

JOLANTA ZWIERNIK

Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: zwiernik.jolanta@gmail.com

Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*

Celem artykułu jest prześledzenie procedury badań związanej z odpowiedzią na pytania o cel przedsięwzięcia badawczego i przesłanki ontologiczno-epistemologiczne sytuujące je w określonej perspektywie badawczej. Przedmiotem dociekań opisanych w artykule jest wiedza dziecka. Wybór opcji metodologicznej inicjującej działania badawcze uzależniony jest od przyjęcia założeń odnośnie do konceptu dziecka (dyskurs dziecka jako przedmiotu oddziaływań vs. dyskurs dziecka jako autonomicznego podmiotu) oraz natury jego wiedzy i sposobu tworzenia jej w umyśle dziecka (dyskurs behawiorystyczny vs. konstruktywistyczny). Przesłanki te sytuują przedsięwzięcie badawcze w modelu badań pozytywistycznych vs. interpretatywnych. Każdy z nich ma swoje instrumentarium wpisane w obszar badań ilościowych vs. jakościowych. Oferują one specyficzne dla wybranej orientacji badawczej metody (strategie badawcze). W przypadku badań ilościowych są to: test osiągnięć, ankieta, wywiad standardowy. W badaniach jakościowych są to: rozmowa z dziećmi (wywiad pogłębiony), obserwacja etnograficzna, podejście mozaikowe.

Słowa kluczowe: *dyskursy dzieciństwa, badanie dzieciństwa, perspektywa dziecka, wiedza komunikatywna/koniunktywna, model scjentrystyczny/interpretatywny*

Konstrukcja niniejszego tekstu oparta jest na założeniu, że podjęcie decyzji o tym, jak badać, uzależniona jest od odpowiedzi na pytanie o to, co badać, i przyjęcia określonych przesłanek odnośnie do natury badanych zjawisk. Aby więc zdecydować o tym, jak badać wiedzę dziecka, wcześniej trzeba uzmysłwić sobie, jakie żywimy przekonania co do konceptu dziecka i natury jego wiedzy. Przesłanki te prowadzą do umiej-

* Wstępna wersja tego tekstu została przedstawiona w formie referatu podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Kompetencje człowieka w społeczeństwie wiedzy*, Uniwersytet w Białymstoku, wrzesień 2014.

scowienia naszego przedsięwzięcia badawczego w określonym modelu (podejściu, paradygmacie) badań (pozytywistycznym/scjentyistycznym vs. interpretatywnym). Każdy z modeli zawiera w sobie instrumentarium (ilościowe vs. jakościowe) pozwalające na realizację projektów badawczych zgodnie z jego założeniami. Oferują one metody (strategie) badawcze pozwalające na zebranie materiału odpowiadającego wybranemu modelowi badań. Sygnalizowane elementy procesu badawczego będą przedmiotem moich rozważań, które dla zwiększenia czytelności wywodu zaprezentuję w wersjach binarnych ze świadomością ich różnorodności i złożoności.

Dyskursy dzieciństwa

Sposób, w jaki ludzie mówią, zazwyczaj jest ich świadomym wyborem, naznaczonym ich osobistymi preferencjami i/lub uprzedzeniami. Zwykle się go określać mianem dyskursu. Jedną z jego definicji głosi, że jest to *cały zestaw wzajemnie powiązanych idei, które współdziałają na swój sposób, idei, które zespolone są przez szczególną ideologię lub światopogląd. Różne dyskursy konstruowane są przez odmienne źródła wiedzy. Każdy funkcjonuje na podstawie szczególnego zestawu założeń i, przede wszystkim, każdy opiera się na szczególnym zestawie wartości i poglądów etycznych* (Rogers 2008, s. 176). Taka wykładnia dyskursu wskazuje, że jest on formą narracji, która nie tylko opisuje rzeczywistość, ale też przenosi oceny moralne odsłaniające wartości leżące u jego podstaw (tamże, s. 180).

Nawiązując do kwestii zasygnalizowanych na wstępie, scharakteryzuję najpierw dwa odmienne sposoby konceptualizacji dzieciństwa, sytuując je w przeciwstawnych typach dyskursu.

Dziecko jako przedmiot oddziaływań dorosłych

Za prekursora tego typu dyskursu dzieciństwa uważa się J. Locke'a, reprezentanta ideologii transmisji kulturowej (Kohlberg, Mayer 1993), od którego wywodzi się określenie dziecka jako *tabula rasa*, czyli czysta karta zapisywana w kolejnych etapach jego życia wiedzą i doświadczeniem uprzystępnianym przez wszystkowiedzących i organizujących ten proces dorosłych. Nurt ten, moim zdaniem, reprezentuje również Jean Jacques Rousseau, zazwyczaj przeciwstawiany J. Locke'owi, który co prawda afirmuje potencjał rozwojowy, w jaki z urodzenia wyposażone jest dziecko (ideologia romantyczna), to jednak jego ujawnienie się i rozkwit uzależnione jest od

dorosłych, tworzących warunki i niwelujących utrudnienia, które mogłyby przeszkodzić mu w osiągnięciu pełnego rozwoju. *Ani Locke, ani Rousseau nigdy nie wątpili, że dzieciństwo wymaga zorientowanego na przyszłość przewodnictwa dorosłych* (Postman 2001, s. 133).

W czasach bardziej współczesnych źródła konstrukcji dziecka jako przedmiotu oddziaływań odnaleźć można w wypracowanych przez psychologię rozwojową stadiach rozwoju charakterystycznych dla scjentyistycznego modelu badań. Stanowią one matryce wyznaczające normy rozwojowe dla okresu dzieciństwa i są wraz ze stanowiącymi ich biologiczne podłoże fazami fizycznego rozwoju dziecka *jedną z najbardziej zniewalających metafor współczesnej kultury – metafory „wzrostu”*. *Związane z tą metaforą fizyczne oznaki zmian anatomicznych, które towarzyszą dzieciństwu, uważane są za wskaźniki awansu społecznego, dzięki czemu „naturalne” i „społeczne” komponenty kategorii dzieciństwa zlewają się w jedną całość. Psychologia rozwojowa jest ufundowana na przekonaniu o „naturalności” dzieciństwa oraz o potrzebie normalności i atrakcyjności rozwoju i konstruktywnych zmian, dokonujących się za sprawą „wzrostu”. Stąd rutynowo konstruuje się tu koncepcje dziecka jako istoty częściowo rozumnej – to znaczy istoty dochodzącej do rozumności* (Jenks 2008, s. 114).

Koncepcje te, lokujące się w dyskursie uprzedmiotawiającym dziecko, bazują na przeciwieństwie statusu ontologicznego dziecka i dorosłego. Dziecko jest w nich osobą, która jest nie-dorośłą, przed-dorośłą, inna-niż-dorośłą, choć całe swoje dziecięce życie aspiruje do tego, by być dorośłą. To dzięki rodzicom, nauczycielom, wychowawcom bardziej czy mniej profesjonalnym, dziecko ma szansę opanować wiadomości, umiejętności i reguły życia społecznego, które w przyszłości zagwarantują mu miejsce wśród dorosłych członków społeczeństwa. Postawę taką ilustruje wypowiedź F. Znanieckiego z roku 1928. Głosi ona: (...) *ostateczne przyjęcie członka [do grupy – J.Z.] jest poprzedzone przez okres wstępny, w ciągu którego jest on tylko częściowo członkiem. Każda taka grupa składa się jak gdyby z ośrodka, tj. ogółu pełnych, właściwych, całkowitych członków, oraz z obwódki mniej lub więcej szerokiej i dokładnie odgraniczonej, tj. ogółu członków niepełnych, częściowych, kandydatów* (Znaniecki 1973, s. 10). I dalej: *Nawet gdy dziecko już zostało po urodzeniu uznane i przyjęte do grupy, pozostaje ono aż do czasu dojrzałości w owej obwódce, otaczającej właściwy ośrodek grupy, jest tylko częściowym, niepełnym członkiem* (tamże, s. 20). Dopiero podlegając przez wiele lat przymusowi socjalizacyjnemu wywieranemu przez bliskie mu środowisko społeczne i rozmaite instytucje edukacyjne, dziecko może w przyszłości osiągnąć status pełnoprawnego członka społeczeństwa, tymczasem jest członkiem niepełnoprawnym.

Dzieciństwo konceptualizowane w tym typie dyskursu sytuuje się w opisywanym przez B. Śliwerskiego adultystycznym modelu relacji dziecko–dorosły eksponującym to, czym dziecko „jeszcze nie jest”. Jak ujmuje to autor: *To, czego nie potrafi, jest ważniejsze od tego, co potrafi* (Śliwerski 2007, s. 103). Wyrażający się w tym stano-

wisku protekcjonizm dorosłych każe widzieć w dziecku osobę niedojrzałą do pełni człowieczeństwa, nierozumną, niekulturalną, niesamodzielną, nieodpowiedzialną, niezdarną, prelogiczną, irracjonalną, pozbawioną woli, krytycyzmu, własnego sądu (Farson 1992; Holt 1992), którą od dorosłego zasadniczo różni cechujący ją brak. To właśnie kategoria braku, w opinii M. Jacyno i A. Szulżyckiej jest podstawowym atrybutem tożsamości dziecka. *Brak – piszą Autorki – podnosi tego, kogo dotknął, do rangi bytu. Tym, co wyróżnia dziecięcy „brak” w aktualnym repertuarze ludzkich „braków”, jest niepełna ekspresja możliwych przyszłych „braków”. Dziecko może być w przyszłości Wszystkim i Każdym, dlatego teraz jest Nikim* (Jacyno, Szulżycka 1999, s. 22).

Taka konstrukcja dzieciństwa jest dla wielu dorosłych wystarczającym powodem, aby, kierując się troską o dziecko, podjąć działania zmierzające do korygowania owe go braku poprzez przejęcie aktywnej roli w procesach uczenia, opieki, ochrony czyniąc w ten sposób z dziecka pasywnego odbiorcę swoich oddziaływań. Częstym argumentem uzasadniającym takie postępowanie jest powoływanie się na potrzeby dziecka, które, w zależności od tego, kto je artykułuje, mogą przyjmować różne znaczenia. Zwraca na to uwagę W.S. Rogers wskazując na potrzeby wynikłe z wyobrażeń o nich osób dorosłych, którzy ignorują zdanie dzieci, jak to się dzieje w modelu adultystycznym, i takie, które są wyrazem interesów dzieci, jakie głoszą one same, kiedy, traktowane z powagą, zachęcane są do ich przedstawiania.

Dziecko jako podmiot życia społecznego

Początków dyskursu dziecka jako autonomicznego podmiotu można upatrywać w poglądach myślicieli, którzy w latach 70. ubiegłego wieku stali się propagatorami *idei uznania praw i wolności obywatelskich u dzieci i młodzieży na równi z dorosłymi obywatelami danego kraju* (Śliwerski 2007, s. 68). Rzecznicy praw dziecka, opowiadając się za uznaniem podmiotowej, indywidualnej i zbiorowej partycypacji dzieci w życiu społecznym, akcentują ich kompetencje poznawcze i decyzyjne (Śliwerski 1992, s.107) zobowiązujące dorosłych do tworzenia przestrzeni umożliwiających młodym uczestnictwo w życiu społecznym stosownie do ich wewnętrznych zasobów i aspiracji.

W dyskursie podmiotowego dziecka ma ono status samodzielnego, autonomicznego bytu partycypującego w zdarzeniach znaczących dla jego bycia w świecie. Jest ono współpartnerem, współobywatелеm, współuczestnikiem życia społecznego na równi z innymi jego aktorami. Przekonanie to sytuuje dzieciństwo w modelu izonomicznym, w ujęciu B. Śliwerskiego, określającym relację dziecka z dorosłym jako „bycie takim samym jak dorosły” (Śliwerski 2007, s. 104). Model ten, w przeciwieństwie do po-

przedniego, akcentującego różnice między dziećmi i dorosłymi, koncentruje się na podobieństwach wskazujących na cechę bycia człowiekiem, choć w różnej fazie życia, składającą się na ciągłość człowieczego losu. Z tej perspektywy dzieci widziane są jako *podmioty aktywnie konstruujące i określające swoje życie społeczne, życie otaczających ich ludzi i społeczności, w których żyją* (Jenks 2008, s. 112). Teza ta koresponduje z założeniami konstruktywizmu społecznego dostarczającego odniesień interpretacyjnych dla konceptualizacji wczesnych lat życia ludzkiego.

Przedstawiciele społecznego konstruktywizmu sytuując fenomen dzieciństwa w rzeczywistości społecznej, przeciwstawiają się przesłankom epistemologicznym wywiedzionym z pozytywizmu. Przedmiotem ich krytyki jest zarówno determinizm biologiczny i wynikające z niego „naturalne” fazy wzrostu, jak i społeczne wyznaczniki dzieciństwa ujmowane jako internalizacja presji społecznej, jaka jest wywierana w procesie socjalizacji i która skutkuje opanowaniem kompetencji umożliwiających uczestniczenie w dojrzałych formach życia społecznego (tamże, s. 123). Tymczasem, według konstruktywistów, dzieci nie są kształtowane ani przez siły natury, ani przez siły społeczne, a raczej *zamieszkują one świat znaczeń tworzony samodzielnie w interakcjach z dorosłymi. (...) Ich światy to realne obszary, jak nasze własne światy, które wymagają zrozumienia wedle swoich własnych prawideł* (tamże, s. 127–128). Są nimi, na przykład, dziecięce grupy podwórkowe czy grupy przyjaciół, w których, za sprawą podejmowanych przez dzieci społecznych praktyk, zostają wypracowane szczególnie rodzaju rytuały, sposoby komunikowania się, normy i reguły wzajemnych zachowań składające się na kulturę dzieci.

Uczestnictwo dzieci w tworzonych kolektywnie kulturach rówieśniczych jest mocno akcentowane w koncepcji „interpretatywnej reprodukcji” autorstwa W.A. Corsaro. Bazuje ona na założeniu, że dzieci nie doświadczają biernie tego, co im się przydarza, ale są aktywnymi podmiotami życia społecznego, zarówno w kręgach rówieśniczych, jak i w relacjach z dorosłymi. Ich partycypacja w życiu społecznym nie jest prostą reprodukcją zastanych ról i pozycji społecznych, ale jest to proces aktywny i twórczy, w wyniku którego dzieci modyfikują przekaz kulturowy, przyczyniając się w ten sposób do wytwarzania własnej kultury dziecięcej, i jednocześnie, uczestnicząc w relacjach z dorosłymi, kreują zmiany kulturowe w całym społeczeństwie (Corsaro 2005; za: Nowicka 2010, s. 89–90).

Również G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence, autorzy książki *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, opowiadają się za konstrukcją dziecka jako *współtwórcy wiedzy, tożsamości i kultury*. Kreślą oni (za L. Malaguzzim, liderem Reggio Emilia) obraz „bogatego dziecka” (w przeciwieństwie do dziecka „ubogiego” w modelu pozytywistycznym) wyposażonego w potencjał, aktywnego, silnego i kompetentnego (Dahlberg, Moss, Pence 2013, s. 106). Przymioty te pozwalają dzieciom na aktywne włączanie się w proces konstruowania wiedzy poprzez nadawanie znaczeń rzeczywistości, ujawnianych w praktykach społecznych współtworzonych z rówieśnikami i z dorosłymi. Wskazuje to na jeszcze jeden aspekt podmiotowego dzieciństwa

podnoszony przez konstruktywistów, a mianowicie zwracają oni uwagę na to, że dziecko jest też obywatelem. Oznacza to, że *małe dziecko nie tylko jest włączone w obręb społeczeństwa i świata, ale też wchodzi w aktywny z nim związek. (...) małe dziecko żyje w takim świecie, jaki istnieje obecnie, będąc ucieleśnieniem tego świata, który na nie oddziałuje – ale także ono samo oddziałuje na ten świat i konstruuje jego znaczenie* (tamże, s. 107), co wskazuje na podzielenie przez autorów wcześniej już prezentowanego poglądu W.A. Corsaro.

Dzieciństwo jest również kategorią temporalną. O ile w dyskursie przedmiotowym wiązane ono było z przyszłością, ku której ma dążyć i/lub z przeszłością wyznaczającą wzorce aktualizowane w teraźniejszości, o tyle dyskurs dzieciństwa podmiotowego sytuuje je w teraźniejszości jako czasie aktualnie przeżywanym. Jest on ważny i wartościowy dla niego samego, tu i teraz, a nie jako rezultat przeszłego dorobku czy etap przygotowania do życia, które dopiero nastąpi. O tym, że dzieci boleśnie odczuwają lekceważenie ich czasu teraźniejszego, przekonuje pogląd dziecka, które słowami J. Korczaka mówi: (...) *czym to dziś dziecka gorsze, mniej cenne od jutra? (...) Dla jutra lekceważy się to, co je dziś cieszy, smuci, dziwi, gniewa, zajmuje. Dla jutra, którego ani rozumie, ani ma potrzebę rozumieć, kradnie się lata życia, wiele lat* (Korczak 1998, s. 42).

Wiedza jako przedmiot badań

Odpowiedź na pytanie o to, czym jest wiedza i w jaki sposób jest ona tworzona w ludzkim umyśle, to kluczowe kwestie, decydujące o wyborze podejścia badawczego umożliwiającego jej badanie. Wskazanie odmienności założeń epistemologicznych, różnicujących sposoby definiowania wiedzy i procedury jej nabywania, prowadzi do zarysowania dwóch spolaryzowanych typów dyskursów, które za D. Klus-Stańską określić można jako dyskurs obiektywistyczny (pozytywistyczny, behawiorystyczny) i dyskurs konstruktywistyczny (Klus-Stańska 2010a).

Wiedza w dyskursie obiektywistycznym

Według zwolenników dydaktyki behawiorystycznej *wiedza to wyznaczony przez program nauczania zbiór wiadomości przekazywanych uczniom przez nauczyciela w celu jej przyswojenia* (Klus-Stańska 2010b, s. 322). Jest ona wiedzą obiektywną, co oznacza, że jest ona bytem obiektywnym, zewnętrznym wobec człowieka i odnosi się

do istniejącej obiektywnie rzeczywistości zarówno przyrodniczej, jak i społecznej (Malewski 1997, s. 22). Jest to wiedza sprawdzona, oceniona, uporządkowana i w takiej postaci gotowa do przyswojenia.

Dzięki „napływającym” do człowieka informacjom, ich prawidłowemu odbiorowi, addytywnemu gromadzeniu i selekcji coraz lepiej poznaje on świat obiektywny i samego siebie. Poznając rzeczywistość, utrwała sobie nazwy i znaczenia przedmiotów, zjawisk i procesów; dokonuje operacji ich grupowania i różnicowania, co pozwala mu tworzyć coraz bardziej precyzyjne definicje i klasyfikacje. Są one podstawą kształtowania i utrwalania naukowych pojęć o obiektywnej rzeczywistości skupionych wokół określonych zagadnień stanowiących zawartość treściową przedmiotów realizowanych w nauczaniu szkolnym (Czarnecki, Kowolik 2010, s. 582–588). W ten sposób wiedza o tym jaki jest świat, zostaje poporcjowana na niezależne od siebie pakiety przypisane przedmiotom nauczania, i przyjmuje postać z góry ustalonego, zamkniętego, nienaruszalnego kanonu uprzystępnianego uczniom do zapamiętania. Dominująca procedura prowadząca do umiejscowienia wiedzy w umyśle ucznia to przekaz treści przez nauczyciela i/lub podręcznik.

Mimo ugruntowanej w praktyce szkolnej tej formy pracy, warto za D. Klus-Stańską, odnotować jej problematyczność. Kryje się ona za milcząco przyjmowaną oczywistością twierdzeń, że nauczanie (przekaz nauczyciela) wywołuje uczenie się (choć wiemy, że nie zawsze tak jest); podręcznik powinien zawierać „materiał” (ten może dobrze wyjaśniać zagadnienie lub czynić je bardziej skomplikowanym); uczeń uczy się tego, czego jest nauczany (nie zawsze i nie tylko tego); postęp w nauczaniu to coraz większy przyrost wiadomości i umiejętności ucznia (nie wszyscy uczniowie tak samo „pracują”) (Klus-Stańska 2010a, s. 107). Zakwestionowanie, charakterystycznych dla dyskursu obiektywistycznego, oczywistości odnoszących się do zunifikowanego w praktyce szkolnej sposobu uprzystępniania wiedzy prowadzi do konieczności rozważenia innej możliwości, jaką oferuje dyskurs konstruktywistyczny.

Wiedza w dyskursie konstruktywistycznym

Wiedza, według konstruktywistów, to *perspektywa rozumienia świata, kulturowe narzędzie postrzegania go i myślenia o nim. Wiedza nie istnieje „obok” świata, a świat w umyśle jednostki nie istnieje poza jej wiedzą o nim. Uwagę na świecie skupia się właśnie za pośrednictwem wiedzy, która może być dynamiczna, badawcza, wnikliwa i refleksyjno-twórcza, albo też infantylna, powierzchowna, kolorowo-obrazkowa i kopiująca cudze znaczenia* (Klus-Stańska 2005, s. 75). W tym ujęciu wiedza to nie tyle zbiór wiadomości, ile sposób ich funkcjonowania w umyśle, który zależy od warunków ich poznawania. Stąd kluczowe dla zwolenników tego podejścia

są procedury opracowywania wiedzy w umyśle, bazujące na osobie ważnym dla uczącego się kontekście motywacyjno-społecznym, wyzwającym jego aktywność i zaangażowanie w proces konstruowania własnego umysłowego modelu rzeczywistości (Klus-Stańska 2010a, s. 312).

Konstruktywiści zakładają, że uczenie się polega na aktywnym konstruowaniu struktur wiedzy (tamże, s. 276), w czym istotną rolę odgrywają procesy interpretacji i nadawania znaczeń zdarzeniom i sytuacjom, w jakich człowiek uczestniczy. Konstruowanie i rekonstruowanie struktur wiedzy (uczenie się) jest procesem całościowym, nieograniczonym wyłącznie do instytucji szkoły, dlatego stan aktualnej wiedzy człowieka uzależniony jest od jego przeszłych doświadczeń, zrekonstruowanych w postaci mentalnego obrazu rzeczywistości, i bieżących, szeroko rozumianych intencji (tamże, s. 277).

Wskazanie na znaczenie osobistych zasobów intelektualno-motywacyjnych zaangażowanych w proces poznawania rodzi niebezpieczeństwo tworzenia w umysłach ludzi wielu zróżnicowanych biograficznie wersji rozumienia świata uniemożliwiających wzajemne porozumienie. Przeciwwagą dla tej niedogodności jest pogląd J.S. Brunera głoszący, że *cała aktywność umysłowa jest usytuowana w kulturze i wspierana przez mniej lub bardziej aktywizujące otoczenie kulturowe* (Bruner 2006, s. 101). Stanowi ono płaszczyznę wymiany indywidualnych, subiektywnych znaczeń nadawanych rzeczywistości w procesach negocjacji społecznych, które umożliwiają zrozumienie osobistych interpretacji poszczególnych ludzi przez pryzmat reguł życia społecznego obowiązujących w ich kontekście kulturowym. Wiedza, w dyskursie konstruktywistycznym, nie jest więc odbiciem poznawanego świata, ale wypadkową biograficznego poznawania świata i społecznych warunków tworzenia i używania znaczeń (Klus-Stańska 2010a, s. 307).

Szczególną odmianą wiedzy, będącej w polu zainteresowania konstruktywistów, jest wiedza społeczna. Odnosi się ona do rozległej tematyki obejmującej różnorodne przejawy życia społecznego, takie jak: problemy egzystencjalne i obyczajowe; kwestie ekonomiczne, demograficzne, ekologiczne; różnorodność kulturowa, religijna, rasowa (Nowak-Łojewska 2011, s. 324) i inne, w jakie obfitują sytuacje angażujące człowieka jako istotę społeczną. Wiedzą taką dysponują już całkiem małe dzieci. Od narodzin uczestniczą one w życiu różnych grup społecznych: rodziny, rówieśników, sąsiadów, pasażerów środków komunikacji, klientów sklepów i galerii handlowych. Odwiedzając z rodzicami miejsca zabaw i wypoczynku, bary i restauracje, placówki służby zdrowia, miejsca kultu, edukacji i rozrywki, chłonąc rzeczywiste i fikcyjne relacje telewizyjne z wydarzeń w kraju i na świecie, obserwują zachowania aktorów społecznych zdarzeń, kształtując własne opinie o tym, jak wygląda społeczna rzeczywistość. Wiedza ta rzadko jest uruchamiana w instytucjach dla małych dzieci, czego powodem zazwyczaj jest niewiara nauczycieli w kompetencje dzieci oraz ich brak wiedzy, umiejętności i często gotowości do podejmowania tematyki społecznej w rozmowach z małymi dziećmi (tamże, s. 269).

Opisane w skondensowanej postaci założenia ontologiczno-epistemologiczne dotyczące wiedzy dziecka prowadzą do wyodrębnienia dwóch stanowisk badawczych. Jedno z nich, zbieżne z założeniami charakteryzującymi badania obiektywistyczne, zakłada, że:

- dziecko jest znacząco odmienne od osoby dorosłej i jako takie jest przedmiotem jej oddziaływań,
- wiedza dziecka jest zbiorem wiadomości i umiejętności do przyswojenia (opanowania, zapamiętania); ich zasób świadczy o osiągnięciu (lub nie) przewidzianego dla danego wieku stadium rozwoju,
- wiedza dziecka pochodzi z przekazu nauczyciela i/lub podręcznika,
- celem edukacji jest wyposażenie dziecka w zasób wiadomości i umiejętności pozwalających mu na bezkolizyjną aktywność w przyszłym dorosłym życiu,
- doświadczenie ma za zadanie nauczenie zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce.

Drugie stanowisko, bliższe badaniom interpretatywnym, głosi, że:

- dziecko jest istotą ludzką i jako takie ma status ontologiczny tożsamy z osobą dorosłą; jest aktywnym twórcą wiedzy, tożsamości i kultury,
- wiedza dziecka to osobista, indywidualna mapa mentalna konstruowana w kontaktach z inspirującym otoczeniem przyrodniczym i społecznym,
- wiedza dziecka jest rezultatem jego aktywności umysłowej, w wyniku której dochodzi do konstruowania i rekonstruowania jego zasobów mentalnych,
- zadaniem edukacji jest wyposażenie dziecka w *narzędzia do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata, w którym żyje* (Bruner 2006, s. 38),
- doświadczenie jest ważnym źródłem wiedzy osobistej dziecka.

Zasadnicze cechy obu modeli zostaną zaprezentowane w kolejnym fragmencie tekstu.

Modele badań naukowych

Na początku rozważań metodologicznych dotyczących sposobów badania wiedzy dzieci odwołam się do dychotomicznych modeli badań naukowych, będących następstwem tzw. zwrotu lingwistycznego, jaki dokonał się w humanistyce w drugiej połowie XX wieku (Malewski 2010, s. 129). Polegał on na zakwestionowaniu stanowiska scjentyistycznego, reprezentowanego przez przedstawicieli przyrodoznawstwa, traktujących język jako neutralne narzędzie służące do bezstronnego opisu rzeczywistości.

Właściwym zwolennikom tego podejścia sposób uprawiania nauki głosi, że rzeczywistość funkcjonuje zgodnie z obiektywnymi prawami i prawidłowościami, a zada-

niem nauki jest ich odkrywanie. Dlatego zasadniczym celem badań naukowych jest gromadzenie danych, ujmowanie ich w precyzyjnie określone kategorie oraz prezentowanie obiektów spełniających warunki przynależności do tych kategorii w sposób ilościowy. Zastosowanie w kodowaniu danych wartości liczbowych jest podstawą do posłużenia się mniej lub bardziej zaawansowanymi modelami statystycznymi, które z kolei umożliwiają ustalenie związków i zależności między obiektami badań (zmiennymi), będących świadectwem stwierdzonych w badaniach prawidłowości. Procedura ta umożliwia otrzymywanie porównywalnych danych przez badaczy korzystających z niej w innym miejscu i czasie, co stanowi dowód ich obiektywności niezafałszowanej przez subiektywne preferencje badacza (Malewski 1997, s. 18–19).

Zwolennicy scjentyistycznego modelu uprawiania nauki zdają się jednak nie dostrzegać, że już wybór tych, a nie innych zmiennych, ich kategoryzacja i dobór wskaźników, wybór metod badawczych i osób badanych to rezultaty indywidualnych decyzji badacza, nie wolnych od jego subiektywnych presupozycji. Innym uproszczeniem, towarzyszącym charakterystyce badań ilościowych, jest sprowadzanie ich do danych liczbowych. Tymczasem w badaniach tych słowo również grało (i gra nadal) znaczącą rolę. Dane liczbowe zazwyczaj prezentuje się w tabelach i na wykresach, ale warto pamiętać, że to dopiero pierwszy etap ich opracowywania. Kolejne to ich analiza i interpretacja, w których słowa, jakimi posługuje się badacz analizujący i interpretujący rezultaty badań, odgrywają znaczącą rolę, choć inną niż w modelu interpretatywnym. Badacz ilościowy opracowując wyniki przeprowadzonych badań, poszukuje związków przyczynowo-skutkowych i analizuje stwierdzone zależności, akcentując w ich interpretacji przyczyny wyjaśniające uzyskane rezultaty. Język, jakim się posługuje, jest dla niego narzędziem służącym do relacjonowania wyników badań, a nie materiałem badawczym, który analizuje, próbując dociec obecnych w nim znaczeń, jak to się dzieje w modelu interpretatywnym.

Zwolennicy podejścia interpretatywnego przyjmują, że język jest nie tylko narzędziem opisu świata, ale, poprzez obecne w nim znaczenia – oceny, wartości, przekonania – jest on aktywnym czynnikiem w procesie konstruowania społecznej rzeczywistości. Zdaniem P.L. Bergera i Th. Luckmanna, *życie codzienne jednostki można traktować jako korzystanie z aparatury konwersacyjnej, która nieustannie podtrzymuje, modyfikuje i rekonstruuje jej subiektywną rzeczywistość* (Berger, Luckmann, 1983, s. 234). Stałe używanie tego samego języka przez ludzi z danego kręgu społeczno-kulturowego sprawia, że możliwa jest obiektywizacja wzrastającego w ciągu życia doświadczenia, co służy podtrzymywaniu rzeczywistości (tamże, s. 236). Ta z kolei *podlega zakorzenionym społecznie interpretacjom* (Berger, Zijderveld 2010, s. 72). Tezy te utorowały drogę konkurencyjnemu, w stosunku do scjentyistycznego, sposobowi uprawiania nauki, zwanemu podejściem interpretatywnym.

Zasadnicza różnica pomiędzy tymi dwoma modelami polega na tym, że w drugim z nich słowa są danymi z badań, na których skupia się uwaga badacza. To dzięki wypowiedziom osób badanych, ich narracjom czy tekstom pisany, możliwy jest wgląd

w znaczenia nadawane przez informatorów zdarzeniom, w jakich uczestniczą. Istotne dla tego podejścia stają się kategorie codzienności i wiedzy potocznej, do której dotarcie pozwala badaczowi wniknąć w konstrukcje myślowe badanych i zrozumieć sposoby, w jakie nadają oni sens swemu codziennemu życiu – rodzinnemu, szkolnemu, zawodowemu, towarzyskiemu etc.

Podejście interpretatywne koresponduje z konstruktywizmem społecznym zakładającym, że ludzie wspólnie tworzą społeczną rzeczywistość. *Słowa nie tylko oznaczają rzeczy istniejące w rzeczywistości, lecz także je definiują, pod względem walorów estetycznych, użyteczności, zagrożeń, pomocy i tak dalej – oraz ich przeciwieństw. Znaczący to, że słowa mówione to nie tylko czysto gardłowe dźwięki, lecz także nośniki znaczeń i wartości* (tamże, s. 124). Kluczowa dla procesu tworzenia znaczeń i wartości jest, w opinii P.L. Bergera i A. Zijderwelda, reguła wzajemności. Ujawnia się ona w społecznych interakcjach, w których dochodzi do obopólnej internalizacji i interpretacji postaw i zachowań przejawianych wobec siebie przez partnerów interakcji, w rezultacie czego pojawia się znaczenie warunkujące wzajemne zrozumienie (tamże, s. 126). Ta główna idea konstruktywizmu społecznego jest ilustracją tezy, że wiedza jest społecznie konstruowana, co oznacza, że nie tkwi ona na zewnątrz ludzkiego umysłu w przedmiotach wypełniających „obiektywną” rzeczywistość, ale jest tworem indywidualnie konstruowanym i rekonstruowanym dzięki społecznej wymianie zapośredniczonej przez nacechowane znaczeniem słowa. Umożliwiają one zwolennikom interpretatywnego modelu prowadzenia badań dotarcie do postaw, przekonań, preferencji osób badanych, które opisują swój subiektywny sposób rozumienia świata i własnego w nim położenia.

Badania ilościowe i jakościowe

Przywołane wyżej dychotomiczne modele badań odwołują się do odmiennego instrumentarium umożliwiającego realizację zamierzeń badawczych. Badacze lokujący się, mniej lub bardziej świadomie, w perspektywie badań ilościowych, właściwych scjentystycznemu modelowi uprawiania nauki, będą interesowali się tym, co dziecko wie – zrozumiało, zapamiętało, potrafi odtworzyć; co umie – jakie sprawności, umiejętności, kompetencje, co opanowało i czy potrafi się nimi posługiwać; jaki osiągnęło poziom rozwoju – czy odpowiada on normie rozwojowej, czy też wykazuje pewne braki, które wymagają skorygowania, uzupełnienia, wsparcia ze strony osoby dorosłej. Taki sposób ujęcia wiedzy dziecka koresponduje z metodami badań o charakterze diagnostycznym.

Właściwością badań diagnostycznych jest daleko idąca standaryzacja elementów składających się na procedurę badań – począwszy od precyzyjnego zdefiniowania

interesującego badacza przedmiotu badań (co badać); poprzez określenie jego wskaźników (operacjonalizacja); dobór metod badawczych i przypisanych im technik, a tym z kolei narzędzi badawczych pozwalających na trafny i rzetelny pomiar, często z wykorzystaniem skal liczbowych (jak badać); do zastosowania sformalizowanych metod statystycznych pozwalających na stwierdzenie związków i zależności pomiędzy zmiennymi. Kluczowym składnikiem tej procedury są narzędzia pomiaru pedagogicznego, których elementami składowymi mogą być zadania sprawdzające wiadomości i umiejętności osób badanych, pytania zadawane badanym na temat określonego stanu rzeczy i zachowania sprowadzone do pojedynczych akcji i reakcji, jakie mają miejsce podczas rejestrowanej sytuacji (Niemierko 2009, s. 63).

Wśród technik badawczych proponowanych przez B. Niemierkę, czołowego przedstawiciela polskiej diagnostyki pedagogicznej, za szczególnie przydatne do badania wiedzy dzieci uznaje test osiągnięć oraz kwestionariusz wywiadu i ankiety przyporządkowane metodzie sondażu diagnostycznego. Najbardziej popularnym, spośród wymienionych, jest test osiągnięć, który *jest zbiorem zadań przeznaczonych do rozwiązania w toku jednej sesji egzaminacyjnej, reprezentujących wybrany zakres poznawczej treści uczenia się* (tamże, s. 72). Zakres treści prezentowanej przez badanego ucznia, wyrażający się w wyniku testu, zapewnia możliwość wnioskowania o poziomie jej opanowania. Zadania testowe mogą przybierać różne formy w zależności od tego, jakiego wymagają rodzaju wypowiedzi. I tak, mogą to być oczekiwania krótkiej lub rozszerzonej odpowiedzi, uzupełnienia luki w słowie lub wyrażeniu, zadania wielokrotnego wyboru, domagające się wskazania prawidłowej odpowiedzi spośród kilku podanych, zadania na dobieranie danych spośród podanych lub takie, w których chodzi o ocenę prawdziwości lub fałszywości podanego twierdzenia (tamże, s. 72).

Jednak najwięcej zastosowań w badaniach pedagogicznych, jak podaje B. Niemierko, ma kwestionariusz ankiety *jako metody uzyskiwania informacji o faktach i opiniach respondenta przez zadawanie mu pytań na piśmie* (tamże, s. 70). Jako główne mankamenty tego narzędzia autor wymienia brak kontroli nad uczciwością i powagą odpowiedzi osób badanych oraz konieczność „wciśnięcia” ich wypowiedzi w z góry przygotowane ramki, które nie dla wszystkich muszą być odpowiednie. Inną niedogodnością jest nieumiejętność, częsta zwłaszcza wśród nowicjuszy, poradzenia sobie z odpowiedziami na pytania otwarte i w konsekwencji ograniczanie ich liczby. Sposobem na uniknięcie tej niedogodności mogą być badania pilotażowe w formie wywiadu, jak sugeruje autor, w których odpowiedzi na pytania otwarte mogą dostarczyć pomysłów na domknięcie tych pytań gotowymi odpowiedziami do wyboru (tamże). Sugestia ta wskazuje na wywiad jako technikę bardziej elastyczną, pozwalającą na stopniowe doprecyzowywanie pytań badacza i odpowiedzi osób badanych, co, zwłaszcza w przypadku badania dzieci, ma istotne znaczenie.

Wywiad, zaliczany przez B. Niemierkę również do badań diagnostycznych, jest techniką uzyskiwania *informacji o faktach i o opiniach respondenta przez bezpośred-*

nie zadawanie mu pytań. Narzędziem wywiadu jest kwestionariusz, będący uporządkowanym zbiorem pytań kierowanych do respondenta (tamże, s.68). Wśród rodzajów wywiadów autor wymienia wywiad ustrukturuwany (standardowy), w którym przeważają pytania zamknięte, zawierające gotowe odpowiedzi do wyboru zgodnego z opinią respondenta; częściowo ustrukturuwany (półstandardowy), gdzie obok pytań zamkniętych występują także pytania otwarte lub półotwarte, po których respondent może wybrać jedną z proponowanych odpowiedzi lub sformułować własną; nieustrukturuwany (swobodny, nieformalny), w którym przeważają pytania otwarte, na które respondent sam formułuje odpowiedź, co zapewnia mu swobodę interpretacji treści pytań (tamże, s. 69–70). W moim przekonaniu dwa ostatnie typy wywiadu, a zwłaszcza wywiad nieustrukturuwany, przekraczają ramy wyznaczone dla badań ilościowych i bliższe są badaniom jakościowym, do których przejdę w dalszej części tekstu.

Tymczasem warto odnotować, że badania ilościowe (obiektywistyczne), oparte na zaawansowanej standaryzacji procedury badań, mają niezaprzeczalny walor w postaci dostarczania wielu wymiernych, precyzyjnych danych pozwalających na oszacowanie zjawisk edukacyjnych w skali masowej. Służą temu raporty sporządzane na podstawie badań prowadzonych na dużych grupach osób, w zróżnicowanych przedziałach czasowych i lokalizacjach przestrzennych, umożliwiające stosowanie ujednoczonych miar do oceny skuteczności podejmowanych przedsięwzięć w skali krajowej i międzynarodowej.

Badania ilościowe nie są jednak wolne od ograniczeń. Na ogół odwołują się do wiedzy szkolnej (Barnes 1988), deklaratywnej (Stemplewska-Żakowicz 1996), komunikatywnej (Mannheim 2008), pochodzącej z przekazu i przyswojonej w trakcie procesu uczenia się. Pomijają zaś lub niedostatecznie eksplorują tę, którą określa się jako wiedzę czynną (Barnes 1988), proceduralną (Stemplewska-Żakowicz 1996), koniunktywną (Mannheim 2008), która jest wiedzą ateoretyczną, inkorporowaną, bardziej ucieleśnioną niż uświadomioną, oczywistą dla kręgu osób dzielących wspólne doświadczenia, choć z trudem poddającą się werbalizacji, co ogranicza jej funkcje komunikacyjne, zwłaszcza w przypadku małych dzieci. Perspektywą umożliwiającą dotarcie do tych, często ukrytych, nie do końca świadomych, indywidualnych wartości i znaczeń nadawanych rzeczywistości oraz sposobów wytwarzania reguł życia społecznego podczas kolektywnych praktyk, w jakie obfituje kultura dziecięca, są badania jakościowe zakotwiczone w interpretatywnym modelu badawczym.

Z kolei badanie jakościowe jest usytuowaną aktywnością, która umieszcza obserwatora w świecie. Składa się z zespołów interpretatywnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te przekształcają świat. Przeobrażają go w serie reprezentacji, takich jak notatki terenowe, wywiady, rozmowy, fotografie, nagrania i własne uwagi. Na tym poziomie badania jakościowe to interpretatywne, naturalistyczne podejście do świata. Oznacza to, że badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym środowisku, próbując nadać sens zjawiskom lub interpretować je za pomocą terminów, którymi posługują się badani ludzie (Denzin, Lincoln 2009, t. 1, s. 23).

Badacze korzystający z metod jakościowych podkreślają społeczny charakter konstruowania rzeczywistości, bliskie relacje między badaczem a obiektem dociekań oraz uwarunkowania sytuacyjne (kontekst) wpływające na kształt badania. Poszukują oni odpowiedzi na pytanie o to, jak tworzy się doświadczenie społeczne i jak nadaje mu się znaczenie (tamże, s. 34). Interesuje ich perspektywa uczestników badań, to, jak ludzie rozumieją zdarzenia, w jakich uczestniczą; jak je interpretują; jaki ma to związek z ich intencjami i aktualnym położeniem, nie pretendując do formułowania prawd o obiektywnej rzeczywistości. Albowiem, jak relacjonuje K. Konarzewski, *nie ma takiej rzeczywistości – powiada się – są tylko ludzkie spojrzenia i ludzkie relacje. Trzeba badać, co ludzie mają za rzeczywiste. (...) Badacz nie bada zatem świata, lecz jedynie tworzy własną wersję świata opartą na innych wersjach, z którymi zapoznał się w terenie* (Konarzewski 2000, s. 29). Odpowiadając na pytanie o powód tworzenia tekstu z tekstów, autor wskazuje na ujawnianą w badaniach tego typu nową perspektywę patrzenia na świat, jaką badacz i czytelnicy jego doniesienia zyskują, poznając doświadczenia osób, z którymi prowadzono badania (tamże). Nawiązując do tytułu niniejszego tekstu, grupą wartą szczególnego zainteresowania badawczego są dzieci, zarówno jako indywidualia zaangażowane w proces konstruowania wiedzy i tożsamości, jak i jako zbiorowość, której kultura jest fenomenem wartym bliższego poznania.

W badaniu dzieciństwa z pozycji badacza jakościowego trzeba uwzględnić kilka aspektów. Jednym z nich jest relacja badacz dorosły–dziecko. Chcąc rzeczywiście poznać perspektywę dzieci, trzeba wyzbyć się nieuzasadnionego protekcjonizmu wobec ich wypowiedzi, i okazując im szacunek i cierpliwość, z uwagą słuchać tego, co mają nam do powiedzenia. Choć warto też pamiętać, że jeśli sytuacja badawcza jest wydarzeniem wyjątkowym, stworzonym jednorazowo na użytek badań, może to być trudne. Albowiem *dzieci żyjące w kulturze, w której nie dopuszcza się ich do głosu lub głos ten traktuje niepoważnie, pytane o zdanie mogą mieć opory przed swobodnym wyrażeniem tego, co chciałyby powiedzieć, albo też mogą mówić to, co według nich dorośli chcieliby usłyszeć bądź z czego byliby zadowoleni* (Gawlicz, Röhrborn 2014, s. 18).

Kolejna trudność wynika z braku tradycji demokratycznych w relacjach dorosły–dziecko w polskim kontekście społeczno-kulturowym. Dzieci nie są przyzwyczajone do tego, że dorośli traktują je poważnie i rzeczywiście obchodzi ich to, co mają one do powiedzenia. W rozmowie, gdy dorosły pyta, częściej niż bezpieczeństwa i autentycznego zainteresowania z jego strony doświadczają uwag korygujących ich słowa i/lub zachowania, co wywołuje u nich postawę obronną, niesprzyjającą otwartości (Rogers 2008, s. 192). Dodatkowe utrudnienie stanowi fakt, że badacz z reguły legitymizuje się cenzusem akademickim, co powoduje, że na presję wynikającą ze statusu dorosłego nakłada się kolejna, związana z jego funkcją. Dlatego niezwykle ważną cechą badacza dzieciństwa jest umiejętność jasnego zakomunikowania dzieciom, na czym polega badanie, co interesuje badacza, jaka jest jego rola, jakie są jego oczekiwania

wobec dzieci i upewnienie się, czy chcą one w nich uczestniczyć. Bywa, że sygnały niewerbalne są sprzeczne z komunikatami werbalnymi, na co również trzeba umieć właściwie zareagować, tak by badania z dziećmi nie były dla nich źródłem dyskomfortu. Osobna kwestia wiąże się z przygotowaniem doniesienia z badań. Opracowując je, to dorośli badacze relacjonują perspektywę dzieci. Mając to na uwadze, warto poszukać okazji do tego, by móc skonfrontować ją z dziećmi biorącymi udział w badaniu.

Relacjonując badania z dziećmi prowadzone w modelu jakościowym, korzystne jest wyzbycie się, dominujących w badaniach ilościowych, zwrotów „badania dzieci”, „badania na dzieciach” czy „badania nad dziećmi”(!). Stylistyka ta sytuuje dzieci w pozycji przedmiotu, źródła danych, ważnego dla badacza instrumentu do wydobycia interesujących go związków i zależności. W „badaniach z dziećmi” akcent położony jest na aktywną, partycypującą rolę dzieci, które są partnerem badacza w docieraniu do nieznanego mu aspektów społecznego świata. Ten specyficznie ludzki, empatyczny stosunek do dziecięcych informatorów przejawia się też w opracowywanych raportach z badań, które powinny być pisane w pierwszej osobie (co przenosi na autora odpowiedzialność za sposób interpretowania, zwiększając wiarygodność jego wypowiedzi), a nie bezosobowo, czy w trzeciej osobie, jak to się dzieje w scjentyistycznym modelu badań (Denzin, Lincoln 2009, t. 1, s. 36).

Nurty metodologiczne w badaniach jakościowych są na tyle różnorodne, rozległe, a jednocześnie akceptujące zmiany i modyfikacje już w trakcie prowadzenia badań, że na ogół rezygnuje się w nich z wyodrębniania metod, technik i narzędzi badawczych, traktując każdy z nich jako metodę, czy szerzej – strategię metodologiczną łączącą w sobie zarówno zabiegi koncepcyjne, jak i instrumentalne związane z prowadzeniem badań (Kamiński 1974, s. 65). Najczęściej stosowane strategie metodologiczne w badaniach jakościowych to: badania etnograficzne, badania fenomenologiczne, hermeneutyka obiektywna, etnometodologia, interakcjonizm symboliczny, teoria ugruntowana, badania biograficzne, analiza dyskursu, analiza konwersacji, interpretacja dokumentarna (Krzychała, Zamorska 2008, s. 32–33).

Jakościowe strategie metodologiczne w badaniach dzieciństwa

Istnieje dość powszechne przekonanie, że badania z dziećmi nie wymagają opracowywania specjalnych, im tylko właściwych metod (Gawlicz, Röhrborn 2014, s. 19). Ważny natomiast jest trafny wybór spośród szerokiego grona tych, które, odwołując się do dziecięcych środków wyrazu, pozwoliłyby na ujawnienie ich perspektywy. Trzy z nich uczyniły przedmiotem opisu.

Rozmowa z dziećmi (wywiad półstandardowy, pogłębiony, narracyjny)

Jedną z ważniejszych metod, wykorzystywanych także w jakościowych badaniach z dziećmi, jest wywiad, czy raczej rozmowa z dziećmi, które opowiadając badaczowi o ważnych dla siebie przejawach życia, odsłaniają przed nim swoje tajemnice. Rozmowa z dziećmi może mieć charakter indywidualny lub zbiorowy. W sytuacji gdy jest to rozmowa z jednym dzieckiem dobrym rozwiązaniem jest poproszenie go o wykonanie rysunku lub zaprezentowanie mu zdjęcia, książki, czasopisma, zabawki lub innego przedmiotu materialnego stanowiącego zaproszenie do wypowiedzi na interesujący nas temat. Zabieg ten ma na celu skoncentrowanie myśli dziecka na przedmiocie i budowanie wypowiedzi wokół niego, a jednocześnie odwrócenie jego uwagi od osoby dorosłej, której obecnością, zwłaszcza w początkowej fazie rozmowy, dziecko może być skrepowane. Inną formą jest wywiad zbiorowy z niewielką liczbą dzieci (3–5) stanowiących naturalną grupę przyjaciół czy dobrych znajomych. Sprawia to, że dzięki obecności rówieśników dzieci w kontakcie z osobą dorosłą czują się bardziej bezpiecznie. Dodatkowym atutem tej sytuacji jest wzajemne naprowadzanie się dzieci na rozwijanie jakiegoś wątku rozmowy, czy podejmowanie kolejnego, „podrzuczonego” przez rówieśnika.

Opisywany typ rozmowy z dziećmi, której celem jest dotarcie do ich wiedzy osobistej, odsłaniającej sposób poznawania, kreowania i odczuwania świata, w jakim żyją, zbliżony jest do opisanych w literaturze metodologicznej rodzajów wywiadów określanych jako: wywiad pogłębiony (Pilch, Bauman 2001, s. 327; Krzychała, Zamorska 2008, s. 86–95), narracyjny (Urbaniak-Zajac 1999, s. 29–39; Alheit 2002, s. 103–111), półstandardowy (Konarzewski 2000, s. 116–119). Cechuje je zadawanie pytań zobrazowane metaforą lejka. Ilustruje ona rozpoczęcie rozmowy od nielicznych, otwartych pytań inicjujących, pozwalających rozmówcom na swobodne wypowiedzi. W dalszej części wywiadu są one uzupełniane pytaniami drażącymi, pogłębiającymi interesujące badacza fragmenty rozmowy (tamże, s. 117). Moje doświadczenia w badaniach z dziećmi wskazują na korzyści płynące z odwrócenia tej perspektywy. Jeśli początkiem spotkania z dzieckiem jest prezentowany mu przedmiot, zdjęcie czy wykonany przez niego rysunek, to naturalną czynnością badacza będzie zapoczątkowanie rozmowy na ten właśnie temat. Często zdarza się, że opis rysunku jest znacznie bogatszy od tego, co dziecko narysowało, wskutek czego doświadczenia i odczucia dziecka stają się dla badacza dostępne. Ułatwia to przejście do kolejnej, bardziej rozbudowanej fazy rozmowy, w której badacz prosi o dodatkowe opisy i opowieści ilustrujące kwestie, jakie pojawiły się w rozmowie lub jakie szczególnie go interesują. Opracowując pytania do wywiadu z dziećmi, trzeba bardzo starannie przemyśleć ich liczbę i zakres, pamiętając o tym, że kilka wyrazistych, zaczepnych, bliskich doświadczeniu dzieci ożywia je i budzi zainteresowanie, zaś kilkanaście (lub więcej!) drobiazgowych, sformalizowanych, bliskoznacznych nuży i zniechęca do dalszych wypowiedzi.

Badania etnograficzne

Metodą wykorzystywaną w badaniach dzieciństwa równie często jak wywiad jest obserwacja. Pozwala ona uniknąć niedogodności wynikających z krępującego dla niektórych dzieci bycia sam na sam z badaczem. Obserwacja jest fundamentem badań etnograficznych, których celem jest holistyczne studiowanie kultury życia codziennego wybranej społeczności poprzez obserwowanie zachowania jej członków i rozmowy z nimi (Konarzewski 2000, s. 81–82). *Etnografia w dosłownym sensie oznacza opis ludzi (...) w znaczeniu zbiorowości ludzkiej, nie zaś poszczególnych jednostek. (...) Szczególny sposób życia, który charakteryzuje tak wyodrębnioną grupę, to jej kultura. Badanie kultury realizuje się przez studiowanie wyuczonych i powszechnie podzielanych zachowań, zwyczajów oraz przekonań członków danej grupy* (Angrosino 2010, s. 24). Celem badań etnograficznych jest nie tyle szukanie przyczyn i wyjaśnień, jak to ma często miejsce w badaniach ilościowych, co raczej „powiedzenie o tym, jak to rzeczywiście wygląda” (Kawecki 1996, s. 45).

W trakcie obserwacji w badaniach ilościowych badacz fragmentaryzuje zachowania dzieląc je na pojedyncze akty zespolone ze wskaźnikami interesujących go zmiennych. W badaniach jakościowych uwaga badacza skupiona jest na uchwyceniu całej sekwencji zachowań i ich kontekstu, który daje wgląd w okoliczności, w jakich obserwowane procesy przebiegają. Zastosowanie etnografii w badaniach dzieciństwa pozwala na bezpośrednie zaznajamianie się z praktyką działania dzieci poprzez obserwowanie ich zaangażowania w różne formy grupowych interakcji, którym towarzyszą sformalizowane i wyraźne lub tylko zdawkowe i niejednoznaczne wypowiedzi słowne oraz akty performatywne.

Istotną cechą badań etnograficznych jest sposób dokumentowania obserwowanych sytuacji. Przedstawiciele funkcjonalizmu strukturalnego i badacze lokujący się w nurcie naturalizmu zalecają, by dobry opis był zdystansowany, pozbawiony interpretacji, wierny wobec tego, co rzeczywiście dzieje się podczas obserwacji (Angrosino 2010, s. 28; Urbaniak-Zajac, Kos 2013, s. 66). Odmienne poglądy wysuwają zwolennicy etnografii interpretatywnej i antropologii, którzy zalecają, by efekt dociekań badawczych przedstawiony był w formie gęstego opisu *interpretującego to, co jest interpretowane* (Geertz 2003, s. 43). Moje doświadczenia badawcze podpowiadają jeszcze inne rozwiązanie. Nawiązuje ono do wyróżnionych przez antropologa edukacyjnego H.F. Wolcotta dwóch poziomów pracy etnografa, nazwanych przez niego „sposobem patrzenia” (zastosowanie metod badawczych) i „sposobem widzenia” (interpretacja). Pierwszy z nich, w moim ujęciu, odnosi się do procesu rejestracji obserwowanych zachowań i wypowiedzi uczestników badań i ich kontekstu w postaci notatek terenowych. Jest to na tyle, na ile się da, dokładny, szczegółowy, fotograficzny, choć jednocześnie „gorący”, chaotyczny zapis tego, co badacz widzi i słyszy, pisany w czasie teraźniejszym i traktowany jako surowy materiał z badań. Natomiast poziom drugi, „sposób widzenia”, to według H.F. Wolcotta *złożony proces przypisywania znaczeń*

kulturowych zjawiskom, które obserwujemy i badamy (Wolcott 2008; za: Červinková 2013, s. 129), trudny do realizacji w trakcie gromadzenia dokumentacji. Dochodzi do niego podczas opracowywania doniesienia z badań (pisanego w czasie przeszłym) i oznacza opatrywanie widzianej i słyszanej przez etnografa kulturowej rzeczywistości gęstymi interpretacjami, w których ujawnia on odczytane przez siebie znaczenia obserwowanych zdarzeń. Poziom ten zbieżny jest z zaleceniem etnografii interpretatywnej, aby opis „interpretował to, co interpretowane”, czyli by badacz, analizując zdarzenia udokumentowane w notatkach terenowych i interpretując ich znaczenie, uwzględnił odczytany przez siebie sposób interpretacji owych zdarzeń przez ich uczestników.

Osobne miejsce w badaniach etnograficznych zajmuje pozycja badacza. Nie powinien on, jak w badaniach ilościowych, być jedynie zewnętrznym obserwatorem skrupulatnie rejestrującym fakty i wypowiedzi, jakie uda mu się zaobserwować. Korzystniejszą rolę, z punktu widzenia celu badań jakościowych, jest utożsamienie się z uczestnikami badań tak, by móc doświadczać tego samego, co oni. Będąc uczestnikiem obserwowanych zdarzeń w przedszkolu czy w szkole, badacz może mniej lub bardziej aktywnie włączać się w aktywność dzieci – słuchać tych samych komunikatów od dzieci i dorosłych, podejmować czynności, wykonywać zadania, tak jak czynią to dzieci w obserwowanych sytuacjach, po to, by stać się „jak gdyby” jednym z nich. Badacz może też przyjąć postawę bardziej pasywną i pozostając na uboczu, wtopić się w otoczenie i starać się uczynić swoją obecność zrozumiałą dla dzieci przyzwyczajonych do okazjonalnej obecności innych, oprócz nauczyciela, dorosłych, jak to się dzieje podczas hospitacji metodycznych, otwartych zajęć dla rodziców czy praktyk studenckich.

Nieodłącznym składnikiem badań etnograficznych jest wywiad pogłębiony (Angrosino 2010, s. 88), czy, w przypadku badań z dziećmi, rozmowa z nimi, podczas której etnograf stara się zrozumieć znaczenia, jakie mają dla aktorów społecznych ich zachowania. Często inicjatorami rozmowy są dzieci, które zaciekawione pytają o powód obecności badacza w ich środowisku; o rodzaj i sposób korzystania ze sprzętu, jakiego używa do gromadzenia dokumentacji; o użyteczność zbieranego materiału. Potraktowanie tych naturalnych pytań jako okazji do nawiązania rozmowy z dziećmi jest ważną umiejętnością badacza. Traktując je poważnie i rzeczowo na nie odpowiadając, ma on szansę zyskać zaufanie dzieci sprzyjające kontynuowaniu rozmowy.

W etnograficznych badaniach z dziećmi główne zadanie badacza polega na uważnym ich słuchaniu, rejestrowaniu ich wypowiedzi, mapowaniu ich praktyk społecznych stanowiących podstawę do skupienia uwagi na wewnętrznej istocie czasu dzieciństwa. Z metod etnograficznych, zdaniem M. Angrosino, warto korzystać, kiedy ważnym celem badacza jest dotarcie do perspektywy badanych (Angrosino 2010, s. 62), w naszym przypadku – dzieci. Kłopot jednak polega na tym, że nie tylko same badania etnograficzne są dalece niejednorodne (tamże, s. 24–49), ale także etnografia dzieciństwa ma swoje odmiany. Zwolennicy jednej z opcji, wywodzący się z kręgu

psychologii społecznej, badając dzieci w ich naturalnym środowisku, opisują fenomeny społeczne pod kątem ich prorozwojowego znaczenia. Z kolei ci, którym bliższy jest konstruktywistyczny model rzeczywistości społecznej, koncentrują się na bieżącym znaczeniu, jakie dla samych dzieci mają ich działania kreujące kulturę ich codzienności (Nentwig-Geseman, Klar 2004, s. 173). W tej odmienności stanowisk badawczych zarysowuje się też dualność perspektyw patrzenia na dziecięcą rzeczywistość. K. Gawlicz i B. Röhrborn, powołując się na koncepcję S. Broströma wskazują na dwa wymiary zwrotu „perspektywa dzieci”. Jeden z nich ilustruje to, jak dorośli patrzą na dzieci i co ich (dorośli) zdaniem oznacza perspektywa dzieci. I tylko drugi ze sposobów definiowania perspektywy dzieci rzeczywiście reprezentuje ich punkt widzenia, oznacza bowiem to, *jak dzieci patrzą na swój świat, warunki, w jakich żyją, siebie* (Broström 2006, s. 233; za: Gawlicz, Röhrborn 2014, s. 18). Strategia metodologiczna, która umożliwi dotarcie do tej perspektywy, to podejście mozaikowe A. Clark.

Podejście mozaikowe (*mosaic approach*)

Istotą podejścia mozaikowego do badań z dziećmi (Clark 2005; Zwiernik 2012; Gawlicz, Röhrborn 2014) jest uwzględnianie wielu zróżnicowanych sposobów wyrażania ich własnego stanowiska w sposób, które one same uznają za najbardziej właściwy. W podejściu tym najpełniej wyraża się idea poważnego traktowania dzieci, uosabiająca model badań partycypacyjnych, u którego podłoża leży przekonanie o konieczności respektowania, także w dociekaniach badawczych, zasad demokracji odwołujących się do ważności głosu osób, których to badanie dotyczy, w naszym przypadku dzieci właśnie. Zastosowane metody badań zachęcają je do mówienia własnym głosem o własnych sprawach, czynią z nich najbardziej kompetentnych informatorów, ekspertów ich własnego życia.

Rozwijane przez A. Clark podejście mozaikowe zakłada, że aby rzeczywiście poznać perspektywę dzieci, trzeba zaproponować im takie sposoby wypowiedzi, które uwzględniałyby ich zróżnicowane kompetencje, potrzeby i zainteresowania. Postulat ten został uwzględniony w prezentowanym podejściu łączącym różne metody badawcze oferujące dzieciom narzędzia komunikacji oparte na wykorzystaniu różnych zmysłów, *co pozwalało na usłyszenie głosu dzieci w różnym wieku, o różnym charakterze i preferencjach* (Gawlicz, Röhrborn 2014, s. 19).

Podejście mozaikowe w badaniach z dziećmi składa się z dwóch etapów: pierwszy z nich to zbieranie materiału badawczego, drugi zaś to dzielenie się informacjami poprzez dialog, refleksję i interpretację z czynnym udziałem dzieci. Metody badawcze, jakie są wykorzystywane w tym podejściu, to:

- Obserwacja o charakterze etnograficznym pozwalająca na poznanie przejawów codziennego życia dzieci z perspektywy zewnętrznego obserwatora. Z czasem przekształca się ona w obserwację uczestniczącą, w której badacz, próbując za-

nurzyć się w nowym otoczeniu, odgrywa rolę *zainteresowanego nowicjusza dającego dzieciom wprowadzić się w ich świat* (tamże, s. 20).

- Rozmowy z dziećmi to krótkie ustrukturyzowane wywiady z pojedynczymi dziećmi lub z małymi grupkami, czasem prowadzone z użyciem maskotki, zawierające na ogół pytania otwarte, które dają dzieciom możliwość przekazania dorosłym dodatkowych informacji. W sytuacji gdy nie wszystkie dzieci chcą się wypowiadać, A. Clark proponuje włączyć do rozmowy aktywność ruchową, odpowiadającą potrzebom dzieci, które wolą opowiadać, będąc w ruchu, np. podczas spaceru czy skakania, lub wówczas, gdy znajdują się w miejscach, o jakich mówią.
- Robienie zdjęć i książeczek polega na wyposażeniu dzieci w aparaty fotograficzne i poproszeniu ich o zrobienie zdjęć utrwalających ważne dla nich miejsca i wydarzenia. Szczególnie wartościowym momentem badania jest śledzenie procesu negocjacji podczas wybierania przez dzieci zdjęć do książeczki dokumentującej istotne dla nich przejawy codzienności.
- Wędrówki, w których dorosły towarzyszy dzieciom pełniąc funkcję jego przewodników po placówce. Dzieci proszone są o opowiedzenie o ważnych dla siebie miejscach i osobach – co robią, kogo spotykają, do jakich pomieszczeń wchodzi, a do jakich wstęp jest zakazany. Trasa, jaką przebywają, jest przez nie dokumentowana w formie zdjęć i/lub nagrań audio. Podczas wędrówki to dzieci nadają jej kierunek, decydują, co ma być dokumentowane i w jaki sposób.
- Tworzenie map bazuje na materiale fotograficznym i dźwiękowym, jaki dzieci zgromadziły podczas wędrówki. Sam proces tworzenia map, poprzez to, że odwołuje się do języka wizualnego, dostarcza szerszej grupie dzieci, także tym, które nie brały udziału w wędrówkach, sposobności do rozmawiania o znaczeniach, jakie mają dla nich miejsca i osoby, które spotykają na co dzień.

Każda z opisanych metod może być stosowana niezależnie od pozostałych, jednak siła tego podejścia tkwi we współdziałaniu metod realizującym się w dyskusji pomiędzy nimi. Zgromadzony materiał dokumentacyjny stanowi podstawę do formalnej i nieformalnej, planowanej i nieplanowanej wymiany informacji pomiędzy dorosłymi i dziećmi, których perspektywa jest ich własną tak dalece, jak to tylko możliwe.

Kończąc niniejsze rozważania, przypomnę, że wybór perspektywy badawczej uzależniony jest od przekonań badacza co do natury badanych przez niego zjawisk. Jeśli jest on zainteresowany dzieckiem jako zasobem określonych cech i właściwości – przyswojonej wiedzy; opanowanych sprawności, umiejętności; ukształtowanych postaw, zainteresowań – powinien sięgać raczej po metody ilościowe, wywodzące się ze scjentystycznego modelu badań. Służą one ustaleniu obiektywnych faktów i wyjaśnieniu zależności przyczynowo-skutkowych. Jeśli natomiast interesuje go perspektywa dzieci, ich subiektywny sposób rozumienia świata, w jakim żyją, im powinien oddać głos i ich uczynić przewodnikiem po swoim świecie. Możliwe jest to tylko w badaniach jakościowych, wpisujących się w model badań interpretatywnych.

Reasumując, wybór metody badawczej z kręgu metod ilościowych lub jakościowych uzależniony jest od sposobu, w jaki opisany zostanie cel i przedmiot dociekań badawczych. Jednak, co warto podkreślić, *Żadna metoda badawcza, bez względu na to, czy ma charakter ilościowy, czy jakościowy, sama w sobie nie jest lepsza od innej* (Silverman 2010, s. 28; Denzin, Lincoln 2009, t. 1, s. 35).

Bibliografia

- ALHEIT P., 2002, *Wywiad narracyjny*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 2(18).
- ANGROSINO M.V., 2009, *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, przeł. F. Rogalski, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Y.S. (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- ANGROSINO M.V., 2010, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BARNES D., 1988, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, przeł. J. Radzicki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- BERGER P.L., LUCKMANN T., 1983, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- BERGER P., ZIJDERVELD A., 2010, *Pochwała wątpliwości. Jak mieć przekonania i nie stać się fanatykiem*, przeł. S. Baranowski, Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda, Kraków.
- BROSTRÖM S., 2006, *Children's perspectives on the childhood experiences*, [in:] J. Einarsdottir, J.T. Wagner (eds.), *Nordic childhoods and aerly education*, Information Age Publishing, Greenwich.
- BRUNER J., 2006, *Kultura edukacji*, przekład T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- ČERVINKOVÁ H., 2013, *Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli*, Forum Oświatowe, nr 1(48)
- CLARK A., 2005, *Talking and listening to children*, [in:] M. Dudek (ed.), *Children's spaces*, Elsevier, Oxford.
- CORSARO W.A., 2005, *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks.
- CZARNECKI K.M., KOWOLIK P., 2010, Hasło: *wiedza*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Suplement A–Ż*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- DAHLBERG G., MOSS P., PENCE A., 2013, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przeł. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- DENZIN N.K., LINCOLN Y.S., 2009, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, przeł. K. Podemski, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- FARSON R., 1992, *Polityka dzieciństwa*, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- GAWLICZ K., RÖHRBORN B., 2014, *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa.
- GEERTZ C., 2003, *Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury*, przeł. S. Sikora, [w:] M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- HOLT J., 1992, *Spojrzenie dorosłych: dzieci jako „wdzięczne stworzonka”*, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Oficyna Wydawnicza „Impus”, Kraków.

- JACYNO M., SZULŻYCKA A., 1999, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa.
- JENKS Ch., 2008, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przeł. ks. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- KAMIŃSKI A., 1974, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- KAWECKI I., 1996, *Etnografia i szkoła*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KLUS-STAŃSKA D., 2005, *Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych*, Forum Oświatowe, nr 2(33).
- KLUS-STAŃSKA D., 2010a, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- KLUS-STAŃSKA D., 2010b, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty, interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- KONARZEWSKI K., 2000, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- KORCZAK J., 1998, *Jak kochać dziecko*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa.
- KRZYCHAŁA S., ZAMORSKA B., 2008, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- MALEWSKI M., 1997, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, Kultura i Edukacja, nr 1–2.
- MALEWSKI M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- MANNHEIM K., 2008, *Ideologia i utopia*, przeł. J. Miziński, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- NENTWIG-GESEMAN I., KLAR I., 2004, *Akcjonizm, regularność i reguły – o kulturze dziecięcych zabaw*, [w:] S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, przeł. S. Krzychała, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- NIEMIERKO B., 2009, *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- NOWAK-ŁOJEWSKA A., 2011, *Od przekazu szkolnego do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- NOWICKA M., 2010, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- PILCH T., BAUMAN T., 2001, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- POSTMAN N., 2001, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przeł. R. Frąc, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- ROGERS W.S., 2008, *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, [w:] M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przeł. ks. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- SILVERMAN D., 2010, *Prowadzenie badań jakościowych*, przeł. J. Ostrowska, red. Nauk. K.T. Konecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ K., 1996, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław.
- ŚLIWERSKI B., 1993, *Dzieci – choć nie ryby – głosu nie mają: czyli walka antypedagogiki o emancypację i równouprawnienie nieletnich*, [w:] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- ŚLIWERSKI B., 2007, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- URBANIAK-ZAJĄC D., 1999, *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, Edukacja, nr 4.
- URBANIAK-ZAJĄC D., KOS E., 2013, *Badania jakościowe w pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- WOLCOTT H.F., 2008, *Etnography: A Way of Seeing*. Lanham, MD: AltaMira Press, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- ZNANIECKI F., 1973, *Socjologia wychowania*, t. 1. *Wychowujące społeczeństwo*, Wstęp J. Szczepański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- ZWIERNIK J., 2012, *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*, Przegląd Badań Edukacyjnych, nr 2(15).

Research approaches in learning about child's knowledge

The aim of the article is to investigate the procedure of research connected with answering the question about the goal of a research undertaking as well as ontological and epistemological prerogatives that situate it in a certain research perspective. The subject of the investigation described in the article is child's knowledge. The choice of the methodological option that initiates research actions depends on adopting the assumptions on child's concept (child's discourse as an object of impact vs. child's discourse as an autonomous subject) and the nature of its knowledge and the way of its creation in child's mind (behaviouristic discourse vs. constructivist one). These prerogatives place a research undertaking in the model of positivist research vs. quality one. They offer method specific for the selected research orientation of the method (research strategies). In the case of qualitative research this is an achievement test, a survey and a standard interview. In the quality research this is a conversation with children (in-depth interview), ethnographic observation and a mosaic approach.

Keywords: *discourses of childhood, investigation of childhood, child's perspective, communicative/conjunctive knowledge, scientific/interpretative model*