

JOLANTA ZWIERNIK

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

Badania z dziećmi. Dziecięcy obraz szkoły*

Celem tekstu jest namysł nad konceptualizacją i statusem badań z dziećmi. Artykuł składa się z dwóch części. Pierwsza z nich zawiera analizę komparatywną specyfiki i uwarunkowań badań prowadzonych z dziećmi i z osobami dorosłymi. Część druga prezentuje rezultaty badań z udziałem dzieci (wywiad i obserwacja etnograficzna) przybliżających badacza do odkrycia obrazu szkoły z ich perspektywy. W konkluzji wskazano na konieczność refleksyjnego sytuowania badań z dziećmi na kontinuum – od takich samych do różnych od tych, jakie prowadzone są z udziałem osób dorosłych.

Słowa kluczowe: *badania etnograficzne, wywiad, światy dzieci, zabawa, grupa zabawowa, obraz szkoły*

Badania dzieci, badania z dziećmi

Troska współczesnych badaczy dzieciństwa skupiona jest wokół poszukiwania takiego podejścia badawczego, które uwzględniłoby dziecięcą perspektywę uczestniczenia w świecie, stanowiącym wspólnotę przeżyć i doświadczeń nas wszystkich. Dzieci są w tym świecie aktorami społecznymi, którzy swoją aktywnością wypełniają jego znaczne obszary, nie tylko włączając się w sytuacje aranżowane przez osoby

* Tekst ten w wersji skróconej został ogłoszony podczas VI Seminarium Metodologii Pedagogiki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego zatytułowanego *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana – konsekwencje metodologiczne*, Szczecin, 23–25 VI 2016.

dorośle, ale także kreując swoje własne, zgodne ze swoimi potrzebami i znaczeniami, jakie im nadają. Badacze dzieciństwa, którzy uznają dzieciństwo za specyficzny etap ludzkiego życia uważają, że najbardziej odpowiednią drogą, zbliżającą do rozumienia dziecięcego świata i dziecięcego sposobu widzenia społecznych zdarzeń, są badania etnograficzne (m.in. James, Jenks, Prout 1998; za: Punch 2002, s. 322; Nentwig-Gesemann, Klar 2004, s. 173; Jenks 2008, s. 112). Etnografia ceniona jest także przez tych badaczy, którzy nie postrzegają dzieci jako osoby zasadniczo różniące się od dorosłych. Uznają oni, że dłuższe przebywanie z dziećmi, jak ma to miejsce w przypadku badań etnograficznych, jest konieczne, aby zyskać lepsze zrozumienie ich poglądów i doświadczeń w porównaniu z jednorazowym zazwyczaj kontaktem podczas wywiadu.

Trudność z wykorzystaniem tego podejścia polega na tym, że wymaga ono zaangażowanego uczestnictwa w obserwowanych zdarzeniach, co w przypadku badaczy nie jest możliwe, gdyż dorośli nie mogą być pełnoprawnymi uczestnikami społecznego świata dzieci, z którego wyszli już bezpowrotnie (Hill 1997; za: Punch 2002, s. 322).

Zanim przejdę do omawiania bardziej szczegółowych kwestii dotyczących badań z dziećmi, chcę na wstępie zwrócić uwagę na często jeszcze stosowany, zwłaszcza w publicystyce, zwrot „badania na dzieciach” lub „badania nad dziećmi”. Dla osób wrażliwych na protekcyjny ton wypowiedzi określających relacje dzieci–dorośli, budzą one skojarzenia z sytuacją opresji i są wyrazem kolonizacji dziecięcego świata. Dorośli, używając sformułowania „badania na dzieciach” lub „badania nad dziećmi”, uprzedmiotawiają dzieci, odzierają je z autonomii dziecięcego świata i sprowadzają tak zreifikowaną dziecięcą rzeczywistość do zewnętrznego wobec nich, odseparowanego od reszty społeczeństwa, przedmiotu badań. Nie są wolne od takiego sposobu usytuowania osób badanych „badania dzieci”, które, choć są określeniem pozbawionym dominacji badacza, to nadal lokują dzieci w położeniu obiektu badań. Tymczasem współcześni badacze dzieciństwa przekonują, że dzieci są nie tylko znaczącą częścią naszego wspólnego świata, ale także tworzą własną kulturę, ze swoimi specyficznymi wartościami i regułami praktyk społecznych (Nentwig-Gesemann, Klar 2004, s. 170). Trzeba więc umieć je uszanować i być tak blisko nich, jak jest to tylko możliwe, by poznając je, lepiej zrozumieć ich znaczenie jako regulatorów życia dziecięcych społeczności, co jest możliwe tylko wtedy, kiedy uczestniczy się w „badaniach-z-dziećmi”. Rysuje to przed badaczami dzieciństwa możliwość dotarcia do dziecięcego sposobu bycia w świecie widzianego z ich perspektywy. Jednak teoretycy tego zagadnienia zwracają uwagę na jego niejednoznaczność. D. Sommer, I. Pramling Samuelson i K. Hundeide, wskazują na różnice pomiędzy perspektywą dziecięcą (*child perspective*) a perspektywą dziecka lub dzieci (*child's* lub *children's perspective*). Ich zdaniem perspektywa dziecięca jest wytworem dorosłych, którzy, próbując poznać sposób, w jaki dzieci postrzegają świat i zrozumieć ich doświadczenia, starają się odtwo-

rzyć ich perspektywę. Ponieważ jednak autorami perspektywy dziecięcej są dorośli badacze, zawsze jest ona wyrazem uprzedmiotowienia dzieci. W odróżnieniu od poprzedniej, perspektywa dzieci odnosi się do postrzegania świata przez dzieci. Wymaga ona tworzenia warunków do tego, by dzieci same mogły wyrażać to, jak przeżywają swoje życie, *a jej integralnym wymiarem jest dziecko jako podmiot w swoim świecie* (Sommer, Pramling Samuelson, Hundeide 2010, s. 22, 23; za: Gawlicz, Röhrborn 2014, s. 18).

Wśród współczesnych badaczy dzieciństwa na ogół przyjmuje się, że badania z dziećmi nie różnią się zasadniczo od tych, jakie prowadzi się z dorosłymi, choć osoby te cechuje odmienny zakres doświadczeń i różne kompetencje (James 1998; za: Punch 2002, s. 322), podobnie zresztą, jak ma to miejsce w każdej z tych kategorii z osobna. W szczególności należy uznać, jak wykazały szeroko zakrojone badania M. Woodheada (1998), że modele rozwoju dziecka nie są uniwersalne, ale mają swoją społeczną i kulturową specyfikę. A zatem ważnym zadaniem badawczym staje się wybór takich metod, które umożliwiłyby dotarcie do tych złożonych i zróżnicowanych dziecięcych światów.

Nie dla wszystkich jednak podejście zrównujące status badań z dziećmi i z dorosłymi jest przekonujące. S. Punch w jednym ze swoich artykułów, zatytułowanym *Badania z dziećmi. Takie same czy różne od badań z dorosłymi?* (2002), rozważa powody, dla których badania te można traktować jako potencjalnie odmienne. Zwraca ona uwagę, że dzieci są marginalizowane w społeczeństwie skoncentrowanym na osobach dorosłych, którzy kontrolują życie dzieci i ograniczają zakres ich doświadczeń, uzasadniając swoje działania „dobrem dziecka”, nie wnikając jednak w to, jak ono samo je rozumie. Rezultatem takiego usytuowania dorosłych i dzieci jest dominacja badacza, w badaniach z dziećmi znaczenie dotkliwsza niż w przypadku badań z dorosłymi. Wynika ona nie tylko z jego uprzywilejowanego miejsca w badaniach jako osoby, która je prowadzi i „wie, o co chodzi”, ale również jako reprezentanta społeczeństwa, w którym powszechne jest przyzwolenie na to, że to osoby dorosłe decydują o tym, co jest interesujące w życiu dzieci i to one zadają pytania sugerujące zakres wypowiedzi oraz określają czas i miejsce prowadzenia rozmowy z dziećmi. Dominacja w ich życiu dorosłych powoduje, że dzieci nie są przyzwyczajone do tego, by traktować swoją pozycję jako równą z tą, jaką zajmują dorośli (tamże, s. 324), co budzi w nich wątpliwość, czy ich wypowiedzi będą traktowane poważnie i czy dorosłych naprawdę interesuje to, co one same mają do powiedzenia. Problem dominacji dorosłego jest jeszcze bardziej dotkliwy, gdy badania wymagają, by dziecko było sam na sam z badaczem. Pomocą w przezwycięzeniu tej niedogodności może być adaptacja bardziej zróżnicowanych i interaktywnych metod, do jakich S. Punch zalicza wykonywanie przez dzieci rysunków czy zdjęć, wokół których toczyć się będzie rozmowa (tamże, s. 330).

Niezwykle istotną kwestią w badaniach z dziećmi jest relacja pomiędzy dzieckiem a dorosłym. Badacz, odpowiedzialny za charakter tej relacji, powinien budować ją

jeszcze przed rozpoczęciem badań (Freeman, Mathison 2008, s. 54; za: Neumann 2016). Sprzyjać temu może wcześniejsza wspólna zabawa, która pozwoli dziecku na nabycie przekonania, że jesteśmy tutaj po to, aby na równi współpracować, a jeśli nie ma takiej możliwości, to podczas pierwszego spotkania badacz powinien wykorzystać swoje zdolności do budowania jak najlepszej więzi z badanym dzieckiem. Przed rozpoczęciem badań trzeba dzieciom uświadomić, czym jest badanie i co ono ma na celu oraz na czym polega ich udział (tamże).

Problemem metodologicznym jest często przyjmowane przez badaczy założenie, że dorośli znają i rozumieją dzieci, bo stykają się z nimi na tyle często, że wiedzą, kim są dzieci i jakie one są (Punch 2002, s. 325). Konsekwencją tego przekonania jest tendencja niektórych badaczy do traktowania dorosłych (rodziców, nauczycieli) jako źródła wiedzy o dzieciństwie i marginalizowania informacji, jakie mogłyby przekazać same dzieci. Dlatego wyzwaniem stającym przed badaczami dzieciństwa jest dążenie do tego, by umożliwić dzieciom wyrażenie ich punktu widzenia, zwiększając ich gotowość do komunikowania się i wzbogacając zakres gromadzonych danych. Odpowiedzią na to wyzwanie są, zyskujące w ostatnich latach, coraz większe zainteresowanie partycypacyjnymi badaniami z dziećmi (tamże, s. 325). Ich przykładem jest podejście mozaikowe A. Clark (2005). Odwołuje się ono do różnych sposobów komunikowania się dzieci i ich zróżnicowanych kompetencji w tym względzie, wbrew żywionemu przez niektórych badaczy przekonaniu, że ponieważ dzieci sporo czasu spędzają w szkole, mogą być bardziej przyzwyczajone do technik pisanych i obrazkowych. Jednak nie należy zakładać, że dotyczy to wszystkich dzieci, są bowiem takie, które wolą komunikację poprzez ruch i gestykulację, co uwzględnia podejście A. Clark, dlatego warto próbować uwzględniać tę ich specyfikę i różnicować środki dziecięcego przekazu (Punch 2002, s. 329).

Ważnym aspektem badań, zarówno z dziećmi, jak i z dorosłymi, jest kontekst sytuacyjny badań. Trzeba mieć na uwadze, że wiele środowisk, w jakich prowadzone są badania, to przestrzenie zdominowane przez dorosłych, gdzie zakres decyzyjności dzieci jest znacznie ograniczony, jak ma to miejsce na przykład w szkole. Badania prowadzone w tej instytucji muszą brać pod uwagę to, że dzieci mogą czuć presję, by dawać „poprawne” odpowiedzi na zadane przez badacza pytanie (tamże, s. 328), podobnie jak podczas zajęć szkolnych, kiedy starają się odgadnąć odpowiedź, jakiej oczekuje od nich nauczyciel. Z kolei badacz uczestniczący w badaniach obserwacyjnych z dziećmi w ich własnych przestrzeniach powinien umożliwić im, by czuły się tam jak najbardziej komfortowo. Choć jednocześnie nie powinien on zakładać, że dzieci jako teren badań wybiorą swoje własne terytorium, bo może się okazać, że wolą one, by dorośli nie wkraczał w ich przestrzeń dziecięcą (tamże), o co zawsze warto przed badaniem dzieci zapytać, a uzyskaną odpowiedź uszanować, zmieniając teren badań lub grupę dzieci, z którą zamierzano prowadzić badania.

Równie ważny jest udział dzieci w wyborze tematyki w sytuacji, gdy badacza interesuje sposób, w jaki grupa dzieci interaktywnie i dyskursywnie tworzy fakty społeczne.

Zasada metodologiczna nakazuje, by w takim przypadku to one określały ważne dla nich tematy i miały możliwość przedstawiania ich w zwyczajnej, typowej dla siebie formie (Nentwig-Gesemann, Klar 2004, s. 176). Ważnym zadaniem badacza jest umiejętność wywołania samobieżnego toku opowiadania i opisów (prze)życia dzieci oraz samobieżnego przebiegu kolektywnej praktyki wzajemnej rozmowy (tamże). W sytuacji gdy w rozmowie uczestniczy także badacz, analiza komparatywna pozwala na oddzielenie fragmentów z udziałem badacza od tych, które szczególnie badacza interesują, a które są przejawem wzajemnego reagowania na swoje wypowiedzi i uzupełniania ich przez dzieci biorące udział w dyskusji (tamże).

Inna trudność, z jaką muszą zmierzyć się badacze dzieciństwa, to pytanie, czy oni „naprawdę wierzą” w to, co dzieci mówią o swoich doświadczeniach. Sądzi się, że dzieci kłamią świadomie lub dlatego, że nie potrafią odróżnić rzeczywistości do fikcji. Tymczasem dzieci, podobnie jak dorośli, mogą kłamać z kilku powodów – by uniknąć mówienia o sprawach bolesnych czy drażliwych, by spełnić oczekiwania badacza i powiedzieć mu to, co chce on usłyszeć, czy z powodu chęci wywarcia swoją wypowiedzią jak najlepszego wrażenia (Punch 2002, s. 325). Każdy z tych powodów może pojawić się także w badaniach z dorosłymi, co jest kolejnym argumentem na rzecz demokratycznych relacji z badanymi, bez względu na ich wiek i doświadczenie.

Istotnym problemem w badaniach z dziećmi jest to, że wybór danych zgromadzonych podczas badań trzeba poddać analizie i decyzja, jak je interpretować, należy do dorosłego badacza, podobnie jest w przypadku badań z dorosłymi. Jednakże badania z dziećmi nakazują szczególną ostrożność, gdyż dorośli badacze są ograniczani tendencją do rozpatrywania dziecięcych wypowiedzi przez pryzmat własnej wiedzy i doświadczenia, tłumiąc tym samym lub gubiąc z pola widzenia perspektywę dzieci (tamże, s. 329).

Następna kwestia dotyczy raportu z badań. Powszechnie przyjmuje się konieczność pisania raportu z badań we współpracy z osobami badanymi, zarówno z dorosłymi, jak i z dziećmi, ale badacze na ogół mają z tym kłopoty. Podstawowym problemem są obawy badacza przed nieodpowiednim, protekcyjnym zachowaniem, utrudniającym zbudowanie wspólnej płaszczyzny do opracowania raportu. Efektywną strategią jest podążanie za wskazówkami dzieci, jednak ostatecznie to od dorosłego badacza zależy, czy posiada on umiejętności pozyskania zaufania dzieci koniecznego do opracowania wspólnego raportu. Niektórzy badacze zalecają, by do czynności tej włączyć także dorosłych „gatekeepersów”, takich jak rodziców czy nauczycieli, i uwzględnić także ich punkt widzenia w ostatecznym opracowaniu (tamże).

Kolejny dylemat wymagający rozstrzygnięcia to pytanie, czy chodzi o badania dzieci czy badania z dziećmi. O ile te pierwsze są raczej domeną psychologów, których interesuje jakie jest dziecko – co wie, co potrafi zrobić, a czego jeszcze nie, o tyle dla pedagogów ważne jest znaczenie, jakie mają dla dziecka zdarzenia, w których uczestniczy, oraz składniki środowiska, w jakim żyje. W rozpoznaniu tego pomocna może okazać się kategoria „przeżycia”, które L.S. Wygotski charakteryzuje jako *wewnętrzne*

ustosunkowanie się dziecka do jakiegoś fragmentu rzeczywistości. Każde przeżycie jest związane z tym, co je wzbudziło. Nie istnieją przeżycia, które nie byłyby z czymś związane, tak samo jak nie ma aktów świadomości, które nie byłyby świadomością czegoś. Każde przeżycie jest również czymś przeżyciem (Wygotski 1995, s. 63).

I dalej autor stwierdza: *Siły środowiska nabierają ukierunkowującego znaczenia dzięki przeżyciom dziecka. Zobowiązuje to do głębokiej, wewnętrznej analizy przeżyć, tzn. do badania środowiska, które w znacznym stopniu przenika do wewnątrz samego dziecka, a nie do ograniczania się do badania tylko zewnętrznych warunków jego życia* (tamże, s. 64), takich jak metraż mieszkania, liczba osób w rodzinie, czy zawartość domowego księgozbioru. Konsekwencją tego stanowiska jest postulat zwrotu w badaniach środowiska życia dziecka, polegającego na odejściu od badania jego bezwzględnych wymiarów na rzecz takich, które będą rozpatrywać rolę, jaką pełni ono w rozwoju dziecka poprzez poznawanie, *jakie ma ono dla niego znaczenie, jaki jest jego stosunek do różnych elementów tego środowiska* (tamże, s. 61) choć, zdaniem L.S. Wygotskiego, realizacja tego postulatu jest niezmiernie trudna. Dziś, po upływie ponad 80 lat od wygłoszenia tych słów, dysponujemy znacznie bogatszym repertuarem strategii badawczych, które stwarzają szansę na przełamanie tych trudności. Dwa z nich będą prezentowane w dalszej części tekstu.

Dziecięcy obraz szkoły

Wiedza dzieci odnosząca się do różnych przejawów życia społecznego budowana jest w oparciu o doświadczenia własne, zakorzenione w interakcjach społecznych, lub zapośredniczone z przekazów medialnych. Dzieci, za pomocą znanych sobie pojęć, konstruują mapy mentalne zawierające ich sądy, wyobrażenia, pragnienia, nadzieje. Pozwalają one na ich własną, dziecięcą interpretację zdarzeń i nadawanie sensu światu, którego są częścią. Dla dorosłych badaczy dzieciństwa dotarcie do tej wiedzy nie jest zadaniem łatwym. Wymaga ono wyzbycia się oczekiwania od dzieci poznawczej dokładności i otwarcia na symbolikę dziecięcego przekazu doceniając jej specyfikę, wyrazistość i funkcjonalność (Krasuska-Betiuk 2015, s. 15), odzwierciadlającą społeczno-kulturowy kontekst ich doświadczeń. Okolicznością sprzyjającą temu zadaniu jest także umiejętność zawieszenia przez dorosłych własnej perspektywy oglądu rzeczywistości i uczynienie z dzieci ekspertów i przewodników po miejscach oficjalnych i zakamarkach ich dziecięcego świata. W takich badaniach badacz kroczy „po śladzie” wyznaczonym przez dziecięcego przewodnika, który oprowadza go po znaczących przestrzeniach swojego życia.

Rolę badaczy dzieciństwa często podejmują współpracujący ze mną studenci, którzy w ramach prac dyplomowych realizują tematy skupione wokół różnych fragmentów

świata życia dziecka i sposobów ich odzwierciedlania się w jego umyśle. Studenci, którymi zazwyczaj są nauczyciele przedszkoli i szkół, mający bezpośredni wgląd w aktywność dzieci podejmowaną na terenie placówki, mają niezwykle szansę wniknięcia w dziecięce światy, które odsłaniają przed nimi swoje tajemnice. Czy szansę tę dostrzegają i czy często z niej korzystają, to już odrębne pytanie warte badawczego namysłu.

Popularnym tematem prac dyplomowych, bazujących na badaniach z dziećmi przedszkolnymi, jest szkoła i to, co dzieci o niej wiedzą, jak ją sobie wyobrażają, czego oczekują. Zarówno oczekiwania przedszkolaków wobec szkoły, jak i jej wyobrażony obraz, są elementami dziecięcej mapy mentalnej, ważnymi wobec zbliżającego się nieuchronnie czasu przekroczenia progu szkolnego. Nadzieje związane z przynależnością do kategorii uczniów, ale też obawy płynące z niepewności co do „przepisów roli” przypisanych tej kategorii, inicjują ruch myśli dzieci w kierunku szkoły jako instytucji, która wkrótce przyjmie w swe mury obecnych przedszkolaków. Aby zrozumieć ich niepokój i ułatwić im szkolny start, dobrze, by studenci – przyszli nauczyciele byli zorientowani w sposobach, w jaki dzieci przeżywają szkołę.

a) wywiady z dziećmi

Jednym z uznanych sposobów pozyskiwania materiału badawczego dotyczącego opinii badanych jest wywiad, który jest najczęściej wybieraną przez studentów techniką badań z dziećmi przedszkolnym. Dobrym, wielokrotnie sprawdzonym, sposobem na rozpoczęcie rozmowy z dzieckiem jest poproszenie je o narysowanie rysunku, pokazanie mu zdjęcia lub innej formy wizualnej, która będzie punktem wyjścia do nawiązania kontaktu. Sytuacja ta sprzyja wzajemnemu oswojeniu się dziecka i badacza, który skierowuje uwagę dziecka na ilustrację tematu dalszej rozmowy.

Jako przykład materiału badawczego uzyskanego z wywiadu z dziećmi odwołam się do transkrypcji wypowiedzi dzieci zamieszczonej w aneksie jednej z prac studenckich (Szkodzińska 2011). Na pytanie skierowane do 6-latków o to, czym jest szkoła, najczęściej uzyskiwaną od nich odpowiedzią było: *szkoła to takie miejsce (budynek), w którym można się uczyć*. Dalsze pytania, zmierzające do poznania znaczenia, jakie dzieci nadają tej czynności, prowadzą do sporadycznych odpowiedzi doprecyzowujących, że chodzi o *poznawanie różnych rzeczy, pani coś zadaje, nie wolno tam krzyzczeć, na przerwach można robić, co się chce, jak ktoś coś źle zrobi i nie odrobi zadania domowego, to dostanie pałę*. Z wypowiedzi tych wynika, że już w tych mglistych wyobrażeniach przedszkolaków szkoła nie jest instytucją sprzyjającą dziecku. Co prawda może ono *poznawać różne rzeczy*, ale to pani zadaje pytania i ocenia odpowiedzi, a dzieci muszą ograniczyć swoją aktywność do spokojnego siedzenia w ławce, poprawnego wykonywania narzuconych im zadań, nie tylko w szkole, ale też odrabiając zadania domowe. Nie jest to obraz instytucji o charakterze demokratycznym, w której głos dzieci byłby ważny. Dlatego wybawieniem jest dla nich przerwa, podczas której nareszcie mogą decydować o tym, co mogą robić.

Podobne zdanie o swojej placówce mają przedszkolaki wypowiadające się w innym badaniu (Kusiak 2007). Zapytane o to, kto w ich przedszkolu ma władzę, nie tylko wymieniają swoją panią i panią dyrektor, ale także kucharki i panie sprząające. Ciekawie uzasadniają swoje wypowiedzi. Władza pani nauczycielki przejawia się między innymi w tym, że *zadaje nam różne ćwiczenia i mówi kiedy mamy siedzieć przy stolikach i pisać, a kiedy siedzieć na dywanie i słuchać bajek, mówi do dzieci co mają robić, dzieci muszą to robić, nawet wtedy, jak nie chcą*. Zdania te dobitnie świadczą o dyrektywnym stylu pracy nauczycielek przedszkola i presji, jakiej doświadczają dzieci, nie zawsze skłonne do poddawania się ich poleceniom. Z kolei władza pani dyrektor przejawia się w tym, że *kieruje przedszkolem i rozkazuje wszystkim, nawet naszej pani, pani sprząająca sprząta i decyduje, gdzie będzie czysto i gdzie nie wolno brudzić, zaś panie kucharki zmuszają do jedzenia i gotują (...) kierują i decydują, a dzieci muszą to jeść*. Jeśli dodamy do tej listy panią od religii, rytmiki, logopedii, a także pana Dawida, który *naprawia w przedszkolu wszystko, co się zepsuje*, widać, że poczucie panowania nad nimi osób dorosłych jest w odbiorze dzieci dojmujące. Zwłaszcza jeśli się uświadomi, że w ich interpretacji władza *to taki wir. Ten, kto ma władzę, ten chce jej coraz więcej i więcej i robi coś, co powoduje, że ma tej władzy więcej*. Poczucie jest to, że kilkakrotnie jako osoby mające władzę w przedszkolu wymieniane są również dzieci, które *mogą mieć władzę w zabawie i nad tym, co robią, ale też nad swoimi zabawkami i później nad swoimi dziećmi*, ma ją też *najsilniejsze dziecko w przedszkolu nad innymi dziećmi*.

Ten krótki przegląd wypowiedzi dzieci, uzyskanych podczas prowadzonych z nimi rozmów, pokazuje, że wiedza osobista dzieci, co prawda fragmentaryczna, możliwa jest do wydobywania w rozmowach prowadzonych z nimi w oparciu o kwestionariusz wywiadu. Prowadząc studenckie prace dyplomowe, zazwyczaj akceptuję ten wybór, choć nie opuszczają mnie wątpliwości co do słuszności tego rozwiązania. Biorą się one stąd, o czym pisałam wcześniej, że nie wszystkie dzieci przedkładają werbalny sposób komunikacji nad wizualny czy performatywny. Rozmowa nie daje im możliwości wyboru. Ponadto, zdaniem K. Mannheima, istnieją dwa rodzaje wiedzy – komunikatywna i koniunktywna. Ta pierwsza jest uświadomiona, wyraźna, sformalizowana, łatwa do przekazania w bezpośrednim kontakcie. Odmienne właściwości cechują wiedzę koniunktywną, która jest inkorporowana, oczywista dla kręgu osób dzielących wspólne doświadczenie, choć z trudem poddaje się werbalizacji, co ogranicza jej funkcje komunikacyjne (Mannheim 1980, za: Nentwig-Gesemann, Klar 2004, s. 175). Dlatego innym, postulowanym przez badaczy dzieciństwa sposobem dotarcia do podzielanych przez dzieci przestrzeni doświadczenia jest obserwowanie ich w codziennych, spontanicznych praktykach wspólnego działania (tamże).

b) obserwacja dziecięcej zabawy w szkole

Interesującym doświadczeniem było wykorzystanie w jednej z prac studenckich obu technik badawczych (tzn. wywiadu i obserwacji) w celu poznania tego, co dzieci

przedszkolne wiedzą o szkole i jak się do niej ustosunkowują (Szkodzińska 2011). O ile informacje uzyskane od dzieci podczas wywiadu były raczej skromne i sprowadzały się do odpowiedzi wcześniej cytowanych, o tyle obserwacja ich zabaw swobodnych przyniosła interesujące rezultaty.

Badanie uwzględniało przestrogi mówiące o tym, jak trudno jest dorosłemu badaczowi wkraczać w przestrzeń życia dzieci, w których jako jednostki i jako członkowie grupy rówieśniczej są one aktywnymi konstruktorami społecznych praktyk. Domeną dzieci w wieku przedszkolnym jest praktyka zabawy i to ona stanowiła centrum aktywności badawczej w omawianym projekcie. Wykorzystano w nim technikę obserwacji sytuacyjnej (Karwowska-Struczyk, Hajnicz 1998, s. 16–20), w której badacz organizuje sytuację skłaniającą dzieci do podjęcia aktywności w interesującym go obszarze. Ponieważ przedmiotem badań była wiedza dzieci na temat szkoły, zaaranżowanie sytuacji badawczej polegało na zgromadzeniu w zasięgu wzroku dzieci kilku przedmiotów (m.in. piórnika, plecaka, zeszytu), wchodzących zazwyczaj w skład ekwipunku ucznia z nadzieją, że ich obecność skłoni dzieci do podjęcia zabawy w szkołę. Tak też się stało, co umożliwiło osobie prowadzącej badania obserwowanie zachowań i wypowiedzi dzieci, w których przejawiały się ich opinie i emocje związane ze szkołą.

Okazało się, że wiedza przedszkolaków o szkole jest znacznie bardziej rozległa, niż wynikałoby to z wcześniejszych odpowiedzi na zadawane przez badaczkę pytania. Dzieci dobrze orientują się w tym, że *do szkoły idzie się z plecakiem na plecach, a worek trzyma się w ręce*. Worek ze zmiennym obuwiem jest konieczny, gdyż *trzeba mieć w szkole buty na zmianę*. Stąd ważną postacią w szkole jest pani w szatni, która *pilnuje butów, bo uczniowie jak idą do szkoły, to muszą zmieniać buty*. Widać, że wątek ten, pojawiający się w zabawie w dwóch kolejnych dniach, ma duże znaczenie w dziecięcych wyobrażeniach o szkole. Być może zmiana obuwia, dzięki swej performatywnej wyrazistości, jest dla nich manifestacją zmiany stanu z „bycia dzieckiem poza szkołą” na „bycie uczniem w szkole”.

Dalsza obserwacja zabawy przedszkolaków pokazała, że wiedzą one co jest potrzebne do nauki. *Jak pójdę do szkoły, to będę najlepszym uczniem i wtedy moja mama będzie musiała mi kupić książki, piórnik do szkoły, będę mieć dużo książek, jak moja siostra, będę miał ciężki plecak, jak mój brat*. W wypowiedziach tych dało się słyszeć entuzjazm wywołany nowymi, atrakcyjnymi przedmiotami, którego nie zgasiła nawet perspektywa zmagania się z ciężarem wypełnionego nimi plecaka. Nie zmałował go także fakt, że *do szkoły nie można zabrać zabawek, tylko książki, zeszyty, długopisy*. Wypowiedzi dzieci wskazują także na starsze rodzeństwo jako istotne źródło ich wiedzy o szkole.

Oczywiste jest, że w zabawach w szkołę centralną postacią, w którą chce się wcielić większość przedszkolaków, jest nauczycielka. Ciekawe jest prześledzenie zasad, jakie ustalają dzieci negocjujące kolejność, w jakiej każde z nich będzie mogło przyjąć na siebie tę rolę. „Paulinka zaproponowała zabawę w szkołę. Zapytała Angelikę:

Pobawimy się w szkołę? Mamy książki, zeszyty. Angelika odpowiedziała: *Tak, ale musimy mieć dużo uczniów, bo ja chcę uczyć.* Dziewczynki do zabawy dobrały sobie Małgosię. Angelika powiedziała: *Ja chcę być nauczycielką! A Małgosia z tobą będziecie uczniami, dobrze?* Obydwie dziewczynki zgodziły się. Chociaż Małgosia zasugerowała, że potem się zamienią i ona też chce być nauczycielką. Do zabawy dołączyła Emilka: *Ja też chcę się z wami bawić!* powiedziała. Angelika odpowiedziała jej: *A kim chcesz być? Ja chcę być nauczycielką! Pierwsza ja będę nauczycielką, potem chce być Małgosia, ty będziesz następna. A może będę panią z szatni, mamy buty z workiem, uczniowie jak idą do szkoły, to muszą też zmieniać buty. Dziewczyńkom spodobał się pomysł”.*

W tym fragmencie obserwacji widać dążenie dziewczynek do sprawiedliwego podziału ról i danie szansy każdej z nich, by mogła wcielić się w pożądaną postać.

Wynegocjowany kompromis pozwala na rozpoczęcie zabawy. *„Zaczynamy lekcję. Musicie znaleźć mi w książce rysunek, który wam się podoba* mówi nauczycielka-Angelika. Małgosia i Paulinka przeglądają książki i starają się wybrać najładniejszy rysunek. Nauczycielka pyta: *Jaki rysunek wybrałaś, Małgosiu?* Małgosia odpowiada *Ja wybrałam ten rysunek z topiącą się Marzanną. Jest bardzo ładny. A ja wybrałam tą łkę ze zwierzątkami* odpowiada Paulinka. Angelika, naśladując dzwonek (*dzyn, dzyn!*) ogłosiła przerwę. Po przerwie lekcję prowadzi Małgosia. Pyta Angelikę: *Jaką mamy teraz porę roku?* *Zimą* – odpowiada Angelika. Nauczycielka-Małgosia: *Bardzo ładnie, dostajesz piątkę.* Na kolejne pytanie zadane przez nauczycielkę: *Jakie zbliżają się święta?* Emilka odpowiada: *Boże Narodzenie.* Nauczycielka: *Bardzo ładnie, też dostajesz piątkę”.*

Jednak w dziecięcym obrazie szkoły to nie nauczycielka, a dyrektor szkoły ma głos decydujący. Jego główną funkcją jest wydawanie rozkazów, co wykorzystał Piotrek, który nie uzyskawszy zgody na to, by to on był nauczycielem, wykrzyknął: *To ja będę dyrektorem i będę wam rozkazywał!* Jego opinię podzielają też przedszkolacy, którzy w badaniach o dziecięcych sposobach rozumienia władzy, pytani o to, kto ma władzę w ich przedszkolu, odpowiadali: *Pani dyrektor, bo wszystkim rządzi i pilnuje porządku* (Kusiak 2007). O tym, jak Piotrek rozumie znaczenie, jakie ma osoba posiadająca władzę, świadczy następujący fragment z dziennika obserwacji: *Co mamy robić proszę pani?* pyta Olę Dominika. *Będziecie pisać zadania na tablicy* odpowiada dziewczynka. Jako pierwsza do tablicy podchodzi Dominika. Na to Ola: *Musisz się zgłaszać, a ja cię wybiorę.* Dominika ponownie siada do stolika i podnosi rękę. Ola: *Możesz podejść. Musisz mi coś napisać.* Dominika: *Ja nie umiem pisać. Mogę coś namalować, słońce.* Na to Piotrek (dyrektor szkoły): *W szkole trzeba pisać i ja ci rozkazuję – napisz coś na tablicy!*

Bawiące się dzieci wymieniają też niektóre zasady, jakie, ich zdaniem, obowiązują w szkole: *po książkach pisać nie można, tylko w zeszycie, w szkole nie można pisać kolorową kredą, tylko białą, kredą nie można pisać po dywanie, tylko trzeba po tablicy.* Wiedzą, że nieprzestrzeganie ich może spowodować przykre konsekwencje,

na przykład krzyk nauczycielki: *w szkole nie można łamać kredy, pani nakrzyczy na mnie.*

Nie ma powodu, by nie zgodzić się z powszechnym przekonaniem, a potwierdzają to niezliczone wyniki badań i codzienne obserwacje, że dzieci w swoich zabawach odzwierciedlają sytuacje społeczne, jakie obserwują i w jakich uczestniczą. Wybrane z dziennika obserwacji fragmenty zabaw w szkołę wskazują na tradycyjny obraz tej instytucji zbudowany w umysłach 6-latków. Zazwyczaj to nauczycielka jest centralną postacią całego zdarzenia. Kierując aktywnością dzieci, decyduje o tym, kiedy jest lekcja, a kiedy przerwa; kto ma mówić, a kto pisać; wybiera, kto będzie odpowiadał jako pierwszy, a kto w dalszej kolejności. Przytoczone dialogi bezlitośnie obnażają miałość edukacji najmłodszych. Pokazują one, z jak banalnymi pytaniami zwracają się do dzieci nauczycielki i jak łatwo można zostać dobrze ocenionym za odpowiedź niewymagającą żadnego wysiłku umysłowego.

Posumowanie

Opisane sprawozdanie z badań, prowadzonych przez nauczycielkę grupy bawiących się dzieci, miało na celu wskazanie na wartości diagnostyczne zawarte w technice obserwacji sytuacyjnej, zbliżonej charakterem do zalecanej przez badaczy dzieciństwa obserwacji etnograficznej. Może być ona wykorzystana przez nauczyciela w dwojaki sposób. W zależności od roli, jaką przyjmie, może to być rola badacza-nauczyciela, kiedy osoba przystępująca do realizacji projektu badawczego jest blisko dzieci w sposób naturalny, bo jest ich nauczycielem lub – w innym przypadku – nauczyciela-badacza, kiedy ktoś, kto pracuje w zawodzie nauczyciela, podejmuje czynności badawcze, by w ten sposób pogłębić wgląd w sytuacje, w jakie obfituje jego zawodowa codzienność i lepiej poznać jej uczestników.

Analiza materiału empirycznego zgromadzonego przez badacza-nauczyciela przeczy tezie mówiącej o kurczeniu się praktyki tradycyjnych, klasycznych zabaw dziecięcych (Nentwig-Gesemann, Klar 2004, s. 187) na rzecz bardziej atrakcyjnych, jakie czekają na nie, na przykład na monitorze komputera. Przyglądając się wybranym epizodom wspólnego zaangażowania dzieci w praktykę zabawy w szkołę, bez trudu odnajdziemy w niej postaci znane z własnego dzieciństwa, a zapewne także z dzieciństwa poprzednich pokoleń, takie jak nauczycielka i uczniowie. To, że dzieci nie porzeczają na tych tradycyjnych rolach, ale w sytuacji, gdy samobieżność zabawy napotyka przeszkody, włączają nowe osoby, takie jak dyrektor szkoły czy pani w szatni, jest przejawem ich kreatywności i innowacyjności. To ona sprawia, że zabawa jest tak atrakcyjną dla dzieci formą aktywności. Ustalenie tematu zabawy jest wyzwaniem dla jej uczestników i zarazem zachętą do wykazania się pomysłowością pozwalającą na

modyfikację znanych schematów, by ich powielanie nie było możliwe. Dlatego zachowania, takie jak złamanie kredy czy pisanie po książkach, w zabawie w szkołę będące przejawem nieposłuszeństwa, są chętnie widziane przez bawiące się dzieci. Dynamizują one akcję, nadając zabawie samobieżność, która potęguje dziecięce *zaangażowanie we wspólnym rytmie grupowej interakcji* (Nentwig-Gesemann, Klar 2004, s. 187). Wywód ten ilustruje inne spojrzenie badacza dzieciństwa na zgromadzony materiał empiryczny od dotychczas omawianego, które skupione było na wydobywaniu sensów nakładanych przez dzieci przedszkolne na instytucję szkoły. Alternatywną możliwością czytania tekstu, jakim były notatki z obserwacji zabaw dzieci, jest analizowanie ich kolektywnych praktyk, w jakich ujawniają się sposoby tworzenia rzeczywistości w dziecięcej społeczności.

Drugą z wymienionych ról to nauczyciel-badacz. Przyjmując tę rolę w swojej codziennej pracy, nauczyciel, dzięki uważnemu przyglądaniu się zabawom dzieci, a zwłaszcza przysłuchiwaniu się ich wypowiedziom, zyskuje bogate informacje o tym, co znajduje się w polu zainteresowania dzieci, co je dziwi, trapi, niepokoi, ale także jak interpretują one zdarzenia, jakie (re)konstruują w zabawie, jak je przeżywają, jakie nadają im znaczenia i w czym upatrują ich sens. Jest to szczególnie ważne, zwłaszcza w edukacji małych dzieci, dla których ich doświadczenia i budowana na nich wiedza osobista powinny stać się punktem wyjścia i inspiracją do działań w instytucjach wczesnej edukacji, deklarujących jako jedno z naczelnych zadań, kształtowanie kompetencji dzieci do aktywnego i rozumnego uczestnictwa w życiu społecznym – teraz i w przyszłości.

Powracając do rozważań podjętych w początkowym fragmencie tekstu, dotyczących zestawienia badań z dziećmi i z dorosłymi, dla którego inspiracją był artykuł S. Punch, można przytoczyć stanowisko, że badania z dziećmi są rozpięte na kontinuum – od takich samych jak z dorosłymi, do różnych od tych, jakie prowadzi się z udziałem osób dorosłych. Sytuowanie się w pobliżu jednego z jego krańców wymaga od badacza pogłębionej refleksyjności w całym procesie badawczym, którą powinna cechować krytyczna świadomość powodów, dla których badania z dziećmi mogą być potencjalnie różne od tych, jakie prowadzone są z osobami dorosłymi (Punch 2002, s. 338). Podjęcie decyzji o wyborze strategii badań uzależnione jest od ich problematyki, metodologicznych kompetencji badacza i jego przekonań odnośnie do miejsca dzieci w społeczeństwie oraz, przede wszystkim, od predyspozycji i ochoty samych dzieci na uprzystępnienie badaczowi fragmentu swojego świata. Warto o tym pamiętać, projektując badania z dziećmi.

Bibliografia

- CLARK A., 2005, *Talking and listening to children*, [w:] W. Dudek (red.), *Children's spaces*, Architectural Press, Oxford.

- FREEMAN M., MATHISON S., 2008, *Researching children's experiences*, 1st ed., The Guilford Press; za: M. Neuman, 2016, *Co dzieci mówią o różnorodności? Badanie literatury dziecięcej wraz z dziećmi*, niepublikowana praca dyplomowa napisana pod kierunkiem K. Gawlicz, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- HAJNICZ W., KARWOWSKA-STRUCZYK M., 1998, *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- HILL M., 1997, *Participatory research with children. Research Review*, Child and Family Social Work, No. 2; za: S. Punch, 2002, *Research with children. The same or different from research with adults?*, Childhood, No. 3 (9).
- JAMES A., JENKS CH., PROUT A., 1998, *Theorizing Childhood*, Polity Press, Cambridge; za: S. Punch, 2002, *Research with children. The same or different from research with adults?*, Childhood, No. 3 (9).
- JENKS CH., 2008, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. ks. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- KRASUSKA-BETIUK M., 2015, *Edukacja i sfera publiczna w świetle teorii reprezentacji społecznych*, Forum Oświatowe, nr 1 (53).
- KUSIAK M.E., 2007, *Wiedza dziecka na temat władzy wyniesiona z doświadczeń życia przedszkolnego*, niepublikowana praca magisterska, napisana pod kierunkiem J. Zwiernik, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- MANNHEIM K., 1980, *Struktury des Denkens*, Frankfurt/M (wyd. oryg. 1922–1925; niepubl. manuskrypt); za: Nentwig-Gesemann I., Klar I., 2004, *Akcjonizm, regularność, reguły – o kulturze dziecięcych zabaw*, tłum. S. Krzychała, [w:] S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- NENTWIG-GESEMANN I., KLAR I., 2004, *Akcjonizm, regularność, reguły – o kulturze dziecięcych zabaw*, tłum. S. Krzychała, [w:] S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- PUNCH S., 2002, *Research with children. The same or different from research with adults?*, Childhood, No. 3 (9).
- SOMMER D., PRAMLING SAMUELSSON I., HUNDEIDE K., 2010, *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*, Springer, London–New York; za: K. Gawlicz, B. Röhrborn, 2014, *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Wydawca: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa.
- SZKODZIŃSKA N., 2011, *Wiedza dzieci 6-letnich na temat szkoły na podstawie obserwacji ich zabaw swobodnych*, niepublikowana praca magisterska, napisana pod kierunkiem J. Zwiernik, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- WOODHEAD M., 1998, *Dążenie ku tęczy. Poszukiwanie standardów jakości edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- WYGOTSKI L.S., 1995, *Kryzys siódmego roku życia*, tłum. T. Czuba, [w:] A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

Research involving children. Children's school image

The aim of the text is to reflect on the conceptualisation and status of research, which involves children. The article consists of two parts. The first one includes a comparative analysis of the specifics and conditions of research conducted with children and adults. The second part presents research results,

where children were involved (interview and ethnographic observation) that bring the researcher closer to discover the school image from their own perspective. The conclusion indicates the necessity of reflective location of children research on a continuum – from the very similar to those which are carried out with adults.

Keywords: *ethnographic research, interview, children worlds, play, fun group, school image*