



Marzenna Nowicka

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID 0000-0002-0032-9944

Przestrzeń życia społecznego dzieci w czasie pandemii – raport z badań na obszarach wiejskich

Children's social life space during a pandemic - a research report from rural areas

Abstract: The article presents qualitative research on the social relations of rural children during the Covid-19 pandemic and their agency in this regard. The theoretical context of the research was determined by the ideas of the child-social actor and child agency present in *Childhood Studies*, which were then linked to the concept of social generation of space. The research material was collected through focus group interviews with children aged 7 and 9 from two villages in north-eastern Poland. As a result of the research, their social contacts in the space of home, school and backyard were characterized. It was found that the children experienced relatively limited solitude, being always in contact with family members and peers from the neighborhood. Staying at school is the basis for expanding the social relations of children in the countryside. Early school age children prefer direct contacts and the media did not constitute a satisfactory field of social relations during the pandemic. Parents and the school limited the agency of children during the pandemic.

Keywords: pandemic, children, social relations, agency.

Wprowadzenie

Niespodziewany wybuch pandemii COVID-19 w marcu 2020 roku drastycznie zakłócił społeczne funkcjonowanie dzieci. Obok różnych ograniczeń musiały się one zmierzyć także z sytuacją społecznej izolacji i zdalnego nauczania. Warto rozważyć, jak radziły sobie z brakiem bezpośrednich

kontaktów z innymi dziećmi i dorosłymi, jak przedstawiała się przestrzeń ich społecznego życia. Dysponujemy wieloma raportami o specyfice codzienności w okresie pandemii, jednakże w odniesieniu do dzieci i młodzieży polskiej koncentrują się one głównie na problemach edukacyjnych, dotyczą uczniów w przedziale wiekowym od 9 roku życia (Ptaszek i in., 2020) i prowadzone są w przeważającej mierze w podejściu ilościowym. Nie znajdujemy także badań poświęconych specjalnie dzieciom z obszarów wiejskich, które pozwoliłyby zrekonstruować ich społeczny świat w czasie pandemii. Niniejszy tekst wychodzi temu naprzeciw i przedstawia jakościowe eksploracje dotyczące relacji społecznych dzieci z obszarów wiejskich w czasach izolacji.

Perspektywa teoretyczna

Perspektywę teoretyczną przedstawionych badań wyznacza koncept dziecka-aktora społecznego. Ujawnienie tej idei nastąpiło w pedagogice i psychologii już na początku XX wieku, ulegając w różnym czasie wielu metamorfozom (Smolińska-Theiss, 2010; Kowalik-Olubińska, 2021, s. 15-29). Do dyskursu naukowego ostatnich dekad wprowadzili ją przedstawiciele nowej socjologii dzieciństwa oraz powstałych na jej gruncie interdyscyplinarnych badań nad dzieciństwem (*Childhood Studies*). W oferowanej przez nich konceptualizacji obecny jest wyraźny zwrot od postrzegania dziecka w perspektywie rozwojowej, jako istoty niekompletnej, posiadającej jedynie protokompetencje rozwijane z czasem w kierunku pełni właściwej dorosłym (Jenks, 2008, s. 124), ku szeroko kontekstualizowanej perspektywie społecznej, w której dziecko zyskuje status pełnoprawnego aktora. William Corsaro podkreśla kreacyjny wymiar dziecięcej aktywności, bowiem „dzieci nie tylko internalizują społeczeństwo i kulturę, ale aktywnie przyczyniają się do wytwarzania kultury i zmiany kulturowej” (2005, s. 18). Dzieci współtworzą własne biograficzne drogi, kreują swoje światy kulturowe, ale również poprzez swoją aktywność włączają się w generowanie i rozwój całości kultury społeczeństwa (tamże). Posiadają zatem status podmiotów sprawczych, wpływających na życie swoje i otaczających je ludzi. We współczesnym dyskursie akademickim dziecięca sprawczość jest postrzegana jako kategoria kluczowa w badaniach nad dzieciństwem (Varpanen, 2019), a pojęcia „aktor społeczny” i „podmiot sprawczy” traktuje się jako synonimiczne (Kowalik-Olubińska, 2021, s. 8). Teoretyczne dyskusje nad konceptem dziecięcej sprawczości dotyczą napięcia pomiędzy tym, co jednostkowe, a tym co społeczne, przekładając się w ogólności na dwie perspektywy jego rozumienia (Sorbring i Kuczyński, 2018). W perspektywie indywidualistycznej sprawczość jawi się jako zdolność, potencjał jednostki uruchamiany w transformacyjnym

procesie rozwoju. Zwolennicy perspektywy społecznej na plan pierwszy wysuwają znaczenie kontekstu dla dziecięcych doświadczeń i ujawniania sprawczości. W psychologicznych nurtach interpretacji podmiotowości przedstawiona opozycja opisywana jest jako internalizm versus eksternalizm (Sugarman i Sokol, 2012). Internalizm traktuje kontekst jako współzależne od dyspozycji jednostkowych tło sprawstwa, natomiast w eksternalizmie kontekst ma znaczenie fundamentalne, wyznaczając warunki do podmiotowego działania. Dyskusje nad pojęciem sprawstwa prowadzone współcześnie na gruncie *Childhood Studies* ujawniają nowe trendy w rekonstruowaniu tej kategorii (Oswell, 2013; Raithelhuber, 2016). Eberhart Raithelhuber określa jako konwencjonalne takie rozumienie sprawstwa, które eksponuje jego „posiadanie” przez dzieci i rozważanie w kontekście warunków umożliwiających bądź ograniczających jego wyrażanie (2016, s. 91). W swojej rekonstrukcji proponuje jakościowo odmienne, głęboko relacyjne podejście do sprawczości (s. 95). Sprawczość jako istotny aspekt środowiska wyłania się z relacji i powiązań między różnymi jej materialnymi i niematerialnymi bytami. Autor koncentruje się na mechanizmach społeczno-generatywnych, które powodują sprawstwo, a więc na procesach, działaniach i sytuacjach, w których następują powiązania i odłączenia „osób” i „rzeczy” (s. 98).

Zestawiając w tym artykule sprawstwo z kategorią przestrzeni społecznej wracamy do konwencjonalnego ujmowania sprawczości, przyjmując za Henri Lefebvrem, iż przestrzeń jest społecznie wytwarzana i istnieje ścisły związek między generowaniem przestrzeni a ogólnymi mechanizmami rozwoju społeczeństwa (1976, za: Jałowiecki, 2010, s. 21-22). Rekonstruując Lefebvreowski sposób ujmowania przestrzeni Zuzanna Dziuban podkreśla, że jej wytwarzanie zależy zarówno od materialnej aktywności, jak i intelektualnego konstruowania. To ostatnie nie oznacza wyłącznie mentalnych projekcji czy konstruktów, produkowanych w obrębie specjalistycznych dyskursów, które odgórnie sterują praktyką społeczną, ale dokonuje się także w „przestrzeni reprezentacji, gdzie produkcja odnosi się do rzeczywistości kulturowo sankcjonowanych sensów i znaczeń” (2008, s. 67). We współczesnych konceptualizacjach przestrzeni społecznej podkreśla się, iż jest ona zawsze wynikiem relacji i nie da się jej oderwać od czasu (Rykiel 2008, s. 19). Natomiast, jak zauważa Anthony Giddens, generowanie interakcyjnego porządku odrywa się od fizycznego środowiska działania i promowane są relacje społeczne tworzone na odległość pomiędzy „nieobecnymi” innymi (Giddens 2008: 13). Rozważając pojęcie przestrzeni Manuel Castells podkreśla, iż nie jest ona „dotykalną rzeczywistością”, lecz konstytuuje się poprzez

doświadczenie (2010, s. 21). Dla tego autora „przestrzeń jest materialnym wsparciem współczesowych praktyk społecznych” (tamże, s. 436).

Dzieci podejmują praktyki społeczne i samodzielnie lub wspólnie z dorosłymi budują określoną społeczną przestrzeń. Warto rozważyć jak ten proces przebiegał w trudnym pandemicznym czasie.

Metodologia badań

Celem badań była rekonstrukcja elementów przestrzeni życia społecznego generowanych przez dzieci wiejskie podczas pandemii. Problem główny ujęto w pytaniu: Jak przebiegały relacje społeczne dzieci wiejskich w czasie od marca 2020 do czerwca 2021r.? Problemy szczegółowe skoncentrowane były wokół: a) osób relacji (rodzina, koleżanki/koledzy, b) kanału relacji (bezpośredni, zapośredniczony), c) treści i kontekstu relacji, e) emocji związanych z relacjami w czasie pandemii.

Rozważając kwestię doboru metody gromadzenia danych zwrócono uwagę na standardy etyczne¹, bowiem badania z dziećmi mają swoją specyfikę (Punch, 2002; Zwiernik, 2015). Zastosowano zogniskowane wywiady grupowe (ZWG). Dla dzieci starszych po zakończeniu wywiadu przewidziano dodatkowo test niedokończonych zdań (TNZ) jako indywidualną technikę projekcyjną. Całość działań badawczych przebiegała według schematu analizy danych jakościowych zaproponowanych przez Creswella (2013, s. 201-202). Zgromadzone dane transkrybowano i zakodowano na podstawie informacji pochodzących bezpośrednio z przeglądanych danych (Gibbs, 2015, s. 91). Przy analizie materiału zastosowano podejście skoncentrowane na znaczeniu tego, co zostało powiedziane (Kvale, 2010, s. 170-171).

Badania przeprowadzono w szkołach podstawowych zlokalizowanych w dwóch wsiach województwa warmińsko-mazurskiego. Jedna z nich jest położona w bezpośrednim sąsiedztwie miasta (7km), liczy 697 mieszkańców z czego 38% ludności jest w wieku produkcyjnym mobilnym (18 - 44 lata). Mieszkańcy tej wsi dojeżdżają do zakładów pracy w mieście lub pracują w swoim gospodarstwie rolnym. Druga miejscowość jest oddalona od najbliższego sąsiedztwa miast, liczy 406 mieszkańców, z czego 40% jest wieku produkcyjnym mobilnym. Grupę badawczą stanowiły dzieci z klasy pierwszej (ok. 7 lat) i klasy trzeciej (ok. 9 lat). Przeprowadzono łącznie 8 wywiadów, w których uczestniczyło 46 dzieci (kl. I - 22 osób, w tym 11 dziewczynek i 11 chłopców; kl. III - 24 osoby, w tym 12 dziewczynek i 12 chłopców).

¹ Badania zostały zaakceptowane decyzją nr 18/2021 Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

Najkrótszy wywiad trwał 25 minut, a najdłuższy 38 minut. Miejscem ich przeprowadzenia była we wszystkich przypadkach klasa szkolna, w której nie odbywały się zajęcia lekcyjne. Badania przeprowadzała autorka artykułu bez obecności wychowawcy klasy. Liczba osób w grupie fokusowej wynosiła od 5 do 7. Dzieci same decydowały o składzie grup w obrębie danej klasy i choć potencjalnie stwarzało to możliwość zaistnienia ograniczeń związanych z dziecięcymi preferencjami i kompetencjami, w praktyce posłużyło dynamice prowadzonych rozmów.

Pole wyników badań

Jak wynika z analizy zgromadzonych wypowiedzi przestrzeń życia społecznego dzieci wiejskich można powiązać z przestrzenią w rozumieniu fizycznym i przyjąć, że w ogólności dzieli się na 3 obszary: dom, szkoła oraz podwórko. Wszystkie te przestrzenie zostały zmodyfikowane w stosunku do okresu sprzed pandemii. Niżej kolejno je scharakteryzuję.

- **Przestrzeń społeczna domu**

Rekonstrukcja wykazała, iż najmniejszym zmianom uległa przestrzeń domowa dzieci, ale zdecydowanie zwiększyło się jej znaczenie. Na podstawie analizy zgromadzonych wypowiedzi można zidentyfikować następujące kategorie jej opisu:

- koncentracja na relacjach z członkami rodziny (również dalszej),
- relatywnie ograniczona samotność,
- strach o członków rodziny,
- kontakty ze zwierzętami domowymi jako zastępnik relacji z ludźmi.

Dzieci przebywały głównie z członkami najbliższej rodziny mieszkającymi we wspólnym gospodarstwie lub niedaleko we wsi. W czasach poluznienia obostrzeń kontaktowały się z członkami dalszej swojej rodziny.

- *Ja nie widziałem się z kolegami, tylko z tatą, siostrą i mamą. (ZWG kl.I/60)*
- *Ja byłem z moim bratem starszym i młodszym. (ZWG kl.III/62)*

W przestrzeni rodziny raczej zawsze ktoś był, więc dzieci prawie nigdy nie były same.

- *Ja nigdy nie zostawałam sama, babcię mam obok. (ZWG kl.III/62)*
- *Moja mama to tylko wyjeżdżała gdzieś tak raz na miesiąc albo dwa razy do sklepu bo moja mama nie pracuje ale ma 2 krowy, 1 jałówkę i 1 byka, 18 królików, 3 psy i dużo kur. (ZWG kl.III/56)*
- *U mnie ciągle ktoś był w domu. (ZWG kl.III/62)*

Obecność rodzeństwa i dorosłych osób w pewnym stopniu niwelowała poczucie osamotnienia, bowiem dawała możliwość werbalnego kontaktu i podejmowania wspólnych działań. Dzieci mówiły o pomaganiu rodzicom w różnych pracach, wspólnym gotowaniu, odrabianiu lekcji, o zabawie z rodzeństwem.

- *Ja musiałam jeździć, bo na kolonii jest pole i się uczę jeździć ciągnikiem i ja tam jeżdżę.* (ZWG kl.III./56)
- *Pomagałam dla mamy i taty* (TNZ kl.III/9)

Życie codzienne w gronie rodzinnym dostarczało dzieciom wielu emocji, często negatywnych, bowiem dzieci bały się o zdrowie najbliższych. Ponadto wyłączone kontakty z rodzeństwem często stawały się źródłem napięć i konfliktów.

- *Bałam się, że mój tata zachoruje.* (TNZ kl.III./9)
- *Ja się strasznie bałam o tatę bo mój tata pracuje z ludźmi i nie wiadomo kto i co.* (ZWG kl.III/57)
- *A ja po prostu nie znosiłam z siostrą zostawać. Mam starszą siostrę, ale ona tak na mnie krzyczy.* (ZWG kl.I/60)

Pewnym antidotum na brak społecznych kontaktów stanowiła dla dzieci bliskość zwierząt. Dzieci miały pod opieką zwierzęta domowe i bawiły się z nimi. Dużo mówiły i pisały o przyjaźni z kotami lub psami.

- *Ja miałam szczęście, bo się bawiłam z moim kociakiem.* (ZWG kl.I/58)
- *mój kot dzwonek i rudy bo mnie pocieszał i wydaje mi się że mnie rozumiał* (TNZ kl.III/4)
- *mój pies pocieszał mnie tak samo jak Gabrysia i Hania* (TNZ kl.III/9)

- **Przestrzeń społeczna szkoły**

W pandemii przestrzeń kontaktów społecznych dziecka związanych z pobytem w szkole została odcięta. Dopiero wprowadzenie nauki zdalnej, a potem hybrydowej odblokowało częściowo możliwość nawiązywania relacji. Analiza treści zgromadzonych wypowiedzi pozwoliła na klaryfikację następujących cech społecznego świata dzieci podczas pandemii powiązanego ze szkołą:

- osamotnienie i poczucie braku szkolnych kolegów,
- ograniczenie do kontaktów z kolegami i koleżankami z jednej wsi,
- uzależnienie od dorosłych,
- zapośredniczenie poprzez media,
- słabe wykorzystywanie mediów,

- utrudnienia w interakcjach społecznych po powrocie do szkoły.

Szkoła dla dzieci to przede wszystkim możliwość podejmowania koleżeńskich relacji na przerwach, wspólnej zabawy i rozmów na korytarzach czy szkolnym podwórku, a także na lekcjach i po nich w oczekiwaniu na autobus szkolny. Z wypowiedzi dzieci jasno wynika, że zdecydowanie preferują one kontakt w rzeczywistości nad spotkania online. Odcięcie możliwości wspólnego przebywania z rówieśnikami ze szkoły było dla nich trudnym wyzwaniem.

- *Nie było fajnie bo nie można było się z nikim bawić. Mój brat już ma za dużo lat, żeby się ze mną bawić, rzadko. A ja chciałbym się bawić z kolegami.* (ZWG kl.I/59)
- *Jak jest online to się tęskni, do koleżanek by się chciało wrócić* (ZWG kl.III/56)

Spotkania z kolegami i koleżankami ze szkoły były możliwe wyłącznie, gdy dzieci pochodziły z jednej wsi i mieszkały w sąsiedztwie. Dzieci dojeżdżające do szkoły z najmniejszych miejscowości i tzw. kolonii nie widywały się ze swoimi rówieśnikami.

- *Nie widywałem się z kolegami i w ogóle nie jeździłem do nikogo, bo była pandemia ciągle.* (ZWG kl.III/56)

Bardzo istotnym rysem dziecięcych koleżeńskich relacji było ich silne uzależnienie od dorosłych. Dzieci, towarzysząc rodzicom w załatwianiu różnych spraw, miały sporadyczne okazje do bezpośrednich kontaktów z kolegami, a zdarzało się, że rodzice podwozili dzieci do koleżanek i kolegów, gdy zelżały pandemiczne zakazy.

- *No na L. czasami ja przyjeżdżam z tatą, czasami otworzę okno w samochodzie i sobie porozmawiamy.* (ZWG kl. III./57)
- *Ja mogłem do Janka, ale jak jego mama się zgodziła i jak mój dziadek zgodził, i tata bo oczywiście auto i czasami też się umiało popsuć auto.* (ZWG kl.III./56)
- *Zawsze do Gabrysia mogłem z tatą pojechać na rowerach.* (ZWG kl.III.63)

Rodzice umożliwiali dzieciom spotkania w świecie realnym, ale od nich zależały także dziecięce relacje w świecie wirtualnym. Ze zgromadzonych wypowiedzi wynikało, że rodzice kontrolowali czas korzystania przez dzieci z komputera i decydowali o nawiązywaniu kontaktów przez internet. W silnej zależności pozostawały szczególnie dzieci młodsze, nieposiadające własnego telefonu.

- *Ja nie mogłem dzwonić, ale moja siostra cioteczna co ma 8 lat może. Ja może też niedługo będę mógł jak będę miał 8 lat.* (ZWG kl.I/59)

- *Czasem do Konrada mogłem zadzwonić, bo nasze mamy mają do siebie numery, więc czasami do siebie dzwoniliśmy, ale to rzadko. (ZWG kl.I/60)*
- *Ja jak zostawałam ze starszym bratem to pytałam mamy, czy mogę na komputerze się z Malwiną połączyć i łączyłyśmy się i widziałyśmy się. (ZWG kl.I./59)*

Z oczywistych względów relacje dziecięce podczas pandemii musiały zostać zapośredniczone przez jakieś media. Najczęściej był to telefon i popularne aplikacje.

- *Kontaktowałyśmy się na Messengerze i rozmawiałyśmy. (ZWG kl.I/61)*
- *Mamy kamerkę w Messengerze, rozmawialiśmy i się bawiliśmy w taką rodzinę. Znalazłyśmy takie potrzebne nam efekty i my się bawiliśmy w dziada i babę. (ZWG kl.I/60)*

Dzieci nie tylko pisały do siebie nieskomplikowane w treści smsy, np. *hej; co tam; Monika odbierz*; by zainicjować kontakt. Podejmowały również bardziej zaawansowane działania, świadczące o dobrej znajomości narzędzi, których używały.

- *Amela też sobie żartowała ze mnie – jak dzwoniłam do niej to ona od razu wyłączała głos i to mnie wkurzało. I jak do mnie potem pisała po rosyjsku, bo ma rosyjską klawiaturę, to mnie wkurzało strasznie. (ZWG kl.I/61)*
- *Ja mam swoje konto na Tik Toku i wstawiłam np. moje zwierzaki, nagrywałam mojego kota i każdy może wejść na to konto, każdy może zaobserwować. (ZWG kl.III/62)*

Najczęściej jednak grały w różne gry komputerowe takie, jak: Roblox, BlockStarPlanet, Minecraft, korzystały też z bezpłatnych wersji dostępnych w internecie.

Duże ożywienie w świecie społecznym dziecka wprowadziła nauka zdalna. Dzieci co prawda dalej nie mogły spotykać się fizycznie, ale codziennie przebywały ze sobą w przestrzeni wirtualnej. Jednakże zdalna edukacja nie stanowiła dodatkowego bodźca do wzmożenia kontaktów rówieśniczych. Dzieci sporadycznie wspominały o wspólnym odrabianiu pracy domowej, choć czasami wykorzystywały do koleżeńskich rozmów platformy używane do lekcji zdalnych, jak Classroom czy Teams.

- *Jak mieliśmy godzinne przerwy to ja z Konradem i z Olkiem zostawialiśmy i sobie rozmawialiśmy na Classromie. (ZWG kl.I/60)*

- *A na przykład jak była matematyka to ja jeden wynik robiłam a Malwina drugi i sprawdzałyśmy sobie te wyniki – ja na komputerze a Malwina na laptopie. (ZWG kl.I/59)*

Powrót do szkoły, na czas krótszy czy dłuższy, bądź do tzw. nauki hybrydowej był dla dzieci ogromnym przeżyciem przede wszystkim dlatego, że mogły odnowić swoje koleżeńskie relacje. Jak wynika z wypowiedzi dzieci, większość z nich z radością i bezstresowo wracała do klasy szkolnej, ale niektóre czuły niepokój związany z tą sytuacją.

- *Ja przyszedłam tak normalnie, ale w głowie tylko myślałam jak się bawić ze wszystkimi. (ZWG kl.III/56)*
- *Trochę się wstydziłem bo tak dawno się nie widziałem z kolegami (...) ciągle widziałem się z nimi tylko przez Internet i mało z nimi gadałem. (ZWG kl.III/56)*

- **Przestrzeń społeczna podwórka**

Wyrażenie „wychodzić na dwór” i wyraz „podwórko” pojawiały się w każdym z wywiadów wielokrotnie. Kontekst ich użycia związany był z zabawą, kolegami i odpoczynkiem po lekcjach. Dzieci wiejskie nie wyobrażają sobie życia codziennego bez podwórka. Zarówno podczas rozmów, jak i w teście niedokończonych zdań mocno wybrzmiewał dziecięcy żal, że nie mogły wychodzić z domu, *wychodzić na dwór*.

- *Pusta kartka to jest mój świat, bo byłem pusty, nie mogłem jeździć nad jezioro, nie mogłem wychodzić z domu, musiałem cały czas chodzić w maseczce. (ZWG kl.III/57)*
- [codziennie... - przyp.MN] *wstawałam rano, wchodziłam na Temsa, gdy lekcje się koczyły wychodziłam na dwór (TNZ kl. III/4)*

Przestrzeń przydomowa, z której trochę potajemnie i bez rozgłosu korzystały dzieci, służyła im również do podtrzymywania społecznych więzi. Z wypowiedzi zrekonstruowałam następujące jej cechy:

- względna swoboda w podtrzymaniu relacji,
- ograniczone grono osób (dzieci z rodziny, z najbliższego sąsiedztwa),
- ważna rola kontaktów pozarodzinnych.

Nakaz izolacji społecznej nie był na wsiach literalnie przestrzegany. Stąd wąskie, ale obecne pole swobody w podtrzymywaniu relacji z innymi. Dzieci spotykały się z kolegami czy koleżankami, korzystając z przestrzeni przydomowego podwórka za przyzwoleniem dorosłych, trochę potajemnie i bez rozgłosu.

- *Przerzucałam z sąsiadką piłkę przez ogrodzenie. (TNZ kl. III/1)*

- *-U nas jest taki murek i taka siatka i mogliśmy do siebie przeska-kiwać. (ZWG kl.III/57)*

Ze zrozumiałych względów podwórkowe spotkania odbywały się w bardzo małym gronie osób, najczęściej z rodzeństwem i pojedynczymi osobami z sąsiedztwa. Co charakterystyczne i zgodne z tendencją rozwoju społecznego dzieci w tym wieku, dla moich rozmówców dobra zabawa łączyła się głównie z obecnością kolegów i koleżanek. Choć dzieci mówiły o zabawie z rodzeństwem, ale o satysfakcji i braku nudy wspominały tylko w kontekście zabawy z rówieśnikami.

- *Ja przychodziłem do Karola w czasie pandemii, jak było zamknięte i bawiliśmy się, wspinaliśmy się na szopy, robiliśmy zapasy na sianie. Najlepiej było jak rozbijaliśmy jajka o ściany. (ZWG kl.III/57)*
- *zabawa z kolegami i koleżankami jest najciekawsza (TNZ kl. III./10)*

Podsumowanie i wnioski

Przebieg wywiadów z dziećmi był bardzo dynamiczny w każdej grupie. Wypowiedź jednego dziecka stawała się automatycznie inspiracją do wypowiedzi jego kolegów. Dzieci potwierdzały podobną aktywność, informowały o innej, przypominały sobie nawzajem o podejmowanych kontaktach, ich przedmiocie i przebiegu. Zwracały się do siebie mówiąc: *a pamiętasz, jak my wtedy...; nie, ja to miałem inaczej...* Aktywność dzieci podczas wywiadów fokusowych wskazywała, że przywiązują one wagę do wzajemnych kontaktów między sobą i społeczna izolacja podczas pandemii była dla nich ogromnym ciężarem. Modyfikację wyróżnionych wyżej dziecięcych przestrzeni społecznych można przedstawić w sposób syntetyczny, jak w poniżej tabeli.

Tabela 1. Atrybuty dziecięcych relacji społecznych podczas pandemii

Atrybuty relacji	Przestrzenie życia społecznego		
	Dom	Szkoła	Podwórko
Źródła	rodzina bliższa i dalsza	rówieśnicy z klasy	rodzina, koledzy z klasy, dzieci z sąsiedztwa
Osoby	mama, tata, siostra/brat, babcia/dziadek, ciocia/ wujek, kuzyn/ kuzynka	koleżanka/kolega	koleżanka z sąsiedztwa/kolega z sąsiedztwa, siostra/brat, kuzyn/kuzynka
Komunikacja	bezpośrednia	zapośredniczona (edukacja zdalna)/ bezpośrednia (nauka hybrydowa)	bezpośrednia
Nośnik interakcji	odrabianie lekcji, obowiązki domowe, zabawa, pomoc rodzicom (sprzątanie, gotowanie, w gospodarstwie)	zajęcia lekcyjne, praca domowa (rzadko), zabawy zapośredniczone przez media, gry wspólne z użyciem mediów	zabawy z wykorzystaniem obiektów z podwórka, tematyczne, z piłką
Stopień nasycenia w materiale badawczym	wysoki	niski	pośredni

Świat społeczny dzieci na wsi podczas pandemii został bardzo ograniczony głównie w sferze kontaktów z rówieśnikami ze szkoły. Z oczywistych względów pole interakcji zdominowane było przez najbliższą rodzinę lub krewnych. Jednakże dzieci wiejskie nie straciły zupełnie bezpośrednich relacji z rówieśnikami, bowiem mogły spotykać się z najbliższymi sąsiadami. Wybór partnerów był ograniczony, ale jednak zapewniał dzieciom możliwość komunikowania się i działania w pozarodzinnych konfiguracjach społecznych. Na przydomowych podwórkach dzieci mogły w miarę swobodnie przebywać, zatem można powiedzieć, że ich osamotnienie miało złagodzony wymiar. Mimo zadowolenia dzieci z bezpośrednich kontaktów podwórkowych, jednak dopiero powrót do szkoły i bezpośrednie spotkania z wszystkimi kolegami dawały dzieciom najwięcej radości. Kontakt zapośredniczony poprzez media uznawały za mniej satysfakcjonujący i pomocniczy w stosunku do

relacji offline. Dla dzieci szkoła wiejskich szkoła stanowi terytorium, gdzie gromadzi się więcej osób, z którymi można nawiązać relacje i poszerzyć grono o osoby mieszkające dalej lub w innej wsi. To ogromna okazja do nawiązywania i podtrzymywania relacji, bogacenia swojego społecznego świata.

Warto rozważyć, jak przedstawiała się sprawczość dzieci-aktorów społecznych w budowaniu własnej przestrzeni społecznej podczas pandemii. Zgromadzony materiał tylko w pośredni sposób pozwala opisać ten fenomen. Charakteryzują go następujące cechy:

1. Rodzice kontrolowali i ograniczali sprawczość dzieci w budowaniu ich społecznego świata.
2. Szkoła nie wspomagała dzieci w rozwijaniu ich sprawczych kompetencji w obszarze społecznym.
3. Sprawczość dzieci w generowaniu własnego świata społecznego w przestrzeni wirtualnej była stosunkowo niewielka. Media nie stały się głównym kanałem dziecięcych kontaktów podczas pandemii.
4. Polem do nieskrepowanego relacjami władzy sprawstwa było w czasie pandemii podwórko.

Sprawczość dzieci jest uwikłana silnie w wertykalne stosunki władzy z dorosłymi. W domu rodzice organizowali dzieciom kontakty z krewnymi, od nich zależne były także spotkania z rówieśnikami poza domem i podwórkiem. Rodzice kontrolowali także kontakty dzieci poprzez media, bowiem dysponowali narzędziami do łączenia się, ograniczali ich użytkowanie, monitorowali czas i przebieg spotkania. Z rozmów z dziećmi wywnioskować można, iż prowadziły one negocjacje w poszerzaniu swego pola, ale finalnie to do rodziców zależał ich rezultat. Nauczyciele również nastawieni byli wyłącznie na realizację zadań edukacyjnych (Bednarska 2021) i nie stwarzali dzieciom okazji do współpracy online z rówieśnikami. Największą swobodę kontaktów, bez stałego nadzoru dorosłych dzieci miały w obszarze podwórka. Jak pisze Marek Siwicki podwórka są „dla współczesnego dziecka ostatnim bastionem swobody i niezależności” (Siwicki 2021, s. 231) i taką funkcję pełniły również podczas pandemii. Tam nawiązywane były relacje horyzontalne, a świadectwem dziecięcego sprawstwa może być chęć i stałość w podejmowaniu kontaktów przez dzieci. Podkreślić tu jednak trzeba, że problematyka dziecięcej sprawczości podczas pandemii wymagałaby osobnych badań.

Podsumowanie przedstawionych wyników kieruje uwagę w stronę relacji dorosły-dziecko i rzeczywistego uznania dziecka jako równoprawnego partnera interakcji. Pandemia wyostrzyła problem zawłaszczania przestrzeni sprawstwa dzieci przez dorosłych zarówno w domu, jak i szkole. Choć

w dyskursie akademickim zagadnienie statusu dziecka w rodzinie i społeczeństwie jest wyraźnie obecne (Bałachowicz i Witkowska-Tomaszewska 2015; Golus 2018), to jednak ponowne namysłu nad tą kwestią jawi się koniecznością w postpandemicznych czasach, bowiem odstępianie dzieciom pola decyzyjnego i wspieranie ich sprawstwa stanowi duże wyzwanie dla rodziców i nauczycieli w nowej, zmienionej rzeczywistości.

Bibliografia:

- Bałachowicz, J., Tomaszewska-Witkowska, A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bednarska, N. (2021), Style działań edukacyjnych oraz style nauczania nauczycieli a doświadczanie podmiotowości przez uczniów w czasie lekcji zdalnych w klasach I-III szkoły podstawowej podczas pandemii COVID-19. *Studia z Teorii Wychowania*, 3(36), t. XII, 169-187.
- Castells, M. (2010). *Społeczeństwo sieci*. Warszawa: WN PWN.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood* (wyd. 2). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Dziuban, Z. (2008). Wytwarzanie przestrzeni. Między przestrzenią teorii a przestrzenią praktyki. W: Z. Rykiel (red.). *Nowa przestrzeń społeczna w badaniach socjologicznych* (61-70). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gibbs, G. (2015). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: WN PWN.
- Giddens, A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków: Eidos.
- Golus, A. (2018). Od przedmiotu do podmiotu. Status dziecka w rodzinie i społeczeństwie. *Studia Edukacyjne*, 48, 315 - 334.
- Jałowicki, B. (2010). *Społeczne wytwarzanie przestrzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Jenks, C. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (111- 133). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kowalik-Olubińska, M. (2021). *Dzieci aktorami w przestrzeniach życia społecznego. Sprawczość w sieci relacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: WN PWN.
- Oswell, D. (2013). *The Agency of Children. From Family to Global Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: GWP.
- Punch, S. (2002). Research with Children. The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Raithelhuber, E. (2016). Extending Agency. The Merit of Relational Approaches for Childhood Studies. W: F. Edder, M. S. Baader, T. Betz, B. Hungerland (red.), *Reconpetualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies*, (89-101). London: Routledge.
- Rykiel, Z. (2008). Koncepcje przestrzeni i teorie regionu a wzorce uprawiania socjologii. W: Z. Rykiel (red.). *Nowa przestrzeń społeczna w badaniach socjologicznych* (13-38). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Siwicki, M. (2021). *Nowe podwórka współczesnego dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem - przełomy i przejścia. *Chowanna*, 1, 13-26.
- Sorbring, E., Kuczyński, L. (2019). Children's Agency in Parent-child, Teacher-pupil and Peer Relationship Contexts. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13, 1-9.
- Sugarman, J., Sokol, B. (2012). Human Agency and Development: An Introduction and Theoretical Sketch. *New Ideas in Psychology*, 30, 1-14.
- Varpanen, J. (2019). What is Children's Agency? A Review of Conceptualisations Used in Early Childhood Education Research. *Educational Research Review*, 28, 1-26.
- Zwiernik, J. (2015), Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(69), t. 18, 81-103.