobec innych osób, a zwłaszcza zrozumienia ich punktu widzenia na jakieś kwestie lub ich przekonań i wierzeń;
- hipotetyczna własność umysłowa (w starszych opracowaniach), której funkcją jest umożliwienie zrozumienia znaczenia danej rzeczy (Reber, Reber 2005: 669).

Rozumienie pojmuje się także w kontekście procedury badawczej, która przeciwstawiana jest wyjaśnianiu (Siuta 2005: 247–248). W tym kontekście nie sposób pominąć definicji rozumienia jako „czynnego procesu konstruowania reprezentacji, polegającego na interpretacji odbieranych informacji zgodnie z systemem posiadanej wiedzy i na włączaniu tej informacji w ów istniejący już system” (Kurcz 1987: 308). Z przytoczonego objaśnienia wynika, że efektem procesu rozumienia jest reprezentacja, czyli „coś, co jest konstruowane przez umysł człowieka i za pośrednictwem czego poznawana jest rzeczywistość” (Maruszewski 1996: 14). Podmiot ma dostęp tylko do tworzonych przez siebie reprezentacji, a przez nie uzyskuje dostęp do świata.

„Reprezentacje te, podobnie jak język, są przezroczyste, to znaczy jednostka nie zdaje sobie sprawy z tego, że poznaje własne reprezentacje, a dopiero za ich pośrednictwem świat. Nie można więc mówić, czy poznanie jest trafne, czy też nie, ponieważ trafność dotyczy relacji między tym jak przedstawia się świat reprezentowany a tym, jak przedstawia się świat rzeczywisty. Ta relacja jest faktycznie relacją między światem zewnętrznym lub wewnętrznym a schematem, który go przedstawia” (Maruszewski 2002: 68).

Wynika z tego, że podmiot nadaje znaczenia nowo poznawanym elementom rzeczywistości, konfrontując je z wewnętrznym schematem, który stanowi swoisty pomost interpretacyjny. Internalizowane znaczenia początkowo otwarte są na modyfikacje, jednak w miarę ich potwierdzania utralają się coraz mocniej i zaczynają stanowić określony osobisty „teoretyczny model świata”. Sens tego świata, początkowo uproszczony i fragmentaryczny, staje się z czasem wieloaspektowy i względnie spójny (Klus-Stańska 2004: 18).

W wyniku podjętych rozważania rodzi się pytanie: Jeśli nie sposób uznać, czy poznanie jest trafne czy też nie, jeśli nie jest możliwe przeprowadzenie „zobiektywizowanej” wivisekcji dziecięcego oglądu świata, zmierzającej do ustalenia „poprawnej” wersji rozumienia rzeczywistości, to jakie istnieją kryteria oceny przebiegu procesu rozumienia?

Obiektywne i subiektywne kryteria rozumienia

Na gruncie psychologii poznawczej powstały liczne modele teoretyczne wyjaśniające przebieg procesu rozumienia oraz ewolucję, jaka dokonała się w tej kwestii (por. Szewczuk 1968; Dobrowolski 1992; Kliś 2000; Kurcz 1987; Kurcz, Polkowska 1990; Maruszewski 2011). We wczesnych koncepcjach dokonano rozróżnienia subiektywnych i obiektywnych kryteriów rozumienia. Pierwsze z nich objaśniane były jako poczucie rozumienia, które

„może być zgodne z obiektywnym kryterium, może być równoznaczne z faktycznym rozumieniem, ale może również nie być z nim równoznaczne, co więcej, może powstawać w sytuacji częściowego lub wręcz całkowitego nierozumienia. W tych ostatnich przypadkach należy mówić o pozornym rozumieniu. Pozorność jednak uwidacznia się dopiero z chwilą, gdy spełnione zostaną obiektywne kryteria rozumienia: działania lub wypowiedzi (...), które mogą przybierać rozmaitą postać w zależności od rodzaju przedmiotu rozumienia i mogą występować w różnych wzajemnych kombinacjach” (Szewczuk 1968: 71–73).

Okazuje się zatem, że początkowo kwestia poprawności rozumienia ujmowana była w sposób normatywny, poprzez odniesienie do ustalonego arbitralnie zewnętrznego kryterium (określającego na przykład poziom rozumienia: pełny, niepełny, lub jego brak) lub kryterium wewnętrznego (rozumienie rozpatrywane w kontekście prawidłowości rozwojowych, wyznaczonych dojrzwaniem struktur poznawczych).

Współcześnie taki sposób ujęcia zjawiska rozumienia został na gruncie psychologii poddany krytyce (Lee, Gupta 2002). Przyjmuje się, że mówienie o poprawności rozumienia jest usprawiedliwione tam, gdzie chodzi o sytuację komunikowania lub przekazywania informacji, które mają umożliwić podjęcie decyzji lub działanie. Natomiast tam, gdzie rozumienie dotyczy obrazu rzeczywistości, należy zakładać subiektywizm podmiotu rozumiejącego i nie oceniać rozumienia w kategoriach poprawności (Szalkowska 2008: 39–40).

W kontekście tych rozważań mówi się nawet o starym i nowym paradygmacie rozumienia (Hörman 1994: 93–99). Zgodnie z pierwszym rozumienie utożsamia się z odczytywaniem znaczenia znaków, na co nie wpływa sytuacja podmiotu czy posiadana przez niego wiedza wykraczająca poza znaczenie tekstu. Natomiast zgodnie z drugim paradygmatem, rozumienie odnosi się do tego, co podmiot ma na myśli (Szalkowska 2008: 40). Chodzi tu o jego subiektywny sposób odczytania znaczenia przekazu.

Takie podejście jest bliskie swoistości dziecięcego procesu rozumienia. Dziecko bowiem nie myśli dokładnie tego, co dorośli użytkownicy języka mu zakomunikowali. Już od najwcześniejszych kontaktów z otaczającym światem podejmuje nieustanne próby pojmowania rzeczywistości. Dobitnie o tym problemie mówi D. Klus-Stańska (2004): „dydaktyczna wiara, że dzieciom po prostu wystarczy dobrze wyjaśnić świat, by go rozumiały w sposób, jaki uznaliśmy za poprawny (cokolwiek termin „poprawny” miałyby znaczyć), wydaje się nie do przyjęcia” (tamże: 17). W obliczu tej konstatacji, warto pochylić się nad złożonym problemem dotyczącym sposobów rekonstruowania dziecięcych procesów związanych z rozumieniem, kategoryzacją i wartościowaniem świata.

Rekonstruowanie dziecięcego rozumienia świata – problemy natury metodologicznej

Aby dokonać interpretacji dziecięcego rozumienia uobecniającego się w werbalnych i pozawerbalnych wypowiedziach dzieci, dorosły użytkownik języka powinien rozpoznać to, co dzieje się w umyśle dziecka, czyli w zasadzie to, co jest niemożliwe do poznania. Jak bowiem uchwycić proces tworzenia się swoistych obrazów w umyśle?

Próby odpowiedzi na to pytanie nie dostarczają łatwych odpowiedzi. Nowe dane empiryczne uzyskiwane za pomocą technik neuroobrazowania, takich jak: tomografia pozytonowa, funkcjonalny rezonans magnetyczny czy EEG, wzbogacają naszą wiedzę o funkcjonowaniu mózgu (Maruszewski 2011: 25). Zdarza się jednak również, że eksperymenty nie zawsze przynoszą oczekiwane rezultaty. Na przykład, zastosowanie niektórych metod obrazowania pracy mózgu wymaga od badanych pozostawania w bezruchu, ponieważ minimalizuje to zakłócenia pomiarowe. Natomiast w takich warunkach kłopotliwe może być badanie szybkości reakcji motorycznych czy precyzyjnej ekspozycji bodźców (Wierzchoń i in. 2012). Ciągle zatem daleko jeszcze do rozstrzygnięcia fundamentalnych problemów teoretycznych związanych z pracą umysłu, zwłaszcza małych dzieci (Gopnik i in.: 145–183).

Wydaje się więc, że dla pedagoga bezradnego wobec tajemnicy ludzkiego umysłu dostępne pozostają jedynie narzędzia opisu, płynące z organizacji tekstu w jego dynamicznej postaci. Co to oznacza w sensie praktyki interpretacyjnej? Językoznawcy kognitywni dowodzą, że w polu zainteresowań powinno pozostać znaczenie, ponieważ proces nadawania znaczeń, uwarunkowany kulturowo i społecznie ale też jednostkowo (indywidualnie), odzwierciedla wymiary dziecięcego bycia w świecie. Kognitywny opis znaczenia zorientowany jest bowiem na rekonstrukcję sposobu rozumienia wyrażeń językowych przez podmiot mówiący (*homo loquens*), gdyż to z jego punktu widzenia dokonuje się ogląd i ocena rzeczywistości (Bartmiński, Pajdzińska 2008). Skoro znaczenie jest immanentnie związane z subiektywną w istocie interpretacją jakiejś rzeczywistości pozajęzykowej, to siłą rzeczy semantyka przenosi zainteresowanie z obiektu na subiekty – bada sposoby postrzegania i językowego ujmowania świata w aspekcie podmiotowym.

Docierając do rozumienia znaczeń wybranych obszarów rzeczywistości z perspektywy dzieci, warto więc poszukiwać odpowiedzi na następujące pytania:

1. W jaki sposób w wypowiedziach dziecięcych współlistnieją dwie przestrzenie: utrwalona w języku i zawarta w wiedzy społecznej?
2. Jakie światy „kryją” się za dziecięcymi sposobami kategoryzacji?
3. W jaki sposób wybór modelu kategoryzacji oraz subiektywnych sposobów wartościowania zjawisk profiluje spojrzenie na świat z perspektywy dzieci?

Zakreślone problemy wskazują kierunki analiz dziecięcego rozumienia. Przyjrzyjmy się bliżej tym kwestiom.

Rozpoznać dziecięcy proces nadawania znaczeń

Każde dziecko używa „swojego języka”, który jest wypadkową języka społecznego i indywidualnego. Dokonuje wyboru form językowych dla nadania formy określonemu znaczeniu oraz wyboru znaczenia, do którego może się odnosić napotkana forma (Ozdzyński 1995). Z jednej strony skazane jest więc ono na używanie utrwalonych w języku sposobów odnoszenia znaczeń do form językowych (reguł gramatycznych, semantycznych, pragmatycznych) – z drugiej jednak, tworzy na co dzień, zwłaszcza w swoim najbliższym otoczeniu, osobiste, indywidualne interpretacje często chaotycznej i nieprzewidywalnej rzeczywistości (Bartmiński 2007a). Trafnie problem ten ujmuje D. Klus-Stańska (2004):

„światy dziecięcych znaczeń nie jawią się jako idylliczna kraina baśni, chroniona przed trudami dojrzałego życia, wypełniona beztroską i wspieranym przez dorosłych, rozumnie kierowanym poznawaniem tego, co je otacza. To raczej ryzykowny i obarczony konsekwencjami nieustanny wysiłek pogodzenia sprzeczności i napięć związanych z dekodowaniem napływających informacji, rozbieżnych deklaracji i oczekiwań, niejasnych reguł i niespójności wartości” (tamże: 8).

Dziecięcy proces nadawania znaczeń rozpatrywany jest więc jako sposób poznawania, odkrywania i przeżywania świata, w którym dziecko żyje. Świata nie tylko fizycznego, który go otacza, ale przede wszystkim, niematerialnego, duchowego, który tworzy się w jego umyśle. „Sposób rozumienia odzwierciedla więc dziecięcy świat, dziecięcą osobowość. Wszystko to, co dzieci mówią, i to, jak to mówią, wszystko, co piszą lub rysują, i to, jak to piszą lub rysują, pokazuje kim są i jacy są, jak i co przeżywają” (Martyniuk 2000: 45).

Rozumienie ujawnia się więc w dziecięcych wypowiedziach i tekstach, które w ujęciu W. Martyniuka (tamże) stanowią dialektyczną jedność zdarzenia i znaczenia:

„Zdarzeniem jest to, co mówimy lub piszemy, znaczeniem zaś to, o czym piszemy lub mówimy, to znaczy, do czego odnosimy to, co zostało napisane lub powiedziane. Wypowiadając lub pisząc coś, odnosimy owo coś do swojego świata, to znaczy kierujemy myśl odbiorcy ku pewnym punktom odniesienia w obrębie horyzontów naszego własnego świata. (...) Zrozumieć tekst znaczy więc nadać zdarzeniu, jakim on jest, znaczenie. Hans Georg Gadamer nazywa ten moment fuzją horyzontów (*Horizontenverschmelzung*) nadawcy i odbiorcy, przypisując procesowi rozumienia rangę epistemologiczną, tzn. prowadzącą do poznania świata” (tamże: 45).

D. Klus-Stańska (2004) proponuje również dokonywać analizy skomplikowanej sieci wpływów towarzyszących procesowi nadawania znaczeń z perspektywy dzieci, czyli – dla przykładu – tego, w jakich warunkach dziecko konstruuje obraz rzeczywistości, jakie przy tym obowiązują „zasady gry”, kto mówi i kto decyduje o komunikacji. Ten kontekst zewnętrzny jest istotny, ponieważ „dziecko konstruuje obraz rzeczywistości nie tyle słuchając o niej, ile jej doświadczając, co oznacza, że nawet słuchanie jest złożonym sposobem doświadczania siebie i innych, a nie mechanicznym rejestrowaniem cudzych

wypowiedzi” (tamże: 17). A zatem znaczenie wypowiedzi determinowane jest nie tylko przez jej treść i formę, ale także przez kontekst, w jakim wypowiedź ta jest realizowana, zaś rozumienie tekstu dotyczy nie tylko jego językowej postaci, lecz obejmuje swoim zasięgiem także zjawiska kultury z poziomu potocznego doświadczenia każdego uczestnika społecznego życia. Stało się oczywiste, że język wyprowadzony z wrodzonej kompetencji, oparty jedynie na gotowych strukturach, nie wystarcza do wyrażenia wielu stanów i doznań, oraz nie przystaje do myśli, kiedy chcemy uchwycić, wyjaśnić, opisać coś trudnego, zwłaszcza nieoczywistego.

Zrekonstruować dziecięce sposoby kategoryzowania oraz ustalić zdolności poznawcze dzieci wyrażające się w języku

Spostrzeżenia poczynione przy analizie semantycznych cech pojęć badacz może również wykorzystać do analizy dziecięcych sposobów kategoryzowania, ujawniających się podczas opisu znaczenia słowa. Dziecko dokonuje kategoryzacji przedmiotów, biorąc pod uwagę ich naturalne własności. Takie ich pogrupowanie ułatwia mu uporządkowanie doświadczonej percepcyjnie rzeczywistości. W procesie percepcji zwraca uwagę na różne aspekty rzeczy (profiluje inne cechy), dlatego też dany przedmiot może zaliczyć do kilku kategorii. Najczęściej dokonuje subiektywnej kategoryzacji świata, ujmując go w odpowiednie, porządkujące kategorie naturalne, takie jak: rzecz, wydarzenie, miejsce, sposób, czynność, które uwypuklają istotne dla dzieci składniki semantyczne. Dziecko nie może w sposób arbitralny poklasyfikować świata, co wynika ze zróżnicowania wewnętrznego cech semantycznych składających się na znaczenie słowa.

Wykorzystanie różnych sposobów subiektywnego kategoryzowania stwarza możliwość ustalenia zdolności poznawczych dzieci wyrażających się w języku (Langacker 1995):

1. Kategoryzowanie jednych struktur w oparciu o inne.
2. Rozpoznawanie podobieństw między różnymi strukturami.
3. Łączenie prostszych struktur w bardziej złożone.
4. Kategoryzowanie i ujmowanie danej sytuacji na różnych poziomach abstrakcji (schematyzacja).
5. Ustalanie odpowiedniości między elementami znaczenia różnych struktur.
6. Konceptualizowanie tej samej sytuacji na wiele sposobów (obrazowanie) (tamże).

Dzieci najczęściej kategoryzują jedne struktury na podstawie innych oraz rozpoznają podobieństwa między różnymi strukturami. Umiejętnościami nabywanymi najpóźniej są ustalanie odpowiedniości między elementami różnych struktur (posługiwanie się metaforami) oraz konceptualizowanie tej samej sytuacji na wiele sposobów (obrazowanie). Zatem badania zdolności poznawczych ujawniających się w języku prowokują do zadawania pytań o to, w jaki sposób dzieci potrafią uchwycić znaczenie metaforyczne, jak interpretują związek między dziedzinami metafory, w jaki sposób tłumaczą jedną dziedzinę metafory przez drugą, a także, w jaki sposób odnajdują podobieństwa i dostrzegają różnice między docelową a źródłową dziedziną metafory.

W rozważnie zorganizowanym badaniu dziecięcego rozumienia świata proponuje się dzieciom takie dziedziny źródłowe, które są już im znane, odwołują się do ich życia,

a więc: szkołę, sporty, relacje towarzyskie, żywność, pieniądze. Metafory muszą więc występować w znanym dziecku kontekście, co sprzyja zrozumieniu powstałych znaczeń. Badacz, upewniając się, że dzieciom znana jest dziedzina źródłowa metafory, zwraca uwagę na te aspekty, których mają jej użyć, aby skonstruować nową informację. Prowadzi ich do wyobrażenia sobie dziedziny docelowej oraz nadaje kierunek działaniom i myśleniu. Zachęca do dyskusowania o metaforach: podawania przykładów, rozwiązywania problemów opartych na metaforze, stosowania metafory w nowych sytuacjach lub jej rozszerzania poza punkt, w którym zaczyna się ona załamywać.

Wartość badawczą ma także przeanalizowanie trudności uchwycenia więzi motywujących metafory, gdyż czynniki ograniczające rozumienie metafor są różne, np. dla niektórych uczniów wiedza abstrakcyjna, niemająca wizualnego odpowiednika, może się okazać zupełnie nowym rodzajem wiedzy, na którego przyjęcie nie są przygotowani. Nie jest to jednak nieprzekraczalna bariera, przeciwnie: rozpoznanie trudności prowadzi zazwyczaj do pokonania ograniczeń, a dalsze ćwiczenie uelastycznia myślenie, otwiera je na nieoczywistość, niedosłowność i odkrywczość.

Zastosować adekwatne metody opisu znaczenia

Aby uchwycić proces rozumienia pojęć z perspektywy dzieci, warto posłużyć się metodą eksplikacji cech semantycznych na podstawie podejmowanych przez dzieci prób formułowania definicji. Do weryfikacji znaczenia pojęcia w rozumieniu dzieci może posłużyć definicja słownikowa. Porównanie słownikowej i dziecięcej charakterystyki przedmiotu ukazuje różnice między cechami semantycznymi, istotnymi z punktu widzenia dorosłych użytkowników języka, a cechami ważnymi dla dzieci. Definicja słownikowa nie przekazuje pełnej treści opisującej znaczenie pojęcia, obejmuje jedynie minimum cech definicyjnych. Natomiast definicje dzieci zawierają pełniejszy obraz przedmiotu, ponieważ utrwalają indywidualne wyobrażenia z im związane. Dzieci dokonują bowiem wyboru cech istotnych z ich własnego punktu widzenia, uznają pewne cechy semantyczne przypisane desygnatowi za relewantne, inne natomiast za drugorzędne. Rezygnują z określeń nadrzędnych, natomiast podają cechy charakterystyczne, ujęte w objaśnieniach partonomicznych (co jest częścią czego) i funkcjonalnych (co do czego służy). Opisują też relacje między składnikami konotacji słowa: współwystępowanie cech, uporządkowanie cech na zasadzie następstwa czasowego, związku przyczynowo-skutkowego, odniesienia do pewnych całości (zespołów, kolekcji), a także uporządkowanie cech od tego, co bliższe dziecku, ku temu, co dalsze (Bartmiński 2007a: 48–49). Analiza dziecięcego materiału językowego pozwala więc ustalić wewnętrzną strukturę semantyczną oraz hierarchię cech znaczeniowych w obrębie otwartej definicji pojęcia (Bartmiński, Tokarski 1993).

Rekonstruując proces rozumienia pojęć z perspektywy dzieci poddaje się analizie nie tylko umiejętność przedstawiania cech identyfikujących przedmiot, ale też wskazywanie dodatkowych cech stereotypowych (relacyjnych, funkcjonalnych, lokalizacyjnych, percepcyjnych, atrybutywnych), które stanowią „potoczną teorię pojęcia” (Bartmiński

2007b). Stereotypy charakteryzują się pełniejszym ujęciem treści znaczeniowej słowa. Zawierają informacje redundantne, na podstawie których badacz może ustalić utrwalone kulturowo sądy, skojarzone z danym pojęciem.

Podczas ustalania stereotypu wytworzonego przez dzieci i porównywania go ze stereotypem utrwalonym w świadomości społecznej, można skorzystać z dwóch wykładników stereotypizacji. Są nimi: (1) powtarzalność charakterystyki przedmiotu w różnych wypowiedziach; (2) utrwalanie tej charakterystyki w języku w znaczeniach słów, dające się uchwycić poprzez analizę wyrazów pochodnych, metafor, frazeologii i przysłów (Bartmiński, Panasiuk 1993: 375).

Zadbać o klimat badań

Chcąc zrozumieć, jak konstruowana jest umysłowa reprezentacja dziecięcych narracji, warto zadbać również o stworzenie dzieciom warunków, w których swobodnie będą mogły konstruować znaczenia. „Migotliwe” uczniowskie znaczenia powinny być interpretowane w sytuacyjnym procesie tworzenia się, a nie za pomocą terminów, które można powszechnie stosować:

„Dzieci i ich wrastanie w kulturę cechuje bowiem niezwykła chłonność intelektualna, wrażliwość, a jednocześnie względne ubóstwo doświadczeń i brak poznawczej „odporności”, jaka pojawia się z chwilą krystalizacji własnych przekonań i wiedzy. Dlatego nabywanie przez nie znaczeń ma swoją specyfikę i unikatowość. Ich badanie jest bardzo trudne z uwagi na bariery komunikacyjne; z dziećmi nie da się swobodnie mówić o znaczeniach. Większe nadzieje badawcze budzi wnikliwa analiza powtarzalnych doświadczeń, jakie są przez nie gromadzone w szczególnie znaczących obszarach życia, i znaków kulturowych, które są im prezentowane” (Klus-Stańska 2004: 7).

Aby zobrazować proces narastania znaczeń w świadomości uczniów, można zaproponować dzieciom działania plastyczne, które mogą im ułatwić wypowiedzi, pomóc przezwyciężyć trudności w werbalizowaniu myśli. Kształt graficzny prac jest bowiem dokumentacją aspektu treściowego. Istotnym jego dopełnieniem jest aktywność werbalna w trakcie ich wykonywania: głośne myślenie, zastanawianie się, samorzutne wypowiedzi, zadawanie pytań lub odpowiadanie na nie. Wytwory dzieci są też pomostem między tym, co dostrzegły i rozumiały, a tym, co umiały o swojej interpretacji powiedzieć. Zgodnie z tą koncepcją myślenie i mówienie zaczyna się już na poziomie widzenia:

„Językoznawstwo kognitywne wykazało, że język – twór raczej organiczny niż logiczny – jest produktem i odzwierciedleniem percepcji zmysłowej, w której zdecydowanie dominuje postrzeganie wzrokowe. Przekazy wizualne, bliższe doświadczeniu wzrokowemu, są więc bardziej elementarne niż twory werbalne, realizowane już w innym medium” (A. Kwiatkowska 2009: 10).

W przypadku realizacji wizualnych dokonywanych z perspektywy dzieci ważne są: stopień ich abstrakcji (poziom schematyczności), różne rodzaje wyróżnienia oparte na systemie podziału uwagi, np. profilowanie, a także różne aspekty perspektywy, np. punkt widzenia, bliskość elementów, ich kolejność, wielkość. Format przekazu wiąże się z jego dużym ładunkiem emocjonalnym, zgodnie z metaforą pojęciową: „więcej formy to więcej treści” i „duże to ważne” (Kwiatkowska, Jarniewicz 2009).

Z kolei spontaniczna wymiana myśli po zakończeniu konkretyzacji plastycznej oraz indywidualne rozmowy z każdym uczniem pozwalają unikać pułapek w interpretacji rysunków: dziecko informuje nas o czymś w sposób dosłowny, my zaś doszukujemy się ukrytych sensów.

Badania dziecięcych sposobów rozumienia świata dostarczają wielu sygnałów i informacji, które uprawniają do tego, by odrzucić tradycyjny pogląd, sprowadzający uczenie się do rejestrowania, utrwalania i odtwarzania gotowych prawd, oraz bezpodstawne mniemanie o ograniczonych (rozwojowo) dziecięcych kompetencjach poznawczych. Kwestionują też kompromisy dyktowane przez pajdokrację i rozrywkowy model kultury popularnej, karmiącej dziecko bezrefleksyjną wesołością, łatwizną i banałem w przekonaniu, że wszystko, z czym ono obcuje, powinno być lekkie, przyjemne, niezobowiązujące.

Warto zatem przyznać dziecku prawo do uzgadniania sensów i nadawania światu znaczeń w procesie samodzielnego konstruowania wiedzy, przestrzegając jednocześnie przed literalnym podejściem do Piagetowskiej struktury poznawczej dzieci, która spotyka się z dominującym w edukacji modelem transmisji wiedzy i behawioralnie zorientowanym systemem przekonań o uczeniu się. Dziecko staje się obiektem wyuczenia, a nie istotą wyposażoną w bogaty, choć wymagający troskliwego i rozważnego wsparcia aparat poznawczy. Ten „obiekt” jest postrzegany dość instrumentalnie, przede wszystkim jako uczeń, a nie rozwijający się człowiek. Transmisyjna organizacja procesu nauczania powoduje, że nauczyciel może nigdy nie doświadczyć dziecięcego sposobu rozumienia świata.

Dla zamknięcia rozważań można by za D. Klus-Stańską (2004) sformułować następującą konstatację:

„Rzeczy i sytuacje, z którymi dziecko się styka po raz pierwszy, nie są po prostu białą plamą, czekającą na „poprawne” zdefiniowanie przez kogoś, „kto już to zna”. Dziecko nadaje mu znaczenia przybliżone, kierując się podobieństwem percepcyjnym, intelektualnym bądź emocjonalnym, określanym na bazie dotychczasowych doświadczeń. Każdorazowo definiuje sytuacje i uzgadnia znaczenia mu nadawane. Konstrukty znaczeniowe, jakie wytwarza, są zindywidualizowane – choć ulokowane w polu kulturowej wspólnoty znaczeń i adekwatności praktycznej; mogą też być po prostu błędne, np. wskutek nietrafnej ekstrapolacji z jednych obszarów rzeczywistości na inne. Zawsze jednak są wynikiem mentalnej negocjacji znaczeń wynikających z doświadczania świata poprzez jego obserwację, działanie w nim i uczestniczenie w procesach komunikacji” (tamże: 18).

Czy znajdziemy w sobie gotowość, aby rozpoznać dziecięce sposoby rozumienia świata?

Bibliografia

- Bartmiński J. (2007a), *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński J. (2007b), *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński J., Pajdzińska A. (red.) (2008), *Podmiot w języku i kulturze*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński J., Panasiuk J. (1993), *Stereotypy językowe*. W: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski. Encyklopedia kultury XX wieku*, t. 2. Wrocław, Wydawnictwo Wiedza o Kulturze.
- Bartmiński J., Tokarski R. (red.) (1993), *O definicjach i definiowaniu*. Lublin Wydawnictwo UMCS.
- Dobrowolski R. (1992), *Rozumienie tekstu*. W: M. Materska, T. Tyszka (red.), *Psychologia i poznanie*. Warszawa, PWN.
- Gopnik A., Meltzoff N.A., Kuhl K.P. (2004), *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina.
- Kliś M. (1995), *Rozumienie struktury tekstu a zdolności poznawcze uczniów*. W: J. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
- Kliś M. (2000), *Modele umysłowej reprezentacji czytanego tekstu*. „Psychologia Wychowawcza”, 2–3.
- Klus-Stańska D. (2004), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Klus-Stańska D. (2015), *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*. „Studia Pedagogiczne”, LXVIII.
- Kurcz I. (1987), *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa, PWN.
- Kurcz I., Polkowska A. (1990), *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych. Na przykładzie procesu rozumienia tekstu czytanego na głos*. Wrocław, Ossolineum.
- Kwiatkowska A., Jarniewicz J. (red.) (2009), *Między obrazem a tekstem*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Langacker R.W. (1995), *Symboliczny charakter gramatyki*. W: H. Kardela (red.), *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Lee V., Gupta P.D. (red.) (2002), *Children's Cognitive and Language Development*. Oxford.
- Martynik W. (2000), *Interpretacja tekstów w procesie kształcenia językowego*. „Nowa Poliszczyna”, 5 (20).
- Maruszewski T. (1996), *Psychologia poznawcza. Znak – Język – Rzeczywistość*. Warszawa, Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
- Maruszewski T. (2002), *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk, GWP.
- Maruszewski T. (2011), *Psychologia poznania. Umysł i świat*. Gdańsk, GWP.
- Mrazek H. (2006), *Mechanizmy czytania i rozumienia w świetle lingwistycznej teorii tekstu*. „Nowa Poliszczyna”, 1 (46).
- Ozdzyński J. (red.) (1995), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Kraków.
- Reber A.S., Reber E.S. (red.) (2005), *Słownik psychologii*. Warszawa, Scholar.
- Siuta J. (red.) (2005), *Słownik psychologii*. Kraków, Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Szalkowska A. (2008), *Rozumienie niespójnej narracji. W jaki sposób z niespójnego przekazu konstruujemy spójny obraz rzeczywistości?* „Nowa Poliszczyna”, 2 (56).
- Szczepka-Pustkowska M. (2011), *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szewczuk W. (red.) (1968), *Psychologia rozumienia*. Warszawa, PWN.

- Szymczak M. (red.) (1995), *Słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Wasilewska A. (red.) (2007), *Dziecko – teksty – znaczenia*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Wierzchoń M., Orzechowski J., Barbasz J. (2012), *Interdyscyplinarność w naukach kognitywnych – science, fiction czy science fiction?* W: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- 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.
- Witoszek A. (1968), *Badania nad rozumieniem w polskiej psychologii*. W: W. Szewczuk (red.), *Psychologia rozumienia*. Warszawa, PWN.

Maria Groenwald

Uniwersytet Gdański

maria.groenwald@ug.edu.pl

Widok z mojego okna na świat, który nas kształtuje – czytając książkę pod redakcją Teresy Sadoń-Osowieckiej „Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki”

Summary

**The view from my window of the world shaping us – reading the book
edited by Teresa Sadoń-Osowiecka “Place, space, landscape – educational signs”**

As a starting point for the reconstruction of pictures of places of creation of the world's concepts, the monograph edited by T. Sadoń-Osowiecka “Place, space, landscape – educational signs” was chosen. Analyses of the works published in it was carried out on the basis of: location of the observer in an educational space, distance in the study conducted, applied techniques of recording the picture, and the preferred temporal distance in the recording of a picture. The said analysis indicated the role played in the understanding of the world by an individual through: (a) one's association with “places” which give the status of tamed space; (b) valid and methodologically proper recognition of reality ‘from near’ and ‘from afar’, and treatment of these perspectives as mutually complementary; (c) the will not to eliminate from the pictures of the world “its” gloomy elements: the problems of school: hard situations of socially and culturally excluded people; marginalised places; (d) readiness to bear responsibility for the quality of being “among” people and “for” them, for the present and future of the life of their world.

Słowa kluczowe: interdyscyplinarność w badaniach edukacyjnych krajobrazów, kreowanie koncepcji świata

Keywords: interdisciplinarity in educational studies of landscapes, creation of concepts of the world

Czasem zbieg okoliczności, jakiś niespodziewany epizod sprawiają, że czytający książkę nie potrafi jej percypować inaczej jak przez pryzmat tego zdarzenia i w jego świetle snuć refleksje nad dziełem. Takiej właśnie sytuacji doświadczyłam podczas lektury monografii „Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki”, pod red. Teresy Sadoń-Osowieckiej (2015)¹. Doszło wówczas do nałożenia na siebie, a może raczej przeplecenia dwu tekstów dotyczących postrzegania przestrzeni edukacyjnej jako przedmiotu badania – jednym była wspomniana książka, drugim – utwór rapera Marcinka 3Z, „Widok z okna” (2015). Słowa

¹ Opracowania składające się na monografię pod red. T. Sadoń-Osowieckiej, które przywołuję w prowadzonej analizie, oznaczam m.in. wytłuszczając rok wydania, czyli (2015).

i melodia rapu² co i raz wnikają między wiersze czytanego tekstu, powodując, że odbierałam go jako metaforyczny „widok z mojego okna” na uwiecznione w tomie widoki z okien autorów tomu. Jakże zatem edukacyjne krajobrazy zobaczyłam patrząc na swoisty colage złożony z obrazów odzwierciedlających miejsca powstawania koncepcji świata?

O metodzie badawczej i perspektywie teoretycznej

*Ty pytasz się: Co widzę?
To samo co u Ciebie...*

Schematem zastosowanym w tym opracowaniu jest – przywołany już powyżej – ilustracyjny colage, oznaczający proces i wytwór równocześnie (Sztompka 2005: 14; Jaworska-Witkowska 2009: 391). Stanowi on spójną kompozycją tworzoną z mikro-obrazów powstałych w wyniku patrzenia na edukacyjny krajobraz z różnych perspektyw przez obserwatorów, którzy badany obiekt ukazują zawsze jako „częstkę szerszej całości (...), jako kulturowo „zaprogramowany” i historycznie «skontekstualizowany»” (Kincheloe, McLaren 2009: 454) oraz posiadający znaczenie w świecie. Zarejestrowane z wielu okien widoki uświadamiają, że choć pierwotnie mogły być odbierane przez pryzmat potocznego rozumienia, to jednak z myślą o odbiorcach-czytelnikach książki, Autorzy prac postanowili uchwycone obrazy włożyć w ramy wybranych założeń ontologicznych i epistemologicznych, oraz ukazać w świetle określonych koncepcji teoretycznych. Takie ich podejście do prezentacji świadczy o wręcz immanentnie w nich obecnej hermeneutyce i o interdyscyplinarnym ujmowaniu rzeczywistości (Denzin, Lincoln 2009: 22 i 454), które przeniknęło także do mojej refleksji o książce.

Jej wspomniana już interdyscyplinarność, oznaczająca „współzależność (kooperację) badań prowadzonych na styku różnych dyscyplin (teorii) naukowych przyporządkowanych rozwiązaniu określonego problemu” (Poczobut 2012: 49), przenika wszystkie składające się na monografię rozdziały. Ich Autorzy podejmują bowiem kwestie dotyczące kształcenia i wychowania, z natury posiadające charakter inter- (Czerepaniak-Walczak 2012: 92), możliwy dla badawczego zgłębienia jedynie przez kilka powiązanych ze sobą (sub-) dyscyplin. W efekcie Czytelnik otrzymuje opracowanie, które „przemawia” z perspektywy pedagogiki społecznej, pedagogiki dzieciństwa, pedagogiki wczesnej edukacji, pedagogiki i socjologii miejsca, geografii humanistycznej i in., przy czym nie sposób dokończyć ich jednoznacznego rozdzielenia.

W niniejszym opracowaniu czerpię z metodologii badań wizualnych, zalecającej, by nie rozpoczynać ich od czegokolwiek, lecz by wychodzić z określonego punktu, którego badacz ma świadomość i który jest od razu widoczny (Collier, Collier 2012: 707). Jako punkt wyjścia obieram tzw. „moje okno”, skonstruowane z przyjętych przez mnie założeń paradygmatycznych (paradygmat interpretatywny), leżących u podstaw analizy monogra-

² W niniejszym opracowaniu fragmentu utworu „Widok z okna” włączam do tekstu i oznaczam kursywą, traktując je jako motywy przewodnie prowadzonych analiz.

fii. Dokonam jej w odniesieniu do wybranej ramy teoretycznej, która: (a) zawęzi spektrum oglądu różnorodności edukacyjnych krajobrazów; (b) umożliwi wyeksponowanie wielopłaszczyznowości postrzegania czytanych opracowań. Na tę ramą złożą się obrane kryteria analizy, którą zamierzam poprowadzić między opozycyjnie zorientowanymi kategoriami, wyznaczającymi wyłonione z tekstów cechy relacji badacz-badana przestrzeń edukacyjna. Będą one dotyczyły:

- (A) usytuowania obserwatora w edukacyjnej przestrzeni: w jej obrębie, wewnątrz vs poza nią, na zewnątrz;
- (B) dystansu w prowadzonym badaniu: „z bliska” vs „z daleka”;
- (C) stosowanej techniki rejestrowania obrazu: obserwowanie za pomocą wzroku vs za pośrednictwem urządzeń;
- (D) preferowanej odległości czasowej w zapisywaniu obrazu: na bieżąco vs odtwarzanego z rejestratorów.

Powyższe kryteria analizy prac pomieszczonych w książce „Miejsce, przestrzeń, krajobraz...” są zaledwie jednymi z wielu, jakie można przyjąć w interpretacji zawartych w niej opisów środowiska edukacyjnego. Oddając jego różnicowanie i wielowymiarowość, składają do refleksji prowadzonych na wielu płaszczyznach, ale ostatecznie do Czytelnika należy decyzja, któremu z zagadnień nada znaczenie wiodącego, oraz podporządkuje mu inne składowe obserwowanej przestrzeni, traktując je jako kontekst dla wyznaczonego przez siebie głównego wątku analizy (Luhman 2015: 198, 208, 227).

O wielorakości edukacyjnych obrazów

Dla dokonywanej współcześnie percepcji świata zewnętrznego charakterystyczne jest nie tylko poznawanie go bezpośrednio, ale coraz częściej patrzenie nań wyłącznie poprzez jego przedstawienia, zapośredniczone w obrazach lub tekstach o nim. W pewnych sytuacjach mogą one konstruować i artykułować postrzeganie go przez ludzi, a w skrajnych przypadkach nawet zastępować im rzeczywistość (Sztompka 2005: 13). Przykładem stosowania takiego sposobu oglądu rzeczywistości edukacyjnej są egzaminy szkolne oraz ewaluacja zewnętrzna dostarczające danych, poprzez które instytucje oświatowe kreują wyobrażenia o stanie polskiej szkoły. W przeciwieństwie do nich, Autorzy analizowanego tomu pod red. T. Sadoń-Osowieckiej stawiają głównie na własne zaangażowanie poznawcze, a obranym przez siebie miejscom nadają status znaczących w edukacyjnym krajobrazie. Wielość i różnorodność kierowanych na nie spojrzeń, odczytuję przez pryzmat przedstawionych poniżej znaczeniowych kontrastów.

A. Widoki na przestrzeń edukacyjną: z jej obrębu (wewnątrz) vs spoza niej (z zewnątrz)

*Otwieram okno by zobaczyć lepszy świat
Otwieram okno by zobaczyć*

Pomieszczone w analizowanej książce opisy edukacyjnych krajobrazów obserwowane są dwojako: (a) bezpośrednio przez osoby w nią jakkolwiek uwikłane (ale głównie przez nauczycieli pracujących na różnych szczeblach kształcenia), które opisują co widzą „z bliska” po otwarciu swoich okien; (b) z pewnego dystansu i nie wprost, często za pośrednictwem różnych nośników informacji o niej.

„**Bycie wewnątrz, w obrębie**” edukacji umożliwia prowadzenie obserwacji najbliższego otoczenia zogniskowanego wokół „tu” tych Autorów, którzy w badaniu koncentrują się na jej codzienności i powszedniości. W widokach powstałych pod wpływem obserwacji etnograficznych lub para-etnograficznych, opisywane zdarzenia zyskują status wyjątkowych, gdyż biograficznie zdeterminowanych, subiektywnie postrzeganych i analizowanych (Schütz 2008: 78–81). Niewielki dystans dzielący badaczy od obserwowanych obiektów lub zdarzeń umożliwia wyraźne odczytywanie znaków, odnoszących się do cielesnej egzystencji „innego”. Dzięki nim Maria Marcińczuk (2015) potrafi wytłumaczyć, dlaczego dzieci Chikuni do szkoły biegną; jak się okazuje, zimą dlatego, że marzną im bosa stopy, zaś latem, gdyż parzy je gorący piasek. A może „lepszy świat”, bo usytuowany na rodzimym gruncie, dostrzeże Jolanta Zwiernik (2015)? Rozdział Jej autorstwa jest opisem przestrzeni domowej, niegdyś wypełnioną dorosłymi członkami rodziny lub rodzeństwem. Niestety, obraz, który kreśli, przedstawia codzienność dziecka jako nazbyt często samotną, pozbawioną innych osób. Zastępują ich ludzie wirtualni, wkraczający do dziecięcego pokoju natychmiast po uruchomieniu komputera i równie szybko opuszczający go po jego zamknięciu. Czy niedostatek poczucia zadowolenia w środowisku rodzinnym potrafi zrekompensować szkoła, w której szczególna rola przypada nauczycielom, jako „ewentualnym inicjatorom reorganizowania środowiska klasy szkolnej, inspirującym uczniów do działania” (Suma 2015: 80)? Szkoda, że z „okna” Anny Suma widać szkołę „zamrożoną”, skostniałą w nastawieniu na przeciętność, która nie zachęca do „poszukiwania śladów” umożliwiających dokonywanie odkryć w przestrzeni uczenia się (Klus-Stańska 2002). Mogą natomiast być miejscami doświadczanymi przez uczniów jako własne, szkolne ogrody, jednak pod warunkiem, że młodzież czuje się ich autentycznymi gospodarzami (Kossobucka 2015: 94). Przebywając w otoczeniu przez siebie wykreowanym, może doznawać poczucia wewnętrznej harmonii („jestem sobą”), wysokiego i stałego bezpieczeństwa oraz identyfikacji z otoczeniem (Majcher 2015: 87).

Tego bogactwa odczuć oraz wysyłanych czytelnych znaków, są pozbawione widoki na edukację „**spoza niej**”. W książce T. Sadoń-Osowieckiej, edukacyjne krajobrazy z zewnątrz pojawiają się jako kontekst, jako tło zdarzeń blisko doświadczanych, w odniesieniu do których te „zewnątrzne” mogą stwarzać wrażenie obcych i problematycznych

poznawczo, z powodu choćby trudności w wyznaczaniu granic przestrzeni społecznej – konstruktowi złożonego z „płynnych” sfer: kulturowej, ekologicznej i ekonomicznej (Cicharska 2015: 256).

Przywoływane w pracy przykłady doświadczania miejsc jako „własnych” lub „obcych” wiąże się z kwestią **utożsamiania** z nimi (Mendel 2006: 32). W tomie ten problem dotyczy głównie szkoły jako miejsca dla ucznia, które odczuwa jako obce wówczas, gdy nie identyfikuje się z prowadzonym z niej kształceniem, z relacjami panującymi w obrębie społeczności danej placówki, a przestrzeń klasy, korytarza czy pokój nauczycielski nakazują jednakowość, formalność i rygoryzm (Klus-Stańska 2015: 60). To szkoła, która „mówi” językiem znaków odbieranych jako uczniowski obowiązek podporządkowania się intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. Wygląda tak, jakby była miejscem nie dla nich, lecz dla którego oni są. Czy w tej sytuacji można oczekiwać utożsamiania się dzieci i młodzieży ze szkołą (Męczkowska 2006: 39)?

B. Widoki na edukacyjne krajobrazy: „z bliska” vs „z daleka”

*Popatrz na twarze ludzi
Czy widzisz w oczach miłość?
Nie sądzę!
Jedna myśl: jak tu żyć*

W opracowaniach poświęconych zagadnieniu **miejsca**, jako jedną z cech charakterystycznych wskazuje się **bliskość**, rozumianą jako: szybkie następstwo wydarzeń w czasie, małe oddalenie w przestrzeni, serdeczne stosunki między osobami, zażyłość, ale i też możliwość doświadczenia: zagrożenia, dyskomfortu, spętania (Groenwald 2007: 31–37; Klus-Stańska 2015: 44). Prace w tomie pod red. T. Sadoń-Osowieckiej zawierają widoki tak bliskie, że umożliwiające dostrzeżenie głodnych oczu dzieci z afrykańskiej wioski, które daleką drogę do szkoły pokonują nie tylko po to, by się uczyć, ale też (a może przede wszystkim) by zjeść ciepły posiłek. Widać też wyraźnie „pomieszczenia lekcyjne” – budynki prowizorycznie sklecone (bez dachów) lub klasy pod drzewem: bez ścian, ławek, tablicy; klasy, w których pisze się patykiem na piasku (Marcinić 2015). Jakże odbiega widok tej szkoły od placówki fińskiej, gdzie uwagę obserwatora przykuwa pokój nauczycielski. Doskonale przystosowany do różnych potrzeb pedagogów, pełni funkcje: dydaktyczną (mogą przygotowywać zajęcia i potrzebne środki dydaktyczne), komunikacyjną (miejsce rozmów przy stolikach), regeneracyjną (możliwość przygotowania posiłków), rekreacyjną (wypoczynek w czasie przerw lub „okienek”) (Wawrzyniak-Słiwska 2015).

Jeśli z widokiem „z bliska” kojarzone jest miejsce, to dla obrazu „z daleka” typowa jest **przestrzeń**, która dla Yi-Fu-Tuana (1987: 17) oznacza otwartość, wielkość i wolność. Ale i też znaczną odległość dzielącą obserwatora od przedmiotu poznania, w relacjach między ludźmi nimi przekładającą się na wzajemną obcość czy obojętność. Autorzy analizowanej książki – o czym już wspomniałam – odległą perspektywę poznania traktują jako

tło dla obrazów „z bliska”. Postrzeganie go z pomocą zmysłu wzroku, wspierają narzędziami, które pośredniczą w percepcji przestrzeni i interpretacji znaków, oraz wspomagają syntezę materialnych i symbolicznych aspektów kultury (Czepczyński 2015: 184).

Wspomniana synteza nie tylko odgrywa istotną rolę w życiu codziennym i emocjonalnym interpretatorów (tamże), ale również uświadamia istnienie strefy **zapośredniczeń**. Jest ona usytuowana „pomiędzy” zopozycjonowanymi paradygmatycznie obserwacjami prowadzonymi „z bliska” i „z daleka”, które nie stanowią przypadków czystych ontologicznie (Abriszewski 2005: 415). Poruszanie się między nimi wymaga dokonywania trudnych przekładów uprawianych przez siebie paradygmatów, w czym szczególna odpowiedzialność spoczywa na „**tłumaczu**”, jego umiejętności, wrażliwości a nawet intuicji (Rutkowiak 2009: 32–37). W pewny sensie, takimi „tłumaczami” są wszyscy Autorzy prac pomieszczonych w tomie pod red. T. Sadoń-Osowieckiej, gdyż dokonują przekładów edukacyjnych krajobrazów na ich opisy. Te translacje rządzą się własnymi prawami analiz i interpretacji krajobrazu (Zwiernik 2015: 23; Czepczyński 2015: 185), stąd strefę zapośredniczeń wypełnia nie tylko wielość punktów widzenia, ale w ogóle nadmiar wszystkiego: możliwości, celów poznawania oraz sposobów ich realizacji. W efekcie, opisy zarejestrowanych w niej widoków mogą sprawiać wrażenie patchworku, collage-u, bricolage'u bądź jakże problematycznych hybryd (Szyling 2013). Przykładem pracy, w której pojawia się problematyczność zapośredniczeń, jest opis prób włączania do GIS tzw. „Naiwnej Geografii” oraz zwrotnie, przekładania obrazów GIS na indywidualną wiedzę człowieka o otaczającym go świecie (Kruk Ł. 2015). Nieco inny jest przypadek zapośredniczeń pokazanych w rozdziale poświęconym „dzieciom ulicy”. Autorka opisuje w nim sytuację nieadekwatności zuniwersalizowanego programu wsparcia systemu opiekuńczo-resocjalizacyjnego do indywidualnych potrzeb dzieci. W konsekwencji ów program, zamiast inspirować je do udziału w konstruktywnych przemianach, oddziałuje na nie negatywnie i pogłębia ich trudne położenie (Sokołowska 2015).

C. Widoki obserwowane bezpośrednio vs za pośrednictwem urządzeń

*Otwieram okno
(...) świeci słońce
Dobrze czujesz te promienie
Choć nie jest jak na Majorce*

Z obrazami edukacji rejestrowanymi „z bliska” bądź „z daleka” wiąże się sposób prowadzenia obserwacji. W nim nie bez znaczenia okazuje się zastosowana technika rejestrowania zapisu, która różnicę między oryginałem a kopią może podkreślać, albo ją zamazywać (Sztompka 2005: 14). W analizowanych tekstach pomieszczonych w pracy T. Sadoń-Osowieckiej znajdują się opisy krajobrazów oglądanych bezpośrednio, ale i też poznawanych pośrednio dzięki różnym urządzeniom. W bezpośrednim sposobie odbieraniu edukacyjnego obrazu zasadniczą rolę odgrywa **wzrok** (oraz inne zmysły) obserwatora, który wychwytuje

wysyłane przez miejsce znaki, interpretuje je przez pryzmat kontekstu zdeterminowanego jego własną biografią oraz indywidualnie zróżnicowaną wrażliwością, po czym nadaje mu określone znaczenia i sensy (Schütz 2008: 79, 83–84). Dokonywany ogląd jest jednak zredukowany do tych elementów krajobrazu, które leżą w polu widzenia obserwatora, a ponadto są „ograniczone przez czasowe i przestrzenne cechy tego, co tu i teraz. Widoczność jest zlokalizowana: inni, którzy są widoczni dla nas, dzielą z nami to miejsce w czasoprzestrzeni” (Thompson 2012: 334). Tak jest w kilku przypadkach opisanych w omawianym tomie, np. kiedy M. Marcinićzuk (2015) pokazuje szkołę w afrykańskiej wiosce, Czytelnik czuje palące słońce, gorący piasek, słyszy płacz wysłanych tam czteroletnich dzieci niegotowych do uczenia się i tęskniących za rodzicami. Bądź wtapiając się w opisy J. Sokołowskiej (2015), doświadczają bólu bezdomności „dzieci ulicy”, odrąconych przez najbliższą rodzinę. Albo z pomocą M. Przybysz-Zaremba (2015) poznaje tęsknotę za rodziną, doświadczaną przez osadzonego w więzieniu, oraz klaustrofobiczną moc celi. Wraz z A. Kossobucką (2015) lub I. Majcher (2015) czerpie radość ze spacerowania po szkolnym ogrodzie, oddychania zapachem kwiatów i zieleni, wypoczywania w gronie kolegów.

Są też prace, których Autorzy patrzą na edukację aż po horyzont, czyli i szerszej, i dalej. Bardziej rozległe pole widzenia uzyskują dzięki wykorzystaniu nowych technik prowadzenia obserwacji. Tę nową formę **zapośredniczonej widoczności** cechuje brak wzajemności, wymiany spojrzeń, właściwych obserwacjom bezpośrednim, gdyż wyłącznie oglądający ma możliwość patrzenia na odległe sytuacje i ludzi. Posiłkuje się przy tym obrazami przekazanymi przez urządzenia i nowoczesne technologie, które edukacyjne widoki rejestrują na taśmie, papierze bądź innych nośnikach (Thompson 2012: 335). Takimi są, np. przywołane w tomie dokumenty strategii rozwoju miasta, ale również jego architektura oraz miejsca znaczące: pomniki, budowle, stocznie i in. Tu jednak M. Szymkowska podkreśla, że dostrzegania ich znaczeń i symboliki należy uprzednio nauczyć odbiorców czytania miasta, uwrażliwić „na lokalne znaki i miejsca, (podniesienia) stopnia identyfikacji z miastem oraz (nasilenia) poczucia przynależności do lokalnej wspólnoty” (2015: 156).

Umiejętność takiego czytania, zwłaszcza krytycznego, okazuje się kompetencją potrzebną współcześnie, w dobie prowadzonej przez osoby i grupy, walki o widoczność. Za pomocą obrazów, słów, symboli, konkurują w wyścigu o poświęcenie im uwagi, o dostrzeżenie ich, gdyż są przekonane, że „brak widoczności w mediach pograży (je) (...) w mroku zapomnienia” (Thompson 2012: 350). Choć skutek jest zbliżony, to zapominanie osób i miejsc nie jest tym samym co ich **świadome niedostrzeżenie**, polegające na rozmyślnym odwracaniu wzroku od „brzydkich” lub percepcyjnie i emocjonalnie trudnych w odbiorze krajobrazów codzienności, ukazanych w monografii. Uporczywie i rozmyślnie „zamykanie oczu” na obrazy oddające problemy więźniów w zakładach karnych czy trudności „dzieci ulicy”, staje się sposobem radzenia sobie z zagmatwanymi aspektami życia społecznego (Przybysz-Zaremba 2015; Sokołowska 2015). A może odwracanie wzroku jest samooszukiwaniem się, gdyż te miejsca, sytuacje i uwikłani weń ludzie nie są ukryte (Filek 2001: 163–166)? Przeciwnie, są dostrzegalne, lecz za ogólnospołecznym przyzwoleniem, pozbawione możliwości zawalczenia o widoczność.

D. Obrazy rejestrowane na bieżąco vs odtwarzane z rejestratorów

*Tak jest tu
Tak jest teraz (...)
Dzisiaj patrzę przez okno
I nie do końca wyszło*

Widoki na edukacyjne obrazy kreślone przez Autorów książki pod red. T. Sadoń-Osowieckiej, uwzględniają perspektywę czasową wtedy, gdy pokazują jak ludzie kształtują swoje relacje z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Dominujący w tych pracach wymiar czasu odnosi się do czasu społecznego, który własną naturą różni się od czasu fizycznego. Ten pierwszy bowiem jest współtworzony przez grupy oraz jednostki, ale i też zwrotnie na nie oddziałuje, wyznaczając granice ich egzystencji (Koczanowicz 2009: 3). Na kontinuum czasowym w analizowanym tomie większość opracowań odzwierciedla **obecny stan edukacji** oraz różnorodność jej problematycznych aspektów, pokazując, że w ich rozwiązywaniu niestety, „nie do końca wyszło” (motto). W jednej z prac, niczym na dyptyku, pokazane są dwa wizerunki klas szkolnych. Pierwsze skrzydło ukazuje pomieszczenia urządzone tradycyjnie, z dobrze znanymi z polskiej szkoły nakazami zachowania w wystroju „jednakowości, formalności i rygorystyki korzystania z przestrzeni” (Klus-Stańska 2015: 53), narzucającej podporządkowanie ucznia dorosłym i szkolnym programom. Czy może dziwić, że kształcone w tych warunkach dzieci, będąc gimnazjalistami patrzą na krajobrazy z wrażliwością nie odbiegającą znacząco od wrażeń kilkulatków (Sadoń-Osowiecka 2015: 231)? W skrzydle drugim, obraz dla rodzimej edukacji zgoła „egzotyczny”; oto klasy inspirowane progresywizmem, swobodnie aranżowane przez uczniów i im służące, zachęcają do badań, eksploracji i odkryć (Klus-Stańska 2015). Można popaść w przygnębienie porównując dwie, jakże różne przestrzenie izb lekcyjnych. Ale można tę, która jest miejscem przyjaznym dla ucznia, odczytać jako: po pierwsze, wyzwanie do wprowadzenia zmian, do budowania lepszej **przyszłości** dla rodzimej szkoły; po drugie, dowód na to, że innowacyjność w aranżacji klasy i prowadzone w niej kształcenie, nie są wyłącznie utopią.

W analizowanym zbiorze są także teksty odwołujące się do **przeszłości**. Niczym zaproszenia do odtwarzania minionych zdarzeń, jeden z nich zachęca do prześledzenia nazw ulic, mówiących o historycznych miejscach i wydarzeniach, upodobaniach ludzi wówczas żyjących, preferowanych przez nich wartościach (Przybylska 2015). Inny z kolei prowadzi do muzeów, w których dzieci i młodzież, w otoczeniu historycznych eksponatów, w teraźniejszości słuchają ich opowieści sprzed lat (Kruk J. 2015). Wędrowki po miejscach, które są świadkami zeszyłych zdarzeń, przemawiają do współcześnie żyjących językiem znaków wysyłanych przez historię; być może staną się one dla zwiedzających sposobnością do budowania ich tożsamości. A może, jak antycypują niektórzy Autorzy opracowań, wyzwolą w nich potrzebę zmieniania siebie oraz przekształcania otaczającego krajobrazu (Szmytkowska 2015; Jaworska 2015), za którego kształt będą ponosić **odpowiedzialność** przed sobą i przyszłymi pokoleniami (Filek 2014: 238–239).

Zakończenie

Bogactwo obrazów edukacji pomieszczonych w książce pod red. T. Sadoń-Osowieckiej sprawia, że podczas jej lektury widoki zmieniają się niczym w dziecięcym kalejdoskopie. Kolejne karty odkrywają wyselekcjonowane miejsca i krajobrazy, zapraszając do prześledzenia podejmowanych tematów, pokazywanych na tle różnorodnych kontekstów. Analizowane kwestie są o tyle niezwykłe, że na ogół przez badaczy niechętnie rozpatrywane, często pomijane lub marginalizowane, a przecież kluczowe dla socjalizacji i budowania relacji społecznych i tożsamości jednostek. Tym samym nie sposób wobec nich zachować obojętności ekranu rejestrującego natłok informacji, gdyż lektura skłania do krytycznej interpretacji przedstawionych wizerunków edukacji nazbyt często odwróconej od ucznia, wręcz nieprzyjemnej mu, wypełnionej pustymi deklaracjami i pozorem „troski o niego”. Ale równocześnie monografia w kilku przypadkach prowadzi do miejsc, w których dziecko jest autentyczną wartością pokazując tym samym przestrzeń nieskończonych możliwości wprowadzania zmian.

Przez pryzmat znaczeń nadanych edukacyjnym widokom przez Autorów monografii, w niniejszym opracowaniu sporządziłam swego rodzaju opisową inwentaryzację ich wizualizacji (Sztompka 2005: 72), w której uwzględniłam:

- (A) oglądanie edukacyjnej codzienności poprzez jej obrazy, jako jej wizerunki kreowane z wnętrza oglądanego krajobrazu vs spoza niego. Pokazują one: (a) jak ważna dla budowania tożsamości człowieka jest świadomość „swojego” miejsca na ziemi i emocjonalny stosunek do niego; (b) znaczenie dla jakości życia wzajemnych relacji człowiek – środowisko (Wasilewska 2015: 238)
- (B) patrzenie na edukacyjne krajobrazy z bliska vs z daleka, z zachowaniem właściwej tym oglądom bezpośredniości, precyzji, które jednak nie potrafią uchronić przed wzajemnymi zapożyczeniami perspektyw poznawczych, wymagającymi dokonywania translacji
- (C) obserwowanie krajobrazów bezpośrednio za pomocą wzroku vs posiłkowanie się „pośrednikami”: narzędziami, nowoczesnymi technologiami, itd. Znamienne, że mimo ich bogactwa i niezwykłych możliwości technicznych, ludzie nadal wołają świadomie niedostrzegać niektórych miejsc i zdarzeń, zazwyczaj trudnych i bolesnych
- (D) zarejestrowane obrazy edukacji uświadamiają: (a) jej rozciągłość na osi czasu między przeszłością, teraźniejszością a przyszłością (planowaną lub kreowaną); (b) różnicę między czasem fizycznym a społecznym i znaczeniem w tym ostatnim odpowiedzialności, zwłaszcza odpowiedzialności historycznej.

W refleksji na temat przedstawionych w tomie opracowań dostrzegłam ponadto, że odkrywają one również nowe widoki na edukację, pokazując znaczenie, jakie dla jej kształtowania mają:

- po pierwsze – stopień utożsamiania się z nią nauczycieli (od przedszkoli po szkoły wyższe), a zwłaszcza osób podejmujących decyzje oświatowe, których długofalowych konsekwencji doświadczają przede wszystkim uczniowie;

- po drugie – wola i umiejętność trafnego i poprawnego metodologicznie patrzenia na nią „z bliska” i „z daleka” oraz traktowanie tych perspektyw nie jako konkurujących ze sobą, lecz wzajemnie uzupełniających się;
- po trzecie – nieodwracanie wzroku od: (a) problemów szkoły, (b) trudnych sytuacji osób społecznie i kulturowo wykluczonych, (c) miejsc zmarginalizowanych; świadome niedostrzeganie tych kwestii w krajobrazie edukacyjnej codzienności, nie rozwiąże ich, przeciwnie – pogłębi je i umocni;
- po czwarte – odpowiedzialność za jakość bycia „wśród” ludzi i „dla” nich, za ich przyszłość, jest ponoszona nie tylko przez profesjonalnych wychowawców. Bytuje nie tylko w edukacyjnej przestrzeni, lecz w codzienności pulsującej wokół. Spoczywa na każdym, kto zmienia świat. Oraz na tych, którzy się przed tym uchylają.

*Otwieram okno by zobaczyć lepszy świat
Otwieram okno by zobaczyć
Lecz go brak
Sam go musisz stworzyć
Grunt dążyć do tego
Grunt dążyć do tego...*

Literatura

- Abriszewski K. (2005), *Etyka, polityka i rzeczy*. W: D. Probućka (red.), *Etyka i polityka*. Kraków, OW Impuls.
- Cicharska A. (2015), *Regionalizm a zdarzenia i struktury demograficzne (na przykładzie województwa pomorskiego)*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Collier J. Jr., Collier M. (2012), *Zasady badań wizualnych*. przeł. M. Korzewski. W: M. Boguni-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków, Wyd. Znak.
- Czepczyński M. (2015), *Nauka (z) krajobrazu kulturowego. O uczeniu się i czytaniu znaków w przestrzeni*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Czerepaniak-Walczak M. (2012), *O osobliwościach badań interdyscyplinarnych (zwłaszcza w naukach ścisłych i przyrodniczych): rozmowa matki (humanistki) z córką (biofizyczką)*. W: A. Chmielewski i in. (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków. OW „Impuls”.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, przeł. K. Podemski. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych t. 1*. Warszawa, Wyd. Naukowe PWN.
- Filek J. (2001), *Filozofia jako etyka*. Kraków, Wyd. Znak.
- Filek J. (2014), *Etyka. Reinterpretacja*. Kraków, Wyd. Homini.

- Groenwald M. (2007): *Przestrzeń jako kategoria strukturotwórcza w badaniu osiągnięć uczniów*. W: M. Strzyż, A. Zieliński (red.): *Region w edukacji przyrodniczo – geograficznej*. Kielce, Wyd. Instytutu Geografii Akademii Świętokrzyskiej.
- Jaworska E. (2015), *Lokalne środowisko geograficzne a aktywność poznawcza uczniów w świetle badań terenowych prowadzonych w ramach programu matury międzynarodowej*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jaworska-Witkowska M. (2009), *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków, Wyd. Impuls.
- Kincheloe J.L., McLaren P. (2009), *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, przeł. P. Pluciński. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych t. 1*. Warszawa, Wyd. Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wyd. Uniwersytetu Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2015), *Szkolna klasa – miejsce (nie)przyjazne dziecku*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Koczanowicz L. (2009), *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*. Wrocław, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kossobucka A. (2015), *Oswoić przestrzeń szkoły – ogród szkolny jako miejsce edukacji*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kruk J. (2015), *Muzea i jego ścieżki*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kruk Ł. (2015), *Naive Geography: a bit of common sense*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Luhman N. (2015), *System i środowisko*, przeł. M. Kaczmarek. W: I. Borowim, J. Mucha (red.), *Współczesne teorie socjologiczne, t. II*. Kraków, Wyd. Nomos.
- Majcher I. (2015), *Teren przyszkolny w projektach studenckich*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Marcinek 3Z, Rest Dixon 37, Dudek P56, *Widok z okna*. www.teksciory.interia.pl/marcinek-3z-widok-z-okna-feat-rest-dudek-p56-tekst,piosenki,t,653427.html, 12.11.2015.
- Marcińczuk M. (2015), *Edukacja bez ścian – przestrzenie edukacyjne w afrykańskiej wiosce*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Męczkowska A. (2006), *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wyd. Naukowe DSWE.
- Nowicka K. (2015), *Rola muzeów etnograficznych w procesie kształtowania tożsamości regionalnej*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Poczobut B. (2012), *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*. W: A. Chmielewski i in. (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków. OW „Impuls”.

- Przybylska L. (2015), *Swarożyca, Świętojańska, Żydowska – nazwy ulic mówią*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Przybysz-Zaremba M. (2015), *Zakład karny jako przestrzeń widziana z perspektywy osadzonego – studium przypadku*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Rutkowiak J. (2009), *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*. W: L. Hurlo i in. (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, OW „Impuls”.
- Sadoń-Osowiecka T. (2015), *Krajobrazy Gdyni według uczniów gimnazjum – między symulakrem a autentycznym przeżywaniem*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Schütz A. (2008), *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przeł. B. Jabłońska. Kraków, Wyd. „Nomos”.
- Sokołowska J. (2015), *Ulica jako przestrzeń (re)socjalizacji dzieci z obszarów wykluczeń*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Suma A. (2015), *Przestrzeń fizyczna a szkoła*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szmytkowska M. (2015), *Gdynia – w poszukiwaniu miejskiej tożsamości i jej edukacyjnych odniesień*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Sztompka P. (2005), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa, Wyd. Naukowe PWN.
- Szyling G. (2013), *Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania*. „Studia Edukacyjne”, nr 28.
- Wasilewska A. (2015), *Baśniowe przestrzenie – wewnętrzna topografia życia człowieka*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wawrzyniak-Śliwska M. (2015), *Przestrzeń nieprzyjazna: rzecz o pokoju nauczycielskim*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Yi-Fu-Tuan (1987), *Przestrzeń i miejsce*, przeł. A. Morawińska. Warszawa, PIW.
- Zwiernik J. (2015), *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.

Sue Dale Tunnicliffe

UCL Institute of Education, UK

s.tunnicliffe@ioe.ac.uk

Life saving science: English four-year olds' understanding of injuries and the appropriate first aid treatment

Summary

This small study conducted by an experienced First aid instructor and science educator sought to establish a baseline pilot study of what actions were observed and identified as injuries and subsequent first aid. A class of 29 four-year-old children were shown 8 nine inch tall Teddy Bears, dressed as World War I pilots. Each Teddy Bear with a simulated injury was shown by the researcher to the child and asked, what could be done to help each injured Teddy. Their responses were recorded by writing and analysed by a read and re-read process with a goal to establish the categories of the child's rationale for their responses for reason of injuries and actions. A simple appropriate approach was then discussed with each child. The data indicated that children's main solution to treatment was to 'put on a band-aid'. The results showed that children had little comprehension of further treatment.

Keywords: science curriculum, first aid knowledge, young children, health education

Introduction

Science curriculum is an appropriate place to introduce pupils of all ages to the basic concepts of first aid. The sciences are the obvious subject in which to incorporate the learning of first aid while the pertinent science concept is taught, such as gravity in the treatment of a haemorrhage, or forces in the cause of fractures (Tunnicliffe 2007). First aid has been taught traditionally by the voluntary societies as a mixture of theoretical instruction with basic human anatomy and physiology to explain causes and treatment of injuries. The model of instruction has been of lecture and demonstration with trainees involved in role-play and simulations as realistic as possible, "All work must actually be carried out as in real life, so far as is practicable..." (the Order of St John, 1992). Simulations such as those presented by the Casualties Union have provided realism.

Little is known when children begin to understand the importance of safety and keeping the body healthy, and what people can do to relieve symptoms of injuries as well as prevent them. We know that young children entering preschool at 4 years old have limited knowledge of the internal anatomy of organisms, knowing that there are a few organs, particularly the heart, brain, stomach and bones (Reiss and Tunnicliffe 1992). We also know that, as children mature, many of them acquire a greater knowledge of anatomy but understanding of systems and how they interrelate is lacking. However, there is little work

on the knowledge of first aid amongst young people. As children develop, they likewise acquire more first aid knowledge as described by the progression of first aid manuals. However, if first aid is to be incorporated within the formal curriculum in relevant subject areas, particularly science, it is thus a necessity to elicit the knowledge and beliefs that young children hold.

Rationale

Children think and reason largely in the same way as adults but lack experience (Goswami and Bryant 2007) and respond at exhibits, to narrative, hands-on involvement and adults providing support (Russell 1999). Moreover, role-play is regarded as a leading learning activity between young children and adults (Rogers and Evans 2006) as well as being an important tool in science teaching (Parkinson 2002). Furthermore, 'pretending' is more effective when carried out with, and scaffolded by, an adult (Goswami and Bryant 2007). There is an overlap between experiences in the early years and the traditional teaching of first aid because of the ways in which children at this stage experience the world and learn best by role-play, simulation, and make believe as they act out ideas and fantasies, often based on something they have experienced in their life. Thus, I investigated young children's knowledge of some usual injuries illustrated by injury simulations on these familiar soft toys, and the actions they thought to be effective, through role-play and simulation, with an adult, and focused on 'injured' Teddy Bears.

Method

From my observations over many years, I consider there to be an overlap between experiences in their early years and the traditional teaching of first aid. This small study sought young children's knowledge of first aid by investigation and simulation of role-play by an adult, and focused on injured Teddy Bears. Eight identical toy bears, in flying jackets, flying helmets and goggles were purchased from an Air Ambulance Charity and used in the simulations. Each of these 'Teddies' was 'treated' to simulate commonly occurring injuries, one per toy bear, such as a red streak of lipstick on a fore paw to represent a cut, and the injury was identified in words by the researcher as the start of the observation. Each bear toy was placed at a separate appropriate location within the Foundation Area. For example the 'unconscious' Teddy was placed outside play area at the foot of slide ladder.

The work was undertaken in the Foundation (Early years, 4–5 yr. olds) of a Community School in South East England. Attainment on entry in this school, as evidenced by the foundation stage profile published on the internet, was below average, particularly in language skills, incomes and education (Acorn 2007). All children attending preschool during this year had parents or guardians who signed a permission slip informing them of the research taking part in the study as the subjects of this investigation. No child was withdrawn. All children in the year were 'seen' individually during regular school sessions.



Photo. Teddy First Aid

Initial interviews were in the adjacent family room where some 'injured' teddies were positioned. The child was invited to hold and carry round a 'real' Teddy as we looked at the injured and asked what we could do to help. To engage the children and to encourage them to talk, a 'Teddy' was introduced to the child and asked by the adult if they would like to hold it and whether they had a Teddy at home. Once the child talked they were asked what Teddy could do to keep healthy and then with the researcher, looked at the injured teddies and talked about what we could do to help. Thus, the scenarios involved role-play and simulation, as in traditional first aid instruction. Responses were written on separate prepared sheets at the time. There were eight scenarios. The injuries were based on those in a questionnaire designed to elicit an existing understanding of first aid by the British Red Cross as a preliminary exercise before pupils follow their Life live it programme for secondary pupils (BRCS 2006). The injuries simulated were: a burnt paw, a bleeding paw, a piece of glass embedded in paw, the bear had fallen to the floor with a seizure, the bear had been knocked by a car, a bear being unwell having drunk some poison near the sink, an unconscious bear, the condition caused from a fall from the slide, and a leg fractured in a fall. A verbal scenario, supported by the 'injured Teddy bear' in an appropriate position, was used to put the injury into context was given at each 'casualty', such as 'Teddy has fallen over on a piece of glass which has stuck into his fore paw which is bleeding'. The injuries were simulated using everyday materials. For example; a burn was simulated with fixing a piece of small bubble wrap smeared with Vaseline and lipstick onto the paw of a bear. Twenty nine children were interviewed over a term. However, one child was an elective mute. She joined in the activity but did not verbally respond hence only 28 responses were analysed. After each 'accident' the child was told the appropriate age related treatment that they could undertake. The children focused on the injury, recall-

ing their own relevant experiences. Few thought and worked out a course of action. One child explained that their kitchen had been set on fire and another how they had been burnt and taken to hospital. The researcher checked the authenticity of the reported incidents. They were true. The children carried the teddy and fiddled with it whilst talking. The transcripts were read and re-read and categories of responses emerged. Four themes emerged from an identification of the categories of responses given by the children and transcribed to the injured incidents. The theme which emerged for treating the injury by the child at the injury, from the read re-read process, were not mutually exclusive. They were: Don't Know; Tell an adult, (usually Mother or doctor); Care for Teddy; Treat the injury/situation with an imaginary solution, or, most often, from their experience of their own injuries, usually applying a band-aid!

Results

After analysis of the contents of the transcripts the data for each injury were recorded in Table 1. Those regarding the burn showed most information. The bleeding paw was treated by putting on a band-aid over the cut. When asked the children, they did not know how to use the telephone to call for help but the response, 'call the doctor' or 'take to doctor' was almost a mantra. Not all children answered the question about a source of treatment for each injury.

Table 1. Children's Sources of information about treating injuries

Injury	Family	TV	Just know	Dr/ hospital	Experience	Friend	School	Other	Total
Burn	7	1	1		1	1	2		13
Cut	16	1	1		2		1		21
Glass	16	1	1		1				19
Poison	6	3	4				1		14
Seizure	6		3		1	1			11
Unconscious-ness	7		3		1			1	12
Road Traffic Accident	9		1						10
Fracture	7		3	2					12

The detailed summary of responses from each child for the burn injury are shown in Table 2.

Table 2. These are example of responses of children's for the questions of treatments for a burn and their source of information

Ref no	Male or Female	Action	Responses to researcher's Statement	Treatment Suggested	Action comment	Other	Source
18	F		Confirmed	Put band aid			x
25	F	Picked up pencil	Help him			My nightie burnt	Just know
23	m				Help him		x
24	f			Put band aid			Mum
22	m				Take to doctor	Will give medicine, Mum give some to get better	Mum
21	f	Fiddled with the bear's clothes	None	None	None		D/K
3	f		Look, it's hot	None			D/K
2	f		D/know			Dad has been burnt. Skin came off. There was more skin under	
1	m		Got to save him		Call mum call doctor		Don't know, teacher
17	f			Get paper (why?) to cover and stop bleeding			My house
20	m			Put on band-aid. Feel his heart	To see if needs doctor, so put something in mouth (thermometer)		Mum
19	f				Go to doctor		Mum
18	f	Nods	How has he burnt?				x
16	m	Does he wear a wrist band		Have wrist band	Helps get your skin back		Teacher

Table 2. cont.

Ref no	Male or Female	Action	Responses to researcher's Statement	Treatment Suggested	Action comment	Other	Source
15	f		He burnt on kettle		Have to take to Dr	I put my finger on kettle, It was hot, I thought it cold had to put plaster on finger	Home
15.2		Action	Statement	Treatment Bandage	Action	Other	Source Had bandage fell over
12	m		He got burnt	Put bandage round not take it off		We got burnt on head, I put my head forward and fell in the fire & got burnt – on electric fire I was burnt on head chest, chin Showed my Granny ambulance came and took to hospital. I might have got dead	Experience – the child's teacher affirmed story
13	m		When you have a fire you go to hospital			How? Take your car, mum and dad drove	Home
14	m		Skin will rip off		Get an ambulance	Just phone and it will come (How mobile – don't know)	Saw on TV get an ambulance
11	f	Explained burn to burn. "Will he die? I said, no it hurts"	Teddy will help – fly and get him and pick him up			Our kitchen burnt down	Don't know
4	F			Put a plaster			Susie (friend)
5	F	I cannot remember	Take it off (polythene)				x

This simulated burn injury was the one to which more children provided personal information. Some children thought about the treatment. One sturdy little boy reasoned that best treatment for the fractured leg was, 'Cut it off'. He was of the opinion that the unconscious casualty should be 'left to die'. The reference to wear a wristband reflects this child's experience at home where a relative wore a medic alert bracelet.

The content of responses to all the simulated fell into four main themes:

1. Don't know – no experience or did not comprehend.
2. Tell an adult:
 - a. Mother/ teacher occasionally.
 - b. Call doctor.
 - c. Take to doctor.
 - d. Call an ambulance.
3. Care for teddy:
 - a. Give him a cuddle.
 - b. Make him better.
 - c. Give him a cake.
 - d. Give him another teddy.
4. Treat injury/situation:
 - a. An imaginary response.
 - b. No knowledge.
 - c. Experiential. The children have had some first hand experience of an accident to themselves – cuts and a few children knew about burns. Treatment most often was 'put on plaster', occasionally a bandage.
 - d. Instructional knowledge was evident from some children who had been told what to do, such as tell an adult.
 - e. Pragmatic. Few and far between. One boy in particular were very pragmatic and for example, the broken leg incident remarked 'Cut it off'.

Conclusions

The findings were discussed with the Head teacher and the teacher in charge of the foundation stage curriculum. These findings provide a base on which effective teaching could develop for life skills and language as well as science, first aid and health education. These children did not know how to use the telephone and the school is now going to ensure that this is taught. Children who experienced the injury knew more about treatment. Language was an impediment. Unless children had experience of an injury they did not understand some words like 'burn', 'unconscious'. These had to be explained first. However, the data demonstrated that young children are aware of injuries and the need for treatment for them and are capable of reasoning within their experience and common sense. If helping children to feel safe but able to help in cases of accident is part of their educational entitlement, action in emergencies can be incorporated in a developmental sequence across the

curriculum to provide them with fundamental first aid knowledge and competencies which can contribute to the wellbeing of society.

References

- Acorn <http://www.caci.co.uk/acorn/>).
- BRCS (2006), *Life. Live it. The case for First Aid Education in UK Schools*. British Red Cross Society, London.
- Goswami U., Bryant P. (2007), *Children's Cognitive Development and Learning Report 2/1a*. "Primary Review". Faculty of Education, University of Cambridge.
- Order of St John (1992), *General Regulations of the St John Ambulance Brigade*. Order of St John, London.
- Parkinson J. (2002), *Reflective Teaching of Science* 11–18. London, Continuum, 81.
- Reiss M.J., Tunnicliffe S.D. (2001), *Students' Understandings of Human Organs and Organ Systems*. "Research in Science Education", 31.
- Rogers S., Evans J. (2006), *Playing the game? Exploring role-play from children's perspectives*. "European Early childhood Education Research Journal", 14(1).
- Russell R.L. (1999), *Project Explore: Please Touch Museum and Harvard University's Project Zoo*. "Informal Learning", 37(1).
- Tunnicliffe S.D. (2007), *No time to teach life saving skills? Essential first aid within biology lessons*. "Journal of Biological Education", 42(1).

Agnieszka Bzymek

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku
a.bzymek@ateneum.edu.pl

Kim jest Bóg i gdzie mieszka? Analiza semiotyczna postaci Boga w percepcji dziecięcej w rodzinach praktykujących katolików

Summary

Who is God and where does He live? The semiotic analysis of the character of God in children's perception in the families of practising Catholics

The text concerns the issue of children's perception of God. I link it to the semiotic analysis and Charles Sanders Peirce's triadic concept of sign. Making use of the theories as well as the interviews concerning the perception of the character of God I demonstrate that the child interprets the world through contact with symbolic reality and through giving reality some meaning. Giving meaning applies to listening to the message as well as to analysing the conditions under which it occurred in a specific situation and finally to interpreting received content. The analysis of the interviews was done on the basis of semiotic analysis.

Słowa kluczowe: triadyczna koncepcja znaku, naiwne koncepcje, analiza semiotyczna, percepcja dziecięca

Keywords: triadic sign concept, naive concepts, semiotic analysis, perception of children

Wprowadzenie

Dojrzałość percepcyjna i poznawcza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym skłoniła mnie do poszukiwań dziecięcych odpowiedzi na pytania natury religijnej. Mając na względzie postrzeganie dziecka jako „podmiotu kulturowo nieprzewidywalnego” (Karczmarzyk 2011), które dokonuje interpretacji świata poprzez kontakt z rzeczywistością symboliczną, próbuję skupić się na jego niepowtarzalnym widzeniu świata i racjonalności nim rządzących, niemożliwych do postrzeżenia przez umiejscowionego w rzeczywistości empirycznej dorosłego.

Szukając zrozumienia dla niepowtarzalnego funkcjonowania dziecięcego, w nawiązaniu do pedagogiki krytycznej, mającej na celu emancypację z narzuconych racjonalności, próbuję dotrzeć do świata dziecka. Dziecko bowiem, wbrew obawom dorosłych nie ma problemu z przyjęciem „prawdy” o realnych zdarzeniach, które bywają trudne czy niezrozumiałe, jak śmierć czy choroba. To dorosłe postrzeganie nakazuje „chronić” dziecko przed „złem”, w dokumentarności zaś, kształtować „pod kloszem”, nadmiernie chronić i tym samym, nie przygotowywać do konfrontacji z realiami, w których dopuszczalna

staje się sytuacja zła, doświadczanie krzywdy, straty czy bólu. Sytuacje trudne, nierzadko bardzo bolesne dla człowieka są stałym elementem przeżywanego świata. Nie są zapewne planowane czy oczekiwane, a tym bardziej już, łatwe do zaakceptowania. Nieodmienne jednak – istnieją, zdarzają się, wchodzą w dyskurs z naszą codziennością. Nie mamy wpływu na wiele sytuacji niezawinionych, przypadkowych, losowych. To, na co wpływ posiadamy – to tylko, albo aż – sam sposób reagowania na nie i radzenia sobie z nimi. Nie istnieje rzeczywistość, w której nie dzieje się złe, niechciane, trudne. Dlaczego wobec powyższego próbujemy nierzadko oferować dzieciom wizję świata, w której nie ma sytuacji krytycznych, bolesnych, a nawet traumatycznych. Psycholog kliniczny, Didier Pleux, dyrektor Francuskiego Instytutu Terapii Kognitywnej, stwierdza: „Istotą dobrego autorytetu jest kochać, stymulować, towarzyszyć dziecku i ochraniać je tak, aby wspierać rozwój jego osobowości. Ale polega on również na tym, aby stawiać wymagania, frustrować, kontrolować i karać! Bo potrzebna jest zarazem miłość i frustracja, aby dziecko się rozwijało. (...) Kara powinna być po prostu realistyczną konsekwencją: jeśli ty nic nie robisz, to nie widzę powodu, żeby ze swej strony dać ci coś innego. (...) Kara powinna być zatem proporcjonalna. A przede wszystkim musi być natychmiastowa” (Funes 2013: 33). Sama terapia kognitywna, która powstała w latach 70. zeszłego stulecia, w USA była reakcją wobec nieskuteczności psychoanalizy w leczeniu depresji. Opiera się ona na zmianie znaczeń w celu regulowania zachowań, przypisywania innego znaczenia wydarzeniom jako zmiany w widzeniu sytuacji – tym samym próba przekształcenia myśli automatycznych. A zatem, frustracja staje się szansą rozwojową, próbą, z której można wyjść zwycięsko i tym samym – wejść na kolejny stopień samorozwoju.

Odwoluję się tu do teorii rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona (2002: 36–37), będącej obrazem rozwoju dojrzałej osobowości człowieka. Dotyka ona umiejętności radzenia sobie z rozwojowymi zadaniami, które spotyka się w kolejnych etapach rozwoju przypominających wchodzenie na postępujące po sobie stopnie schodów. Konstruktynne przemierzanie owych kryzysów zapewnia właściwy rozwój, czy inaczej: scalanie *ja* człowieka. Każda faza życia jednostki odpowiada jej możliwościom rozwojowym, przynosi równocześnie nowe role społeczne i zadania rozwojowe. Można ująć, iż koncepcja ta odnosi się do *ego* jednostki organizującego i integrującego ludzkie doświadczenie (Brzezińska 2004: 249), pozwalające człowiekowi funkcjonowanie w sposób spójny ze sobą samym oraz światem kultury, którego pozostaje współuczestnikiem. Według Erika H. Eriksona na skutek rozwiązywania krytycznych momentów egzystencji, jednostka wykształca system cnót i sił witalnych, które na każdym kolejnym etapie umacniają się tworząc dojrzałość człowieka. Wśród nich badacz dostrzega: nadzieję w okresie niemowlęcym, wolę we wczesnym dzieciństwie, stanowczość w wieku zabawy, kompetencję w wieku szkolnym, wierność w wieku dojrzewania, miłość we wczesnej dorosłości, troskę na etapie dorosłości oraz mądrość w okresie starości. Siły te opierają się na zdolnościach psychicznych, które jednostka umacnia w toku życia dzięki znaczącym osobom na każdym etapie bądź ich nie nabywa (Erikson 2002).

Z kolei Bruno Bettelheim analizując baśnie dowodzi, iż kultura stwarzająca pozór jakoby zaprzecza „ciemnej” stronie człowieka, tymczasem dzięki baśniom, w których styka się z grozą i złem możliwym staje się rozwój jednostki (Bettleheim 1996: 28–29). Zmierzenie się z „potworem” przypomina wspomniane już przeze mnie zmaganie się z archetypem cienia. Sam Bettelheim uważa, że „Celem psychoanalizy jest pomaganie człowiekowi, by mógł zyskać możliwość zaakceptowania problematycznej natury życia, nie dając się pokonać przez nią ani przed nią uciekając” (Bettleheim 1996: 28).

Przypomina to zmaganie się z jungowskim archetypem *cienia* – osvajanie „złego” – negatywnego aspektu osobowości (Jung 1993: 71). Dojrzałe życie z *cieniem*, w rozumieniu Junga (tamże), oznacza zaakceptowanie go, przeciwdziałanie tłumieniu – w każdym bowiem człowieku tkwią mroczne instynkty i jest on skazany na współlistnienie z nimi, podobnie jak z własnym *cieniem*.

Problematyka badania – wprowadzenie

Małgorzata Jacyno i Alina Szulżycka w publikacji *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, piszą, iż pozycja dziecka zawsze uzależniona jest od dorosłych (Jacyno, Szulżycka 1999: 54). To oni tworzą sposoby postrzegania obowiązujących ram świata, ale równocześnie stają się źródłem swego rodzaju wykluczenia dzieci ze społeczeństwa. Nie jest wobec powyższego błędem stwierdzić, że działanie dorosłego pod płaszczyzną usankcjonowanych norm sprzyja dyskryminacji widzenia i reagowania dziecięcego wobec doświadczanej rzeczywistości, przed którą, jak nadmieniałam powyżej, dorośli próbują „uchronić” dziecko. W konsekwencji, doprowadza to w moim odczuciu, do istnienia dwóch obojętnych wobec siebie i niepowiązanych ze sobą światów – racjonalnego i krytycznego świata dorosłych, oraz dziecięcego – opartego na emocjach, świeżym postrzeganiu, nieskażonym wartościowaniem i osądami dorosłych. Nie sposób dostrzec w tym momencie analogii z *Małym Księciem* Antione de Saint-Exupéry’ego.

Dorota Klus-Stańska pisze, iż nadawanie znaczeń rzeczywistości dotyczy zarówno samego słuchania komunikatu, ale m. in. i analizowania warunków w jakich miał miejsce dany desygnat, a zatem, kto był jego nadawcą, kto warunkował komunikację oraz na jakich zasadach miał on miejsce (Klus-Stańska 2004: 17–18). Tworzenie znaczeń nie polega wobec powyższego, jedynie na biernym przyjmowaniu informacji z zewnątrz, ale również na doświadczaniu i interpretowaniu odebranych wiadomości. Dziecięce próby podejmowania rozumienia najbliższej rzeczywistości rozpoczynają się w pierwszych kontaktach ze społeczeństwem i światem przyrodniczym (Klus-Stańska 2004). I chociaż znaczenia te mają początkowo charakter czysto hipotetyczny, z czasem zaczynają się utrzymywać. Jak trafnie określa ów fakt Dorota Klus-Stańska – w umyśle dziecka tworzy się „teoretyczny model świata” (Klus-Stańska 2004: 17–18). Co staje się nowym doświadczeniem dla dziecka, zawsze podlega konfrontacji z dotychczasową koncepcją dziecięcego odbioru otoczenia i tworzoną wizją świata. Zatem, poprzednie doświadczenia, podobieństwa, dziecięcy intelekt i emocje zostają zaangażowane w poszukiwania odpowiednich znaczeń,

tak, by dokonała się próba zdefiniowania tego, co ma miejsce w otaczającej go przestrzeni (Klus-Stańska 2004: 17).

Dziecięce kręgi znaczeń są zawsze światami indywidualnymi, mimo że posiadają powiązanie z kulturą wspólnoty, w jakiej dziecko żyje. Interpretacje są więc rezultatem doświadczania, obserwowania, aktywizacji oraz uczestnictwa w przestrzeni komunikacji (Klus-Stańska 2004: 17–18). Świat dziecięcych znaczeń opiera się na założeniu, iż każdy dokonuje opisu i rozumienia rzeczywistości za pomocą znaczeń, jakiej przypisuje. Świat dziecka nigdy nie jest światem dorosłego. Doświadczylam tego w swojej pracy pedagoga w placówce opiekuńczo – wychowawczej, kiedy usłyszałam od podopiecznego kilkulatka o organizowaniu przez dzieci tajemniczej zabawy o nazwie *miśmicja*, w której wziąć udziału nie mogę, bo nie jestem już *misiem*. Stało się dla mnie zrozumiałym – świat dzieci jest światem niedostępnym dorosłemu. I to nie tylko wyobraźnia, kreatywność, zabawa, ale i problemy, które – z perspektywy dorosłych być może są banalne i nieważne – z perspektywy dziecka stają się zupełnie innymi. Ponadto, dziecko zawsze pozostaje zależnym od woli dorosłego, zdane jest na niego, z racji tej też może być także ofiarą, dorosły z kolei – właśnie z racji owej dorosłości – wolę swą wyraża i realizuje, będąc tym samym, nie tylko odpowiedzialnym, ale i podejmującym działanie – a zatem na rolę ofiary godzić się nie musi. Co więcej, to od niego zależy jak wyglądają jego relacje ze światem i jakich relacji uczy poprzez doświadczenie własne swoje dziecko.

Naiwne koncepcje, zwane zamiennie, potocznymi teoriami rzeczywistości stanowią istotną część procesu poznawania naiwnego, warunkującego przebieg tworzenia meta-sądów i sądów w ogóle (Lachowicz-Tabaczek 2004: 69). Kinga Lachowicz-Tabaczek sugeruje dwojaki udział teorii potocznych w kształtowaniu się procesów poznawczych. Pierwszym z nich jest stanowienie podstawy w wyodrębnianiu i kategoryzowaniu pojęciowym. Drugi z kolei, polega na formułowaniu sądów ze względu na powiązanie naiwnych koncepcji z uczuciami oraz pracą umysłu (Lachowicz-Tabaczek 2004). Wnioskować zatem można, że naiwne koncepcje stają się narzędziami odczytywania i rozumienia rzeczywistości.

Fritz Heider, kierujący uwagę na znaczenie naiwnych teorii, jest niekwestionowanym autorem poznania potocznego. Dzięki poznaniu możliwa staje się próba subiektywnego myślenia oraz poznanie indywidualnego, tak niepowtarzalnego odbierania świata danej jednostki. Tym samym, nie podlega wątpliwości, iż naiwne koncepcje rodzące się w umyśle dziecka mają istotny wpływ nie tylko na sam odbiór rzeczywistych ram świata, ale i kreowanie pojęć dotyczących go. Koncepcje są pewną bazą formułowania sądów i dokonywania jakichkolwiek klasyfikacji. To dzięki nim można odkryć pewne elementy poznania. A co, ważne, to fakt, że większość naiwnych teorii jest możliwa do uświadomienia. Wspomnieć należy jednak, że istnieją elementy charakteryzujące się ukryciem. Przykładem jest chociażby podstawowa teoria tworząca się w umysłach dzieci na temat tego, co jest dobre, a co złe. Niezwykle interesujący jest przypadek założenia dziecięcego, że to co dobre, musi być znajome. Na zasadzie podobnej funkcjonuje wreszcie osąd, że to co piękne, musi być równocześnie dobre. Warty w tym momencie staje się dostrzeżenie,

iż gruntem tak utwierdzonych założeń stają się nierzadko do negatywnych skojarzenia, chociażby uprzedzenia rasowe (Lachowicz-Tabaczek 2004: 71).

Generowanie naiwnych teorii cechuje się uruchamianiem mechanizmu ukrytego. Zatem, badany człowiek nie jest tak naprawdę w stanie określić tego, co stało się przyczyną dokonania przez niego danego osądu, widzenia określonej sytuacji czy przekonania na dany temat (Lachowicz-Tabaczek 2004). Okazuje się wówczas, że każda jednostka może posiadać wiele teorii, wydawałoby się wykluczających, czy niezgodnych ze sobą, które dotyczą tej samej kwestii.

Konstruowanie teorii na temat rzeczywistości jest kluczowym elementem, umożliwiającym operatywne funkcjonowanie jednostki. Co więcej, mechanizm nadawania znaczeń jest nieświadomy i rozpoczyna się znacznie wcześniej. Sam sposób nadawania znaczeń dokonuje się w działaniu subiektywnym, a co za tym idzie, prowadzi do indywidualnego wizji otaczającego świata.

Metody i narzędzia badawcze

Metoda badania znaczeń dziecięcych opiera się na triadycznej koncepcji znaku Charlesa Sandersa Peirce'a. Wiodącą rolę pełni w niej konstrukt trójdzielny znaku, gdzie obiekt, symbol i interpretant odpowiadają założeniom projektu badawczego.

Zainteresowana widzeniem świata niedostępnego poznaniu rozumowemu przez dziecko, zapytałam je o ich percepcję istoty Boga i zajmowanej przez niego przestrzeni w świecie. Skonstruowane pytania, które przedstawiam poniżej, zadałam piątce dzieci w przedziale wiekowym pięć – osiem lat, wychowywanych w rodzinach praktykujących katolików. Wywiady trwające od kilku do kilkunastu minut, w zależności od wyczerpania dostrzegalnych przez badanego znaczeń, zostały przeprowadzone w domach dzieci w okresie od 26.10.2014 do 04.03.2015 roku. Uznając, że rysunek może być pomocnym narzędziem w werbalizacji dziecięcej, zaproponowałam dzieciom podczas prowadzonej rozmowy, wykonanie prac plastycznych dotyczących zadanych przeze mnie pytań.

Według triadycznego schematu, analiza semiotyczna badania przebiega według następujących elementów:

1. Przedmiot: intencjonalnie uformowana i posiadająca adresata myśl dziecka, wywołana konkretnym poleceniem. Intencja formułująca komunikat, leżąca u podstaw znaczenia nadawanego przez dziecko, może różnicować jego treść i być różna w zależności od adresata oraz konkretnego polecenia.
2. Symbol (reprezentamen): dziecięca reprezentacja wizualna znaczeń własnych w rysunku za sprawą działania obiektu, będąca intencjonalnie adresowaną reprezentacją myśli dziecka.
3. Interpretant: pełni funkcję mediacyjną pomiędzy powyższymi elementami i oznacza treść znaku jako stale w nim obecną zdolność do interpretacji; interpretacja znaczenia nadanego rysunkowi przez dziecko, tzw. *dziecięce odczytanie* dokonu-

jące się poprzez szereg pytań zadawanych przez badacza po zakończeniu pracy plastycznej przez dziecko.

Przyjmując porządek denotacji rozumianej jako opisu poszczególnych elementów oraz porządek konotacyjny opierający się na szukaniu pewnych skojarzeń próbuję dokonać analizy prac dziecięcych. Metodzie zastosowanej w badaniu posłużył wywiad nieskategoryzowany, jawny, nieformalny, indywidualny (zob. Łobocki 2000), który objął następujące pytania skierowane do dziecka:

1. Kim jest Pan Bóg? Czy możesz opowiedzieć mi/narysować, jak go sobie wyobrazasz? Jak wygląda?
2. Gdzie mieszka Pan Bóg? Gdzie znajduje się jego dom? Czy możesz go odwiedzić?
3. Kiedy spotykasz się z Panem Bogiem? Czy rozmawiasz z nim? Czy możesz powiedzieć, o czym?

Wywiady dziecięce – próba analizy

Poniżej przedstawiam elementy wywiadu wraz z udzielonymi, dziecięcymi odpowiedziami oraz interpretacją opierającą się na denotacji oraz konotacji:

1. Kim jest Pan Bóg? Czy możesz opowiedzieć mi/narysować, jak go sobie wyobrazasz? Jak wygląda?

Julka, 5 lat: „Nie umiem narysować Boga, ale narysowałam drzewa i kwiaty, bo on je stworzył”.

Rysunek Julki (rys. 1) to widok błękitu nieba, pod którym rozpościera się świat przyrody w postaci drzewa owocowego oraz krzewu. Można dostrzec w tym obraz rzeczywistości starotestamentalnej zawartej w Księdze Rodzaju. Myślenie dziewczynki opiera się prawdopodobnie na przekazie Kościoła dotyczącego stworzenia świata przez Boga. Opis tygodniowego stwarzania wydaje się być łatwym do wyobrażenia dla umysłu dziecka i tym samym nie ma ono problemu z jego wizualizacją.

Maksymilian, 5,5 roku: „Na drodze krzyżowej, bo tam chodzę i tam go spotykam”.

Praca Maksymiliana (rys. 2) to zarys nieba, pod którym znajdują się poszczególne numery odwołujące się do poszczególnych stacji krzyżowych oraz postaci uczestniczących w niej: Jezus, Maryja oraz Szymon. Nie bez znaczenia wydaje się być tu czas, w którym wykonywana była praca plastyczna, przypadający na okres przedwielkanocny, w którym droga krzyżowa odbywa się w piątkowe popołudnia czy wieczory w Kościele Katolickim. Z kolei narysowane przez chłopca postaci są prawdopodobnie elementami przekazu werbalnego w dyskursie dorosłych przekazujących prawdy wiary, ale i niewątpliwie pojawiają się podczas modlitwy drogi krzyżowej.

Weronika, 6 lat: „Pan Bóg to jest Pan Jezus”. „Pan Jezus pojawia się w postaci słupa ognia, chleba i w kościele”.

Obrazek Weroniki (rys. 3) przedstawia uśmiechnięte osoby Jezusa i Maryi w koronach oraz dwóch dziewczynek z błękitnym skrzydłami z chmurami i motylami w tle. Maryja jako jedyna posiada narysowane czerwone serce. Elementem łączącym postaci jest w moim myśleniu użycie tych samych kolorów, co wydaje się ukazywać poczucie łączności i więzi między osobami. Korony symbolizują władzę boską, królewską, z kolei błękit skrzydeł i motyle nadają rysunkowi wyraz arkadii, świata, w którym panuje dobro i bezpieczeństwo. Z kolei serce Maryi jest moim przekonaniu prezentacją nauczania Kościoła Katolickiego, którym Maryja przedstawiana jest jako nie tylko Matka Chrystusa, ale i Matka całej ludzkości.

Antek, 6 lat: „Pan Bóg mieszka w niebie, w serduszkach wszystkich ludzi. Mieszka też w człowieku”. Dodaje: „Komunia to taki czas w kościele, jak ksiądz rozdaje Ciało Boże, pod postacią chleba białego, jak niebo. To naprawdę jest Ciało Boże. Bo na tym Ciele pojawiło się coś brązowego. To jest naprawdę Ciało Boże. To jest bilet do nieba. Gdy ktoś jest dobry to pójdzie do nieba. Bo to zależy od uczynków. [...] jak umrzemy, bo przeżyliśmy dużo lat”.

Praca Antka (rys. 4) jest niezwykle sugestywna poprzez swą symboliczność, wywołuje we mnie skojarzenie z rebusem. Umieszczone w górnej części kartki zostały trzy elementy: postać Boga z wyciągniętymi dłońmi, ogromne czerwone serce oraz człowiek, do którego zostaje ono skierowane czarną strzałką. Proste, ale niezwykle sugestywne „mówienie” chłopca opiera się w moim rozumieniu na wizji świata, w której to Pan Bóg strzeże porządku, otaczając człowieka silnymi ramionami i mając dla niego ogrom miłości.

Tymek, 8 lat: „Nie umiem narysować Pana Boga, ale on jest w niebie. Możemy przyjąć go w Komunii Świętej w postaci chleba. Według mnie wygląda jak człowiek. Jest podobny do Jezusa. Jezus jest Synem Pana Boga”.

Wizualizacja Tymka (rys. 5) jest z kolei bardzo przejrzysta i czytelna w przekazie, ale jednocześnie bardzo prosta. Przedstawia obrazkowe wizerunki trzech osób umieszczonych na chmurach, narysowane czerwonym kolorem oraz cztery uskrzydłone postaci w bładym kolorze uosabiające prawdopodobnie osoby święte bądź anioły, z których jeden pojawia się na chmurze obok człowieka. W moim odczuciu, wyraża to świadomość bliskości świata *sacrum* i *profanum*, bliskości Boga i człowieka, ale i przyjęcia wiary o ludzkiej naturze Jezusa. Jednocześnie użyte przez chłopca kolory wskazują dostrzeżenie przez niego granicy światów – boskiego i ludzkiego. To światy, które współlistnieją, ale nie są tymi samymi, zdaje się on mówić.

Pierwsza z wypowiedzi dziecięcych odzwierciedla trudność myślenia abstrakcyjnego, wyobrażania sobie postaci tego, kogo się nie widzi, a jedynie o kim się słyszy, prawdopodobnie od rodziców przekazujących prawdy wiary. Jednocześnie ukazuje ona swia-

domość przekazu płynącego od dorosłego człowieka, uzmysławiającego obecność Boga w stworzonym przezeń świecie, który dziecko postrzega w rzeczywistości przyrodniczej. Maksymilian z kolei, poprzez udział w drodze krzyżowej, uosabia postać Boga obecnego w jego peregrynacji z krzyżem. A zatem, jest ona dla niego symbolem w uczestnictwie którego, spotyka się Boga.

Natomiast Weronika zwraca uwagę na metaforę Boga przekazywaną w nauce kościoła, w której pojawia się starotestamentowa wizja Boga w postaci ognia. Ale Bóg w jej oczach, uobecnia się przede wszystkim w Komunii Świętej, w Kościele. Wydaje się wobec powyższego, że dziecięce myślenie zdolne jest do łączenia świata *sacrum* – sama figura Bóg oraz *profanum* – chleb, pod postacią którego pojawia się Chrystus.

Antek widzi Boga i wierzy w jego obecność w formie chleba jako Ciała Bożego. Tu, chłopiec prawdopodobnie odwołuje się on do wydarzenia w Sokółce, gdzie naukowe ośrodki medycyny poddawały badaniu komunikant z Kościoła św. Antoniego w Sokółce, na którym pojawiła się krew człowieka w stanie agonii. Wreszcie, jego postrzeganie Boga jest holistyczne, chłopiec widzi bowiem jego obecność w każdym człowieku, w sercach ludzkich. Wierzy on, iż po śmierci dobre uczynki są gwarancją pójścia do nieba, co więcej, taką rękojmią jest również przyjmowanie Boga w postaci Komunii Świętej – Ciała Bożego. Tymek wyznaje, że nie jest w stanie narysować Boga, ale twierdzi, iż jest on podobny do Jezusa, który jest Synem Bożym. W jego rozumieniu, jest on tożsamy człowiekowi. Zatem Bóg w jego wyobrażeniu jest ludzki, zwyczajny, bliski człowiekowi, a nie odległy czy niedostępny. I Komunia Święta pozwala na zbliżenie z nim, bo Bóg według niego jest obecny w Komunii Świętej pod postacią chleba.

2. Gdzie mieszka Pan Bóg? Gdzie znajduje się jego dom? Czy możesz go odwiedzać?

Julka, 5 lat: „Pan Bóg mieszka w niebie, bo on poszedł do nieba i teraz jest duchem, i kiedyś my też będziemy duchami i będziemy go widzieć. Pan Bóg widzi wszystko i nawet nie potrzebuje kuli magicznej, bo jest duchem *niebnym* i widzi wszystko, czy się kłócimy, czy nie, ale nawet jak się kłócimy, to on nas kocha”.

Maksymilian, 5,5 roku: „W niebie”. Na drodze krzyżowej Pan Bóg spotyka „Maryję, Szymona Cyrenejczyka i Weronikę, tą która wytarła mu twarz chustką” [i] „Po prostu umiera. Jeden przystanek jest dobry – ostatni – bo Pan Jezus umiera i zmartwychwstaje. (...) żyje w niebie”.

Weronika, 6 lat: Pan Bóg przychodzi wtedy, gdy „bardzo, bardzo chcemy żeby przyszedł do nas, albo jesteśmy bardzo grzeczni. Jak jesteśmy smutni i mamy chorobę i bardzo chcemy żeby do nas przyszedł”.

Antek, 6 lat: „Pan Bóg mieszka w niebie, w serduszkach wszystkich ludzi. Mieszka też w człowieku. W komunii świętej, w kościele”.

Tymek, 8 lat: „W niebie, w myślach, w kościele”. Świat bez niego jest niemożliwy, bo „Bóg stworzył świat”.

W wypowiedzi Julki dostrzegam dziecięce postrzeganie świata oraz nieba, do którego trafia się pod postacią ducha. W jej opinii Pan Bóg jest duchem, zatem mieszka w niebie. I zgodnie z jej przekonaniem, również ludzie staną się duchami i wówczas będą widzieć Boga. Dziewczynka przypisuje postaci Boga moc widzenia wszystkiego, mimo, że „nie ma kuli magicznej” – wystarczy, że jest „duchem niebnym”, co pozwala mu widzieć wszelkie uczynki człowieka, które chociaż nie są dobre, nie powodują braku miłości bożej. Natomiast Maksymilian twierdzi, iż Pan Bóg mieszka nie tylko w niebie, ale i w drodze krzyżowej, którą odbywa, wspierany obecnością Maryi, Szymona Cyrenejczyka oraz Weroniki. Co istotne i wydające się potwierdzać przytaczaną powyżej opinię B. Bettelheima – o oswojaniu pewnych prawd o życiu człowieka, który przecież umiera – w wypowiedzi chłopca śmierć nie wydaje się być czymś groźnym, strasznym, raczej jest przejściem do życia w niebie. Jest to niewątpliwie wyraz dziecięcej wiary w zmartwychwstanie obecne w nauczaniu kościoła katolickiego. Wreszcie, w osobie Boga Weronika znajduje pocieszyciela, kogoś, kto nas odwiedza jak jest się smutnym, chorym, czyli wówczas, gdy człowiek potrzebuje wsparcia, opieki. Równocześnie, dziewczynka nadmienia aspekt moralności zachowania warunkującego możliwość spotkań z Bogiem: możesz go doświadczać, gdy jesteś „grzeczny”. Antek z kolei, dostrzega obecność Boga w szerokiej perspektywie – Bóg jest nie tylko w niebie, ale i w każdym sercu ludzkim, w Kościele oraz Komunii Świętej. Podobne widzenie zdaje się prezentować Tymek, który uważa, iż Bóg znajduje miejsce także w myślach człowieka. Ponadto wyraża on deterministyczną wizję świata, w której to Bóg jest jego stwórcą, a zatem świat nie miałby bez niego racji bytu.

3. Kiedy spotykasz się z Panem Bogiem? Czy rozmawiasz z nim? Czy możesz powiedzieć, o czym?

Julka, 5 lat: „Pan Bóg do nas przychodzi w nocy razem z Aniołami”.

Maksymilian, 5,5 roku: „Kiedy jestem w przedszkolu i w domu. Pan Bóg mówi, żeby nie robić nic złego i że mnie kocha”. „Na drodze krzyżowej, bo chodzę i tam go spotykam”. „Na modlitwie, jak się modłę z rodzicami”.

Weronika, 6 lat: „Na ziemi to raczej nie, bo tego nie wytrzymamy, tylko jak będziemy w niebie jako dusze, bo wtedy Pan Bóg się nam pokaże”. „Możemy spotkać go w ogniu, ale nie zobaczymy jego twarzy, tylko możemy usłyszeć jego głos, tylko taki cichy, taki szept, żeby nas nie bolały uszy”. Co Pan Bóg mówi do nas: „Że nas kocha, żebyśmy wierzyli w siebie, żebyśmy byli mili dla wszystkich i kochali bliźniego swego jak siebie samego”.

Antek, 6 lat: „W modlitwie”. „Nie powiem [o co się modłę]. To tajemnica. Sekret z Panem Bogiem”.

Tymek, 8 lat: „Aniołowie są ludźmi zmarłymi (...) żeby nas strzegli. Trzeba być grzecznym, dobrym, nie trzeba być świętym. Pan Bóg kocha nas nawet jak jesteśmy niegrzeczni”.

Niezwykle wrażliwa odpowiedź Julii ukazuje dziecięcą wiarę w istnienie bytu pozamaterialnego i jednocześnie, poczucie otoczenia opieką przez niego – a tym samym – stan zaspokojenia poczucia bezpieczeństwa. W wypowiedzi Maksymiliana zauważyć można element związany z moralnością zachowań, których źródło znajduje się w Bogu, stawiającym wymagania, ale jednocześnie kochającym człowieka. Z kolei wypowiedź Weroniki pokazuje siłę i niemożność wyobrażenia przez dziecko postaci Boga, który ukaże się człowiekowi dopiero w niebie. Co więcej, symboliczne, sugestywne przedstawienia Boga w postaci ognia płynące z nauczania katolickiego, zostały przez nią zinternalizowane i uznane za własne. Wreszcie, ujawnia się tu aspekt ufności w obecność Boga łagodnego, który szepcze do ucha słowa o miłości do człowieka, zachętę do kochania siebie i bliźniego – i tu znowu analogicznie – odnaleźć można elementy nauczania opartego na ewangelicznym przykazaniu miłości do bliźniego. Z kolei Antek spotyka Boga w modlitwie, którą traktuje jak rozmowę na tyle ważną dla niego, by traktować ją jako sekret, tajemnicę między nim, a Bogiem. Zatem figura Boga jest osobą godną zaufania największych dziecięcych sekretów, jest powiernikiem, któremu można powierzyć własne tajemnice.

W wypowiedzi Tymka zaznacza się natomiast element etyki postępowania, które chociaż święte nie jest, winno dążyć do bycia dobrym, grzecznym. Równocześnie chłopiec zaznacza bezwarunkowość miłości Boga, który kocha człowieka mimo jego „niegrzeczności”.

W wypowiedziach dzieci dostrzegam przede wszystkim dwa obrazy Boga. Pierwszy z nich, to Bóg rozumiany jako Istnienie (Duch), drugi zaś, to Bóg jako Stwórca. Wydaje się, iż dzieci dokonują opisu Boga w trzech wymiarach. Jest to wymiar aksjologiczny, który obejmuje atrybuty i zachowania Boga jako bytu Najwyższego (Świętości). Kolejny z nich to wymiar ontyczny, a zatem obejmujący cechy wiążące się z naturą Boga (Bóg jest tu Stwórcą, Duchem Ziemskim i *Niebny*). Wreszcie, wymiar epistemiczny, w którym atrybuty Boga są określane przez dziecko: tu Bóg jest niewidzialny, niemożliwy poznaniu i zrozumieniu przez człowieka. Dzieci mówią o Bogu w sposób holistyczny, postrzegając go jako jedność trzech osób: Bóg jest zatem Stwórcą, posiada wcielenie ludzkie, w postaci Chrystusa. Brak natomiast w wypowiedziach dzieci osoby trzeciej, czyli Ducha Świętego.

W dziecięcej koncepcji postrzeganie Boga jawi się jako ufne spojrzenie w kierunku tego, który kocha człowieka bezwarunkową miłością. Można zatem mówić o postrzeganiu wiary zależnej od postawy dziecka – tu zauważalna jest pełna akceptacja osoby Boga i pewność jego istnienia. Nie ma natomiast wypowiedzi ukazujących postawę buntu czy negacji Boga. Nie trudno odnaleźć w wypowiedziach dzieci elementy nauczania kato-

lickiego, to, co jednak godne podkreślenia, to fakt przyswojenia i internalizacji wizji. Wydaje się, że przekaz dorosłego w dużym stopniu włącza się w myślenie dziecka, o ile łączy się on z działaniem – tu, rozumianym jako praktyczne realizowanie wiary. Zatem, pojawienie się elementu praktykowania uczestnictwa we mszy świętej czy drodze krzyżowej pozwala na nauczanie poprzez modelowanie i naśladownictwo osób znaczących. W związku z tym, iż przekaz wiary pozostaje spójny z powinnością praktykowania jej, dzieci z ufnością kopiują zachowanie autorytetów, jakimi niewątpliwie są rodzice. To, co z kolei istotne do zauważenia, to samo myślenie dziecięce ukazujące jego wrażliwość i świeżość myśli. Niewątpliwie jest ono znakomitym potwierdzeniem ewangelicznego nauczania: „Zaprawdę, powiadam wam: Jeśli się nie odmienicie i nie staniecie jak dzieci, nie wejdziecie do królestwa niebieskiego” [Mt. 18, 3] (Biblia Tysiąclecia 2003). Każde z dzieci poprzez swoje wypowiedzi ukazało ogromną wrażliwość wobec wiary i poczucia obecności Boga w ich istnieniu. Co więcej, rozumienie dziecięce, czyste i wrażliwe, mimo, że stanowi pewną wypadkową dziecięcego postrzegania oraz nauczania płynącego z przekazu dorosłego, jest rozumieniem, które na pewno spełnia funkcję oswojania świata i czynienia go bardziej przyjaznym, oswojonym. To koncepcja świata, w którym Bóg – troskliwy ojciec i stwórczyni istnienia – pozostaje w łączności z człowiekiem, którego kocha i obdarza bezwarunkową akceptacją. To Bóg, który pojawia się jako pocieszyciel w dziecięcych cierpieniach czy smutkach, i jednocześnie Bóg, który sam doświadczył cierpienia. Wreszcie, to Bóg, któremu można powierzyć dziecięce tajemnice i sekrety. Bóg, którego można doświadczać nie tylko w symbolice krzyża, w postaci Komunii Świętej, ale i w sercu człowieka, w obecności każdego z ludzi. Wydaje się, że ta wizja Boga daleka jest od obrazu Boga, który przede wszystkim karze, wzbudzając lęk w człowieku.

Być może jesteśmy świadkami całkowitej zmiany dyskursu nauczania religii, w której postać surowego Boga Ojca została zastąpiona Bogiem, który z miłością, i akceptacją patrzy na istoty ludzkie zmagające się z codziennością. Prawdopodobnie zmiana ta wyrasta przede wszystkim z domowego, rodzinnego przekazu osób aktywnie uczestniczących w życiu religijnym, tym samym, akceptujących nauczanie Kościoła katolickiego. I dalej, podążając za powyższą myślą, świadome uczestnictwo w życiu religijnym wydaje się być wystarczającym warunkiem do zaistnienia procesu naśladownictwa dla dziecka, które dostrzega spójność komunikatu werbalnego rodzica wyrażającego naukę Kościoła z aspektem działaniowym, wynikającym z praktycznego realizowania wiary. Można zatem dokonać uogólnienia, iż spójność komunikatów dorosłego wpływa na internalizację zachowań i poglądów dziecka. Ponadto wydaje się, że koherentność mowy z działaniem osób znaczących buduje i wzmacnia dziecięcą ufność do świata opartego na określonych regułach i prawach. A nawet więcej, świat ów jawić się może zgodnie z powyższym, jako miejsce bezpieczne, przyjazne dziecku dzięki osobie Boga, który uobecnia się w życiu człowieka, pojawiając się, gdy ten potrzebuje wsparcia czy akceptacji. Istota Boga zawiera się bowiem, według dziecięcego myślenia, nie tylko w miejscu takim jak Kościół oraz obecna w nim, podczas mszy świętej, komunii święta rozumiana przez dziecko jako chleb będący „Ciałem Bożym”, ale i w ludzkim sercu, w każdym człowieku. A zatem, świat wy-

pełniony pierwiastkami Boga budzi zaufanie, pozwala żyć z wiarą w pewien niezmienny porządek rzeczy, który pojawił się w dziecięcym myśleniu poprzez przekaz dorosłego. To świat, w którym rzeczywistym staje się spotkanie z Bogiem – człowiekiem – wysłuchującym tajemnic dziecka, Bogiem – człowiekiem – rozumiejącym dziecko, Bogiem – przyjacielem – będącym obok. Świadoma faktu, iż analiza semiotyczna nie posiada końca, ponieważ każde znaczenie nadane przez dziecko obrazowi Boga jest jednocześnie znakiem, któremu również nadaje się znaczenie, podejmując decyzję o zakończeniu w tym momencie dalszej interpretacji, uznając, że podjęte przez mnie działanie jest jedynie małą próbą prezentującą myślenie i interpretację dziecięcą.

Literatura

- Bartmiński J., Niebrzegowska S. (1999), *Językowy obraz polskiego nieba i piekła*. W: Kreja B. (red.), *Tysiąc lat polskiego słownictwa religijnego*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Bettelheim B. (1996), *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Warszawa, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, W.A.B.
- Biblia Tysiąclecia. Pismo Starego i Nowego Testamentu* (2003), Poznań, Pallotinum.
- Brzezińska A. (2004), *Spoleczna psychologia rozwoju*. T. 3, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Caillois R. (2009), *Człowiek i sacrum*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza VOLUMEN.
- Erikson E.H. (2002), *Dopelniony cykl życia*. Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
- Forster D. (1990), *Świat symboliki chrześcijańskiej*. Warszawa, PAX.
- Funes N. (2013), *Dzieci i tyrani*, rozmowa z Didierem Pleux, *Le NouvelObservateur*, „FORUM”, 15.
- Gutowski W. (1994), *Wobec nieobecności Boga. Sytuacja podmiotu w polskiej poezji religijnej lat ostatnich*. W: Tegoż, *Wśród szyfrów transcendencji. Szkice o sacrum chrześcijańskim w literaturze polskiej XX wieku*. Toruń, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa, Wydawnictwo ON.
- Jung C.G. (1993), *Archetypy i symbole*. Warszawa, Czytelnik.
- Karczmarczyk M. (2011), *Co znaczą rysunki dziecięce? Znaczenia i potencjał komunikacyjny rysunku dziecka sześciolatniego*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Klus-Stańska D. (2004), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Psychologia w monografiach naukowych*. Gdańsk, GWP.
- Łobocki M. (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Świątkiewicz W. (red.) (2001), *Kultura i religia u progu III tysiąclecia*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.



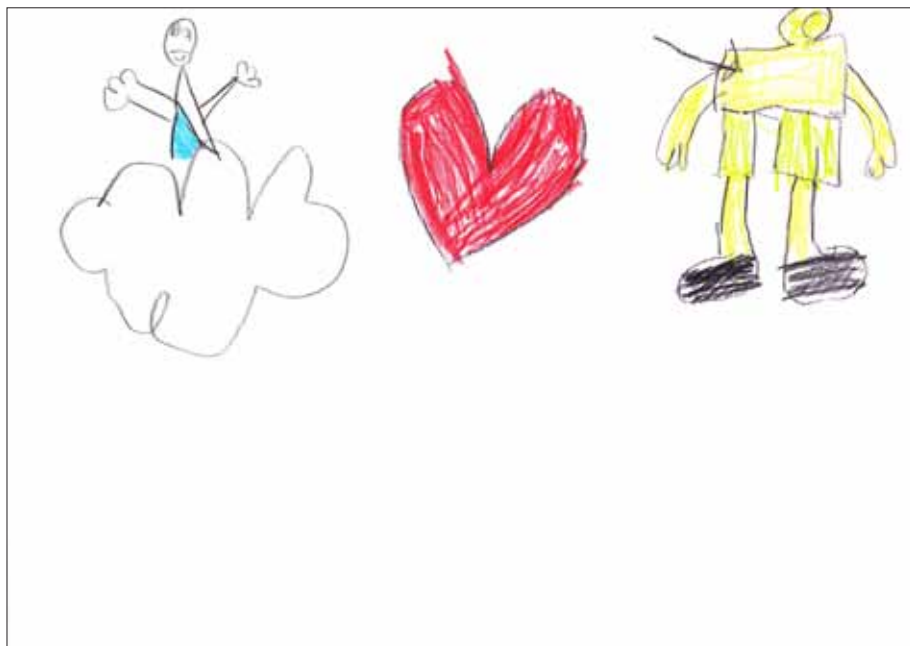
Rys. 1. Julka, 5 l.



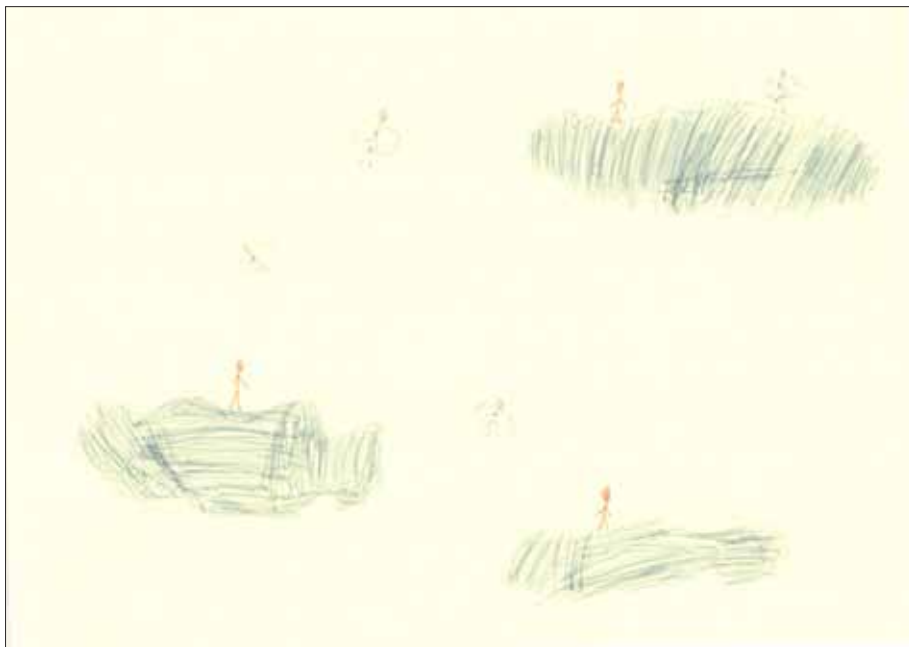
Rys. 2. Maksymilian, 5,5 r.



Rys. 3. Weronika, 6 l.



Rys. 4. Antek, 6 l.



Rys. 5. Tymek, 8 l.

Alicja Jurgiel-Aleksander

Uniwersytet Gdański
pedamj@ug.edu.pl

Dorosły w świadomości przedszkolaka. Esej prawie naukowy

Summary

An adult according to a pre-schooler. An almost scientific essay

The aim of the following text is to present various manners of thinking about adults by five-year olds. On the basis of group interviews the author tries to recognize how children perceive adults. Despite the fact that this research ought to be treated only as a case study, the outcome shown in the essay depicts the children's world. What is more it also shows how we, the adults, rear children. It was demonstrated that children view us as individuals physically resembling themselves, extremely busy at work, privileged when it comes to doing things that children cannot, great role models and good guardians. They do realize that in the adult world there are people who can do harm to them. To us it may seem that all these revelations are nothing new, but the results can show that we fail to treat children as partners.

Słowa kluczowe: stadium przypadku, świat dzieci, uczenie się od dzieci

Keywords: case study, the world of children, learning from children

Wprowadzenie

Niniejszy tekst pośrednio służy prezentacji wypowiedzi przedszkolaków na temat dorosłych i dorosłości po to, by w rezultacie spróbować opisać, w jaki sposób dzieci postrzegają nas (dorosłych), którzy im rządzą świat. W sensie poznawczym rozmowa z dziećmi o dorosłych stała się pretekstem do rozważenia znaczenia dorosłych w ich codzienności. W konsekwencji chodzi jednak o to, by zobaczyć, jak nas widzą dzieci i czego możemy się od nich nauczyć w kwestii ich wychowywania. Prezentowany materiał należy traktować jako jakościowe studium przypadku zorientowane na opis zjawiska, jakim jest znaczenie dorosłych w świecie dziecka (Stake 2009). Natomiast krytyczny¹ potencjał tego studium

¹ W polskim piśmiennictwie sformułowanie badania krytyczne utożsamiane jest z pedagogiką radykalną, mistrzostwem podejrzeń w ujęciu klasyków takich jak: Marks, Nietzsche, Freud. Natomiast ja używam tego sformułowania w sposób uproszczony, jako badania nad procesem wychowania rozumianym jako konstrukt społeczny i kulturowy co oznacza, konstruowanym a nie jedynie wdrażanym. Z tego względu interesują mnie koncepcje znaczeń dotyczące zjawisk w edukacji i wychowaniu, które są produkowane przez to, co ma miejsce w kulturze i życiu społecznym. W taki sposób o byciu krytycznym piszą W. Carr, S. Kemmis (1991), *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, London and Philadelphia.

odnosi się tu do sposobu ujmowania tej sprawy jako ważnej dla uczenia się dorosłych, dokładnie uczenia się bycia w roli tego, który ten świat dziecku tworzy.

Kilka uwag o metodzie w realizowanym projekcie badawczym

Problem widzenia świata przez dzieci zawsze stanowił przedmiot zainteresowania pedagogów głównie ze względu na pytanie o możliwe instrumentarium do rozpoznawania procesów poznawczych, które zachodzą w ich świadomości, a stanowią o możliwościach rozwoju dziecka i jego kompetencji. W niniejszym projekcie mam znacznie skromniejszy cel – ponieważ próbuję rozpoznać, jakimi widzą dorosłych dzieci i to głównie ze względu na to, by odsłonić, kim są dorośli w życiu dziecka, jaki świat współtworzą z dziećmi. W przełożeniu na język praktyki badawczej chodziło o to, by za pomocą pytań w wywiadzie typu: *Kim jest dorosły? Po co są dorośli? Czy są nam potrzebni? Kiedy jest się dorosłym i jak to rozpoznać?* wywołać dziecięcą opowieść, a następnie dokonać jej analizy ukierunkowanej na odpowiedź co to może znaczyć, co mówią dzieci w tym konkretnym kontekście kulturowym i społecznym.

Dla pokazania tej kwestii wybrałam metodę fenomenograficzną², która jako sposób postępowania badawczego prowadzi do wytwarzania koncepcji znaczeń nadawanych rzeczywistości na podstawie tego, czego doświadczamy. W tym sensie jej rezultatem są opisy zjawiska w języku realnego odwzorowywania tego, jaki świat jawi nam się w bezpośrednim doświadczeniu, ale ów opis traktuje jako sposób rozumienia (a nie psychologiczny proces postrzegania). Metoda ta wskazuje na to, że to, w jaki sposób o czymś mówimy świadczy o tym, jak to rozumiemy, a to, jak rozumiemy jest pochodną tego, czego doświadczamy. W dosłownym tłumaczeniu fenomenografia oznacza opis rzeczy, zjawisk, które ujawniają nam się w bezpośrednim doświadczeniu. Sam jej twórca Ferenc Marton, w swoich publikacjach pisze, że fenomenografia to **empiryczne studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów rozumienia, postrzegania, konceptualizowania, doświadczania zjawisk otaczającego świata** (Marton, Booth 1997). Rezultatem poznawczym fenomenografii jest „rysowanie” przez badaczy mapy ujawniającej różne sposoby doświadczania zjawisk przez badanych. Ich odczytanie i konceptualizacja ma swoje konsekwencje praktyczne. Zarówno samemu twórcy metody, jak i jego współpracowni-

² Na łamach „Problemów Wczesnej Edukacji” badania zgodnie z założeniami tej metody były już kilkakrotnie prezentowane. Szczegółową prezentację tego podejścia proponuję w publikacji: A. Jurgiel (2009b), *O możliwościach poznawczych fenomenografii*. „Pedagogika Kultury”, tom 5; A. Jurgiel (2009a), *Doświadczanie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzne*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2. Inne, które przedstawiają tę procedurę w polskim piśmiennictwie naukowym to między innymi: L. Kopiciewicz (2005), *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francusko studium porównawcze*. Kraków; L. Kopiciewicz (2007), *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*. Wrocław; Kopiciewicz L. (2014), *„Nieracjonalna i nietwórcza, bo dziewczynka”, czyli dezintegracja genderowa jako efekt stereotypizacyjnej pracy szkoły*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków; A. Męczkowska (2003), *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.

kom zależało bowiem na ulepszeniu procesu kształcenia w uniwersytecie, dlatego pytania poznawcze, które wtedy sformułowali miały następującą postać: Co to znaczy, że jedni ludzie są lepsi a drudzy gorsi w uczeniu się? Dlaczego jedni radzą sobie lepiej od innych w uczeniu się? Odczytanie rozmaitych sposobów rozumienia (doświadczenia) uczenia się przez studentów stanowiło cel tamtego i późniejszych badań fenomenograficznych. Marton (1986) zwykł mówić, że na ogół w pracy edukacyjnej opieramy się na założeniu, że uczeń myśli i robi coś źle, a w związku z tym my to „coś” poprawiamy. Tymczasem fakt, że uczeń robi coś inaczej niż byśmy tego oczekiwali wynika z faktu, że w inny sposób niż my (dorośli, nauczyciele) rozumie jakieś zjawisko (Jurgiel 2009b).

Odnosząc powyższe założenie do dyskusji z dziećmi na temat kim są dorośli, oznaczało by to, że ich opowieści zyskują status nie tylko realnego opisu rzeczywistości, w której dorośli są obecni, ale co ważniejsze, przez różne rodzaje swej obecności w świecie dzieci koncepcja bycia dorosłym wskazuje, jak *ten* świat jest przez dzieci rozumiany.

W sensie technicznym sposób postępowania w przedstawianym projekcie obejmował kilka etapów:

- a) gromadzenie danych za pomocą wywiadu grupowego przeprowadzonego wśród pięciolatek w jednym z trójmiejskich przedszkoli wywołanym pytaniem³: Kim są dorośli?
- b) przygotowanie transkrypcji nagranych wywiadów,
- c) analizę tekstu wywiadu typową dla procedury fenomenograficznej polegającą na:
 - kondensowaniu fragmentów tekstu wypowiedzi wokół jednej kwestii, różnej od pozostałych,
 - wyłonieniu kontekstu decydującego o powstaniu jednorodnego pola tematycznego,
 - pokazaniu różnic w wypowiedziach (kontekstach) wobec innych pól tematycznych,
 - wyłonieniu kategorii opisu, rozumianej jako jednorodny pod względem nadawanego znaczenia obraz fenomenu. Należy zaznaczyć, że fenomenografia – jako metoda badań – zakłada różnorodność rozumienia zjawiska, tym samym dąży do wyłonienia wielu kategorii opisu świadczących o jego rozumieniu (zob. Jurgiel-Aleksander 2013).

W niniejszym projekcie traktowanym jako studium przypadku możliwości opisu, jakie zostaną tu przedstawione nie wyczerpują przestrzeni wynikowej w sensie fenomenograficznym, a jedynie są sygnałem ważnej (wyjątkowej) kwestii. Okazuje się bowiem, że obraz dorosłego wyrażony w języku pięciolatka stał się pośrednio kluczem do rozpoznania doświadczenia wychowania jako procesu społeczno-kulturowego, którego twórcami są jego rodzice i najbliżsi.

³ Wywiady według mojej koncepcji przeprowadziła studentka pedagogiki UG.

Dorosły, czyli kto? Znaczenie dorosłych w świecie dziecka

Na podstawie zastosowanej procedury wyłoniłam sześć rodzajów kategorii opisu dorosłego, świadczących o znaczeniu dorosłego w życiu społecznym i kulturowym. Interesujące jest to, że w każdym z tych pomysłów możemy odnaleźć język współczesnej andragogiki, oczywiście w dziecięcym wydaniu.

Pierwszą z kategorii opisu jest **rozumienie dorosłego jako istoty fizycznie podobnej do dziecka**. W tym rozpoznaniu dorosłości dominują wskazania na osoby z najbliższego otoczenia jak mama, tata, ciocia, dziadek, babcia głównie ze względu na cechy fizyczne, jak noszenie wąsów, butów na obcasie, ale także ze względu na cechy organicznego wzrostu o czym świadczą pokaźne rozmiary. Dorosły jest zawsze duży, a dzieci małe – jak mówią przedszkolaki. Oto wypowiedzi w tej kwestii: *Jak wyglądają dorośli?*

- *Mają oczy nos i wąsy.*
- *Mają dużą buzię i okulary.*
- *Mają duże brzuchy.*
- *Noszą czarne buty na obcasie jak moja mama.*

Zaobserwowanie cech wyglądu, sposobu ubierania się innego niż dzieci – jak w powyższych wypowiedziach – nie oznacza niezauważania podobieństw:

- *Są tacy jak my, tylko trochę duzi!*

Wy tłumaczenie, dlaczego muszą być więksi pochodzi ze społecznego świata: *bo muszą nosić dzieci na rękach albo zakupy ze sklepu.*

Drugą z kategorii opisu jest **widzenie dorosłego jako osoby zapracowanej**. Domeną tego fragmentu wypowiedzi jest wskazywanie na aktywności zarezerwowane dla dorosłych, bo wymagające zwyczajnie siły, ale też odpowiedzialności za kogoś innego. Dorośli w tym wydaniu:

- *Pilnują dzieci i pieska.*
- *Chodzą do pracy i zarabiają pieniądze.*
- *Mogą też gotować, ale ja z mamą też gotuję!*
- *Myją okna, mogą też parapety.*
- *Robią zakupy i kupują ryby.*

Są też konsekwencje związane z podejmowaniem różnych obowiązków, a mianowicie to, że:

- *trzeba pracować i nie ma się czasu dla dzieci.*

Trzecią kategorię opisu konstruuje wypowiedzi **o dorosłych jako tych, którzy mają przywileje**. Przywileje to coś, co jest niedostępne dziecku, ale będzie w przyszłości. Do

nich zaliczają: oglądanie filmów, jazdę samochodem w roli kierowcy, ale także korzystanie z używek, jak w tych oto wypowiedziach:

- Dorośli mogą jeździć samochodem i być za kierownicą.
- Mogą palić papierosy albo pić piwo, jak mój wujek.
- Mogą oglądać filmy dla dorosłych, a my nie!

Rodzajem przywileju jest także kształtowanie estetyki charakterystycznej dla ubioru i wyglądu dorosłych:

- *Dorośli mogą malować włosy, jak moja mama.*
- *Dorośli noszą kolczyki jak mój tata.*

Kolejną kategorię opisu budują przekonania o **dorośłym jako osobie zachowującej się poprawnie i godnej naśladowania**. Ten rodzaj poprawnych zachowań odnosi się zarówno do tych społecznie akceptowalnych, związanych z funkcjonowaniem w życiu społecznym, kiedy mówią, że:

- *Dorośli nie mogą scypać ani marudzić!*
- *Ani płakać!*
- *Ani popychać!*
- *Ani brzydkiej miny robić!*

Ale także do wyboru przyszłej roli zawodowej wtedy, gdy demonstrują, że będą naśladować kariery swoich rodziców:

- *Ja też będę pracował jak tata! W Ergo Hestia!*
- *Ja będę strażakiem, jak mój!*

W świecie dziecka pojawiają się również tacy **dorośli, którzy stanowią zagrożenie**, bo nie tylko nie zachowują się poprawnie, ale mogą wyrządzić krzywdę. Świadomość, że tacy też istnieją jest budowana przez rodziców w oparciu o system nakazów:

- *Dorośli są dobrzy i źli też. Złodzieja nie można wpuszczać do domu, bo by się mama ze-złościła!*
- *Jak mama idzie do sklepu – a ja zostaje czasem sama – to nigdy nie otwieram drzwi!*

Dorośli jako opiekunowie dziecka, to kolejna kategoria opisu. Została utworzona w języku budowania zaufania i zapewniania bezpieczeństwa dzieciom. Oto wypowiedzi w tej sprawie:

- *Jak na przykład Szymek się zrani i nie ma mamy albo taty, to nie może sobie sam założyć plasterka. Musi być mama albo tata.*

- *Muszą dzieciom śpiewać kołysanki.*
- *Muszą przytulać, jakby dzieci miały zły sen.*
- *Muszą szykować kąpiel, czytać książkę na dobranoc i włączać bajkę na dobranoc.*
- *Dają dzieciom picie.*
- *Jakby ich nie było, to dzieci mogłyby się zgubić, jak idą na spacer.*
- *Dorośli są po to, żeby pomagać dzieciom wciągać sanki na górkę.*

Czego my dorośli uczymy się od dzieci?

Wszystkie przedstawione dotychczas kategorie opisu dorosłego pokazują jak dzieci identyfikują swój świat, którego dorośli są nieodłączną częścią. Ich język tworzenia wizerunku dorosłego może świadczyć o tym, że mechanizm socjalizacji działa. W swoim krótkim opowiadaniu o tym kim są dorośli w języku społecznej przydatności („pracują”, „robią zakupy”, „pomagają wciągać sanki dzieciom”) oraz języku obowiązków wobec innych, w domyśle – młodszych („muszą pracować”, „muszą zarabiać pieniądze”, „muszą włączać bajkę na dobranoc i dawać dzieciom picie”) zawarta jest konieczność dopasowywania się do świata, który po prostu jest. Dzieci rozumieją znaczenie norm społecznych, zdają sobie sprawę z ich istnienia, widzą dorosłych jako ich twórców. W oczach badanych to dorośli są idealni, racjonalni, zachowują się zgodnie z oczekiwaniami społecznymi i normami. I to oni pomagają dzieciom w codziennym funkcjonowaniu, opiekując się nimi i realizując niezbędną potrzebę bezpieczeństwa. Z punktu widzenia rozwoju społecznego i moralnego można by powiedzieć, że przedszkolaki w tym studium przypadku reprezentują charakterystyczny dla pięcioletków typ zachowania oraz że w procesie ich wychowania obecni są znaczący inni (rodzice, dziadkowie), których rola jest niezwykle istotna (Bee 2004). Wydaje się, że nie ma w tym odkryciu, dla nas badaczy, nic poznawczo zaskakującego. Gdybyśmy jednak odwrócili tę sytuację i zapytali, co robią w tym procesie wychowania dorośli, to można zauważyć, że – z punktu widzenia opisywanej tu koncepcji bycia dorosłym w ujęciu przedszkolaka – nie wychodzą oni poza rolę opiekuńczą, ponieważ „doglądają”, pomagają, usuwają przeszkody, mówią, co dobre, a co złe i jak należy się zachować. Może jest więc tak, że dorośli kładą nacisk na realizację funkcji opiekuńczych na tym akurat etapie wychowania swoich dzieci. A może jest też tak, że funkcjonalizm naszej kultury nie pozwala sobie nawet wyobrazić, że wychowanie to nie tylko świat sam w sobie, ale społeczny rodzaj doświadczeń w równym stopniu współtworzony przez dzieci i dorosłych. Ten rodzaj małego eksperymentu myślowego jest raczej zaproszeniem do rozmowy na ten temat. Temat, który mnie – badaczkę uczenia się dorosłych – zainspirował do przyglądania się temu, co o nas dorosłych mówią i myślą dzieci. Należy dodać, że z punktu widzenia zastosowanej tu metody, przedstawiona przestrzeń wynikowa w żadnej mierze nie upoważnia do wysuwania tezy o braku traktowania wychowania przez dorosłych jako społecznego doświadczenia. Jest raczej powodem do zastanowienia się nad tym, że w próbie ścierania się rozmaitych doświadczeń, wysiłku zmiany świata na lepszy, kiedy uwiera on nas swoją jakością musimy mieć, jako dorośli, młodszych sojuszników.

Ich rozumienie świata, sposób jego doświadczania mówi coś ważnego o nas. Pozostaje tylko pytanie – na ile zechcemy to „coś” usłyszeć. Może więc raczej miała M. Mead (2000) mówiąc, że świat, w którym dorośli uczą się od dzieci ma szansę stać się bardziej demokratyczny, a może przede wszystkim bardziej zrozumiały dla nas dorosłych?

Literatura

- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Carr W., Kemmis S. (1991), *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London and Philadelphia, Falmer Press.
- Jurgiel A. (2009a), *Doświadczanie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzne*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2.
- Jurgiel A. (2009b), *O możliwościach poznawczych fenomenografii*. „Pedagogika Kultury”, tom 5.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kopciwicz L. (2007), *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kopciwicz L. (2005), *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*. Kraków, „Impuls”.
- Kopciwicz L. (2014), *„Nieracjonalna i nietwórcza, bo dziewczynka”, czyli dezintegracja genderowa jako efekt stereotypizacyjnej pracy szkoły*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Marton F., Booth S. (1997), *Learning and awareness*. Mahwah, N.J. Erlbaum Associates.
- Marton F. (1986), *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*. „Journal of Thought”, vol. 21, no 3.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Męczkowska A. (2003), *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.
- Stake R.E. (2009), *Jakościowe studium przypadku*. W: N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych. Tom 1*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Инна Журавлёва

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
innaleksandrovna@list.ru

Особенности самопрезентации ребенка в дошкольном возрасте

Summary

Peculiarities of the self-presentation of preschool children

The results of a study on self-presentation in the light of the history of mankind and culture are presented. A definition of self-presentation as a phenomenon closely related to child development is given. The peculiarities of self-presentation are shown by an analysis of the structure of preschoolers' self-consciousness. A typology of preschool children's self-presentation is presented.

Key words: assignment, identification, isolation, child's personality, self-presentation

Ситуация развития современного дошкольника

Мир ребенка открывает нам особое восприятие окружения. Условия делают возможным социальное наследование знаний, умений и психических качеств. Развитый предметный и рукотворный мир демонстрирует ребенку опыт поколений. Представленность опыта в многообразных книгах, рекламах, мультфильмах, памятниках определяет воспитание и обучение, позволяет сформировать у ребенка необходимые действия для последующей презентации себя в жизни.

Ребенок притязает на самостоятельность, на презентацию своей уникальности. Основой самопрезентации становится осознание ребенком собственных возможностей и присвоенность им социального опыта поведения.

«Идентификация-обособление» как механизм самопрезентации личности

Развитие ребенка начинается с присвоения культуры. Дошкольник усваивает и присваивает ценности семьи, общества, нормы поведения в нем, знаки и символы. Продолжением этого процесса становится обособление, проявляющееся в экспериментировании и создании своей нормы, которое дает возможность ребенку предъявлять свое особое видение ситуации, позволяет отстаивать уникальное (детское) мировоззрение. В.С. Мухина отмечает, что «идентификация и обособление рассматриваются... как диалектически связанные механизмы, по своей глубинной сущности находящиеся в единстве и противоположности» [Мухина 2013: 385]. Идентификация и обособление образуют единый парный механизм, позволяющий человеку презен-

товать себя в социуме с одной стороны «как все», и в тоже время как «уникальную и отличную личность».

Самопрезентация как усвоение социальных нормативов

Основоположники отечественной психологии задолго до современных исследований явления самопрезентации отмечали ведущую роль усвоения культурных норм и паттернов поведения в развитии человека, когда человек не может стать человеком без усвоения, присвоения и принятия человеческого опыта взаимодействия, идей сформулированных ранее, заявляя, что «история отдельного индивида отнюдь не может быть оторвана от истории предшествовавших или современных ему индивидов, а определяется ею» [Маркс, Энгельс 1955: 440].

Подобного рода уподобление человека демонстрирует возможность человека развиваться и проявлять себя в высшей человеческой сущности, благодаря которой он способен оформить свое особое личностное понимание вещей и предьявлять его во вне. Самопрезентация всегда социальна и ориентирована на особенности опыта всего человечества, которые человек усваивает и понимает лишь обратившись к другим людям.

Самопрезентация в разные исторические периоды

Традиционное воспитание имело специфику – оно осуществлялось через многократные повторы, системы символических действия (ритуалы) и символические тексты (мифология). Родовая традиция формирует сознание и самосознание родового индивида, что имеет первостепенное значение в персоногенезе. Мифология, сказания, ритуалы определяли содержание формирующегося мировоззрения и давали человеку традиционные поведенческие формы межличностных отношений, которые обеспечивали выживание, трудовую деятельность и воспроизводство нового поколения [Мухина 1975: 49–50], а также, на наш взгляд, определяли специфику, как самопрезентации ребенка, так и в последующее время бытия.

Так, охотник дарил своему сыну еще в раннем возрасте лук, стрелы, нож. Приучал самого мальчика изготавливать эти орудия, чтобы они соответствовали их функциональному назначению. Обучал охоте на разного зверя. Ребенка учили читать и понимать природу.

Рыбак дарил маленькому сыну лодочку и весла, которые вырезал ему для игры. К семи годам многие мальчики уже имели свою настоящую лодку – подстать своему росту.

Оленевод брал сына с собой пасти стада оленей с трех – четырех лет, если это был шустрый мальчик, и несколько позже «замедленного» [Мухина 1975: 51]. Ребенок принимал участие во всех операциях труда оленевода: корализация, забой, противоводная обработка и т.д.

В процессе воспитания ребенку присваиваются умения, которыми обладают родители. В произведении «Детство. Отрочество. Юность» Л.Н. Толстого можно встретить: «Сначала мы все [*дету*] бросились к забору, от которого видны были все эти интересные вещи, а потом с визгом и топотом побежали на верх одеваться, и одеваться так, чтобы как можно более походить на охотников. Одно из главных к тому средств было всучивание панталон в сапоги» [Толстой 1978: 64].

Присвоение культурных норм, определяющее самопрезентацию ребенка, обычно оказывается детерминировано гендером. М. Горький писал: «Все это было удивительно: я плакал редко и только от обиды, не от боли; отец всегда смеялся над моими слезами, а мать кричала: – Не смей плакать!» [Горький 1983: 6]. У Л.Н. Толстого мальчики демонстрировали, как они полагали, маскулинные качества: «Вперив глаза в опушку, я бессмысленно улыбался; пот катился с меня градом, и хотя капли его, сбегая по подбородку, щекотали меня, я не вытирал их. Мне казалось, что не может быть решительнее этой минуты» [Толстой 1978: 65]. К. Чуковский обращал внимание на разговор мальчика: «– Как ты смеешь драться? – Ах, мамочка, что же мне делать, если драка так и лезет из меня?» [Чуковский 1928: 29]. Девочки – феминные: «– Я вся такая пахлая! Я вся такая духлая!» [Чуковский 1928: 31].

Притязание на признание как основа самопрезентации личности

В.С. Мухина рассматривает возможность формирования детской личности в дошкольном возрасте. В.С. Мухина акцентирует внимание на том, что «в процессе своего психического развития ребенок овладевает свойственными человеку формами поведения среди других людей» [Мухина 2012: 221]. Психическое развитие ребенка связано с развитием внутренней позиции, что проявляется в эмоционально окрашенных образах, в воле, ситуативной ориентировке на усвоенные нормативы, демонстрируя тем самым детскую «самость» и «чувство личности» [Мухина 2012: 222]. Ребенок интенсивно усваивает нормативы поведения к дошкольному возрасту и становится способен предъявлять их в своем стремлении утвердить себя через самопрезентацию.

«Предъявление человеком своих прав на общественное уважение со стороны людей есть притязание на признание» [Мухина 1999: 394]. Ребенок дошкольного возраста предъявляет свои интересы, желания и целеустремления обществу, которое отвечает признанием или отвержением. Дошкольник может утверждать свое устремление к самостоятельности, предъявляя сформированность второго звена самосознания детской личности – притязания на признание. Имея особое имя, лицо и тело, признавая своих родителей, уважая их, имея право быть счастливым и любимым, ценя самого себя, будучи обязанным другим, ребенок становится способен самопрезентироваться в социальном окружении через притязание на признание.

Самопрезентация в психологии развития

Уникальное предьявление интересных и необычных экспериментов и достижений дошкольника, основанное на идеях Великого идеополя общественного самосознания, определяет возможность самопрезентации ребенка как личности во взаимодействии с социумом.

Самопрезентация, согласно нашему пониманию, это сопричастная развитию личности, особая форма социальной активности, являющаяся результатом парного механизма «идентификация-обособление», в результате чего происходит присвоение норм и ценностей социума, с их последующим предьявлением окружению в реализации притязания на признание. Содержательные основания самопрезентации могут проявляться в отношениях к миру вещей, к миру людей, к самому себе.

Данное определение позволяет рассматривать самопрезентацию не только как социальное явление, но и как феномен психологии развития и бытия человека как личности. В процессе перехода с одного возрастного периода на другой, в процессе развития личности будет изменяться содержание и формы самопрезентации.

Возможности самопрезентации детской личности

Понимание самопрезентации как явления сопричастного развитию личности позволяет нам изучить ее [самопрезентацию] с момента первого рождения личности, которое приходится на дошкольный возраст.

А.Н. Леонтьев отмечает, что «дошкольное детство это период первоначального фактического складывания личности, период развития личностных «механизмов» поведения» [Леонтьев 2004: 162]. Ребенок дошкольного возраста становится способен выстроить свое поведение, добиться намеченной цели с использованием усвоенных паттернов поведения.

В.С. Мухина рассматривает возможность формирования детской личности в дошкольном возрасте. В.С. Мухина акцентирует внимание на том, что «в процессе своего психического развития ребенок овладевает свойственными человеку формами поведения среди других людей» [Мухина 2012: 221]. Психическое развитие ребенка связано с развитием внутренней позиции, что проявляется в эмоционально окрашенных образах, в воле, ситуативной ориентировке на усвоенные нормы и другие, демонстрируя тем самым детскую «самость» и «чувство личности» [Мухина 2012: 222]. В.С. Мухина утверждает, что именно в дошкольном возрасте впервые получают интенсивное развитие звенья структуры самосознания. Можно полагать, что ребенок интенсивно усваивает нормативы поведения к дошкольному возрасту и становится способен предьявлять их в своем поведении используя самопрезентацию.

В процессе взросления структурные звенья самосознания благодаря единому механизму развития личности, идентификации и обособления обретают уникальное

наполнение, несущее при этом специфику конкретной социокультурной общности. Так, на наш взгляд, в дошкольном возрасте становится возможным рассмотрение сампрезентации личности, когда ребенок демонстрирует сознательное предьявление усвоенных норм и паттернов поведения, когда ребенок проявляет ценности реальных мира.

Развитие личности определяется не только врожденными особенностями и социальными условиями, но и внутренней позицией – определенным отношением к миру людей, к миру вещей и к самому себе. На первом этапе происходит стихийное становление, не направляемое самосознанием складывание личности. В этот период подготавливается рождение сознающей себя личности, когда у ребенка проявляются в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий.

Методы исследования самопрезентации ребенка дошкольного возраста

В качестве инструментария исследования выступили следующие методы. Первый метод глубинной рефлексии В.С. Мухиной «Кто Я?», модифицированный автором, использовался с целью выявления особенностей самопрезентации детской личности. Реализация метода «Кто Я?» для детей дошкольного возраста состояла в том, что им предлагалось ответить на несколько вопросов: «Что ты обычно говоришь при встрече с другими детьми, друзьями или взрослыми»; «Кто ты?»; и в зависимости от реакций ребенка, его понимания вопроса возможны были дополнительные уточнения вопросов. Исследователем фиксировались все ответы испытуемых. Время ответа на вопрос ограничено не было, также детям предоставлялась возможность продолжить отвечать на поставленный вопрос позже, в другое время суток, в другой день. Данный метод позволил нам выявить проявление особенностей детской личности в самопрезентации, когда ребенок целенаправленно активен на предьявление определенного образа во взаимодействии с окружающими людьми [Мухина 2008: 116–129].

Второй метод исследования – «Депривация структурных звеньев самосознания» разработанной В.С. Мухиной и К.А. Хвостовым, который прошел соответствующую апробацию на испытуемых в возрасте от 5 лет, а также в исследовании особенностей самосознания и этнических различий самосознания. Вслед за идеями В.С. Мухиной, что личность проявляется как в стабильных ситуациях, так и в ситуациях фрустрации, нами данный метод реализовывался на всех этапах развития детской личности от 3 до 7 лет в модифицированном нами варианте. Модификация заключалась в том, что ребенку предлагалось встать на позицию ребенка, который изображен на предьявляемых рисунках (на предьявляемых рисунках нарисованы и другие люди, например сверстники, родители, воспитатель), и предлагалось ответить на слова, которые говорит другой человек на рисунках. В процессе работы уточнялось понимание ребенком целенаправленности своих реакций по созданию определенного типа взаимодействия со взрослыми (воспитателями), сверстниками и родителями в ситуациях фрустрации и в ситуациях без фрустрации. В результате

проведения методики нами выявлялись особенности самопрезентации, проявляющиеся в наполнении структурных звеньев самосознания детской личности, а также устанавливались типы поведения, направленные на создание определенного впечатления в самопрезентации в ситуациях фрустрации и в ситуациях без фрустрации [Мухина, Хвостов 1996: 49].

В исследовании особенностей самопрезентации детской личности необходимой стала разработка и проведение дополнительной авторской методики, направленной на выявление содержательных оснований самопрезентации и заявленной как проективная методика «Направленность самопрезентации личности». Данная методика разработана, на основании идей В.Н. Мясищева о проявлении личностных особенностей в двусторонних психических отношениях, каждое из которых нашло отражение в основаниях самопрезентации: отношение «к самому себе» – основание самопрезентации «сам»; отношение «к миру вещей и природы» – основание «вещь»; отношение «к людям и общественным явлениям» – основание самопрезентации «друзья» и «взрослый».

Основываясь на предположении о том, что ребенок по разному самопрезентируется в ситуации, когда знает аудиторию, и в ситуации, когда не знает представителей аудитории, испытуемым последовательно предъявлялись различные ситуации: «знакомства» и «не знакомства». Каждая ситуация дублировалась в изображениях картинок и расположении игрушек по три раза. Стимульный материал «картинки» были разработаны на основании фотографий, в которых участвовали дети дошкольного возраста; стимульный материал «игрушки» были подобраны следующим образом: матрешки, игрушки из мягкого материала, игрушки, изображающие животных из резинового материала. Стимульный материал был разработан отдельно для мальчиков и для девочек. Каждому ребенку было необходимо рассказать о своем возможном поведении в 12 заданных ситуациях. Предъявление стимульного материала (картинки и игрушки) осуществлялось таким образом, что ребенок «помещался» в ситуацию неопределенности, когда ему было необходимо сделать выбор типа отношения, используемого для самопрезентации, а именно для того чтобы вступить во взаимодействие и презентовать себя другим людям. Ребенку предъявлялись картинки или игрушки демонстрирующие отношение к самому себе, обозначенные нами как «сам», отношение к миру вещей или явлениям природы, обозначенные как «вещь», а также отношение к людям и общественным явлениям, обозначенные как «друзья» и «взрослый». Ребенок мог выбрать только один тип отношения из предлагаемых четырех.

В ходе реализации разработанной методики направленной на выявление содержательных оснований самопрезентации, нами фиксировались особенности самопрезентации как устойчивого явления детской личности, а не ситуативной активности. Нами постоянно уточнялась сознательность и целенаправленность выбора ребенка по созданию желаемого результата (одобряемого/ не одобряемого) во взаимодействии с окружающим миром (в ситуации знакомства и не знакомства). Разработанная

методика позволила выявить основания самопрезентации, в рамках которых ребенок использует предметы, взрослых, друзей или собственные личностные ресурсы.

В исследовании также использовались статистические методы обработки эмпирических данных: критерий согласия распределений χ^2 ; коэффициент корреляции рангов Спирмена (r).

Самопрезентации ребенка дошкольного возраста через структурные звенья самосознания

Ребенок в самопрезентации чаще обращается к предъявлению *первого звена самосознания «имя и телесное Я»* от 3 к 6–7 годам. В возрасте 3–4 лет дети в самопрезентации называют свое имя. В возрасте 5 лет дети называют свое имя, используя дополнительные характеристики: «Ваня-солнышко», «Марья-царевна». К 6–7 годам при самопрезентации демонстрируют способность использовать полное и сокращенное имя: «Саша-Александр», «Лена-Елена», «Гоша-Георгий». Полученные результаты свидетельствуют о знакомстве и стремлении продемонстрировать сверстникам и взрослым свою «взрослость», владение речевыми оборотами. Приобретая особый личностный смысл, имя презентуется на основании усвоенных культурных, народных традиций. Пик использования фамилии приходится на 5 лет, что обусловлено любопытством, любознательностью, стремлением презентовать свою взрослость, новое знание. В возрасте 3–4 лет в самопрезентации проявляется редкое использование фамилии. К 6–7 годам дети используют фамилию значительно реже. Нами это может быть объяснено особым отношением к фамилии. В образовательных учреждениях, при обращении по фамилии ребенку могут предлагать новую ответственность (прочитать роль, выступить в спектакле) или стыдить за проступок. В самопрезентации значительно реже дети дошкольного возраста используют *отчество*, данные по проявлению этого показателя низкие, так как полное принятие своего отчества у ребенка происходит в младшем школьном возрасте.

Самопрезентация детской личности в большей степени находит выражение во *втором структурном звене самосознания «притязание на признание»*. Предъявление данного звена статистически значимо увеличивается и у мальчиков, и у девочек к 6–7 годам, но наиболее яркий рост наблюдается у мальчиков. Ребенок младшего дошкольного возраста самопрезентируется как ребенок раннего детства под влиянием возникших в данный момент ситуативных чувств и желаний, а старший дошкольник – поступает сознательно, имея в основе своего поведения четкие и осознаваемые мотивы быть успешным, стремится привлечь внимание и т.д. Мальчики в ответах притязают на мастерство, признание себя как человека умелого, они отвечают: «мастер», «велосипедист», «спортсмен», «слежу за компьютером», «умею купаться». В ответах девочек прослеживается исполнительность и успешность, как женский паттерн поведения, они отвечают: «всегда прихожу на обед», «каждый день здороваюсь», «гимнастка», «пою», «танцую», «рукодельница».

Стабильное отражение в самопрезентации находит *третье звено самосознания «половая идентификация»* от 3 к 6–7 годам, окрашивая исследуемый феномен гендерными характеристиками. В самопрезентации мальчики ориентируются на силу, как проявление маскулинного качества («сильный», «спортивный», «быстрый», «одет»), а девочки – на красоту, как проявление феминного качества («красавица», «русые волосы», «у меня есть одежда», «зеленые глаза», «под мальчика меня подстригли», «длинные волосы», «принцесса», «куколка», «маленькая»). Выявленные особенности ярко демонстрируют осознанную принадлежность полу и стремление отстоять в самопрезентации право на принадлежность ему. Хорошо прослеживается, что в самопрезентации проявляются не только внешние гендерные качества, но и поведенческие.

В самопрезентации *нет ярко выраженной ориентированности на будущее*, что определяет ее инфантильность и ситуативность. Но в целом можно отметить незначительный рост проявления данного звена самосознания «психологическое время личности» в самопрезентации к 6–7 годам. Дети используют фразы «выпускник», «будущий школьник», «буду учиться».

К старшему дошкольному возрасту *увеличивается значимость «психологического пространства»*, что подтверждает идею относительно стабильного существования и развития внутреннего мира ребенка. Выявленная динамика позволяет ребенку стремиться адекватно воспринимать свой уникальный путь индивидуальной жизни, используя описания: «общительный», «расстроенный», «простой», «злой», «догадливый».

Интересный факт составляет то, что в самопрезентации личности наблюдается и *маргинализация* структурных звеньев самосознания. Ребенок предъявляет не только социально желаемые типы поведения, но и социально неприемлемые паттерны. Негативные характеристики имеют не явное проявление («драчун», «я не красивый», «бываю плохим», «воюю с сестрой», «бандит», «злой»), также имеют место, негативные оценки себя, предъявление агрессивных умений. Подобные проявления могут быть обоснованы в 3–4 года отголосками кризисности развития, а в 6–7 лет – стремлением к самоутверждению, привлечению внимания, демонстрации качеств.

Полученные результаты подтверждают идею того, что ребенок старшего дошкольного возраста развит достаточно, чтобы проявлять относительно стабильный, устойчивый внутренний мир в самопрезентации, в процессе которой сознательно создается образ своего поведения, а в младшем дошкольном возрасте данные характеристики только «дозревают» и носят неосознанный, нестабильный характер.

Особенности самопрезентации ребенка в ситуации депривации

В самопрезентации детской личности доминирующей характерной реакцией в ситуации депривации звеньев самосознания является *неадекватный лояльный тип поведения* и у мальчиков, и у девочек, что может быть определено зависимостью детей

от оценок взрослого или сверстников, а также не умением ребенка целенаправленно и сознательно проявлять в активности формируемый образ себя.

В младшем дошкольном возрасте дети часто проявляют как одну из составляющих характерных реакций в самопрезентации – *пассивную*, что может свидетельствовать об отсутствии стремления отстаивать свою позицию ребенком, о значимой ведущей роли взрослого для ребенка, который предъявляет требования к поведению его и оценивает, а также свидетельствует о не умении сознательно самопрезентовать желаемый образ.

У *мальчиков* статистически значимо преобладание *адекватно нелояльной агрессивной реакции*, и периодический выход данной особенности самопрезентации на доминирующие позиции, что может быть детерминировано половой принадлежностью и демонстрацией соответствующих паттернов поведения, проявлением маскулинных качеств. Проявление данной реакции также может заключаться в неумении социализировано отстаивать свою позицию, приводящее к использованию отзеркаливания фрустрации.

К старшему дошкольному возрасту дети чаще проявляют как характерную – *адекватную лояльную, стремящуюся к преодолению* фрустрации реакцию, что сопровождается новым взглядом на ситуацию, и поиском причины депривации. Данная особенность самопрезентации становится возможной благодаря стремлениям ребенка развиваться на основании парного механизма идентификация-обособление, сопровождающееся проявлением личностной позиции, умением отстаивать ее, не зависимо от оценок воспитателя, сверстника или родителя. В подобных проявлениях ребенок сознательно проявляет активность по созданию определенного образа одобряемого/ не одобряемого. Особенно ярко проявляется в самопрезентации данный тип реакции при депривации четвертого звена самосознания «перспективы развития» (психологическое время), что отмечается нами как позитивный показатель развития детской личности, когда ребенок планирует свое будущее, создает образ себя не только в ситуации здесь и сейчас, но и в ближайшем будущем. Выявленная особенность закрепляет идею существования к 6–7 годам планируемого образа себя.

Самопрезентация во взаимодействии с родителями и во взаимодействии со взрослыми (воспитателем) характеризуется реакцией *адекватной лояльной, стремящейся к преодолению фрустрации* к старшему дошкольному возрасту, что может определяться относительной «зрелостью» взаимоотношений со взрослыми в сопоставлении со взаимоотношениями со сверстниками. Ребенок дошкольного возраста имеет не большой опыт взаимодействия со сверстниками и не способен качественно и сознательно выстроить образ самопрезентации с ними. Ребенок имеет глубокое уважение ко взрослому, проявляя в самопрезентации стремление конструктивно и социализировано отстаивать свою позицию.

В ситуациях *без фрустрации* у мальчиков и у девочек самопрезентация проявляется в реакциях «*без фрустрации*», заключающаяся в ответных реакциях с рассуждениями. Наряду с доминирующей характерной реакцией у мальчиков проявля-

ется в реакции «с агрессией», а у девочек – «фрустрация без агрессии», что также может быть определено проявлением гендерных паттернов поведения.

Самопрезентация в ситуации «знакомства» и «не знакомства»

Основные жизненные отношения ребенка выстраиваются с родителями и близкими. Взаимоотношения расширяются, когда ребенок начинает взаимодействовать с другими взрослыми и детьми. В подобных взаимоотношениях дошкольник проявляет идентификацию, но постепенно выделяется новое стремление к отделению себя от других. Это происходит благодаря осознанию ребенком собственных возможностей. Таким образом, ребенок может находиться в ситуации «знакомства» – взаимодействия со знакомыми людьми, а также может находиться в ситуации «не знакомства» – взаимодействия с людьми, которых не знает ребенок.

Психические отношения как основания самопрезентации

В.Н. Мясищев вводит понятие типов психических отношений. Он отмечал, что «психическое отношение выражает активную, избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков» [Мясищев 2003: 197]. Данные положения позволяют нам интерпретировать типы психических отношений как содержательные основания самопрезентации, примеры которых можно найти в дневниковых материалах. Ребенок презентует себя с использованием следующих оснований: взаимодействие с явлениями природы и миром вещей (*миром вещей*), взаимодействие с людьми и общественными явлениями (*со взрослыми, со сверстниками*) и взаимодействие самим субъектом-личностью (*собственными личностными ресурсами*).

В ходе исследования особенностей проявления оснований самопрезентации – «сам» (психическое отношение к самому-себе), «вещь» (психическое отношение к миру вещей и миру природы), «друзья» и «взрослый» (психическое отношение к миру людей), нами были выявлены некоторые тенденции.

На каждом выделенном возрастном этапе роль основания «вещь» была более ярко проявлена по сравнению с тремя другими основаниями, используемыми ребенком для самопрезентации собственной детской личности. В ситуации не знакомства, когда ребенок не знает группу сверстников, с которыми ему предстоит вступить во взаимодействие, по сравнению с ситуацией знакомства основание «вещь» чаще становится ведущим для самопрезентации независимо от возрастной группы.

В целом, в отношении категории «сам», как основания самопрезентации, нами была выявлена следующая тенденция: от младшего дошкольного возраста к старшему *увеличивается значимость данного показателя* в ситуации самопрезентации детской личности. Данная особенность может определяться изменением самооценки ребенка, осознанием своих способностей к старшему дошкольному возрасту во

взаимоотношениях со сверстниками, когда ребенок самостоятельно, без влияния мнения взрослого создает предьявляемый образ насыщенный личностными особенностями, наполненный относительно устойчивым внутренним миром. Однако, у некоторых испытуемых в возрасте 3–4 лет были зафиксированы высокие показатели по этому критерию, что не было нами зафиксировано как стабильная тенденция, но при этом обоснована как возможность отголосков кризисности развития (кризиса трех лет).

Пик использования в самопрезентации показателя «друзья», как основания для самопрезентации детской личности, приходится на средний дошкольный возраст, что может быть определено тем, что сверстники в данном возрасте становятся оценивающим фактором поведения и ребенок стремится быть успешным в группе сверстников в процессе общения. В самопрезентации в ситуации «не знакомства» роль показателя «друзья» (психическое отношение к миру людей) увеличивается и у мальчиков, и у девочек от 3 до 6–7 лет, что может определяться стремлением ребенка найти опору и поддержку в новой ситуации в новом, значимом участнике общения – сверстнике, а также определяется ростом значимости сверстника в формировании самооценки.

Яркая тенденция *снижения показателя «взрослый»*, как основания для самопрезентации детской личности, наблюдается к старшему дошкольному возрасту, что также находит подтверждение в стремлении быть самостоятельным и успешным, демонстрируя отделение ребенка от взрослого. Стоит отметить, что у мальчиков исключение «взрослого» как основания для самопрезентации проявляется раньше к 5 годам, а у девочек позже к 6–7 годам, что может свидетельствовать о большей зависимости девочек от оценок взрослых.

Типология самопрезентации детской личности

В результате анализа результатов исследования можно сформировать типологию самопрезентации детской личности. Первый тип самопрезентации характеризуется адекватно-лояльной стремящейся к преодолению фрустрации реакцией; использованием основания «сам»; самопрезентация реализуется через имя, притязание на признание, половую идентификацию, психологическое время, психологическое пространство. Развивается к концу дошкольного возраста (6–7 лет).

Второй тип самопрезентации характеризуется неадекватно-лояльной фиксированной на фрустрации реакцией; использованием основания «взрослый», «друзья»; характеризуется реализацией через притязание на признание, психологическое пространство личности. Развивается к среднему дошкольному возрасту (5 лет).

Третий тип самопрезентации характеризуется адекватно-нелояльной агрессивной реакцией на фрустрацию; использованием основания «вещь», «взрослый», «друзья»; характеризуется реализацией через притязание на признание, половую

идентификацию, психологическое пространство личности. Развивается в младшем дошкольном возрасте (3–4 года).

Четвертый тип самопрезентации характеризуется адекватно-нелояльной игнорирующей реакцией на фрустрацию; использованием основания «вещь», «сам»; характеризуется реализацией через притязание на признание, психологическое пространство личности. Развивается на протяжении всего дошкольного возраста (3–7 лет).

Пятый тип самопрезентации характеризуется пассивной, невключенной формой социального реагирования; использованием основания «вещь»; характеризуется реализацией через имя и телесное «Я», притязание на признание. Развивается к младшему дошкольному возрасту (3 года).

Особенности самопрезентации детской личности

Таким образом, мы можем говорить о том, что:

1. Исходя из того, что в дошкольном возрасте происходит присвоение и усвоение ценностного мира реальных, у ребенка начинает складываться система координат в социальном пространстве, внутренний мир, мы можем говорить о рождении детской личности. Признавая рождение детской личности в дошкольном возрасте, характеристики, которые присущи личности, в частности самопрезентация, можно наблюдать в проявлении активности ребенка через второе звено самосознания – притязание на признание.
2. В основе самопрезентации личности лежит парный механизм идентификации-обособления, который проявляется в уникальном наполнении структурных звеньев самосознания и определяет особенности самопрезентации детской личности.
3. В целом, особенности самопрезентации мальчиков и девочек совпадают, но ориентированы на различные гендерные паттерны, усвоенные в результате взаимодействия с обществом.
4. Особенности самопрезентации детской личности различаются во взаимодействии со знакомыми или не знакомыми людьми.
5. Ведущие основания самопрезентации детской личности изменяются в течение всего дошкольного детства. К концу дошкольного возраста увеличивается значимость наполнения содержания основанием «сам», что способствует преодолению инфантильности. Предмет и/или игрушка, являясь одним из оснований для психических отношений ребенка к окружающему миру, становятся ведущим основанием для самопрезентации детской личности.
6. Самопрезентация личности затрагивает все структурные звенья самосознания, но наиболее сильно отражается в первом звене – «имя и телесное Я», втором звене – «притязание на признание», третьем звене – «половая идентификация».

Литература

- Горький А.М. (1983), *Детство. В людях. Мои университеты*. Москва.
- Леонтьев А.Н. (2004), *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва.
- Маркс К., Энгельс Ф. (1955), *Немецкая идеология*. Соч. в 45 т., Т. 3. Москва.
- Мухина В.С. (2012), *Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений*. Москва.
- Мухина В.С. (2013), *Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты)*. Москва.
- Мухина В.С. (1975), *Проблемы генезиса личности*. Москва.
- Мухина В.С. (2008), *Рефлексивный тест-самоотчет «Кто я?»: возвращение к обоснованию установок, обращенных к реципиенту, и требования к анализу типов рефлексий на себя. «Развитие личности», № 4.*
- Мухина В.С. (1999), *Феноменология развития и бытия личности*. Москва.
- Мухина В.С., Хвостов К.А. (1996), *Психодиагностика развивающейся личности: проективный метод депривации структурных звеньев самосознания*. Москва.
- Мясищев В.Н. (2003), *Психология отношений*. Москва, Воронеж.
- Толстой Л.Н. (1978–1985), *Детство. Отрочество. Юность*. Москва.
- Чуковский К. (1928), *Маленькие дети*. Ленинград.

Екатерина Хворова

Российский Университет дружбы народов, Москва, Россия
katerina.khvorova@gmail.com

Когнитивно-культурные, индивидуально-психологические и возрастные особенности способности к распознаванию эмоций¹

Summary

Cognitive-cultural, individual-psychological and age particularities of the ability to recognize emotions

This article describes the features of the development of the emotional sphere. It emphasizes the importance of the primary school age in the development of certain components of emotional intelligence, one of which is the ability to recognize emotions. In the early school years, children are able to understand emotions, but mostly with the help of their own emotional experience and/or according to the situations they are used to experiencing, they mostly rely on the context of the situation, and, as we know, it does not always work correctly: different people in the same situations may experience completely different emotions. Few children are able to establish the reasons that caused other people emotions. Besides, one of the components of emotional intelligence is the ability to control one's own emotions. Emotion regulation becomes available for children after the socialization associated with the first years at school. Child development is partly determined by the process of socialization, which determines specific cognitive representations of emotions, so called emotional prototypes. Also the culture in which the child grows up has effects on the process of emotion recognition and expression, so, for example, in the individualistic culture emotional expression and recognition is encouraged, and in collectivist cultures, there are certain rules of emotional expression fixing in which situations and to what extent the expression of emotions is permissible.

Keywords: emotion recognition, development of emotional intelligence components, age particularities of the ability to recognize emotions, cognitive and cultural particularities of the ability to recognize emotions

Способность к распознаванию эмоций является базовой и начинает развиваться у детей еще с младенческого возраста. Триггером могут являться два основных механизма: подражание, т.е. через подражание лицевой экспрессии собеседника, и представление, т.е. через те когнитивные операции, которые направлены на составление предположений о состоянии собеседника через восприятие его действий, жестов, а также исходя из контекстной информации. Существуют особые когнитивные схемы, которые представляют собой характерный набор признаков, «маркеров» эмоций, в со-

¹ Статья выполнена в рамках инициативной НИР № 051312-0-000 «Культурно-специфические и когнитивные особенности демонстрации и распознавания эмоций».

ответствии с которым индивид может судить о наличии или отсутствии определенной эмоции. Получается, что каждый из нас обладает особым ментальным представлением эмоций, эмоциональным прототипом. Именно на формирование подобных эмоциональных прототипов влияет культура через «ошибки внимания», обусловленные «правилами выражения» эмоций, а следовательно, и правилами восприятия эмоций. Таким образом, культурные «рамки», приводящие к особым ценностным, мировоззренческим, познавательным и поведенческим установкам, могут влиять на формирование когнитивных и нейронных механизмов, связанных с интерпретацией лицевой экспрессии. Наиболее важными культурными аспектами, влияющими на процесс распознавания и выражения эмоций, являются следующие: 1) ориентация культуры: индивидуалистические культуры, поощряющие проявление личностью своей индивидуальности, допускают открытое проявление эмоций, даже если эмоции являются социально нежелательными, в коллективистических культурах, направленных на сохранение внутригрупповой гармонии, проявление и распознавание социально нежелательных эмоций не допускается, обуславливается социальным контекстом; 2) правила выражения эмоций, тесно связанные с ориентацией культуры, которые определяют ослабление, усиление, нейтрализацию или маскирование проявления эмоций; 3) свойства культурной группы, знакомство с культурой и ее особенностями, опыт и частота контактов с представителями культуры; 4) культурный стиль выражения эмоций, который заключается в стереотипизации, усилении или наличии специфических элементов в базовом проявлении эмоции; 5) культурный интеллект, который позволяет представителям одной культуры, являющейся чужой по отношению к представителям другой культуры, распознавать их эмоции так, как это сделал бы член этой культурной группы. В соответствии с этим, есть ряд теорий (теория диалектов Х. Элфенбайн и Н. Амбади, нейрокультурная теория П. Экмана), подчеркивающих, с одной стороны, базовый, т.е. универсальный, характер проявления и распознавания эмоций, обусловленный эволюционными механизмами, а с другой стороны – наличие особого культурного влияния. Человек с рождения усваивает правила, нормы и традиции своей культуры. Если культура коллективистическая, то ребенок с детства посредством социального научения усваивает нормы и правила выражения эмоций, т.е. в каких ситуациях и в какой степени социально допустимо выражать определенные эмоции. Культура также накладывает отпечаток на особенности выражения эмоций через элементы культурного стиля – например, выражение эмоции стыда в коллективистических культурах может проявляться более усиленно. Таким образом, складываются когнитивно закрепленные культурно-специфические схемы для каждой базовой эмоции.

С точки зрения индивидуально-личностных особенностей стоит отметить ведущую репрезентативную систему и уровень развития эмоционального интеллекта, обусловленных возрастными характеристиками. В современном мире человек стоит перед необходимостью функционировать в большом количестве информационных потоков. Обработкой данных, поступающих из окружающего мира, занимается репрезентативная система, которая бывает четырех типов: аудиально-тональная, визуальная, ауди-

ально-двигательная и кинетическая [Эйдемиллер Э.Г. 2000Ж 563]. Одна или две из них являются ведущими, т.е. более желательными при получении, анализе и обработке информации. Выражаемые и воспринимаемые каждым из нас эмоции можно разделить на несколько модальностей: мимика, жесты, позы, телодвижения – визуальная система; интонации голоса – аудиально-тональная система; прикосновения и ощущение от контакта – кинестетическая. В таком случае, можно предположить, что люди, у которых ведущей системой является визуальная система, будут лучше распознавать эмоциональные проявления по мимике, чем остальные. Полученные в ходе исследования результаты были обработаны с помощью метода критерия χ^2 Пирсона. Анализ показал наличие прямой связи между модальностью репрезентативной системы и способностями к распознаванию эмоциональных состояний. Так, для распознавания эмоции «грусть» значение критерия $\chi^2 = 0,001$ при $p < 0,05$, эмоции «презрение» значение критерия $\chi^2 = 0,001$ при $p < 0,05$, эмоции «злость» значение критерия $\chi^2 = 0,001$ при $p < 0,05$, эмоции «отвращение» значение критерия $\chi^2 = 0,001$ при $p < 0,05$, эмоции «страх» значение критерия $\chi^2 = 0,012$ при $p < 0,05$, эмоции «удивление» значение критерия $\chi^2 = 0,003$ при $p < 0,05$. Таким образом, была выявлена статистически значимая связь между типом ведущей репрезентативной системы и уровнем развития способности распознавания эмоций, позволяющая говорить о том, что возможным фактором, повышающим успешность распознавания эмоциональных состояний, является модальность ведущей репрезентативной системы.

Следующий аспект индивидуально-психологических особенностей – это уровень развития эмоционального интеллекта. Анализ предлагаемых моделей эмоционального интеллекта позволяет выделить 5 основных эмоциональных навыков, выделяющихся всеми авторами относительно самого индивида и относительно того, как он себя ведет по отношению к другим (Рис. 1).

	Направленность на себя	Направленность на других
Идентификация	→ идентификация собственных эмоций	идентификация эмоций другого человека
Понимание	→ понимание причин и последствий собственных эмоций	понимание причин и последствий эмоций других людей
Выражение	→ выражение собственных эмоций, а особенно их выражение в социально приемлемой форме	позволение другим людям выражать свои эмоции
Регуляция	→ регуляция собственных эмоций, особенно, если они являются не приемлемыми в данной ситуации	регуляция эмоций других людей
Использование	→ использование собственных эмоций для облегчения мыслительных процессов и поведенческих актов	использование эмоций других людей для облегчения мыслительных процессов и поведенческих актов

Рис. 1. 5 основных эмоциональных навыков.

Эмоциональный интеллект позволяет контролировать и регулировать свои эмоции и эмоциональные состояния, понимать состояния других людей, также он отвечает за гибкость поведения и реакций [Хворова Е.М. 2011: 213]. Существует четыре модели эмоционального интеллекта. Нами будет рассмотрена самая последняя во временном отрезке – 2004 г. – модель российского ученого Д.В. Люсина. Он представил эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Под способностью к пониманию он подразумевает распознавание и идентификацию эмоций, установление причины этой эмоции [Люсин Д.В. 2004: 29–36]. Однако, уровень развития компонентов эмоционального интеллекта взрослых и детей отличается, например, потому, что взрослый уже может в большинстве случаев контролировать свои эмоциональные проявления, а ребенок еще только учится этому. Однако, раз мы говорим о постепенном развитии и становлении эмоциональной сферы ребенка, представляется невозможным говорить о равенстве моделей эмоционального интеллекта взрослого и ребенка. Развитие эмоциональной сферы ребенка связано с его социальным развитием, на чем мы остановимся более подробно.

Одно из самых важных событий ребёнка – это поступление в школу, которое характеризуется новым этапом его социализации. Это накладывает появление новых обязательств и обязанностей, связанных с изменением ведущей деятельности на учебную деятельность. Для ребёнка в этом возрасте открывается новое место в социальном пространстве межличностного взаимодействия. В его жизни появляются другие социально значимые люди кроме членов семьи. Он научается строить отношения со взрослыми в школе, со сверстниками, с которыми он учится, он приобретает навыки саморегуляции и самоконтроля, осознавая, что оценка его поведения и поступков определяется не его отношением к самому себе, а тем, как они выглядят в глазах других людей, что говорит о его способностях к рефлексии.

В процессе этого развития личность ребенка начинает самореализовываться, внутренний мир становится более стабильным, взрослый воспринимается как эталон, ребенок стремится взаимодействовать с другими людьми, вследствие чего развивается уровень эмпатийности [Митина Г.В. 1999: 153]. Поступление в школу приводит к усложнению эмоционально-мотивационной сферы, к появлению новых аффективных комплексов. Восприятие младшим школьником окружающего мира, в большей степени, обусловлено эмоциональной сферой. Показателем уровня психического здоровья этого возраста является стабильность развития эмоциональной сферы [Вайнер М.Э. 1997], которая также напрямую связана с интеллектуальной, т.к. познавательная активность этого возраста сопровождается яркими эмоциональными реакциями: возникновение радости и удовлетворения, или наоборот, не удовлетворения, влияют на дальнейшее отношение ребенка к учебе. Поведение младшего школьника, за счет своеобразия внутреннего мира, отличается чувственной мотивацией, в рамках этой деятельности ребенка строится на доверии и интересу к внешнему миру, на воображении, посредством которого формирование поведения

происходит в социально одобряемом русле, происходит усвоение позиции другого [Амонашвили Ш.А. 1998: 16].

В процессе развития у ребенка появляются новые сложные формы переживаний, такие как: содействие, сопереживание и сочувствие другому человеку – что необходимо для общения и совместной деятельности. Таким образом формируется протекание эмпатийных переживаний, которые можно рассматривать как постижение эмоционального состояния, проникновение в переживания другого человека, вчувствование в его переживания [Изотова Е.И., Никифорова Е.В. 2004: 79]. Стоит отметить, что в структуру эмоциональной экспрессии, в целом, входят процессы выражения и контроля над выражением эмоций. Дети младшего школьного возраста начинают контролировать свои эмоции после того, как начинают ориентироваться в собственных ощущениях и дифференцировать свои чувства («я радуюсь», «мне страшно» и т.п.). Способность к пониманию эмоций формируется посредством познавательной деятельности и индивидуального эмоционального опыта ребенка, так к 3–4 годам ребенок уже способен понимать простые эмоции (например, радость, страх, печаль), к 5–6 годам, благодаря процессу социализации, дети научаются понимать вину и обиду, а уже к младшему школьному возрасту они в состоянии понимать сложные эмоции вроде отвращения и презрения. Хотелось бы подчеркнуть, что младший школьный возраст характеризуется отрывом между переживаемой эмоцией и экспрессией этой эмоции, а также аффективная окрашенность всех видов деятельности [Божович Л.И. 1968: 144–148]. Формирование структуры эмоциональных представлений происходит к концу младшего школьного возраста и включает в себя обобщенную систему знаний об эмоциях и индивидуальную эмоциональную окрашенность каждой единицы знаний, приобретенную в процессе этого индивидуального эмоционального опыта. При восприятии и распознавании эмоций происходит опознание совокупности организованных признаков: мимика, жесты, интонация и т.д., т.е. происходит формирование образа и его сличение с эталоном [Бодалев А.А. 1981: 16–20]. Ведущим ориентиром при распознавании эмоций является мимика, дети опираются вначале на мимическую выразительность верхнего паттерна лица (глаза и брови), затем нижнего (рот и носогубная складка).

Авторами было проведено исследование способности к распознаванию эмоций детьми младшего школьного возраста. Один из этапов исследования был направлен на выявление представления об эмоциях и эмоциональных состояниях детей младшего школьного возраста посредством беседы с ними. Ключевые вопросы беседы: «когда мы испытываем...?» с перечислением каждой эмоции. Ответы детей, в целом, носили ситуативно-личностный характер. Например: «Когда нам грустно?» – «когда папы нет дома», «когда думаю о дедушке и папе, дедушка умер, а папа не живет с нами», «когда друзья одну оставляют или обижают», «когда о кролике вспоминаю, он умер». Следующим шагом после беседы является анализ мультфильма. Задачей детей является одновременный просмотр мультфильма и ответы на вопросы по эмоциональному состоянию героев:

- 1) Какую эмоцию испытывает ослик Иа-Иа в начале мультика? Почему он ее испытывает? Как ты это понял или поняла?
- 2) Какую эмоцию испытывает медвежонок Пух, когда идет на встречу с осликом Иа-Иа? Как ты это понял или поняла?
- 3) Какую эмоцию испытывает Сова, когда медвежонок Пух постоянно говорит ей «будь здорова!». Почему она ее испытывает? Как ты это понял или поняла?
- 4) Какую эмоцию испытывает Сова, когда медвежонок Пух говорит ей, что веревочка на двери – это хвост ослика Иа-Иа? Почему она ее испытывает? Как ты это понял или поняла?
- 5) Какую эмоцию испытывает Пятачок, когда падает на воздушный шарик? Почему? И что он испытывает, когда понимает, что шарик лопнул? Почему? Как ты это понял или поняла?
- 6) Какую эмоцию испытывает ослик Иа-Иа в самом конце мультика? Почему он ее испытывает? Как ты это понял или поняла?

Обработка результатов позволяет сделать достаточно интересные выводы: хотя большинство детей и справилось с определением эмоций, практически никто из них не смог объяснить свой выбор эмоции. Скорее всего, они руководствовались при выборе своим собственным эмоциональным опытом, но обобщить это и назвать признаком они еще не могут. Критерии, по которым можно разделить объяснения, выглядят следующим образом: причина выбора в ситуации («Потому что Сова думала, что хвост – это шнурок»), причина выбора дается через описание поведения без указания на признаки эмоционального состояния («Потому что она удивляется»), причина выбора дается через описание поведения с указанием на признаки эмоционального состояния («У него очень радостный голос»), а также отсутствие объяснения, в принципе, или ответ «Я не знаю». Количество возможных фраз-объяснений равнялось 63. Нами был сделан вывод, что в 41 случае из 63 объяснение отсутствовало, в 11 из 63 – дети ссылались на ситуацию, в 6 из 63 – они описывали поведение без указания на признаки эмоционального состояния, и лишь в 5 случаях из 63 дети описывали поведение и указывали признаки эмоционального состояния. К полученным результатам был применен биномиальный критерий, направленный на установление характера явления: оно закономерно или случайно. Частота встречаемости признака, т.е. того, что дети давали ответ при распознавании эмоции без объяснения причины, является не случайным, а закономерным явлением. Для всех показателей вероятность закономерности P-Value ниже 0,05, при показателе «объяснение отсутствует», он равен 10^{-7} , что указывает на то, что отсутствие объяснений закономерно, а это противоречит выдвигаемой модели эмоционального интеллекта: установление причины эмоции при ее идентификации. Исходя из этого, можно говорить о том, что, в большинстве случаев дети полагались на ситуацию и на свой опыт, но можно уже сказать о зарождении такого компонента эмоционального интеллекта, как понимание эмоций.

Представляется важным отметить, что те признаки, которые были указаны детьми при определении эмоций, относятся к паралингвистическим. Паралингвистика – наука, которая составляет отдельный раздел невербальной семиотики и предметом изучения которой является параязык – дополнительные к речевому звуковые коды, включенные в процесс речевой коммуникации и могущие передавать в этом процессе смысловую информацию [Хворова Е.М., Беловол Е.В. 2011: 250]. Сюда относится интонация и тембр, громкость и скорость, смех и плач, всевозможные междометия. Именно это и отмечают дети при выборе эмоционального состояния: «У него очень радостный голос», «Потому что он удивленно спрашивал», «У него очень грустный голос», «Он поет веселую песню», «Потому что он плакал». Отсюда можно сделать вывод, что либо первично развивается аудиальная система, поэтому ребенок руководствуется анализом речи при идентификации эмоционального состояния, либо ребенок еще не может сравнить мимические выражения, которые появляются на лицах людей, с теми, что появляются на «лицах» героев мультфильма. Однако, с заданием идентификации графических изображений эмоций, как например – «J» – дети справляются. В целом, в литературе предложено несколько схем идентификации эмоций среди детей младшего школьного возраста, каждой схеме соответствует собственный тип.

- Аналитический. Дети этого типа опознают эмоциональные ситуации на основе выделения экспрессивных элементов (в большей степени, лица).
- Синтетический. Обобщенное, целостное восприятие эмоций. Дети не дифференцируют элементы экспрессии, а воспринимают их в целостности.
- Аналитико-синтетический. Это ведущий тип, при котором дети выделяют элементы экспрессии и обобщают их [Щетинина А.М. 1984: 60–66].

При восприятии эмоций главный механизм, который использует школьник, – это интерпретация ситуации. Стоит отметить, что способности к распознаванию эмоций могут быть развиты при тренинговой работе с детьми. Такое научение является возможным, что уже было нами показано в предыдущих работах [Хворова Е.М. 2011: 159]. Более раннее развитие компонентов эмоционального интеллекта может способствовать быстрейшему усвоению такой стратегии поведения, а следовательно более эффективной деятельности и коммуникациям в будущем. Подобное исследование было проведено на учениках старших классов, т.е. на детях подросткового возраста. Была проведена экспериментальная работа, выборку которой составляли подростки в возрасте от 14 до 16 лет. Работа проходила в три этапа: 1) проведение теста, составленного авторами; 2) проведение объяснительной части; 3) проведение второго теста.

В процессе создания теста были задействованы фотографии лиц моделей, выражающих базовые эмоции, собранные П. Экманом в методику FACS. Нами были заранее отобраны следующие эмоции – страх, удивление, презрение и отвращение – выраженные в разной степени, а именно: максимальная, средняя, минимальная,

за правильное определение максимальной степени давался 1 балл, за определение средней степени – 2 балла, за определение минимальной – 3 балла.

На втором этапе работы с испытуемыми был проведен тренинг, в основу которого также легли фотографии из учебника Пола Экмана. Им было объяснено, какие именно зоны-«маркеры» являются ключевыми для каждой эмоции. Лицо человека в данном случае разделяется на три зоны: 1) лоб и брови; 2) нос; 3) рот. Например, при проявлении эмоции «страх» брови сдвигаются ближе к переносице, нижнее веко глаза поднимается, рот приобретает форму горизонтального овала. Такому выражению есть объяснение: эмоция «страх» эволюционно заложена как защитная функция. Сдвинутые брови и поднятые веки защищают глаза. Иногда при этой эмоции наблюдается закидывание головы назад, что также указывает на защитный механизм.

После этого был начат третий этап, который заключался в проведении нового теста, также состоящего из слайдов, с изображенными на нем лицами моделей. Таким образом, нами было выяснено, что научение влияет положительно на распознавание эмоций. Эффект может достигнуть более высокого уровня при правильно организованных тренингах с четкой периодичностью, что, как было уже сказано в начале, может стать помощью в улучшении отношений с другими людьми.

В целом, был выделен ряд практических рекомендаций по развитию способностей к распознаванию эмоций при учете: 1) возрастных; 2) когнитивно-стилистических и культурно-специфических особенностей выражения и восприятия эмоций. Относительно первого был подготовлен комплекс упражнений на развитие эмпатии, самоконтроля, контроля собственных чувств, выразительности движений, речи, на развитие воображения, способностей к определению эмоциональных состояний, вербальному описанию эмоций, мимических проявлений собственных эмоций, пониманию и выражению собственного эмоционального состояния. Также был разработан тренинг «Развитие способности к распознаванию эмоций при учете когнитивно-стилевых и культурно-специфических особенностей», направленный на осознание и развитие способности распознавать эмоции с учетом когнитивно-стилевых и культурно-специфических особенностей посредством: 1) развития эмоционального интеллекта и его компонентов как факторов, связанных с успешностью распознавания эмоций; 2) осознание культурных различий в выражении и распознавании эмоций; 3) развитие когнитивного компонента культурного интеллекта как фактора, связанного с успешностью распознавания эмоций; 4) систематизирование факторов, связанных с успешностью распознавания эмоций.

Таким образом, в статье были рассмотрены когнитивно-культурные, индивидуально-психологические и возрастные особенности способности к распознаванию эмоций. Акцент был сделан именно на этих особенностях т.к., каждый из нас в процессе развития и становления проходит через влияние культурных факторов, описанных в статье, что влияет на формирование эмоциональных прототипов, т.е. когнитивных представлений об эмоциях, которые сопоставляются при процессе

восприятия и распознавания эмоций. С другой стороны, на эмоциональную сферу еще в младшем школьном возрасте влияет процесс социализации, что позволяет ребёнку развивать навыки эмоциональной саморегуляции и эмпатии, также лежащих в основе распознавания эмоций. Эмоциональные модели, которые мы усваиваем в процессе развития, обусловлены влиянием когнитивно-культурных особенностей, особенностями индивидуально-психологической сферы, например, типом ведущей репрезентативной системы и уровнем развития эмоционального интеллекта, и возрастными особенностями. Проведенная работа указывает на перспективу дальнейших исследований особенностей распознавания эмоций.

Литература

- Амонашвили Ш.А. (1998), *Школа жизни*. Москва, Изд-во Шалвы Амонашвили.
- Бодалев А.А. (1981), *О состоянии и задачах разработки психологии познания людьми друг друга*. Москва, Изд-во «Педагогика».
- Божович Л.И. (1968), *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва, Изд-во «Просвещение».
- Вайнер М.Э. (1997), *Педагогическая коррекция недостатков эмоционального развития младших школьников в системе компенсирующего обучения*. Москва.
- Изотова Е.И., Никифорова Е.В. (2004), *Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва, Издательский центр «Академия».
- Люсин Д.В. (2004), *Современные представления об эмоциональном интеллекте*. В: Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков (ред.), *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования*. Москва, Изд-во „Институт психологии РАН”.
- Митина Г.В. (1999), *Психолого-педагогическая поддержка становления личности школьника в социально-воспитательной работе (на примере школы первой ступени)*. Биробиджан.
- Хворова Е.М. (2011), *Научение распознаванию эмоциональных состояний других людей, как фактор повышающий эффективность межличностной коммуникации*, III Общероссийская научно-практическая конференция «Современные исследования социальных проблем» с международным участием. Красноярск, Научно-инновационный центр.
- Хворова Е.М. (2011), *Роль репрезентативных систем в распознавании эмоциональных состояний*. В: «Личность в межкультурном пространстве». Материалы VI Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН.
- Хворова Е.М., Беловол Е.В. (2011), *Особенности невербальной семиотики у представителей различных культур*. В: «Актуальные проблемы этнической и социальной психологии». Материалы межвузовской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Москва, РУДН.
- Щетинина А.М. (1984), *Восприятие и понимание младшими школьниками эмоционального состояния человека*, «Вопросы психологии», №3. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. (2000), *Психология и психотерапия семьи*. Питер.

Martins Veide

University of Latvia, Latvia
martinsw@inbox.lv

The philosophical view of learning from existential experiences in childhood

Summary

This article analyzes the topicality and the understanding of an existential question in the context of life-learning in childhood. Discussing the topicality of the theme of death in childhood, the article provides an answer to the question – what does a child learn from his existential experience when facing death, and what is the significance of this experience in his further development? The existential experience of the child affects such developmental aspects of his personality as the overcoming of his helplessness and anxiety management, intellectual development, responsibility, and renunciation of hostility and destructiveness. As the experience of a child is formed in conjunction with the adult world and its inherent existential anxiety, it is important for a teacher to come to terms with himself, without relying on systems and ideologies.

Keywords: learning, children, experience, existential, death, responsibility, awareness

Introduction

In the information society a common form of existence is *to have*, which in the education process implies obtaining more and more information. This is promoted by rapid technological development. And thanks to the media as an important children's socialisation resource, children are often more informed and technologically more proficient than adults. However, the speed and wealth of information does not allow one to stop and reflect. One's own experience is not apprehended, and information in itself does not turn into knowledge.

According to the German philosopher Martin Heidegger, the recent cultural development process is characterised by complete oblivion as to the essence of existence and the authority of the impersonal subject (Heidegger 1967). Already starting from childhood, people are learning by saying what has already been said by someone else, and not trying to understand what is happening. Things are the way they are because people say they are that way. Furthermore, this is not limited only to the spoken word speaking, but also to written literature. In everyday life we can observe how people who are trying to obtain as much information as possible (thinking that this is knowledge) are subject to mass communication media and their "universal truth" – how to behave properly, how to dress properly, how to think properly, etc. Despite the fact that this "universal truth" alienates

a person from himself, from his awareness of his own existence, in the light of classical philosophical enlightenment efforts, this is still being practiced at schools as knowledge-learning. According to the author of the definition of the learning process dimensions, Michael Göhlich, knowledge-learning focuses on know-what (Göhlich, Zifras 2007). Traditionally, knowledge-learning is closely linked to the main task of the official educational institutions. Apparently this is because, unlike the other aspects of learning, knowledge is perceived as something that can be separated from the individual. This enables the school to teach knowledge as an object and measure learning results, which can be assessed according to standard criteria, not related to the context. In other words, by replacing the personal experience with the impersonal, which is characterised for everyone, the acquired studies in the educational system become more easily definable and assessable. Evaluation becomes primary. At schools children primarily do not try to understand the subject themselves, and their lives, but rather try to learn to earn good grades, and assess themselves and others. In the new form of existence, according to M. Heidegger, the individual is concerned with *how* things are (Heidegger 1967). The person is focused not on the existence of things but on their characteristics, and their evaluation.

The modern human being, who is taken over by his own existential sense of finality, has to constantly plan his time and do his best to ensure a better, *more valuable* use of it. The assessments of the potential benefits of time management start in early childhood: “I would like to go out in the yard and play with other children in the sandbox... but, if I obey my Mum and stay at home and do not make my new dress dirty, she will allow me to go with her to the store”. Along with starting the first days at primary school, the use of time continues to develop: “I would like to watch some cartoons, but if I instead finish my homework, I will get some new computer games.” The growing individual, who tries to become part of the existing culture, eventually faces time pressure and, living in an endless rush and anxiety, is no longer aware of why and where he is rushing. The question of how to curb the dictates of time and at the same time not waste one’s life on unimportant minutiae is related to the art of living or, as described by M. Göhlich, the learning dimension of living-learning (Göhlich, Zifras 2007). Nowadays, this learning dimension is not only related to the increase of awareness and the restructuring of one’s perception, attitude and action, but also the originality of an individual, one’s realisation of own distinctiveness.

From ancient times, the learning process of the art of living has emphasised the actively receptive and philosophically reflective contemplation of one’s own mortality. Despite the mass information available and its continuous increase, death for a modern day individual remains a great enigma. Death remains a problem that cannot be resolved in the usual way – with the help of science and mechanical technologies. And this problem appears to be important, not because every life ends with death, but because it creates a lot of anxiety for many people, which deprives them of satisfaction with their own life. This anxiety – especially in childhood – is often unintentional and, as shown by the observations of the therapists, is often explained with other, inadequate reasons (Yalom 2008: 16). Although one of the main tasks of development is the management of one’s helplessness

and fear, child developmental researchers still pay too little attention to it. But since death as an integral part of life refers to living-learning, the child learns about it regardless of whether this topic is included in the study programmes of the official educational institutions or not. The question that remains is – *what* does the child learn about it?

The author proposes the task of analysing the importance and understanding of the existential nature questions in childhood in the context of life-learning.

The research question is: What do children learn from their existential experience in the face of death, and what is the significance of this experience in their further development?

Research method: analysis of scientific literature and sources.

Adults' attitude towards the child's existential questions

Most children are curious. They want to know everything about their own lives. But an adult who has long stopped questioning himself, who “knows everything”, not only cannot satisfy the child's curiosity, but is also afraid of it. Hence, the adult is either trying not to notice the child's existential questions or to draw his attention to a well-paid job, marriage, heritage, natural sciences, or religion...

At the beginning of the last century, the deathbed was not hidden from a child, but he was deprived of information about sex. At the beginning of our century one can observe the opposite picture. The parent, who a moment ago without any difficulty had explained in detail to his child about his birth and the process of how children are created, out of a sudden gets confused and starts to use vague and inconclusive answers, once the child asks him about death. A child may not understand, but he feels very well his parents' emotions – anxiety and confusion – once he has asked about death. The child perceives the precarious emotional atmosphere even if externally his parent tries to calm his child and draw his attention to other topics. It is worth noting that the child's question about death is always so “unexpected” and confusing, because adults themselves have a very vague notion about this theme. But the question “where to?” during all life is not less important than the questions “where from?”

Psychologist Herman Feifel describes two different views on death: death as a door and death as a wall (Feifel 1977: 5). During times, when the religious view of life was dominant, death was seen as a door to a better, more complete existence that will continue in a wonderful other-world, which the mortal cannot even comprehend. In the modern world where belief in a life after death is dimming, more and more people perceive death as a wall at which the journey of life ceases. Even for those people for whom regular church attendance is an integral part of their lives, physical decomposition of their body is usually the most fearful theme to contemplate or talk about.

In a split second death shamelessly violates several modern European Human Rights Conventions – it destroys the human rights to life, private and family life, fair trial, freedom of expression... Apparently that is the reason why death is being treated accordingly – with ignorance, rejection, and hatred.

The “polite” part of society has expelled death from social discourse. The theme of death is being avoided, especially in any interaction with children. People talk about it quietly, so that children cannot hear about it... If, however, it is not possible to escape from this topic, then one talks about it with euphemisms. When answering a question “where from?” a modern adult finds it foolish to tell his children that “the stork brings babies” or that “babies are found in sauerkraut”. Nevertheless, when answering a question “where to”, the adult explains that “the grandmother has gone on a long, far journey” or that “the grandfather is now resting in a beautiful garden”. Mentioning death seems for the adult strange and vulgar. As noted by the English anthropologist Geoffrey Gorer half a century ago, death has become the new pornography (Gorer 1955: 49). If pornography is naturalistically depicted copulation without loving feelings, then, by analogy, death which is detached from all natural, despite being a very sad experience, is also pornographic.

Despite the research and publications in the social and behavioural sciences during the last century, most European citizens today continue to ignore the inevitability of death and its probability at any moment (despite the statistically calculated greater probability of dying at an old age). The struggle with the fear of death takes place without trying to see it or hear about it. In contrast with our ancestors, who killed their meal themselves, a modern human being, even when disparagingly referring to vegetarianism, rarely thinks about the process that took place before his food became a nice package on a store shelf. Also the process of a dying person moves from home to hidden corners of our society – hospitals and specialised medical institutions. Professionals deliver the dead body to the morgue without the public seeing it. Before the funeral ceremony the corpse is dressed and put in order to make it look like a “living person”. Then the corpse is put in a suitable coffin with a mattress and headrest, so that it would feel as comfortable as possible... This does not take place at home where rooms are called “living rooms”, but instead at special funeral premises. Also, the terminology of the funeral industry shows sensitivity towards the human abomination of death – people are not dying, they simply “pass on”. The funeral office employee becomes a consultant, but the cemetery – a memorial. Death seemingly disappears from our society. Seemingly, but not in reality.

Since death has become “invisible” and in our daily lives we do not experience real death, we “intoxicate” ourselves with bloodcurdling death characters as shown in the mass media. We comfort ourselves with the fact that this all is not real... Death in movies, computer games and news (also as a shock) becomes a commodity that entertains and distracts attention from horrifying emotions. The mass media make it possible to be present, to see the “real” death, but at the same time not to experience the emotions that accompany it in real life. Hence one can conclude that since the article written by G. Gorer in the middle of the last century the pornographic death phenomenon in our culture has only grown and further strengthened.

In turn, the child’s perception of life is affected by the environment in which it grows up. Educational psychologist *Lev Vygotsky* demonstrated cultural and social internalisation in the concepts of a child’s life (Vygotsky 1978). The world of adults, which the child is facing, plays an important role in the development of a child’s existential notions.

The topicality of the death theme in childhood

Frequently the topicality of existential questions is attributed to people at middle age when a person has breached the mid-point reference line of average statistical life expectancy, has gained some experience and has begun to realise that all ideas born in youth might not be realised after all. Furthermore, the contemplation of one's own existence is accompanied by a philosophical atmosphere, for which a child is not yet so to speak, ready. Still, the absence of abstract thinking and lack of understanding of the concepts "alive" and "dead" do not obstruct the child from building a relationship with death – to think and be curious about it, to be afraid of it, to create a magical protection from it and later on throughout the whole life to remember the death-related experience. Child psychoanalysis pioneer Melanie Klein has concluded that children experience a close relationship with death much earlier than acquiring intellectual knowledge about death. The fear of death is one of the earlier life experiences and these are the primary source of anxiety (Klein 1948: 114).

The willingness of parents and teachers to conceal certain themes (sex in the past, and now – death) can be attributable to a desire to maintain the child's purity, so that he will feel happy for longer. And this motive – to protect children – is a very natural one. Nevertheless, the ignoring of the theme of death by parents and teachers does not promote its disregard by children. As is the case with the theme of sex, children find other sources of information – often much more frightening and more absurd than the reality. Insufficient knowledge on how humans die makes them experience strong fear. Despite the imperfect knowledge of death, children often perceive it as something terrible and frightening – for children, death means to be abandoned and thrown away, to be trapped switched in a box deep under the ground, to slow rotting in a cemetery, to experiencing a lot of pain and suffering, etc. Therefore, the fear of death has a largely neurotic nature.

It is doubtful whether in this case the saying "the less you know, the better sleep you will have" justifies itself. Clinical specialists acknowledge that the fear of death is an important factor for insomnia not only in children but also in adults. Developmental psychologist Erik Erikson begins his book "Childhood and Society" with an example in which the idea of death as a mental stimulus becomes a cause of epileptic seizures for a four year old boy (Эриксон 1996: 14). It is important to note that in this particular example the fact that his grandmother had died was initially carefully hidden. The boy manages to recover when the specialist discovers the guilt that he has had in connection with the "disappearance" of his grandmother (the boy has been disobedient) and the related fear of being punished with death – to be locked in a long box.

Psychiatrist Irvin Yalom indicates a close link between the death-related anxiety (although hidden) for parents and the inclination towards such psychological orientations as schizophrenia for their children (Yalom 1980: 105–107). In contrast to a typical European's idea about the "wildness" of cannibalism, I. Yalom compares the experience of a child from a Western culture, who experiences unclear anxiety when feeling the fear of the adult about life, with the experience of a child from the Fore culture (Papua New Guinea), who

participates in the process of eating his deceased relative. The latter is not as catastrophic, as it takes place in the presence of an adult who does not feel any anxiety and perceives death as a natural component of the flow of life. Anthropologist Margaret Mead made observations in Samoa, another Oceanian Island, and concluded that sex, birth, and death in this culture are not hidden – children from birth see these processes in the presence of an understanding adult; hence, they do not have such psychological trauma as the continental people sometimes experience for the remainder of their lives (Mead 1952: 138).

The personal fear and denial of death of adults (parents, teachers, and child development researchers) distort their vision of children's existential experiences. Parents often do not realise how important for children are their questions about death. Psychiatrists' R. Lapouse's and M.A. Monk's study about the fears of 6 to 12-year-old children shows that every second mother evaluates the death-related concerns of her child lower than the child himself (Lapouse, Monk 1959: 803).

Psychoanalyst Gregory Rochlin claims that anyone who is willing to listen to children and observe them playing can obtain a lot of confirmation that a child, much earlier than is commonly thought, learns about death and the fact that it will happen to himself and to the people that take care of him (Rochlin 1965: 67). This conclusion is derived based on game sessions with children aged 3 to 5 years. It is difficult to identify the fear of death with the same confidence for children under 3 years of age due to the limited options of verbal communication. However, the founder of the organisation "End Violence against the Next Generation", school psychologist Adah Maurer relies on the assumption that even an infant during a panic attack in the middle of the night, when lying in a dark room without any external visual and auditory stimuli, is experiencing fear of non-existence (Maurer 1966: 35). Psychiatrist Max Stern has drawn a similar conclusion when studying nocturnal panic attacks – that children are afraid of "the complete nothing" (Stern 1951: 302).

One of the first child's verbal statements is: "all gone". Children refer this to, for example, a flame when a candle is blown out or water in the bath when the plug is pulled out. Here it is important to note the animistic thinking that is characteristic for children. Already at the end of the 19th century, English psychologist James Sully wrote that any apparently self-generated or spontaneous movements, for small children mean a sign of life (Sully 1896: 96). Thus, for example, a flame of fire, running water, a falling leaf, and even a kettle with a hopping lid on the stove are perceived by children as living creatures. For a child, the interruption of the presence of a flame is like an end for a living creature. Furthermore, the poetic language used by adults – "the fire flame is dancing", "the moon is looking inside the window", "the river is travelling to the sea" – only further confirm such notions.

Among other things, "all gone" is also applicable to the faeces in the toilet bowl when water is being flushed. It is hard to find a child who would not be frightened to be engulfed and flushed away in the drain. Nowadays fear is further reinforced in the advertisements of toilet care products which expressively depict the horrifying creatures living in the toilet bowl. According to the observations of the author of this article, this type of fear

can prevent a child from using the toilet bowl even at the age of 6... In the psychological literature “the battles with toilet bowl” at the age of 2–3 years are mainly associated with anal eroticism and the confirmation of abilities. However, another important factor here might prove to be the fear about one’s extinction, loss of physical existence.

It is interesting to note that in existential philosophy, which postulates that existence precedes essence, a human being with his consciousness is “nothing”, because he never was who he is and because he is constantly dynamically becoming (Sartre 1960: 60–65). This does not mean that the human being does not exist. This points to a person’s freedom to choose their own essence. And this, in turns, suggests the idea that the fear of non-existence actually means the fear of one’s own freedom.

Existential aspects in the context of a child’s learning

The topicality of existential aspects in the context of children’s development is not only related to the fact that overcoming the helplessness and fear management of own disappearance is one of the main tasks of their personality development. It plays a role also in a child’s intellectual development.

Permanence is an important concept, because it is important for one’s own self-sufficiency. On the one hand a child cannot notice the disappearance (termination) of the object before he has realised its permanence. But on the other hand, there is no sense of permanence without the perception of change, loss, or termination. Thus, the concepts of permanence and change can only develop together. Oscillation between permanence (being, essence, existence) and disappearance (non-being, non-existence, death) plays an important role in the child development (Yalom 1980: 90).

Jean Piaget, the founder of the cognitive development theory, stated that death is an important subject in the development of understanding causality for children (Piaget 2005: 106). Typical for the thinking of early childhood is the link between cause and motive, where the existence of things is explained with motivation. As the death of an animal or a human being usually cannot be explained with their desire to die, then along the awareness of the death the child’s thinking starts to change – he gradually begins to realise that the cause of death can also be the law of nature.

From the history of art and literature we are well aware of numerous examples of the reverse process when death is personified (e.g., as in the painting by the Latvian painter J. Rozentals). Obviously, this is not related to cognitive efforts to understand reality, but a way to relieve anxiety. A person has will. So the death of the person can also be reluctant to take someone with her; one can try to persuade it... It is simply necessary to find the right option. Such understanding draws the attention from the awareness of existence to the search for a proper existence. And it strengthens the dualistic thinking – if something can be done properly, then automatically an improper act is possible as well. If there is a right way of living, then there is also a wrong way of living. In this way life turns into a fight – the fight for right and against wrong. The child initially does not evaluate his ac-

tions. With sincere passion and interest the child throws down toys, smears his breakfast porridge on the table, examines his excrements in the toilet bowl and is not concerned, whether any of these actions are right or wrong. Then the child is taught what is right and what is wrong, so that he will become manageable. The child becomes obedient thanks to the instilled guilt about the wrong-doing and the fear of punishment. Thus, moving away from the reality and from the non-duality, the associated anxiety, paradoxically, serves for the child's upbringing.

During childhood a human being in his permanent cognitive activities inevitably faces the real facts of life, including death and its related anxiety. Later it learns and, is taught to deny reality. In fact, already at the moment when the child feels the anxiety of his parents (parents suffer seeing that their child has "bonded" with the idea of death), it begins to learn to suppress its feelings. The child concludes that his parents will not be able to help him anyway.

When integrating in the cultural environment, the existence of death for the child gradually more and more moves into the unconsciousness. Nevertheless, the death-related anxiety does not decrease as a result of that. According to I. Yalom, it just becomes latent (Yalom 1980: 91). The introspective tendencies and the aspiration towards verity, which are characteristic of adolescence, once again induce the human being to face the inevitability of death and look for new ways to cope with the facts of life and the revived anxiety. What has the human being at this age group learnt about dying and death? The "knowledge" of an adolescent can be observed in his slang: "Deadly cool!", "Deadly long...", "Deadly boring...", "Almost died from laughter!", "Dead ball...", etc. These carefree imaginative expressions death represents the "extreme", the "non-visible", and the "inactive".

In order for them to acquire certain skills and knowledge that will help them in the future to earn their living, parents send their children to school. In fact, the child is put into a system, a system, which has its ultimate goal – a child who grows into a competitive professional. At school the child indeed acquires knowledge in various subjects – literature, mathematics, science, language skills, etc., which later helps him in the competition. But hardly the same could be noted with regard to the knowledge that he gains about himself and about life. Important questions about his existence largely remain unanswered. During life science classes the pupil learns that his body's life is an oxidation process, in other words combustion. In fact, he learns that his existence is similar to existence of a candle. In order to understand oneself, M. Heidegger invites everyone to rethink the meaning of one's existence, and not only obtain the naturalistic details (Heidegger 1991: 21).

Of all the possible knowledge that can be obtained during the learning process, each individual always has some that he can apply in his future life and a part that is not being used. Death is not something that *can* happen. It is something that will definitely happen. Knowledge, for example, about what is reality, what is consciousness, what happens after bodily death, clearly belongs to the first part. These questions as important scientific issues were mentioned in the magazine "New Scientist" on their 50th anniversary (The biggest questions ever asked 2006). Nevertheless, this life dimension is not being taught at schools

as part of the globally regulated training programmes. Instead, any reminder of the existence of death is seen as something morbid, as resentment for the unreal world of illusions, in which the human being lives nowadays. And the meaning of life is simplified with the completion of professional duties. Is it not because governments are more interested in fearful, qualified specialists rather than harmonious personalities who do not feel the anxiety and, hence, are less manageable? Personality as a process that is never finished, is not clearly definable or structural, it does not fit into a system. Philosopher Jiddu Krishnamurti in his book “Education and the Significance of Life” indicates that there is a distinction between a personality and the personal (Кришнамурти 2003: 7–8). The education system is not based on the personality, but on the personal. It teaches one to strive for personal safety and benefit, teaches one to fight for one’s “place in the sun”, while at the same time nurturing anxiety about oneself. The education system requires the child to follow the common way and thus does not allow him to experience himself as a process unified with the surrounding world.

Over the past hundred years, thanks to medical advances and the increasingly available preventive services, there has been a significant drop in the number of natural deaths for children. However, the same cannot be said about the number of violent deaths in the same period. Despite the sad historical experience, still nowadays on our Earth there are new wars, and more and more social conflicts based on the evaluations of external differences. Obviously there is one message that is not inconsistent with our education system and which we learn quite early and thoroughly: in order not to get destroyed, we need to destroy others...

Latvian mass media regularly report on the bursts of violence among pupils. Parents blame the teachers. School teachers pinpoint weaknesses in the upbringing of children in their families. However, neither of them see the communality of the abuse problems of children and adolescents, which is the existential aspect.

When a child finds that the return of an extinct object (e.g., a discarded toy from the child bed, flowers in spring, the newly lit flame of a candle, etc.) is not a universal law of nature, he tries to find new ways to protect himself from extinction. This is achieved by “taking over control into one’s own hands”, e.g., the defence mechanism called *identification*, which Anna Freud described three years after the burning of her father’s books (Freud 1936: 125). The essence of *identification* includes the avoidance of threats, interjecting the threats bearing image in one’s own psyche. Namely, from the threatened one the child turns himself into the one who threatens. If initially the child is watching with concern the disappearance of the moving (hence, living) things, then later he himself with a great pleasure blows out a candle, pulls out the plug in the bath, flushes the toilet, etc. If he, for example, has a fear of ghosts, he with a great pleasure will dress himself as a ghost to scare other children. Analogously, in order to protect himself from the fear of extinction, the child himself becomes the “carrier of death” – either symbolically, for example, by playing with toy soldiers who are “at war” and “kill” one another, or in a more literal sense, for example, by killing an insect or a reptile. Psychological defence mechanisms do

not solve problems, but only deepen them and delay addressing these. And the stronger the latent anxiety related to a possible disappearance, the more destructive is the external form of the child and adolescent *identification*. As noted by the psychoanalyst Karen Horney, a child's hostility and destructiveness are directly proportional to his sense of a threat to his survival (Horney 2013: 9).

The same adults, who are so much concerned that their child should not face a real natural death and are puzzled by their child's manifestation of hostility and violence, do not notice how they themselves are keen on violent death. Detective stories, thrillers, westerns, and horror movies are such massively consumed products in the modern adults' world! And those same adults will most likely not admit that the thing that so entertains them, by its nature, is something very similar to pornography – naturalistically vulgar, obscene representation of (though this time not sexual intercourse), but death in a literary or artistic work. Censorship is never effective. The forbidden theme attracts and creates abnormal curiosity about it. This also applies to the theme of death. The pupil of A. Freud, Erna Furman, worked for a long time as a teacher with children who had lost their parents. She observed that specific information about death to some extent was helpful for them, but when adults deliberately or unconsciously distorted or blurred the facts, the child's situation only became more complicated (Furman 1981: 5). It is worth noting that an open recognition of the fact of human mortality does not only create anxiety and sadness, but also unites, blurs the boundaries between the living beings. It can be said that the existential nature of the reality of life makes us all brothers and sisters.

The fundamental question about death in the context of learning actually is – what exactly does a child learn or what can he learn? Does the child during his life gradually become aware of death or does he know everything straight away and gradually learn to cope with it, and accept it? Generally, it is assumed that knowledge of death appears as an empirical fact from the observation of another person's or an animal's death. However, a second option is also possible. Philosopher Max Scheler believed that the essence of death is something quite different from empirical and inductive knowledge, and that each of us has an intuitive knowledge about it (Max Scheler 1974: 68). This means that a child does not even need external experience, for example, the funeral of a relative or a visit to a fish shop with one's parents, to understand that there is death. But the scientific view of the world (on the body as a set of physical-chemical processes) for a modern intellectual does not allow him to openly accept such intuitive knowledge of death as an integral part of his life. Death is increasingly perceived as something external and destructive. In addition, according to M. Scheler, death is something that always happens to others. It is also interesting, that as is the case with oneself, death is expected as an event of another for the other living people. This is consistent with the findings of M. Heidegger, who notes the characteristic trait of a modern human being, namely, forgetting one's own existence – a person as if dissolves in "others". Besides, these "others" are uncertain others – they are not a particular part of or a whole society, but the mediocre ordinary ("das Neutrum", often marked with an indefinite pronoun "man") (Heidegger 1967: 126).

Distraction from self to others is also associated with responsibility. Virtually any religion makes rules, which, if followed, can help one to avoid death. Such rules not only provide comfort to the anxiety of extinction, but also give authority – religion, as it were, takes responsibility for the individual. It “rescues” the human being from the frightening confrontation with his personal freedom. But that does not mean that the transfer of responsibility for one’s life is possible only in more religious schools. Atheism denies the existence of God, but not the notion that essence – once and for all time given, ready-made human nature – is before existence. If so, then the scientist as the predicate of the mystery of the universe becomes entitled to think on behalf of other society members and enlighten them. Since the beginning of the Neoteric culture such spiritual custody trends affect virtually all areas, but especially – pedagogy.

An adult, when participating in the child’s development with the noblest purposes, makes up the child’s personality, according to his perceptions of the expected improvements. In fact, such a parent or teacher is driven by an interest in what the child should become, and not by an interest in what the child, with his difficult to understand personality, already is. The child as he should be becomes more important than the child as he already is. The ideal becomes more important than the child’s own existence. At the same time, failure to comply with the desired ideal first creates internal dissatisfaction, and then puts the blame on the “outside world” – “bad teachers”, “careless parents”, “wrong education system”, “ill-bred children”...

In a social environment with a dominant notion of a one man’s responsibility for other people, it is almost impossible to expect the development of taking responsibility from children. Children cannot stand freedom – they demand limits and structures. Research by Latvian teachers has shown that students want supportive and caring teachers, they want to have a creative learning environment in their classes and to have their interests safeguarded, but at the same time they do not want to take responsibility for their actions and learning curricula (Daniela, Kalniņa 2008: 404). But we would like children to be independent, responsible...

If there are no rules and no predetermined values or ideals to strive for, then nothing in this world has any other meaning than the one that the individual has granted himself. Then all one’s life, all that one has, is created by oneself and no-one else can take responsibility for it. The only thing that remains is to be aware of it. It is hard to believe that one could find any selfish purpose or personal interest of the teacher if during the learning process he is trying to help the children to realise themselves. Nevertheless, such inherent design of one’s essence and the realisation of one’s responsibility is really frightening. This realisation is subjectively experienced as emptiness or as groundlessness. Self-responsibility is related to the existential loneliness as a separation, not only from other people, but also from the world – the way we usually perceive it. Many existentialists note this anxiety of groundlessness as an even deeper one than the death-related anxiety. That is the reason why since childhood we are looking for something bigger, grander than ourselves – some structure, authority. And the education system provides it. Information

storage and systematisation, which is often referred to as education, offers the child a refined form of escaping from himself.

Conclusions

Adults often do not realise the topicality of the existential questions for their children, because they do not realise their topicality for themselves. To hide the fact that they truly do not understand themselves, adults spend a lot of time searching for security and status, which has an impact also on life concepts for the children.

Faced with the increased sense of anxiety by adults related to the incomprehensible existential theme, the child learns to suppress his feelings. This creates conditions for a child's anxiety to become latent, which may take the form of hostility and destructiveness.

Parents and teachers, who are trying to "protect" children from their existential experience, retract him into life learning, which is away from the reality, from one's realisation of own existence. It should be reckoned that the child can learn to be freer, bolder, more responsible, without avoiding situations which make it possible to live a suitable, but often (also for an adult) horrifying existential experience.

Nowadays, the widespread oblivion of existence and its meaning has a possible alternative form of existence – the awareness of being. It means not only a realisation of the shortness of existence, but also a continuous awareness of one's own existence and taking responsibility for "who I am" and not transferring it to "others". In this form of existence a human being faces himself as a creative self-expression of his being. It assumes both its capabilities and limitations, without trying to convert the surrounding world into an object of its own activities. And in this acceptance one experiences human freedom. A teacher cannot change the education system. However, he is free to realise its potential and limitations. A teacher can realise that life cannot be subjected to a system, that it cannot be put under any frames, no matter how noble are the motives which such efforts have. In order to create a relationship with a child based on mutual understanding a teacher must first have a clear understanding himself, without relying on systems and ideologies.

References

- Daniela L., Kalniņa D. (2008), *Skolotāju darbība pusaudžu mācību disciplīnas veicināšanā (Teachers' activities facilitating teenagers' learning discipline)*. Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching (ATEE), 2008.
- Feifel H. (1977), *New meanings of death*. NY, McGraw-Hill.
- Freud A. (1936), *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. Wien, Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Furman E. (1981), *A child's parent dies: studies in childhood bereavement*. New Haven, CT, Yale University Press.
- Gorer G. (1955), *The pornography of death*. "Encounter", October.
- Göhlich M., Zirfas J. (2007), *Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff*. W. Kohlhammer Verlag.

- Heidegers M. (1991), *Vēstule par humānismu (Letter on humanism)*. “Grāmata”, 10.
- Heidegger M. (1967), *Sein und Zeit*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Horney K. (2013), *Neurosis and human growth: the struggle toward self-realization*. London, Routledge.
- Klein M. (1948), *A contribution to the theory of anxiety and guilt*. “International Journal of Psychoanalysis”, Vol. 29.
- Lapouse R., Monk M. (1959), *Fears and worries in a representative sample of children*. “American Journal of Orthopsychiatry”, Vol. 29, Is. 4.
- Maurer A. (1966), *Maturation of concepts of death*. “British Journal of Medical Psychology”, 1966, Vol. 39, Is. 1.
- Max Scheler (1874–1928): centennial essays* (ed. by Frings M.S.) (1974). The Hague, Martinus Nijhoff.
- Mead M. (1952), *Coming of age in Samoa*. NY, The New American Library.
- Piaget J. (2005), *The language and thought of the child*. London, Routledge.
- Rochlin G. (1965), *Griefs and discontents: the focus of change*. Boston, Little, Brown.
- Sartre J.P. (1960), *L'Être et le néant*. Paris.
- Stern M. (1951), *Pavor nocturnus*. “International Journal of Psychoanalysis”, Vol. 32.
- Sully J. (1896), *Studies of childhood*. NY, D. Appleton and company.
- The biggest questions ever asked*. “New Scientist”, 2006, 18 November, No. 2578.
- Vygotsky L. (1978), *Mind and society*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Yalom I. (1980), *Existential psychotherapy*. N.Y., Basic Books.
- Yalom I. (2008), *Staring at the sun*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Кришнамурти Д. (2003), *Образование и смысл жизни*. Москва, София.
- Эриксон Э. (1996), *Детство и общество*. Университетская книга.

Linda Grīga

University of Latvia, Latvia
veestules.lindai@gmail.com

Promoting children's wellbeing in an educational context

Summary

The topicality and the context of this research are related to the phenomenon of wellbeing and factors influencing it, regarding early childhood and primary school. The aim is to study, analyse, and identify the key factors of promoting the wellbeing and healthy lifestyle of a child. Children's wellbeing, therefore, and health and safety are more than just physical wellbeing; it should be seen holistically, as a whole welfare, and it depends not only on the environment where the child is raised, but also involves emotional support from all the people who are connected with this little human being. Thus, the first years for children at school and also for teachers (especially young teachers who have just begun their career) are a special time in their life because during this period the experience of what the child and the teacher is, and how strong and essential their connection will be, is formed. It is very important already at the early stage to understand that each child is different; they have different physical and emotional development, individual characteristics, as well as a different approach to understanding and learning things. Therefore, in the primary school it is important for the teachers to create a positive, highly social, interactive and creative environment so that the children can develop and learn more successfully. Wellbeing has a great importance in the school environment in order to create teachers' and children's satisfaction with life, positive relationships with others, as well as a positive and successful learning environment. The family, as well as the teachers who are involved in the development of the children's lives, especially in the first grades at school, are one of the most essential factors that define the personal growth of the young children.

Keywords: wellbeing, factors influencing children's wellbeing, education, pre-school, primary school

Introduction

Before considering the issue of promoting children's wellbeing in an educational context, it is important to have a closer look at the Latvian education system. Article 4 of the Education Law of the Republic of Latvia (1998) prescribes compulsory education in Latvia, namely, "The preparation of children from the age of 5 for the acquisition of basic education, or the continuation of the acquisition of basic education until reaching the age of 18, shall be mandatory." One of the main education target groups is recognized as children of pre-school age and children and young people of mandatory education age (Article 7 of the Education Law), without defining who are considered to be children, and who are the young people. Although a person attains his/her full legal capacity at

18 years of age (coming of age), it means, in accordance with common knowledge that it is considered that at this age the person is relatively mature and is able to realise himself/herself without assistance in society, as well as with regard to economic relations. However, within the framework of this article and in accordance with the Youth Law (2008), young people are persons from 13 to 25 years of age, and so persons under the age of 13 years are considered as children who acquire education in pre-school and primary education programmes. Taking this into account, the phenomenon of wellbeing is examined in the age group from 5 to 13 years, paying more attention to primary school children (aged 7 to 13).

Defining wellbeing and the child's wellbeing

Wellbeing is multi-dimensional and is generally understood as one of the major qualities of a person's life. "Wellbeing" is a term which has been created within the framework of positive psychology. It has its roots in the late 20th century when the psychologist Michael Argyle created a concept "psychology of happiness", which can now be considered more as a concept of the hedonic aspects of psychology (Svence 2009: 17). As M. Argyle (1992) states, "if people are asked what they mean by this word [happiness] they give two kinds of answer. Some describe it in terms of positive emotions – joy, fun, euphoria – others in terms of satisfaction and contentment, with life as a whole, job, spouse, home, and so on, a reflective state of mind" (Argyle 1992: 282).

Alongside with M. Argyle another psychologist, Edward Diener (2012), also examines wellbeing as "life satisfaction" and "positive emotions and moods", asserting that wellbeing is based on both physical and mental pleasure, "positive and negative emotions are typically thought of as aspects of hedonic well-being because they are inherently pleasant or unpleasant" (Diener et.al. 2012: 334). Therefore, hedonic aspects of wellbeing are linked with states of pleasure, emotions and moods, and this is a big step forward in psychology, which previously focused more on healing the mental illnesses of people and helping them to understand those illnesses and live with them.

One of the founders of positive psychology, Martin Seligman (2002), describes his idea, why this new branch of psychology was necessary, saying that for the last half century the main focus was on one topic – mental illness – but people want something more than just to correct their weaknesses, so therefore, the time to understand positive emotions, build strength and virtue, and live a good life has come. "Positive psychology has three pillars: The first is the study of positive emotion. The second is the study of the positive traits, foremost among them the strengths and virtues, but also the "abilities" such as intelligence and athleticism. The third is the study of the positive institutions, such as democracy, strong families, and free inquiry, that support the virtues, which support the positive emotions" (Seligman 2002: xiii). M. Seligman affirms with reference to these strengths and virtues, that strong families, as well as institutions and one's closest people are very important for promoting positive emotions and environment. The positive emo-

tions of trust, hope, and confidence are essential, especially at an early age and during school while the personality is developing.

There has been and still is on-going considerable work regarding the definition and measurement of the wellbeing of childhood in the United Kingdom (Statham and Chase 2010). The authors (Statham and Chase 2010) agree that the concepts of “wellbeing”, “quality of life” and “life satisfaction” include both objective and subjective aspects of a person’s life, namely, not only the state of family, income, educational achievements, and health, but also person’s own feelings, emotions, and thoughts about life in general. The research shows that although the objective data collected from different countries demonstrate the level of a child wellbeing, (for example, children in homes with low “material wellbeing” or children with a few education resources are indicators of a low wellbeing) it is still very important to take into account also subjective indicators such as happiness, socialization, and the quality and satisfaction of life etc.

While the objective aspects are more difficult to change, the subjective aspects may be changed more easily by family members and educators in order to promote the wellbeing of children. However, all aspects should be seen holistically. Angela Owens (2012) says that early childhood educators think, not only about the children’s physical wellbeing and practical safety and health, but also about emotional support, therefore, taking into account their differences, their needs, while respecting their individual life context. “A strong sense of wellbeing is fundamentally connected to children’s sense of *belonging*, *being* and *becoming*” (Owens 2012: 1). She continues that a key part of learning is when children see a healthy lifestyle modelled positively and enthusiastically by surrounding people who are important to them, such as family, educators, peers, and communities.

Building a positive learning environment and children’s wellbeing

According to the Article 20 of the General Education Law (1999), the pre-school Educational Programme shall ensure the preparation of a student for the acquisition of a basic education, comprising:

- 1) the development of individuality;
- 2) intellectual, physical, and social development;
- 3) the development of initiative, inquisitiveness, independence, and creative activity;
- 4) the strengthening of health;
- 5) psychological preparation for the commencement of the acquisition of a basic education;
- 6) acquisition of the basic skills for using the official language.

Furthermore, the pre-school educational programme shall be acquired by children up to 7 years of age. Acquisition of the pre-school educational programme may be prolonged or reduced by one year depending on the state of health and psychological preparedness of the student in conformity with the wishes of parents and the opinion of the family doctor or psychologist. Therefore, the whole pre-school education process focuses on the

development of personality, and the development of a healthy lifestyle, namely, physical, emotional, social, and mental wellbeing already at the quite early stage of the child's development. According to psychiatrist Erik Erikson (1950), pre-school education is related to children who are in between the third and fourth stage of psychosocial development (the third stage – “play age” from 3 to 5, and the fourth stage – “school age” from 5 to 12). This transition period is particularly important because from the “playing period” the child becomes more mature – the cognitive processes become more active, and more attention is paid to social adaptation, behaviour, emotions, socialization, and learning.

The importance of emotions and the construction of meaning in the learning process is essential. Creating a positive emotional atmosphere where children can feel safe, self-confident, motivated, and free is equally important to the activities that have emotional connections. A positive classroom climate with different classroom customs and traditions, different tasks for children, as well as an inquiring learning environment helps to develop personalities and promote wellbeing.

While, according to the State Education Development Agency (SEDA) of the Republic of Latvia, the objective of the pre-school education curriculum is to ensure the multi-faceted development of a child's personality and to promote health and readiness to enter the primary stage of basic education, the aim of basic education is to provide opportunities for acquiring the basic knowledge and skills required for community and personal life, to lay the foundation for continuing education, to promote the learner's harmonious development, and to foster a responsible attitude toward one's self, family, society, the environment, and the state. The basic school in Latvia is divided into primary school (the first six grades) and lower secondary school (up to ninth grade). Although in the recent past the primary school covered the first four grades, nowadays the General Education Law (1999) provides that the basic educational programmes of the first stage for grades 1 to 6 shall be implemented in primary schools (Article 30, Paragraph 4). Thus, the wellbeing of children in primary school is particularly important because not only do they move from the “play age” to “school age”, but they also ‘touch’ the adolescence stage by crossing the line of youth.

Pursuant to E. Erikson (1950) at the pre-school age children are becoming more creative and imaginative; they cooperate with others, and start to learn independence and its influence with the environment. Afterwards they start to learn step by step how to read, write, and calculate, as well as to do things on their own. In primary school the importance of child's peer group and the need to demonstrate their skills, and receive attention and praise increases.

Riga City Council's Education, Culture, and Sports Department (2008) has developed special support material for the class teachers in order to help them to understand the development of the children's personalities, thus promoting a positive and successful teaching-learning environment and cooperation among teachers, children, and their parents. At the early school age (7 to 11 years) interest in *who am I?* is formed; children are aware of their own abilities and restrictions, they form their behaviour and like to observe the behaviour of other people. At an intellectual level children learn how to do elementary

operations in their minds, how to arrange objects by different features. It is important for the teacher to understand that usually children with a lower self-esteem at this age tend to have lower motivation, they are sensitive to criticism, and often are quiet and insecure, so therefore, the criticism of the teacher should focus on a certain activity or action of a child, not on the child's personality, as it can deeply affect the child's wellbeing. In later years (age 11 to 13 – the youngest teenagers, and aged 13 to 15/16 – the oldest teenagers) teenagers try to explore themselves, their personalities, abilities, and characteristics. They become more independent, and they start to feel a sense of being a part of society and try to fit in. It is very important for the teacher to understand that at this age teenagers are seeking their identities, thus they can often be impulsive, egocentric, unbalanced. Although this age (especially the age of 14 to 16) may be difficult for teachers to deal with, especially inexperienced ones, all is based on understanding, positive relations, awareness of problems, and problem-solving skills, self-acceptance, and other factors.

M. Seligman (2002) explains that wellbeing depends also on the level of satisfaction and happiness in life, and it can be seen already in early childhood when looking after children. He talks about the styles of loving and being loved in childhood and how it affects life later. There are three types of children regarding styles of loving: *secure*, *avoidant*, and *anxious*; his ideas are based on John Bowlby's observations on children. M. Seligman goes further explaining that observation on how the infants play in early childhood can lead to understanding their behaviour, as well as understanding negative and positive experiences later. Therefore, it is often a challenge for first grade teachers to understand and deal with such different children – some of them are very secure, they smile a lot and do not have any difficulties in connecting with the teacher and other children, but some of the children, on the contrary, are anxious, and are more stressed in larger groups, and do not trust anyone. Moreover, according to M. Seligman (2002) it leaves a huge imprint in adult life: "Secure adults have high self-esteem and few self-doubts. Other people like them, and they regard other people as trustworthy, reliable [...] Avoidant adults regard other people with suspicion, as dishonest and untrustworthy. They lack confidence [...] Anxious adults feel they have little control over their lives, find other people hard to understand and predict [...]" (Seligman 2002: 193). Thus, it is very important for both parents and, later, teachers of children already in the stage of early childhood to pay attention to children – how they play, how they interact with each other, how they react in certain situations and so on, because it may help to understand the psychological and subjective wellbeing of the children better, as regards their health and safety, which are important for their cognitive and emotional development, and other factors.

Balancing work and life is the biggest challenge in every profession, but especially in the teaching profession. As Victoria Neumark (2014) points out, teachers need school leaders to help them find the joy of teaching when unrealistic targets influence negatively their space to reflect and develop. It is very important that staff wellbeing is taken into great consideration because it can influence the whole educational environment. Taking into account the aforesaid, it is very important to understand that the link between chil-

dren's wellbeing and teachers' wellbeing exists, and they should be seen holistically, as interrelated elements. The wellbeing of teachers affects also the learning processes of the children, and if the teacher has a high sense of wellbeing it ensures the ability to motivate children, and the teaching-learning process will be effective, too. As C.R. Snyder and Shane Lopez (2007) explain, it is essential that the teacher knows what positive schooling means, and although there are a few bad teachers, they can still do harm even more than anyone can imagine. "Although negative teachers are relatively rare, even one is too many; it would be bad enough if these poor teachers only impaired the learning of their students, but they also may inflict psychological pain and damage" (Snyder and Lopez 2007: 381). Therefore, both the wellbeing of the teachers and children should be considered, as well as interaction and cooperation with children's parents, which are also essential.

Although genetics and personal characteristics and behaviour influence a person's health and wellbeing, cultural, social and economic environment also play a significant role in wellbeing. In order to promote the wellbeing of teachers several factors need to be taken into account – a positive attitude towards yourself, your job, and others, the ability to cooperate, a meaningful sense of life, the awareness of problems and problem-solving skills, self-acceptance, as well as support and understanding from the others and other factors. If the teachers are aware of these factors, there is no obstacle to prevent them from building a positive and successful atmosphere at work and in their lives.

Conclusions

Promoting children's health, safety and wellbeing in an educational context is one of the most important tasks of teachers. Creating a caring, supportive, and safe learning environment in which the children can grow and thrive plays a crucial role in developing children's wellbeing. Another factor that significantly influences the development of pre-school and school-age children's personality and wellbeing is teachers' wellbeing.

References

- Argyle M. (1992), *The social psychology of everyday life*. London and New York, Routledge.
- Diener E. et.al. (2012), *Purpose, Mood, and Pleasure in Predicting Satisfaction Judgments*. "Social Indicators Research", Vol. 105, No. 3.
- Erikson E. (1950), *Childhood and society*. New York, Norton.
- Owens A. (2012), *Health Safety and Wellbeing. Early Childhood Australia*. National Quality Standard Professional Learning Program, e-Newsletter no. 29.
- Riga City Council's Education, Culture and Sports Department (2008), *Klases audzinātāja rokasgrāmata*. Rīga, Izglītības attīstības nodaļa.
- Seligman M. (2002), *Authentic Happiness*. New York, Free Press.
- Snyder C.R. and Lopez S.J. (2007), *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths*. Thousand Oaks, California, Sage Publications.

- Statham J. and Chase E. (2010), *Childhood Wellbeing: A brief overview*. Loughborough University, Childhood Wellbeing Research Centre.
- Svence G. (2009), *Pozitīvā psiholoģija*. Rīga, Apgāds Zvaigzne ABC.

Law

- Education Law* (1998) Law of the Republic of Latvia. Official Journal "Latvijas Vēstnesis" No. 343/344.
- General Education Law* (1999) Law of the Republic of Latvia. Official Journal "Latvijas Vēstnesis" No. 213/215.
- Youth Law* (2008) Law of the Republic of Latvia. Official Journal "Latvijas Vēstnesis" No. 82.

Internet resources

- Neumark, V. (2014) *Teachers' Wellbeing: under Scrutiny and Underappreciated*. "The Guardian", 1 July 2014. Available at: <http://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2014/jul/01/teachers-wellbeing-under-scrutiny-underappreciated>
- State Education Development Agency (2009) *Education in Latvia*. Available at: http://www.viaa.gov.lv/eng/information_networks/euroguidance_eng/education_in_latvia/

Autorzy/Authors

Maciej Błaszak – dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poland

Agnieszka Bzymek – dr, Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, Poland

Linda Grīga – PhD student, University of Latvia, Latvia

Maria Groenwald – dr hab., prof. UG, Uniwersytet Gdański, Poland

Alicja Jurgiel-Aleksander – dr hab., prof. UG, Uniwersytet Gdański, Poland

Katerina Khvorova – MA, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation

Eliza Rybska – dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poland

Sue Dale Tunnicliffe – PhD, UCL Institute of Education, UK

Janina Uszyńska-Jarmoc – dr hab., prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku, Poland

Anna Wasilewska – dr hab., prof. UG, Uniwersytet Gdański, Poland

Monika Wiśniewska-Kin – dr hab., prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki, Poland

Martins Veide – PhD, University of Latvia, Latvia

Inna Zhuravleva – MA, Moscow State University of Education, Russian Federation

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13**

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 14 stron.
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
 - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
 - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4–7) w językach polskim i angielskim.
 - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
 - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
 - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są na dole strony i kolejno numerowane.
 - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*.
 W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
 6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
 7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
 8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
 9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **klus_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an **Author Declaration (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>)** in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
POLAND**

or, in the form of a scan to the following e-mail address: **klus_stanska@op.pl**

3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 14 pages.
4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
 - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
 - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as key words (4–7).
 - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA / Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
 - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
 - Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.

- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
- 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji/ Issues in Early Education” jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities CEJSH
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library CEEOL
(http://www.ceeol.com/aspx/editors_intro.aspx);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences ERIH PLUS
(<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji/ Correspondence address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
tel. 89 524-62-29, e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego mailowo na adres: sklep@gnu.univ.gda.pl.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer – 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka książki zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

Subscription information

The subscription of „**Problemy Wczesnej Edukacji/ Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdansk University Press by e-mail (sklep@gnu.univ.gda.pl).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price

Single issue: 12 EUR/16 USD, payable after the e-mail form the Gdansk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, e-mail: sklep@gnu.univ.gda.pl