

# Dorota Bełtkiewicz

---

## Świat na językach dzieci – ewolucja konceptualizacji w okresie nauczania zintegrowanego

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 21,  
111-126

---

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## Świat na językach dzieci – ewolucja konceptualizacji w okresie nauczania zintegrowanego

The world on the tips of children's tongues – the evolution of conceptualisation in the period of integrated teaching

### Wprowadzenie

Przeprowadzone przeze mnie wśród dzieci badanie polegające na wyjaśnieniu tej samej listy pojęć przez dwie grupy wiekowe, którego celem była analiza ewolucji kompetencji definiowania na przestrzeni nauczania zintegrowanego, przyniosło interesujące wyniki, dotyczące zarówno formy, jak i treści wypowiedzi oraz informacje o obrazie świata w dziecięcych umysłach wyrażonym przez werbalne i niewerbalne środki wyrazu. Rezultaty przeprowadzonej obserwacji wykazują pewną typowość postaw ideologicznych i językowych dzieci sześcioletnich z oddziału przedszkolnego, stojących u progu nauczania zintegrowanego, i dzieci dziewięcioletnich, kończących ten etap edukacji.

Stopień zaawansowania rozwoju językowego i konceptualizacji przejawiał się w sposobie definiowania pojęć doświadczalnych zmysłowo i metafizycznych, które wyjaśniane były przez dzieci poprzez skojarzenia bazujące na doświadczeniach własnych lub cudzych oraz na wyobrażeniach powstałych na gruncie słownych przesłanek, opowieści. Jak zauważyła Barbara Guzik:

Wyobrażenia dziecka w sposób eklektyczny czerpie ze wszystkich możliwych źródeł, z aktualności, wspomnień, reminiscencji... Dziecko przejawia upodobanie do tego, co ogromne i sensacyjne, a więc wymyśla sobie, kształtuje, łamiąc schematy, by otworzyć je w klimacie niezwykłości; inwencja dziecka rządzi się swoimi prawami<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> B. Guzik, *Diagnozowanie językowego obrazu świata (na przykładzie wypowiedzi uczniów klasy IV szkoły podstawowej)*, w: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Oźdzyński, Kraków 1995, s. 333.

W przypadku badanej grupy skojarzenia oparte na doświadczeniu motywowane były najczęściej związkami sytuacyjnymi, związane zaś z wyobrażeniem – kategoriami pojęciowymi.

Wśród skojarzeń, będących podstawą do stworzonych definicji, możemy wyróżnić skojarzenia konkretne, empiryczne, gdyż ich przedmiot jest doświadczalny zmysłowo. Ta prawidłowość jest typowa dla tworzenia definicji przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Operacje myślowe na wczesnym etapie rozwoju sprowadzają nawet pojęcia abstrakcyjne i niematerialne do rzeczywistych, obserwowalnych przedmiotów, osób, zjawisk. Nawet dzieci między dziesiątym a dwunastym rokiem życia przejawiają postawę realistyczną, nastawienie bardziej na świat rzeczy niż idei i pojęć<sup>2</sup>, jak dowiodła Barbara Guzik, powołując się na teorię Jeana Piageta. Im młodsze dzieci, tym prostsze skojarzenia, co ilustruje wysoka frekwencja tego typu definicji u dzieci przedszkolnych.

Doskonałym przykładem tych skojarzeń są następujące wypowiedzi:

Małżeństwo: To dwóch ludzi, co się żenią, idą do kościoła, żeby sobie założyć obrączki [dziecko naśladuje ruch zakładania na palec obrączki]. Pani młoda ma białą suknię i welon [dziecko gładzi się po włosach], a pan młody też jest ładnie ubrany (Ola, 6 lat).

Dziewczynka związek między kobietą i mężczyzną, pewną umowę społeczną, a w świetle wiary – więź sakramentalną, wyjaśniła przy pomocy materialnych symboli i gestów towarzyszących zawieraniu małżeństwa.

Samotność: Samotność jest jak ktoś umrze. Moja babcia jest samotna, bo dziadzio umarł (Dawid, 6 lat).

Dziecko wyjaśniło stan, uczucie przez wskazanie fizycznej osoby, która doznaje samotności. W tym przypadku dużą rolę odgrywa również osobiste doświadczenie, a nawet empatyczna postawa wobec zaobserwowanych doznań innych ludzi.

Definicję opartą na skojarzeniu empirycznym cechuje bazowanie na czasie przeszłym, operowanie konkretami, pierwszoosobowe indywidualizowanie świadczące o roli uczestnika lub bezpośredniego obserwatora oraz wskazanie szczegółowych przykładów.

Innym sposobem definiowania są skojarzenia niekonkretne, czyli abstrakcyjne. Polegają one na wyjaśnianiu pojęcia przez definicję opartą na wyobrażeniu. Występują zdecydowanie częściej u dzieci starszych, gdyż wraz z wiekiem

---

<sup>2</sup> Tamże, s. 327.

poziom operacji umysłowych jest bardziej zaawansowany. Definicje oparte na skojarzeniach abstrakcyjnych mają charakter uniwersalny, nie pojawiają się w nich konkretne przykłady czy odniesienia do podmiotów realnych. Dzieci nie uwzględniają stosunku swojej osoby do pojęcia, operują głównie czasem terażniejszym, czego dowodzą następujące definicje:

Samotność: Samotność to uczucie, które towarzyszy osobie, która nie ma bliskich (Aneta, 9 lat).

Dziewczynka zastosowała znany jej termin „uczucie”, podała uniwersalny przykład.

Samotność: To stan ducha po utracie bliskich (Klaudia, 9 lat).

Dziecko użyło określenia „stan ducha”, które dla trzecioklasisty może być już zrozumiałe.

Pojęcia zadane dzieciom do zdefiniowania zostały dobrane celowo w taki sposób, by poruszyć nie tylko zagadnienia doświadczone, lecz także abstrakcyjne: mniej oczywiste i nienamacalne. Schemat badania miał niejako odwrócić hierarchię, dotrzeć do definicji pojęć najbardziej odległych. Badacze języka dzieci zgodnie twierdzą, że zjawiska abstrakcyjne, a nawet ściśle dotyczące człowieka i środowiska jego życia, sprawiają dzieciom pewną trudność. Najbliższe są im elementy świata poznawane empirycznie, takie jak przyroda, zjawiska atmosferyczne. Barbara Guzik napisała:

opracowany przez Stanisława Grabiasa słownik w podstawowym zasobie leksykalnym na pierwszym miejscu stawia człowieka, a potem społeczeństwo, naturę i Boga. W wykreowanym przez dzieci świecie na pierwszym miejscu pojawia się natura wraz z krajobrazem, zwierzętami, roślinami i zjawiskami astronomicznymi, a dopiero na drugim miejscu mamy mikrośrodowisko społeczne z rodziną i szkołą oraz makrośrodowisko – miasto i wieś. To przesunięcie hierarchii ważności w obrębie pól leksykalnych jest znamienne dla tego okresu rozwoju dziecka. Bliska jest mu przyroda, zachodzące w niej zjawiska atmosferyczne czy astronomiczne<sup>3</sup>.

Świadczy o tym, prócz frekwencji odwołań, także używanie deminutiwów wobec elementów natury:

Nowalijki: Może nowe lilijki ... Kwiatuszki, które rosną wcześniej? (Rita, 6 lat);

Nowalijki: Albo nowe konwalijki! (Ala, 6 lat);

---

<sup>3</sup> Tamże, s. 332.

Wieś: To jest tam, gdzie są łąki, gdzie się pasą krowki. Widziałam, jak byłam u babci (Gabrysia, 6 lat).

Znamienna jest także antropomorfizacja wyrażona w odniesieniu do zwierząt:

Szczenię: Szczenię to dziecko psicy! (Kuba, 6 lat);

Szczenię: Szczenię to potomstwo psa (Julka, 9 lat);

Sylwester: Sylwester to też taki kot z bajki, taki czarny. Może ma wtedy imieniny? (Kuba, 6 lat).

Ta prawidłowość znajduje potwierdzenie także w różnego typu spontanicznych zabawach. Odmiana językowa, swobodna pogadanka, nieformalna dyskusja ukazują przywiązanie dziecka do świata przyrody, natury (dziecko chętnie opisuje porę roku, posiadane zwierzę, ulubiony kwiat). Obraz świata zapisany i zinterpretowany w umyśle dziecka, najszybciej i najłatwiej wyrażony przez język mówiony, znajduje odzwierciedlenie także w twórcach graficznych dzieci. Analizując prace badanych (głównie sześciolatków, gdyż one częściej rysują spontanicznie, a nauczyciel lub opiekun nie narzuca im jeszcze konkretnej tematyki), można zauważyć podobieństwo świata opowiedzianego i narysowanego. Najczęściej pojawiają się w nim elementy przyrody: kwiaty, zwierzęta, drzewa, a także zjawiska atmosferyczne: tęcza, chmury, słoneczna pogoda. Warto zwrócić także uwagę na kolejność tworzenia i układ dziecięcych rysunków. Słońce pojawia się niemal zawsze na początku i znajduje się w widocznym miejscu u góry ilustracji lub w samym jego centrum, co pokrywa się z obserwacją językowego obrazu świata dzieci, który opisała Barbara Guzik: „W tym wykreowanym przez dzieci świecie centralne miejsce zajmuje słońce. Na niebie pojawiają się także księżyc i gwiazdy, chmury i obłoki”<sup>4</sup>. Co ważne, prace realizowane na konkretne polecenie także zawierają elementy ze świata przyrody (np.: temat „Moja rodzina” dziecko realizuje, rysując siebie i rodziców pośród kwiatów, drzew, ptaków).

Kierowany charakter badania i nacisk położony na pojęcia abstrakcyjne, nie uniemożliwił jednak określenia, jakie kategorie pojęciowe są dzieciom najbliższe. Dzieci, budując definicje – mimo że pojęć odległych – posługiwały się najbliższym materiałem pojęciowym. Kategorie wyrazowe używane przez dzieci odzwierciedlają kategorie pojęciowe obecne w ich umyśle, będące wypadkową nauki i doświadczenia. Warto zwrócić uwagę na najczęstsze kategorie. Zestawiali je m.in. Renata Grzegorzycowa i Bogdan Szymanek, pisząc:

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 331.

Językoznawstwo kognitywne wyróżnia wstępny (hipotetyczny) zestaw (ok. 25) uniwersalnych kategorii pojęciowych, znajdujących odbicie w strukturze języka. Są to następujące kategorie: przedmiot, substancja, osoba, liczba, istnienie, posiadanie, negacja, właściwość, kolor, kształt, wielkość, podobieństwo, płęć, przestrzeń, czas, pozycja (miejsce), ruch, trasa, proces, zdarzenie, akcja, kauzacja<sup>5</sup>.

Wymiary kategorii naturalnych opracowane przez Eleanor Rosch dzieci sześciolatnie i dziewięcioletnie stosują podobnie. Najczęściej używają wyrazy z poziomu nadrzędnego – nazwy kategorii – oraz słowa z poziomu podstawowego – typowi przedstawiciele danych zbiorów. Poziom podrzędny, czyli uszczegóławianie za pomocą specjalistycznych nazw, jest realizowany sporadycznie, co wskazuje na operowanie wiedzą zdroworozsądkową, potoczną, nie zaś naukową. Materiał badawczy zebrany w sytuacji formalnej, podczas której dzieci starsze wzbraniały się przed wypowiedzią, obawiając się oceny, wskazuje na przewagę słownikową dzieci sześciolatnych nad starszymi. Jest to jednak wniosek błędny, wymagający uzupełniania części badawczej poświęconej zasobowi słownika biernego i czynnego o zbiór wypowiedzi pisemnych.

Obraz świata istniejący w umyśle dziecka jest określony nie tylko przez zasób słownikowy, który sugeruje obecność pojęć lub ich brak, lecz także przez ich ocenę, osąd. Język dziecka odzwierciedla, obrazuje „jego świat”, jakże odrębny od „świata dorosłych”. Świat, w którym człowiek tkwi od pierwszych dni życia, jest światem wartości. Na początku dorośli – jak zauważyła Jadwiga Puzyńska<sup>6</sup> – stopniowo wprowadzają dziecko w ten świat, ucząc, co jest dobre, a co złe. Językowy obraz świata, rozumiany jako określony sposób ujmowania przez język rzeczywistości<sup>7</sup> oraz swoista jej interpretacja<sup>8</sup> opierająca się na ocenach i sądach, jest możliwy do uchwycenia po wnikliwej analizie wypowiedzi dziecka. Jak pisał Jerzy Bartmiński: „Wartości są obecne na tym poziomie konceptualizacji zjawisk i rzeczy, na którym dokonuje się ich wstępnego rozpoznawania i zaszeregowania, stanowią czynnik sterujący procesem kategoryzacji”<sup>9</sup>. Istotnymi składowymi tego świata są emocje i sądy oraz stosunek do elementów

<sup>5</sup> R. Grzegorzczkowska, B. Szymanek, *Kategorie słowotwórcze w perspektywie kognitywnej*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 463.

<sup>6</sup> J. Puzyńska, *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 5.

<sup>7</sup> J. Ożdżyński, *Wprowadzenie*, w: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, s. 7.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> J. Bartmiński, *Miejsce wartości w językowym obrazie świata*, w: *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, red. J. Bartmiński, Lublin 2003, s. 75.

otaczającej dziecko rzeczywistości. Przez język dokonuje się swoistego porządkowania świata. Wyraża się ono zwłaszcza w jego hierarchizacji i wartościowaniu<sup>10</sup>. Lingwistyka kognitywna, a szczególnie jeden z jej nurtów,

traktuje język jako formę poznania (poznawania) rzeczywistości i akcentuje powiązania języka z aparatem poznawczym człowieka, zmianami i zasadami układu pojęć, a także, co szczególnie istotne w wypowiedzi dziecka – uczuć i wartościowań<sup>11</sup>.

Akty poznawcze, nabywanie wiedzy o otaczającym świecie, są podstawą kompetencji i sprawności aksjologicznej, wartościowania rzeczywistości, ustosunkowania się lub zmiany stanowiska wobec rozmaitych zagadnień. Definiowanie nie może zostać pozbawione ocen, o czym pisał Tadeusz Pawłowski:

Elementy [...] oceniające, emocjonalne mogą się łączyć z danym wyrażeniem nie tylko na mocy obyczajów językowych lub konwencji, należąc do treści tego wyrażenia, ale również na mocy związków mniej trwałych, często ulotnych, o charakterze raczej koincydencji empirycznych niż ustaleń terminologicznych<sup>12</sup>.

U dzieci dziewięcioletnich można zauważyć, że poznanie nie jest proporcjonalne do wartościowania, a dokładniej – do chęci oceniania. Im więcej dzieci wiedzą, tym mniej chętniej to osądzają. Budowanie hierarchii wartości z pewnością ma miejsce, niemniej dzieci niezbyt chętnie dzielą się nią z otoczeniem. Obserwowani trzecioklasiści praktycznie nie używali bezpośrednich określeń wartościujących. Oto jedyny przykład:

Schronisko: Schronisko to dobre miejsce, gdzie się opiekuje psami. Ale może być też schronisko w górach, gdzie pomagają się turystom (Tomek, 9 lat).

Skrytość i oszczędność trzecioklasistów w kwestii wartościowania utrudnia zbadanie podatności na zmianę oceny pod wpływem czynników zewnętrznych. Jednak obserwacja pozwala mniemać, że nie zmieniają oni sądów pod wpływem doraźnych zdarzeń i chwilowych emocji (przykładowo lubiany nauczyciel, który zgani, nie przestaje być nadal lubiany; przyjaciel, który pozwoli sobie na drobną polemikę, nie staje się wrogiem i przeciwnikiem w dyskusji). O stałości w objętych już stanowiskach na dane tematy i potrzebie czasu, by

<sup>10</sup> R. Tokarski, *Językowy obraz świata w metaforach potocznych*, w: *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1990, s. 69.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> T. Pawłowski, *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*, Warszawa 1978, s. 6.



nowy pogląd wyrobić, świadczy także brak ocen wartościujących w wypowiedziach kierowanych do prowadzącego badanie na jego temat (co było wstępem do obserwacji: uczniowie mieli się przedstawić, co też jest formą zdefiniowania własnej osoby, a po prezentacji badającego mogli zadawać mu pytania). Uczniowie nie tylko powstrzymują się od pytań prywatnych, lecz także nie oceniają prowadzącego ani na wstępie zajęć, ani przy ich finale. Płeć nie jest cechą dystynktywną w tym obszarze – zarówno chłopcy, jak i dziewczęta wykazują podobne zachowanie.

Dzieci z oddziału przedszkolnego oceniają bardziej spontanicznie. Ich wartościowanie ma jednak charakter gwałtowny, przelotny, zależny od aktualnego stanu emocjonalnego oraz powierzchowny, często oparty na chwilowym wrażeniu. Świadczą o tym choćby pochlebne wypowiedzi przedszkolaków już na wstępie spotkania z prowadzącym, który jest im zupełnie obcą osobą:

Ale ma pani ładny pierścionek (przy wskazywaniu zadania; Ola, 6 lat);

Pani młodo wygląda! (przy podaniu wieku przez logopedę; Ala, 6 lat);

a także pod koniec zajęć:

Ale pani jest fajna (po rozdaniu nagród – czynnik subiektywny; Kuba, 6 lat).

Takie sądy mogą być zarówno pozytywne (np. gdy nauczyciel nagrodzi, pochwali dzieci; gdy kolega się podzieli, jest zgodny – sympatia, radość), jak i negatywne (gdy nauczyciel słusznie zgani uczniów lub czegoś zabroni; gdy kolega się nie podzieli, nie zgodzi się – antypatia, żal, złość). Pod wpływem zmiany czynników zewnętrznych przedszkolaki łatwo modyfikują swoje stanowisko. Co ważne, wartości pozytywne, wyrażone wprost lub pośrednio, pojawiają się w ich wypowiedziach częściej niż antywartości. Może to wynikać z idealizmu, który podyktowany jest wczesnym wiekiem i brakiem dostatecznego doświadczenia.

W wieku przedszkolnym dzieci oceniają więc spontanicznie, nieco pochopnie i subiektywnie, często w odniesieniu do własnej osoby, przywołując osobiste doświadczenia, co może świadczyć o pozostałościach dziecięcego egocentryzmu. W tym wieku pojawiają się także „kalki definicyjne”, czyli definicje o proveniencji oceniającej zasłyszane przez dzieci i powtarzane bez zrozumienia, które mają na celu przypodobanie się opiekunom. Dzieci dziewięcioletnie, kończące etap nauczania zintegrowanego, swoje opinie opierają na zrozumiałym przez nie ogólnie przyjętym modelu moralno-etycznym, który cechuje obiektywizm.

Wartości zawarte w dziecięcych wypowiedziach sklasyfikować można również ze względu na wykładniki wartościowania, które mogą mieć formę:



- nazw wartości wyrażone przez dzieci rzeczownikami:  
Śmiech: Śmiech to oznaka radości, ale też może być złośliwy (Magda, 9 lat);  
Szpital: Szpital to miejsce, gdzie chorzy mogą znaleźć pomoc... (Kasia, 9 lat);
- nazw wyrazów wartościujących najczęściej w postaci przymiotników:  
Śmiech: Śmiech pojawia się wtedy, gdy ktoś powie jakiś żart, i to jest dobre, ale też wtedy, gdy się coś komuś nie uda, i to jest złe (Ala, 6 lat).  
Szczęnię: Szczęnię to takie małe[tu: młode, bezbronne, ale przez to podobające się, wyzwalające pozytywne uczucia] i miłutkie szczęnię (Ola, 6 lat);
- nazw nosicieli cech:  
Lizus: wyraz zadany przez prowadzącego, znany większości dzieci.

Wartościowanie, jak zaznaczył Jan Kida, może być wyrażone bezpośrednio przez wykorzystanie słów nazywających pozytywne lub negatywne cechy i aspekty, albo pośrednio, co wymaga dodatkowych działań interpretacyjnych<sup>13</sup>. Godnymi uwagi są wartości wyrażone w użytych czasownikach. Często jest to bezpośrednio nazwanie stosunku do osób, zjawisk lub rzeczy najczęściej – u dzieci przedszkolnych – pozytywnego za pomocą wyrażania upodobań, pochwał:

Lata: Jak przeżyłam trzy roki, to miałam trzy lata i trzy świece na torcie... na urodziny... Lubię urodziny... A w tym roku będę mieć sześć... (Gabrysia, 6 lat);

Ciocia: Mieszka koło mnie... Często nas odwiedza... Lubię ją (Ala, 6 lat);

Jestem Dawidek. Mam sześć lat. Lubię jeździć na rowerze. Mam psa. Jest duży. Ma na imię Ramzes (Dawid, 6 lat).

Już u dzieci przedszkolnych pojawia się wartościowanie pośrednie, ale w wypowiedziach trzecioklasistów jest ono częste:

Schronisko: Schronisko chroni przed deszczem, głodem i zimnem ludzi i zwierzęta (Kamil, 6 lat);

Schronisko: Schronisko to dobre miejsce, gdzie się opiekuje psami. Ale może być też schronisko w górach, gdzie pomaga się turystom (Tomek, 9 lat).

Sposób takiego poznania uczuć dzieci zaproponowała również Urszula Naumiuk, która w swojej pracy badawczej skupiła się na emocjach dzieci dziesięcioletnich. Owe emocje ukryte są w czasownikach dotyczących na przykład zdarzeń jednostkowych lub powtarzających się sytuacji domowych i szkolnych<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> J. Kida, *Słownictwo wartościujące w charakterystyce postaci*, w: *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków 1999, s. 280.

<sup>14</sup> U. Naumiuk, *Wartościowanie rzeczywistości w przeżyciach emocjonalnych dziesięcioletnich dzieci*, w: tamże, s. 167.

W wartościowaniu przez dzieci przedszkolne ogromną rolę odgrywają zasłyszane oceny i sądy wydawane przez dorosłych. Przedszkolaki sięgają po nie wtedy, gdy na dany temat nie mają własnego zdania, gdyż jego zgłębienie przerasta ich możliwości rozwojowe, co tyczy się głównie definicji kulturowych, socjologicznych (sankcjonowanych umową społeczną), psychologicznych (opartych na teoriach abstrakcyjnych). Przykładem może być rozmowa dzieci na temat związków pozamałżeńskich:

Małżeństwo: Para, żeby mieszkać razem, nie musi mieć ślubu. Moja siostra mieszka z chłopakiem i nie ma, ale mama się złości [w domyśle: to złe, tak nie można] (Ala, 6 lat);

Małżeństwo: Bo tak nie wolno. I to nie jest małżeństwo. Para powinna mieć ślub, żeby być małżeństwem, a potem dom, a potem dzieci [w domyśle: jw.] (Gabrysia, 6 lat).

Zacytowane zasłyszane oceny, wplątane do wypowiedzi, nie mają charakteru kalek definicyjnych, gdyż nie są zaczerpnięte wprost z języka dorosłych oraz użyte są ze zrozumieniem. Zbudowane są na zasadzie opisu wydarzenia lub obiektu i zaznaczenia zaobserwowanego stosunku autorytetu, rodzica (wypowiedź Ali, 6 lat) lub mają formę omówienia z fragmentarycznymi, śladowymi cytatami wypowiedzi dorosłych o charakterze opiniującym (wypowiedź Gabrysi, 6 lat – cytat: „a potem dom, a potem dzieci”).

Również pozornie samodzielna ocena wydana przez dziecko wydaje się wynikać z zasad wychowania, nie zaś z własnych refleksji (o czym świadczą zwroty „nie wolno”, „nieładnie”):

Śmiech: Ale można też śmiać się z kogoś, a to nieładnie. Śmiech może być też zły, a komuś być przykro (Kamil, 6 lat);

Lizus: To, który się podlizuje czyli chce się komuś spodobać, na przykład uczeń nauczycielowi albo pracownik szefowi. To jest nieładne (Ala, 6 lat).

Wartościowanie na podstawie zaobserwowanych postaw osób dorosłych odzwierciedla się nie tylko w opisie ich stosunku do danego zjawiska (np. wspomniana już dezaprobaty matki dla związku pozamałżeńskiego córki – Ala, 6 lat) czy skwitowania danego zagadnienia „zwrotami wychowawczymi”, lecz także w pojedynczych wartościujących wyrazach i wyrażeniach, które nie wydają się samodzielnym tworem dzieci, są raczej przytoczeniami z usłyszanych opinii.

Wieś: Na wsi mieszkają prości ludzie, którzy żyją w małych domkach (Kamil, 6 lat);  
Schronisko: Schronisko to dom dla psów, które wyrzucili okropni właściciele (Ala, 6 lat).

W wypowiedziach trzecioklasistów wspomniane trzy typy nawiązań do ocen dorosłych niemal nie występują. Wątpliwości nasuwa jedynie jedna definicja:

Wieś: To miejscowość, gdzie ludzie mają swoje zdrowe owoce, zwierzęta, jajka i mleko (Aneta, 9 lat).

Można mieć dylemat, czy sąd dziewięciolatki, że co „swoje” [tu: „swojskie”] to zdrowe, jest faktycznie jej samodzielnym spostrzeżeniem czy raczej opinią zasłyszaną od dorosłych. Jednak z racji faktu, iż jest to jednostkowy przypadek, nie będzie on poddany głębszej analizie.

Warto zaznaczyć, że wyrażane przez dzieci wartości mają dwojaki charakter, co zaobserwowała i opisała Barbara Guzik: „istotne są tu zarówno wartości egzystencjalne (uchwytne praktycznie), jak i moralne. Ten system wartości dziecka zdecydowanie mocniej jest zarysowany w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych”<sup>15</sup>. Jest to teoria bardzo trafna i adekwatna do zarejestrowanych w analizowanym badaniu wypowiedzi dzieci zamieszkujących małe miasto. Za przykład wartości egzystencjalnej posłużyć może następująca wypowiedź:

Wakacje: W wakacje nie trzeba chodzić do szkoły i można jechać nad morze albo w góry [w domyśle: „Gdy nie ma wakacji, trzeba chodzić do szkoły” – kwestia ta ma wymiar praktyczny, egzystencjalny, owocuje wymiernym efektem: wykształceniem] (Dawid, 6 lat).

Wartość moralną konotuje natomiast stwierdzenie:

Małżeństwo: Para, żeby mieszkać razem, nie musi mieć ślubu. Moja siostra mieszka z chłopakiem i nie ma, ale mama się złości [w domyśle: to złe, tak nie można, łamie to pewne normy moralne] (Ala, 6 lat).

W zebranych wypowiedziach dominuje wartościowanie bez antonimii, typowe dla dzieci w przedziale od sześciu do dziesięciu lat, ale pojawiają się także elementy z wyższych poziomów, jak wartościowanie z antonimicznością słabą, co widać w częstej opozycji: zły ≠ dobry, a antonimia przymiotnikowa w ocenie człowieka odgrywa niebagatelną rolę<sup>16</sup>. Jest to istotne, gdyż jak zaznaczała Maria Przetacznikowa: „szybszy rozwój umiejętności znajdowania przeciwieństwa

<sup>15</sup> B. Guzik, *Diagnozowanie językowego obrazu świata*, s. 332.

<sup>16</sup> R. Starz, *Antonimy przymiotnikowe oceniające człowieka w wypracowaniach uczniów klas IV szkoły podstawowej*, w: *Wartościowanie*, s. 202.

obserwuje się między 7 a 11 r.ż. niż między 11 a 15<sup>17</sup>. Jednostkowo, ale jednak warto o tym wspomnieć, pojawiają się również namiastki wartościowania z antonimicznością paradygmatyczną, o czym świadczą formy przysłówkowe: „fajnie”, „młodo”.

Oprócz określeń wartościujących zawartych w definicjach, o stosunku dziecka do świata świadczy indywidualizacja wypowiedzi. Definiowanie, pisząc za Witoldem Doroszewskim, nie jest nigdy oderwane od indywidualnych aspektów, gdyż „treść znaczeniowa wyrazu, którą usiłujemy ująć w definicji, nie jest nigdy »przedmiotem idealnym« zewnętrznym względem wszystkich jednostkowych świadomości, pozaspołecznym i pozaprzestrzennym”<sup>18</sup>. Trudno zatem o definiowanie bez osobistych odniesień. Ogromną rolę w językowym obrazie świata odgrywa stosunek osobowy do wyrażanej treści. Indywidualizacja wyrażona jest formami liczby pojedynczej: pierwszoosobowymi czasownikami w czasie teraźniejszym – głównie opisującymi stan posiadania, wiedzy i sympatii („lubię”, „mam”, „znam”), oraz przeszłym – wyrażającymi doświadczenia, obserwacje („widziałam”, „byłam”), a także zaimkami („ja”, „mnie”) w tym dzierżawczyymi („moja”, „mój”).

Ciocia: Ja mam ciocie: Krysie i Jolę. Są fajne. Kupują mi zabawki (Jaś, 6 lat);

Małżeństwo: Małżeństwo to są ludzie, którzy nie muszą mieć dzieci. Znam takich, co nie mają. Tylko mieszkają razem (Kamil, 6 lat);

Wieś: To jest tam, gdzie są łąki, gdzie się pasą krowki. Widziałam, jak byłam u babci (Gabrysia, 6 lat);

Wieś: Na wsi ludzie mają pola i tam zasiewają różne rzeczy. Kopiają ziemniaki, tną zboże; Mój dziadek ma dwa hektary (Ola, 6 lat);

Samotność: Samotność jest jak ktoś umrze. Moja babcia jest samotna, bo dziadzio umarł (Dawid, 6 lat);

Szczeniak: „Szczeniak”, bo gryzie szczękami. Pogryzł mi buty i plecak ten mój jamnik (Kuba, 6 lat).

Pojawia się także forma czasownika liczby mnogiej, głównie czasu teraźniejszego, oraz zaimki (nas), w tym dzierżawcze (nasz). Takie formułowanie wypowiedzi nawiązuje do doświadczeń nabytych w domu rodzinnym. Wysoka frekwencja tych form jest kolejnym dowodem na przywiązanie dziecka do podstawowego środowiska – domu rodzinnego, oraz silnej przynależności, wręcz integracji, ze swoimi bliskimi. Oto przykłady:

<sup>17</sup> M. Przetacznikowa, *Geneza i rozwój rozumienia przez dzieci kategorii przeciwieństwa*, w: *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*, red. I. Kurcz, Wrocław 1983.

<sup>18</sup> W. Doroszewski, *Język, myślenie, działanie*, Warszawa 1982, s. 243.

Ciocia: Mieszka koło mnie... Często nas odwiedza... Lubię ją (Ala, 6 lat);

Sylwester: Wtedy są petardy i pijemy szampana takiego dla dzieci, a dorośli takiego dla dorosłych (Kamil, 6 lat);

Szczeniak: Raczej „szczeniak”, bo dużo szczeka. Nasz Ares ciągle szczekał, jak był mały (Gabryś, 6 lat).

Wypowiedziom z takimi indywidualizującymi formami nie można odmówić szczerości i autentyczności. Są jednak one niezmiernie subiektywne. Natomiast w wypowiedziach uczniów klasy trzeciej indywidualizacja niemal nie ma miejsca. Formy pierwszoosobowe pojawiają się dopiero wówczas, gdy badający zadaje pytanie łańcuchowe, na które odpowiada konkretny uczeń, np.:

Więzy krwi: Dokładnie nie wiem. Słyszałem to określenie w filmie... ale rozumiem to jako pochodzenie z tych samych przodków, bo wtedy płynie w nas wszystkich ta sama krew (Rafał, 9 lat).

Forma liczby mnogiej jako manifestacja identyfikacji z rodziną nie występuje, co świadczy o samodzielności uczniów oraz przewadze grupy rówieśniczej nad środowiskiem rodzinnym. Rzadka forma „nas” w przytoczonym przykładzie odnosi się do ogółu ludzi: „nas wszystkich”, nie zaś do zamkniętego grona najbliższych. Przez oszczędność indywidualizujących form definicje trzecioklasistów mają charakter globalny, zamknięty, gdyż cechuje je większy obiektywizm.

Mimo różnego poziomu i częstotliwości wartościowania oraz indywidualizowania w definicjach przedszkolaków i trzecioklasistów, w przypadku obydwu grup emocje odgrywają ważną rolę, choć ich rodzaj, intensywność i ekspresja są różne. Sferę emocjonalną, na rzecz zainteresowania intelektem, przez lata w badaniach językoznawczych pomijano, choć w ostatnim czasie dostrzeżono wagę aspektu uczuciowego, gdyż, jak pisał Bożydar Kaczmarek: „Równie ważny jak przekazywane treści intelektualne jest emocjonalny aspekt wypowiedzi”<sup>19</sup>. Zaczęto dostrzegać, że „konkretny akt mówienia jest ściśle zależny od wielu czynników, takich jak: pamięć, uwaga, myślenie, zainteresowanie, emocje”<sup>20</sup>. Emocje w dużym stopniu warunkują realizację języka, czyli kompetencję językową. Wpływ czynnika emocjonalnego nie determinuje jedynie treści wypowiedzi, mając na myśli szczególnie omówione już wartościowanie, ale także formę wypowiedzi. Wiesława Dzieniarz zauważył: „Silne pobudzenie emocjonalne wzmaga aktywność werbalną bez świadomego nastawienia

<sup>19</sup> B. Kaczmarek, *Mózgowa organizacja mowy*, Lublin 1995, s. 106.

<sup>20</sup> M. Ligęza, *Podstawy psycholingwistyki rozwojowej*, w: *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, t. 1, Opole 2003, s. 286–287.

na pracę zdaniotwórczą, to doprowadza do pustki myślowej, bezradności werbalnej i przerwania wypowiedzi”<sup>21</sup>.

Emocje są sferą indywidualną, którą warunkuje osobowość, wychowanie, pozycja społeczna. Niemniej wiek i typowe dla danego okresu rozwoju dziecka stany i zachowania emocjonalne pozwalają nam ogólnie scharakteryzować postawy dzieci szczęście- i dziewięcioletnich.

Emocje można podzielić na te związane z treścią komunikatu oraz dotyczące samej sytuacji komunikacyjnej. Pierwsza grupa uczuć pojawia się w związku z zawartością wypowiedzi. Treść łączy się ze skojarzeniem w sposób pozytywny lub negatywny. Są to uczucia stałe, tak jak stosunek do wyrażanego tematu. Przykłady:

- emocje pozytywne – radość, roztkliwienie  
Szczęnie: Szczęnie to takie małe i milutkie szczenię (Ola, 6 lat);
- emocje negatywne – smutek, nostalgia, tęsknota  
Samotność: Samotność jest jak ktoś umrze. Moja babcia jest samotna, bo dziadzio umarł (Dawid, 6 lat).

Druga grupa dotyczy warunków, w jakich znalazł się mówiący, oraz jego relacji z odbiorcą i tłem. Emocje te mogą ulec przekształceniu wraz ze zmianą okoliczności i stosunku między uczestnikami rozmowy.

U młodszych dzieci przeważają emocje związane z treścią, co przejawia się głównie w znakach fizjonomicznych, testowych i głosowych. Sytuacja komunikacyjna również odgrywa tu rolę, ale nieco mniejszą: pojawia się rywalizacja z rówieśnikami, spontaniczność, euforia. U sześciolatków najważniejsza jest możliwość zabrania głosu „tu i teraz”. Towarzyszy im podniecenie i spontaniczność wyrażone szybkim tempem i głośnością mówienia. Dziecko koncentruje się wówczas na sobie, otoczenie nie odgrywa dla niego dużej roli, niechętnie słucha rówieśników i napomnień wychowawcy. Rzadko przytakuje i zdawkowo potwierdza lub rozwija definicję innego dziecka. Częściej polemizuje, neguje, przekomarza się. Nie jest to wyrazem negatywnych doznań, jakie czerpie z mówienia dla samego mówienia, gdyż traktuje je jako zabawę i ta aktywność sprawia mu radość i satysfakcję. Częste negowanie i chaotyczne zachowanie, po raz kolejny, można wytłumaczyć pozostałościami po dziecięcym egocentryzmie, pędzie posiadania (nie tylko rzeczy, ale i racji), a nawet po „negatywizmie dziecięcym”<sup>22</sup>

<sup>21</sup> W. Dziennarz, *Charakterystyczne cechy mowy potocznej dzieci*, w: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, s. 275.

<sup>22</sup> M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. nauk. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000, s. 92.



zwanym „wiekiem dziecięcej przekory”, lecz także brakiem przystosowania do realiów szkolnych, obowiązujących zasad dyskusji, respektu do prowadzącej zajęcia osoby dorosłej.

Dzieci dziewięcioletnie nie okazują znacznie emocji, można jednak sądzić, że większy wpływ na wrażenia kształtują warunki wypowiedzi. Zachowawczość i przemyślane odpowiedzi trzecioklasistów pozwalają sądzić, że towarzyszy im napięcie, obawa przed krytyką prowadzącego i przed ośmieszeniem na tle grupy rówieśniczej. Stres nie przejawia się w sposobie mówienia, gdyż żadne z dzieci nie jest wywoływane do odpowiedzi przymusowo, zatem typowe reakcje emocjonalne, jak drzenie głosu, nie są dostrzegalne. Osoby, które decydują się zabrać głos, są pewne poprawności komunikatu, wykazują zdecydowanie i opanowanie.

Innym aspektem wzbudzającym emocje, prócz lęku przed naganą i ośmieszeniem, jest wymagana w dyskursie edukacyjnym *szczerłość*. O ile dla dzieci przedszkolnych nie stanowi ona problemu, o tyle dzieci starsze mogą już czuć rozdarcie natury moralnej pomiędzy wartościami deklarowanymi, uznawanymi a odczuwanymi<sup>23</sup>, których zawarcie w definicjach wymusza na nich okoliczność. Dzieci nie chcą przed osobą obcą pozwolić sobie na *szczerłość*, a być może boją się wygłoszenia odmiennego zdania od reszty grupy. Zostaje zatem pominięty „kod rozwinięty”, który ma otwarty zakres znaczeń, pozwala na pełne wyrażenie myśli na rzecz „kodu ograniczonego” o zamkniętym zakresie znaczeń, który sprzyja solidarności z grupą<sup>24</sup>. Rozwiązaniem jest dla nich zatem wycofanie, zamkniętość, milczenie lub ostrożne i minimalistyczne wypowiedanie się. Niektóre dzieci mogą uciekać się do tzw. podwójnej moralności, konformistycznego zachowania, przyjmowania wymaganych postaw i wygłaszania pożądaných opinii<sup>25</sup>. Stanowisko takie nie jest jednak pozbawione ładunku emocjonalnego, wynikającego z wewnętrznej sprzeczności.

Trzyletni okres nauczania indywidualnego to krok milowy w rozwoju psychologicznym i językowym dzieci. Nabywana w tym czasie wiedza o świecie, pogłębiane rozumienie relacji społecznych i zjawisk abstrakcyjnych przypada właśnie na ten czas, co uzewnętrznia się w dziecięcym języku, który nabiera pełniejszego, dojrzałego i świadomego charakteru.

<sup>23</sup> J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 9.

<sup>24</sup> M. Ligęza, *Podstawy psycholingwistyki*, s. 285.

<sup>25</sup> M. Przetacznik-Gierkowska, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985, s. 391.



Przeprowadzona obserwacja nasuwa siedem głównych wniosków:

1. Podstawą dziecięcej konceptualizacji wyrażonej w definiowaniu pojęć są doświadczenia własne lub cudze oraz wyobrażenia, które przez dziecko przywoływane są na zasadzie skojarzeń konkretnych (dotyczących empirycznie doświadczalnych przedmiotów lub zjawisk) albo abstrakcyjnych (odnoszących się do niematerialnych pojęć).
2. Dzieci sześciolatnie opierają się na indywidualnych doświadczeniach z przeszłości, choć zauważalne są także kalki definicyjne, wyrażenia zaczerpnięte wprost z „języka dorosłych” niezrozumiałe dla dzieci. Uczniowie dziewięcioletni czerpią ze zdarzeń przeszłych, ważna jest dla nich także przyszłość, a pojęcia osadzają w teraźniejszości, co wskazuje na poszerzenie horyzontów czasowych w okresie nauczania zintegrowanego, a obiektywizm jest dowodem na całkowite odejście od egocentryzmu zauważanego jeszcze u dzieci przedszkolnych.
3. O językowym obrazie świata decydują wyrazy oraz ich formy, które pojawiają się w dziecięcych wypowiedziach, a także te, których brak. Dzieci przedszkolne opierają się na wiedzy potocznej, zdroworoządkowej oraz „dziecinnej”, czego dowodem są zdrobnienia. Uczniowie trzeciej klasy bazują zaś na ogólnej, choć nie można jeszcze powiedzieć, że naukowej wiedzy (terminy i pojęcia specjalistyczne wprowadzane są w czwartej klasie, kiedy następuje podział na nauki przyrodnicze i humanistyczne).
4. U wszystkich badanych dzieci sferę aksjologiczną w wypowiedziach zdradzają: wartościujące przymiotniki i czasowniki. Nazwy wartości pojawiają dopiero u dzieci dziewięcioletnich, co można wyjaśnić rozwijającą się na przestrzeni nauczania zintegrowanego umiejętnością rozumienia i nazywania pojęć abstrakcyjnych.
5. Ważnym elementem dziecięcych wypowiedzi jest także użyta forma osobowa. Pierwsza osoby liczby pojedynczej i mnogiej (przy opisywaniu rytuałów rodzinnych) nadaje wypowiedziom sześciolatnich dzieci indywidualny charakter. Wypowiedzi są przez to subiektywne, a postawa ta może być pochodną dziecięcego egocentryzmu. Dzieci starsze rzadko stosują zwroty „ja” i „my” w wypowiedziach.
6. Emocje towarzyszące wypowiedzi w postaci wyrazów (m.in. zdrobnienia, wykrzyknienia) i niewerbalnych środków wyrazu odzwierciedlają stosunek dzieci do świata. Emocjonalny charakter mają głównie wypowiedzi dzieci przedszkolnych, dziewięcioletni uczniowie wykazują postawę stateczną i neutralną.
7. Rozwój umiejętności konceptualizacji jest w okresie nauczania indywidualnego szczególnie intensywny, a proporcja wpływów środowiska domowego i szkolno-rówieśniczego w tym czasie zmienia się diametralnie, wprowadza-

jąc w świadomość dziecka obszary dyscyplin naukowych, zjawisk abstrakcyjnych, relacji społecznych, niemniej obydwie źródła wiedzy o świecie są dla dzieci bardzo ważne i niezbędne do prawidłowego ich rozwoju.

## SUMMARY

The basis of children's conceptualisation expressed in defining concepts are their own or others' ideas which are invoked by a child by way of concrete or abstract associations. Changes in this area take place with particular intensity in the integrated education period (between ages 6 and 9). 6-year-old children base on individual past experiences, though definitional calques can also be observed, constituting expressions taken directly from "adults' language", incomprehensible for children. 9-year-old pupils refer to past events, since the past is very important for them, while the concepts are related to the present, which is an indication of the extension of time frames in the integrated education period. Objectivity is an evidence of the total departure from egocentrism still observed in kindergarten children.

Linguistic picture of the world is influenced by words and their forms appearing in child statements as well as those which are not manifested. Kindergarten children base on common-sense everyday knowledge, while third grade students on the general one, though not yet scientific.

The axiological sphere in child statements is disclosed by evaluative adjectives and verbs. The names of values do not appear earlier than in 9-year-olds, which can be explained by the ability to comprehend and name abstract concepts which develops in the integrated education period.

The use of a personal form is also an important element of child utterances. The first person singular and plural add an individual character to 6-year-old children's utterances. Statements are thus subjective and the attitude may be derived from child egocentrism. Older children rarely use "I" or "we" in their utterances.

Emotions accompanying the utterances in the form of words and non-verbal means of expression reflect children's attitude to the world. Mainly kindergarten children's statements are of an emotional character. 9-year-old students take a more static and neutral stance.

The ratio of home and peer environmental impacts change dramatically in the integrated education period, introducing into a child's conscience the areas of scientific disciplines, abstract phenomena and social relations. Nevertheless, these two sources of knowledge about the world are indispensable for to the proper child development.

**KEY WORDS:** conceptualisation, linguistic picture of the world, child speech development, children's evaluation, verbal expression of emotions, definitional calques, children's definitions, concrete associations, abstract associations, linguistic egocentrism.