

Wstęp

Tytuł książki *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy* zrodził się z pogłębionego namysłu. Podejmując wielokrotne rozmowy o istocie i znaczeniu współczesnych debat poświęconych dziecku i wczesnej edukacji, planowaliśmy zainicjować wydarzenie na miarę *Nowych Horyzontów*: odkrywcze intelektualnie, nowatorskie metodologicznie, interdyscyplinarne. Stąd też w *Horyzontach* wyraźnie uwidacznia się „pograniczność” i tworzenie konstrukcji badawczych: psychologiczno-, socjologiczno-, językoznawczo-edukacyjnych.

Wielość punktów widzenia, z jakich autorzy patrzą na temat rozumienia znaczenia z perspektywy dzieci, miała dla nas szczególne znaczenie: na styku dyscyplin powstają bowiem najciekawsze idee.

Gotowe do wyzwalania efektu synergii powodowanej wzajemnym inspirowaniem się, nie próbowałyśmy zaproponowanych tekstów wcisnąć w ramy jednej teorii. Okazało się jednak, że mimo odmiennego pojmowania interesującej nas problematyki w większości autorzy ujmują ją z perspektywy interpretatywnej. Ta uobecniona w tekstach idea podejścia jakościowego uświadomiła nam po raz kolejny, że zainteresowanie dziecięcymi znaczeniami nie ma prostych odniesień do zagadnień podejmowanych w tradycji ilościowych badań pedagogicznych. Z tekstów wynika, że obowiązujące w badaniach ilościowych rygory i standardy często nie stanowią wystarczającego zaplecza metodologicznego i nie dostarczają instrumentarium adekwatnego do dynamicznego procesu wyzwalania znaczeń z perspektywy dziecka. Typowe dla opisanych w prezentowanym tomie tekstów jest przyjęcie przez autorów kilku fundamentalnych założeń:

- prawda jest uczłowieczona, z założenia zatem nie musi mieć statusu prawdy obiektywnej. Powstaje w trybie intersubiektywnego postępowania interpretacyjnego. Dotyczy bowiem ludzkiej aktywności poznawczej – z natury naznaczonej subiektywizmem na poziomie semantyki i pragmatyki – która zawiera w sobie odmienne intencje podmiotów, różne

punkty widzenia i perspektywy, różne postawy i wyznawane wartości, a także różne sposoby kategoryzacji w ustalaniu znaczeń (oparte m.in. na kryteriach prototypu, profilu, podobieństwa);

- wiedza nie jest dana, nie służy formułowaniu praw pomocnych w kontrolowaniu i przewidywaniu zjawisk, ale jest kreacją ludzkiego umysłu, służy interpretacji i tworzeniu znaczeń;
- badacz nie ma bezpośredniego dostępu do rzeczywistości, jest ona rozpoznawana zawsze za pośrednictwem wyrażanego głównie poprzez język kulturowego obrazu świata. Nie ma więc jednej prawdziwej wykładni rozumienia danego fragmentu świata.

Typ, charakter, sposób organizowania badań właściwych podejściu jakościowemu mają szczególne znaczenie w rzeczywistości edukacyjnej, jeśli się ją widzi w całej złożoności i zmienności oddziaływań, skomplikowanych uwikłań i wielowymiarowych skutków, a więc jako pole różnorodnie zdeterminowanych zdarzeń. Dlatego też zależało nam na tym, aby teksty zogniskowane wokół trzech obszarów problemowych: **granice – rozpoznania – perspektywy** ukazywały strategie wychodzenia poza usankcjonowane tradycją granice pedagogicznego myślenia, rozpoznawały trudności, bez których nie sposób określić kierunku poszukiwań, oraz wyznaczały perspektywy na przyszłość. Zrekonstruowanie tych znaczeń pozwala bowiem przełożyć na praktykę myślenie o edukacji, które zmniejsza katastrofalny rozdział między skutkami działań edukacyjnych a rzeczywistymi potrzebami współczesności.

Wyprowadzoną z tych wątków refleksję inicjuje tekst Doroty Klus-Stańskiej o wyrażnie krytyczno-emancypacyjnym nachyleniu. Autorka, włączając się do prowadzonej na świecie, choć w Polsce niemal nieobecnej, dyskusji z diagnostycznym paradygmatem pedagogiki, wnikliwie identyfikuje skutki definiowania rozwoju w semantyce normatywnie ukierunkowanego przyrostu. Ustalanie wymaganych podobieństw między dziećmi dotyczących treści, zakresu i czasu występowania tak zwanych zmian rozwojowych prowadzi do hierarchizowania charakterystyk dzieci. Wyznaczają one ujednolicające kierunki i limity zakresów aktywności sugerowanych dzieciom, w rezultacie prowadząc do ukształtowania wszystkich dzieci zgodnie z założoną sylwetką poznawczą, emocjonalną oraz społeczną.

Przyjęty w tekście model analizy nie tylko uruchamia przestrzeń do myślenia o granicach w psychologizowanym profilowaniu dziecka i dzieciństwa, ale także formułuje trafne rozpoznania kontrowersyjności i problematyzacji pojęcia rozwoju oraz wskazuje nowatorskie kontrkoncepty. Jedną z nich jest konstruktywizm L. Wygotskiego, inspirująco zobrazowany w artykule Ewy Filipiak. Jest on przykładem na to, że w Polsce zdarzają się dobre praktyki pogłębionego uprawiania teorii Wygotskiego w pedagogice wczesnej edukacji (o czym zaświadcza powołane

Laboratorium Zmiany Edukacyjnej – Centrum Badań nad Rozwojem i Uczeniem się). Realizowane w nim projekty torują drogę wyprowadzonym z założeń Wygotskiego procedurom metodologicznym: eksperymentowi nauczającemu i genetycznemu oraz metodzie podwójnej stymulacji.

Inną inspirującą perspektywę metodologiczną przywołuje Jolanta Zwiernik. Szczegółowo opisując cztery zróżnicowane strategie w badaniach dziecka i dzieciństwa (badania na dzieciach, nad dziećmi, z dziećmi oraz prowadzone przez dzieci), wykazuje odmienność podejść do dziecięcych dyskursów, uobecniających się w edukacyjnej kulturze funkcjonalistyczno-behawiorystycznej oraz krytyczno-emancypacyjnej. Szczególne znaczenie autorka nadaje partycypacyjnym badaniom z dziećmi (*participatory research with children*). Dowartościowują one tkwiący w dzieciach potencjał, zmierzają do rozpoznania ich zasobów intelektualnych, emocjonalnych i społecznych. Rodzą pytania o to: (1) z jakiego punktu widzenia wczesna edukacja pokazuje obraz szkolnego świata – z perspektywy dziecka czy raczej dorosłego, (2) czy możliwe jest wpisanie w dyskurs edukacyjny różnych punktów widzenia, otwierających na względność prawdy oraz poszaniewanie inności i odrębności.

Odmienne procesy objaśniania świata odsłoniły badania w ramach nauk o poznawaniu. Analizy procesów poznawczych na gruncie kognitywizmu zaowocowały ważnym ustaleniem: wśród sposobów pozyskiwania wiedzy o rzeczywistości pojawiła się teoria ucieleśnionego poznania (*embodied-embedded mind*). Z artykułu Renaty Michalak wynika, że aby rozpoznać zróżnicowane mentalne reprezentacje rzeczywistości, należy zrozumieć samą naturę ludzkiego poznania. Jak zauważa autorka, kognitywiści, podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie: jak to się dzieje, że dzieci się uczą, dostarczyli odkrywczych ujęć. Ich badania potwierdzają, że trudności, jakie napotykać dzieci w rozumieniu i ujmowaniu świata, nie wynikają z braku zdolności wykonywania operacji logicznych, lecz mają źródło w doświadczeniach cielesnych oraz relacjach, w jakie wchodzi organizm ze środowiskiem społeczno-kulturowym. Dziecięce sposoby oswojania świata dokonują się więc przy uwzględnieniu elementów ludzkiego ciała i ucieleśnionego (*embodiment*) doświadczenia. Umysł tworzy nieustannie uaktualniane, hipotetyczne modele ciała i środowiska. Ucieleśnione doświadczenia ludzi rzucają światło na sposób, w jaki symbole językowe lub inne są zakorzenione i mają znaczenie dla ludzi w ich codziennym życiu.

Powyższe założenia tworzą nowe tło dla tekstów o charakterze badawczym (Jolanty Bonar, Moniki Wiśniewskiej-Kin oraz Jana A. Jelinka). Docierając do rozumienia znaczeń wybranych obszarów rzeczywistości z perspektywy dzieci, zorientowani interpretatywnie badacze poszukują odpowiedzi na pytania:

- W jaki sposób w wypowiedziach dziecięcych współlistnieją dwie przestrzenie: utrwalona w języku i zawarta w wiedzy społecznej?

- Jakie światy „kryją” się za dziecięcymi sposobami kategoryzacji?
- W jaki sposób wybór modelu kategoryzacji oraz subiektywnych sposobów wartościowania zjawisk profiluje spojrzenie na świat z perspektywy dzieci?

Tak spopularyzowany namysł każe inaczej spojrzeć na możliwości poznawcze dzieci. Autorzy tekstów zwracają uwagę przede wszystkim na procesualny charakter uczenia się – stopniowe, subiektywne otwieranie się znaczeń w wyniku indywidualnie doświadczanego – przeprowadzanego na różne sposoby – kategoryzowania, profilowania i wartościowania. Uczenie się nie ma więc charakteru mechanicznego, a wiedza nie ma postaci gotowej, skończonej. Sednem procesu edukacyjnego staje się zatem tworzenie subiektywnych sposobów opisywania rzeczywistości, odkrywania, interpretowania i uzgadniania sensu, rozwijania postaw poszukujących, badawczych, samodzielności poznawczej. W tej koncepcji nie mieści się już przeświadczenie, że edukacja szkolna polega na przyswajaniu wiedzy gotowej, do czego wystarczy sprawny nauczyciel i dobry podręcznik.

Ten postulat sformułowały w swoich tekstach autorki: Małgorzata Zalewska-Bujak, Ewa Kochanowska oraz Edyta Ćwikła. W ich tekstach akcent położony na problematykę upośrednianego uczenia się, rozumianego jako wzajemne uczenie się od kogoś i przy udziale kogoś, mające charakter kulturowy, wspierający, a nie schematyzujący, indoktrynujący, skłania do krytycznej oceny dyskursu szkolnego, który umacnia i upowszechnia narzucone sposoby myślenia i mówienia. Wpisane w programy, podręczniki oraz praktykę szkolną dydaktyczne uprzedzenie każe patrzeć na dziecko z zewnątrz, z perspektywy trzeciej osoby, co udaremnia próby zrozumienia dziecięcych sposobów postrzegania i interpretowania rzeczywistości. Potwierdzają to badania przeprowadzone przez Małgorzatę Zalewską-Bujak. Systemowe uwikłanie nauczycieli wymusza na nich koncentrację na realizowaniu odgórnie narzuconych dyrektyw. W wyniku takich nacisków nie tylko tracą oni swoją zawodową autonomię, ale też prodziecięcą orientację własnych działań.

Podlegając instytucji, uczeń zazwyczaj nieświadomie poddaje się ustanowionym w dyskursie szkolnym znaczeniom. To, jak dziecko w roli ucznia rozumie rzeczywistość i kim się w niej staje, zależy więc nie tylko bezpośrednio od „gotowości” umysłowej i indywidualnego wysiłku intelektualnego, ale również, pośrednio, od środowiskowych sposobów kreowania warunków do uczenia się (tutoringu rówieśniczego oraz oceniania wspierającego).

Oddziaływania czynników usztywniających i blokujących dyskurs dziecięcy można uniknąć, stwarzając w procesie kształcenia miejsce dla perspektywy dziecięcej oraz osobistej wiedzy dziecka, porządkującej jego codzienne doświadczenie życiowe. Odrzucając przekonanie o ograniczonych (rozwojowo) dziecięcych kompetencjach poznawczych, decydującą rolę należy przyznać środowisku edukacyjnemu i oddziaływaniom społeczno-kulturowym, w tym porozumiewaniu się w środowisku rówieśników i dorosłych.

Nie wszystkie artykuły opublikowane w prezentowanym tomie reprezentują jednakowy poziom, nie wszystkie też w jednakowym stopniu nawiązują do tematyki zainicjowanej debaty. Obok prac wytrawnych badaczy i znawców wczesnej edukacji, przynoszących wielostronne i oryginalne ujęcia (jak te o diagnostycznym paradygmacie pedagogiki Doroty Klus-Stańskiej, paradygmacie „znaczenia słowa” Ewy Filipiak, paradygmacie ucieleśnionego poznania Renaty Michalak czy propozycji partycypacyjnych badań dzieci Jolanty Zwiernik) znalazły się też prace młodych autorów, którzy nie zawsze potrafili przekazać refleksje w pełni pogłębione. Drukujemy je jednak w nadziei, że fakt ten stanie się dla nich zachętą do dalszej pracy intelektualnej, a doświadczanie codzienności w przestrzeni Przedszkola Uniwersytetu Łódzkiego dostarczy w przyszłości odkrywczych przemyśleń, które staną się początkiem kolejnych edycji *Horyzontów*.

Całość rozważań rozpisana jest w dwóch tomach. W pierwszym przedmiot zainteresowania zogniskowany jest wokół obrazu dziecka i dzieciństwa, czyli zespołu dziecięcych doświadczeń, przeżyć i działań.

Przestrzeń dla drugiego tomu dociekań badawczych uruchamia krytyczny namysł wokół opisanych przez Bogusława Śliwerskiego nurtów obecnych w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem, a także szeroko ujętej refleksji nad kreatywnością pojmowaną jako dziecięce odczytywanie, rozpoznawanie i wymyślanie świata.

Monika Wiśniewska-Kin, Jolanta Bonar, Anna Buła