

Jolanta Bonar, Monika Wiśniewska-Kin

Wyzwalanie dziecięcych sposobów konceptualizacji świata na przykładzie analizy znaczenia pojęcia h o r y z o n t¹

Wprowadzenie

Dzieci nieprzerwanie podejmują próbę zrozumienia świata, nieustannie konstruują swoją wiedzę dotyczącą zarówno otaczającej rzeczywistości, jak i ich samych. Źródłem tej wiedzy jest nie tylko to, co mówimy dziecku, ale też jak to robimy, w jakich warunkach, kto mówi i kto decyduje o komunikacji. Dzieci tworzą osobiste obrazy świata, nie tyle słuchając o nim, ile go doświadczając, co oznacza, że nawet słuchanie jest złożonym procesem doświadczania siebie i innych. Początkowo znaczenia są hipotetyczne, otwarte na modyfikacje i dopiero stopniowo utrwala się coraz mocniej i zaczynają stanowić osobisty „teoretyczny” model świata (Klus-Stańska, 2004, s. 17–18). Już J. Piaget podkreślał, że proces rozumienia to proces przechodzenia przez etapy charakteryzujące się różnorodnością pomysłów, które oceni się nieraz później jako błędne, ale które mimo to wydają się konieczne do uzyskania poprawnych rozwiązań końcowych (Piaget, 1977, s. 29). Nadawanie znaczeń wynikających z gromadzonych doświadczeń nie jest procesem łatwym.

To raczej ryzykowny i obarczony konsekwencjami nieustanny wysiłek pogodzenia sprzeczności i napięć związanych z dekodowaniem napływających informacji, rozbieżnych deklaracji i oczekiwań, niejasnych reguł i niespójnych wartości (Klus-Stańska, 2004, s. 8).

Znaczna część tej wiedzy pozostaje nieuświadomiona, a jej wydobycie pozwala na zrozumienie dziecięcych obrazów świata. To główny powód podejmowanych przez

1 Artykuł ten w wersji rozszerzonej ukazał się w „Forum Oświatowym” 2018, vol. 30, no. 1 (59).

nas badań i towarzyszącej im refleksji, umożliwiających poznanie interpretacyjnego myślenia i działania dzieci, odsłaniającego ich wiedzę osobistą, sposoby pojmowania, kategoryzowania i wartościowania rzeczywistości. Kolejnym ważnym argumentem jest fakt, że pozwalają one na sformułowanie postulatów i naszkicowanie map kierunków wskazujących możliwości wyzwalania tworzonych przez dzieci obrazów świata zakotwiczonych w kulturze i w osobistym doświadczeniu. Otwierają więc przestrzeń do myślenia o niezbędnych zmianach w szkole, związanych z innym niż dotychczas pojmowaniem dziecięcego rozumienia świata. W pełni zatem podzielamy stanowisko D. Klus-Stańskiej przedstawione w tekście rozpoczynającym niniejszy tom, w którym autorka docenia oba wymiary prowadzonych badań.

rozpoznawanie świata znaczeń dzieci oznacza zarówno otwarte, dynamiczne ustalanie spontanicznie podejmowanych przez dzieci prób rozumienia świata, jak i krytyczną analizę oferty edukacyjnej, która w warunkach dydaktyki transmisyjnej pozostaje zdumiewająco nieczuła na umysłowe i biograficzne zasoby najmłodszych (Klus-Stańska, 2019).

Tak sformułowane cele pozwalają na przypisanie prowadzonych przez nas badań do kategorii badań teoretyczno-praktycznych wymagających wiązania wiedzy z obu obszarów.

Zamysłem osoby badającej jest zarówno wzbogacenie teoretycznej wiedzy pedagogicznej, teoretycznej wiedzy o edukacji, jak i wzbogacanie wiedzy praktycznej, zdobywanie wiedzy użytecznej do wykorzystania metodycznego w praktyce (Palka, 2018, s. 92–93).

Teoretyczną inspiracją podjętych badań są związki pomiędzy psychologią propagującą model „dziecka badacza”, które niczym mały naukowiec wyciąga wnioski, opierając się na analizach statystycznych, przeprowadza przemysłne eksperymenty oraz stawia twórcze hipotezy (A. Gopnik, M. Donaldson, J. H. Flavell, L. Eliot), a lingwistyką kulturową (J. Anusiewicz, J. Bartmiński, J. Ożdżyński) umożliwiającą analizę znaczeń dzieci zanurzonych w kulturowo-społecznym kontekście. Każdy z tych wątków, przesycony pedagogicznością, inspirowe do poszukiwania warunków sprzyjających rozwijaniu dziecięcego potencjału oraz identyfikowaniu barier wytwarzanych w przestrzeni edukacyjnej.

Podstawy metodologiczne badań

Przedmiotem badań uczyniłyśmy rozumienie abstrakcyjnego pojęcia **horyzont** przez dzieci 8–10-letnie, celem zaś – rozpoznanie dziecięcych doświadczeń dotyczących horyzontu, sensów nadawanych pojęciu **horyzont** oraz zdolności poznawczych (w zakresie kategoryzowania, schematyzowania, obrazowania)

(R. W. Langacker), ujawniających się w trakcie definiowania pojęcia. W rozpoznawaniu dziecięcych doświadczeń oraz nadawanych przez dzieci znaczeń towarzyszyła nam chęć ich zrozumienia².

Wyznaczone cele stały się podstawą do postawienia ogólnego oraz szczegółowych problemów badawczych:

1. Jak dzieci rozumieją znaczenie pojęcia horyzont?
 - 1.1. Jakie cechy przypisywane pojęciu horyzont uznają za istotne?
 - 1.2. W jaki sposób kategoryzują pojęcie?
 - 1.3. W jakim stopniu ujawniają stereotypowe skojarzenia?
 - 1.4. Jakie wartości nadają pojęciu horyzont?

W poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytania towarzyszyła nam świadomość, że badanie nadawanych znaczeń jest bardzo trudne ze względu na specyfikę i unikatowość tego procesu oraz bariery komunikacyjne. Inspiracją były dla nas badania prowadzone przez J. Uszyńską-Jarmoc dotyczące rozumienia problemów ekonomicznych i wykorzystujące wywiad zogniskowany; analiza semiotyczna postaci Boga w percepcji dziecięcej przeprowadzona przez A. Bzymek czy badania E. Rybskiej i M. Błaszaka dotyczące budowy anatomicznej człowieka z zastosowaniem rysunków i szkiców dzieci.

W toku badań zastosowałyśmy orientację badawczą inspirowaną naukami humanistycznymi. Wykorzystanie tej strategii „skutkuje stosowaniem badań empirycznych jakościowych w celu «rozumienia» i «interpretacji» faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych” (Palka, 2018, s. 49). W ramach badań dbałyśmy o stworzenie dzieciom warunków pozwalających na swobodne konstruowanie znaczeń. Zastosowałyśmy podstawowe typy procedur gromadzenia danych jakościowych: obserwację, wywiad zogniskowany i wywiad z wykorzystaniem materiałów wizualnych (okładek książek, plakatów) oraz analizę dokumentów (wytworów dziecięcych). Działania językowe uzupełniłyśmy aktywnością plastyczną ułatwiającą wypowiedzi, pomagającą w przezwyciężaniu trudności związanych z werbalizacją myśli. Po zakończeniu konkretyzacji plastycznej prowadziłyśmy indywidualne rozmowy zmniejszające ryzyko pułapek w interpretacji rysunków. W organizacji procesu badawczego wykorzystaliśmy dydaktyczne działanie

2 Zdaniem S. Palki rozumienie jest podstawą zarówno myślenia naukowego, jak i praktyki pedagogicznej. Jest elementem kluczowym wiążącym wyjaśnianie i interpretowanie. Wyjaśnianie, czyli rozumowanie polegające na określeniu związku między obiektem a zbiorem zdań wyjaśniających mających wagę twierdzeń lub praw już znajdujących się w nauce lub odkrywanych w toku badań i służące odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”. Interpretowanie, czyli działanie badawcze związane z tłumaczeniem, wydobywaniem sensu poznawanego zjawiska, z nadawaniem znaczenia temu zjawisku poprzez określenie jego miejsca w kontekście całości ogólniejszej, całości wyższego rzędu (Palka, 2018, s. 108–109).

Analiza uzyskanych wypowiedzi wskazuje, że wśród skojarzeń dzieci najczęściej pojawiają się pojęcia: wody, brzegu, słońca, wyspy i statku. Bardziej szczegółowa analiza wszystkich skojarzeń pozwala na sformułowanie wniosku, iż źródłem dziecięcych doświadczeń związanych z horyzontem są wakacje (samo pojęcie wakacji również się pojawia) – stąd dzieci piszą o plaży, piasku, surfing, muszelkach, zachodzie słońca, niebie, mewach..., oraz filmy (również to pojęcie pojawia się w wypowiedziach dzieci) i pokazywane w nich wyspy, palmy, statki, piraci, skrzynie, zagadki...

Dalsze eksplorowanie dziecięcych doświadczeń odbyło się przy wykorzystaniu wywiadu fokusowego. Zaletą zogniskowanego wywiadu jest to, że wyzwała interakcje i dynamikę grupową, co korzystnie wpływa na liczbę generowanych pomysłów. Sprzyja przypominaniu sobie nawzajem różnych sytuacji, w których uczestniczyły badane dzieci. Wypowiedzi są tworzone spontanicznie, w atmosferze bezpieczeństwa. Korzystny jest także wpływ moderatora, który może uszczegółowić wypowiedź dziecka lub upewnić się, że trafnie ją zrozumiał. Pytania skupione wokół pojęcia horyzont brzmiały następująco: *Co to jest horyzont?, Do czego jest podobny?, Czy horyzont dotyczy ludzi?, Czy horyzont może dotyczyć czegoś lub kogoś innego?, Jakie są horyzonty?, Jakie są horyzonty dla dzieci?, Jakie są horyzonty dla dorosłych?, Jakie są różnice pomiędzy horyzontami?, Po co są horyzonty?, Skąd biorą się horyzonty?, Czy ktoś je wyznacza?, Czy horyzonty się zmieniają?, Czy horyzont jest podobny do granicy?, W czym horyzont jest podobny do granicy?, Czym się różni?, Co horyzont łączy, a co rozdziela?, Co horyzont zamyka, a co otwiera?, Czy można poszerzać horyzonty?, Co jest za horyzontem, co jeszcze może być?, Czy ważniejsze jest to, co przed, czy to, co za horyzontem?*

Udział w wywiadzie pozwolił dzieciom na „dookreślenie” skojarzeń związanych z horyzontem. Mówili w nim, że horyzont ma związek ze słońcem:

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

Horyzont to morze:

- na horyzoncie jest morze,
- na horyzoncie jest bardzo dużo wody.

Horyzont kojarzy się z wyspą:

- statek płynie i wyspa jest na horyzoncie,
- na horyzoncie jest wyspa czasami.

Horyzont to brzeg:

- a horyzont jest przed brzegiem,
- horyzont to jest brzeg.

Horyzont ma związek z lądem, ziemią:

- *bo jak oglądam różne bajki, to właśnie jak kapitan mówi horyzont, to widać ląd,*
- *bo horyzont jest nad ziemią.*

Horyzont to statek:

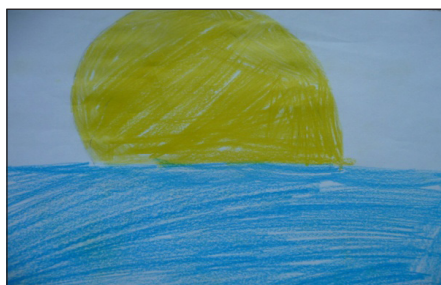
- *na horyzoncie widać statki,*
- *statki płyną na horyzont, a piraci jakby go nachodzą.*

Kolejnym działaniem dającym szansę na dotarcie do dziecięcych znaczeń nadawanych badanemu pojęciu było rysowanie/szkicowanie uzupełnione wypowiedziami werbalnymi.

Analiza wytworów graficznych dzieci może być użytecznym narzędziem zbierania informacji o koncepcjach dziecięcych, ale tylko wtedy, kiedy badacz pozna znaczenie, jakie poszczególne elementy rysunku nadają ich autorzy (Rybska, Błaszak, 2016, s. 34).

Mózg, zbierając informacje ze świata wewnętrznego i zewnętrznego, syntetycznie wizualizuje je, wykorzystując dłoń, za pomocą której rysuje bądź szkicuje. Rysunki są reprezentacjami idei – graficzną formą uściślenia odpowiedzi na wcześniej postawione pytania. Szkice są generatorami idei, za pomocą których zadajemy pytania. Rysunki wizualizują uformowaną myśl, a szkice tworzą jej wstępny zarys. Rysunki chwytają świat, który istnieje, czyli jest już uformowany. Szkice postulują świat możliwy, stawiają hipotezy (Rybska, Błaszak, 2016, s. 28). Analiza wytworów graficznych i uzupełniających je wypowiedzi potwierdza skojarzenia związane z morzem:

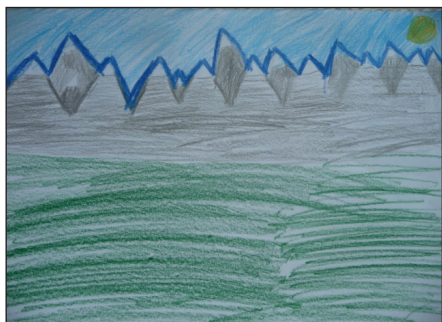
Rysunki 2, 3. Horyzont, klasa II



Źródło: badania własne.

Pokazuje też jednak, że: *Horyzont może mieć różne kształty w zależności od tego, w jakim jesteśmy terenie. Góry łączą się z niebem. To, co widać na złączeniu, to horyzont.*

Rysunki 4, 5. Horyzont, klasa II



Źródło: badania własne.

Potwierdza również skojarzenia wynikające z oglądanych bajek:

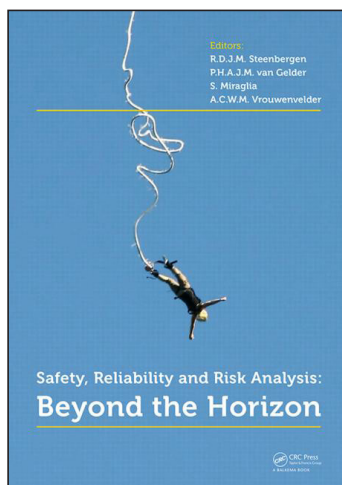
Nieznany horyzont, który pirat przypadkiem zauważył i stanął, bo tam jest skarb za horyzontem.

Rysunki 6, 7. Horyzont, klasa III



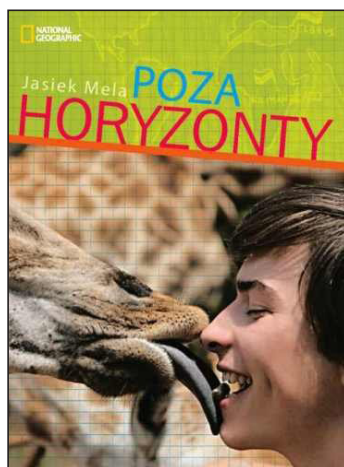
Źródło: badania własne.

Kolejny etap badań polegał na rozmowie z dziećmi inspirowanej materiałami wizualnymi (głównie okładkami książek). Zaprezentowałyśmy uczniom obrazy z jednoczesną informacją, że dotyczą one, zdaniem ich autorów, horyzontu. Dzieci miały podzielić się swoimi refleksjami dotyczącymi tego, czy pokazane im prace są właściwie zatytułowane i rzeczywiście odnoszą się do horyzontu. Materiał wizualny sprowokował dzieci do zastanowienia się i wyrażenia głębszych przemyśleń.



Rycina 8. Okładka książki: R. D. J. M. Steenbergen, P. H. A. J. M. van Gelder, S. Miraglia, A. C. W. M. Vriuwenvelder, *Safety, Reliability and Risk Analysis: Beyond the Horizon*, CRC Press, Boca Raton 2013

Nie wiem, bo horyzont to jest, nie wiem, jak to powiedzieć, jakaś bariera czy coś. I on właśnie ją pokonuje. To może być taka bariera strachu. On próbuje przezwyciężyć strach przed lękiem wysokości. To jest taki horyzont, że on próbuje walczyć do końca. On ma w sercu taką odwagę. To horyzont odwagi.



Rycina 9. Okładka książki: J. Mela, *Poza horyzonty*, Wydawnictwo: G+J, Warszawa 2010

On poznaje nowe zwierzęta. To może być horyzont wiedzy o zwierzętach i wiedzy przyrodniczej. To jest trochę podobna sytuacja jak z bandzi, że on się opiekuje zwierzętami, a zwierzęta to jego pasja i rodzina mu nie pozwala tego robić, a on to robi, sprzeciwia się woli rodziców, przekracza tę wolę. Wyjeżdża za granicę, bo to dla niego dobre.



Rycina 10. Okładka książki: J. Łenik-Barszcz, P. Barszcz, *Poza horyzont. Polscy podróżnicy*, Wydawnictwo Fronda, Warszawa 2016

Nieee, chyba, że myślimy o poszerzaniu horyzontów. Jak ci polscy podróżnicy podróżują, to mogą zobaczyć różne horyzonty. To książka o podróżnikach, bo mają szkołę powiększające. Oni szukają. Oni jadą, gdzie ich poniesie. Mogą się też bać, ale szukają dalej skarbów. Ktoś im nie wierzy, a oni mówią, że nam się uda, uda, uda i potem wracają ze skarbem, bo oni mieli taką wyobraźnię, że tam coś jest i że im się uda. A ci inni będą bardzo zdziwieni... Proszę pani, żeby poszerzać horyzonty, trzeba mieć odwagę i wyobraźnię, i jeszcze chęć.

Ostatnim zastosowanym sposobem badania dziecięcego rozumienia pojęcia horyzont było stworzenie okazji do formułowania pytań – prośba o zastanowienie się nad tym, o co dzieci chciałyby zapytać horyzont, i zapisanie pytań do horyzontu. Zaproponowana technika wynika z przeświadczenia, że pytania stawiane przez dzieci pogłębiają rozumienie osobistych sposobów myślenia i wykształcania nowych (Klus-Stańska, 2004, s. 31–32). Umiejętność stawiania pytań jest szczególnie istotna w okresie dzieciństwa, okresie rozwoju i budowania przez dziecko własnego potencjału intelektualnego oraz możliwości poznawczych. Jest to czas nieustannego badania i odkrywania świata oraz wielu wątpliwości, a w konsekwencji także formułowania pytań biorących z nich swój początek. Czas wchodzenia w dziedzictwo pytań i odpowiedzi zastanych w kulturze i wymagających prób samodzielnego ustosunkowywania się do nich, wynikiem czego staje się świadomość siebie i świadomość rzeczywistości (Szczepka-Pustkowska, 2009).

Oto pytania sformułowane przez dzieci:

- *Co jest za tobą? Co prowokuje cię do ucieczki? Co robisz przez te wszystkie lata? Co robisz przez ten czas? Co lubisz robić? Co jest twoim sąsiadem? Co rośnie na tobie?*

- *Kto cię stworzył? Kto cię pierwszy odkrył? Kto cię zobaczył? Kto cię złapał? Kto u ciebie był ostatni raz? Kto jest dla ciebie ważny? Kto jest za tobą? Kto mieszka na tobie? Kto jest twoim sąsiadem? ...twoim przyjacielem? Kto cię lubi?*
- *Kiedy powstałeś? Kiedy zacząłeś istnieć? Kiedy przestaniesz uciekać? Kiedy lubisz bawić się w berka? Kiedy znikniesz? Kiedy cię nie ma? Kiedy śpisz? Kiedy będę u ciebie?*
- *Dlaczego nie da się ciebie złapać? ...nie da się do ciebie dojść? Dlaczego uciekasz? ...nie można cię znaleźć? Dlaczego wychodzisz? ...jesteś niekończący się? Dlaczego powstałeś? ...jesteś potrzebny? Dlaczego ludzie cię zamieszkali?*
- *Po co powstałeś? Po co żyjesz? ...istniesz? ...jesteś? Po co uciekasz? ...jesteś daleko? Po co świecisz?*
- *Gdzie jesteś? ...najbardziej lubisz być? Gdzie mieszkasz? ...śpisz? Gdzie lubisz podróżować? Gdzie uciekasz? Gdzie byłeś, zanim tu przyszedłeś? Gdzie się kończysz? Gdzie jest więcej horyzontów?*
- *Jak dużo masz lat? Jak uciekasz? Jak jesteś tak duży? ...długi? Jak daleko jesteś? Jak istniesz? Jak gaśniesz? Jak wyglądasz? Jak oglądasz morze? Jak długo żyjesz?*
- *Czy ty istniesz? Czy będziesz blisko? Czy możesz uciec? ...chcesz dalej uciekać? Czy lubisz bawić się w chowanego? Czy masz kolegów? Czy człowiek ma dla ciebie znaczenie? Czy ktoś był na horyzoncie? Czy można cię dotknąć?*
- *W jaki sposób nigdy się nie kończysz? W jaki sposób ty uciekasz? ...powstałeś? ...podróżujesz? ...zachodzisz? W jaki sposób cię odnaleźli? W jaki sposób da się ciebie złapać? W jaki sposób ciągle tu jesteś, a jednak gdzie indziej?*

Ich analiza wskazuje, że badani uczniowie postrzegają horyzont jako obiekt odległy, duży/długi, uciekający, znikający, niekończący się.

Słownikowa i dziecięca eksplikacja horyzontu

Analiza parafraz semantycznych opisujących znaczenie pojęcia **horyzont** wskazuje na umiejętność rozróżniania przez dzieci trzech istotnych aspektów nazwy przyjętych w *Słowniku języka polskiego* (Szymczak, 1978, s. 755):

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

Najczęściej dzieci podejmowały próby definiowania pierwszego znaczenia słownikowego pojęcia **horyzont**. Jednak pojawiały się także jednostkowe wypowiedzi zaświadczone o rozumieniu trzeciego (*szukać czegoś poza horyzontem, przekraczać granice*) i czwartego znaczenia (*podróże, czytanie książek otwierają nowe horyzonty*). Wyraźnie widać, że dla dzieci nie jest to nazwa jednoznaczna i zakresowo doprecyzowana. W swoich wypowiedziach synonimicznie ujmują pojęcia **horyzont** i **widnokrąg**, co może wynikać z nałożenia się linii widnokręgu z linią horyzontu (w rzeczywistości widnokrąg obejmuje fragment powierzchni ziemi, horyzont zaś odnosi się do przestrzeni nad powierzchnią ziemi). Cechy pojęcia (odmienne dla definicji słownikowej i dziecięcej) pokazują różnicowanie sposobów opisu. Typowe dla ujęcia naukowego są fasety: rodzaj, pochodzenie, cechy, funkcje, natomiast typowe dla ujęcia potocznego jest szukanie związków z człowiekiem, wskazywanie perspektywy czasowo-przestrzennej oraz zachowań „uczłowieczonego horyzontu”

Sposoby kategoryzowania

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

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

Czas i miejsce występowania (przestrzenność)

Opisując słowo w pierwszym znaczeniu, dzieci wizualizowały powierzchnię, która oddziela to, co możemy zobaczyć, od tego, co jest niedostępne obserwacjom. Najczęściej pojawiały się opisy pozornej linii dzielącej niebo od ziemi (ląd i akweny) na dwie części, która wyznacza granicę pomiędzy przestrzenią widoczną dla obserwacji i zasłoniętą przez ziemię. Bardzo często dzieci wizualizowały też, najlepiej widoczny na morzu, cały widnokrąg. Wówczas przyjmował on kształt **koła**

(horyzont to jest tak daleko, że mało widać, ale widać i widać, że się nawet tak jakby zaokrąгла). Zdarzały się też takie prace, na których horyzont był częściowo zasłonięty przez pagórki, drzewa, budynki (w terenie górzystym widnokrąg stanowią najdalsze widoczne elementy krajobrazu).

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

Uwzględniając elementy topografii miejsca obserwacji, w rzeczywistości dzieci opisują horyzont topograficzny. Obiekty zazwyczaj pojawiają się w pracach dzieci na widnokręgu, są w całości widoczne, chociaż dzieci wizualizują je w pomniejszeniu (rodzi się pytanie, czy dzieci mają świadomość kulistości Ziemi). W opisach naukowych wskazuje się jeszcze na istnienie dwóch horyzontów: astronomicznego (wyznaczonego przez płaszczyznę równoległą do horyzontu obserwatora/prostopadłą do lokalnego pionu) oraz prawdziwego (wyznaczonego przez kulistość Ziemi).

Związek z człowiekiem (w roli obserwatora)

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

Czynności

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

PRZESUWANIE SIĘ HORYZONTU

Dzieci zauważają, że zmiana miejsca obserwacji (poruszanie się) powoduje, iż widnokrąg przesuwa się wraz z obserwatorem. Nie jesteśmy w stanie zajrzeć za horyzont, tak jak na powierzchni ziemi nie jesteśmy w stanie spojrzeć poza hory-

zont; do horyzontu można się zbliżyć, ale horyzont nieustannie się oddala. Zaświadczają o tym wymienione czasowniki oraz przysłowki w dziecięcych wypowiedziach: *jak się płynie statkiem, to **najpierw** widzi się wyspę, potem płyniemy dalej i znów się zauważy jakieś rośliny, albo jakieś państwo, albo jakiś kontynent, to już jest kolejny horyzont.*

POSZERZANIE WIDNOKRĘGU

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

Wartościowanie

Pytania, które dzieci zadawały horyzontowi, spowodowały jego „uczłowieczenie”, co doprowadziło do lokowania horyzontu w kręgu wartości i antywartości metafizycznych: *istnieć, stworzyć, odkryć, powstać, żyć vs. znikać, kończyć się*, wartości witalnych: *robić, patrzeć, podróżować* oraz wartości odcuciowych: *lubić, być potrzebnym*. Z wypowiedzi dzieci wynika, że rzeczy widzimy nie takimi, jakie są w obiektywnej rzeczywistości, lecz raczej takimi, jakimi jawią się w naszym doświadczeniu.

Podsumowanie

Wykorzystana przez nas metoda eksplikacji cech semantycznych pozwalająca na uchwycenie procesu dziecięcego rozumienia pojęcia **horyzont** i zweryfikowania go w kontekście definicji słownikowej odsłoniła różnice pomiędzy cechami semantycznymi istotnymi z perspektywy dzieci oraz dorosłych użytkowników języka. Definicja słownikowa nie przekazuje pełnej treści opisującej znaczenie pojęcia i obejmuje jedynie minimum cech definicyjnych. Dzieci poprzez ukazanie indywidualnych wyobrażeń związanych z obiektem ukazują jego pełniejszy obraz. Dokonują wyboru cech istotnych z własnej perspektywy, uznają pewne cechy semantyczne za relewantne, inne zaś za drugorzędne. Odkrywają też dodatkowe cechy stereotypowe i stanowiące potoczną teorię pojęcia **horyzont**.

Przeprowadzone przez nas badania, pozwalające na doświadczenie dziecięcego sposobu interpretacji świata na przykładzie pojęcia **horyzont**, upewniły

nas w przekonaniu, że warto kwestionować poglądy sprowadzające uczenie się do rejestrowania, utrwalania i odtwarzania gotowych prawd. Pozwoliły zobaczyć, jak dzieci wykorzystują dane im prawo do uzgadniania sensów i nadawania znaczeń w procesie samodzielnego konstruowania wiedzy.

Bibliografia

- Anusiewicz J. (1994), *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Bartmiński J. (2007), *Językowe podstawy obrazu świata*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Donaldson M. (1986), *Myslenie dzieci*, przekł. A. Hunca-Bednarska, E. M. Hunca, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Eliot L. (1999), *What's Going on in There?: How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life*, Bantam Books, New York.
- Flavell J. H. (1976), *Metacognitive Aspects of Problem Solving*, [w:] *The Nature of Intelligence*, red. L. B. Resnick, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, s. 231–235.
- Gopnik A., Meltzoff N. A., Kuhl K. P. (2004), *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, przekł. E. Haman, P. Jackowski, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Klus-Stańska D. (red.), (2004), *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2019), *Formatowanie dziecka i dzieciństwa. Kontrowersje wokół rozumienia rozwoju w diagnostycznym paradygmacie pedagogiki*, [w:] M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń*. t. 1: *Granice – Rozpoznanie – Perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Langacker R. W. (1995), *Symboliczny charakter gramatyki*, [w:] *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Nęcka E. (2005), *Psychologia twórczości*, GWP, Sopot.
- Ożdżyński J. (red.), (1995), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków.
- Palka S. (2018), *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Piaget J. (1977), *Dokąd zmierza edukacja*, PWN, Warszawa.
- Rybska E., Błaszak M. (2016), *Analiza rysunków/szkiców i wypowiedzi werbalnych dzieci na temat budowy anatomicznej człowieka*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1 (32).
- Szczepka-Pustkowska M. (2009), *Dociekania filozoficzne z dziećmi*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Szymczak M. (red.), (1978), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa.