



Magdalena Siegieńczuk

ORCID: 0000-0003-0153-8120

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych

Wywiad narracyjny z dzieckiem na przykładzie relacji dzieci o ich Pierwszej Komunii Świętej

A Narrative Interview with a Child with the Illustration of a Child's Relation of their First Holy Communion

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

badania jakościowe, wywiad narracyjny z dzieckiem, dziecko, dzieciństwo, interpretacja, religia

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie możliwości zastosowania techniki wywiadu narracyjnego w odniesieniu do dzieci. Przedmiotem rozważań są kwestie natury metodologicznej i etycznej zastosowanej metody oraz trudności praktyczne towarzyszące pozyskiwaniu narracji w omawianej grupie badanych. W tekście poruszam najpierw wybrane zagadnienia dotyczące badań nad dzieckiem i dzieciństwem, a następnie te aspekty, z którymi zetknęłam się w praktyce badawczej. Refleksję nad swobodnym wywiadem narracyjnym, będącą metodą badania jakościowego wykorzystywaną do badań nad dzieciństwem, podejmuję na podstawie 11 wywiadów z dziewięciolatkami na temat przeżytej przez nich uroczystości Pierwszej Komunii Świętej. Oddanie głosu dzieciom jako narratorom pozwoliło zaobserwować nie tylko metodologiczne walory techniki wywiadu narracyjnego, ale i sposoby różnych interpretacji przez dzieci tego samego ważnego wydarzenia. Zastosowanie jej w odniesieniu do dzieci prowadzi do wniosku, że jest to cenny sposób gromadzenia danych umożliwiający spojrzenie na otaczającą rzeczywistość i sposoby jej interpretacji z pomijanej często w badaniach perspektywy młodego narratora.

KEYWORDS ABSTRACT

Quality research, narrative interview with a child, Child, Childhood, Interpretation, Religion

The purpose of this article is to show the applicability of narrative interview techniques with children. The subject under consideration are the methodological and ethical problems of the applied method and practical difficulties accompanying the acquisition of narratives from this group of respondents. In the text, I address selected issues concerning research on children and childhood, and then the issues that I have encountered in my research practice. Reflection on free narrative interview as a method of qualitative research used for study of childhood, I undertake with the example of 11 interviews with nine-year-olds on the subject of their first communion. Giving voice to children as narrators allowed me to observe not only the methodological values of the narrative interview technique, but also the ways in which children interpret the same important event. The application of this method to children leads to the conclusion that it is a valuable way of collecting data that allows us to look at the surrounding reality and ways of interpreting it from the perspective of a young narrator often overlooked in research.

Wprowadzenie

W badaniach pedagogicznych od wielu lat chętnie wykorzystuje się możliwości, jakie niesie ze sobą podejście jakościowe. Trafnie pisała na ten temat D. Urbaniak-Zajac, wskazując, że punktem wyjścia do dyskursu nad badaniami jakościowymi jest założenie, że każde poznanie to tylko interpretacja fragmentu rzeczywistości i jego określone ujęcie, natomiast ich cechą nadrzędną stanowi „niezbywalność doświadczenia, pozwalającego na przyswojenie (lub nie) kierowanego w ich ramach przekazu”¹. Należy więc „próbować rekonstruować owe doświadczenia uczestniczących w nim osób (bez ograniczania ich do doświadczeń uświadamianych)”² oraz odkrywać to, „co ukryte, pomijane, niezauważane”³. Odnosząc się do tej kwestii, N.K. Denzin i Y.S. Lincoln podkreślali, że rolą badacza jest podjęcie się badania rzeczy w ich naturalnym środowisku, za pomocą różnego rodzaju materialnych praktyk, próba nadania im sensu

¹ D. Urbaniak-Zajac, *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, [w:] *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Kraków 2008, s. 191.

² Tamże, s. 193.

³ Tamże, s. 195.

lub podjęcia się ich interpretacji za pomocą terminów, którymi posługują się badani ludzie⁴. Wszystkie te działania mają przeobrażać świat.

Użyteczność naukowo-pedagogiczna badań jakościowych, w kontekście możliwości uogólniania i standaryzacji ich wyników, jest niekiedy podważana. Należy jednak zauważyć, że to nie jest ich głównym celem. Ich podstawową kwestią jest bowiem pytanie o powstanie doświadczenia społecznego oraz o to, jak je rozumie i interpretuje ten, kto w nim uczestniczy. Czy na tej podstawie możemy sformułować obiektywne prawdy o rzeczywistości? Badanie jakościowe rodzące określoną interakcję pomiędzy badaczem a badanym, która wpływa na kształt samego badania, wymaga obustronnej otwartości i elastyczności. W przypadku badacza wyrażają się one w doborze próby czy w procesie formułowania pytań badawczych i postawie wyrażającej się w jednoczesnej „rezygnacji z hipotez”⁵.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie właściwości jednej z metod badania jakościowego, wywiadu narracyjnego, jako sposobu gromadzenia danych, oraz przedstawienie warunków, które muszą być spełnione na każdym etapie tych badań, jak również towarzyszących im trudności. Refleksje na ten temat podejmuję na podstawie kontaktu z wyjątkową grupą narratorów, jaką są dzieci. Badania w formie wywiadów prowadzonych z dziećmi, szczególnie w kontekście badań nad dzieciństwem, mają swoją specyfikę, są bowiem pokłosiem określonego typu myślenia o dziecku i o okresie dzieciństwa. Badacze wierzą, że mogą zgłębić kolejne etapy rozwoju dzieci czy dotknąć swoistej tajemnicy dzieciństwa. Pozostaje wierzyć, że nie dzieje się to z próżnej ciekawości, ale jest raczej podyktowane praktyką społeczną i wychowawczą, finalnie skupioną na dobru dziecka i dbałości o jego wszechstronny rozwój.

W artykule ograniczam się do tych kwestii, z którymi zetknęłam się podczas prowadzenia wywiadów narracyjnych z dziećmi odnośnie do ich doświadczeń z tegorocznej uroczystości przyjęcia Pierwszej Komunii Świętej. Uważam, że wydarzenie to tworzy odpowiedni klimat do poruszenia kwestii badań nad dzieciństwem i umożliwia zaobserwowanie nie tylko metodologicznych walorów omawianej techniki badania jakościowego, ale i sposobów różnej interpretacji przez dzieci podobnych przeżyć z okresu dzieciństwa⁶.

⁴ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2009, s. 23.

⁵ Por. K.T. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000; J. Lofland i in., *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Warszawa 2009; D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa 2009; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.

⁶ D. Urbaniak-Zajac, *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, dz. cyt., s. 15.

Sposoby konceptualizacji dzieciństwa

Dzieci i dzieciństwo jako kategoria społeczno-kulturowo-pedagogiczna jest obecna w literaturze od połowy XIX wieku, kiedy to pojawia się wyraźne zainteresowanie tą problematyką, a nawet jej przewartościowanie. Wiek XX, od dzieła Ellen Key, został nazwany nawet „stuleciem dziecka”⁷. Temat dzieciństwa stał się atrakcyjny naukowo na wielu płaszczyznach, co zaowocowało różnym typem dyskursów badawczych. Trafnie podsumował to Janusz Korczak, pisząc, że „nagle dziecka zrobiło się pełno”⁸.

Istnieje wiele koncepcji badań nad dzieciństwem, ale można je zogniskować wokół dwóch odmiennych podejść. W pierwszym dziecko przedstawia się jako przedmiot oddziaływania dorosłych, zaś w drugim – jako jednostkę autonomiczną. Spróbujmy prześledzić pokrótce najważniejsze tendencje w obu koncepcjach.

Prekursorem tego typu dyskursu był reprezentant ideologii transmisji kulturowej J. Locke, który postrzegał dziecko jako *tabula rasa*, swoistą czystą kartę, zapisywaną w kolejnych etapach życia dzięki wiedzy i doświadczeniu dorosłych, postrzeganych z kolei jako istoty wszytkowiedzące i w pełni panujące nad organizacją wychowania dziecka. Jak zauważyły J.M. Grabula i M. Kowalik-Olubińska: „Wizerunek dzieciństwa jako odrębnego etapu życia, nacechowanego zależnością, nieracjonalnością i niedojrzałością, w którym przebiega proces uczenia się, wzrostu i rozwoju, zaczął się w XVIII wieku”⁹. Z kolei J. Zwiernik zwróciła uwagę, że paradoksalnie podobną koncepcję prezentował – często przeciwstawiany J. Locke’owi – J.J. Rousseau¹⁰. Myśliciele ci przedstawiali dziecko jako istotę uczącą się, przyczyniając się do formułowania psychologii rozwojowej, która ukształtowała dominujący w XX wieku obraz dzieci i dzieciństwa. Dzieci starano się standaryzować w ramach matryc wyznaczających normy rozwojowe dla okresu dzieciństwa, co było przejawem sejentystycznych modeli badań dotyczących biologicznych faz fizycznego rozwoju. Charles Jenks opisywał to zjawisko, nazywając ją współczesną kulturą będącą metaforą wzrostu, której celem było swoiste uprzedmiotowienie dziecka i usytuowanie go w dyskursie ontologicznym w opozycji do osoby dorosłej,

⁷ A. Zych, *Ellen Key, Karoline Sofia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 576; K. Segiet, *Dzieciństwo jako kategoria społeczno-pedagogiczna*, [w:] *Problemy teorii i praktyki opiekuńczej*, red. B. Matyjas, Kielce 2005, s. 87.

⁸ B. Smolińska-Theiss, *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, nr 1, s. 16.

⁹ J.M. Garbula, M. Kowalik-Olubińska, *Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 25.

¹⁰ J. Zwiernik, *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 18 (por. literaturę), vol. 69, 2015, nr 1, s. 83.

pojmowanej jako istota rozumna, pełna umiejętności i możliwości funkcjonowania w życiu społecznym¹¹.

W tak pojmowanym dyskursie dzieciństwa, zinterpretowanym przez B. Śliwerskiego jako adultystyczny model relacji dziecko – dorosły, tożsamość dziecka była postrzegana z perspektywy jego braków¹². To ugruntowało postawę roszczeniową wobec dzieci, której celem było zniwelowanie owych deficytów poprzez narzucenie określonych standardów w procesach uczenia się, opieki czy ochrony. Usprawiedliwieniem dla tych działań miała być troska o zabezpieczenie pragnień i potrzeb dziecka, choć te ostatnie mogą przyjąć przecież różne znaczenia, w zależności od tego, kto je artykułuje. Niemniej trzeba podkreślić, że w tym modelu swoistego „zarządzania” dzieckiem wyrażane przez to dziecko zdanie jest często ignorowane, bo przyjmuje się, że osoba dorosła wie najlepiej, co jest dla niego dobre.

W tym samym dyskursie sytuowane są też stadialne teorie rozwoju, które zakładają, że natura dziecka predestynuje je do rozwijania się w toku przechodzenia przez dające się zidentyfikować stadia, niezależnie od kontekstu społeczno-kulturowego. Pogląd ten spotkał się z szeroką krytyką środowiska naukowego, czego przykładem może być choćby zdanie M. Mead, która podała w wątpliwość istnienie – uznawanego przez Jeana Piageta za uniwersalne – stadium myślenia animistycznego w rozwoju poznawczym dziecka¹³. Obecnie uważa się, że dzieci w tej samej grupie wiekowej mogą przejawiać różne kompetencje poznawcze, w zależności od dziedziny wykonywanych zadań, ich charakteru i kontekstu, a także w związku z ich przynależnością do danego kręgu społeczno-kulturowego¹⁴. Za uniwersalizm krytykowano również teorię rozwoju moralnego L. Kohlberga czy teorię przywiązania J. Bowlby’ego, a także uniwersalnego modelu dzieciństwa w zakresie psychologii. Tu znaczący głos należał do M. Woodhead’a oraz E. Burman¹⁵.

Przeciwstawny dyskurs ukazuje dziecko jako autonomiczny podmiot. Początek tego podejścia przypada na lata 70. XX wieku, kiedy to rozpoczęto propagowanie „uznania praw i wolności obywatelskich dzieci i młodzieży podobnie jak innych

¹¹ Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, Kraków 2008; F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*. Wstęp J. Szczepański, Warszawa 1973, s. 10, 20.

¹² B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 103.

¹³ M. Mead, *An Investigation of the Thought of Primitive Children, with Special Reference to Animism*, „Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland” 1932, nr 62, s. 173–190.

¹⁴ Por. R.J. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2001; D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk 2007.

¹⁵ M. Woodhead, *Dążenie ku tęczy. Poszukiwanie standardów jakości edukacji*, Warszawa 1998; E. Burman, *Deconstructing Developmental Psychology*, New York 2008.

dorosłych obywateli danego kraju”¹⁶. Postulowano, by dziecko – w sposób zarówno indywidualny jak i zbiorowy – partycypowało w życiu społecznym, i tym samym posiadało uznaną podmiotowość jako samodzielny byt. Wyposażone w kompetencje poznawcze i decyzyjne, miało mieć możliwość aktywnego uczestnictwa w zdarzeniach istotnych dla jego bycia w świecie, w formie dopasowanej do jego wewnętrznych możliwości, zasobów, potrzeb i aspiracji¹⁷. Temu podejściu W. Stainton Rogers nadała określenie „troski o dziecko”, a wspomniany B. Śliwerski miano takiej relacji dziecka z dorosłym, gdzie dziecko jest takie samo jak dorosły¹⁸. W modelu tym wyszukiwano więc podobieństw pomiędzy dorosłym a dzieckiem, wskazując jednocześnie, że łączy ich wspólna cecha bycia człowiekiem, choć jednocześnie różni usytuowanie na innych etapach rozwojowych. Przedstawiciele tego nurtu krytycznie odnosili się do przesłanek epistemologicznych wywodzących się z pozytywizmu, a szczególnie determinizmu biologicznego i internalizacji presji społecznej. Jak zauważał Ch. Jenks, dzieci „zamieszkują świat znaczeń tworzony samodzielnie w interakcjach z dorosłymi (...). Ich światy to realne obszary, jak nasze własne światy, które wymagają zrozumienia wedle swoich własnych prawideł”¹⁹. Przytaczał przy tym przykład grup przyjaciół czy też małych społeczności podwórkowych, gdzie wspólnie wypracowywane są różnego rodzaju rytuały, sposoby komunikacji, normy i reguły zachowania tworzące specyficzną kulturę rówieśniczą. Ta ostatnia stanowi mocny akcent w koncepcji „interpretatywnej reprodukcji” W.A. Corsaro, podkreślał aktywność dzieci zarówno w relacjach z rówieśnikami, jak i osobami dorosłymi. Według badacza miało to wpływ na obraz całego społeczeństwa, przyczyniając się do zmiany kulturowej²⁰. To pozwala wręcz na traktowanie dzieci jako strukturalnego elementu społeczeństwa czy jego formy struktury generacyjnej, a tym samym na inne definiowanie okresu dzieciństwa w budowaniu historii życia.

Taki obraz dziecka – twórczego, kreatywnego, mającego istotny wpływ na kształt kultury i społeczeństwa – stawał się coraz częstszy. Był już propagowany przez L. Malaguzzi – lidera Reggio Emilia, oraz G. Dahlberg, P. Mossa i A. Pence’a, którzy malowali obraz „bogatego dziecka”, czyli aktywnego, silnego i kompetentnego, o nieograniczonym potencjale rozwoju, chętnego do interakcji i poznawania otaczającego go świata²¹. W tym podejściu uznawano, że na podstawie indywidualnej obserwacji każdego dziecka należy je odpowiednio stymulować do rozwijania jego mocnych stron, a osoba

¹⁶ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka*, dz. cyt., s. 68.

¹⁷ Tamże, s. 107.

¹⁸ Tamże, s. 104.

¹⁹ Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty*, dz. cyt., s. 127–128.

²⁰ W.A. Corsaro, *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks 2005.

²¹ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskurssem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Język oceny*, Wrocław 2013, s. 106.

dorośla powinna tu służyć jedynie wsparciem czy doświadczeniem, by dziecko samo mogło konstruować wiedzę w oparciu o interesujące je zagadnienia i tematy. Miało to też służyć budowaniu relacji międzypokoleniowych, poprzez tworzenie się wzajemnych powiązań pomiędzy obiektami, pomysłami czy doświadczeniami. To jeden z ważniejszych fundamentów postrzegania dziecka jako współobywatela. Wspomniani badacze wyraźnie podkreślali, że dziecko wchodzi w aktywny związek ze społeczeństwem i światem, żyje w nim, pozwala, by świat na nie oddziaływał i samo oddziałuje na ten świat, wzajemnie konstruując jego znaczenie²².

Wyraźnym przesłaniem wszystkich nurtów rozpatrujących temat dzieciństwa w ramach tego dyskursu jest teza, że nie istnieje pojedyncze uniwersalne doświadczenie tego, czym jest dzieciństwo, bowiem jest ono zmienne, w zależności od czasu, miejsca i przestrzeni. Dziecko, które przestaje być projektem do realizacji, a staje się samodzielnym pełnowartościowym partnerem osoby dorosłej, zyskuje prawo do kreowania siebie i swojego świata, a tym samym prawo do współdecydowania o ważnych dla siebie sprawach. W tej perspektywie badawczej nie sprowadza się dzieciństwa do etapu biologicznej niedojrzałości²³. W ten sposób respektuje się aktualne postulaty nowej socjologii dzieciństwa o wielości sposobów doświadczania świata i swojego życia przez dzieci. Dlatego, prowadząc badania, powinno się uwzględniać również kontekst społeczny i kulturowy ich życia i rozwoju.

Dzieciństwo nie zamyka się w jednym możliwym rozumieniu, a wręcz przeciwnie – ten termin pozwala dzisiaj zawrzeć w sobie różnorodne treści i znaczenia. Historia pedagogiki pokazuje, że bywa ono traktowane jako przemijająca faza życia człowieka, okres światopoglądowego przygotowania do przyszłego dorosłego życia, obszar różnorodnych wpływów sfer społecznych. Dzieciństwo jest też interpretowane jako zespół doświadczeń życiowych zdobywanych przez dzieci i rzeczywistość dziecka – jego dziecięce działania, doświadczenie i przeżycie. Jest wreszcie dziecięcym losem, zapisującym się w biografii człowieka²⁴.

Badania nad dzieciństwem z wykorzystaniem metody wywiadu narracyjnego z dzieckiem

Wywiad jest obecnie jedną z ważniejszych metod wykorzystywanych w jakościowych badaniach z dziećmi. Przybiera on różną formę, często stając się spotkaniem badacza z dzieckiem. W trakcie tego kontaktu, podczas swobodnej rozmowy, dziecko otwiera się i opowiada o sprawach dla niego ważnych.

²² Tamże, s. 107.

²³ Por. Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty*, dz. cyt., s. 112.

²⁴ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, dz. cyt., s. 865–871.

By w odpowiedni sposób ukazać istotne właściwości tej techniki badań, należy w pierwszej kolejności odpowiedzieć sobie na pytanie, czym jest narracja. Mówimy o niej wówczas, gdy mamy do czynienia ze specjalnym sposobem komunikowania się, w toku którego nadawca konstruuje własną tożsamość, ukazując jednocześnie swoją wizję otaczającej go rzeczywistości. Wywiad tworzy niekiedy nawet kilkugodzinną spontaniczną opowieść. Nie jest on jednak uschematyzowaną odpowiedzią na konkretne pytania, choć ma zaznaczone wyraźnie początek, rozwinięcie i koniec²⁵. W wywiadzie główny ciężar uwagi skupia się na osobie badanej, zwanej narratorem, zaś badacz zostaje sprowadzony do roli słuchacza, ukierunkowującego jedynie rodzaj podejmowanych w wypowiedzi zagadnień.

Sama technika wywiadu narracyjnego uświadamia nam, jakie konstrukcje myślowe wyrażane za pomocą słowa człowiek przyjmuje. To, jak się o sobie wypowiada, jest w dużej mierze jego zamierzonym i świadomym wyborem, na który składają się jego osobiste doświadczenia, preferencje, uprzedzenia, które badacze nazywają dyskursem. Według W.S. Rogers jest nim „cały zestaw wzajemnie powiązanych idei, które współdziałają na swój sposób, idei, które zespolone są przez szczególną ideologię lub światopogląd. Różnie 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”²⁶. Takie pojęcie dyskursu pokazuje, że jest on formą narracji opisującą jednocześnie rzeczywistość, ale i wartości leżące u jej podstaw²⁷.

Często najtrudniej nawiązać z dzieckiem rozmowę ze względu na jego opór przed kontaktem z obcą osobą. Dobrym punktem wyjścia do późniejszej coraz swobodniejszej narracji może być prośba o wykonanie pracy plastycznej w preferowanej przez dziecko technice czy prezentacja zabawki, interesującej książki, czasopisma, fotografii lub przedmiotu, i rozpoczęcie budowania wypowiedzi od koncentracji myśli dziecka na tej rzeczy. Innym rozwiązaniem może być próba wywiadu zbiorowego z udziałem niewielkiej ilości dzieci (grupa 3–5 osób), które dobrze się znają i czują w swoim towarzystwie. Zwarta grupa rówieśnicza może powodować, że dzieci chętnie będą się uzupełniać w rozmowie, a także poczują bezpieczniej w kontakcie z badaczem.

Ten typ swobodnej rozmowy z dziećmi był w literaturze metodologicznej szeroko opisywany. Na przykład T. Pilch i T. Bauman, a także S. Krzychała i B. Zamorska określają go jako wywiad pogłębiany, D. Urbaniak-Zajac i P. Alheit – jako wywiad narracyjny, zaś K. Konarzewski – półstandardowy²⁸. Główną cechą tej metody jest

²⁵ Por. K.T. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych*, dz. cyt.

²⁶ W.S. Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, dz. cyt., s. 176.

²⁷ J. Zwiernik, *Podejścia badawcze*, dz. cyt., s. 82.

²⁸ T. Pilch, T. Bauman, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Warszawa 2001, s. 327; S. Krzychała, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław

zadawanie przez badacza kilku inicjujących pytań otwartych naprowadzających na interesujące go kwestie, a następnie doprecyzowywanych pytaniami dopełniającymi swobodną wypowiedź. W swoich rozważaniach J. Zwiernik zwróciła jednak uwagę na możliwość zastosowania odwrotnego schematu konstrukcji wywiadu w przypadku prowadzenia badań z dziećmi – jako korzystniejszej dla uzyskania możliwości dostępu do doświadczeń i odczuć dziecka²⁹. Warto podkreślić, że wywiad z dzieckiem wymaga szczególnie starannego przygotowania pod względem ilości i zakresu pytań. Powinny być one dopasowane do wieku i poziomu dziecka, odpowiednio sformułowane, by zaintrygować małego narratora i pobudzić go do wypowiedzi. Pytania nadmiernie rozbudowane, drobiazgowo lub zbyt liczne mogą spowodować skutek odwrotny do zamierzonego i zamiast pozwolić nam uzyskać wiedzę na interesujące nas tematy – zablokować rozmówcę i zbudować trudną do pokonania tamę komunikacyjną.

Starając się rzetelnie podejść do badania dzieciństwa, należy uwzględnić kilka czynników. Badacz jakościowy z zasady stara się jak najgłębiej poznać perspektywę narratora, co wiąże się z nawiązaniem odpowiednio partnerskiej relacji opartej na wzajemnym szacunku i zaufaniu. W przypadku budowania relacji z dzieckiem należy wykaazać się należytą uwagą, cierpliwością i, co najważniejsze, wyzbyć się protekcyjnej perspektywy wynikającej z wieku, posiadanej wiedzy i doświadczenia. Ponadto badacz winien dopasować się do standardów interakcyjnych, nadawania i odbierania komunikatów oraz znaczeń. Metodolodzy podkreślają zasadność wycofania się słuchacza na drugi plan, unikanie komentarzy czy pytań, nawet w sytuacji, gdy dane wyrażenie będzie dla słuchającego niezrozumiałe czy niedosłyszane³⁰. Powściągliwa mowa ciała, minimalne reakcje werbalne, będące zachętami do kontynuacji wypowiedzi, skutecznie ukierunkują wywiad narracyjny i pozwolą na jego pełniejsze metodologicznie przeprowadzenie. Dla dziecka cenna jest każda reakcja pokazująca, że jego słowa są traktowane z należytą uwagą i szacunkiem, bo to dowodzi braku lekceważenia ze strony dorosłego badacza. Obawy te, ze względu na kontekst społeczno-kulturowy, nie są wcale pozbawione podstaw. Dzieci są raczej przyzwyczajone do tego, że ich zdanie jest ignorowane, a zamiast szczerego zainteresowania, spotykają się raczej z blokującą je próbą korekty ich wypowiedzi³¹.

2008, s. 86–95; D. Urbaniak-Zajac, *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, „Edukacja” 1999, nr 4, s. 29–39; P. Alheit, *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, vol. 18, 2002, nr 2, s. 103–111; K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 116–119.

²⁹ J. Zwiernik, *Podjęcia badawcze*, dz. cyt., s. 96.

³⁰ R. Szczepanik, *Zastosowanie techniki wywiadu narracyjnego w badaniach więźniów*, „Resocjalizacja Polska” 2012, nr 3, s. 95.

³¹ W.S. Rogers, *Promocja*, dz. cyt., s. 192.

Niezbędne jest też zachowanie komfortu dla obu stron. Często przedmiotem tego typu badania mogą być doświadczenia biograficzne dotyczące intymnych lub traumatycznych kwestii. By uchwycić pełne spektrum wszystkich emocji towarzyszących wypowiedzi narratora, należy mu zapewnić poczucie bezpieczeństwa. W wywiadzie nie mogą brać więc udziału osoby postronne, których obecności narrator sobie nie życzy, a jego przebiegu nie mogą zakłócać czynniki rozprasające. Badacz ma obowiązek, choć w języku dostosowanym pod względem formy i stylistyki do poziomu dziecka, zaprezentować siebie, cel i zasady przeprowadzonego badania, a także uzyskać zgodę dziecka na uczestnictwo w wywiadzie. Opiekun musi też zaakceptować udział dziecka w badaniu, jego przebieg, warunki przeprowadzenia oraz zasady dotyczące zapisów materiału³². Każdy wywiad narracyjny powinien zostać utrwalony, a następnie poddany transkrypcji. Narrator musi więc wyrazić zgodę na nagranie i być świadomy wszystkich wynikających z tego praw i obowiązków.

W przypadku utrwalenia wyników warto też zadbać o odpowiednią stylistykę opisu badań prowadzonych z dziećmi, podkreślając wartość wzajemnych relacji między badaczem a jego rozmówcami. Zaakcentowanie aktywnego udziału dzieci w eksplorowaniu przez badacza nieznanego mu świata powinno się objawiać choćby w odpowiednim nazewnictwie czy formie opisu narracji. Użycie pierwszej osoby w raporcie opracowania badań czy sformułowania „badania z dziećmi” nadaje im większą rangę, a jednocześnie uwiarygodnia wypowiedź młodego narratora³³. Ważną kwestią, choć też często pomijaną w rozważaniach metodologicznych, jest moment wycucia zakończenia głównego wątku narracji i rozpoczęcia zadawania pytań dodatkowych, uzupełniających opowieść. Celem pytań teoretycznych, bo takie powinny być w dużej mierze zadawane, jest pozyskanie od narratora jego dodatkowych opinii, komentarzy, a także refleksji istotnych z punktu widzenia wcześniejszych kategorii.

Sposób zakończenia wywiadu również powinien podlegać odpowiednim standardom. Co prawda jego formuła już nie ma większego wpływu na jakość pozyskanego materiału, na jego treść i wartość badawczą, ale ma istotne znaczenie z perspektywy etyki prowadzenia badań naukowych, jako wyraz szacunku dla rozmówcy, który obdarzył nas swoim czasem i zaufaniem jako partnera interakcji³⁴.

³² K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 53, 2004, nr 1, s. 74.

³³ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie*, dz. cyt., s. 36.

³⁴ K. Kaźmierska, *Wywiad*, dz. cyt., s. 75.

Wywiady narracyjne z dziećmi – raport z własnego projektu

Prowadzenie wywiadów z dziećmi, choć wymaga od badacza większego wysiłku, umożliwia również zapoznanie się z interesującą perspektywą dziecka, która może ubogacić pogląd badacza na daną kwestię. Dla mnie takim tematem była uroczystość Pierwszej Komunii Świętej, coraz częściej postrzeganej w społeczeństwie polskim nie w kontekście przeżycia religijnego, a raczej spotkania towarzysko-rodzinnego. Jako matka dziecka, które w tym roku przystąpiło do tego sakramentu, byłam zainteresowana, jakie mój syn i jego rówieśnicy mają zdanie na temat uczestnictwa w tej uroczystości, jej wymiaru duchowego, rodzinnego czy materialnego. Podczas przygotowań prowadziłam wiele rozmów z innymi rodzicami, które uświadomiły mi, że perspektywy nas – dorosłych, są inne niż dzieci. Emocje towarzyszące opiekunom dotyczyły obszarów, które nie spotykały się z zainteresowaniem dzieci, zaś te kwestie, które były im bliskie, zdawały się bagatelizowane przez osoby dorosłe.

Głównym celem moich badań było uzyskanie w toku wywiadów z dziećmi odpowiedzi na pytanie, jak postrzegają one uroczystość Pierwszej Komunii Świętej. Które aspekty tego wydarzenia są dla nich istotne? Czy czują się dobrze przygotowane do przyjęcia tego sakramentu? Czy osoby dorosłe wywierają na dzieci presję uczestnictwa w tej uroczystości? Czy zaspokaja ona ich potrzeby? Jednocześnie byłam ciekawa, jak dzieci będą opowiadać o sprawach, które w opinii ich opiekunów są uznawane za trudne; z różnych powodów.

W badaniu wzięło udział pięciu chłopców i sześć dziewczynek, pochodzących z różnych rzymskokatolickich parafii wrocławskich. Dzieci te, wywodzące się z różnych środowisk społeczno-kulturowych, przystąpiły do Pierwszej Komunii Świętej wiosną 2018 roku. Różnorodność badanych osób pozwoliła mi na szersze ujęcie problematyki i poznanie jej z różnych perspektyw. Zgromadzenie dużej liczby relacji było pierwszą trudnością, którą napotkałam. Wielu rodziców, których prosiłam o możliwość przeprowadzenia wywiadu z udziałem ich dzieci, odmówiła mi, mimo iż są to osoby z kręgu moich znajomych. Ich opór wynikał głównie z faktu, iż temat uznali za zbyt intymny i społecznie kontrowersyjny. Niektórzy opiekunowie, mimo początkowej zgody, uniemożliwili mi swoim zachowaniem prawidłowe przeprowadzenie badania. Przykładem może być postawa opiekuna, który w czasie wypowiedzi dziecka przerywał mu, starając się omawiać daną kwestię w zastępstwie dziecka czy wręcz tłumacząc, co ono chciało powiedzieć. Niektórzy rodzice sami próbowali podpowiadać dziecku, co powinno mówić, a tym samym przejąć rolę moderatora wywiadu. Te relacje nie zostały przeze mnie uznane za metodologicznie prawidłowo pozyskane, dlatego nie poddawałam ich analizie. Po raz kolejny uświadomiłam sobie, jak często dorośli narzucają dziecku, które chce swobodnie i radośnie eksplorować otaczającą go rzeczywistość, własne interpretacje, światopogląd i perspektywę poznawczą.

Przed rozpoczęciem rozmowy z dzieckiem, szanując intymność jego rodziny, omawiałam z każdym z opiekunów cel i formę badania, ale też przeprowadzałam wywiad dotyczący ogólnej sytuacji dziecka. Chciałam uzyskać maksymalnie dużo informacji o młodym narratorze, tak by nie poruszać kwestii, które mogłyby go w jakikolwiek sposób urazić. Wywiad z dzieckiem wymaga bowiem większej delikatności – osoba dorosła sama selekcjonuje, jaką relację chce przekazać badaczowi i w jakiej formie, dziecko zaś jest z natury szczerze w wypowiedziach, dlatego nie brak mu spontaniczności w ferowaniu własnych opinii, wyroków czy opisów danej sytuacji. Widać to wyraźnie w cytowanych poniżej narracjach. Dlatego też przed rozpoczęciem rozmowy z dzieckiem konsultowałam z jego opiekunem wszystkie zagadnienia i pytania, które chciałam poruszyć w trakcie wywiadu. Niektóre z nich musiały częściowo modyfikować, tak by pasowały do standardów badania, a jednocześnie nie naruszały dobra konkretnego dziecka i jego wrażliwości.

Każdego opiekuna i małego narratora informowałam też o sposobie utrwalenia przekazu za pomocą dyktafonu i konieczności późniejszej transkrypcji zarejestrowanej narracji. Wszyscy rodzice wyrazili chęć zapoznania się ze spisanim materiałem przed wyrażeniem ostatecznej zgody na jego wykorzystanie w niniejszej pracy. Wszyscy zostali zapewnieni o anonimowości danych dziecka przy transkrypcji wywiadu. Wybór miejsca przeprowadzenia badania oraz jego pora leżały całkowicie w gestii osób biorących w nim udział. Prosiłam rodziców, by w porozumieniu z dzieckiem wybrali takie miejsce, w którym będzie czuło się ono swobodnie i bezpiecznie. Ponieważ celem tego wywiadu było zdobycie wiedzy na temat tak delikatnej materii, jaką są przeżycia i emocje dziecka, a dzieci chętniej otwierają się w środowisku przyjaznym, sugerowałam wybór takiego, w którym będą mogły mi zaufać i się otworzyć. Dlatego za najkorzystniejsze miejsce wszyscy uczestnicy badania uznali swoje mieszkania. Również wszyscy rodzice zadeklarowali, że chcą być obecni przy rozmowie z dzieckiem, co wpłynęło niewątpliwie na sam sposób narracji, ale spotkało się z dużym zadowoleniem dzieci. Uważam, że nie należy deprecjonować wartości materiału badawczego uzyskanego w ten sposób. Wystarczy przypomnieć, że dzieci przesłuchiwane w trakcie rozpraw sądowych również składają swoje zeznania w obecności psychologa (tutaj jego rolę przejmuje opiekun, najlepiej znający psychikę swojego dziecka) oraz w tak zwanym przyjaznym pokoju, czyli miejscu z założenia urządzonym tak, by młody narrator czuł się w nim w miarę komfortowo. To ma dawać rękojmię prawdziwości przekazywanych wypowiedzi.

Druga trudność pojawiła się w momencie rozpoczęcia utrwalenia wywiadu. Większość dzieci znała mnie wcześniej, w mniejszym lub większym stopniu, ale – by przekonać je do siebie – opowiedziałam im o sobie, o swojej pracy naukowej, o powodach wybrania ich do badań. Wywoływało to u dzieci dumę, że są częścią badań naukowych, a ich wypowiedź będzie w jakiś sposób doceniona. W kilku przypadkach

nawiązaliśmy najpierw swobodną rozmowę, która była punktem wyjścia do prowadzenia dalszej ukierunkowanej narracji. Finalnie sama faza budowania kontaktu i odpowiedniej atmosfery trwała znacznie dłużej niż właściwego wywiadu prowadzonego na omawiany temat. Dzieci skupiały się efektywnie tylko przez kilka, kilkanaście minut, i te ich wypowiedzi zostały utrwalone jako materiał badawczy, który po transkrypcji i akceptacji przez opiekuna był poddawany analizie. W kilku przypadkach spotkałam się z sytuacją, gdy dziecko, które wypowiadało się swobodnie i było uprzedzone o nagrywaniu materiału, zaczynało się krępować w momencie włączenia dyktafonu, tracąc wcześniejszą płynność wyrażania myśli, dbając bardziej o poprawność wypowiedzi niż jej szczerość. Rozwiązaniem tej sytuacji było zorganizowanie większej ilości spotkań. Pierwsze miało na celu oswojenie dziecka z moją osobą i sprzętem nagrywającym, a podczas następnego dochodziło do nagrania wywiadu, po dyskretnym włączeniu dyktafonu.

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła na sformułowanie kilku spostrzeżeń. Tym, co szczególnie zwraca uwagę, są bardzo podobne w swym charakterze odczucia dzieci odnośnie do uroczystości Pierwszej Komunii Świętej, czyli znaczącego wydarzenia w ich życiu. Młodzi narratorzy chętnie opowiadali o ważnych dla nich kwestiach. Na pierwszy plan wysuwały się: stres i presja przygotowań generowane przez dorosłych, obawa przed dobrą prezencją podczas mszy oraz oczekiwanie na prezenty. Tylko dla jednego dziecka sakrament wiązał się też z przeżyciem duchowym, podczas gdy większość jego rówieśników nie odbierała kościelnego rytuału jako efektu świadomej decyzji związanej z życiem religijnym. Większość dzieci uznała uczestnictwo w tak ważnym wydarzeniu za naturalne, a jednocześnie wynikające raczej z lojalności wobec rodziny, z rytmu szkolnego lub potrzeby integracji z grupą. Ponieważ dzieci uczęszczające do tej samej klasy w szkole podstawowej przystępują zwykle jednocześnie do Pierwszej Komunii Świętej w pobliskiej parafii, to odbierają owo wydarzenie jako kolejny obowiązek szkolny, który mogą zrealizować w towarzystwie rówieśników, jednocześnie otrzymując za to określone gratyfikacje emocjonalne i materialne. Tylko w jednej wypowiedzi, cytowanej jako ostatnia w tej partii narracji, rodzice konsultowali z dzieckiem decyzję o przystąpieniu do Komunii Świętej. To pozwala na sformułowanie tezy, że o sprawach religijnych właściwie nie rozmawia się z dziećmi i nie uznaje się ich zdania za istotne w kwestiach światopoglądowych. Dzieci zauważyły też, że wiele partii materiału, którego uczyły się w ramach katechezy, przyswoiły bezrefleksyjnie, bowiem były to dla nich treści niezrozumiałe, a dorośli nie potrafili im udzielić zadowalających odpowiedzi na trudne pytania. Warto też podkreślić, że dzieci tego dnia czuły się szczególnie zauważone i docenione przez swoje rodziny i bliskich, co może nasuwać przypuszczenie, że w codziennym kontakcie zdają się odczuwać deficyt uwagi ze strony opiekunów. Widać to wyraźnie w ich narracjach:

„Poszedłem do komunii dlatego, że chciałem bez urodzin, bez imienin czy dnia dziecka mieć jakiś bardzo ważny dzień. Też dlatego, że to był mój jedyny ważny dzień

religijny. Chciałem już przyjmować Pana Jezuska do serca, bo jak byłem mały, to nie mogłem go przyjmować i było mi bardzo smutno. No i zależało mi na prezentach i spotkaniu z rodziną” [Wojtek].

„Ja poszedłem do komunii, bo z mojej klasy to wszystkie dzieci szły do komunii. No oprócz Marcina, ale to dlatego, że on nie chodzi na religię [...]. Rodzice mi powiedzieli, że jak pójdę do komunii, to dostanę dużo prezentów i kasy” [Tomek].

„Mama i tata mnie zapytali, czy chcę iść do komunii czy nie. Mama powiedziała, że to musi być moja decyzja, bo i tak nie chodzimy do kościoła, a tu by trzeba było trochę pochodzić i się pouczyć jakichś modlitw. Moi dziadkowie bardzo wierzą w Boga i chodzą do kościoła, a rodzice nie, ale nie wiem czemu. Często się o to ze sobą kłócą. Mama powiedziała, że jak nie chcę, to nie muszę. Ale jak chcę, to zorganizują mi komunię taką, jak mają inne dzieci. Ja powiedziałam, że nie wiem sama, ale chyba chcę iść do komunii z koleżankami z klasy, bo inaczej mi będzie potem smutno, że one poszły, a ja nie” [Tosia].

Dzieci przeżywały czas przygotowań inaczej niż osoby dorosłe. Większość z uczniów po raz pierwszy regularnie uczestniczyła w nabożeństwach, najczęściej z matkami lub dziadkami, podczas gdy ojcowie angażowali się w nie sporadycznie. Dzieci nie były zainteresowane kwestiami organizacyjnymi, za to zauważały, że formalności były istotne szczególnie dla matek, które w dużej mierze przejęły na siebie trud przygotowania potomka do uczestnictwa w sakramencie i późniejszego przyjęcia gości. Rodzicielkom zależało na tym, by uroczystość w kościele, jak i późniejsze spotkanie rodzinne były najefektowniejsze i godne podziwu, a dziecko wraz z rodziną zaprezentowało się jak najkorzystniej. Pierwsza spowiedź i celebracja uroczystej mszy wiązały się dla dzieci w większości z lękiem.

Na tej podstawie można stwierdzić, iż mimo deklaracji rodziców o partnerskim traktowaniu dziecka, często niedostatecznie zachęca się je do dyskusji o ważnych dla niego sprawach. Czynniki kulturowe, zwłaszcza media, generują presję, której sprostanie staje się dla rodziców ważniejsze niż faktyczne przeżywanie z dzieckiem ważnych dla niego momentów, choć nie brak również prób aktywizacji dziecka, choć nie w takim zakresie, jakim by sobie ono życzyło:

„Mama ciągle coś tam załatwiała z tą komunią i ciągle mnie pytała o coś, a to jakie zaproszenia, a to, z czym chcę mieć tort, a to kogo zaprosić. Mama to powtarzała, że będę miał najlepszą imprezę i wszystkim szczeny w rodzinie opadną” [Marcin].

„Ja wybierałam z mamą sukienkę i wianek, i buty, i rękawiczki, bo u nas ksiądz pozwolił mieć swoje własne sukienki [...]. Z mamą byłam też u fryzjerki i kosmetyczki przed komunią, bo mama powiedziała, że muszę wyglądać piękniej niż inne dziewczynki” [Julka].

„Do komunii było trudno się przygotowywać. Stres był wielki – mogę powiedzieć. Najtrudniejsze było to, że nie wiedziałem, czy wszystko dobrze zrobię na mszy no

i czy ksiądz nie powie na głos na mszy, jak to robił na przygotowaniu, że mam takie fajne kolorowe plomby. Ciężko było spamiętać te wszystkie modlitwy i przykazania, i trochę miałem problemy, że miałem przygotowania zaraz po szkole. No bo było to tak: szkoła, godzina, dwie i zaraz przygotowanie, więc czasem przysypiałem. Pani katechetka nam pomagała [...]. Przeżywałem komunię i koledzy też przeżywali. No nie wiem sam, dlaczego oni, nie wiem, jakie oni mieli odczucia. Ja to się bałem, choć sam nie wiem, czego się bałem” [Wojtek].

„Ja się strasznie bałam tych wszystkich egzaminów [...]. No i bardzo się bałam spowiedzi, bo nie wiedziałam, co właściwie powiedzieć” [Zosia].

„Próby – to była masakra [...]. Strasznie chciało mi się spać i w ogóle się nudziłem, a do tego jeszcze miałem nieść dary, choć wcale nie chciałem. Mama mnie zapisała. W ogóle mama kazała się ciągle tych modlitw uczyć. Zamiast się bawić, to się ciągle uczyłem” [Kuba].

W narracjach dzieci dzień Pierwszej Komunii Świętej staje się przede wszystkim ważnym wydarzeniem rodzinnym, w którym najistotniejsze są prezenty i poświęcona dzieciom uwaga, a nie przeżycia religijne. Jest to niewątpliwy znak postępującej sekularyzacji społeczeństwa polskiego i zmieniających się stosunków międzyludzkich. Jednocześnie z opowieści dzieci, szczerych, wzruszających i niekiedy zabawnych, wyłania się też obraz współczesnej rodziny i panujących w niej relacji:

„Ja nie miałem przyjęcia jak moi koledzy. Moją mamą zastępczą jest moja babcia [...]. Taty nie znam, a mama chyba pracuje za granicą. Z okazji mojej komunii nie przysłała mi ani kartki, ani prezentu. Bardzo mi z tego powodu było smutno. Babcia powiedziała, że nie będę gorszy od moich kolegów i zaprosiła do restauracji na obiad nie tylko nas, ale też swoją siostrę z rodziną. Nie było nas dużo, ale i tak było wesoło. Dostałem prezenty [...]. To było prawdziwe święto” [Adaś].

„Ja tego dnia obudziłam się bardzo, bardzo wczesnie, bo zupełnie nie mogłam spać z nerwów [...]. Samej komunii nie pamiętam dobrze, bo starałam się skupić na tym, żeby iść i klękać równo, jak nas uczyli [...]. Przyjechało dużo gości i wszyscy mi składali życzenia i dawali prezenty [...]. Dostałam też trzy Biblie. Nie wiem, po co mi tyle. I dużo pieniędzy [...]. Na razie zabrali je rodzice, bo powiedzieli, że je zaraz wydam” [Natalia].

„Ten dzień był super. Tak jak weekend super imprez. Jakby były same urodziny. Tego dnia dla mnie najważniejsze było wszystko. Czuję się wyjątkowy, tak troszkę. Jak w urodziny – choć właściwie wszystkie dzieci były wyjątkowe, a w urodziny to tylko dziecko, co ma urodziny, czuje się wyjątkowe [...]. Jak miałem podejść do ołtarza, to miałem cykora, jak w drugiej klasie, jak miałem przedstawienie. Poszło fajnie i wtedy stres zszedł. Było ważne, że w tym dniu byłem z moimi kolegami. Nie wszyscy byli z mojej klasy. Na przykład rodzice Ani jej nie pozwolili, bo miała duże zaległości. Po mszy [...] od razu pojechaliśmy do restauracji. W restauracji jedliśmy obiad, bawiłem

się z moimi kuzynami, dostałem tam prezenty i życzenia. Przede wszystkim były miłe wrażenia, że mogłem się spotkać z rodziną. Bo naprawdę wszystkich kocham. Byłem zadowolony ze swoich prezentów” [Wojtek].

„Moi rodzice to się nie lubią od dawna i się ciągle kłóca. Więc po komunii miałam przyjęcie u mamy i jej rodziny, a potem, po szesnastej, u taty i jego rodziny. Potem tata mnie odwiedził do mamy. Mama kupiła mi komputer, a tata drona, ale powiedział, że mogę nim się bawić tylko u niego i został u taty [...]. Ale generalnie było fajnie” [Ania].

„Mi dzień przed komunią tata powiedział, że dostanę najnowsze PlayStation, ale dopiero po komunii. Spać nie mogłem, a potem to już chciałem, żeby ta komunія się skończyła i żeby mi rodzice dali ten prezent i pozwolili grać. A jak na złość to strasznie mi się dłużyła ta komunія i ten obiad w restauracji. A teraz i tak nie mogę grać, bo tata ciągle gra. Mówi, że musi sprawdzić sprzęt, albo że on pogra, bo ja zniszczę, albo że zaraz mi da pograć, i nigdy nie daje. Więc czyja to była w końcu komunія i prezent, ja się pytam, co?” [Tomek].

Podsumowanie

Opisana przeze mnie metoda gromadzenia danych może być rozpatrywana jako niezależna lub uzupełniająca dla innych metod badawczych poszukujących odpowiedzi na pytanie, jaki jest świat dziecka. Wybór perspektywy badawczej zawsze będzie związany z osobą badacza jako efekt jego przekonań i celów badawczych. Ten, kto chce poznać dziecko z jego własnego punktu widzenia, kto interesuje się dziecięcym subiektywnym pojmowaniem świata, powinien pozwolić mu „oprowadzić się po tym świecie”.

Przeprowadzone badania uświadomiły mi, jak wiele różnic występuje w posługiwaniu się metodą wywiadu narracyjnego, w zależności od tego, czy przeprowadzany jest z osobą nieletnią czy dorosłą. Sam fakt, że na przeprowadzenie wywiadu musiałam mieć zgodę bezpośredniego opiekuna dziecka, powodował, że spotykałam się z wieloma odmowami. To znacząco ograniczyło ilość zebranego materiału. Część opiekunów ingerowała w treść wypowiedzi dziecka jeszcze w trakcie jej trwania, niektórzy chcieli autoryzować wywiady, co uniemożliwiało wykorzystanie zebranego materiału.

Jako badacz musiałam wykazać się w stosunku do dzieci szczególną empatią i umiejętnościami komunikacyjnymi, by sprawnie moderować przebieg narracji oraz strategicznie usytuować się w relacji do narratora. Rozmowa ta wymagała ode mnie elastyczności i precyzji w formułowaniu pytań, tak by były zrozumiałe dla dziecka zarówno w treści, jak i w zakresie użytego słownictwa czy stylu.

W moim mniemaniu cel badania został osiągnięty, bo ujrzałam pewne istotne w życiu dzieci wydarzenia z ich perspektywy, odmiennej od punktu widzenia osób

doroślých. To, co dla nas wydaje się mało znaczące, wysuwa się w wypowiedziach małych narratorów na pierwszy plan. Interpretacja świata osoby dorosłej jest wypadkową prezentowanych przez nią wartości, doświadczeń, przeżyć i uprzedzeń. Także zmiana sposobu formułowania odczuć pozwala na refleksję o odmienności sposobu odbioru rzeczywistości, jej konstruowania i interpretowania. Zestawienie perspektyw dziecka i dorosłego co do tego samego wydarzenia nie tylko ukazuje głębokie różnice w percepcji rzeczywistości, ale może stać się cenną lekcją dla opiekunów, jak partnersko i z szacunkiem traktować dziecko, jego emocje, przeżycia i opinie.

Bibliografia

- Alheit P., *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, vol. 18, 2002, nr 2.
- Burman E., *Deconstructing Developmental Psychology*, Routledge/Taylor & Francis Group, New York 2008.
- Corsaro W.A., *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks 2005.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Język oceny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Garbula J.M., Kowalik-Olubińska M., *Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1.
- Jenks Ch., *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Kaźmierska K., *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny”, vol. 53, 2004, nr 1.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Konecki K.T., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa 2000.
- Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Lofland J. i in., *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2009.
- Matsumoto D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Mead M., *An Investigation of the Thought of Primitive Children, with Special Reference to Animism*, „Journal of the Royal Anthropological Institute” 1932, nr 62.
- Pilch T., Bauman T., *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, PIW, Warszawa 2001.

- Rogers W.S., *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Oficyna Wydawnicza ŁośGraf, Warszawa 2008.
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2009.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. Pilch T., Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2003.
- Smolińska-Theiss B., *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, nr 1.
- Sternberg J., *Psychologia poznawcza*, WSiP, Warszawa 2001.
- Szczepanik R., *Zastosowanie techniki wywiadu narracyjnego w badaniach więźniów*, „Resocjalizacja Polska” 2012, nr 3.
- Śliwski B., *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Urbaniak-Zajac D., *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, „Edukacja” 1999, nr 4.
- Urbaniak-Zajac D., *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, [w:] *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Woodhead M., *Dążenie ku tęczy. Poszukiwanie standardów jakości edukacji*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 1998.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973.
- Zwiernik J., *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, vol. 69, 2015, nr 1.
- Zych A.A., *Key Ellen, Karoline Sofia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2003.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Mgr Magdalena Siegieńczuk
 Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych
 e-mail: m.siegienczuk@gazeta.pl