



Nadesłano: 5.12.2020
Zaakceptowano: 12.01.2021

Sugerowane cytowanie: Bonar J. (2021). *Pojęcie rodziny w twórczym procesie dziecięcej interpretacji świata* „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 1(59), s. 79-91.
DOI: 10.35765/eetp.2021.1659.06

Jolanta Bonar

ORCID: 0000-0003-4167-3976
Uniwersytet Łódzki

Pojęcie rodziny w twórczym procesie dziecięcej interpretacji świata

Concept of Family in the Creative Process of Children's Interpretation of the World

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

rozumienie pojęć,
rodzina, aktywność
twórcza, edukacja
wczesnoszkolna

W artykule przedstawiono wyniki badań zrealizowanych zgodnie z założeniami konstruktywizmu i przeprowadzonych w roku szkolnym 2018/2019 w wybranych szkołach podstawowych. Celem badań było zdiagnozowanie sposobów rozumienia abstrakcyjnego pojęcia *rodzina* w grupie dzieci w młodszym wieku szkolnym, w środowisku wielkomiejskim (Łódź). Przyjęto tezę, iż skutecznym sposobem wydobywania znaczeń nadawanych przez dzieci jest wyzwianie ich aktywności twórczej. Wykorzystano typowe dla psychodydaktyki twórczości techniki: asocjogramy, pytania i tworzenie analogii. Opracowaniu poddano materiał badawczy uzyskany w toku obserwacji oraz analizy wytworów twórczych dzieci. Wykorzystana strategia pozwoliła na zrekonstruowanie dziecięcego procesu rozumienia pojęcia *rodzina* oraz na ukazanie możliwości tkwiących w psychodydaktyce twórczości, pozwalających na uruchomienie dziecięcego interpretowania świata, wydobywanie osobistych, oryginalnych jego reprezentacji.

KEYWORDS ABSTRACT

understanding
concepts, family,
creative activity,
early education

The article presents the results of the research carried out in the school year 2018/2019 in selected primary schools. The research was compliant with the assumptions of constructivism. The aim of the study was to diagnose the ways of understanding the abstract concept of a family in a group of younger schoolchildren from a large city (Lodz). It was assumed that an effective way of extracting meanings given by children is to trigger their creative activity. Typical psychodidactic techniques were used: asking questions, drafting cognitive maps and creating analogies. The material obtained in the course of observation and analysis of children's creations has been studied. The strategy used made it possible to reconstruct the children's process of understanding the concept of a family, and to show the possibilities inherent in the psychodidactics of creativity. Such possibilities enable teachers to activate children's way of interpreting the world and eliciting its personal and original representations.

Wprowadzenie

Dzieci nieprzerwanie podejmują próbę zrozumienia świata, nieustannie konstruują swoją wiedzę dotyczącą zarówno otaczającej rzeczywistości, jak i ich samych.

Relację człowiek–świat od samego początku cechuje aktywność z naszej strony. Nie siedzimy po prostu i nie czekamy, aż świat się z nami zderzy. Próbujemy aktywnie go interpretować, nadawać mu sens. Zmagamy się z otaczającą nas rzeczywistością, dokonujemy jej intelektualnego rozbioru, kształtujemy w sobie jej obraz. (...) budujemy to, co modnie nazywa się modelem świata, a jest pewnym systemem wewnętrznych wyobrażeń, pomagającym nam w antycypowaniu wydarzeń i w podtrzymywaniu gotowości do stawiania im czoła (Donaldson 1986: 36).

Źródłem tej wiedzy jest nie tylko to, co mówimy dziecku, ale też jak to robimy, w jakich warunkach. Dzieci tworzą osobiste obrazy świata nie tyle słuchając o nim, ile go doświadczając. Znaczna część tej wiedzy pozostaje nieuświadomiona, a jej wydobywanie pozwala na zrozumienie dziecięcych obrazów świata. To główny powód podjętych badań i towarzyszącej im refleksji, umożliwiającej poznanie interpretacyjnego myślenia i działania dzieci.

Przedmiotem badań uczyniono rozumienie pojęcia *rodzina* przez dzieci w młodszych latach szkolnym. Przyjęto za H. Rudolphem Schafferem (2006: 404), że dziecięce wyjaśnienie tego, jak działają systemy społeczne, zaczyna w tym wieku cechować logiczną spójność, a dzieci potrafią wnioskować o istnieniu pewnych relacji, nawet jeśli nie mogą ich bezpośrednio obserwować.

Rodzina jest pierwszym i najważniejszym systemem decydującym o procesie socjalizacji. Zdefiniowanie tego systemu jest dziś znacznie trudniejsze niż kilkadziesiąt lat temu. Tradycyjnie rodzinę postrzegano jako trwałą całość składającą się z pary małżonków i ich dzieci, z ojcem pełniącym rolę żywiciela rodziny i matką – gospodynią domową i opiekunką dzieci, które para ta wspólnie powołała do życia. Obraz ten uległ zmianie: rozwody, istnienie niepełnych rodzin, konkubinaty, aktywność zawodowa matek, zmiana ról pomiędzy mężem a żoną, rodziny, w których małżonkowie mają za sobą wcześniejsze małżeństwa i dzieci z poprzednich związków – wszystko to wskazuje na to, że znaczna część wcześniej obowiązujących konwencji została odrzucona. Rodzina nie jest już czymś statycznym, pozostającym nieprzerwanie w jednej, niezmiennych formie (Schaffer 2006: 228).

Obrazy życia rodzinnego z perspektywy ponad pięćdziesięciu lat badań dowodzą, że pomimo wielu przykładów świadczących o kryzysie rodziny, nie jest ona formą zanikającą, lecz ciągle ulegającą przemianom, które powodują, że traci ona te cechy, które tradycyjnie jej były przypisywane jako specyficznej instytucji i grupie społecznej, ale jest nadal instytucją oferującą wsparcie emocjonalne i materialne (Kotlarska-Michalska 2015: 50).

Inspirację do poszukiwania warunków sprzyjających docieraniu do dziecięcego, opartego na emocjach i świeżym postrzeganiu, obrazu świata, znaczeń nadawanych rzeczywistości znaleziono w psychodydaktyce twórczości.

Twórczość w dziecięcym rozumieniu świata

W definiowaniu kategorii twórczości, za najbardziej zasadne dla podjętego tematu wydaje się odwołanie do klasycznej już definicji Władysława Tatarkiewicza (1975), który współczesne pojęcie twórczości określa się mianem pankreacjonizmu.

Nazwa ta oznacza wtedy każde działanie człowieka wykraczające poza prostą recepcję; człowiek jest twórczy, gdy nie ogranicza się do stwierdzania, powtarzania, naśladowania, gdy daje coś od siebie, z siebie. Tak rozumianej twórczości jest wiele: nie tylko w tym, co człowiek ze światem robi i co o nim myśli, ale też w tym, jak świat widzi. (...) Człowiek chce czy nie chce, musi uzupełniać otrzymywane ze świata bodźce, musi formować swój obraz świata, wrażenia bowiem, jakie odbiera, nie są kompletne i uformowane, wymagają scalenia, są tylko materiałem. Człowiek odbiera z zewnątrz luźne wrażenia, które zespała, musi zespałać w jednolity obraz (Tatarkiewicz 1975: 291).

Spśród czterech poziomów twórczości (twórczość płynna, skryzalizowana, dojrziała i wybitna) wyróżnionych przez Edwarda Nęckę (2005), dwa pierwsze są szczególnie istotne w rozważaniach dotyczących twórczości dzieci. Twórczość płynna to

zadatek, możliwość, pewnego rodzaju potencjał. Poznawczymi składnikami tej twórczości są procesy odpowiedzialne za generowanie nowych pomysłów, przede wszystkim proces myślenia dywergencyjnego wraz ze wspomagającymi go kreatywnymi sposobami funkcjonowania uwagi, percepcji, wyobraźni i wiedzy pojęciowej. Twórczość skryształizowana to wykorzystywanie potencjalnych zdolności ideacyjnych w dążeniu do wybranego celu twórczego. Wymaga wiedzy, doświadczenia i umiejętności w danej dziedzinie, stąd w toku indywidualnego rozwoju pojawia się nieco później niż twórczość płynna. Poznawcze składniki twórczości skryształizowanej to: budowa i zmiana poznawczej reprezentacji problemu, dostrzeganie problemów i myślenie krytyczne. By rozwiązać problem należy go najpierw zrozumieć, odpowiednio go sobie przedstawić w umyśle, a często również zmienić swoją reprezentację poznawczą.

Wyzwalaniu i wspieraniu aktywności twórczej dzieci sprzyja edukacja wyrastająca z konstruktywistycznej teorii uczenia się, u podstaw której leży przesłanie, iż ludzie aktywnie konstruują własną wiedzę, budują własne, osobiste struktury, tworzą swoją rzeczywistość (Klus-Stańska 2010). Z założenia tego wynika określona charakterystyka procesu dydaktycznego oraz związane z nią oczekiwania wobec ucznia. Punktem wyjścia uczenia się jest tu aktywność ucznia, intelektualny osobisty trud dziecka poprzedzający informacje przekazywane od nauczyciela. Uczenie się jest procesem budowania nowej wiedzy na bazie wcześniejszych doświadczeń. Sprzyja mu aktywność grupowa, pozwalająca na społeczne negocjowanie znaczeń, wyzwalająca mowę eksploracyjną, dająca okazje do uruchomienia myślenia dywergencyjnego, do wytwarzania i prezentowania przez uczniów wielu osobistych pomysłów, rozwiązań, strategii postępowania, interpretacji tekstów lub zdarzeń, pozwalająca na poznanie różnych sposobów postrzegania, rozumowania i wyjaśniania. Efektem uczenia się jest naturalna (potoczna, osobista), poddająca się modyfikacji i rozwojowi, wiedza ucznia. Wiedza wyrastająca z ciekawości poznawczej dziecka; wymagająca samodzielności, wychodzenia poza dostarczone informacje, tworzenia nowych idei i pomysłów, wątpliwa i pytająca, wyrażana kreatywnym językiem pełnym analogii, porównań, metafor. Jej budowaniu służy wykorzystywanie przez uczniów różnorodnych strategii/technik twórczego myślenia, takich jak stawianie pytań, kreślenie map poznawczych czy tworzenie metafor i analogii.

Pytania są werbalizowaniem tego, co uczeń wie na dany temat, a czego jeszcze chciałby się dowiedzieć. Uczeń pyta, bo podejmowane przez niego zadania uznaje za ważne, osobiście znaczące.

(...) możemy powiedzieć, że zadawanie pytań jest naszą naturą. Przystępując do badania świata pełni jesteśmy myśli na jego temat. Stawiamy hipotezy, które skwapliwie chcemy sprawdzać. A swoje pytania kierujemy nie do innych, ale do samych siebie, sobie – przez bezpośrednią eksplorację – zadając trud znajdowania na nie odpowiedzi (Donaldson 1986:36).

Mapy poznawcze służą komasowaniu informacji tekstowej w formie graficznej. Jeśli przyjąć, że informacje przetwarzane są w postaci pojęć zorganizowanych w schematy i modele, oraz że rozwój poznawczy ma wiele wspólnego z rozwojem pojęć dokonującym się dzięki konfliktowi poznawczemu, to kreślenie map poznawczych uznać należy nie tylko za sposób zobrazowania struktury pojęciowej, ale za narzędzie jej przetwarzania, kwestionowania, poszerzania (Novak & Musonda 1991; Sungur i in. 2001). Ich forma jest zróżnicowana. Uczniowie dobierają je indywidualnie, zależnie od osobistego stylu poznawczego i wcześniejszych doświadczeń z tą techniką.

Również metafory i analogie, poprzez zestawienie razem różnych kontekstów, prowadzą do powstawania nowych sposobów patrzenia (Weizenbaum 2008). Są związane z subiektywnym sposobem widzenia rzeczywistości i ucieleśnieniem znaczeń. Kreatywny potencjał metafory wynika z bogatych i różnorodnych możliwości konceptualizacji wyjaśnianego pojęcia/domeny docelowej (w tym przypadku rodziny). Od użytkownika języka zależy, które z możliwości zostaną wykorzystane, a więc jakich realizacji doczeka się sama metafora. Użytkownik ma tym samym do wyboru konwencjonalne zwroty metaforyczne, ale też może tworzyć nieskończoną liczbę nowych metafor.

Zarys metodologii projektu badawczego

Wyznaczony cel badań, czyli rozpoznanie dziecięcych sposobów konstruowania znaczeń nadawanych pojęciu *rodzina* (wynikających z dziecięcych doświadczeń dotyczących rodziny), stał się podstawą do postawienia problemów badawczych: Jak dzieci w młodszym wieku szkolnym rozumieją znaczenie pojęcia *rodzina*? Jakie cechy przypisywane pojęciu *rodzina* uznają za istotne?

Poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytania towarzyszyła świadomość, iż badanie nadawanych znaczeń jest bardzo trudne ze względu na specyfikę i unikatowość tego procesu oraz bariery komunikacyjne. Badania prowadzone były w miejscu, które zapewnia dzieciom naturalne warunki uczenia się. W podjętej próbie zrekonstruowania dziecięcych znaczeń zastosowano strategię badań jakościowych ponieważ: typ, charakter i sposób organizowania badań właściwych temu podejściu, mają szczególne znaczenie w rzeczywistości edukacyjnej, jeśli się ją widzi w całej złożoności i zmienności oddziaływań, a więc jako pole różnorodnie zdeterminowanych zdarzeń (Urbaniak-Zajac, Piekarski 2001; Denzin, Lincoln 2009). Przyjęta strategia badawcza wyrasta z paradygmatu działaniowego (Reason, Bradbury 2008).

Miękkie eksperymentowanie w kontekście „tworzenie” wiedzy przez działanie, traktowanie demokracji uczestniczącej jako metody i celu badań to dziś cechy konstytutywne dla projektów podejmowanych przez reprezentantów nie tylko pedagogiki, w której obserwujemy szczególną rewitalizację badań w działaniu, ale też – zaangażowanych

nurtów innych dyscyplin społecznych takich jak antropologia walcząca, etnografia performatywna czy socjologiczne badania interwencyjne (Gołębiński 2013: 52-53).

Zrealizowany projekt badawczy stwarzał możliwości zorganizowania sytuacji wyzwalającej intelektualne możliwości dzieci, w ramach dydaktycznego działania interwencyjnego (Klus-Stańska 2010: 131). Sprowadzało się ono do „intencjonalnej kreacji warunków dydaktycznych, których nie można znaleźć w szkolnictwie powszechnym, po to, by móc obserwować procesy uczenia się w sytuacjach przez instytucje nieprzewidzianych i nieproponowanych” (Klus-Stańska 2010: 132). W tym przypadku było to wyzwolenie aktywności poznawczej poprzez wykorzystanie technik twórczego myślenia. Przyjęto założenie, że będą one sprzyjać podjęciu przez uczniów trudu interpretacji niełatwego i złożonego pojęcia *rodziny*. Wykorzystane techniki wiążą się z niedyrektywnym stylem pracy, uznaniem prawa do samodzielności, do szczerych i autentycznych – choć czasem niegotowych językowo – wypowiedzi. Ich efektywność wzrasta wraz z zapewnieniem psychologicznego bezpieczeństwa (bezwartunkowej akceptacji twórcy przez osoby znaczące, klimatu wolnego od zewnętrznej oceny, empatycznego zrozumienia) i psychologicznej wolności nieograniczonej oczekiwaniami innych, pozwalającej na samodzielne myślenie, odczuwanie, działanie. Ich wykorzystanie jest efektem refleksji nad warunkami edukacyjnymi, które muszą być spełnione, aby możliwe było zharmonizowanie dyskursu edukacyjnego z dyskursem uczniowskim, zakotwiczonym w nieuporządkowanym i niekontrolowanym żywiole indywidualnych doświadczeń.

W ramach badań zastosowano podstawowe typy procedur gromadzenia danych jakościowych: obserwację uczestniczącą zajmującą szczególne miejsce w badaniach etnograficznych, usytuowanych w naturalnym kontekście i dających wgląd w codzienne okoliczności, w jakich przebiegają obserwowane procesy (Tunncliffe & Reiss 1999) oraz przeszukiwanie źródeł wtórnych – wytworów dziecięcych (Rubacha 2008). Tak zaprojektowane badania wymagały, aby badacz występował w roli interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika (Angrosino 2007). Obserwacją objęto czynności uczniów, a także skutki tych czynności. Poczynione spostrzeżenia zestawiono z graficznymi wytworami oraz z pochodzącymi z zapisu elektronicznego obszernymi wypowiedziami uczniów ujawniającymi dziecięce procesy konceptualizacji badanego pojęcia.

Dokonano celowego doboru próby oraz terenu badawczego. Uczestnikami badań były dzieci w wieku 8–10 lat (90 uczniów klas drugich i trzecich, w tym w tym 47 dziewczynek i 43 chłopców). Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2018/2019 w wybranych szkołach podstawowych Łodzi, w typowej, reprezentującej różne poglądy, postawy i doświadczenia zbiorowości.

Czym jest rodzina? Dziecięce rozumienie pojęcia

Pierwszym działaniem zaproponowanym badanym uczniom było tworzenie aso-
cjogramu. Dokonywanie skojarzeń to jedna z sześciu (obok rozumowania dedukcyj-
nego, rozumowanie indukcyjnego, metaforyzowania, abstrahowania, dokonywania
transformacji) grup operacji umysłowych twórczego myślenia, działających nie tylko
w procesach twórczych, ale także w formach aktywności poznawczej (Nęcka 2005).
Metoda jest szczególnie cenna wówczas, gdy badani nie chcą lub nie potrafią wyrazić
wprost swoich poglądów, lub gdy ich poglądy nie są wystarczająco uświadomione
(Ferrara, Friant 2015). Uczestników badań poproszono o indywidualne wypisywanie
wszystkich skojarzeń dotyczących rodziny. Uzyskane pisemne wypowiedzi uczniów
pozwoliły na skonstruowanie wspólnej dla całej przebadanej grupy mapy skojarzeń.

Analiza gwiazdy skojarzeń pokazuje, że dzieci konceptualizują rodzinę zgodnie
z pierwszym aspektem definicji słownikowej pojęcia, wedle której rodzina to: „1. mał-
żonkowie i ich dzieci; także rodzeństwo oraz ci, którzy związani są pokrewieństwem,
powinowactwem” (<https://sjp.pwn.pl>)¹, oraz zgodnie z definicją zawartą w *Słowniku
Pedagogicznym*, wedle której rodzina to „mała grupa społeczna składająca się z rodzi-
ców, ich dzieci i krewnych” (Okoń 2001). Zdaniem badanych dzieci, rodzina to prze-
de wszystkim osoby, a wśród nich dwie najważniejsze: *mama* i *tata*. Podając te sko-
jarzenia, badani potwierdzają, że rodzina jest grupą, „w której centralnymi rolami są
role matki i ojca” (Ziemska 1979: 36). Rodzice mają dla dziecka wyjątkowe znaczenie.
Dziecko widzi w nich opiekunów, darzy ich miłością i chce naśladować. Choć autory-
tet rodziców związany jest z różnymi rolami, które pełnią, są oni jednakowo ważni dla
swoich dzieci. Uczniowie wymieniają też inne osoby: *przyjaciół, koleżanki i kolegów,
chrzestnych*, a nawet *świętego Mikołaja*.

Skojarzenia dzieci wykraczają poza definicję słownikową. Łączą z kategorią rodzi-
ny również miejsca (*dom, pokój, podwórko, garaż, ogród, działka, morze, miejsce pracy,
szkoła*); przedmioty (*łóżko, poduszka, rower, auto, gwiazdy, kwiaty, drzewo, zdjęcia,
muszelka, rodzinna pamiątka, komputer, telewizor, telefon, książka, gry, zabawki, plu-
szowy miś, zegar, kalendarz*); czynności/wydarzenia (*Święta Bożego Narodzenia, Wiel-
kanoc, urodziny, jedzenie, gotowanie, pieczenie ciasta, spanie, budzenie, odpoczywanie,
przytulanie, łaskotanie, granie, czytanie, lepienie bałwana, odrabianie lekcji, wyjazdy
i wycieczki, robienie zakupów, sprząatanie, wyrzucanie śmieci*); zwierzęta (*pies, kot, cho-
mik, rybka, królik, świnka morska*).

¹ Według SJP rodzina to: małżonkowie i ich dzieci; także rodzeństwo oraz ci, którzy związani są pokre-
wieństwem, powinowactwem; 2. ród; 3. grupa przedmiotów lub zjawisk tego samego rodzaju; 4. jednostka
w systematyce roślin i zwierząt niższa od rzędu, obejmująca najbliższe ze sobą spokrewnione rodzaje
(<https://sjp.pwn.pl>).

Uczestniczący w badaniach uczniowie dostrzegają, że rodzina jest wspólnotą emocjonalną, w której podczas wszystkich lat życia nastąpiło „wzajemne wyrównanie poglądów i ocen tak wielkie, jak to tylko było możliwe. Dla wielu dom stanie się podporą emocjonalną, ostoją bezpieczeństwa psychicznego” (Kamiński 1975: 101). Członków rodziny wiąże relacje (*opiekowanie się sobą, dbanie o siebie, troszczenie się o siebie, pomoc, koleżeństwo, jesteśmy razem*) i uczucia (*miłość, przyjaźń, radość, śmiech, przyjemność, zaufanie, smutek, złość, siła, szczęście, ciepło rodzinne*). Na pierwszym miejscu wymieniają miłość potwierdzając, że rodzina to „pierwotna grupa o swoistej organizacji zespolona miłością i akceptującą się nawzajem” (Rembowski 1972: 31).

Kolejnym działaniem wykorzystującym zasoby dziecięcej wyobraźni i pomysłowości i dającym szansę na dotarcie do dziecięcych znaczeń nadawanych badanemu pojęciu, było tworzenie analogii. Analogia jest związkiem między dwoma obiektami, opartym na podobieństwie ich wewnętrznej struktury (Szmidt 2005: 284). Dzięki analogii może dojść do wykorzystania posiadanej wiedzy lub doświadczenia w nowej sytuacji, pod warunkiem, że nowy problem jest pod jakimś względem podobny do dobrze znanego (Nęcka 2003: 72). Analogia składa się z członu porównywanego, zwanego obiektem, i członu porównującego zwanego nośnikiem, i wykorzystuje wspólnotę cech obu członów. Ułatwia przejście od jednego obiektu do drugiego, zrozumienie trudnych treści, znalezienie nieoczekiwanych, oryginalnych porównań.

Stworzone analogie uzupełniły treść mentalnego wyobrażenia rodziny istniejącego w świadomości badanych uczniów. Ukazały rodzinę jako zbiorowość zróżnicowaną:

Rodzina jest jak drzewo, bo może na nim mieszkać dużo zwierząt, tak jak rodzina ma dużo członków.

Rodzina jest jak drzewo, jedno jest stare, a drugie młode, tak jak członkowie w rodzinie są starsi i młodszy.

Rodzina jest jak kosmos, bo ma dużo planet, a rodzina dużo członków.

Rodzina jest jak kosmos, bo są planety duże i małe, tak jak w rodzinie są dumni i mali członkowie.

I dynamiczną:

Rodzina jest jak drzewo, bo rośnie i się powiększa, tak jak rodzina się powiększa.

Posiadającą swoją historię:

Rodzina jest jak drzewo, bo ma korzenie.

Rodzina jest jak drzewo, bo ma dużo liści, a rodzina ma dużo wspomnień.

Grupę świadomą własnej odrębności:

Rodzina jest jak skarpeta, bo każdy ma swoją.

Jej członkowie nie zawsze mogą być razem:

Rodzina jest jak kosmos, bo niektóre planety są daleko od siebie, tak jak niektóre rodziny są od siebie daleko,

a czasem się nawet nie znają;

Rodzina jest jak autobus, bo można poznać wiele osób, a nie zawsze znamy wszystkich w rodzinie.

Łączą ich jednak pozytywne relacje i zawsze mogą na siebie liczyć:

Rodzina jest jak autobus, bo tak jak w autobusie można komuś pomóc, np. ustąpić miejsca, tak w rodzinie można sobie pomagać.

Jako emocjonalną wspólnotę:

Rodzina jest jak kosmos, bo w nim planety są razem, tak jak w rodzinie ludzie są razem.

Grupę o swoistej organizacji i określonym układzie ról między poszczególnymi członkami:

Rodzina jest jak ul, bo czasami jest w niej zamieszanie. Rodzina jest jak autobus, bo ktoś nią kieruje, w autobusie kierowca, a w rodzinie mama albo tata.

Pozwalającą na zaspokojenie podstawowych potrzeb emocjonalnych dziecka: miłości, przynależności oraz bezpieczeństwa. Każdy człowiek odczuwa potrzebę posiadania kogoś bliskiego, kogoś komu może zaufać. Zaspokojenie tego typu potrzeb daje poczucie osobistego szczęścia i ma wpływ na prawidłowy rozwój osobowości:

Rodzina jest jak kosmos, bo rodzina jest piękna i planety są piękne. Rodzina jest jak serce, bo bez niej nie można żyć. Rodzina jest jak woda, bo jest też tak potrzebna. Rodzina jest jak słońce, bo ogrzewa, tak jak w rodzinie czujemy się ciepło i radośnie. Rodzina jest jak słońce, bo kiedy ją mamy to promieniejemy, to jesteśmy szczęśliwi. Rodzina jest jak słońce, bo gdy jest to się nie boimy.

Stworzone przez dzieci metafory potwierdziły wielość i różnorodność skojarzeń związanych z rodziną. Ukazały też potencjał uczniów w zakresie nie tylko płynności i giętkości, ale też oryginalności myślenia.

Dalsze eksplorowanie dziecięcych doświadczeń odbyło się dzięki stworzeniu warunków do uruchomienia myślenia pytajnego. Uczestników badań poproszono o zastanowienie się nad tym, o co chcieliby zapytać rodzinę, i zapisanie pytań do rodziny. Zaproponowana technika wynika z przeświadczenia, iż pytania stawiane przez dzieci pogłębiają rozumienie osobistych sposobów myślenia i wykształcania nowych (D. Klus-Stańska 2004: 31-32).

Oto pytania sformułowane przez dzieci:

Kto jest najmłodszy/najstarszy w rodzinie? Kto jest najmądrzejszy? Kto jest najważniejszy? Kto jest tatą? Kto najbardziej lubi jeść? Kto jest miły? Kto cię lubi? Kto cię kocha?

Gdzie mieszkacie? Gdzie mieszkaliście wcześniej? Gdzie pracujecie? Gdzie znajduje się dom rodzinny? Gdzie jeździcie na wakacje? Gdzie bawicie się wspólnie? Gdzie jest brat? Gdzie masz ciocię/wujka?

Dlaczego jesteście razem? Dlaczego macie dużą rodzinę? Dlaczego ze sobą mieszkanie? Dlaczego się lubicie? Dlaczego sobie pomagacie? Dlaczego wybraliście na dom Anglię? Dlaczego rodzina jest spokojna? Dlaczego kupiłaś drzewo? Dlaczego kupiliście psa?

Jak wyglądało pierwsze spotkanie rodziców? Jak się nazywacie? Kiedy się urodziliście? Kiedy tu przyjechaliście? Jak spędzacie czas wolny? Jak będzie miał na imię najmłodszy członek rodziny? Jak wyglądacie?

Co lubicie? Co lubicie robić razem? Co robicie w niedzielę?

Czy jesteście stąd? Czy się lubicie/szanujecie? Czy jesteście dla siebie mili? Czy dzieci nie przeszkadzają wam robić ważne rzeczy? Czy jesteście szczęśliwi? Czy słuchacie muzyki? Czy lubicie chodzić na spacer/do parku/na basen? Czy ze sobą mieszkanie? Czy mieszkanie w bloku? Czy macie duży dom? Czy macie ogród? Czy macie samochód/samochód kempingowy? Czy masz babcie/dziadka? Czy masz zółwia? Czy jesteście bogaci? Czy lubicie owoce i warzywa?

Jakie macie zwyczaje? Jakie macie zwierzęta? Jakich macie członków rodziny?

Z kim spędzacie czas? Z kim się przyjaźnicie? Z kim jeździcie na wakacje? Z kim jesteś w związku?

W jaki sposób rodzeństwo się bawi? W jaki sposób się dogadujecie? W jaki sposób macie na wszystko czas? W jaki sposób dostajecie się do szkoły i pracy? W jaki sposób jesteście stworzona? W jaki sposób się odżywiacie? W jaki sposób spędzacie wakacje?

Kiedy pojedziecie na wakacje?

Pytania sformułowane przez dzieci pokazują, że rodzina to nie tylko zróżnicowana: *Kto jest najstarszy? Kto jest najmłodszy, Kto jest najmądrzejszy?, Kto najbardziej lubi jeść?*, ale także dynamiczna, podlegająca zmianom zbiorowość. Grupa, która „stanowi całość względnie trwałą, podlegającą dynamicznym przekształceniom związanym głównie z biegiem życia jednostek wchodzących w jej skład” (Ziemska 1975: 36). Posiada swoją przeszłość: *Kiedy się urodziliście? Skąd jesteście?, Jak wyglądało pierwsze spotkanie rodziców? Gdzie mieszkaliście wcześniej?*; teraźniejszość: *Jak się nazywacie? Gdzie znajduje się wasz dom rodzinny? Jak wyglądacie? Czy jesteście bogaci?*; i przyszłość: *Kiedy pojedziecie na wakacje?*

Członków rodziny wiążą wielowymiarowe, usankcjonowane prawnie, religijnie i zwyczajowo oraz zmieniające się relacje, wynikające z faktu, że rodzina to wewnętrzny świat podlegający wpływom z zewnątrz, które „docierają tam różnymi kanałami i kształtują społeczny i indywidualny system wartości i norm zachowania się społecznego poszczególnych członków” (Kawula, Brągiel, Janke 1997: 50): *Co lubicie? W jaki sposób się dogadujecie? Czy jesteście dla siebie mili? Dlaczego sobie pomagacie? Czy jesteście szczęśliwi?* Dzieci dostrzegają nie tylko złożoność, ale i nieoczywistość relacji rodzinnych. „Związki nieformalne, monoparentalność, czy małżeństwo bez dzieci występują coraz częściej i są postrzegane jako przejawy życia rodzinnego” (Ziemska 1975: 36). Stąd pytania: *Czy ze sobą mieszkanie? Z kim jesteś w związku?*

W rodzinie człowiek uczy się języka, obyczajów, postaw oraz właściwych zachowań, a także tego wszystkiego, co składa się na tradycję, czyli istotnych dla danej społeczności z punktu widzenia kultury wartości, przekazywanych z pokolenia na pokolenie.

Rodzina jest grupą realizującą wspólne cele „o swoistej organizacji i określonym układzie ról między poszczególnymi członkami, związaną wzajemną odpowiedzialnością moralną” (Rembowski 1972: 31): *W jaki sposób macie na wszystko czas? W jaki sposób dostajecie się do szkoły i pracy? Czy dzieci nie przeszkadzają wam robić ważne rzeczy?* Wspólnotą, która odnajduje własne miejsce w świecie. Jest świadoma własnej odrębności, i tego wszystkiego, co składa się na tradycję czyli istotnych dla danej społeczności wartości, przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Posiada swoje zwyczaje, „opiera się na zastanych tradycjach i rozwija własne tradycje” (Ziemska 1975: 36): *Jakie macie zwyczaje? Co lubicie robić? Co robicie w niedzielę? Gdzie jeździecie na wakacje? Jak spędzacie czas wolny? W jaki sposób się odżywiacie?* Umożliwia uczestnictwo w świecie kultury i sztuki pozwalające na rozwój własnych predyspozycji oraz zdolności: *Czy słuchacie muzyki?*

Każda rodzina ma swój indywidualny i dostosowany do siebie styl, sposób życia, wyrażania uczuć, zachowania w stosunku do siebie i osób z zewnątrz.

Z analizy dziecięcych pytań wynika, że badani uczniowie postrzegają rodzinę jako zróżnicowaną, dynamicznie zmieniającą się, powiązaną licznymi więzami i posiadającą własne tradycje i zwyczaje wspólnotę. Mają świadomość: powiększania się rodziny, zmiany pokoleń, co oznacza, że konceptualizują rodzinę zgodnie z drugim aspektem definicji słownikowej i postrzegają rodzinę również jako ród.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania potwierdzają, że nadawanie znaczeń wynikających z gromadzonych doświadczeń nie jest procesem łatwym. Początkowo znaczenia są hipotetyczne, otwarte na modyfikację i dopiero stopniowo utrwalają się coraz mocniej i zaczynają stanowić osobisty „teoretyczny” model świata (Klus-Stańska 2004: 17-18).

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

Porównanie słownikowego i dziecięcego opisu rodziny ukazuje różnice między cechami istotnymi z punktu widzenia dorosłych użytkowników języka a cechami ważnymi dla dzieci. Definicje słownikowe nie przekazują pełnej treści opisującej znaczenie pojęcia, stanowią jedynie minimum cech definicyjnych. Definicje dzieci są bogatsze

i oryginalniejsze niż definicje leksykograficzne, zawierają pełniejszy obraz przedmiotu, ponieważ utrwalają indywidualne wyobrażenia związane z przedmiotem. Ich obrazy są zróżnicowane, wskazują na wątpliwy i pytający charakter wiedzy, co jest tym bardziej uzasadnione, że współczesne społeczeństwo nie wytworzyło jeszcze typu rodziny, który do niego najbardziej będzie pasował. Na razie mamy spory repertuar rodzin i tworów rodzinopodobnych. Na pewno ważne są zaspokajanie potrzeb emocjonalnych, bliskość, pomoc, poczucie bezpieczeństwa, troska o dziecko i jego wprowadzanie w kulturę.

Analiza materiału pozwala uzyskać rozeznanie w tym, co prywatne/potoczne/naturalne. Umożliwia sformułowanie postulatów i „mapy” kierunków, wskazujących sposoby uwzględniania dziecięcych punktów widzenia rzeczywistości, w której dzieci wzrastają. Obserwacja i refleksja pozbawione redukcjonistycznego nastawienia stwarzają nieocenione możliwości uchwycenia zaskakujących, niestereotypowych reakcji i uwzględnienia ich jako wartościowych (choć niekoniecznie reprezentatywnych) w całym obrazie zjawisk poddanych badaniu. Pozwalają na rozpoznanie przedwiedzy uczniów, do której nauczyciele powinni odwoływać się w procesie edukacji i którą powinni uwzględniać podczas planowania kolejnych zajęć.

Bogactwo i różnorodność uzyskanego materiału badawczego potwierdzają też możliwości tkwiące w technikach twórczego myślenia jako sposobu na wydobywanie znaczeń nadawanych rzeczywistości. Choć wiedza z zakresu psychodydaktyki twórczości jest coraz bardziej powszechna, a metody twórczej aktywności coraz częściej wykorzystywane są w praktyce edukacyjnej, zbyt rzadko stosujemy je jako narzędzie pozwalające na uruchomienie dziecięcego interpretowania świata, wydobywanie osobistych, oryginalnych jego reprezentacji.

Bibliografia

- Angrosino M.V. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. London: Uwe Flick.
- Denzin N.K., Lincoln, Y.S. (eds.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Donaldson M. (1986). *Myślenie dzieci*, tłum. A. Hunca-Bednarska, E.M. Hunca, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ferrara M., Friant N. (2015). *The Application of a Multi-Methodology Approach to a Corpus of Social Representations* „Qual Quant”, VI, 1 – 19; DOI 10.1007/s11135-015-0203-3.
- Gołębniak B.D. (2013). *Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Warszawa: Scholar, s. 51-75.
- Kamiński A. (1975). *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa: PWN.

- Kawula J., Brągiel A., Janke W. (1997). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kotlarska-Michalska A. (2015). *Obrazy życia rodzinnego z perspektywy półwiecza badań nad rodziną polską*, [w:] I. Taranowicz, S. Grotowska (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, s. 27-56.
- Nęcka E. (2005). *Psychologia twórczości*, Sopot: GWP.
- Okoń W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Reason P., Bradbury H. (eds.). (2008). *The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, Los Angeles: Sage Publications.
- Rembowski J. (1972). *Więzi uczuciowe w rodzinie*, Warszawa: PWN.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Schaffer H.R. (2006). *Rozwój społeczny*, tłum. M. Białecką-Pikul, K. Sikora, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Szmidt K. (2005). *Pedagogika twórczości*, Sopot: GWP
- Tatarkiewicz W. (1975). *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa: PWN.
- Tunncliffe S.D. & Reiss M.J. (1999). *Building a model of the environment: How do children see animals?* „Journal of Biological Education” nr 33.
- Urbaniak-Zajac, D., Piekarski J. (red.). (2001). *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Ziemska M. (1979). *Rodzina a osobowość*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Weizenbaum J. (2008). *Moglibyśmy mieć raj*, Forum, wyd. z 28 stycznia.
- Wrzesień W. (2003). *Jednostka – rodzina – pokolenie. Studium relacji międzypokoleniowych w rodzinie*, Poznań: Wydawnictwo UAM.

Netografia

Słownik Języka Polskiego, <https://sjp.pwn.pl/sjp/rodzina;2515555.html> [dostęp: 3.10. 2020].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Jolanta Bonar
Uniwersytet Łódzki
e-mail: jolanta.bonar@now.uni.lodz.pl