

Maria Groenwald

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.02>

ORCID: 0000-0003-3771-7286

Akademia Ateneum w Gdańsku

m.groenwald@ateneum.edu.pl

(Nie)prawdziwy obraz przedszkolnej codzienności na fotografii, czyli o pedagogicznym Photoshopie

Summary

(Un)True Picture of Everyday Kindergarten Life in a Photograph, That Is about the Pedagogical Photoshop

The prevalence of photography in interpersonal relations has not spared kindergartens, where taking pictures has become an element of their activities and a routine activity of the teaching staff. The study attempts to identify teachers' experiences related to photography. The analysis of data obtained in the course of narrative research using written statements shows that photography in kindergarten – apart from documenting its realities – is also used to create fictional images, thus introducing pretense into the work of teachers with children.

Keywords: photography in kindergarten, creating visualized fiction, teacher's dilemmas

Słowa kluczowe: fotografia w przedszkolu, kreowanie zwizualizowanej fikcji, nauczycielskie dylematy

W przedszkolu fotografia¹ od lat towarzyszy dzieciom i nauczycielom. W przeszłości jej zadaniem było przede wszystkim rejestrowanie znaczących lub niecodziennych zdarzeń albo uwiecznianie uczestniczących w nich osób. Fotografowanie było procesem złożonym z kilku etapów: najpierw zdjęcia wykonywano tradycyjnym aparatem analogowym, potem je wywoływano, wybierano najlepsze, po czym wklejano do kroniki placówki lub umieszczano na gazecie ściennej. Wraz z rozwojem techniki do powszechnego użytku weszły aparaty cyfrowe, smartfony i telefony komórkowe, wyposażone w rozliczne ułatwienia w zakresie: 1) rejestrowania obrazów; 2) ich przetwarzania i „udoskonalania” dzięki prostym w obsłudze programom Photoshop²; 3) przenoszenia do przestrzeni wirtualnej i przesyłania niezliczonym odbiorcom; 4) przechowywania w dowolnie dobranym zakresie czasu, od trwającego moment aż po wiele lat.

¹ Określenie fotografii jest rozumiane dwojako: 1) utrwalanie obrazów za pomocą aparatu fotograficznego; 2) obraz otrzymany dzięki fotografowaniu, określany synonimicznie zdjęciem lub fotografią.

² Photoshop (pełna nazwa: Adobe Photoshop) to zaawansowane oprogramowanie komputerowe, które umożliwia zarówno profesjonalistom, jak i amatorom niemal nieograniczone modyfikowanie plików graficznych, m.in. retuszowanie obrazów, łączenie ich w jedną spójną fotografię albo tworzenie obrazów (Męciak 2024).

Nowe techniki i technologie fotografowania przeniknęły również do przedszkoli, gdzie wykonywanie zdjęć stało się elementem porządku dziennego i rutynową czynnością nauczycieli. W opracowaniu dzielą się refleksjami na temat doświadczania fotografii, a więc czym ona jest w ich pracy z dziećmi, jaki sens dostrzegają w dokumentowaniu nie tylko doniosłych, ale też powszednich przedszkolnych wydarzeń.

Dlaczego fotografia nie mogła ominąć przedszkola

Postęp technologii wizualizacyjnych sprawił, że obecnie życie toczy się w otoczeniu obrazów, które są: 1) wszechobecne; 2) jednoznaczne oraz szybkie w odbiorze; 3) czytelne ponadkulturowo i w recepcji bardziej uniwersalne niż słowo pisane; 4) pojemne w informacje oraz atrakcyjne wizualnie. Dziś komunikowanie się z ich pomocą albo posługiwanie się ich „językiem” jest równouprawnione z komunikowaniem tekstowym. Stąd wypowiedzi słowne współwystępują lub są zastępowane przez kodowanie ikoniczne (np. *emoji*) (Boehm, Mitchell 2012: 97; Chmielecki, Lisowska 2015: 7) bądź przez krążące między ludźmi zdjęcia (Sztompka 2012: 12, 25; Lalak, Ostaszewska 2016: 179).

Fotografia, z racji jej masowej obecności w relacjach międzyludzkich, zwróciła uwagę nauk społecznych. Zainteresowały się nią dwojako: jako przedmiotem badań oraz jako nową metodą poznania, wprowadzoną do metodologii w ramach zwrotu wizualnego (dokonanego po zwrocie lingwistycznym), który umożliwił przekierunkowanie teoretyczno-metodologiczne z paradygmatu językowego na obrazowy. W prowadzonych badaniach fotografia – stosowana jako technologia wspomagania pamięci oraz dokumentowania życia – jest źródłem danych: 1) jawnych – zwizualizowanych; 2) ukrytych – zawierających informacje niezauważalne w bezpośrednim oglądzie i dotyczące np.: wytwarzania zdjęć (kto, kiedy, po co wykonał, kto zlecił i po co); ich odbiorczości (kim są odbiorcy, jak fotografie interpretują); samego obrazu, zwłaszcza analizy zawartych w nim treści (Rose 2015: 47, 280; Lalak, Ostaszewska 2016: 176–177).

Włączenie fotografii do „repertuaru” metodologicznego nauk społecznych poszerzyło spektrum metod stosowanych w badaniach pedagogicznych, jak również przyczyniło się do wzbogacenia „skrzynki narzędziowej” nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach (Nowotniak 2012). Potencjalnie umożliwiają one: 1) uzyskanie informacji bogatszych niż zebrane wyłącznie w wywiadach lub spisanych wypowiedziach; 2) poznanie emocji doświadczanych przez osoby na zdjęciach; 3) podjęcie refleksji nad działaniem (lub jej wywołanie), co może być cenne zwłaszcza dla nauczycieli będących refleksyjnymi praktykami. W przypadku przedszkola (lub szkoły) nie bez znaczenia jest także to, że fotografia, rejestrując wycinki ze świata życia przedszkolaków (lub uczniów) (Olubiński 2020: 16–18), ukazuje kontekst towarzyszący obrazowanym wydarzeniom (Rose 2015: 280–281). Jako materiał dokumentacyjny jest ona interpretowana przez: jej autora (np. nauczyciela), osoby na tym zdjęciu uwiecznione (np. dzieci), innych odbiorców pozostających w relacjach z osobami na fotografii (rodziną, znajomymi) lub osoby zupełnie przypadkowe. Każda

z nich odczytuje obrazy z perspektywy własnych przedzałożeń, życiowych doświadczeń, co sprawia, że interpretacje wizualnych treści mogą odbiegać od celów ich uwiecznienia, a nawet poza nie wykraczać (Lethen 2014: 69).

Fotografie przedszkolnej codzienności nie są pozbawione wielorakości odczytań, rozumień i formułowanych na tej podstawie wniosków oraz działań. Dla wykonujących je nauczycielek bywają one impulsem do „samorefleksji i krytycznego namysłu nad istotą prowadzonego wychowania” (Gołębniak 2021: 148) oraz modyfikacji pracy z dziećmi.

O koncepcji badań i analizie danych

Wspomniane zróżnicowanie doznań towarzyszących fotografowaniu oraz rozbieżności w interpretowaniu zapisanych obrazów są niemal stałym elementem pracy nauczycielek przedszkola i wczesnej edukacji. Dlatego też interesujące stało się rozpoznanie znaczeń nadawanych przez nie fotografii, odczytanie ich: 1) sposobów myślenia i działania obieranego w związku z fotografowaniem; 2) uzasadnień wyborów dokonywanych zwłaszcza w sytuacjach dysonansu między realiami codzienności przedszkola a rejestrowanymi obrazami.

Realizację tak sformułowanego celu badania osadziłam w paradygmacie interpretatywnym (Denzin, Lincoln 2009: 51, 54), którego założenia metodologiczne pozwalają na przeprowadzenie badań o charakterze jakościowym. W tym przypadku były to badania narracyjne z wykorzystaniem analizy tekstów – wypowiedzi pisemnych opracowanych przez uczestników badania (Silverman 2007: 149). Ich dobór był celowy, co oznacza, że sformułowane na jego podstawie wnioski nie upoważniają do uogólnień, lecz jedynie do zasygnalizowania problemu (Konarzewski 2000: 107). Warto dodać, że badania właściwe poprzedziło rozpoznanie doświadczeń nauczycielek w zakresie fotografowania przedszkolnej codzienności, przeprowadzone w formie swobodnej rozmowy. Po niej do udziału w badaniu przystąpiły osoby, które wyraziły zgodę na podzielenie się doświadczeniami i refleksjami towarzyszącymi im w trakcie wykonywania oraz opracowywania zdjęć (czasem filmików). Ostatecznie próbę badawczą utworzyła grupa licząca 57 studentek niestacjonarnych kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna pracujących równocześnie w przedszkolach oraz nauczycielek-praktyków. Udzieliły one pisemnych wypowiedzi na zagadnienia zasygnalizowane w formie pytań:

1. Opisz sytuacje, w których robisz zdjęcia (filmy); jak często je wykonujesz i co potem z nimi robisz?
2. Jak możesz wyjaśnić zachowania dzieci podczas fotografowania (lub filmowania) – co robią, mówią?
3. Jak wyjaśnisz, po co i dla kogo te zdjęcia (filmy) są wykonywane? Jakie (Ty) masz możliwości ich wykorzystania w swojej pracy z dziećmi?
4. Jak (Ty) odbierasz fotografowanie w trakcie zajęć (np. jak ono wpływa na ich przebieg, na zachowania dzieci)? Jakie są, Twoim zdaniem, następstwa fotografowania i upowszechniania wykonanych zdjęć?

Odpowiedzi badanych to teksty zawierające wielowątkowe i niejednokrotnie emocjonalne opisy: sytuacji towarzyszących fotografowaniu, zachowań dzieci oraz dorosłych (rodziców, dyrekcji), nauczycielskich refleksji; te opisy zostały poddane analizie jakościowej drugiego rzędu. Jej wybór był uzasadniony specyfiką zgromadzonych danych dotyczących tego, jak fotografia jawi się nauczycielkom w jej bezpośrednim doświadczeniu, jak uzasadniają podejmowane działania (Jurgiel 2009: 143). Ukierunkowanie analizy ich wypowiedzi na „odkrywanie reguł dokonywania opisu jako takiego” (Peräkylä 2009: 333) umożliwiło konceptualizację nauczycielskich sposobów doświadczania fotografii.

Fotografia w przedszkolnej codzienności – analiza danych

Wylonione kategorie opisu jako przestrzeń wynikowa ujawniają zróżnicowanie rozumienia fotografii w przedszkolnej codzienności oraz różnorodność doświadczanych w związku z nią dylematów, które nauczycielki usiłują rozstrzygać samodzielnie bądź podporządkowują się opiniom, oczekiwaniom czy presji innych. Te kategorie określiłam jako:

- A. cele fotografowania – jawne lub ukryte;
- B. fotografia jako autentyczna lub fikcyjna pomoc w pracy nauczyciela;
- C. fotografia jako odmiana komunikacji lub jej substytut;
- D. fotografia jako źródło nauczycielskich rozterek etycznych.

A. Cele fotografowania – jawne lub ukryte

Z wypowiedzi nauczycielek wynika, że częstotliwość wykonywania fotografii (lub filmowania) w poszczególnych przedszkolach jest zróżnicowana i rozciąga się wzdłuż kontinuum: nigdy – czasem – często – codziennie:

- nigdy:

Jako nauczyciel kontaktuję się z rodzicami za pomocą dziennika elektronicznego lub SMS-em. Rodzice nie kontrolują pracy nauczyciela, nie wymagają od niego żadnych zdjęć albo innych dowodów przeprowadzonych zajęć. Fotografuję tylko podczas ważnych uroczystości, apeli i te zdjęcia trafiają na stronę szkoły. Czasem fotografuję prace wykonane przez dzieci, ale robię to z własnej woli, jednak te zdjęcia są wykonywane bardzo rzadko.

- czasem: „Zdarza mi się”.
- często: „2–3 razy w tygodniu”.
- codziennie:

Dokumentowanie aktywności dzieci w postaci zdjęć wykonuję automatycznie.

Zdjęcia są w naszej szkole na porządku dziennym. Przyzwyczaiłam się już do tego, że zajęcia prowadzę z telefonem w dłoni, Pani dyrektor ma na tym punkcie świra, codziennie wstawia zdjęcia na Facebook. Czasami jestem tym zmęczona, a dzieci również.

Niejednakowa częstość wykonywania zdjęć jest odpowiedzią na zapotrzebowanie na nie składane przez dyrekcję, rodziców i innych członków rodziny. Przeglądając je na Facebooku, Messengerze lub stronach przedszkola, mogą oni śledzić i oceniać pracę nauczyciela lub aktywności podejmowane przez dzieci. Jednak w przypadku nadmiaru obrazów ich mnogość przytłacza, prowadzi do tzw. przeciążenia wizualnego, znacząco utrudniającego tworzenie spójnego wizerunku placówki i prowadzonych zajęć (Mirzoeff 2012: 165).

Wymóg rejestrowania różnych „odsłon” przedszkolnej codzienności oraz zainteresowanych nimi odbiorców przekłada się na stawiane przed fotografią cele, wśród których można wyodrębnić ich dwa rodzaje: 1) jawne; 2) ukryte. Do tych pierwszych należą: fotorelacje z wydarzeń, takich jak: wycieczki, bale, konkursy oraz inne zdarzenia korzystne dla dzieci i przedszkola:

Naszym zadaniem jest dokumentowanie sukcesów, osiągnięć dzieci i przedszkola, szkoły, świetlicy.

Robienie zdjęć stało się priorytetem, a strona internetowa – albumem.

Jednak oprócz oficjalnych celów, nauczycielkom przyświecają także te ukryte, będące pochodną wymagań rodziców i innych osób, które oczekują obrazów o pozytywnym przekazie:

Te fotografie to pamiątka dla rodziny, wspaniałe wspomnienia.

Rodzicom pewnie przyjemniej jest oglądać dziecko uśmiechnięte niż skupione lub z grymasem na twarzy.

Spełnienie tego wymogu dla nauczycielek okazuje się dość skomplikowane, gdyż mają prowadzić zajęcia, jednocześnie je dokumentując; jak pisze jedna z nich: „Zajęcia prowadzę z telefonem w dłoni”. Ponadto muszą one pamiętać, by rejestrować sytuacje z pozytywnym przekazem, co nieuchronnie prowadzi do selekcji obrazów pod kątem żądań i potrzeb ich odbiorców oraz utrudnia bądź uniemożliwia zapisanie sytuacji zgodnie z rzeczywistością. W efekcie fotografia naturalna, niezapowiedziana zostaje albo zastąpiona fotografią pozoowaną, albo spośród wielu zdjęć autentycznych zostają wybrane tylko te „najładniejsze”:

Życie w przedszkolu nie jest idealne, porozrzucane zabawki, brudne ubranie, smutna mina, ale tego nie pokazujemy.

Dziecko jeśli coś pokazuje, to musi daną rzecz wziąć do ręki, spojrzeć w stronę aparatu, najlepiej – uśmiechnąć się. (...) Trzeba zwracać uwagę, czy podczas zajęć dziecko nie ma gila, nie dłubie w nosie czy koszulka nie jest powyciągana albo sukienka zmięta, nie jest

rozczochrane itp. Ma wyglądać idealnie na tle ładnej scenerii – zabawki i książki poukładane, żeby nie było śmietnika. W domu, w swoim czasie wolnym, przed wstawieniem na stronę trzeba te zdjęcia przejrzeć, żeby nie było wpadki, żeby nie pokazać twarzy tego dziecka, którego rodzice nie wyrazili zgody na zdjęcia. Jest to bardzo czasochłonne.

Fotografie „z życia dzieci” są ważne dla przedszkola, gdyż dokumentując jego codzienność, stają się informacją istotną dla kształtowania o nim opinii. Jako oczywistość przyjmuje się, że fotografie służą promocji danej placówki. Należy więc pokazywać, że dziecko było aktywne, radosne, dobrze się bawiło, a zdjęć tego wymogu niespełniających się nie ublicznia:

Bardzo rzadko robimy zdjęcia zajęć edukacyjnych, bo one nie są atrakcyjne wizualnie. A głównie pokazujemy zabawy podczas zajęć, tańce, prace plastyczne.

[Zdjęcia] mają publicznie pokazać placówkę z jak najlepszej strony, pokazać rodzicom, co ich dzieci robią w ciągu dnia, ile nauczyciel robi dla swoich uczniów.

Są wykorzystywane dla celów marketingowych.

Żeby dyrekcja miała satysfakcję.

Dzięki pozowaniu przedszkolaków lub selekcji zdjęć w odbiorze oglądających je utrwała się obraz przedszkola jako miejsca szczęśliwych dzieci, a także radosnych nauczycielek, gdyż fotografia pokazuje, że ich praca polega na tańcach, śpiewach, grach i zabawach z wychowankami. Taki infantylny wizerunek celnie wpisuje się w ugruntowane społecznie opinie o pracy kadry pedagogicznej skupionej na działaniach opiekuńczych i wychowawczych, realizowanych kosztem zajęć edukacyjnych (Nowak-Łojewska 2023: 84). Warto zaznaczyć, że nieujawniane cele fotografowania wykraczające poza założenia programu oficjalnego świadczą o obecności w przedszkolu ukrytego programu (Suchocka 2011: 295–296). Ponadto zatajanie faktycznych celów fotografii prowadzi nie tylko do kreowania pozornego wizerunku przedszkola, ale też oddziałuje na podejmowane w nim działania, jako że muszą one być zgodne – przynajmniej fragmentarycznie – z prezentowanym obrazem będącym zapisem przeplecionych ze sobą działań realnych i aktywności zmyślonych. Dla jego uwiarygodnienia zajęcia są realizowane tak, by były podobne do tych przedstawionych na fotografii.

B. Fotografia jako autentyczna lub fikcyjna pomoc w pracy nauczyciela

Powody wykonywania fotografii, czyli po co, ze względu na co one powstają (Zamojski 2010: 37), nie pozostają bez wpływu na przebieg pracy z dziećmi. Na przykład te, które dokumentują rzeczywiste sytuacje, są wykorzystywane przez nauczycieli o orientacji zadaniowej, poszukujących lepszych strategii działania:

Jeżeli chodzi o terapię, wykorzystuję zdjęcia i filmiki do analizy porównawczej, czy dziecko robi postępy czy doświadcza regresu (...). Krótkie fotorelacje są dla mnie bardzo cenne, gdyż przy takiej ilości dzieci, z którymi pracuję, nie spałabym wszystkiego.

Ponadto nauczyciele odbierają fotografię jako źródło cennych informacji o własnym warsztacie pracy. W ramach autoewaluacji dostarcza im ona istotnych danych pomocnych w refleksji nad sensem niektórych działań oraz motywuje do wprowadzania w nich zmian:

Zdjęcia motywują mnie do kreatywności w planowaniu i prowadzeniu zajęć. Pokazywane na Facebooku są dla mnie taką pozytywną formą do zainspirowania się ciekawymi pomysłami, spojrzenie z innej perspektywy.

Doświadczenia refleksyjnych nauczycieli potwierdzają wpisany w fotografię potencjał wielowymiarowego wspierania ich w edukacyjnej pracy z dziećmi i okazują się przydatne nie tylko w procesie kształcenia, wychowania czy realizacji zadań opiekuńczych. Mogą bowiem być również źródłem danych o charakterze diagnostycznym i autoewaluacyjnym, niezbędnym w doskonaleniu warsztatu pracy.

Nieoczekiwanie dla nauczycieli aparat fotograficzny okazuje się instrumentem motywującym dzieci do aktywności na zajęciach – pożądaney lub niewłaściwej. Przedszkolaki bowiem, wiedząc, że zdjęcia będą pokazywane rodzicom lub prezentowane na Facebooku placówki, wykazują się większym zaangażowaniem. Kiedy rejestrowanie zajęć odbywa się zbyt często, zaczyna przynosić skutki odwrotne od zakładanych, jako że zajęcia przekształcają się realizację celów popisowych (Ogrodnik 2019: 61–64; Szyling 2024: 232). Ich dokumentowanie przez nauczycielki sprowadza się wówczas do tego, by pokazać dzieci (i też siebie same) z jak najlepszej strony. Osiągnięcie tego efektu jest możliwe albo poprzez wykonywanie licznych ujęć, spośród których łatwiej wybrać te „ładne”, albo za pomocą reżyserowanych scenek:

Fotografowanie jest pewnego rodzaju utrudnieniem w pracy, gdyż zdjęcia robimy, prowadząc zajęcia, więc nie jesteśmy w stanie skupić się jedynie na dobrym ich przeprowadzeniu. Ponadto dzieci przerywają swoje zajęcia na rzecz zdjęć i zaczynają pozować.

Najważniejsze, żeby zdjęcie dobrze wyglądało, gdy rodzice będą je oglądać. Jeśli nagrany filmik nie spodoba się nauczycielowi [wypowiedź pomocy nauczyciela], wówczas jest poprawka i trzeba to nakręcić od nowa, czasem 3–4 razy. Co to oznacza dla naszych dzieci? Ciągłe powtarzanie tego samego powoduje zniecierpliwienie, znudzenie i coraz większą chęć zrobienia czegoś innego, a nie pozowania, odgrywania scen czy śpiewania. To czas stracony, który można by spożytkować na coś konstruktywnego, a marnujemy go na nagrywanie kolejnego filmiku.

Wspomniane już działanie zorientowane na cele popisowe ma szczególną wartość dla nauczycielek. Prezentując fotografie (filmiki) wybranych wydarzeń lub zajęć, otrzymują zwrotnie pozytywne o nich opinie wyrażane przez rodziców, dyrekcję czy koleżanki. Ponadto

zdjęcia nie tylko zaspokajają potrzebę autokreacji, ale też pełnią funkcje dokumentów wykorzystywanych w ocenie pracy pedagogicznej dokonywanej przez zwierzchników lub komisję procedującą awans zawodowy nauczyciela. W tym ostatnim przypadku obrazy pokazane komisji stają się potwierdzeniem podejmowanych aktywności:

Umieszczam zdjęcia na Facebooku, by pokazać innym nauczycielom, rodzicom, dyrekcji, że pracuję i mam efekty.

Czasami zdjęcia robię dla siebie, by mieć „podkładkę”, co robię z dzieckiem na zajęciach indywidualnych.

Dla udokumentowania pracy własnej i dzieci. Tworzę z nich swoje portfolio.

Analizując opisywane przez nauczycielki aspekty funkcjonowania fotografii w przedszkolu, wróć do zasygnalizowanej już kwestii pozowania przez dzieci. Okazuje się ono nie tylko niewinnym zachowaniem podejmowanym w celu zaprezentowania się jak najlepiej na fotografii; ma także wymiar wychowawczy, ponieważ sprzyja wdrażaniu dzieci do udawania, ukrywania realnych doświadczeń na rzecz wyłącznie pozytywnego zaprezentowania się na Facebooku. Co zaskakujące, służy również zaprowadzaniu ładu w grupie; dzieci na widok smartfona natychmiast się uspokajają:

Gdy dzieci widzą telefon, przestają się kłócić, tylko ustawiają do zdjęcia, pozuja – prostują się, uśmiechają. Ale one są już nauczone i potrafią z płaczu momentalnie przejść w uśmiech, bo idzie pani z telefonem i trzeba się uśmiechnąć, bo rodzice to oglądają. Wydaje mi się, że nie tędy droga, bo te zdjęcia często są wymuszone.

Trzeba dodać, że fotografii nie zawsze towarzyszy nauczycielska refleksja; nie pojawia się, gdy czas na namysł zostaje przeznaczony na selekcję fotografii lub ich techniczną obróbkę. W takich sytuacjach zdjęcia są postrzegane jako zbędne obciążenie i „złodziej czasu” spędzanego w domu.

C. Fotografia jako odmiana komunikacji lub jej substytut

Fotografie umieszczane na Facebooku przedszkola są postrzegane przez nauczycielki jako istotny i cenny element komunikacji z rodzicami, ponieważ w pewnych sytuacjach stanowią wsparcie nauczyciela w rozmowach z nimi, a czasem są punktem wyjścia do dialogu. Równocześnie pojawiają się sytuacje, w których opublikowane zdjęcia są używane jako argument wyjaśniający niechęć do nawiązywania kontaktów z wychowawcą. Zdarza się to wówczas, gdy rodzic uznaje, że już ma niezbędne informacje o dziecku, a uzyskał jest ze zdjęć umieszczonych na stronie przedszkola. Co ciekawe, zdarza się, że fotografia staje się zamiennikiem bezpośredniej rozmowy rodziców z dzieckiem:

Bo niektórzy rodzice potwierdzają, że śledzą te zdjęcia dlatego, że to jest ich źródło informacji, bo dzieci nie opowiadają im o wszystkim, co było w przedszkolu.

Opieranie przez rodziców wiedzy o udziale dziecka w życiu przedszkola wyłącznie na podstawie fotografii może prowadzić do zgromadzenia o nim nie tylko fragmentarycznych danych, ale też nieprawdziwych, bo pozyskiwanych ze spreparowanych obrazów niby idealnej codzienności. Choć rodzice domyślają się tendencyjności w doborze zdjęć, za wystarczający uznają naznaczony manipulacją zwizualizowany komunikat o pobycie dziecka w przedszkolu.

D. Fotografia jako źródło nauczycielskich rozterek etycznych

Upublicznianie fotografii pokazujących wyłącznie radosne chwile w przedszkolu oraz szczęśliwe w nim dzieci ma także wymiar etyczny. Namysł ów pojawia się w chwili, w której nauczycielki uświadamiają sobie, że poprzez intencjonalne „udoskonalanie” fotografii przyczyniają się do kreowania zafałszowanego wizerunku placówki i własnej pracy. Konstatacja ta ma charakter rozterki nad moralnością swojego postępowania, z jednej strony towarzyszy im niezadowolenie z samych siebie z powodu ukrywania „niefotogenicznych” sytuacji, np. grymasów dzieci doświadczających porażek, ich negatywnych emocji, nie dość schludnego wyglądu czy nazbyt zwyczajnych zajęć. Z drugiej zaś nauczycielki nie mają wątpliwości, że odbiorcy fotografii, głównie rodzice, traktują je jako potwierdzenie słuszności wyboru świetnej placówki dla dziecka i takie miejsce chcą zobaczyć na fotografii. Co więcej, pozytywny przekaz o przedszkolu jest istotny również dla dyrekcji. W efekcie zaspokojenie potrzeb i rodziców, i dyrekcji staje się obowiązkiem osoby wykonującej zdjęcia:

Dla mnie osobiście te zdjęcia są robione, aby udowodnić rodzicom, że dzieje się coś fajnego na zajęciach, ale to jest tylko ułamek rzeczywistości. Nie widać trudności wychowawczych w grupie i u poszczególnych jednostek. Jednocześnie te zdjęcia są promocją przedszkola – im więcej fajnych zdjęć, tym więcej rodziców zapisuje swoje dzieci, więc trudności nie można pokazywać.

Swojego położenia nauczycielki doświadczają jako sytuacji bez wyjścia, czyli dylematu wyjątkowo trudno rozstrzygalnego. Zgodnie z definicją Barbary Chyrowicz można o nim mówić w sytuacji, gdy osoba wewnętrznie zmaga się ze złożonym wyborem, gdyż po pierwsze – nie ma możliwości rozłożenia alternatywnych opcji w czasie, po drugie – doświadcza niepewności, czy dokonany wybór będzie słuszny, po trzecie – doznaje bezsilności wobec konieczności podjęcia decyzji (Chyrowicz 2008: 44). I nawet gdyby ktoś próbował nauczycielkom podpowiedzieć jakieś rozwiązanie, istotne dla nich samych jest to, że tego rozwiązania albo nie widzą, albo z powodu swojego położenia nie potrafią go zaakceptować. Pracując z dziećmi, nie mogą sobie pozwolić na trwanie w stanie zawieszenia, więc najczęściej godzą się na udział w tworzeniu fotograficznych mistyfikacji,

atrybutywnie tłumacząc swoje postępowanie uwarunkowaniami zewnętrznymi, czyli doświadczeniem przymusu wywieranego przez dyrekcję, rodziców, a nawet dzieci. Zarazem wypierają myślenie o swoim postępowaniu jako motywowanym wewnątrznie, osobiście, gdyż trudno im przyznać, że przyczyniają się do pozorowania przedszkolnej codzienności (Mietzel 2002: 365–367).

Fotografii w przedszkolu uczestniczki badania doświadczają także jako stymulatora rywalizacji pomiędzy:

1. nauczycielkami z tej samej lub innych placówek; zachodzi ona wówczas, gdy analizując opublikowane zdjęcia, porównują prowadzone zajęcia i na ich podstawie albo się wzajemnie inspirują, albo ze sobą konkurują:

Żeby nie była gorsza od koleżanek [nauczycielek].

Uważają również, że rodzice na podstawie zdjęć kształtują opinię o ich pracy, zaangażowaniu, kreatywności:

Kto więcej zdjęć wrzuca, jak często, co na nich pokazują.

Jeśli często wrzuca zdjęcia na Facebooka, jest oceniany jako nauczyciel, który się stara bardziej niż ten, który zdjęć nie wstawia na stronę.

2. rodzicami, którzy nie tylko konfrontują wystawione na Facebooku prace przedszkolaków, ale również oceniają wygląd dzieci:

Które dziecko wykonało pracę lepiej.

Patrzą tylko na to, jak kto jest ubrany.

3. przedszkolami ubiegającymi się o pozytywny odbiór placówek oraz idący w ślad za nim nabór dzieci:

Placówki zamiast skupić się na opiece i edukacji, wolą skupiać się na udowadnianiu rodzicom, że u nich dzieje się coś megafajnego na zajęciach.

Niestety, rywalizacja nie sprzyja ani współpracy wychowawców (nauczycieli, rodziców), ani nie uczy jej dzieci. Przeciwnie już w wieku przedszkolnym są wdrażane do współzawodnictwa z kolegami.

Analiza wypowiedzi nauczycielek ujawnia jeszcze jeden aspekt ich moralnych rozterek; jest nim niepokój implikowany udostępnianiem wizerunku przedszkolaków w sieci. Pedagożki mają świadomość ograniczonego prawa do jego eksponowania i przestrzegają go, aczkolwiek – jak stwierdzają – w sposób uzależniony od postaw rodziców przyjmowanych wobec upubliczniania postaci dzieci. Te zaś są zróżnicowane: od pełnego przyzwolenia, przez przedstawianie, ale z zasłoniętą twarzą, po całkowitą niezgodę na pokazywanie w internecie:

Fotografie wykonuję tylko wtedy, kiedy rodzice dziecka podpiszą zgodę na wykonanie przeze mnie zdjęcia; kiedy zgody brak – buzia dziecka jest przysłonięta, albo pilnowanie, żeby na zdjęciu nie było go wcale.

Nauczycielki uważają, że ów chroniący osobę dziecka wymóg zasłaniania jego twarzy lub w ogóle niepokazywania postaci ma dla niego niejednoznaczne konsekwencje. Z jednej strony istotnie w przestrzeni internetu ono się nie pojawia, z drugiej zaś zostaje (wizualnie) wyeliminowane z przedszkolnej społeczności (w myśl powszechnej dziś maksymy: „Nie ma cię na Facebooku, nie istniejesz”). Ponadto w sytuacji anonimowego prezentowania na fotografii wykonanej przez nie pracy dzieło zostaje pozbawione jej autora:

Część rodziców nie wyraża zgody na wizerunek swojego dziecka, tym zdjęć nie robimy. Trzeba szukać wśród dzieci, kto może mieć fotkę, a kto nie może. Ale też w tym momencie dziecko jest odsuwane od jakichkolwiek zdjęć; robiona jest tylko fotka jego pracy – bez dziecka. Ono może czuć się wykluczone.

Niepokój nauczycielek w związku z upublicznianiem wizerunku dzieci wynika także stąd, że nie znają dalszych dróg przekazywanych fotografii – pierwotnie trafiają one do rodziców, którzy mogą je rozsyłać, do kogokolwiek zechcą. W ten sposób wychowawczynie stają się bezradnymi świadkami pozorowanej ochrony dzieci w sieci, gdyż jej przestrzeganie okazuje się fikcją:

Fotografie są wstawiane na grupę zamkniętą, dla rodziców.

Były dla mnie niebezpieczne momenty, kiedy zdjęcia takie rozsyłane były gdzieś dalej, do innych osób, które nie były mi znane.

Dla mnie to jest niepotrzebne i niebezpieczne, gdyż zdjęcie, które jest wstawiane do internetu, nigdy nie zginie. Nie wiadomo, do kogo jakie zdjęcie trafi, czy np. nie zdarzy się taka sytuacja jak porwanie. Dzieci chętnie pozują, ale nie wiedzą, jakie konsekwencje mogą być po wstawieniu takich zdjęć do sieci. Nie mogą o tym decydować.

Z doświadczeń nauczycielek wynika, że na zachowanie szczególnej ostrożności w upowszechnianiu wizerunku dzieci powinno uczulać powszechne zjawisko scharentingu³ oznaczające lekkomyślne dzielenie się przez rodziców w internecie obrazami dzieci, które – jak zauważają uczestniczki badania – wędrują potem po sieci i nie sposób przewidzieć ani kto ostatecznie będzie ich odbiorcą, ani jak wizerunek dziecka zostanie wykorzystany nie tylko teraz, ale również w przyszłości (Brosch 2023: 133).

³ Scharenting nie dotyczy przekazywania obrazów bliskim: rodzinie, przyjaciółom oraz sytuacji, w których niemożliwa jest identyfikacja dziecka (Brosch 2023: 132).

Fotografia w przedszkolu – dokumentowanie realiów czy kreowanie fikcji.**Podsumowanie**

Z wypowiedzi nauczycielek wynika, że fotografia pozwala na zapisywanie codzienności realnej, ale też rzekomej, m.in. retuszowanej dzięki programom Photoshop. Dzięki ich użyciu ze zdjęć spoglądają radosne, ładnie ubrane dzieci, które się bawią, rysują oraz podejmują mnóstwo innych uszczęśliwiających je aktywności realizowanych w stymulującej ich rozwój przestrzeni przedszkola. Jeśli są to zdjęcia zmodyfikowane, wówczas nie tylko pokazują rzeczywistość rzekomą, ale też inicjują powstawanie fałszywie pozytywnych opinii o placówce oraz sprzyjają rozbudowywaniu ich o kolejne o niej wyobrażenia (Bednarska 2013: 377–378; Młodkowski 2015: 59).

Chociaż obowiązek umieszczania zdjęć w sieci jest przez nauczycielki doświadczany jako presja wywierana na nie przez odbiorców tych fotografii, to jednak jej ulegają, gdyż obawiają się niekorzystnych dla nich konsekwencji sprzeciwu. By ich uniknąć, rezygnują z fotografii naturalnych na rzecz „celowo skomponowanych”, przy czym podporządkowania przymusowi pseudokreatywnego podejścia do fotografii doświadczają jako uprzedmiotowienia.

Fotografia, która utrwała intencjonalnie wyselekcjonowany obraz przedszkolnej codzienności, przyczynia się do uprawomocnienia realizowanej w niej edukacyjnej fikcji wielowymiarowo, obejmując nią: kształcenie, wychowanie, komunikację, relacje społeczne dziecka:

- kształcenie – jeśli rozpowszechniane są przede wszystkim obrazy zajęć „fotogenicznych” oraz te spośród wykonanych przez dzieci prac, które są staranne, wówczas dochodzi do zdeformowania informacji o przebiegu edukacji i uczącym się dziecku jako odnoszącym sukcesy bez porażek;
- wychowanie – „aparatus fotograficzny” okazuje się narzędziem przydatnym w procesie pseudowychowania, ponieważ m.in.: 1) przejmuje funkcję przyrządu skutecznego dyscyplinowania dzieci; 2) od dzieciństwa wdraża do życia w kulturze podglądactwa; 3) rozwija umiejętność kreowania siebie „na pokaz” oraz istnienia w przestrzeni społecznej pod wizerunkiem szczęśliwego człowieka;
- komunikacja – zamiast rozmowy o codzienności dziecka w przedszkolu rodzicom przekazywane są wyselekcjonowane, pozowane fotografie zawsze z pozytywnym przekazem. Pełnią one rolę atrapy kontaktu (Boguni-Borowska 2012: 75) i przyczyniają się do utraty wartości wpisanych w rozmowę lub spotkanie;
- relacje społeczne dziecka – kierowane do rodziców zwizualizowane informacje zwrotne o funkcjonowaniu dziecka w grupie rówieśniczej są zniekształcone, gdyż ukazują wyłącznie pozbawione konfliktów relacje.

Dla refleksyjnych nauczycieli „modyfikowanie” fotografii staje się źródłem rozterek, doświadczanych w wyniku: 1) mierzenia się ze sprzecznością ról: sprawcy pozoru i zarazem jego ofiary (Dudzikowa 2013: 17); 2) doświadczania niepewności wyboru, bezsilności i niezdecydowania (Chyrowicz 2008: 44); 3) braku zaufania rodziców do pedagogów, rekompensowanego kontrolowaniem ich poprzez zdjęcia na Facebooku; 4) niezdolności samodzielnego podjęcia decyzji (Groenwald 2021: 189).

Niemówność trwania w pracy z dziećmi w stanie w bezradności i zawieszenia wymaga wyboru i nauczyciel go dokonuje, kierując się głównie normami praktycznymi, które po pierwsze – redukcją kompleksowość rozważań i dzięki temu stają się możliwe do bezpośredniego zastosowania w konkretnej sytuacji; po drugie – są powiązane z wartościami odznaczającymi się wysoką niezależną siłą motywacji zorientowaną na korzyści i koszty (Birnbacher 1999: 184, 187). Z uzyskanych danych wynika, że argumenty przemawiające za ingerencją w obraz przedstawiany na fotografii są wyprowadzane głównie z norm praktycznych.

Zakończenie

Wraz z niepowstrzymanym rozwojem technologii pojawiają się coraz doskonalsze urządzenia umożliwiające dokonywanie na bieżąco fotograficznej inwentaryzacji przedszkolnego świata oraz podejmowanych w nim przez dzieci aktywności. Ich „raportowanie” – od okazjonalnego po permanentne – ma na celu pokazanie przede wszystkim radosnego dzieciństwa przeżywanego w placówkach dbających o wszechstronny rozwój swoich wychowanków. Tymczasem intencjonalne manipulowanie obrazem (m.in. dzięki użyciu Photoshopa) urealnia niepokój o wiarygodność zdjęć, na których obraz i rzeczywistość nie są ze sobą tożsame (Stępień 2018: 172–173). Co więcej, pozór przeniesiony do warstwy dokumentacyjnej fotografii sprawia, że zapisane obrazy tracą wartość dokumentów. Współwystępowanie na zdjęciach równoczesnych rzeczywistości: realnej i (tendencyjnie) wytwarzanej (Moxley 2012: 147) sytuuje przedszkolną codzienność wraz z realizowaną w niej edukacją w przestrzeni *pseudosu* oznaczającego pokazywanie jej „nie taką, jaką jest, ale taką, jaką nie jest” (Filek 2001: 101) i niestety, legitymizuje pedagogiczne zakłamanie (Klus-Stańska 2009: 77).

Literatura

- Bednarska N. (2013), *Tak to się wszystko zaczyna... O misji przedszkola*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Birnbacher D. (1999), *Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia*. Tłum. B. Andrzejewski, P. Jackowski. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Boehm G., Mitchell W.J.T. (2012), *Zwrot obrazowy a zwrot ikoniczny: dwa listy*. Tłum. G. Bryda. W: M. Boguni-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Boguni-Borowska M. (2012), *Fotospołeczeństwo. Społeczno-kulturowe konteksty dyskursu o społeczeństwie*. W: M. Boguni-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków, Wydawnictwo Znak.

- Brosch A. (2023), *Prawo do bycia zapomnianym w kontekście kreowania wizerunku dzieci w mediach społecznych*. W: S. Jaskuła (red.), *Rzeczywistość hybrydalna. Perspektywa wychowawcza*. Kraków, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Chmielecki K., Lisowska B. (2015), *Wstęp*. W: K. Chmielecki, B. Lisowska (red.), *Teoria obrazu w naukach humanistycznych*. Łódź, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Chyrowicz B. (2008), *O sytuacjach bez wyjścia w etyce*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. Tłum. K. Podemski. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudzikowa M. (2013), *Działania pozorne w edukacji jako palący problem*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Filek J. (2001), *Filozofia jako etyka*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Gołębiak B.D. (2021), *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem?* Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Groenwald M. (2021), *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jurgiel A. (2009), *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 10(2).
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, WSiP.
- Lalak D., Ostaszewska A. (2016), *Źródła do badań biograficznych. Listy, dzienniki, pamiętniki, blogi, materiały wizualne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lethen H. (2014), *Cień fotografa. Obrazy i ich rzeczywistość*. Tłum. E. Kalinowska. Kraków, Universitas.
- Męcik J. (2024), *Photoshop co to jest i jak zmienia sposób edytowania zdjęć*. <https://epkrspotters.pl/photoshop-co-to-jest-i-jak-zmienia-sposob-edytowania-zdjec>, 3.05.2025.
- Mietzel G. (2002), *Psychologia kształcenia*. Tłum. A. Ubertowska. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mirzoeff N. (2012), *Czym jest kultura wizualna?* Tłum. M. Krywult-Albańska. W: M. Boguni-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Młodkowski J. (2015), *Psychologiczne aspekty obrazowej reprezentacji obiektu*. W: K. Chmielecki, B. Lisowska (red.), *Teoria obrazu w naukach humanistycznych*. Łódź, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Moxley K. (2012), *Studia wizualne a zwrot ikoniczny*. Tłum. M. Korzewski. W: M. Boguni-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Nowak-Łojewska A. (2023), *Nie jestem „przedszkolanką” ani „panią z I-III”. Nauczyciele o postrzeganiu siebie i społecznym odbiorze ich pracy*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 56(1).

- Nowotniak J. (2012), *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ogrodnik J. (2019), *Orientacja motywacyjna uczniów – weryfikacja teorii Johna Nichollsa w polskich warunkach edukacyjnych*. „Edukacja”, 1(148), https://ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2019-01/PDF/5_Ogrodnik_Orientacja.pdf, 4.05.2025.
- Olubiński A. (2020), „Świat życia” i „Mała ojczyzna” jako obszary procesów edukacyjnych. „Przegląd Pedagogiczny”, 2.
- Peräkylä A. (2009), *Analiza rozmów i tekstów*. Tłum. A. Figiel. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rose G. (2015), *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. Tłum. E. Klekot. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman D. (2007), *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stępień K. (2018), *Fotografia uwalniająca rzeczywistość. Fotograficzna inwentaryzacja świata*. „Folia Bibliologica”, 60. <https://journals.umcs.pl/fb/article/view/8245/6355>, 14.04.2025.
- Suchocka A. (2011), *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*. „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, 187(4).
- Sztompka P. (2012), *Wyobrażenia wizualna i socjologia*. W: M. Boguni-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Szyling G. (2024), *Ocenianie szkolne w granicach i na pograniczach paradygmatów*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zamojski P. (2010), *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.