

Marzenna Nowicka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.10>

ORCID: 0000-0002-0032-9944

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
marzenna.nowicka@uwm.edu.pl

Anita Lodd-Bartold

Przedszkole Samorządowe Nr 1 w Dobrym Mieście
anita.bartold@onet.eu

Gimbusowa kultura dziecięca – rekonesans badawczy

Summary

Gimbus children's culture – research reconnaissance

The article presents the results of an ethnographic study on the manifestations of children's peer culture generated in school gimbus. The methods of obtaining data were participant interviews. Based on them, reconstructed elements of peer culture in the field of forms of gimbus activity. Specific features of children's communication were also identified, which included: age separation, concentration on school problems, genre of subjects, showing off, using dialect.

Keywords: children's culture, gimbus, children's activity, children's communication

Słowa kluczowe: kultura dziecięca, gimbus, aktywność dzieci, komunikacja dziecięca

Wprowadzenie

W ostatnich dekadach zdecydowanie wzrosło w polskim dyskursie pedagogicznym zainteresowanie dzieckiem i dzieciństwem, co zaowocowało wieloma badaniami i publikacjami na ten temat. Zwraca się uwagę na przemiany kondycji dzieciństwa i rysujące się w dobie ponowoczesności perspektywy jego zaniku (por. Postman, Catallucio, Aviram). Instytucją, która najsilniej zachowuje tradycyjny status dziecka i dzieciństwa jest szkoła. Jak podkreśla Barbara Smolińska-Theiss „[s]zkoła jest dzisiaj traktowana jak ostatni bastion, jako relikw, ale i ostoja dzieciństwa. To dzięki szkole zachowuje ono swoją specyfikę i odmienność. Można powiedzieć, że szkoła konserwuje i ochrania dzieciństwo” (2005: 161).

Badanie przejawów dziecięcości może być dokonywane w świetle różnych perspektyw. Współcześnie silnie podkreśla się, że dziecko istnieje nie tylko jako jednostka, ale również jako członek grupy rówieśniczej. Przebywające razem w szkole dzieci tworzą wspólnotę i choć „mają poczucie, że ich społeczność jest niejednolita, że istnieją podziały, ale mają też poczucie wspólnej społecznej świadomości” (Łaciak 1998: 88). Taka konstatacja kieruje uwagę na status społecznych światów dzieciństwa i postrzeganie dzieci

w perspektywie plemiennej (Jenks 2008: 127–129). Już Ryszard Waksumnd zauważył potrzebę badania „autentycznej kultury środowisk dziecięcych”, wskazując antropologiczny kierunek badania dzieci jako nieznanego plemienia (1994: 4). W opcji plemiennej akcentuje się wielość dziecięcych doświadczeń i zwraca uwagę na ich różnorodność oraz powiązanie z wieloma czynnikami takimi, jak wiek, płeć, miejsce zamieszkania, klasa społeczna, grupa etniczna itp. W modelu tym badacze wychodzą od „zainteresowania społecznymi światami dzieci traktowanymi jako obszary posiadające rzeczywiste ośrodki i prowincje znaczeń rządzących się własnymi prawami, niebędące fantazją, zabawą, nieudolnym naśladownictwem czy też nieadekwatnym wstępem do dorosłości” (C. Jenks 2008: 128). Dzieci uznaje się za kompetentnych twórców, którzy kreują te społeczne światy i swoje własne kultury rówieśnicze. William A. Corsaro definiuje kulturę dziecięcą jako stabilny zestaw działań lub rutyn, artefaktów, wartości i obaw, które dzieci produkują i dzielą z rówieśnikami (2009: 301). Badacz ten akcentuje różnicę między pojęciami „grupa rówieśnicza” a „kultura rówieśnicza” (tamże). Dzieci są członkami różnych grup rówieśniczych, w których wspólnie kreują/wytwarzają swoją kulturę rówieśniczą. Badania grup obejmują między innymi takie czynniki, jak skład, wielkość, gęstość, komunikację czy moc referencyjną itp. Natomiast przy badaniu kultur istotne jest odkrywanie znaczeń, jakie mają dla dzieci ich codzienne działania. Dzieci odkrywają świat obdarzony znaczeniem, uwspólniają to znaczenie i dzielą je w swoich praktykach językowych (Schiefelin, Ochs 1995). Jak podkreśla Barbara J. Bank, to nadawane znaczenia, nie unikatowe przekonania, preferencje, wyznawane normy czy wartości są tym, co odróżnia jedną kulturę rówieśniczą od drugiej (1997). Poszukując śladów kultury dziecięcej, trzeba zwrócić uwagę na to, gdzie i w jakim celu dzieci przebywają razem, tworząc różne konfiguracje wzajemnych powiązań. Miejsce gromadzi dzieci, a funkcja tego miejsca determinuje ich aktywność. W szkole obecnych jest wiele miejsc (por. Zwiernik 2015), w których da się zidentyfikować różne elementy uczniowskiej kultury rówieśniczej. Jej badanie poprzez analizowanie rytuałów, zwyczajów, języka, gier, zabaw itd. (por. Nowicka 2013) może okazać się pomocne w relacjach nauczycieli z uczniami i dostarczyć wielu wskazówek dotyczących ich edukacji.

Zarys projektu badań

Miejscem bezpośrednio związanym ze szkołą, w którym spotykają się uczniowie, jest gimbus szkolny. Dzieci z obszarów wiejskich są codziennie dowożone do szkół w większych ośrodkach i przebywają w autobusie w takim samym składzie grupy łącznie (rano i po południu) około 1,5 godziny. Wspólna podróż stwarza warunki do uobecniania się kultury gimbusowej, wyrażanej poprzez określone formy zachowań i komunikacji. Celem przedstawionych w niniejszym artykule badań było wstępne rozpoznanie wybranych przejawów kultury dziecięcej generowanej podczas przebywania w autobusie szkolnym.

Problem główny można określić pytaniem: Jak przejawia się kultura dziecięca w gimbusie szkolnym? Problemy szczegółowe obejmowały dwie następujące kwestie:

1. Jakie rodzaje aktywności podejmują dzieci podczas podróży gimbusem do i ze szkoły?
2. Jaka jest specyfika komunikacji dziecięcej w gimbuse?

Przeprowadzono badania etnograficzne (Angrosino 2010), nastawiając się na eksplorowanie zdarzeń zachodzących w gimbuse szkolnym. W gromadzeniu materiału badawczego wykorzystano obserwację uczestniczącą oraz wywiady. Ze względu na przepisy zabraniające podróżowania gimbusem osobom postronnym, teren badań został ograniczony do jednego autobusu szkolnego i dojeżdżającej nim codziennie grupy dzieci. Gimbus kursował na terenie jednej z gmin zlokalizowanej w powiecie olsztyńskim, w województwie warmińsko-mazurskim, dowożąc uczniów mieszkających w czterech wsiach do szkoły podstawowej i gimnazjum. Badania były prowadzone w lutym, marcu i kwietniu 2012 roku, łącznie rano i po południu przeprowadzono 34 obserwacji i 15 swobodnych wywiadów z dziećmi. Obserwacje dotyczyły łącznie 42 uczniów: z klas młodszych (8 dziewczynek, 3 chłopców), 4–6 szkoły podstawowej (3 dz., 6 ch.) oraz gimnazjum (14 dz., 8 ch.).

Aktywności dzieci w gimbuse

Zanim dzieci rozpoczną podróż do szkoły, gromadzą się w swoich wsiach na przystankach. Ta codzienna procedura oczekiwania i wsiadania uczniów do autobusu przyjmuje formę rytuału. Joanna Szewczyk, badając rytuały szkolne, zwraca uwagę, że posiadają one swoją treść i strukturę, opisywane poprzez takie cechy, jak sformalizowanie (konwencjonalność), stereotypowość (utrwalenie), skondensowanie (fuzja), redundancja (powtarzalność) (2002). Rytuał wsiadania i usadzania dzieci w gimbuse określany jest przez dzieci, ale także przez kierowcę i opiekunkę terminem „pakowanie”. Podczas oczekiwania na przystanku uczniowie grupują się według wieku i młodszym dzieciom często towarzyszą rodzice. Gdy gimbus przyjedzie, dzieci ustawiają się przed drzwiami autobusu parami, z tymi osobami, z którymi chcą zająć miejsce w gimbuse, najpierw dziewczynki, potem chłopcy. Wchodzenie do autobusu odbywa się różnymi drzwiami – dzieci ze szkoły podstawowej pierwszymi, gimnazjaliści środkowymi. Kierowca i opiekunka pomagają wejść do autobusu małym dzieciom. Zajmowanie miejsc w gimbuse to dalsza część działań rytualnych. Najstarsi gimnazjaliści – chłopcy – zajmują zawsze miejsca na końcu autobusu, na podwyższeniu. Kolejno przed nimi siadają ich koledzy, następne rzędy krzeseł szczególnie od strony kierowcy zajmowane są przez dziewczynki, a od strony opiekunki przez resztę chłopców. Przy zajmowaniu miejsc charakterystyczne jest również to, że rodzeństwa siedzą blisko siebie. Rytuał poranny kończy zapinanie pasów młodszym dzieciom i układanie ich tornistrów, by nie zagrażały bezpieczeństwu. Podobny rytuał można zaobserwować w drodze powrotnej uczniów ze szkoły do domu, ale nie jest on już tak bezwzględnie przestrzegany.

Do podstawowych form aktywności dzieci w gimbuse należą:

- odrabianie lekcji,
- rozmowy,

- śpiewanie piosenek,
- zabawy typu zakłady, liczenie pojazdów,
- korzystanie z różnych funkcji telefonów komórkowych.

Niezmiernie ważną dla dzieci, codzienną formą aktywnością podczas porannej podróży jest odrabianie lekcji. Odpisywanie wzajemnie od siebie prac domowych odbywa się przede wszystkim na tyle autobusu, gdzie siadają starsi uczniowie. Gimnazjaliści podczas tej aktywności nie są wobec siebie życzliwi, szczególnie gdy opiekunka interweniując zaleci taką wzajemną pomoc. Natomiast wtedy, gdy dzieci z klas I–III proszą kolegów o wsparcie, gimnazjaliści z reguły są uprzejmiejsi podczas angażowania się w sprawdzanie czy wyjaśnianie pracy domowej. Oto fragment dialogu uczniów:

- Ania zajęta jesteś teraz bardzo?
- A co, matma?
- Nie, polski, sprawdzisz mi czy dobrze dopasowałem rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i takie tam rzeczy.
- Dawaj... [w tym czasie chłopiec wyciąga zeszyt i podaje go dziewczynie].
- Ogólnie jest spoko, tylko drewno to rzeczownik, a nie przymiotnik, gdyby było na przykład drewniany, to byłby to przymiotnik (...).

Poza uzupełnianiem pracy domowej, przewodnią formą aktywności w gimbusie są rozmowy dzieci z osobami, z którymi siedzą i najbliższymi wokół. Szczególnie młodszy uczniowie zabiegają o kontakt z kierowcą autobusu i opiekunką. Inną formą aktywności w gimbusie jest śpiewanie piosenek, inicjowane wyłącznie przez dziewczynki. Oto przykład takiej sytuacji:

- Ola co myślisz o tej nowej piosence, co nas pani wczoraj uczyła?
- Której, tej o piesku?
- No tak tej, wczoraj dla mamy ją śpiewałam i powiedziała, że ładna jest. (...) Kto śpiewa piosenkę, to trzy, cztery (...)

Kolejna forma aktywności, którą można zaobserwować w gimbusie, ma charakter rywalizacji w wymyślanych zakładach czy zawodach. Głównie chłopcy zakładają się o to, z jaką prędkością jedzie ich autobus, czy stoi policja, jakim samochodem, czy będzie kontrolować ich kierowcę. Z reguły zakłady te nie opierają się o kwestie materialne, ale raczej, jak mówią dzieci „o słuszność i rację”. Oto jak przykładowo wyglądało liczenie przejeżdżających samochodów:

- Ile tirów już masz, bo ja trzy.
- Ja też trzy, ooo patrz, a teraz jedzie inny.
- To ruski, ten się nie liczy.
- A czemu nie, tir to tir! Już jest cztery.

- Ale ja nie lubię ruskich, bo jeden Rusek kiedyś mojemu wujkowi z tyłu w samochód wjechał i pojechał, a on musiał sam ten samochód naprawiać i mamy trzy tiry.
- No dobra, to ja też nie lubię Ruskich i ich nie liczymy.

Ważną częścią aktywności dzieci łączy się z posiadaniem telefonów komórkowych. W czasie podróży rannych i popołudniowych dzieci używają ich nie do realizacji połączeń, ale pokazują sobie nowe filmiki, nagrania piosenek, ciekawe strony internetowe, gry itp. Często robią sobie nawzajem zdjęcia lub pokazują zdjęcia innych. Dużą część czasu, szczególnie uczniom starszym i gimnazjalistom zajmuje indywidualne granie w gry zainstalowane w telefonach lub na innych przenośnych urządzeniach. Uczniowie rywalizują ze sobą, ustalając kto osiągnął najlepszy wynik w danym rodzaju gry.

Dziecięca komunikacja w gimbusie

Jak już wyżej wspomniano, rozmowy są jedną z podstawowych form aktywności dzieci w gimbusie. Na podstawie analizy zgromadzonego materiału zidentyfikowano specyficzne cechy werbalnej komunikacji dziecięcej, na które złożyły się:

- koncentracja na problemach szkolnych,
- separacja wiekowa,
- rodzajowość tematyki,
- popisywanie się,
- używanie gwary.

Koncentracja na problemach szkolnych

Rozmowy w gimbusie dotyczą różnych obszarów tematycznych. Dzieci omawiają sytuacje rodzinne, komentują wydarzenia z własnej wsi, dyskutują na temat cyfrowych zainteresowań i aktywności. Jednakże zdecydowanie najważniejszym i najczęściej rejestrowanym wątkiem tematycznym jest życie szkolne i problemy z nim związane. Bez względu na wiek i płeć, uczniowie skupiają się na omawianiu bieżących wydarzeń ze szkoły. Dyskutują o imprezach związanych ze zbliżającymi się świętami, o przedstawieniach szkolnych, zawodach sportowych czy proponowanych im wycieczkach. Osią rozmów, szczególnie w drodze powrotnej do domu, są oceny otrzymane na lekcjach w ciągu dnia szkolnego, tak jak w poniższej rozmowie piątoklasistów:

- Nie wiem, co dostanę, bo pierwsze, drugie i trzecie to mam na pewno dobrze, a resztę nie jestem pewny.
- Ja tam wiem, że w czwartym to na pewno wyszło 68cm, bo widziałem u niej na karcie odpowiedzi, to tyle jestem pewien. Ile ci w czwartym wyszło?(...)

Separacja wiekowa

Wiek uczniów silnie różnicuje dojeżdżającą społeczność, co uwidacznia się w komunikacji. Gimnazjaliści rozmawiają głównie ze sobą, nie dopuszczając do konwersacji dzieci z młodszych klas. Gdy komentują relacje między chłopcami i dziewczynami, wygłaszane przez nich opinie są silnie nacechowane emocjami, a także podszyte erotyzmem. Starsi uczniowie, zdecydowanie częściej niż młodsi izolują się poprzez „podsypianie”, korzystanie z różnych funkcji na smartfonie czy słuchanie muzyki przez słuchawki. Dzieci młodsze z reguły zachowują się dospołecznie, nawiązując z rówieśnikami kontakt poprzez rozmowy, dyskusje, wspólny śpiew, jednocześnie zachowując dużą rezerwę wobec starszych.

Rodzajowość tematyki

Jak już wspomniano, tematyka rozmów dziewczynek i chłopców w gimbusie jest zdominowana przez sprawy szkolne. W niektórych obszarach jednak uwidacznia się zróżnicowanie ze względu na płeć, co w sposób szczególny uwidacznia się u dzieci z klas młodszych. Dziewczynki lubią rozważać kwestie codziennego ubioru opiekunki, pani w szkole, koleżanek, której to fascynacji chłopcy nie podzielają. Oto przykład rozmowy dotyczącej stroju opiekunki:

- Widziałyście nasza pani miała dziś na sobie wszystko nowe, chyba wyplatę dostała.
- No..., albo w totolotka wygrała, bo moja mama mówi, że ona ma kupę kasy.
- No i co z tego, ale mi się podobały jej nowe buty.
- A mi nie, bo ten kolor w tym sezonie jest niemodny, chyba te buty to z przeceny kupiła bo one były trendy w jesieni, a teraz pomarańczowe są modne.
- Moja mama mówi, że to za drogi gips jest dla nauczycielek i że one tylko w lumpeksach się ubierają (...)
- A co to są lumpeksy? Bo ja nie wiem. (...)

Chłopcy z klas młodszych nie rozmawiają o modzie i raczej nie włączają się w rozmowy dziewcząt na temat życia celebrytów:

- A zna pani Dodę, tą taką co z tym szatanistą jest?(...)
- Bo widziałam na Pudelku, jak jej pupę było widać i dla mojego brata się to zdjęcie podobowało. I ona miała takie majtki czarne, ale nie takie z materiału tylko takie inne i taką bluzkę, że wszystko było widać, no wszystko! Moja babcia powiedziała, że to wstyd i grzech, żeby tak się ubierać (...).

W tym czasie, gdy dziewczynki omawiają życie innych, chłopcy z młodszej grupy wiekowej rozmawiają o samochodach, warunkach drogowych i grach komputerowych. Zróżnicowanie ze względu na płeć rozmów uczniów ze starszych klas szkoły podstawowej i gimnazjum zdecydowanie mniej uwidocznia się w ich komunikacji.

Popisywanie się

W gimbusowej wspólnocie obecne były zarówno aktywności werbalne służące wzajemnemu porozumieniu i współpracy, jak i różnego rodzaju konflikty i napięcia. Charakterystycznym rysem komunikacji dziecięcej, uwidaczniającym się w obu tych typach sytuacji było popisywanie się. Dzieci w interakcjach manifestowały chęć wyróżnienia się, dominowania i, co za tym idzie, przejmowania kontroli nad zachowaniem kolegów i koleżanek. Popisywanie dotyczyło kwestii materialnych, umiejętności, zainteresowań, osiągnięć (szczególnie w grach), siły fizycznej itp. Dzieci podkreślały często status majątkowy swojej rodziny, chwaliły się przed rówieśnikami nowymi otrzymanymi rzeczami (w szczególności telefonami), a także tym, co dostaną z różnych okazji:

- A mi mama kazała zrobić listę co bym chciał, i ja napisałem co chciałem, i ona to dała dla wszystkich co będą u mnie na komunii, i oni mi to wszystko kupią.
- A wiesz, że tak nie wolno, bo to grzech tak mówić wszystkim, co ci mają kupić. No moja babcia mówi, że to nie jest ważne.
- Może dla ciebie, ale ja jestem materialistą i koniec.

Dominacja w zakresie uzdolnień uwidaczniała się szczególnie przy pomocy w obrabianiu lekcji, jak w poniższym przykładzie:

- Wysokość maślak, no skoro masz wszystko podane to obliczaj!(...) Jedna druga mongole, a nie jedna trzecia! Was to powinni cofnąć do przedszkola (...) Brawo, nawet ciebie mogę matmy nauczyć, buraku pastewniaku! [śmiech].

Podróżujące gimbusami dzieci popisywały się również przed rówieśnikami swoją wiedzą na temat innych osób ze wsi, z której pochodzą, czy ze szkoły. Często takie popisy przybierały formę ewidentnych korzyści, jak w poniższym przykładzie:

- No a wiesz, że ten koleś z trzeciej c jest do niego podobny?!
- Ten co w zielonej kurtce chodzi i ma takie fajne buty jakie jasnobrzęzowe? Na pewno wiesz który.
- Chodzi wam o Michała, to mój kolega, a co, chcesz go poznać? To cię z nim zapoznam, ale to nie będzie tanie.
- A co chcesz za to?
- Prace domową przez tydzień, stoi?
- No dobra, niech ci będzie.

Popisywanie przed rówieśnikami charakteryzowało komunikację w każdej grupie wiekowej.

Używanie gwary

Dojeżdżając codziennie gimbusiem dzieci wytworzyły specjalny język na określenia osób i sytuacji związanych z tą podróżą. Oto jego próbką:

gimb, pomarańczowa klatka – gimbus

dziadek, stary – kierowca

missi – opiekunka

pakowanie – usadzenie w autobusie młodszych dzieci

dziuńki – Inspekcja Transportu Drogowego

bombony – opiekunki z innych gimbusów

morzyki – uczniowie dojeżdżający gimbusami

tron – ostatni rząd foteli w autobusie

styping – droga dzieci od autobusu do szkoły

scholara – szkoła

szonbury – kierowcy z innych gimbusów

W szerszym zakresie gwary gimbusowej używają gimnazjaliści, ale dzieci młodsze akceptują te sformułowania i również wykorzystują je w komunikacji wzajemnej.

Zakończenie

Przebywanie drogi gimbusiem do i ze szkoły stanowi ważną część życia uczniów. Codzienne podróżowanie razem w jednej zamkniętej przestrzeni, w stałym składzie osobowym integruje społeczność dziecięcą i umożliwia generowanie specyficznych praktyk kulturowych. Co charakterystyczne, za integralny element swojej wspólnoty dzieci uznają dorosłą obsadę autobusu. Obserwowane dzieci doceniały zaangażowanie kierowcy podczas wsiadania i zajmowania miejsc w gimbusie, solidaryzowały się z nim, gdy musiał zatrzymać się ze względu na kontrolę drogową. Oto, jak komentowały taką sytuację:

– O ja, znów nas drogówka zatrzymała, szkoda mi kierowcy, ten to ma przechłapanie...

– Patrzcie, idzie blondyna, dobra, zapinamy pasy, bo staruszek przez nas mandat dostanie...

Dzieciom zależało im również na dobrych kontaktach z opiekunką. Same inicjowały rozmowę z nią, często pytały o zdanie w różnych kwestiach, czasami nawet bardzo bezpośrednio. Charakterystyczny jest również fakt, że dzieci dojeżdżające jednym gimbusiem, czują swoją odrębność wobec społeczności z innych autobusów. Krytykują atmosferę tam panującą, zachowania opiekunek i kierowców.

Zaprezentowane w niniejszym artykule badania stanowią tylko rekonesans – wstępne rozpoznanie przejawów kultury dziecięcej generowanej w autobusie szkolnym. Należałoby podjąć dalsze badania, by szerzej zrekonstruować elementy tejże kultury. Ważne jest jednak podjęcie kroków w kierunku ujawniania kreatywności kulturowej dzieci w każ-

dym miejscu wspólnego przebywania, również w tak marginalnym, jak gimbus szkolny. Kultury dziecięce modyfikują zachowania uczniów i wpływają na dziecko antycypująco (Corsaro 2005: 26). Niestety, zagadnienie relacji rówieśniczych i ich związków z jakością edukacji nie jest doceniane. Tymczasem poszukiwania dla szkoły nowych przestrzeni oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego, adekwatnych do potrzeb współczesnego pokolenia dzieci musi bezpośrednio wiązać się z rozpoznawaniem dziecięcych kultur rówieśniczych, bowiem, jak podkreśla Chris Jenks „[m]apowanie praktyk dzieciństwa, dziecięcych autoprezentacji, motywów i przekonań stwarza właściwe podstawy do skupienia uwagi na wewnętrznej istocie czasu dzieciństwa, co z kolei może umożliwić efektywniejszą komunikację, a następnie dobór właściwej strategii działania” (Jenks 2008: 129).

Literatura

- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bank B.J. (1997), *Peer cultures and their challenge for teaching*. W: B.J. Biddle, T.L. Good, I.F. Goodson (red.), *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht, Springer International Handbooks of Education, Vol. 3. Springer, Dordrecht
- Corsaro W.A. (2009), *Peer Culture*. W: Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. (red.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. Houndmills, Palgrave Macmillan.
- Corsaro W.A. (2005), *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Jenks C. (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Łaciak B. (1998), *Świat społeczny dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nowicka M. (2013), *Korczak – etnograf i jego badania dziecięcej kultury kolonijnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 3 (22).
- Schieffelin B., Ochs E. (1995), *Socjalizacja języka*. W: A. Brzezińska i in. (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Smolińska-Theiss B. (2005), *Dzieciństwo w kręgu rodziny, dzieciństwo w kręgu szkoły – wyzwania dla nauczyciela*. W: W. Hörner, M.S. szymański (red.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szewczyk J. (2002), *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Waxmund R. (1994), *Dzieci – nieznanne plemię. Od folklorystyki do etnografii dzieciństwa*. „Literatura Ludowa”, nr 3.
- Zwiernik J. (2015), *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.