

Dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska, prof. AMW

Akademia Marynarki Wojennej

ORCID: 0000-0001-7565-6635

e-mail: a.nowak-lojewska@amw.gdynia.pl

Metodologiczne i metodyczne aspekty badań partycypacyjnych.

Perspektywa dorosłego versus perspektywa dziecka

Summary

Methodological and Methodical (as in Educational Method) Dimensions of Participatory Research: Adult versus Child Perspectives

This article adopts a theoretical–empirical orientation and constitutes a subsequent contribution to the series *The World According to Children*. It is based on participatory research employing the mosaic approach. The first section outlines the essence and significance of participatory research, characterizes the mosaic approach as a particular variant within this paradigm, and elaborates the concept of parallel perspectives: the methodological (research) and the methodical (educational). These perspectives refer both to the researcher’s inquiry into the child’s world and to children’s own exploration of the world. The second section presents examples drawn from participatory projects conducted over several years in collaboration with pupils from grades I–III of primary school. These include children’s reflections, questions, uncertainties, discoveries, and new directions for inquiry. The findings are discussed through two lenses: that of the adult as researcher and guest in the children’s world, and that of the child as active participant, learning subject, and host of the space into which the adult is invited as a partner in exploration.

Key words: participatory research, mosaic approach, early childhood education

Słowa kluczowe: badania partycypacyjne, podejście mozaikowe, wczesna edukacja

Wartość badań partycypacyjnych potwierdza wiele publikacji. W literaturze zagranicznej opisane są one między innymi przez J. Clark (2004), M. Kellet (2005), C. McCartan, D. Schubotz i J. Murphy (2012) czy I. Coyne, B. Carter (2018). W Polsce do propagatorów tych badań należą między innymi J. Zwiernik (2012; 2019), E. Kochanowska (2021), M. Kondracka-Szala (2021), A. Mironiuk (2021), A. Zalewska-Królak (2025). Podkreśla się w nich znaczenie dziecięcego spojrzenia na świat, werbalizowania i wizualizowania przez dzieci swoich myśli, emocji, doświadczeń za pomocą narzędzi, które pozwalają na eksplorowanie otaczającej rzeczywistości i aktywne uczestniczenie w niej dzieci. Ten rodzaj refleksji B. Smolińska-Theiss określa mianem dzieciństwa wydobytego z ciszy

(2014: 43), kiedy posługując się głosem dziecka opisującego swoje doświadczenia, dorosły może docierać do świata mu niedostępnego. Uwidacznia to kategorię „bogatego dziecka”, mocnego poznawczo, silnego i kompetentnego, które wraz z innymi dziećmi lub dorosłymi aktywnie konstruuje wiedzę oraz nadaje znaczenia światu (Rinaldi 1993: 105).

Jako badaczka partycypacyjna wiedziałam, że mają one ogromny potencjał. Nie zdawałam sobie jednak sprawy, jakie bogactwo ujęć wyłania się w ich toku i jak wiele wnoszą one w przestrzeń studiów na dzieciem i dzieciństwie, do metodologii badań, a także w obszarze praktyk edukacyjnych. Zaproponowana przeze mnie równoległość perspektyw: metodologicznej i metodycznej (Nowak-Łojewska: 2021) dała szansę nie tylko na profesjonalną realizację i osiągnięcie badawczych celów związanych z poznawaniem świata dzieci, ale również umożliwiła tworzenie warunków do atrakcyjnego i wartościowego poznawania świata przez dzieci, gdy one eksplorują otoczenie, rozmawiają o nim, obserwują je, konstruuja rozwiązania oparte na własnych pomysłach. Zauważyłam również, że moja perspektywa, jako badacza jest **perspektywą gościa** zaproszonego do świata dzieci. Moje wspomnienia z dzieciństwa są moim doświadczeniem i mogą prowokować do ciekawych działań i rozmów, ale nie stanowią wiedzy na temat doświadczeń współczesnych dzieci. Stoi za tym odmienny kontekst społeczny i kulturowy, różnica wieku, inne historie życia, odmienny kod językowy. Perspektywa dziecka, to **perspektywa gospodarza**. Jest dziecięcą wersją świata, do którego można zostać zaproszonym/ lub nie i usłyszeć „z pierwszej ręki”, jak to jest być dzieckiem teraz, poznawać otaczającą rzeczywistość, szukać tego, co ciekawe, budować swoje własne zdanie. Jednocześnie te odmienne perspektywy nie wykluczają się, lecz tworzą przestrzeń wzajemnego otwierania się na siebie, komunikacji o wiedzotwórczym i osobowotwórczym charakterze (Nowak-Łojewska 2024: 188), przenikaniu się świata dorosłego i dziecka.

Sens badań partycypacyjnych

Jak pisze A. Zalewska-Królak „badania światów dzieci wymagają skupienia się na odkrywaniu, jakie pojęcia i hipotezy są istotne, stworzenia nie tylko nowego języka, niezbędnego do opisu obserwowanego fragmentu rzeczywistości społecznej, ale też metodologii, która umożliwi ich uchwycenie” (2025: 11-12). Do takich metodologii należą badania partycypacyjne, w których dominuje eksploracyjny, a nie diagnostyczny ich charakter oraz nieautomatyczne, lecz otwarte podejście do danych i stosowanych procedur postępowania badawczego (Zalewska-Królak 2025: 12). Ta otwartość sprawia, że każde spotkanie z dziećmi staje się swego rodzaju *case study* (Clark: 2011) sfokusowanym na obserwowaniu aktywności

uczniów, analizowaniu ich doświadczeń ujawniających się w różnych zdarzeniach na lekcjach, w tworzonych koncepcjach i znaczeniach podczas realizowanych projektów, ale też na wytwarzaniu dla dzieci i z dziećmi nowych metod i narzędzi poznawania przez nie świata, które możliwe są do zastosowania w kolejnych badaniach z innymi podmiotami.

Idea torowania drogi badaniom włączającym dzieci w proces badawczy zaczęła się urzeczywistniać w latach 80-tych XX wieku w związku z wyłonieniem się **paradygmatu nowej socjologii edukacji**. Szczególnie doniosłe były tu prace A. Prout i A. James (1990). Zapoczątkowały one zmianę spojrzenia na dzieci, ich rolę w społeczeństwie i usytuowanie w życiu społecznym jako aktywne i ważne podmioty. Studia z badań nad dzieciństwem pokazały dalszą ewolucję tego podejścia (Kehily 2008), a prace G. Dahlber, P. Moss i A. Pence (2013), a także B. Mayall (2013) dały początki myślenia o dzieciństwie, jako społecznym fenomenie, aktywnej roli dzieci i traktowaniu ich doświadczeń jako istotnej wiedzy naukowej (Zalewska-Królak, 2025: 25). Przedmiotem takich badań było więc poznawanie dziecięcych sposobów myślenia o świecie i ich uzewnętrznianie z wykorzystaniem dostępnych dzieciom form komunikowania, tj. słowa mówionego i pisanego, gestów, rysunków, czy innych osobistych wytworów dzieci.

Badania tego rodzaju najpierw pojawiły się jako **badania z dziećmi**. Oddano wówczas głos dzieciom, które w najbardziej typowy dla siebie sposób (mówiąc, rysując, śpiewając, opowiadając historie, itd.) i bez interpretacji dorosłego przedstawiały swój świat (Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeide 2010). Następnie wyłoniły się **badania prowadzone przez dzieci** (McCartan, Schubotz, Murphy 2012). R. Hart uważał, że przez ten typ badań młodzi ludzie czują się odpowiedzialni i zainteresowani projektami badawczymi, a przez to wykazują się w nich dużą samodzielnością, sprawczością i kompetencyjnością. Wzrasta ich motywacja do działania i aktywne uczestnictwo (Hart, cyt. za J. Clark 2004).

Zwolennicy badań partycypacyjnych podkreślali, że dzięki badaniom tego typu „chodzi o mówienie tym samym językiem co uczestnicy badań, używanie słów i zwrotów, które dla dorosłych mogą mieć zupełnie inne znaczenie; dostęp do grup subkulturowych niedostępnych dla dorosłych badaczy; rozmawianie z rówieśnikami w bardziej swobodnej formie (zbliżonej do rozmowy nieformalnej) niż z badaczami profesjonalnymi którzy czasami onieśmialają młodych rozmówców” (Zwiernik 2019: 49-50). M. Kellett, jedna z propagatorek badań partycypacyjnych prowadzonych z/przez dzieci uważa, że dorośli mimo, że kiedyś byli dziećmi nie mogą na powrót stać się dziećmi. Niemożliwe jest uwolnienie się od bagażu doświadczeń jakie nabyli w trakcie swojego życia, gdyż stanowi on filtr, przez który odbierają docierające

do nich informacje. Co więcej dzieciństwo dorosłych badaczy przebiegało w zupełnie innym kontekście społeczno-kulturowym i osobistym, aniżeli współczesnych młodych ludzi i dzieci. One oglądają świat innymi oczami niż dorośli – **co innego je dziwi i śmieszy, zadają inne pytania o rzeczy, o których dorośli nawet by nie pomyśleli.** Mają bezpośredni dostęp do rówieśniczej kultury, co daje im pozycję „insidera”, ta zaś pozwala im odsłaniać ich dziecięcy świat, w którym dorośli zawsze będzie „outsiderem” (Kellett 2005: 8). Ta sama badaczka podkreśla kompetencje dzieci, które jak pisze, „nie są mniejsze niż, ale różne od takich, jakie mają dorośli” (Kellett 2005: 9). Owszem, jak pisze dalej, w wielu dziedzinach dorośli dysponują większym zakresem wiedzy niż dzieci, ale w odniesieniu do samego dzieciństwa – w sensie: jak to jest być dzieckiem – dzieci mają większą wiedzę ekspercką (Kellett 2005: 9). Oznacza to, że posiadają wiedzę osobistą, bogate doświadczenia, które nie są tylko zbiorem szkolnych wiadomości, efektem nauczycielskiego przekazu i odbiciem poznawanego świata, lecz wypadkową biograficznego poznawania świata i społecznych warunków tworzenia i używania znaczeń (Klus-Stańska 2010) i trzeba je uwzględniać w ich drodze edukacyjnej i osobistym rozwoju.

Badania mozaikowe

Przykładem badań partycypacyjnych **z dziećmi** są badania mozaikowe. A. Clark, ich twórczyni i propagatorka określa je jako podejście umożliwiające poznanie perspektywy dziecka. Zwolennicy takiej metodologii badań, tj. otwartej na dzieci są, zdania, że w takim podejściu najpełniej wyraża się idea poważnego traktowania dzieci, respektowania ich potencjału, szanowania ich głosu jako najbardziej kompetentnych informatorów i ekspertów ich własnego życia (Gawlicz, Röhrborn 2014; Zwiernik 2012).

Jak pisze A. Clark, podejście mozaikowe jest tak opracowane, aby pozwolić dzieciom o różnych możliwościach i potrzebach na udział w badaniach (Clark 2005). Dać im szansę podzielenia się ich doświadczeniem życia codziennego oraz ich wiedzą. Ta natomiast może przybierać różne postacie. Jeśli przyjąć za S. Krzychałą i B. Zamorską (2008), że wiedzę uczniów można opisywać jako: **komunikatywną** (wiedza o działaniu) i **koniunktywną** (wiedza w działaniu)¹, to w badaniach mozaikowych prowadzonych z dziećmi, u których proces

¹ Wiedza komunikatywna jest formalna, wyraźna, uświadamiana, łatwa do opisanie i przekazania. Jest to wiedza o naszych działaniach i działaniach innych aktorów społecznych. W instytucjach, w których są dzieci jest tej wiedzy wiele w książkach, materiałach dydaktycznych, planach, statutach. Drugi typ, czyli wiedza koniunktywna, to wiedza w działaniu. Wynika ona z praktyki codzienności, z osobistego doświadczenia czy z bezpośrednich relacji. Jest ona raczej wiedzą intuicyjną, inkorporowaną, oczywistą dla kręgu osób dzielących wspólne doświadczenie, ale mogących mieć problem z jej werbalizacją.

rozwoju mowy ciągle postępuje, dominuje wiedza koniunktywna, co może utrudniać im jej komunikowanie. Chcąc więc dotrzeć do wiedzy osobistej najmłodszych uczestników badań partycypacyjnych trzeba szukać różnych metod, nie tylko form werbalnych, by każdemu dziecku dać szansę podzielenia się tym, co wie, odsłonięcia jego możliwości, dotarcia do jego świata. A. Clark, mając na uwadze specyfikę rozwojową dzieci, skonstruowała multimetodyczny model badań (*multi-method model*) obejmujący: obserwacje, rozmowy, fotografowanie (użycie aparatów fotograficznych lub kamer), wędrówki, tworzenie map oraz wywiady (Clark 2011: 15-38). Z ich pomocą możliwe stało się badawcze zaangażowanie dzieci w proces poznawania świata za pomocą ich strategii myślenia i działania, ich sposobów kreowania przestrzeni znaczeń i rozumienia pojęć.

Równoległość perspektyw. Koncepcja badań własnych

Przywołana strategia mozaikowa jest wartościowa dla badania świata dzieci i dzieciństwa, zaś dla dzieci jest okazją do eksploracyjnego zaangażowania się w poznawanie świata. Kreatywnie zastosowana przez badacza (nauczyciela, rodzica, edukatora) daje szansę zarówno na osiągnięcie badawczych celów **związanych z poznawaniem świata dzieci** oraz na tworzenie warunków dla atrakcyjnego i wartościowego **poznawania świata przez dzieci**, gdy one badają otoczenie, rozmawiają o nim, obserwują je. Ten rodzaj spotkania dwóch perspektyw: metodologicznej jako metody badań i metodycznej jako metody kształcenia ma swój potencjał i ciekawe perspektywy wielostronnego zastosowania (Nowak-Łojewska 2021). Proponowany przez A. Clark *multi-method model* przyjmuje wówczas wiele możliwości realizacji: obserwacji dzieci i obserwacji przez dzieci; wywiadów z dziećmi i wywiadów prowadzonych przez dzieci, wędrówek dla dzieci i wędrówek z dziećmi; fotografowania dzieci i ich aktywności / fotografowania dla dzieci oraz fotografowania przez dzieci; tworzenia map dla dzieci / z dziećmi oraz tworzenia map przez dzieci. Z każdym zastosowaniem tych metod odkrywa się coraz głębszy ich metodologiczny wymiar badania świata dzieci, czyli, jak to jest być dzieckiem teraz. Odkrywa się również ich potencjał dydaktyczny, edukacyjny w poznawaniu świata przez dzieci. Oprócz narracyjnych sprawozdań badacza pojawiają się narracje dzieci; obok rozmów z dziećmi inspirowanych pytaniami badacza, ten sam badacz staje się uczestnikiem dyskusji prowokowanych pytaniami dzieci (*child conferencing*), obok zdjęć

Typowe dla niej są intuicje, przeczucia, wyczucia, gesty, oznaczające porozumiewanie się bez słów. Określa się ją również jako „kulturę społeczności, mentalność zespołu, poznawcze przyzwyczajenie, i podzielaną przez dany zespół oczywistość w postrzeganiu i ocenie rzeczywistości, cyt. za S. Krzychałą, B. Zamorska, Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008.

utrwalających aktywność dzieci, pojawiają się zdjęcia wykonywane przez dzieci, które nie tylko stają się dla nich narzędziem do utrwalenia i przekazania treści, ale też rozwijania kompetencji posługiwania się aparatem czy kamerą dla pokazania miejsc ich przebywania, sytuacji, przedmiotów dla nich ważnych, istotnych, zabawnych. To również wspólne wędrowanie (*tours*) z dziećmi i wędrowanie za dziećmi, gdy one wyznaczają kierunki i zapraszają dorosłych do podróży przez ich świat. Wreszcie tworzenie map (*map-making*) jako forma dokumentowania przez dzieci ich doświadczeń, pomysłów, refleksji, np. z wędrówek, stanowiące interesujący przedmiot rozmowy dla innych dzieci, czy źródło wiedzy o dzieciach.

Biorąc pod uwagę ten rodzaj równoległości perspektyw (metodologicznej i metodycznej), prowadząc badania partycypacyjne skupiałam się nie tylko na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, jak zastosować badania mozaikowe dla poznawania świata dzieci, lecz również na pytaniu do czego zastosowanie strategii mozaikowej doprowadzi dorosłych i dziecięcych uczestników badań: co poznam jako badaczka, co poznają dzieci jako uczestnicy tych spotkań (również badacze); jaki fragment siebie odsłonią przede mną dzieci uczestniczące w badaniach i wreszcie jakie będą losy analizowanych na zajęciach pojęć w umysłach dzieci. To inspirujące mnie zadanie ujęłam w dwóch problemach badawczych:

1. Jaki obraz dziecięcego świata można zrekonstruować na podstawie werbalizowanych i wizualizowanych doświadczeń dzieci? (gdzie dzieci prowadzą badacza, co mu pokazują, jak i co o tym mówią, itd.)
2. Jak dzieci badają świat doświadczany na co dzień? Jakie okazje uczenia się o świecie pojawiają się w trakcie posługiwania się przez dzieci metodami strategii mozaikowej?

Pierwszy wymiar powyższych pytań odnosi się do badania świata dzieci przez dorosłego badacza. Odpowiedzi na ten problem badawczy czerpane są z wypowiedzi dzieci, miejsc, do których prowadziły dorosłego, ich komentarzy, wykonanych fotografii, rysunków, prac pisemnych, nagranych filmów. W zależności od poznawanego wymiaru dziecięcego świata (podejmowanego projektu, analizowanego zagadnienia) pierwszy ogólny problem badawczy przybierał bardziej szczegółowe realizacje. Gdy przedmiotem wspólnych poszukiwań była np. kategoria *Innego* przybierał on postać bardziej precyzyjnych pytań badawczych tj.: *Jaki obraz „Innego” można zrekonstruować na podstawie werbalizowanych i wizualizowanych doświadczeń dzieci? Jak dzieci konstruują obraz „Innego” w trakcie ich badawczej aktywności z wykorzystaniem metod strategii mozaikowej?* (Nowak-Łojewska, tekst w druku). Gdy eksploracje dotyczyły kategorii uczenia się z myślą o nabywaniu kompetencji

społeczno-obywatelskich poszukiwania badawcze skupiły się wokół następujących pytań: *Jaki obraz społeczeństwa obywatelskiego można zrekonstruować na podstawie werbalizowanych i wizualizowanych doświadczeń dzieci? Jakie kompetencje społeczne i obywatelskie dzieci zdobywają przez uczenie się o świecie w trakcie ich badawczej aktywności z wykorzystaniem metod strategii mozaikowej?* Przy każdym realizowanym projekcie badawczym i podejmowanym w nim temacie, przedmiotem analiz były znaczenia nadawane pojęciom konstruowanym przez dzieci i tworzonemu przez nie sposobom rozumienia wybranego aspektu rzeczywistości (Nowak-Łojewska 2024).

Drugi wymiar sformułowanych pytań badawczych (drugi problem główny) dotyczy poznawania świata przez dzieci. Odnosi się do tych sytuacji, które stały się dla nich okazją do dzielenia się ich wiedzą i uczenia się. Wykorzystywane przez dzieci metody badań mozaikowych pozwalały wchodzić im w różne role (obserwatora, fotografa, turysty, rysownika nauczyciela, przewodnika) i uruchamiały różne formy komunikowania się (mówienie, pisanie, opowiadanie, dyskutowanie, argumentowanie, itd.). Stwarzały okazje do wielości i różnorodności interakcji, korzystania z wielu umiejętności: głośnego myślenia (Britton 1971), eksperymentowania, rozwiązywania problemów, werbalizowania swoich emocji. Pozwalały na działania w zróżnicowanym środowisku (klasa, środowisko pozaszkolne). Rozwijały poczucie sprawstwa i świadomość własnej skuteczności. Działania te ułożone były w dydaktyce konstruktywistycznej (Klus-Stańska 2018), co ułatwiało możliwość pokazania, jak korzystając ze strategii mozaikowej można być jednocześnie badaczem świata dzieci i facylitatorem ich uczenia się.

Perspektywa dorosłego vs perspektywa dziecka – przykłady z badań

Materiał, jaki uzyskałam w toku realizowanych badań partycypacyjnych opisuję, zgodnie z przyjętą koncepcją tj. w dwóch aspektach (metodologicznym i metodycznym), którym odpowiadają dwie perspektywy: **dorosłego jako badacza i gościa** w świecie dzieci oraz **dziecka jako aktywnego uczestnika badań**, uczącego się podmiotu i **gospodarza** przestrzeni, do której zaprasza dorosłego jako partnera swoich eksploracji. Jego prezentację poprzedzam kilkoma wyjaśnieniami.

Uzyskany materiał to tylko wycinek (zaledwie jedno przykładowe spotkanie edukacyjne) z bogatej całości obejmującej 3 lata wspólnej pracy badawczej tj. pełen cykl edukacyjny od klasy pierwszej do klasy trzeciej w jednej z gdyńskich szkół publicznych. Stałym elementem tych spotkań było regularne wykorzystywanie podczas ich realizacji metod

strategii mozaikowej i nieustanne inspirowanie się głosem dzieci (ich pytaniami, zainteresowaniami, wątpliwościami, odkryciami). Cała reszta, a więc planowanie spotkań edukacyjnych, pomysły na ich realizację, tematy, problemy do rozstrzygnięcia wyłaniały się z bieżącej aktywności uczniów i konstruowane były we współpracy z nimi. Organizując edukacyjne spotkania uwzględniałam potencjał rozwojowy dzieci i ich zainteresowania, ale też wymagania podstawy programowej. Te jednak realizowałam głównie w obszarze rozwijania czytania, pisania, liczenia i poznawania pojęć, pojawiających się przy okazji tematów podejmowanych przez dzieci i ich realizacji z wykorzystaniem kreatywnych metod. Dzieci nieustannie doskonaliły swoje umiejętności w zakresie czytania, pisania, liczenia, ale wynikało to z ich potrzeby opanowywania narzędzi komunikowania się, zdobywania informacji, ich porządkowania (okazja do obliczeń, klasyfikowania, itp.). Pozwoliło to odejść od programocentryzmu na rzecz aktywności badawczej dzieci, eksploracyjności, problemowości, naukowości i otwartości na nowe zagadnienia (Klus-Stańska, Nowicka: 2005, 209-210). Narzucanie tematów według klucza przewodnikowych scenariuszy zajęć zintegrowanych, zastąpiła „skrzynka pytań”. Zawierała ona zadawane przez dzieci pytania, zapisywane na karteczkach i tam przechowywane, a potem systematycznie analizowane (przynajmniej raz w tygodniu) i wykorzystywane przy tworzeniu projektów zajęć. Była to dobra okazja do stosowania przez dzieci mowy eksploracyjnej (Barnes 1988; Nowak-Łojewska 2024:) i przekładania jej na nowość i oryginalność podejmowanych wspólnie tematów. Inwencja dzieci nieustannie mnie zaskakiwała, a problematyka zajęć daleko wychodziła poza programowe realizacje, sięgając do ważnych dziedzin wiedzy i umiejętności dzieci.

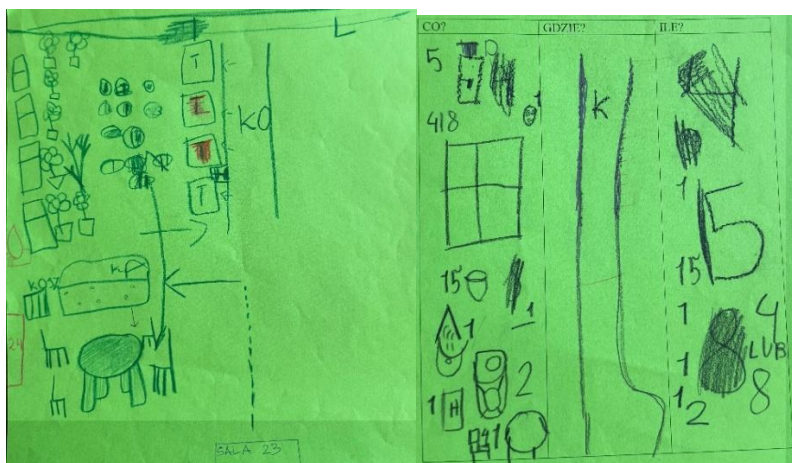
Jako realizatorka badań z dziećmi cieszyłam się z takiego zaangażowania uczniów. Dodatkowym wzmocnieniem w ich realizacji stały się wspomniane metody strategii mozaikowej (wędrowanie, obserwowanie, fotografowanie, rozmawianie, itd.), które dla mnie były źródłem wiedzy o świecie dzieci, dla dzieci stawały się sposobami uczenia się. To, co z założenia było zabiegiem metodologicznym badaczki (badania partycypacyjne ze strategią metodologiczną i poznanie świata dzieci) stało się również angażującym dziecięce poznanie rozwiązaniem edukacyjnym (metodycznym), rozszerzającym ich przestrzeń poznawania. Pozawalało mi to na odejście od dydaktyki metody, skoncentrowanej na efektach ucznia się do dydaktyki wiedzy eksponującej proces uczenia się (Klus-Stańska, 2024), od zawężonej wiedzy o świecie dzieci do eksploracji tego świata towarzysząc dzieciom, jako zaproszony gość. Dzięki temu zauważyłam, że perspektywa dorosłego, bez otwarcia się na perspektywę dziecka, zawężyła pole badawcze i gromadzone wyniki badań. Gdy przełamalam kategorię „wiem lepiej” (typową

dla myślenia dorosłego) otworzyła się przede mną przestrzeń nowych znaczeń i szczerze zaproszenie dzieci do swojego świata. Ten zaskakiwał mnie bogactwem pomysłów, zainteresowań, pytań, ale również problemów, konfliktów, lęków, trudnych emocji. Poniżej przedstawiam jedną z takich sytuacji – *case study* (Clark, Moss 2001), uzupełnioną wachlarzem znaczeń konstruowanych przez dzieci. Traktuję tę sytuację jako relację z podróży, do której zostałam zaproszona przez dzieci i która dała mi okazję do poznania i analizy umysłowych losów pojęć² i znaczeń tworzonych przez dzieci.

Poniższe *case study* dotyczy **tematu szkoły, jako miejsca**, w którym pojawiły się dzieci w pierwszych dniach września i rozpoczęły szkolną edukację. Zajęcia realizowane były z wykorzystaniem **metody wędrowania (tours)** i były jednymi z pierwszych, na jakie zdecydowałam się w podjętym cyklu badawczym.

Perspektywa badacza/dorosłego – prowadziła mnie do wycieczki po szkole, tworzenia planu szkoły, poznania ważnych dla pierwszoklasistów miejsc szkoły, aby lepiej się w niej orientowali i czuli się bezpiecznie. Wędrowanie dzieci rozpoczęły od rozpoznania szkolnego korytarza, na którym znajdowała się ich klasa lekcyjna. Podzielone na trzy grypy miały za zadanie: grupa 1 – rozpoznać prawą stronę korytarza, grupa 2 – lewą stronę korytarza, a grupa 3 – koniec korytarza z zejściem do schodów. Dzieci rysowały plan miejsca i prowadziły jego ewidencję zgodnie z pytaniami umieszczonymi w tabeli na karcie pracy. Poniższe fotografie są tego ilustracją.

Fot. 1. Karta pracy: rysunkowa ewidencja lewej strony korytarza



Źródło: badania własne

² Termin zaczerpnięty z tekstu D. Klus-Stańskiej, (2024), *Wiedza w szkole*, W: D. Klus-Stańska, (red.) *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, Warszawa, PWN, s. 16.

Fot. 2. Mapa szkoły



Do podobnych prac dzieci pisały lub mówiły komentarze. Poniżej kilka ich przykładów:

U1: *Lubię bardzo salę 23 i pielęgniarkę. Nie lubię stolówki, bo jest tam głośno. Nie lubię świetlicy, bo jest tam nudno. Lubię pielęgniarkę, bo to jest moja ciocia. Lubię salę 23, bo tam są moi przyjaciele i moja pani.*

U2: *Lubię bieżnię, bo można tam biegać. Lubię 23, bo to moja sala i wiem, co ze sobą rano w niej zrobić. Lubię świetlicę, bo tam można się bawić i skatepark, lubię plac zabaw.*

U3: *Lubię klasę 23, sali 22 nie lubię, bo jej nie znam, a sala 24 nie podoba mi się w środku.*

U4: *Lubię klasę 23, bo tu lubię robić matkę i salę 16, bo tu chodzę na tenis.*

U5: *Lubię kanapę, bo można na niej odpocząć i lubię okno na korytarzu, bo mogę oglądać skatepark.*

U6: *Lubię salę 23, bo to jest moja sala i moi koledzy i koleżanki i są klocki do układania. Lubię plac zabaw i sztuczną plażę. Nie lubię świetlicy, bo tam są złe panie, które krzyczą i trochę skarżą.*

U7: *Lubię salę 23, stołówkę. Ale nie lubię lekcji polskiego, bo mi się go trudno robi. Gdybym lepiej czytał, to bym lubił.*

Komunikaty te stanowiły coś więcej aniżeli tylko opis przestrzeni. Dowiadujemy się z nich o relacje rodzinnych, przyjaźniach, o skali atrakcyjności tych miejsc (fajnie/nudno/głośno/straszenie/ciekawie), o zachowaniach innych nauczycieli wobec dzieci, ale również o dziecięcym potencjale, ich mocnych i słabych stronach, ich umiejętnościach. To przejaw dziecięcego myślenia i jego komunikowania. Okazja do poznania osobistej wiedzy dzieci, zainteresowań, zasobu językowego. To stały kontakt z dziecięcym socjolektem, potoczną i spersonalizowaną odmianą języka właściwą dla dzieci (Ablewicz 1997), tworzoną przez dzieci w toku prowadzonych interakcji. To arena przeróżnych praktyk komunikacyjnych z większym z lub mniejszym zasobem leksykalnym, ale na pewno z ogromnym potencjałem osobistych znaczeń.

Zaproponowany przeze mnie temat szkoły otworzył przestrzeń do kolejnych realizacji, których nie zaplanowałam (nie przyszły mi one do głowy), ale które sprowokowały dzieci. Tak wyłoniła się **perspektywa dziecka**, która prowadziła w stronę rozmowy o wymarzonej szkole, jej wyglądzie, sposobach uczenia się, ważnych tematach, umiejętnościach, jakie dzieci chciałyby zdobywać. Najpierw dzieła zwiualizowały to w formie rysunków, których treść następnie wyjaśniały w swoich narracjach. Poniżej kilka takich wypowiedzi:

U1: *Chciałbym szkołę jak Hogwart, żeby uczyć się magii, latać, robić eksperymenty, żeby było więcej frajdy, zabawy, WIĘCEJ NAUKI. Żeby nie było ciągle to samo, bo mamy ciągle te same lekcje. Żeby nie nudzić się. Na świecie jest tyle ciekawych rzeczy.*

U2: *Marzy mi się kosmiczna szkoła, jak statek kosmiczny. Nie tylko czytanie, pisanie, liczenie, ale uczyć się o grawitacji, pływać, tańczyć, gotować. Łączyć wszystko, aby się więcej działo. A my tylko siedzimy.*

U3: *Nowoczesna szkoła: sztuczne słońce i chmury, wehikuł czasu, żeby podróżować; lasery i kamery, żeby obronić szkołę przed atakami; roboty, które będą pomagały ludziom, gdy oni się męczą. Żeby więcej się działo. Stara szkoła jest nudna. Za dużo krzyku i hałasu, mało ruchu i zabawy.*

U4: *Więcej bezpieczeństwa. W ósmych klasach dzieją się dziwne rzeczy. Na przerwach, ci starsi popychają młodszych. Potrzebny jest skaner, żeby sprawdzać, kto wchodzi do szkoły. W szatni klima. Żeby nie było matmy, bo nudna, ale chemia jest fajna. Bo chcę być naukowcem i robić eksperymenty.*

U5: *Uczyć się tego, co się lubi. Ale ta szkoła jest jak więzienie; trzeba w niej ciągle być i tylko robić, to co każą. Nie można wychodzić na dwór.*

Zacytowane wypowiedzi uczniów odkrywają rozległe pole znaczeń. Kryje się za nimi lista dziecięcych pragnień, marzeń, sugestii, które można traktować jako kierunki dobrych zmian w edukacji i podpowiedzi dla nas dorosłych. Dzieci chcą uczyć się z przyjemnością, w ciekawszym środowisku, bogatym w pomoce, różnorodnym i współczesnym. Chcą opanowywać przydatne im w życiu umiejętności, badać, odkrywać, rozwijać talenty. Chcą czuć się bezpiecznie i być szanowane. Sugerują ciekawszą szkołę, otwartą na ich wiedzę i zainteresowania, odpowiadającą ich potrzebom i przygotowującą do życia. Trudno ignorować taki głos, szczególnie, że koresponduje on z badaniami ze świata dorosłych. Wykrzyczane przez 8-letniego chłopca zdanie *Taka szkoła jest jak więzienie*, wpisuje się w podjętą przed laty przez J. Holta (2007) czy I. Illicha (1976) krytykę szkolnej edukacji. Nawiązuje również do postawionego przez D. Klus-Stańską pytania dokąd zmierza polska szkoła, gdy często „jest **skansenem kulturowym** nie tylko niezapewniającym nabywanie kompetencji do radzenia sobie we współczesności, ale wręcz pielęgnującym kompetencje bezużyteczne, autodestrukcyjne wobec jednostki i społeczeństwa” (Klus-Stańska 2008: 26).

Refleksja na podsumowanie

Zdaniem R. J. Quaglia i M.J. Corso (2015) mamy wybór: albo będzie to zgoda na głos ucznia, jako instrument dobrych zmian i wspólne podążanie w poszukiwaniu alternatyw, albo będzie to jego wyciszenie lub deformowanie. Akceptacja pierwszego wyboru, to szacunek dla opinii uczniów, ich wypowiedzi, motywacji, aspiracji, które mogą być pomocą w wyznaczaniu nowych wartościowych kierunków w edukacji, nowych pól badawczych, nowych rozwiązań. Takim doświadczeniem dla mnie są opisywane w tekście spotkania z dziećmi, ich słowa, ich myśli i ich badawcze zaangażowanie, którego doświadczyłam jako uczestniczka badań z dziećmi i za które jestem im wdzięczna.

Bibliografia:

- Ablewicz K. (1997), *Język potoczny jako warunek dialogu edukacyjnego – w poszukiwaniu języka pedagogiki*. „Edukacja”, 3.
- Barnes (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, tłum. J. Radzicki. WSiP, Warszawa.
- Britton J. (1971), *Talking to learn*. W: D. Barnes (ed.), *Language, the learner and the school*. Harmondsworth, Penguin.

Clark A. (2005), *Talking and listening to children*. W: M. Dudek (ed.) *Children's space*. Elsevier, Oxford.

Clark A., Moss P. (2011), *Listening to young children. The mosaic approach*. Publishing by NCB, London.

Clark J. (2004), *Participatory Research with Children and Young People: Philosophy, Possibilities and Perils*.

https://www.researchgate.net/publication/233341556_Participatory_research_with_children_and_young_people_philosophy_possibilitiesand_perils, 21.08.2025.

Coyne I., Carter B. (2018), *Participatory Research in the Past, Present and the Future*, W: I. Coyne, B. Carter (ed.), *Being Participatory: Researching with Children and Young People*. Switzerland, Springer International Publishing.

Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*, tłum. K. Gawlicz. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

Gawlicz K., Röhrborn B. (2014), *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

Holt J. (2007), *Zamiast edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Illich I. (1976), *Spółeczeństwo bez szkoły*, tłum. F. Ciemna. PIW, Warszawa.

Kehily M.J. (2008), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przekład ks. M. Kościelniak. Wydawnictwo WAM, Kraków.

Kellett M. (2005), *Children as Active Researchers: A New Research Paradigm for the 21st Century? Centre for Childhood, Development and Learning*, The Open University, <http://eprints.ncrm.ac.uk/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf>, 21.08.2025.

Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. WSiP, Warszawa.

Klus-Stańska D. (2008), *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytanie o ślepe uliczki, kierunki i konteksty*, W: D. Klus-Stańska, (red.) *Dokąd zmierza polska szkoła?* Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. PWN, Warszawa.

Klus-Stańska D. (2024), *Wiedza w szkole*, W: D. Klus-Stańska, (red.) *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, Warszawa, PWN.

Kochanowska E. (2021), *Wspólnota uczenia się drogą ku rozumieniu znaczeń przez dziecko*, W: E. Kochanowska, (red.) *(Z)rozumieć świat dziecka. Od kontekstów nadawania znaczeń po dziecięce znaczenia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kondracka-Szala M. (2021), *Muzyka popularna i dziecięce sposoby jej odczytywania – metodologiczno-teoretyczny zarys projektu badawczego*, W: E. Kochanowska, (red.) *(Z)rozumieć świat dziecka. Od kontekstów nadawania znaczeń po dziecięce znaczenia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Krzychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

Mayall B. (2013), *A history of a sociology of childhood*. UCL Institute of Education Press, London.

McCartan C., Schuboltz D., Murphy J. (2012), *The Self-Conscious Researcher – Post-Modern Perspectives of Participatory Research with Young People*. „Forum: Qualitative Social Research”, 13(1), <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1798/0>, 20.08.2025.

Mironiuk A. (2021), *Dziecko w wieku przedszkolnym jako uczestnik sztuki abstrakcyjnej, czyli kilka uwag o przełamywaniu stereotypów oraz poszukiwaniu rozwiązań*, W: E. Kochanowska, (red.) *(Z)rozumieć świat dziecka. Od kontekstów nadawania znaczeń po dziecięce znaczenia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Nowak-Łojewska A. (2021), *Podążając śladem dziecięcego rozumienia świata społecznego. Uwagi na marginesie badań mozaikowych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(52).

Nowak-Łojewska A. (2024), *Kim jest obywatel? Reprezentacje obywatelskości w aktywności dzieci – badania partycypacyjne*. „Colloquium”, 3 (55).

Nowak-Łojewska A. (2024) *Komunikacja w szkole*, W: D. Klus-Stańska, (red.) *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, Warszawa, PWN.

Nowak-Łojewska A., „Inny” w rozumieniu dzieci. *Potencjał badań partycypacyjnych z wykorzystaniem strategii mozaikowej*. Tekst w druku.

- Prout A., James A. (1990), *A new paradigm for the sociology of childhood?* W: Constructing and Deconstructing the Child: Contemporary Issues in the Social Study of Childhood. Falmer Press, London.
- Rinaldi C. (1993), *The emergent curriculum and social constructivism*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (eds.), *The hundreds of languages of children*. Norwood, NJ, Ablex.
- Sommer D., Pramling Samuelsson I., Hundeide K. (2010), *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Springer Netherlands, London New York.
- Quaglia R.J., Corso M.J. (2015), *Głos ucznia. Instrument dobrych zmian w edukacji*, tłum. A. Sorówka-Łach, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Zalewska-Królak A. (2025), *Metodologia otwarta na dzieci*. Warszawa, PWN.
- Zwiernik J. (2012), *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczania przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2.
- Smolińska-Theiss B. (2014), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa, APS.
- Zwiernik J. (2019), *Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny*, W: M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.