

Malina Kalinowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.10>

ORCID: 0000-0003-4658-7620

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

alina.kalinowska@uwm.edu.pl

Drugoklasista w klasie szkolnej – perspektywa uczniów

Summary

A second grader in a school class – the students' perspective

It is currently accepted that children are full-fledged subjects of social life. Therefore, their perspective in understanding the surrounding reality seems significant. The research undertaken and described in the text was aimed at identifying how second-grade students talk about the school class and how they understand the concept of respect to the student and the teacher. For this purpose, focus interviews were conducted with second graders. The results showed the perception of being in a school classroom from the perspective of the teacher's power or adults in general. Students give their own meanings to their relationship with the teacher, but these are heavily filtered through the perception of the teacher himself. As a result, they do not reflect on the differences they notice in the place of teachers and students in the school classroom, giving them the status of obviousness.

Keywords: school class, attractiveness of the school class, student-teacher relations, respect to the student, respect for the teacher

Słowa kluczowe: klasa szkolna, atrakcyjność klasy szkolnej, relacje uczeń–nauczyciel, szacunek dla ucznia, szacunek dla nauczyciela

Wprowadzenie

Dziecko jako pełnoprawny podmiot życia społecznego jest stosunkową nową koncepcją. Dzieciństwo stało się w ostatnim stuleciu zjawiskiem interesującym socjologów, pedagogów czy nawet antropologów, którzy zauważyli potencjał w dziecięcej refleksji dotyczącej otaczającej je rzeczywistości. Znaczący badacze zaczęli podejmować w ostatnich dziesięcioleciach próby poznania świata społecznego z perspektywy dziecka (por. Corsaro 2003), zauważając istnienie kultury dziecięcej konstruowanej w relacjach rówieśniczych.

Socjologiczna perspektywa badaczy dzieciństwa okazała się inspiracją dla przedstawicieli innych dziedzin nauk społecznych. Jak pisze Jolanta Zwiernik: „Uczestnictwo dzieci w kolektywnych praktykach społecznych z rówieśnikami i dorosłymi, z którymi tworzą lokalną społeczność usytuowaną we wspólnie (re)konstruowanej przestrzeni życia, to proces edukacji nieformalnej, stanowiącej przedmiot zainteresowań pedagogów” (2020: 45).

Barbara Smolińska-Theiss (2014: 37) wskazuje na pedagogikę emancypacyjną i teorię potoczności jako kategorie ponownego rozkwitu badań nad dzieciństwem. W przeciwieństwie do dzieciństwa rozumianego jako efekt socjalizacji tworzącej pożądanego dorosłego, czyli będącego „okresem ułomności społecznej” (Albański 2017: 75), badacze zainspirowani konstruktywizmem społecznym dostrzegli, że dzieciństwo jest konstruktem społecznym.

Zdaniem Williama A. Corsaro (2003: 4) kultura dzieciństwa jest związana z kulturą dorosłych, ponieważ wiele znaczeń dzieci budują jako własne interpretacje sposobów socjalizacji przez dorosłych. Najbardziej eksplorowane przez pedagogów obszary związane z dzieciństwem to rodzina i szkoła (Smolińska-Theiss 2014: 27). Takie rozumienie dzieciństwa wymaga „uznania autonomii dziecka względem rodziny, szkoły i innych instytucji, ponieważ zakłada ono, że dziecko nie jest jedynie determinowane przez czynniki społeczne, ale zamieszkuje świat znaczeń, który jest konstruowany przez nie same oraz w wyniku interakcji dziecka z jego otoczeniem” (Albański 2017: 79). Na skutek tych teoretycznych zmian w rozumieniu i konceptualizacji dzieciństwa możliwe stało się oddanie głosu dzieciom i badanie dziecięcych narracji. Ponieważ instytucje dla dzieci są tworem kulturowym (Dahlberg i in. 2013: 121), ich podmioty również społecznie konstruują rozumienie sensu istnienia tego rodzaju agend edukacyjnych, podejmowanych praktyk i swojego w nich miejsca.

Polscy badacze społeczni i pedagogiczni nie są zgodni w postrzeganiu dzieciństwa, szczególnie jego instytucjonalnego wymiaru. Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej i Katarzyny Gawlicz głosy o konieczności standaryzowania rozwoju dzieci, wprowadzania wskaźników i kryteriów osiągania kolejnych etapów są mocno reprezentowane społecznie. Jakość i ocena rozwoju dziecka legitymizowana założeniami psychologii rozwojowej nadal wyznacza myślenie o edukacji (Klus-Stańska, Gawlicz 2013: 11). Jednocześnie pojawiają się znaczące głosy krytyczne dotyczące praktyk instytucji edukacyjnych, szczególnie tych przeznaczonych dla najmłodszych. Krytyczne pytania o wiedzę konstruowaną w szkole, rozumienie pojęć, a także dyskursy codzienności dziecięcej (Klus-Stańska 2000; Wiśniewska-Kin 2013; Nowak-Łojewska 2016) towarzyszą próbom dekonstrukcji normatywnego podejścia do dziecka i jego edukacji instytucjonalnej.

Refleksja o tym, co to znaczy być uczniem, nieczęsto jest poddawana namysłowi. W powszechnym odbiorze jest to kategoria oczywista znaczeniowo. Częściej zastanawiamy się: kim jest uczeń ze specjalnymi potrzebami, jaka jest jego specyfika i jakie metody pracy z nim będą najbardziej skuteczne. Uważa się również, że szkoła jest takim środowiskiem, w którym dzieci są słyszane, ale ignorowane (Clark 2004: 14). Codziennosc ucznia „zwykłego” zdecydowanie rzadziej jest przedmiotem refleksji nauczycieli czy rodziców. Badania pokazują, że wiedza dzieci o szkole przewyższa oczekiwania dorosłych i już przedszkolaki zaskakują głębią społecznego rozumienia szkolnych relacji i zależności (Zwiernik 2017: 71).

Metodologia

Konstruktywistyczne podejście do kulturowej roli najmłodszych zmieniło również podejście do metodologii badań. W badaniach związanych z dziećmi przyjęto założenie o ich czynnym w nich udziale. Od kilku dekad rozwija się nowe podejście uznające znaczenie dziecięcej perspektywy, co przekłada się na oryginalny wkład badaczy dziecięcych w rozumienie życia dzieci (Kellet 2005). Interpretatywna perspektywa poznawcza oddaje głos najmłodszym i badania nie mogą traktować ich przedmiotowo (badania o dzieciach), a założeniem jest partycypacja (badania z dziećmi i przez dzieci). Badania partycypacyjne pomimo różnicowania w zakresie definicji i poziomu zaangażowania uczniów pozwalają na wyrażanie opinii i odsłanianie niemierzalnych procesów przyczynowo-skutkowych (Clark 2004).

Trudności z podjęciem badań z dziećmi mają swoją przyczynę m.in. w nierówności społecznej grup dzieci i dorosłych. Jolanta Zwiernik (2017) zwraca uwagę, że badania z dziećmi nie zawsze są traktowane tożsamo z badaniami z dorosłymi. Powołuje się na Samanthę Punch, która dostrzegała dominację badacza ze względu na społeczne usytuowanie dzieci względem dorosłych. To ci ostatni decydują o dziecku, a nie odwrotnie. Dlatego wielu badaczy preferuje podejście etnograficzne, pozwalające lepiej zrozumieć dziecięcy świat i zobaczyć go oczami dzieci (Zwiernik 2017: 63). Wówczas „analiza materiału badawczego prowadzona jest przez badacza dorosłego, który opracowując zawarte w nim wypowiedzi i opisy zachowań dzieci, wraz z towarzyszącym im kontekstem sytuacyjnym, stara się wniknąć w dziecięcy sposób uczestniczenia w życiu społecznym i nadać tym zachowaniom i wypowiedziom znaczenia, jakie nadałyby im same dzieci, gdyby oddać im głos” (Zwiernik 2018: 27).

Przedstawione w tekście badania zostały przeprowadzone za pomocą wywiadów fokusowych. Chciałam się dowiedzieć, w jaki sposób uczniowie postrzegają własne bycie w klasie i jak o tym mówią. Pytanie problemowe brzmiało więc: **Jakie znaczenia drugoklasiści nadają klasie szkolnej i wybranym relacjom nauczyciel–uczeń?** Wywiady z grupą dzieci miały na celu osłabienie dominacji badacza (dorosłego) przez możliwość wzajemnego wspierania się i akceptacji (lub podejmowania dyskusji) w prezentowanych wypowiedziach w grupie rówieśników.

Procedura gromadzenia danych polegała – zgodnie z podejściem Johna W. Creswella (2013) – na wywiadzie zogniskowanym z grupą uczniów. Pomimo ograniczeń tej metody, takich jak konieczność korzystania z miejsca znajdującego się w szkole czy obecność dorosłego (badacza), pozwala ona na „badanie procesów kształtowania się opinii” (Barbour 2011: 67). Dobór próby badawczej był wyznaczony przyjęciem założenia o poznaniu głosów dzieci w klasie drugiej szkoły podstawowej. Mają one już wówczas wiele instytucjonalnych doświadczeń szkolnych, które stały się źródłem rozumienia, kim jest uczeń i jakie są jego relacje z nauczycielem. Chciałam się przyjrzeć, jakie są te wczesne sposoby rozumienia swojej roli jako ucznia. Prowadząc ten celowy dobór próby i zapraszając do rozmowy dzieci zainteresowane rozmową, chciałam włączać do tych grup również tych

uczniów, którzy są określani jako „trudni”. Kryterium dodatkowym doboru próby jest zgoda dyrektora i nauczyciela klasy II.

Przeprowadzono 10 wywiadów fokusowych. Każda grupa była informowana o celu badań oraz zapewniona o anonimowości udziału. Do przeprowadzenia badań wykorzystany był arkusz pytań – dyspozycji do wywiadu (pytania o charakterze otwartym). W celu zebrania w klasie grupy fokusowej (lub dwóch w zależności od liczby zainteresowanych uczniów) byłam obecna w klasie i zapraszałam do rozmowy zainteresowanych uczniów. Nie wszyscy posiadali zgody rodziców i wówczas nie mogli uczestniczyć w badaniach. Następnie przeprowadzałam wywiad w odosobnionym miejscu wskazanym przez dyrektora lub nauczycielkę.

Jakościowa analiza treści (Gibbs 2011) była metodologiczną bazą dla opracowania zebranego materiału. W celu wyodrębnienia kategorii poznawczych dokonano transkrypcji wszystkich wywiadów. W ich analizie kluczowe było zachowanie indukcyjnego podejścia do danych. Zagęszczenie podobieństw w wypowiedziach badanych pozwoliło na wyłonienie umieszczonych w tekście kategorii.

Badania zostały przeprowadzone w państwowych szkołach podstawowych miasta wojewódzkiego w maju i w czerwcu 2024 r. Uczestniczyło w nich 54 drugoklasistów.

Wyniki

Uzyskane w trakcie badań wypowiedzi najmłodszych uczniów umożliwiają ostrożną interpretację ich rozumienia klasy szkolnej jako miejsca codziennego przebywania i relacyjnego funkcjonowania z nauczycielem. Miejsce to jawi się jako znane, ale niekoniecznie oswojone. Nauczyciel wydaje się swego rodzaju pośrednikiem nadającym i budującym u uczniów znaczenia skupione wokół tego miejsca i dziejących się tam relacji społecznych.

Znaczenia nadawane klasie szkolnej

Klasa szkolna może być rozumiana jako miejsce oraz jako grupa uczniów w określonym wieku opisana numerem poziomu edukacji i często literą (IIa, IIIc, ...). Jako pierwsza pojawiała się często odpowiedź: „nasza”. Być może była to bardziej zbitka słów „nasza klasa” niż uświadomiona przynależność do tego miejsca. Pojawiające się kolejne wypowiedzi następne zmierzały do wskazania „właściciela”. Być może sformułowanie pytania w postaci: czyja jest klasa?, kierowało uczniów w pierwszym momencie do wyobrażeń związanych z miejscem.

Klasa „ważniejszych” w szkole

Po pierwszej natychmiastowej odpowiedzi następne podlegały nieco dłuższej refleksji. Być może dzieci zaczynały się zastanawiać, jak powinny odpowiedzieć. Kolejne wypowiedzi

wskazywały, że w rozumieniu badanych uczniów klasa należy do osób dorosłych, które są ważne w szkole.

Pani... szkoły chyba, szkoły bo po to jest zbudowana szkoła.

Pani dyrektor, bo pani dyrektor rządzi całą szkołą.

Na przykład pani dyrektorki i pani, bo pani tu mówi różne rzeczy, nauczają nas.

W wypowiedziach pobrzmiewa rozumienie ważności i decyzyjności w klasie jako przynależne osobom posiadającym władzę. Wynika ona zarówno z funkcji w szkole, jak i z bycia dorosłym.

„Pani jest najstarsza”

Jednocześnie dzieci nie wskazują innych dorosłych, na przykład pani woźnej czy rodziców. Być może uważają, że decyzyjność należy tylko do niektórych dorosłych w szkole. Wiązanie klasy szkolnej z dorosłymi decydentami w szkole osłabia znacząco rolę współodpowiedzialności ucznia i czyni go osobą podporządkowaną.

Klasa wspólnotowa

W miarę pojawiania się kolejnych argumentów sens wypowiedzi kierował się ponownie ku prawom dziecka i zauważania wspólnotowości klasy szkolnej. Jednocześnie badani mają świadomość tymczasowości tej sytuacji i nieustannych zmian w ich prawie dostępu do klasy.

Wszystkich.

Każdy może przychodzić.

Nasza i drugiej b.

Wszystkich, którzy są w klasie.

Dla badanych uczniów jest jasne, że klasa jest miejscem raczej cudzym, którym trzeba się dzielić i do którego prawa uczniów są słabo umocowane. Ta teza wsparta jest również następnymi wypowiedziami dotyczącymi prywatnych miejsc ucznia w klasie.

Uczniowskie miejsca prywatne w klasie

Wskazanie prywatnego miejsca w klasie szkolnej okazało się dość trudnym zadaniem dla badanych drugoklasistów. Pierwsze skojarzenia kierowane były do ławki jako codziennie używanego przedmiotu.

Ławka chyba; połowa ławki.

Niektórzy mówili, że są to podręczniki, z których korzystają na co dzień, lub osobiste rzeczy przyniesione do szkoły.

Mój plecak; zeszyt, wiem moje są zabawki, bo przyniosłem w tamtym roku dla wszystkich.

U1: I malować farbami.

U2: Ale tylko wtedy, kiedy pani pozwoli.

W rozumieniu badanych miejsca czy przedmioty wymieniane jako własne mają czasowy i organizacyjny status. Ławka jest osobista, dopóki uczeń nie zmieni miejsca w klasie. Znaczenia ograniczonej prywatności są budowane również przez doświadczanie władzy nauczycielskiej w stosunku do uczniowskich przedmiotów. Na polecenie nauczycielki uczeń nie może w pełni decydować, kiedy musi zmienić ławkę, nie ma również swobodnego dostępu do osobistych przedmiotów jak zeszyt czy piórnik. Badania pokazują, że przyznanie dziecku prywatnych przestrzeni przez instytucję pozwala na budowanie jego tożsamości i własnych wartości (Konieczny-Pizoń 2021: 176).

Czasem badani negowali istnienie uczniowskich prywatnych przestrzeni w klasie.

Nie, nie ma.

Nic naszego, tylko musimy tam siedzieć i nic nie robić, tylko się uczyć.

Interesujące jest oddzielenie znaczenia „robić coś” i „uczyć się”. Być może część uczniów ma świadomość, że uczenie się w szkole nie jest motywowane osobistym zaangażowaniem, lecz zewnętrznie wytwarzanym przymusem. Obraz lekcji wczesnej edukacji, który generuje takie przekonania, pokazuje w swoim tekście Dorota Klus-Stańska, czyniąc kategorię braku samodzielności uczniowskiej jako najczęściej występującą w relacjach studentów odbywających praktyki w szkole. Zauważyli oni bowiem powszechne wymuszanie bierności uczniów (Klus-Stańska 2023: 33).

Prywatne miejsca nauczyciela w klasie

Jednocześnie uczniowie są świadomi, że można wskazać prywatne miejsce należące do nauczyciela, takie jak zamykane biurko, komputer czy miękkie krzesło.

N: A czy są miejsca, które są pani?

U: Są, biurko...

N: A czy możecie tam zaglądać?

U1: Nie...

U2: tylko tam na górze, jak po mazaki pani nam każe rozdać...

U3: Albo jak pani jest w toalecie i niektórym dzieciom każe pilnować kart, to tam siadamy i musimy pilnować.

Ta społeczna nierówność w klasie nie budziła zastrzeżeń badanych. Ich wypowiedzi wskazują, że odbierają swój brak możliwości uprzywatnienia przestrzeni klasy jako oczywisty i nie poddają go dyskusji.

Interesujące miejsca w klasie

Przebywanie w klasie badani drugoklasiści przedstawiają jako pozytywne doświadczenie o charakterze społecznym.

N: Co ciekawego jest w klasie?

U: Koleżanki, koledzy.

Argumentują je przede wszystkim bliskim kontaktem z kolegami, często podkreślając, że lubią przerwy. Czasem pojawia się odwołanie do „dorosłego” stwierdzenia, że w klasie się można dużo nauczyć, ale nie jest to poparte konkretnymi sytuacjami.

Aspekt spędzania czasu interesującego poznawczo pojawia się raczej w kontekście gier komputerowych, bajek oglądanych na tablicy interaktywnej, ale nie jest to codzienne doświadczenie. Z urządzeniami elektronicznymi są związane interesujące przedmioty w klasie. Możliwość jakiegokolwiek manipulowania na tablicy interaktywnej czy stojącym na biurku komputerze jest dla badanych najbardziej zajmująca.

Jednostkowo drugoklasiści wskazują na pomoce dydaktyczne, jak liczydło czy patyczki, ale również inne przedmioty, szczególnie gdy mają do nich dostęp.

Pani położyła tam dywan i można pobawić się klockami na przerwie.

Duża szafa i tam jest wszystko: kartki, plastelina, kredki...

Radio, bo słuchamy piosenek.

Chyba dywan.

Klasa jest fajna, bo tam jest dużo klocków i pani może nam pokazywać na klockach.

Atrakcyjność klasy nie jest związana z codziennością badanych. Wskazują na sytuacje i przedmioty wykorzystywane raczej okazjonalnie. Nie pojawiają się w ich wypowiedziach podręczniki albo zawieszane w znakomitej większości klas pomoce w postaci różnorodnych tablic czy nawet ich własne prace umieszczone na ścianie. Atrakcyjność klasy i znajdujących się tam przedmiotów łączy się raczej z samodzielnością działania. Choć pojawiały się wypowiedzi o grach na tablicy interaktywnej, jednocześnie niektórzy badani uczniowie nie byli w stanie wskazać żadnych intrygujących dla nich miejsc czy przedmiotów w klasie.

Relacje nauczyciel–uczeń w klasie

Drugim obszarem prowadzonych badań były wybrane relacje łączące uczniów i nauczyciela. Interesowało mnie, jak drugoklasiści rozumieją zależności nauczyciel–uczeń w kontekście wzajemnego szacunku, a także wynikającego z nich czasem uczniowskiego uczucia nudy.

Uczeń szanowany warunkowo

Zdecydowanie najczęściej badani reagowali milczeniem i nie potrafili podać przykładu, w jaki sposób dorośli szanują ucznia w szkole. Nieliczne próby scharakteryzowania takich okoliczności dość szybko były skierowane na określanie, jaki uczeń może być szanowany.

- N: Co to znaczy szanować dziecko w szkole?
U1: Pomagać mu.
U2: Pilnować.
U3: Nie krzyczeć, nie bić.
U4: Który [uczeń – MK] nie skacze nikomu na głowę.

Nie pojawiły się głosy, że każde dziecko zasługuje na szacunek. Badani byli raczej przekonani, że uczeń musi na to zapracować, i uważali, że uczniowie czują się szanowani, gdy są chwaleni przez nauczyciela.

Jak na przykład dostajemy dobre oceny albo dużo czytamy i nauczyciel nas pochwali.

Niepokojące wydaje się przekonanie badanych, że uczniów, którzy nie należą do „grzecznych” i spełniających oczekiwania, niekoniecznie powinno się obdarzać szacunkiem. Uczniowie mówili o tym, że nauczyciele szanują uczniów, ponieważ „nie biją, nie krzyczą”. W trakcie wywiadu okazało się jednak, że czasem nauczyciel krzyczy, ale natychmiast jest usprawiedliwiony, że to uczeń zachowywał się niegrzecznie i nauczyciel musiał zareagować.

- N: Czy dorośli są uprzejmi?
U1: Pomagają nam w lekcjach, sprzątają nasze pokoje...
N: A czy zdarza się, że krzyczą?
U: Taaak.
U: Gdy biegamy, krzyczymy, to wrzeszczą.
N: A czy to jest uprzejme krzyczeć na kogoś?
U1: Nie, no ale mają powód, żeby krzyczeć.

W uzasadnionych sytuacjach dopuszczalne jest więc, że nauczyciel krzyczy i ma takie prawo. Wypowiedzi wskazują na brak zauważenia nierówności w tych relacjach. Szacunek dla nauczyciela i jego przejawy okazały się zdecydowanie lepiej zakotwiczone w rozumieniu

drugoklasistów. W relacjach z nauczycielem nie dostrzegają możliwości oponowania czy dyskusowania.

N: Czy dziecko może odmówić dorosłemu i powiedzieć: nie, to ja mam rację?

U1: Nie.

U2: Raczej nie.

N: A czy dziecko nie może mieć racji?

U: [z wahaniem] No, może...

N: To dlaczego dziecko nie może tak powiedzieć?

U: Bo to jest... tak trochę brzydko.

Szanowanie ucznia w aspekcie poznawczym również nie jest oczywiste dla dzieci. Badani drugoklasiści mówią o braku dostosowania aktywności poznawczych do ich możliwości i doświadczaniu nudy w klasie. Pojęcie nudy i jej oczywistość w klasie wydaje się przyjęta jako codzienny atrybut lekcji, z którą jednak często trzeba się bardziej lub mniej ukrywać. Uczniowie akceptują jej istnienie i podejmują zindywidualizowane sposoby radzenia sobie z nią. Niektórzy z badanych ujawniają strategie narzucone przez nauczyciela.

Na przykład jak zrobimy już wszystkie zadania, to przekreścamy na stronę, gdzie są dodatkowe.

N: Często się nudzicie?

U1: Bardzo, bardzo, ja to nawet zasypiam.

U2: To trzeba przekreślać na dodatkowe, to nie będzie się nudzić wam. Pani zawsze mówi, że nie trzeba pytać, tylko robić, jak skończycie.

Inni mówili o osobistych sposobach, które nie są akceptowane przez nauczyciela. Potwierdza to w badaniach Iga Kazimierczyk (2021: 110), w których określa ona, że zadaniem szkoły jest przyuczenie uczniów do nudy i przejęcie przez uczniów nauczycielskiej akceptacji powszechności tego zjawiska.

Uczniowie nie tylko doświadczają destrukcyjnego poczucia nudy z winy dorosłych, ale są również karani, gdy podejmują działania niwelujące ten stan.

N: To co się dzieje, jak rysujecie, bo się nudzicie?

U1: To wtedy pani zabiera nam to albo stawia minusy.

U2: Pani zawsze mówi, że trzeba zająć się lekcją.

Paradoksalnie drugoklasiści czują się winni, że się nudzą. Nie mają świadomości, że dorośli powinni być za to odpowiedzialni, ponieważ to do nich należy organizacja działań ucznia w klasie. Jednocześnie już uczniowie klasy II wiedzą, że jest to częste zjawisko, ale trzeba sobie z nim radzić raczej samodzielnie.

Nauczyciel szanowany bezwarunkowo

Ze wskazaniem znaczenia pojęcia szacunku do nauczyciela badani nie mieli trudności. W ich wypowiedziach okazywanie szacunku jest bliskie byciu „grzecznym”, czyli postępowaniu według oczekiwań.

N: A co to znaczy szanować nauczyciela?

U1: Być dla niego uprzejmym.

U2: Nie ignorować go.

U3: Nie denerwować, lepiej nie dyskutować.

N: Czy możecie mówić wszystko dorosłym w szkole?

U1: Nie, bo czasem to mogłyby być jakieś brzydkie rzeczy.

U2: Bo się czasami boimy na przykład.

U3: No, bo ze sobą to możemy czasem tak niegrzecznie mówić, ale z nauczycielem to nie.

Szacunek dla nauczyciela wyrasta bardziej z relacji władzy niż zrozumienia przez tego ostatniego problemów czy autentycznych i spontanicznych zachowań uczniów, a zależność uczeń–nauczyciel nie może być zdaniem badanych oparta na narzucaniu czy kształtowaniu przez nich relacji.

N: Kiedy dorośli w szkole słuchają się was?

U1: Ale to znaczy, że na przykład mówimy: siadajcie, to nie.

U2: Jak chcemy, żeby nam pomogli.

U3: Na przykład w lekcjach.

U3: Albo gdy ze starszych klas nam dokuczają.

W rozumieniu badanych poważanie dorosłych wyraża się w spełnianiu przez dzieci ich oczekiwań. Szacunek jest związany z władzą, dlatego uczniowie muszą na niego zasłużyć, a nauczycielowi jest on przynależny ze względu na jego rolę w klasie.

N: Co to znaczy szanować dorosłych?

U1: Nie przeklinać.

U2: Nie wrzeszczeć.

U3: Dorosłych nie można denerwować.

Badani mówią o dysproporcji w relacjach z nauczycielem, choć nie są tego świadomi. Uznanie i poważanie w oczywisty sposób należy raczej do tego ostatniego. Uczniowi nie przynależą takie atrybuty *a priori*. Może on wypracować szacunek, ale jest to przynależne jego odpowiedniemu zachowaniu, a nie osobie jako takiej.

Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone badania stanowią jedynie wstępne rozeznanie tematyki i wymagają znacznego pogłębienia. Jednak już w tym małym wycinku można dostrzec istnienie ugruntowanych przekonań tak młodych uczniów dotyczących klasy szkolnej i relacji z nauczycielem. Oddanie głosu najmłodszym uczniom pozwoliło na odsłonięcie interesujących opinii dotyczących ich codzienności.

Z badań wynika, że relacje z dorosłym, a szczególnie nauczycielem, mają w sobie silny komponent władzy, której uczniowie powinni się podporządkować. W trakcie rozmów ani razu ich wypowiedzi tego typu nie podlegały refleksji. Wszyscy badani odpowiadali pewni istnienia i obowiązywania ustalonych przez nauczyciela zasad, których zasadność i wydźwięk były dla nich oczywiste. Dostrzegali posiadanie przez nauczyciela prywatnego miejsca (biurko) i brak takowego dla ucznia. Taka konstatacja również była przyjmowana jako oczywista.

Niepokojące wydają się również wypowiedzi, w których dzieci uważają, że nie zawsze zasługują na szacunek i mają problem z wyjaśnieniem, na czym polega szanowanie ucznia. Jest to tym bardziej trudne do zaakceptowania, że bez wahania definiują, czym jest szacunek dla nauczyciela. Niepokój budzi również akceptacja prawa nauczyciela do agresywnego zachowania i krzyku wobec dziecka, jeżeli nie spełnia ono oczekiwań dorosłego.

Zdaję sobie sprawę, że na wyniki badań ma wpływ kontekst sytuacyjny. Badania były prowadzone w budynku szkoły, czyli środowisku zdominowanym przez dorosłych (Zwiernik 2017: 64) i sama jestem taką osobą. Niemniej przytoczone tu głosy najmłodszych uczniów powinny być dla nas, dorosłych, zachętą do głębszej refleksji nad relacjami dorosły–dziecko.

Literatura

- Albański Ł. (2017), *Socjologia dzieciństwa: dyskusja nad pozycją dziecka w socjologii*. „Studia Edukacyjne”, 46.
- Barbour R. (2011), *Badania fokusowe*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Clark J. (2004), *Participatory research with children and young people: philosophy, possibilities and perils*. „Action Research Expeditions”, 4. https://www.researchgate.net/publication/233341556_Participatory_research_with_children_and_young_people_philosophy_possibilitiesand_perils, 8.10.2024.
- Corsaro W.A. (2003), *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, DC, Joseph Henry Press.
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Tłum. J. Gilewicz. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Tłum. K. Gawlicz. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kazimierczyk I. (2021), *Czy nuda w szkole może stanowić barierę w edukacji?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, 53(2).
- Kellett M. (2005), *Children as Active Researches: A New Research Paradigm for the 21st Century?* Centre for Childhood, Development and Learning, The Open University. <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf>, 7.10.2024.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2023), *Zakazana samodzielność poznawcza: kształcenie początkowe pod przymusem rozumowania zapożyczonego*. „Studia Edukacyjne”, 70
- Klus-Stańska D., Gawlicz K. (2013), *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego*. W: G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Konieczny-Pizoń K. (2021), *Kultura szkoły w narracji dziecka . Pomiędzy szansą a zagrożeniem dla rozwoju dziecka-ucznia*. „Kultura i Edukacja”, 1.
- Nowak-Łojewska A. (2016), *Individualisation in the process of development support – from simulation of thinking about children to the construction of their understanding*. W: J. Bąbka, E. Janion (eds.), *Supporting the development of children who are “at risk”*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek (seria: International Forum for Education, 9).
- Smolińska-Theiss B. (2014), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zwiernik J. (2017), *Badania z dziećmi. Dziecięcy obraz szkoły*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 20(1).
- Zwiernik J. (2018), *Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 21(1).
- Zwiernik J. (2020), *Przedszkolny plac zabaw z perspektywy dzieci*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 50(3).