

Iwona Samborska
isamborska@ath.bielsko.pl
Katedra Pedagogiki i Psychologii
Akademia Techniczno-Humanistyczna
Bielsko-Biała

Świat życia dziecka **– dylemat rzeczywistości i doświadczanych przestrzeni**

1. Perspektywy stanowiące podstawę badań nad światem życia dziecka

Dynamika, zmienność i dialogiczność współczesnego świata powodują, że problematyczne staje się opisanie rzeczywistości. Konieczne jest stosowanie pojęć i kategorii podkreślających transgresyjny, transformacyjny, niepewny i nieokreślony w swej zmienności charakter otaczającego świata. Termin „rzeczywistość” w ujęciu słownikowym odnosi się do tego, co obiektywnie istnieje, do realiów świata, sytuacji, warunków, w jakich ktoś żyje, coś się odbywa [Dereń, Polański, 2008, s. 734], albo doświadczania danych, faktów i zdarzeń [Dąbrówka, Geller, Turczyn, 1997, s. 133]. Podkreśla się, że jest to świat, w którym człowiek żyje, działa, którego doświadcza, i w którym wchodzi w interakcje i nabywa określone dyspozycje.

Na świat życia dziecka składa się rzeczywistość obiektywna i subiektywna, realna i wykreowana. Świat dziecka w takim rozumieniu prezentuje się jako całościowa przestrzeń życiowa i rozwojowa, jako specyficzny i pojemny konstrukt, w którym funkcjonują różnorodne formy komunikacji dziecka z przyrodą, kulturą, społeczeństwem oraz innymi ludźmi. W takim znaczeniu świat życia dziecka można określać przestrzenią jego życia [Prokopiuk, 2009, s. 161]. W tym kontekście należy wskazać na specyfikę rzeczywistości świata życia dziecka, która może być postrzegana i opisywana wielowymiarowo oraz wieloaspektowo. Jej poznawanie wiąże się z przyjęciem różnorodnych kryteriów wyodrębniania sytuacji i warunków, które tworzą kontekst rozwojowy. W naukach społecznych do perspektyw, które stanowić mogą podstawę badań nad światem życia dziecka (przestrzenią życia) można zaliczyć: perspektywę psychologiczną, socjologiczną, ekonomiczną, historyczną, etnologiczno-etnograficzną, urbanistyczno-architektoniczną. Każda z nich odnosi się do określonego wymiaru przestrzeni życia dziecka (lokowanego w rzeczywistości obiektywnej, subiektywnej, realnej, wykreowanej), ujawniając jednocześnie przypisywane jej przez dziecko znaczenia. Przystępując do charakterystyki wyróżnionych perspektyw, należy podkreślić, że w pedagogice współczesnej lansuje się ideał człowieka posiadającego wiedzę aktywną, żywą, sprzyjającą głębszemu rozumieniu określonego typu rzeczywistości, powiązaną z operatywnymi czynnościami kontrolowania i regulowania zjawisk [Okoń, 1998].

Dziecko buduje swą wizję świata opartą na własnym specyficznym doświadczeniu, którego źródłem może być każda z wymienionych perspektyw przestrzeni życia. Wizja ta staje się wypadkową doświadczeń w przebiegu biografii, a te jawią się jako wypadkowa możliwości i potrzeb kształtujących strukturę schematów, ocen nabytych w ciągu

indywidualnego życia w relacji ze środowiskiem fizyczno-przyrodniczym i społeczno-kulturowym. Wizja świata i siebie w świecie jest układem typu interakcyjnego, interpersonalnego, funkcjonującym na podłożu struktur osobowościowych w ścisłym związku z warunkami i sytuacjami zewnętrznymi, społecznymi; na podłożu realizacji indywidualnych celów, planów w określonych warunkach społecznych, ekonomicznych, politycznych.

Istotą perspektywy psychologicznej jest sfera kształtowania tożsamości osobowej, czyli stopień identyfikacji indywidualnej ze światem, w którym się żyje. W tym przypadku dziecko jest podmiotem swego świata życia, który lokuje się w rzeczywistości subiektywnej. Charakteryzuje go subiektywne przeżywanie stanu dzieciństwa nasyconego indywidualnymi sensami i symbolami, stylami zachowań i rodzajami światopoglądów [Prokopiuk, 2009, s. 161]. Perspektywa socjologiczna koncentruje się na świadomości zbiorowej i wpisuje się w zakres kształtowania tożsamości społecznej. Ujawnia ona rzeczywistość obiektywną ujmującą reprezentacje jej właściwości powstające w umyśle dziecka na drodze zmysłowej oraz w trakcie działalności w różnych sferach. Rzeczywistość obiektywna i subiektywna rozpatrywana na gruncie interakcjonizmu symbolicznego, wskazuje na tożsamość ujmowaną jako rezultat wzajemnego oddziaływania oczekiwań i nacisków społecznych ze strony partnerów interakcji uznawanych przez jednostkę za znaczących oraz własnych cech osobowych, będących rezultatem własnej biografii. Świat życia dziecka w tym kontekście jawi się jako odzwierciedlenie stopnia internalizacji roli społecznej przez dziecko, ale też identyfikacja realnych oczekiwań społecznych, co do pełnienia owej roli oraz znaczeń realnie nadawanych [Klus-Stańska, 2004, s. 22-24]. Perspektywa ekonomiczna pozwala na wgląd w zakres odniesień podmiotu w sferę zagadnień związanych z gospodarką rynkową i mechanizmami rynkowymi, a tym samym, w zakres funkcjonowania dziecka w obrębie określonych wzorów kulturowych i społecznych kształtowanych przez preferowane i uznawane systemy wartości. Wymiar ekonomiczny funkcjonowania dziecka w świecie opiera się na wartościach pragmatyczno-instrumentalnych i wzorach konsumpcyjno-materialnych. Znajduje to odzwierciedlenie w procesie kształtowania się tożsamości w obliczu kultury konsumpcji i jej ekstremów w postaci kultury logo, kultury ekstremalnych metamorfoz, czy kindermarketingu [Samborska, 2009, s. 41-58]. Perspektywa historyczna uwzględnia indywidualny i społeczny wkład w rozwój świata życia. Cechuje ją dynamika w obrębie struktury, a więc elementów i relacji między nimi. Zmienność ta dotyczy usytuowania osoby w strukturze i jest związana z rozumieniem przez podmiot własnej sytuacji historycznej. Podmiot zdaje sobie sprawę z usytuowania w przestrzeni świata życia, związanego z tym poczucia sprawstwa, możliwości realizacji własnych preferencji oraz odpowiedzialności za to, co czyni. Perspektywa etnologiczno-etnograficzna skupia się na analizie artefaktów, symboli kultury materialnej, jej korelatów oraz języka. W tej perspektywie istotne jest „przypisanie do terytorium” i świadomość miejsca, które w różnym stopniu odzwierciedla poczucie zadomowienia, zakorzenienia. Zadomowienie i zakorzenienie posiadają bogate koneksje społeczne i polityczne, mogą mieć różną treść i formę [Zaborowski 2002, s. 419]. Perspektywa urbanistyczno-architektoniczna wpisuje się w zakres geograficznego ułożenia w świecie wyznaczonego przez określone terytorium, zabudowę miejską. Charakterystyczna dla przestrzeni miejskiej jest możliwość

wyodrębnienia specyficznych miejsc, które są zamieszkiwane przez człowieka. Dzięki rozpatrywaniu określonych układów miejskich, w które naturalnie wpisane są relacje: miejsce – człowiek – przestrzeń, możliwe staje się wydobycie charakterystycznych cech przestrzeni antropologicznej. W tej perspektywie miasto jawi się jako punkt, wokół którego krystalizuje się przestrzeń, jest to przestrzeń uporządkowana, osadzona centralnie, związana z pojęciem miejsca i człowieka, który jest w to miejsce wpisany. Chodzi więc o nadanie przestrzeni określonej tożsamości pozwalającej na transformację jej w „miejsce”, co z kolei umożliwia „umiejscowienie” człowieka [Kita, 2003, s. 46-47].

W wymienionych podejściach akcentuje się czynnik ludzki, społeczny i z tego względu problematykę analizy przestrzeni życia podejmuje się również w kontekście pedagogicznym [Samborska, w druku]. W tym ujęciu przestrzeń życia dziecka może być ujmowana w perspektywie mikro i makro. Analiza i zagospodarowanie przestrzeni życia ułatwia zrozumienie środowiska wychowawczego, w którym żyje i wzrasta dziecko [Przeclawska, 1999, s. 75]. Przestrzeń życia kojarzona jest z otwartością, materiałem – tworzywem, z którego powstaje środowisko wychowawcze charakteryzujące się wzajemnym przenikaniem wpływów jednostki i elementów środowiska – rzeczowych, osobowych, ale też idei, wartości [Marynowicz-Hetka, 2006, s. 58-59]. Należy zaznaczyć, że spektrum doświadczeń dziecka w przestrzeni życia stale poszerza się, a pojawiające się aktywności powiększają potencjał rozwojowy w wymiarze jednostkowym i zbiorowym. Wielość perspektyw badawczych w obrębie świata życia poszerza pole poznania. Trzeba dodać, że na obraz świata życia współczesnego dziecka składa się wielość rzeczywistości: rzeczywistość realna, rzeczywistość wirtualna oraz rzeczywistość rozszerzona, która daje szanse wychodzenia poza sferę dotychczasowych doświadczeń. Sprzyja to powstawaniu nowych pól podmiotowych doświadczeń i poszerzaniu przestrzeni poznawczej. Specyfika rzeczywistości rozszerzonej polega na tym, że przejawiana aktywność dziecka jest systematycznie powiększana poprzez wydobywanie kolejnych obszarów jej potencjału rozwojowego w wymiarze jednostkowym i zbiorowym. Rzeczywistość rozszerzona jest tworzona poprzez nakładanie elementów przestrzeni wirtualnej na przestrzeń realną w taki sposób, że bycie człowieka w przestrzeni rozszerzonej pozostawia go w realnym wymiarze wielkości przestrzennych i realnym wymiarze czasu. W efekcie zostaje poszerzona przestrzeń realna o nowe unikalne elementy przestrzeni wizualnej i dźwiękowej (jako elementy przestrzeni wirtualnej) nie zastępując jej przestrzenią wirtualną.

2. Doświadczenie rzeczywistości przez dziecko – badania własne

W podjętych badaniach zwraca się uwagę na określenie kategorii pojęciowej, jaką jest przestrzeń rozumiana przez dziecko sześciolatnie¹. Kategoria ta należy do podstawowych wyznaczników świata życia i składa się na określenie sytuacji egzystencjalnej współczesnego dziecka. Jej badaniu służy wypracowywana koncepcja doświadczenia, której przedmiotem jest „doświadczenie sytuacji” – kategoria złożona z różnorodnych czynników powiązanych, współzależnych i oddziałujących na siebie. Termin ten łączy w sobie różne sposoby poznawania i konstruowania rzeczywistości przez dziecko – od poznawania bezpośredniego zmysłowego po aktywną percepcję i pośredni sposób symbolizowania. Doświadczenie sytuacji rozumiem jako położenie, w którym znajduje się

dany podmiot doświadczając bycia w świecie z uwzględnieniem wszystkich ontologicznych aspektów „bycia”. Składa się na nią ogół warunków, w których coś się dzieje, czego doświadcza podmiot i co czyni dla siebie znaczącym. Doświadczenie sytuacji to odniesienie do obiektów w świecie życia, czynności (procesów i zdarzeń) i stanów jako obszaru klasyfikowania spostrzeganych i wyobrażanych aspektów rzeczywistości [Przetacznik-Gierowska, 1993, s. 84-85].

W doświadczeniu znaczenie przestrzeni często nakłada się na znaczenie miejsca, jednak pojęcia te nawzajem uzupełniają się i dopełniają. Świat życia dziecka to przestrzeń, w której lokują się miejsca, a te znajdują się tam, gdzie dziecko jest, z uwzględnieniem wszystkich ontologicznych aspektów znaczenia bycia [Mendel, 2006, s. 21-22]. Świat życia dziecka to miejsca sytuowane w przestrzeni, pamiętające jego obecność, noszące jego ślady, znaczące to, co o nich dziecko myśli i mówi w kontekście przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Przestrzeń świata jest dla dziecka ściśle spleciona z doświadczeniem konkretnego miejsca i w konkretnym miejscu – w wymiarze realnym lub wykreowanym.

W prowadzonych analizach poszukuje się odpowiedzi na pytanie, jakie treści wypełniają doświadczenia dziecka w przestrzeni jego życia. Doświadczenia te określają sytuację egzystencjalną współczesnego dziecka. Składają się na indywidualną konstrukcję rzeczywistości tworzoną za pomocą narzędzi kulturowych i dochodzenia do zrozumienia znaczeń [Bałachowicz, 2003, s. 22]. Przeprowadzone analizy ujawniają, w jaki sposób badane dzieci rozumieją przestrzeń i miejsce w świecie życia, zgodnie z założeniem, że mowa jest powiązana z dziecięcym rozumowaniem [Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2008, s. 58].

3. Tematyzacja treści pojęć jako efekt organizacji doświadczeń w przestrzeni życia dziecka

Pojęcia kategoriałne są elementami organizującymi wiedzę o świecie. Ich rozwój wiąże się z rozwojem poznawczym i słownikowym. Do klasyfikowania i porządkowania wiedzy o świecie dziecko grupuje elementy otoczenia i tworzy pierwsze kategorie na podstawie cech percepcyjnych lub funkcjonalnych. Później stosuje nazwy nadrzędne i to one stają się ośrodkami wokół których gromadzi się doświadczenie [Kielar-Turska, 1989, s. 55; Siegel, 2009, s. 153]. Pojęcia jako kategorie umysłowe, umożliwiają traktowanie różnych rzeczy jako jedno, tworząc jednostkę służącą do konkretnego celu. Służą więc podzieleniu świata na kategorie, tak by nimi operować.

W prezentowanym podejściu dokonano kategoryzacji stosowanych przez dzieci pojęć z uwzględnieniem nazw nadrzędnych o wysokim poziomie konkretności (nazwy percepcyjne niebiologiczne). Przeprowadzone analizy pozwoliły na wyróżnienie wiodących treści doświadczeń dziecka, które lokują się w trzech obszarach znaczeniowych: **natura**, **artefakty**, **terytorium**. W zakresie wymienionych kategorii mieszczą się ośrodki (nazwy nadrzędne) wokół których gromadzi się doświadczenie. Kategorie te odnoszą się do wymiarów życia zdominowanych przez racjonalność komunikacyjną i określonych przez ogół doświadczeń jednostki. W obrębie każdej z nich wyróżniono centralne pola doświadczeń dziecka mające wpływ na organizację pojęć. W zakresie kategorii **natura** znalazły się pojęcia: *świat*, *inne światy*, *pogoda*, *żywyoty*, *ciało*, *jedzenie*; w zakresie kategorii

artefakty: *inne światy, budowle, pojazdy, rzeczy, zabawki, ubranie, jedzenie, ozdoby, broń*, natomiast kategoria **terytorium** reprezentowana jest przez pojęcia: *przestrzeń i miejsce*. Okazuje się, że tworzone przez dzieci kategorie złożone są z różnorodnych czynników powiązanych, współzależnych i oddziałujących na siebie, dlatego niektóre z prezentowanych pojęć odnoszą się zarówno do świata natury, jak i kultury, zaznaczają się też różnice ze względu na płeć badanych. Poniżej zaprezentowano kilka przykładów tworzonych przez dzieci znaczeń w obrębie kategorii **natura, artefakty, terytorium**.

NATURA

Kategoria **natura** jawi się jako efekt konfiguracji elementów świata życia, których znaczenie (podobnie jak pozostałych kategorii) określane jest poprzez pryzmat płci. Wśród elementów świata natury dziewczynki najczęściej wymieniają elementy krajobrazu, takie jak *słońce* (przykład jądrowy kategorii nadrzędnej), *chmury, niebo, woda, tęcza, góry* nadając im ściśle określone znaczenie. Np. *Chmury – wielkie i kolorowe; wesole niebo; sucha woda; sztuczny śnieg; deszcz czarodziejski*. Chłopcy natomiast znaczenie tej kategorii ustalają nie tylko poprzez odniesienia do elementów krajobrazu, takich jak: *niebo, słońce, chmury, tęcza, góry, woda, powietrze*, ale też poprzez pryzmat ujęć przestrzeni jako trójwymiarowej rozciągłości. W tym znaczeniu jest ona bardzo licznie reprezentowana w ich słowniku. Znajdują się tu nazwy odnoszące się do bardzo odległych przestrzeni i miejsc, takie jak: *kosmos, planety, Ziemia*, które następnie są uszczegóławiane w postaci nazw: *księżyc, gwiazda, meteoryt, gwiazdy neutronowe, ziemia kosmiczna, kula ziemiska, Mars, planeta Mars, nowa planeta Mars*.

W obrębie omawianej kategorii u obu płci pojawia się pojęcie „świat” obejmujące liczne reprezentacje w postaci zróżnicowania środowiska życia: *świat podwodny* bądź określenia formy przestrzennej w wymiarze rozciągłości: *mały świat*. W jego obrębie wyraźnie zaznacza się podkategoria nawiązująca znaczeniowo do innych wymiarów rzeczywistości, określana jako „inne światy”. Rysuje się ona jako pole układania z fragmentów otaczających dziecko przestrzeni i mieści w sobie różne poziomy oraz wymiary rzeczywistości. Rzeczywistość tworzona przez dziecko, będąca indywidualną jego konstrukcją, jest kreowana za pomocą dostępnych narzędzi kulturowych i dochodzenia do zrozumienia znaczeń. Składa się z różnorodnych wymiarów przestrzeni i czasu, które nie są równoległe względem siebie w znaczeniu geometrii euklidesowej. Wytwór kreacji dziecka obejmuje różne warianty czasoprzestrzenne, które przecinają się, dopełniają wzajemnie, kompensują lub też stanowią źródło sprzecznych informacji i znaczeń. Inne światy w ujęciu chłopców odnoszą się do wymiarów usytuowania w świecie, które zostały wyznaczone w związku z ich doświadczeniem w toku różnego rodzaju działalności. Są to wymiary ukształtowane przez kulturę i cywilizację (wymiar informacyjny – *bajka, bajka Spiderman, telewizja, film, świat w telewizji, świat w gazetce, ognisty świat tak jak w filmie*; wymiar techniczny – *super nowoczesny cyberświat, świat prądu*); a także wymiar będący efektem czynności umysłowych i specyficznego myślenia dziecka sześciolatniego (wymiar kognitywny – *gwiazdne wojny to świat, który ją tworzę; główkowy świat; zły świat; żeby świat miał twarz oczy buzię nos; świat orków; dziwny świat*). Nieco inne znaczenie nadają tej kategorii dziewczynki. Specyfikę omawianych światów podkreślają w takich wymiarach,

jak *świat piękności* czy *świat Disneya*. W tym kontekście odwołują się do obrazu świata wykreowanego w przekazach medialnych (*świat Disneya*), jak i świata, który z perspektywy dziecka wpisał się w kategorię znaczeniową pożądaną społecznie i podmiotowo w świecie życia (*świat piękności*). Określenie *inne światy* pojawia się też w kontekście kosmosu i życia na innych planetach.

W obrębie omawianej kategorii **natura** mieści się też pojęcie „żywioty”, określane również jako „moce”. Składają się na nie określenia: *woda, ziemia, laser, prąd, pioruny*. Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy operują nazwami omawianej kategorii w kontekście kreowanego przez siebie akcjonizmu, sprawstwa oraz dynamiki w zakresie tworzonej wizji świata. W tym zakresie widać odwoływanie się do rzeczywistości medialnej jako wzorca funkcjonowania w świecie życia. Dominującym przykładem w obrębie tej kategorii jest nazwa *ogień*. Dziewczynki posługują się nią określając np. *ogień smoka*, chłopcy natomiast odwołują się do niej w kontekście działań bojowych, niszczycielskich. Żywiol ten w tworzonych przez chłopców kreacjach świata przybiera też specyficzną formę i przeznaczenie, np. *tornado ogniowe – jedno zamraża drugie spala*. Pozostałe żywioty, których nazwy pojawiają się w słowniku badanych, również służą temu, aby w toczącej się akcji wykorzystać ich moc w celu unicestwienia przeciwnika (*strzelac piorunami*).

ARTEFAKTY

W zakresie kategorii nadrzędnej **artefakty** na uwagę zasługuje pojęcie „budowle” z dominującymi przykładami w tym zakresie w postaci nazw *dom* oraz *budynek*, które w swej warstwie znaczeniowej są podobne i odnoszą się do obiektów mających wyszukaną formę i przeznaczenie. Dołącza do nich nazwa *blok* jako odmiana domu i bliska znaczeniowo forma, którą dostrzegają w przestrzeni życia zwłaszcza chłopcy. *Dom, budynek, blok* to budowle sytuowane w kreowanym przez chłopców wizerunku świata będące wytworem ich wyobraźni i nieustalonym jednoznacznie wizerunku: *śmieszne domy – różnego rodzaju kształty; domy rozpuszczone w dziurach* (chodzi o płynne plastyczne formy dostosowane kształtem do formy przestrzennej terenu, na którym zostały ulokowane), *bloki i domy do kosmosu; budynki latające*. W ich obrębie sytuują się różne elementy stanowiące ich części składowe, części konstrukcji czy wyposażenia: *dach, schody, drzwi*, które również uzyskują nowy wygląd, albo wyszukane cechy funkcjonalne: *drzwi umocnione z kamienia, elektryczne drzwi, laserowa wieża*. Inne budowle, które pojawiają się w kreowanym przez chłopców świecie to np. *wieża*, a także *zamek, pałac* i *chodnik* jako najbardziej charakterystyczne obiekty budowlane. Na ich przedstawienie chłopcy stosują wyszukane formy przestrzenne z elementem nowości np. *pół zamku*.

Dziewczynki natomiast w odniesieniu do domu jako budowli wskazują przede wszystkim na jego wizerunek oraz tworzywo, z którego powstaje: *małutki domek; domek mały z wielkimi oknami; dom do góry nogami; dom z kwiatów; piernikowy domek; domek z piernika; domek z babki*. Przykłady te dookreślają charakter i znaczenie domu widzianego poprzez pryzmat zróżnicowania cech strukturalnych, w tym formy i materiału oraz cech funkcjonalnych. Zróżnicowanie to widoczne jest również w obrębie elementów konstrukcji domu, np: *dach z owoców, lukrowy dym, mały komin, okna trójkątne*. Dziewczynki elementom tym nadają własne znaczenie, ujawniające się w postaci nazw z poziomu

dolnego omawianej kategorii. Podobne znaczenia przypisują innym obiektom zaklasyfikowanym do kategorii „budowle”. Np. *brama* ukazana została jako *brama w serduszka*, a *komin*, jako element budowli, z którego wydostaje się *lukrowy dym*. *Okna* uzyskały nietypową formę jako *trójkątne okna*, natomiast *dach* prezentowany jest jako *pokrywa*. Inne przykłady, o których dziewczynki mówią w obrębie omawianej kategorii to oprócz elementów konstrukcji domu, takich jak: *schody*, *okienko* znalazły się obiekty lokowane w przestrzeni wokół domu: *trampolina*, *hamak*, *drabina*, *katapulta*. Nieco inny wymiar uzyskują budowle *droga* oraz mieszczące się na drzewie *gniazdo* zbudowane przez ptaki.

Specyfikę nadawania znaczeń obiektom w świecie życia różnicują względy płci, co wyraźnie odzwierciedla badana kategoria „rzeczy”. W dziewczęcych kreacjach świata w tym kontekście pojawiają się nazwy odnoszące się do wyposażenia wnętrza domu – mebli i sprzętów domowych: *stół* (przykład jądrowy kategorii), *krzesła*, *ławka*, *prysznic*, *telewizor*, *klawiatura*, *akwarium*, czy też – *lampa Alladyna*. Dziewczynki mówią też o drobnych elementach, które wypełniają przestrzeń domu jako miejsca – *książki*, *gazety*, *wetna*, *igły*, *poszewka*. Wśród nazw rzeczy, które lokują poza domem mieści się np. *latawiec*. Chłopcy w obrębie kategorii „rzeczy” również sytuują wiele nazw oznaczających przedmioty lokowane w przestrzeni domu. Kategoria ta charakteryzuje się dużą liczbą wskazań przykładów, jak i ogromną ich różnorodnością. W jej obrębie zaznacza się jednak grupa przedmiotów o wspólnym przeznaczeniu stanowiących pewną funkcjonalną całość. Są to *telewizor* (przykład jądrowy kategorii) oraz cały zestaw drobniejszych elementów pozwalających na korzystanie z tego urządzenia: *anteny*, *ekran*, *kanały*, *pilot do telewizora*, *baterie do pilota*. Doświadczenia percepcyjne dzieci wskazują też na inne nazwy rzeczy, częściowo związane z przestrzenią telewizyjną, takie jak *reklama*, *obrazki*, czy *globus*. Ogólnie należy przyznać, że całość znaczeniowa kategorii odnosi się do technicznego wymiaru rzeczywistości. Chłopcy podkreślają to znacząco poprzez odwoływanie się do nazw takich rzeczy, jak: *lodówka*, *balon*, *liana*, *magnesy*, *silnik*, *koła*, *opony*, *dzwon*, *farba*, *drabina*, *namiot*, *młotek*, *koła*, *szyby*, *wędką* oraz wersji bardziej szczegółowych w postaci: *lodówki dynamicznej*, *pralki zepsutej*, *młota pneumatycznego*. Pozostając w obrębie nazw o charakterze technicznym, należy wymienić też takie, które odnoszą się do ulubionej formy aktywności chłopców: *karuzele*, *zjeżdźalnie*, *strzałki*, *rury*, *wędką*, *śpiwory*, *namiot*, *flaga*. Na poziomie dolnym kategorii są to: *flagi pirackie*, *namiot z rusztowaniem*. Przedmioty uzyskują też nowe znaczenia w kontekście użyteczności, przeznaczenia, zastosowania, np. produkt o nazwie *krem*, wykorzystany zostaje jako specyfik w przestrzeni technicznej (w znaczeniu „smar”) do zabezpieczania drobnych elementów przed ich uszkodzeniem.

TERYTORIUM

Kategoria nadrzędna **terytorium** odnosi się do znaczących miejsc w przestrzeni życia dziecka. W tym kontekście jest powiązana znaczeniowo z kategorią „budowle”, zwłaszcza w tym zakresie, który dotyczy *domu* – jako miejsca i jako budowli. Wyodrębnione w jej obrębie zakresy znaczeniowe dotyczą szeregu aspektów miejsca postrzeganego przez dzieci jako rodzaju mikroprzestrzeni, jako zamkniętej jej części stanowiącej znany i oswojony wycinek. Okazuje się, że *dom* jest przykładem prototypowym nie tylko kategorii

„budowle”, ale też kategorii „miejsce”. W tym znaczeniu przestrzeń domu (jako miejsca) wypełniają wyraźnie zaznaczone swoiste mikroprzestrzenie, które w przypadku dziewczynek określane są jako miejsca takie, jak: *pokoje, swój pokój, łazienka*. Tym samym dziewczynki wskazują na ważność domu, a zwłaszcza wymienionych w jego obrębie miejsc, w ich życiu. Obok domu status miejsca zyskują też inne wydzielone przez dzieci punkty w przestrzeni. Pojawiają się tutaj ujęcia bardziej globalne, takie jak: *miasto*, ale też takie, które są sytuowane w bezpośrednim sąsiedztwie: *szkoła, sklep*. Wymienione nazwy miejsc odnoszą się do przestrzeni społecznej, ale dziewczynki wskazują też na miejsca odnoszące się do świata natury: *łąka, park, las, ogródek, jaskinia, staw*. Pojawiają się też nazwy miejsc kojarzone ze sportem: *basen, boisko*. Do miejsc lokowanych poza domem mieszczących się zarówno w odległej przestrzeni, jak i tej bliższej odnoszą się zwłaszcza chłopcy. Z ich perspektywy *miasto*, zyskuje status *super miasta 2000*, w którego przestrzeni umieszczają: *ulice, labirynt (labirynt autowy) oraz korek, rondko, przeszkody*. W przestrzeni miasta chłopcy wyróżniają więc szereg elementów z zakresu topografii terenu, ale też obiektów jako miejsc, które wypełniają przestrzeń ich życia. W tej grupie dominuje wspomniany już *dom* jako miejsce najbliższe i najbardziej znaczące, ale też *sklep* jako miejsce stanowiące niewiele mniej znany i oswojony wycinek przestrzeni w stosunku do *domu*. Chłopcy podkreślają znaczenie tych dwóch miejsc i ich równorzędność w kreowaniu przestrzeni miejsca, choćby poprzez użycie nazwy *dom-sklep* będącej połączeniem zakresów znaczeniowych obydwu pojęć. W przestrzeni miasta sytuują też miejsca ogólnodostępne zlokalizowane w ograniczonej ramami przestrzeni, odnoszące się do obiektów publicznych i usługowych: *pizzeria, McDonald, poczta, rura-park, muzeum, garaż, kościół, kino, siłownia*. Sytuują też obiekty jako miejsca zlokalizowane w otwartej przestrzeni miasta: *wesołe miasteczko, parking, stacja benzynowa*. Do kategorii nadrzędnej „miejsce” należą też nazwy odnoszące się do lokalizacji środowisk przyrodniczych, które z jakichś względów stają się bliskie dziecku i wyróżnione. Są to: *las, dzungla, park, ogródek*, w obrębie których chłopcy umieszczają drobniejsze elementy charakterystyczne dla wymienionych miejsc: *plaża, wyspa, głębina, przepaść, dziura* oraz takie miejsca, które geometryzują przestrzeń środowiska przyrodniczego: *skała, kamień, utamana skała, ognisko*. Na uwagę zasługuje przypisanie produktowi o nazwie *Lipton* statusu miejsca w przestrzeni wydzielonej i zajmowanej przez przedmiot materialny, jakim jest herbata (*wypuścić herbatę z Liptona*).

Podsumowując powyższe analizy, należy podkreślić, że w przestrzeni życia dziecka pojawiają się subiektywnie projektowane miejsca ujawniające nowe konotacje, odkrywanie czegoś nowego, niespotykanego, tajemniczego. Tworzone w tym kontekście pojęcia i kategorie podkreślają transgresyjny, transformacyjny oraz nieokreślony w swej zmienności charakter miejsca. Dzieci kreując wizję świata, tworzą kategorie ujmujące nieokreślony w swym znaczeniu, transgresyjny charakter rzeczywistości. Pojawiające się w tym kontekście wytwory aktywności umysłowej są odzwierciedleniem ich sprawnego funkcjonowania wśród różnorodnych kodów. Wytwory te łączą w sobie wielorakość sensów, nakładanie, przypisywanie i wymianę znaczeń ukrytych w obrazie oraz w zachowaniu. W powstających kreacjach brak linii demarkacyjnych oddzielających to, co istnieje w świecie realnym od tego, co jest wytworem wyobraźni dziecka. Odnosi się to zarówno do dziewczynek, jak i do chłopców. Specyfika przesunięcia znaczeń ujawnia się w wytworach

będących nośnikami znaczeń miejsc takich jak dom, gdzie pojawiają się wytwory będące wyrazem pomieszczenia form przestrzennych, z widoczną jednak chęcią stworzenia czegoś nowego w tym zakresie: *Dom do góry nogami...* Takie zabiegi wskazują na duży wysiłek intelektualny ze strony dziecka oraz potrzebę określenia swoich doświadczeń i nadania im sensu. Następuje to poprzez ponowne odczytanie elementów wiedzy – cech, kategorii, zachowań, celów będących reprezentacją świata dziecka w pojawiającym się nowym kontekście aktualnych doświadczeń z jednoczesnym włączaniem w cały ten obieg nowych sensów i znaczeń [Samborska, w druku].

Z powyższych analiz wynika, że przestrzeń życia dziecka staje się miejscem, w którym spotykają się różne porządki istnienia i formy przedstawienia (np. formy medialne). Obejmuje ona fragment rzeczywistości, w którym realizm łączy się z fantastyką. Zespolecie przenikania różnych form przestrzeni i miejsc zostaje podporządkowane związkowi teleologicznemu. Jednocześnie łączenie wielu miejsc prowadzi do dynamizacji przestrzeni. Ponadto organizacja przestrzeni rzeczywistej oraz przestrzeni wykreowanej oddziałuje na przestrzeń konstruowaną przez dziecko. Pojawiający się w akcie kreacji przedmiot będący wyznacznikiem miejsca, punktem geometryzującym przestrzeń, przywołuje przestrzeń świata (miejsce), w którym ten przedmiot już dla dziecka zaistniał. Wzorzec tej przestrzeni zostaje nałożony na przestrzeń świata życia dziecka. Podporządkowanie przenikania różnych form przestrzeni związkowi teleologicznemu ujawnia określany przez dziecko porządek wartości [Samborska, w druku].

4. Przestrzeń życia dziecka w optyce pedagogiki

Wielość rzeczywistości, w których żyje dziecko staje się źródłem jego podmiotowych doświadczeń, co z perspektywy pedagogiki rodzi konieczność poznawania warunków wspierania dziecka w poznawaniu tych rzeczywistości, w odkrywaniu, oswojaniu i przekształcaniu kolejnych ich zakresów oraz wspierania w radzeniu sobie z równoważeniem przywiązania do tego, co znane i otwarcia na nowości. Ważne jest tutaj wspieranie dziecka w pogodzeniu tego, co bezpieczne, oswojone i „udomowione” z tym, co atrakcyjne, ciekawe i niepewne zarazem. Usytuowanie dziecka w świecie (w wielości przeżywanym przestrzeni) staje się wyzwaniem i zadaniem dla wielowymiarowej praktyki wychowawczej w obrębie konstruowania i przekształcania świata, w którym przebiega rozwój osoby i zmiana społeczna.

Kategorie „przestrzeń życia” oraz „przestrzeń uczenia się” należą do bardzo ważnych w pedagogice. Doświadczenie świata przez dziecko w dynamicznej przestrzeni życia może stanowić nieocenione źródło wiedzy o nim samym, jego przestrzeni życia i przestrzeni uczenia się. Współczesne teorie psychologiczne akcentują, że rozwój trwający przez całe życie dokonuje się w toku aktywnego kontaktu ze środowiskiem społeczno-przyrodniczym i kulturowym (otaczającą rzeczywistością). Kontakt ten jest źródłem wielorakich, nowych doświadczeń jednostki, które stanowią materiał jego rozwoju i są podstawą tworzenia i przekształcania umysłowych struktur poznawczych [Tyszkowa, 1988, s. 48].

Proces uczenia się traktowany jest jako najważniejszy czynnik rozwoju dziecka. W tym kontekście termin „uczenie się” należy rozumieć jako zdobywanie, restrukturyzowanie, doświadczeń poznawczych, społecznych oraz praktycznych,

a następnie na ich podstawie konstruowanie lub dekonstruowanie wiedzy o sobie, świecie i swoich relacjach z nim [Uszyńska-Jarmoc, 2009, s. 123]. Takie aspekty uczenia się, jak: istota, konteksty, uwarunkowania, mechanizmy i wskaźniki badane z perspektywy dziecka stanowią element wiedzy pochodzącej bezpośrednio z samego źródła i pozwalają wyjść poza informacje uzyskiwane w badaniach psychologicznych [Uszyńska-Jarmoc, 2009, s. 123-124]. Wiedza tego rodzaju pozwala uzupełnić funkcjonujący wizerunek dziecka i dzieciństwa, może być pomocna w procesie tworzenia przez nauczycieli własnej filozofii pedagogicznej, a także w celu doskonalenia jakości ofert edukacyjnych. Taka wiedza powinna być podstawą projektowania sytuacji edukacyjnych i pracy pedagogicznej. Jest to wiedza na temat tego, jak dzieci spostrzegają i rozumieją własną przestrzeń życia, która stanowi źródło ich doświadczeń, a te stanowią materiał uczenia się siebie i świata. Takie podejście badawcze ujmuje rzeczywistość świata dziecka jako rezultat procesów interpretacyjnych. Badania lokowane w obrębie kategorii przestrzeni życia rozumianej całościowo jako przestrzeń rozwojowa ukazują nowe możliwości metodologiczne poszerzające pole rozpoznawania i zakres rozumienia przestrzeni życia i rozwoju dziecka [Samborska, w druku].

Przestrzeń życia dziecka, obejmująca stany rzeczy, dążenia, cele, aspiracje, zachowania należy zatem traktować jako „przestrzeń rozwoju”, która obejmuje dwa podsystemy: otoczenie fizyczne, czyli kontakt dziecka z przedmiotami oraz otoczenie społeczne, czyli kontakt dziecka z ludźmi, zwłaszcza z osobami dla niego znaczącymi. Od najmłodszych lat poznaje ono specyfikę różnych przestrzeni – odkrywa ich wymiary, cechy, właściwości, uczy się tego, jak się w nich poruszać. Właściwie żyje i wzrasta na przecięciu się różnych przestrzeni o zróżnicowanym charakterze, wymowie społecznej, moralnej, emocjonalnej. Współprzestrzenie jego życia cechuje ogromna różnorodność i złożoność. Ich dynamika ujawnia się w obrębie zmienności struktury, ale też w obrębie nasycenia bodźców, wpływów i oddziaływań, które prowadzą do stałego poszerzania codziennej przestrzeni życia dziecka. Przestrzeń ta jest stale wyznaczana przez pojawiające się w jej obrębie nowe źródła doświadczeń, przeżyć oraz rodzaj kontaktów społecznych [Izdebska, 2009, s. 9].

Zmiany w obrębie przestrzeni życia dziecka, podyktowane ogromnymi przeobrażeniami w skali globalnej, obejmują wszystkie swoiste współprzestrzenie. Usieciwienie współczesnego świata (informacyjne, transportowe) powoduje przenikanie wzorów kulturowych na poziomie globalnym. W efekcie każdą z kultur cechuje otwarcie się na rzecz nowości, pomieszenia, zniesienia granic na poziomie ogólnoswiatowym. Dzieje się tak w znacznej mierze, dzięki nowym technologiom, które służą zatracaniu umiejętności rozróżnienia tego, co swoje i obce. Większość rzeczy jest zdeterminowana transkulturowo, a zmiany są widoczne na poziomie społecznym, zbiorowym, jak i dotyczą tożsamości indywidualnej. Transkulturowość w takim ujęciu oznacza otwarcie się jedności na proponowaną różnorodność, a nie sprowadzanie różnorodności kultur światowych do zjawiska homogenizacji. Jest to możliwe dzięki budowaniu nowego typu różnorodności spod znaku transkulturowych Sieci, posiadających zawsze zarówno cechy wspólne, jak i różne [Kita, 2003, s. 118].

5. Konkluzje

Podsumowując, należy wskazać, że pod wpływem nowych technologii ulega zmianie charakterystyka podstawowych wymiarów rzeczywistości – czasu i przestrzeni. Nieustannym zmianom, transformacjom podlegają parametry z nimi związane. Nowomediálne konteksty, w jakich spełniają się stosunki między ludźmi, nie pozwalają na klasyczne rozumienie przestrzeni współczesnej jako naturalnego, fizycznego otoczenia człowieka [Kita, 2003, s. 27]. Znacząca zmiana w zakresie doświadczania jakości czasowych i przestrzennych oraz kreowanych na ich podstawie reprezentacji, obejmuje wielopoziomowe transformacje i tworzy nowy typ uporządkowania, w którym istnieje możliwość współistnienia różnych form i poziomów w ramach jednej rzeczywistości, czyli wielość światów, w których żyje współczesne dziecko. Okazuje się, że w takich warunkach powstaje nowa jakość określana jako „przestrzeń przejścia”, z którą dziecko ma do czynienia w magicznej chwili jednoczesnego bycia tu i tam. Międzyprzestrzeń staje się wspólną granicą dwóch systemów, dochodzi w niej do wymiany informacji między systemami. Stanowi ona swoisty pomost między dzieckiem a medium. Tym samym wpisuje dziecko w nową jakość przestrzeni – nie-miejsca kształtujących się w chwili nakładania i mieszania rozmaitych form przestrzennych. Całość – dzięki interakcjom – staje się dynamiczna, lecz usytuowana „pomiędzy” wieloma bytami, fenomenami, zjawiskami, a wreszcie światami [Samborska, 2011, s. 273].

Złożoność i wielowymiarowość doświadczania sytuacji w świecie życia stanowi również o potencjale wychowawczym. Rozumienie wychowania jako intencjonalnego procesu kształtowania osobowości, implikuje jasno określone pojmowanie rzeczywistości wychowawczej. Będzie ona naturalną konsekwencją tak pojmanego wychowania i zarazem uwikłana w relacje podmiotowego świata życia z tożsamością osobową i zbiorową. Jak wskazano powyżej, świat życia współczesnego dziecka rozciąga się na wielość przestrzeni – realną, wirtualną, rozszerzoną. Dla nauk o wychowaniu szczególnie istotne będzie odkrywanie warunków przekształcania struktury i dynamiki przestrzeni, w której żyje współczesne dziecko. Poznawanie współprzestrzeni życia wiąże się z odkrywaniem relacji podmiotowego świata życia z tożsamością osobową i zbiorową. Przekształcanie przestrzeni to w istocie przemieszczanie się usytuowania osoby/osób w wymiarze materialnym i społecznym pozostającym w stosunku współistnienia z perspektywy podmiotu. Taka przestrzeń życia, rozumiana jako swoiste współprzestrzenie bycia w świecie jest doświadczana przez znajdujący się w niej „tu” i „teraz” podmiot. Intencjonalny proces kształtowania osobowości wiąże się z tworzeniem warunków realizacji określonych celów wychowania. Badania w zakresie kategorii „przestrzeni życia” dziecka otwierają nowe perspektywy w zakresie metod pracy z dzieckiem, poznawania sposobów dziecięcego rozumienia siebie i świata, pozwalają poznać tendencje dziecka do wychodzenia poza to, co posiada, wie, rozumie, poza to, kim jest, pokazują też złożoność motywacji działań celowych dziecka. Tego rodzaju wiedza przyczyni się do lepszego projektowania sytuacji edukacyjnych oraz przestrzeni uczenia się.

Przypisy

¹ Badania prowadzono w latach 2008-2010 i objęto nimi 94 dzieci sześciolletnich, uczęszczających do miejskich przedszkoli w Katowicach oraz Bielsku-Białej. Jako metody zbierania danych wykorzystano wywiad nieskategoryzowany oraz prace plastyczne w postaci rysunków. Badano świat życia dziecka, stanowiący rodzaj mikroprzestrzeni, mogący odgrywać rolę zarówno sfery prywatnej, społecznej, jak i publicznej. Każde z dzieci uczestniczących w badaniu opisywało świat z trzech perspektyw: jako informatora o świecie, jako uczestnika bycia w świecie, jako kreatora świata. Dzięki temu możliwe było zbadanie rozumienia świata jako bliżej nieokreślonej i nienamacalnej w sensie fizycznym przestrzeni oraz tego, co stanowi dla dziecka świat naznaczony jego obecnością, a także, co zawiera w sobie świat marzeń i wyobraźni dziecka.

Bibliografia

- Bałachowicz J.: *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*. „Edukacja” 2003, nr 3, s. 21-29
- Dąbrówka A., Geller E., Turczyn R.: *Słownik synonimów*. Wydaw. MSR sp. z o.o., Warszawa 1997
- Dereń E., Polański E.: *Wielki słownik języka polskiego*. Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2008
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E.: *Program wychowania i kształcenia oraz wspomaganie rozwoju sześciolatków w przedszkolach, w klasach zerowych i w placówkach integracyjnych z komentarzami psychologicznymi i metodycznymi*. Wydaw. Nowa Era, Warszawa 2008
- Izdebska J.: *Wstęp*. [W:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. Red. nauk. J. Izdebska, J. Szymanowska. Wydaw. Trans Humana, Białystok 2009
- Kielar-Turska M.: *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Wydaw. UJ, Kraków 1989
- Kita B.: *Między przestrzeniami. O kulturze nowych mediów*. Wydaw. Rabid, Kraków 2003
- Klus-Stańska D.: *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*. [W:] *Światy dziecięcych znaczeń*. Red. nauk. D. Klus-Stańska. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004
- Marynowicz-Hetka E.: *Pedagogika społeczna*. Wydaw. PWN, Warszawa 2006
- Mendel M.: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. [W:] *Pedagogika miejsca*. Red. nauk. M. Mendel. Wydaw. DSWE TWP, Wrocław 2006
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998
- Prokopiuk W.: *Współczesne aspekty przestrzeni edukacyjnej (wychowawczej)*. [W:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. Red. nauk. J. Izdebska, J. Szymanowska. Wydaw. Trans Humana, Białystok 2009
- Przeclawska A.: *Przestrzeń życia człowieka między perspektywą mikro a makro*. [W:] *Pedagogika społeczna*. Red. nauk. A. Przeclawska, W. Theiss. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999

- Przetacznik-Gierowska M.: *Świat dziecka. Aktywność-Poznanie-Środowisko. Skrypt z psychologii rozwojowej*. Wydaw. UJ, Kraków 1993
- Samborska I.: *Child's life space as a category of research in pedagogy* [w druku]
- Samborska I.: *Dziecko w świecie konsumpcji. Pedagogiczny wymiar zjawiska*. Wydaw. ATH, Bielsko-Biała 2009
- Samborska I.: *Przestrzeń dziecka a przestrzeń edukacyjna – uwarunkowania edukacji w kontekście wyzwań współczesności* [w druku]
- Samborska I.: *Rzeczywistość wykreowana jako nowy obszar doświadczeń dziecka i wyzwanie dla edukacji*. [W:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*. Red. nauk. J. Grzesiak. Wydaw. UAM w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, PWSZ w Koninie, Kalisz-Konin 2011
- Siegel D. J.: *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*. Wydaw. UJ, Kraków 2009
- Tyszkowa M.: *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia*. [W:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Red. nauk. M. Tyszkowa. Wydaw. PWN, Warszawa 1988
- Uszyńska-Jarmoc J.: *Autonarracje dziecka w młodszym wieku szkolnym jako forma poznawczej reprezentacji siebie i własnej przestrzeni życia*. [W:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. Red. nauk. J. Izdebska, J. Szymanowska. Wydaw. Trans Humana, Białystok 2009
- Zaborowski Z.: *Człowiek jego świat i życie. Próba integracji*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002