




ANNA WILECZEK

 <https://orcid.org/0000-0002-9851-6114>

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Dziecięce rozumienie wybranych nazw wartości

Children's understanding of selected value names

Abstract: The article is devoted to the analysis of the understanding of selected names of social values by five-year-old children, such as *friendship*, *responsibility*, *honesty*, *respect* and *tolerance*. The research material was obtained through conversations (free, directed) with children who had turned five years old. Also tools of cognitive semantics (cognitive definition) were implemented. The results indicate that five-year-old participants in preschool education mostly recognize the given values, and their conceptualization and reconstruction of meanings are based on analogies that reflect concretized social interactions. Axiological phenomena are usually not internalized and are perceived in terms of concretized object, persons, or interaction qualities, which is typical of the transitional period between the pre-conventional and conventional stages. Children explain the world from a subjective point of view, focused on their own needs and benefits, although quite often, they refer to duties and the need to follow rules.

Keywords: names of values, child, cognitive semantics, conceptualization

Abstrakt: Artykuł jest poświęcony analizie rozumienia wybranych nazw wartości społecznych (takich jak: *przyjaźń*, *odpowiedzialność*, *uczciwość*, *szacunek* i *tolerancja*) przez dzieci pięcioletnie. Materiał badawczy został pozyskany dzięki rozmowom z dziećmi, które ukończyły pięć lat. W badaniach wykorzystano także narzędzie z obszaru semantyki kognitywnej (definicja kognitywna). Wyniki wskazują, że pięcioletkowie – uczestnicy edukacji przedszkolnej – w większości rozpoznają podane wartości, a ich konceptualizacja i rekonstrukcja znaczeń opiera się na konotacjach będących odbiciem określonych interakcji społecznych. Fenomeny aksjologiczne nie są zwykle zinterioryzowane, są postrzegane w kategoriach ukonkretnionych cech przedmiotu, osób lub jakości interakcji, co jest typowe dla przejściowego okresu pomiędzy etapem przedkonwencjonalnym a konwencjonalnym. Dzieci tłumaczą świat z subiektywnego punktu widzenia, skoncentrowane są na własnych potrzebach i korzyściach, choć już dość często odwołują się do powinności i potrzeby przestrzegania zasad.

Słowa kluczowe: nazwy wartości, dziecko, semantyka kognitywna, konceptualizacja

Ważne są przede wszystkim same wartości, które docierają do nas jako treści wyrażen należących do tego języka – mówią one o tym, co uważamy za dobre, a co za złe. Ważny jest i sam język – narzędzie nie tylko komunikacji, ale i myślenia.

(Puzynina, 2014: 7)

Wstęp

W ostatniej powieści Mateusza Pakuły, podejmującej wątek umierania w kontekście egzystencjalnym i społecznym, pojawia się zdanie: „Fakty, nie wartości. Fakty! Rozmawiajmy o faktach” (Pakuła, 2021: 8). Wezwanie to jest o tyle istotne, że z jednej strony wpisuje się w paradygmat pozytywistycznego dualizmu faktu i wartości – empirii i idei (Pacewicz, 2013: 330), z drugiej podejmuje problem posthumanistycznej nieufności do tego, co kształtuje określonego typu paradygmat aksjologiczny. Ten zaś zawsze jest skażony jakimś uogólnieniem czy schematem związanym z wyborem, u podstaw którego stoją uniwersalne lub indywidualne motywacje. Dodatkowo, w czasach współczesnych, gdy subiektywność staje się wystarczającym argumentem dla relatywizacji ocen i postaw, ważne jest nie tyle związanie wartości z „abstrakcyjnymi ideałami” odnoszącymi się do „specyficznych przedmiotów lub sytuacji, reprezentujących osobiste wierzenia na temat sposobów realizacji tych ideałów i ich ostatecznego osiągnięcia” (Sikorski, 2005: 470), ile ich internalizacja – wszak „żyć możesz tylko dzięki temu, za co mógłbyś umrzeć” (Saint-Exupéry, 2017: 35).

Zbiór wartości i norm oraz orientacji wartościujących, a więc tego, co cenne, pożądane, preferowane, negowane lub kontestowane, nie jest przecież przeciwieństwem faktów rozumianych jako urzeczywistnianie się „prawdziwego” życia. Wartości w codziennym doświadczeniu prezentują się przede wszystkim jako jakości (pozytywne¹) w obszarze tego, co międzyludzkie, w przestrzeni relacji (Ostasz, 2009: 26)². Nie wyobrażamy sobie sytuacji, aby celowe oddziaływanie pokoleń „zstę-

¹ Podział na wartości, między innymi pozytywne i negatywne, wprowadziła Jadwiga Puzynina w książce *Język wartości* (1992), wyodrębniając je ze względu na sposób wartościowania, odczucie czy konsensus społeczno-kulturowy.

² Badacze eksplikują także pojęcie wartości w kategoriach rzeczy, cech przedmiotów (ujęcie jakościowe lub ilościowe) czy w ich relacjach do podmiotu (zob. Wieczorek, 1999; Laskowska, 1992; Najder, 1971), lub w kategoriach społecznych, określając wartość jako istotny determinant zachowań i działalności człowieka w relacjach międzyludzkich (Kluz, 2010). Aspekt wartości jako kryterium pozytywnej oceny i orientacji życiowej w relacjach do osobowości i wychowania podnosi również Stanisław Kawuła (1997: 89–90).

pujących” na „wstępujące” odbywało się bez „wychowywania do wartości” (Światała, 2019: 159). Jak wskazują pedagodzy, jednym z podstawowych celów wychowania jest przecież „stworzenie systemu wartości, który stanowi fundament życia człowieka – ten system buduje osobowość i kształtuje życie człowieka, decyduje, co dla jednostki jest istotne, cenne, co dobre a co złe. Wpływa na nasze potrzeby dążenia, pragnienia” (Światała, 2019: 160).

Metoda analizy wartości nie tylko jako „wzniosłych abstraktów”, ale także jako dynamicznych „fenomenów” doświadczanej codzienności, a więc tego, co ludzie uważają za cenne, ważne i wartościowe, bliska jest zarówno Andrzejowi Grzegorzczakowi (1983), jak i Jerzemu Bartmińskiemu (2003) czy Wojciechowi Kajtochowi (2008). Semantyka z nakierowaniem aksjologicznym, inspirowana teoriami kognitywistycznymi, podnosi nadrzędność parametru aksjologicznego w języku, który determinuje procesy konceptualizacji rzeczywistości, wszak „wartości stanowią niezbędny składnik opisu znaczenia” (Krzyszowski, 1999: 18). Skoro działamy na bazie znaczeń, jakie mają dla nas rzeczy, przedmioty, sądy, emocje, a znaczenia pochodzą z interakcji, to są one modyfikowane przez interpretacje w aktualnych sytuacjach (Ferenc, 2009; Hałas, 1981).

Szczególnie cenne poznawczo wydaje się docieranie do sposobów rozumienia wartości przez medium języka i komunikatów dziecięcych. Można w nich bowiem zauważyć przemiany związane nie tylko z rozwojem mentalnym i językowym podmiotów, ale także z socjalizacją oraz inkulturacją, którym są poddawane dzieci w rodzinach i instytucjach oświatowych. Tym samym dziecięce werbalizacje mogą stanowić materiał poglądowy nie tylko do badań socjolingwistycznych czy psycholingwistycznych, ale też do analiz z dziedziny edukacji człowieka (Cieciuch, 2013: 137), gdzie jest miejsce zarówno na interpretację procesów nabywania wartości, jak i wychowania ku wartościom.

Założenia metodologiczne

Przykładając do problematyki wartości narzędzia językoznawstwa kognitywnego z założeniem, że język jest „bezpośrednim odbiciem procesów poznawczych, które zachodzą w umyśle człowieka” (Wiśniewska-Kin, 2007: 33), a poznanie i jego efekty są modelowane według schematu: percepcja – konceptualizacja – werbalizacja, można dotrzeć do sposobów pojmowania wybranych nazw wartości przez użytkowników języka. Przedmiotem badań opisywanych w niniejszym tekście są dziecięce werbalizacje, będące skutkiem językowej reakcji na bodźce pochodzące

z rozmowy zorientowanej na rekonstrukcję struktury semantycznej określonych znaków językowych, rozpoznawalnych w komunikacji jako sygnały wartości. Pomocnym narzędziem do tego celu wydaje się *definicja kognitywna*³, która odwołując się do wiedzy potocznej, utrwalonej w świadomości użytkowników, pozwala na interpretację sensów, w tym doświadczeń i sposobów obrazowania świata. Rekonstruując znaczenie, pytamy bowiem o to, co konkretni użytkownicy języka (w tym wypadku pięcioletkowie) mają na myśli, odnosząc się do danego pojęcia (Hrycyńska, 2017: 80). Dodatkowo, opisując sposób konceptualizacji przez dzieci w kontekście eksplikacji przez nie określonych znaczeń, należy, po pierwsze, zwrócić uwagę, że zdolność ta sytuuje się na wczesnym etapie, gdyż „rozwija się równoległe wraz z rozwojem myślenia człowieka” (Filar, 2013: 31), po drugie zaś, trzeba przyjąć, że niedostatek kompetencji językowej i komunikacyjnej powoduje, iż w tekstach dziecięcych mamy do czynienia zarówno z dużą liczbą subiektywnych asocjacji (metafor, antropomorfizacji, animizacji), jak i z tendencją do schematycznego powielania języka dorosłych (Niesporek-Szamburska, 2004: 8). Znaczenie rozumiane jako struktura pojęciowa oparta na doświadczeniu, substytucjach, wyobrażeniach, świadomości stanowi raczej rezultat kreacji niż spójnej interpretacji dokonanej przez młodego użytkownika języka⁴ (Jęczeń, 2019). Jest więc bardziej „wyobrażeniem obiektu typowego” (Wójtowicz, 2013: 74–75) niż efektem usystematyzowanej wiedzy na jego temat. Niemniej jednak w dziecięcych konotacjach nazw wartości dzięki kategoriom (aspekty, profile znaczeniowe) i kategoryzacji można uchwycić pewne ponadsubiektywne sądy o przedmiocie, co zostanie opisane dalej.

Pozyskanie materiału językowego nastąpiło podczas grupowego wywiadu kierowanego (zob. Ostrowska, 2000), przeprowadzonego w czasie wykonywania praktyki pedagogicznej przez osobę, z którą dzieci odbywały już zajęcia⁵. Badania

³ W ujęciu Jerzego Bartmińskiego (1988) tego typu definicja oddaje sposób rozumienia „przedmiotu” przez mówiących danym językiem, daje opis „utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania” (Bartmiński, 1988: 169–170). Jest to zatem typ definicji wskazujący na cechy bardziej i mniej utrwalone w języku, elementy konotacyjne, a nawet na ujęcia jednostkowe i okazjonalne. Struktura definicji kognitywnej różni się od definicji słownikowej kategoriałnym, fasetowym uporządkowaniem zdań definicyjnych, podczas gdy tradycyjne definicje – jak wskazuje Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska – są oparte „na zasadach strukturalno-semantycznych, w istocie taksonomicznych, ograniczające treść definicji do cech koniecznych i wystarczających dla identyfikacji denotatu” (Niebrzegowska-Bartmińska, 2018: 261).

⁴ Zwraca się uwagę, że przy tworzeniu tego typu definicji istotne jest uwzględnienie profilowania, czyli subiektywnych konceptualizacji danego przedmiotu, które jednak nie są odrębnymi znaczeniami, ale jego elementami.

⁵ Materiał zarejestrowała, zagregowała i dokonała jego transkrypcji Agnieszka Sadłocha. Został on częściowo wykorzystany w niepublikowanej pracy licencjackiej napisanej pod moim kierunkiem pt. *Rozumienie wartości społecznych przez współczesnych pięcioletków* (Sadłocha, 2019).

odbyły się w roku 2019, w czterech grupach dzieci pięcioletnich w dwóch placówkach publicznych – miejskich przedszkolach samorządowych w Kielcach. W rozmowach uczestniczyło łącznie 50 dzieci, które ukończyły 5 lat, w tym: 29 chłopców i 21 dziewczynek.

Zamysł metodologiczny zastosowany w niniejszych badaniach pozwalał na elastyczne sterowanie dialogiem⁶. Zgodnie ze wskazaniem poglądownego i motywacyjnego poznawania świata wartości w kontekście jeszcze niepełnej operacjonalizacji pojęć abstrakcyjnych przez dzieci badanie wartości jako tylko „ponadsytuacyjnych, abstrakcyjnych celów” (Cieciuch, 2013: 138) byłoby utrudnione. Niemniej jednak „badanie wartości jako konkretnych celów lub motywacji, które kierują dzieckiem w taki sposób, że przedkłada ono jedne czynności nad inne, jest możliwe i uzasadnione rozwojowo” (Cieciuch, 2013: 138). W związku z tym, pozyskując materiał językowy – wypowiedzi dzieci, zadbano o to, by pytania (inspiracja do werbalizacji jako „punktu dostępu” do konceptualizacji wartości) umożliwiały odwoływanie się do konkretnej sytuacji egzystencjalnej i indywidualnych doświadczeń. Wiąże się to z opisywanym w literaturze przedmiotu schematem aksjologicznej internacjonalizacji: „najpierw rozpoznajemy wartości, potem je oceniamy, by następnie wartość urzeczywistnić” (Kurczab, 2012: 12). Wskazany schemat to substytucja „upojęciowienia” czegoś, co – jak mawiał Max Scheler – „nie da się pojęciowo określić” (za: Patrzalek, 1996: 219). Rozmowy z przedszkolakami na temat wartości prowadziły najpierw małych interlokutorów do ujawnienia konotacji danej nazwy, składającej się na obraz semantyczny określanej nią wartości: *Co to jest X?*, następnie jej interpretacji przez asocjacje (analogie, przeciwieństwa): *Z czym się kojarzy X?*, by na koniec odwołać się do wiedzy na temat jej „urzeczywistnienia”, tj. przejawiania się w życiu: *Czy X występuje w twoim/waszym życiu i jak się przejawia?* Do eksplikacji wybrano wartości rozpoznawalne jako istotne w aksjologii edukacyjnej nie tylko ze względu na doniosłość moralną, ale także ich nacechowanie społeczne – eksponowanie tego, co społecznie właściwe i pożądane⁷ (por. Brémond, Couet, Davie, 2008: 219; Kowalikowa, 2008: 228–229), tj. *przyjaźń, odpowiedzialność, uczciwość, szacunek, tolerancję*.

⁶ Zdaniem Heleny Borowiec, badającej rozumienie pojęć przez dzieci, „zadawane dziecku pytania nadają kierunek jego rozumowaniu i skłaniają do usystematyzowania swej wiedzy w określony sposób. Jednak odpowiedź jest oryginalnym wytworem myślenia” (Borowiec, 2014: 30).

⁷ Wartości to „sposoby postępowania, działania i myślenia uważane za właściwe przez jednostkę, grupę społeczną lub społeczeństwo” (Brémond, Couet, Davie, 2008: 219).

Wartości w rozumieniu dzieci przedszkolnych

Wartość

Pojęcie *wartość* jest znane pięciolatkom. Zdecydowana większość dzieci deklarowała, że słyszała i rozumie to słowo, ale nie potrafiła go zdefiniować. Pięcioletkowie poproszeni jednak o skojarzenia i synonimy w większości wymieniali nawiązania do liczb i rozmiarów oraz pieniędzy, które stają się „przelicznikiem” wartości (aspekt ekonomiczny i matematyczny). Eksplicacja semantyczna została zbudowana na identyfikacji materialnej: *Wartość kojarzy mi się z pieniędzmi; że coś jest warte bardzo dużo pieniędzy, duża kasa; duża forsa*, oraz ilościowej: *coś, czego jest dużo*⁸. Dziecięce konceptualizacje nadają wartościom charakter ukonkretniony. Jawią się one jako jakości cenne i cenione, ale przypisane do danego przedmiotu o materialnym charakterze, będące jego cechą. Znamienne jest utożsamianie przez dzieci tego, co wartościowe, z siłą nabywczą, skonkretyzowaną przez dobrze im już znane *pieniądze*, używane także w formie potocznych synonimów (*kasa, forsa*). Z kolei zapytane o to, czy wartością może być na przykład „dobre zachowanie w przedszkolu”, odpowiadały, że nie, ponieważ jest to raczej „nakaz” o charakterze zewnętrznym, którego trzeba przestrzegać, aby uniknąć kary (por. *to nie jest wartość, bo trzeba być grzecznym, żeby pani nie krzyczała; mama mówiła, że tak trzeba; bo inne dzieci cię lubią; za to się nie płaci*). Ten sposób rozumienia wartości wiąże się z etapem rozwoju poznawczego i moralnego, na którym normy mają charakter „uzewnętrzniony”, a świadomość moralna ujawnia się w postaci początków *realizmu moralnego* (zob. Gutowski, 2001). Motywacją dokonywania ocen moralnych w tym wieku nie są bowiem intencje, lecz skutki określonych działań. Dzieci kojarzą to, co dobre, w kontekście tego, co nakazane, co opatrzone sankcją lub co się opłaca, nie zaś w kontekście imperatywu etycznego czy normy społecznej.

Przyjaźń

Jedną z najlepiej rozpoznawanych i identyfikowanych przez dzieci wartości jest *przyjaźń*. Wszyscy interlokutorzy znali nie tylko słowo, ale też treści z nim utożsamiane. Na semantyczny profil tej wartości składają się następujące kategorie (fasety):

⁸ Cytowane wypowiedzi badanych pięciolatek zaznaczam w tekście kursywą. Wypowiedzi pełne przytaczane są od dużej litery, fragmenty zaś – od małej.

- uczucia i emocje (na przykład: *kogoś się bardzo lubi; ktoś kogoś lubi i się przyjaźni; przyjacielem jest osoba, którą się bardzo, bardzo, bardzo lubi albo bardzo się kocha*), które są doświadczane (na przykład *przyjaciela można kochać*) lub okazywane (na przykład *wszyscy się lubią i przytulają*);
- bliskie relacje, zaangażowanie (na przykład: *przyjacielowi można powiedzieć sekret; Jak jesteśmy przyjacielem, to pomagamy sobie; Jak moja przyjaciółka Laura jest smutna, to ją pocieszam i robię śmieszne miny*), będące koniecznym skutkiem pozostawania w przyjaźni;
- czynności towarzyszące (na przykład: *pokazuję przyjacielowi nową rzecz; codziennie z kimś rozmawiam; umawiamy się na podwórko; chodzimy razem w parach* [na przykład podczas spaceru w przedszkolu]; *zostaję u przyjaciółki na noc, a ona u mnie; zapraszam na urodziny*);
- specyfika kontaktu (kontakt niewymuszony, nieformalny, rówieśniczy, sprawiający satysfakcję, na przykład: *To takie coś, że ktoś jest dla kogoś miły; Ktoś, kto się z kimś bawi; Mogę się z nim wymieniać zabawkami i wspólnie się bawić; Z przyjacielem można się spotykać; To jest taka osoba, którą bardzo się lubi i spędza się z nią dużo czasu*).

Na tym etapie pięcioletkowie odróżniają już znaczenia słów *przyjaciel* i *kolega*, ten pierwszy jest bowiem „wpuszczany” w krąg prywatny i obdarzany zaufaniem na tyle, że możliwe jest dzielenie się dobrami materialnymi identyfikowanymi jako cenne (wartościowe), na przykład: *kolegą to jest chłopak, a przyjaciel to może być jakiś chłopak i dziewczyna; Przyjacielowi można powiedzieć sekret; Z przyjacielem dzielę się rzeczami; Ja się dzielę z moją przyjaciółką lalką*.

Przyjaźń jest kojarzona więc z uczuciem sympatii skierowanej do wybranych osób – rówieśników (ani jedno dziecko nie wskazało dorosłych), ale „obarczana” również bagażem skojarzeń „użytecznych”. Rozwijająca się w tym wieku potrzeba przynależności (w terminologii Masłowa) rzutuje też na wypowiedzi konkretyzujące zachowania przyjacielskie: *wspólna zabawa, codzienne rozmowy, odwiedzanie się, dawanie prezentów, dzielenie się rzeczami, chodzenie w parze, rozweselanie*. Tym samym dzieci świetnie rozpoznają nie tylko prototypowe cechy przyjaźni (rodzaj więzi), ale także sensoryczne, związane z wartościami czy powinnościami moralnymi towarzyszącymi tejże więzi. Wśród nich jest *odpowiedzialność* za coś lub kogoś, gdyż *w przyjaźni nie można łamać obietnic*.

Odowiedzialność

Pojęcie *odpowiedzialności* zajmuje ważne miejsce w wychowaniu do wartości. Jest ono postrzegane zarówno jako kategoria moralna, jak i pożądana wartość spo-

łeczna. Określa bowiem specyfikę predyspozycji moralnej człowieka, która przejawia się z jednej strony w jego stosunku do samego siebie, do wykonywanych zadań, z drugiej – jako jakość w relacjach społecznych. Dziecięcy interlokutorzy na początku zdecydowanie mniej chętnie wypowiadali się na temat odpowiedzialności. Tylko niektórzy z nich próbowali określić treść tego pojęcia (20 osób) i w większości były to dziewczynki (11). Pomijając etymologicznie słuszne, ale w tym wypadku peryferyjne i nieistotne skojarzenie (*odpowiedzialność to odpowiedzieć komuś na przykład na pytanie*), można wskazać na następujące aspekty odpowiedzialności:

- wykonywanie powierzonych zadań (na przykład: *to, jak ktoś ma coś do zrobienia; Trzeba codziennie wykonywać obowiązki; Trzeba wychodzić z psem; jak masz psa, to trzeba go karmić; trzeba uważać, żeby nie wpaść pod samochód*);
- odpowiednie zachowanie, tzn. zgodne z zasadami społecznymi (na przykład: *To znaczy, że trzeba pomagać ludziom; Odpowiedzialność to bycie grzecznym; żeby słuchać pani; kochać rodziców; żeby pomagać zwierzętom; Trzeba zachowywać się bezpiecznie*);
- posłuszeństwo, stosowanie się do poleceń (na przykład: *siedziałam sama w samochodzie, jak mi mama kazała; to, że nie skoczyłem z drzewa, choć chciałem, ale tata mi zabronił; nie wchodziłam do morza, żeby nie chorować*).

Z zestawienia wynika, że te z dzieci, które podjęły temat odpowiedzialności, zrekonstruowały znaczenie tej wartości w ramach myślenia „przedoperacyjnego”, ujawniającego się – zdaniem Jana Piageta – gdy treści pojęcia są usadowione „na zewnątrz” (Piaget, 2006: 106). Przypomnijmy, że w *Wielkim słowniku języka polskiego* odpowiedzialność jest opisywana jako cecha charakteru „kogoś, kto jest obowiązkowy”, oraz obowiązku – nie tylko jednostkowego, ale także moralnego czy społecznego. W konceptualizacjach dzieci nie ujawnił się również profil *winy* (odpowiedzialność za popełnione czyny), który jest definiowany w słowniku jako „obowiązek odpowiadania za to, że stało się coś niekorzystnego, co nie powinno się zdarzyć” (*Odpowiedzialność*, 2014).

Uczciwość

Nazwa *uczciwość* jest znana niemal wszystkim badanym dzieciom. Spośród badanych pięciolatek 20 dziewczynek i 25 chłopców wskazało, że uczciwość to cecha osoby, która nie oszukuje, jest prawdomówna, dobra i postępuje zgodnie z zasadami. Z wypowiedzi dzieci wynika, że na profil semantyczny uczciwości składają się następujące aspekty:

- prawdomówność (na przykład: *Człowiek uczciwy nie kłamie; mówi prawdę – mama mi kazała zawsze mówić prawdę; Nasza pani jest uczciwa, bo nigdy nas nie okłamała; Ja mówię uczciwie, nawet jak się boję*);
- dobroć i sympatia w stosunku do ludzi (na przykład: *Uczciwość jest wtedy, gdy ktoś jest dobry; uczciwy to ktoś taki miły; uczciwy nie przezywa nikogo; nie dokuca; jest poważny i nie żartuje za bardzo; po prostu jest dobry i już; jestem uczciwy, bo jestem grzeczny*);
- zgodność z zasadami (na przykład: *że jak się gra w piłkę, to trzeba grać fair play; Jak się gra w planszówki, też trzeba być uczciwym, czyli nie oszukiwać; Uczciwość jest, gdy się nie łamie zasad; człowiek uczciwy to taki, co gra uczciwie, czyli nie oszukuje; No, ale można też uczciwie umyć zęby*).

Z przedstawionych przykładów wynika, że dziecięce konotacje uczciwości uwzględniają zarówno aspekt atrybutu osoby (uczciwość jako cecha usposobienia człowieka), jak i współzycia społecznego (przestrzeganie ustalonych reguł) – tylko w nielicznych przypadkach dzieci myliły uczciwość z dokładnością czy życzliwością. Taki stan rzeczy jest związany zapewne ze skutkami edukacji aksjologicznej na poziomie przedszkola, czemu służą między innymi takie programy, jak „Uczciwość” (Michnik, Szulta, 2012), zawierające scenariusze zajęć. Inspirację do edukacji w tym zakresie – jak piszą autorki – stanowiły wyniki ewaluacji innego programu („Żyj w zgodzie ze sobą”), dowodzące, że „wdrażanie podstawowych pojęć, takich jak: miłość, pokój, szacunek, zrozumienie, przebiegało bez zakłóceń i było zrozumiałe dla wychowanków, natomiast problem stanowiło wprowadzanie pojęć następujących: tolerancja, pokora, uczciwość i odpowiedzialność” (Michnik, Szulta, 2012).

Szacunek

W rozmowę na temat szacunku włączyło się 21 dziewczynek i 15 chłopców, którzy zadeklarowali, że potrafią odpowiedzieć na pytanie: *Co to jest szacunek?* Identyfikacje znaczeniowe, które ujawniły się w czasie rozmów, skupiały się na kategorii szacunku jako czynności okazywania uznania i uwagi (na przykład *szacunek to jest to chyba, że się kogoś szanuje*) przede wszystkim komuś lub czemuś, z kim lub czym wiążą się pozytywne emocje albo uczucia⁹. Dziecięca semantyka szacunku obejmuje:

⁹ *Uniwersalny słownik języka polskiego* (Dunaj, red., 2003: 1484) podaje następującą synonimię szacunku: *poważanie, poszanowanie, uznanie dla kogoś lub czegoś* (por. także niemieckie słowo *Schätzung* ‘szacowanie, ocena; poważanie’).

- poważanie dla bliskich osób (na przykład: *szanuję dziadka, bo odbiera mnie z przedszkola i kupuje lody; Ja szanuję brata, bo jest młodszy; Szanuję mamę i tatę, dziadka i babcię, i wujka i ciocię, bo to moja rodzina*);
- dbałość o rzeczy, podkreślanie ich wartości (na przykład: *żeby nie psuć pieniędzy; jak nie szanujemy zabawek, to się psują; Ja szanuję moje pieniądze, bo mogę coś sobie kupić; mama każe szanować mi czapkę, bo dużo kosztowała*);
- szczególną (bliską) relację z osobami lub ze zwierzętami (na przykład: *Jak się daje słowo, to jest szacunek; że się kogoś szanuje, to nie zabiera mu się pieniędzy; szanuję mojego psa, bo pilnuje mojego domu; ja mam chomika, to go szanuję*);
- motywację do działania lub jego zaniechanie (na przykład: *Szacunek to takie coś, że się komuś pomaga; W autobusie moja mama ustąpiła miejsca pani, bo mówi, że szanuje babcię; jak szanuję mamę, to zrywam dla niej kwiatki; nie kłócę się z Wiktorem; nie zabieram koledze rzeczy*).

Konceptualizacja szacunku jako figury przyjaźni, sympatii lub własności pokazuje, że niektóre dzieci pięcioletnie postrzegają wprawdzie tę wartość w kategoriach relacyjnych, ale ograniczonych do bliskiego otoczenia. Szacunek – ich zdaniem – wyraża się także w drobnych gestach lub czynnościach oznaczających troskę. Co ciekawe, już na tym etapie dzieci posługują się w swoich wypowiedziach wyrażeniami znanymi z języka nakazów (dyrektyw moralnych), na przykład: *trzeba szanować starszych; musimy szanować jedzenie; szanuje się zabawki, pani [nauczycielce przedszkolnej] też trzeba dać szacunek*, zobowiązujących z jednej strony do nieponiżania innych osób i właściwego zachowywania się w ich obecności (Ossowska, 1970: 51 i 71), a z drugiej – do wchodzenia w „godne” człowieka interakcje z podmiotami i obiektami egzystencjalnej czy doraźnej aktywności. Przejawami szacunku są więc zarówno *pomaganie mamie i babci, słuchanie dziadka*, jak i *nieprzeszkadzanie naszej pani, grzeczne bawienie się, aby nie musiała się denerwować*, a także *troska o chomika i niemarnowanie jedzenia* czy też *nieśmieszenie w swoim otoczeniu*.

Myślenie o szacunku jako koniecznej jakości współistnienia społecznego nie jest jeszcze na tym etapie rozwinięte, niemniej jednak dobrze ujawnia się jego aspekt moralny – uznanie godności drugiego (znanego dziecku) człowieka i specyfiki rzeczy. Szacunek dla pięcioletków nie jest także osobistą cechą każdego podmiotu (por. Ossowska, 1970: 66), o czym świadczy fakt, że dzieci dopiero po ingerencji badaczki zwróciły uwagę na kategorię *szacunku do siebie* oraz *wzajemnego szacunku* w równoległych relacjach rówieśniczych.

Zauważenie tego deficytu w wypowiedziach dzieci stało się inspiracją do rozmowy na temat *tolerancji* i otwartości na innych, która wynika przecież bezpośrednio z rozumienia *szacunku* w sensie szerszym – jako konsekwencji godnościowego uprzywilejowania człowieka.

Tolerancja

Wprawdzie definiowanie pojęcia *tolerancji* okazało się zbyt trudnym zadaniem dla pięciolatek (por. *nawet, kiedy o tym myślę, to nie wiem*), dzieci nie próbowały też wskazywać na skojarzenia znaczeniowe, ale po kilku podpowiedziach wymieniały „desygnaty” analizowanego pojęcia (15 dziewczynek, 10 chłopców). Były to sytuacje, które wymagały od nich lub od innych ludzi wyrozumiałości, ustępliwości, akceptacji czy empatii. Wśród przykładów znalazły się zdarzenia opisujące akceptację codziennych wyborów (na przykład *wybieram niebieską kurtkę zamiast żółtej*), pomoc osobie niepełnosprawnej (na przykład *pomagam pani z klatki, bo jeździ na wózku*), ustępstwo w stosunku do słabszych lub młodszych (*toleruję swojego młodszego brata, choć zabiera mi wszystko*), współczucie dla chorej koleżanki (*chodzę do Krysi, jak jest chora*) czy zaproszenie do zabawy dla nowych członków społeczności (*Tolerancja jest, jak przychodzi ktoś nowy do grupy, to się z nim bawimy*). Wydaje się, że na konceptualizację tolerancji przez badanych pięciolatek składają się następujące aspekty semantyczne:

- reakcje osób (pobłażliwe) na sytuacje codzienne (na przykład: *tolerancja jest, gdy mogę myć lub nie myć rąk przy stole; babcia się uśmiecha nawet, gdy się wygłupiam przy stole; tata pozwala dłużej pograć w grę, bo wie, że lubię*);
- dyspozycja psychiczna – empatia wobec innych (ludzi i zwierząt) (na przykład: *kiedy się kłócimy, to nie krzyczę na kolegów; tolerancyjny jest ktoś dobry i uczynny; Człowiek tolerancyjny, taki, co nie kłamie, bo nie chce zrobić przykrości innym; lubię swojego psa, choć pogryzł mi misia*);
- akceptacja inności (na przykład: *Tolerancja to nieśmianie się z innych; bawię się na podwórku z dziećmi z innych krajów; Lubię Piotrkę, choć tak dziwnie chodzi*).

W wypowiedziach dziecięcych ujawnia się prototypowe znaczenie tolerancji jako pobłażliwości (por. łac. *tolerantia* ‘znoszenie, cierpliwa wytrwałość’). W znacznie mniejszym stopniu dzieci wykazują intuicję semantyczną związaną ze znaczeniem opatrzonym w słownikach mianem książkowego, tj. „poszanowanie cudzych poglądów, wierzeń, preferencji i sposobów postępowania, różnych od tych, które samemu się przejawia” (*Tolerancja*, 2014)¹⁰. Ciekawy wniosek wypływa jednak z analizy prac plastycznych na temat tolerancji, wykonanych przez dzieci pięcioletnie w jednym z przedszkoli w Szczecinie i zamieszczonych na stronie internetowej tej placówki¹¹. Rysunki wskazują, że dzieci omawianą wartość rekonstruują w kontekstach społecznych (prace przedstawiają grupę osób), uwzględniają odmienność ras (bohaterowie

¹⁰ 16 listopada przypada Międzynarodowy Dzień Tolerancji. Ponieważ w przedszkolu miały odbywać się wówczas różnorakie zajęcia na ten temat, zapewne mogło to wpłynąć na pogłębienie konceptualizacji, ale badanie wykonano przed zaplanowanymi aktywnościami.

¹¹ Por. <http://www.rusalka.szczecin.pl/tolerancja-wedlug-skrzatow/> [dostęp: 20.12.2023].

dziecięcych prac mają różne kolory skóry), inność zaznaczają także za pomocą wielokolorowego tła, a do tolerancji zaliczają również zgodę i współdziałanie (obrazy dzieci zgodnie bawiących się ze sobą). Wydaje się więc, że dzieci łatwiej rekonstruują tolerancję jako wartość moralno-społeczną, trudniej jako intelektualną – poszanowanie dla cudzych poglądów czy wierzeń religijnych. Ten aspekt rozumienia tolerancji – jak się zdaje – jest przyswajany nieco później, na etapie edukacji szkolnej, podczas omawiania tekstów literackich czy zajęć warsztatowych.

Zakończenie

Podsumowując kwestię konceptualizacji przez dzieci wybranych nazw aksjologicznych, można stwierdzić, że pięcioletkowie w większości poradzi sobie z identyfikacją i rekonstrukcją znaczeń. Wskazane wartości są im znane – zdecydowana większość z nich (przy wsparciu osób trzecich) potrafiła stworzyć ich obrazy semantyczne, odwołując się do obserwacji potocznych, osobistego doświadczenia oraz efektów tak zwanej edukacji aksjologicznej (Żuk, 2016). Wartości są w dużej mierze przyjmowane jako „dane z zewnątrz” (Piaget, 2006: 90), które są nabywane we współdziałaniu z dorosłymi (heteronomia moralna), aby następnie zostać uznanymi za „własne” (autonomia moralna). Warto przypomnieć, że rozwój moralny i towarzyszącą mu świadomość aksjologiczną można podzielić na trzy poziomy: przedkonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny (por. Adelt, 1992: 161–162). „Szczebel” pięcioletków to czas między pierwszym i drugim etapem. Dzieci tłumaczą świat z własnego punktu widzenia, skoncentrowane są na własnych potrzebach i korzyściach (system nagród i kar), choć często odwołują się już do powinności oraz potrzeby przestrzegania zasad. Wypowiedzi wskazują, że na tym etapie dziecko ocenia jeszcze moralną wartość czynu w kategoriach jego fizycznych konsekwencji, ale już zaczyna waloryzować swoje zachowania ze względów społecznych. Z satysfakcją trzeba zauważyć, że dziecięce werbalizacje ujawniają „elementy” świadomości z poziomu postkonwencjonalnego – niektóre dzieci czują się bowiem zobowiązane do moralnego zachowania, wynikającego z poszanowania każdego człowieka oraz istot, z którymi koegzystują.

Bibliografia

- Adelt J., 1992, *Postawy społeczno-moralne (w ujęciu L. Kohlberga) jako uwarunkowania zachowań dewiacyjnych dziewcząt z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego*, „Studia z Psychologii”, t. 4, s. 154–200.
- Bartmiński J., 1988, *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa*, w: *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 169–183.
- Bartmiński J., 2003, *Miejsce wartości w językowym obrazie świata*, w: *Język w kręgu wartości*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 59–86.
- Borowiec H., 2014, *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Brémond A., Couet J.-F., Davie A., 2008, *Kompendium wiedzy o socjologii*, przeł. K. Malaga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Cieciuch M., 2013, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa.
- Dunaj S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ferenc K., 2009, *Kody komunikacyjne w kulturze codzienności*, w: *Wartości w komunikacji różnych grup społecznych*, red. M. Baryluk, M. Wawrzak-Chodaczek, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 10–25.
- Filar D., 2013, *Narracyjne aspekty językowego obrazu świata. Interpretacja marzenia we współczesnej polszczyźnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Grzegorzczak A., 1983, *Próba treściowego opisu świata wartości i jej etyczne konsekwencje*, Ossolineum, Wrocław.
- Gutowski P., 2001, *Kilka uwag o zagadnieniu realizmu*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria”, nr 4 (40), s. 35–49.
- Hałas K., 1981, *Symboliczny interakcjonizm – wielość orientacji a podstawy jedności perspektywy*, „Studia Socjologiczne”, nr 4 (83), s. 103–114.
- Hrycina E., 2017, *Rozwijanie słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym z zaburzeniami ekspresji werbalnej. Problemy teoretyczne*, „Logopedia Silesiana”, nr 6, s. 73–88.
- Jęczeń U., 2019, *Definicja kognitywna w diagnozie logopedycznej dzieci w normie oraz osób niepełnosprawnych intelektualnie*, „Prace Językoznawcze”, 21/4, s. 77–95, <https://doi.org/10.31648/pj.4691>.
- Kajtoch W., 2008, *Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Kawula S., 1997, *Młodzież wobec swej przyszłości i deklarowanych wartości – przesłanki do edukacji współczesnej*, w: *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, red. W.M. Wołoszyn, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz.
- Kluz T., 2010, *Psychospołeczne uwarunkowania wyboru wartości przez młodzież*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- Kowalikowa J., 2008, *Różne aspekty mówienia o wartościach i wartościowania w ramach kształcenia językowego w szkole*, w: *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków, s. 221–252.
- Krzyszowski T., 1999, *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Kurczab H., 2012, *Z problemów wartości i wartościowania (wybrane zagadnienia)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna”, z. 72, s. 7–37.
- Laskowska W., 1992, *Wartościowanie w języku potocznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Michnik I., Szulta K., 2012, *Uczciwość (Program edukacyjny „Wartości życia”) – scenariusze zajęć*, „Bliżej Przedszkola”, nr 125, <https://blizejprzedszkola.pl/uczciwosc-program-educyjny-wartosci-zycia-scenariusze-zajec,2,1627.html#> [dostęp: 20.12.2023].
- Najder Z., 1971, *Zdania opisowe i wartościujące*, „Studia Semiotyczne”, t. 2, s. 139–161.
- Niebrzegowska-Bartmińska S., 2018, *O różnych wariantach definicji leksykograficznej – od taksonomii do kognitywizmu*, „Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury”, vol. 30, s. 259–284.
- Niesporek-Szamburska B., 2004, *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Odpowiedzialność, 2014, *Wielki słownik języka polskiego*, 03.02.2014, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/7035/odpowiedzialnosc> [dostęp: 20.12.2023].
- Ossowska M., 1970, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ostasz L., 2009, *Czym są wartości? Zarys aksjologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Ostrowska U., 2000, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pacewicz G., 2013, *Czy można sensownie mówić o wartościach*, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo”, nr 19, s. 329–339.
- Pakuła M., 2021, *Jak nie zabiłem swego ojca i jak bardzo tego żałuję*, Wydawnictwo Nisza, Kraków.
- Patrzałek T., 1996, *Dydaktyka mówienia o wartościach i ocenach*, „Polonistyka”, nr 4, s. 219–224.
- Piaget M.J., 2006, *Jak sobie dziecko wyobraża świat*, tłum. M. Gawlik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Puzynina J., 2014, *Kłopoty z nazwami wartości (i wartościami)*, „Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury”, vol. 26, s. 7–20.
- Sadłocha A., 2019, *Rozumienie wartości społecznych przez współczesnych pięciolatków*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem Anny Wileczek, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Saint-Exupéry A. de, 2017, *Ziemia planeta ludzi*, tłum. W. i Z. Bieńkowscy, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław.
- Sikorski M., 2005, *Język konfliktu. Kultura komunikacji społecznej w organizacji*, C.H.Beck, Warszawa.
- Światała I.M., 2019, *Wychowanie do wartości w zmieniającym się świecie*, „Studia Edukacyjne”, nr 52, s. 159–172.
- Tolerancja, 2014, Wielki słownik języka polskiego, 11.03.2014, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/35734/tolerancja/5089584/religijna> [dostęp: 20.12.2023].
- Wieczorek U., 1999, *Wartościowanie, perswazja, język*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Wiśniewska-Kin M., 2007, „Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć” – rozumienie pojęć przez dzieci, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Wójtowicz M., 2013, *Definicja kognitywna jako sposób opisu semantyki symbolu. Na przykładzie liczby siedem*, „Roczniki Kulturoznawcze”, t. 4, nr 4, s. 71–87.
- Żuk G., 2016, *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Anna Wileczek – dr hab., językoznawczyni, profesorka Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, wicedyrektorka ds. naukowych Instytutu Literaturoznawstwa i Językoznawstwa, kierowniczką Zakładu Badań nad Dyskursem oraz Uniwersytetu Otwartego UJK. Prowadzi badania w zakresie socjolingwistyki (juwentololingwistyka), lingwistyki edukacyjnej, dyskursu internetowego. Autorka m.in. monografii: *Szkolna (nie)komunikacja* (Warszawa 2015), *Kod młodości. Młodomowa w kontekstach społeczno-kulturowych* (Warszawa 2018), *Język i komunikacja. Wprowadzenie dla pedagogów* (Warszawa 2020).

Anna Wileczek – PhD, a linguist, professor at Jan Kochanowski University in Kielce, deputy director for research at the Institute of Literary Studies and Linguistics, head of the Department of Discourse Studies and the Open University of the Jan Kochanowski University. She conducts research in the fields of sociolinguistics (juvenile linguistics), educational linguistics and online discourse. Among her publications are monographs: *Szkolna (nie)komunikacja [(Mis)Communication at School]* (Warsaw 2015), *Kod młodości. Młodomowa w kontekstach społeczno-kulturowych [The Code of Youth: Youth Talk in Socio-Cultural Contexts]* (Warsaw 2018), *Język i komunikacja. Wprowadzenie dla pedagogów [Language and Communication: An Introduction for Educators]* (Warsaw 2020).