

Agnieszka Nowak-Łojewska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.61.02>

ORCID: 0000-0001-7565-6635

Akademia Marynarki Wojennej

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.

Keywords: participatory research, mosaic approach, early childhood education

Słowa kluczowe: badania partycypacyjne, podejście mozaikowe, wczesna edukacja

Wartość badań partycypacyjnych znajduje potwierdzenie w wielu publikacjach. W literaturze zagranicznej opisane są one przez takich autorów, jak: Jill Clark (2004), Mary Kellett (2005), Claire McCartan, Dirk Schubotz i Jonathan Murphy (2012) czy Imelda Coyne, Bernie Carter (2018). W Polsce do propagatorów tych badań należą m.in.: Jolanta Zwiernik (2012; 2019), Ewa Kochanowska (2021), Marta Kondracka-Szała (2021), Alicja Mironiuk (2021), Aleksandra 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 Barbara 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 badania tego typu mają ogromny potencjał. Nie zdawałam sobie jednak sprawy, jakie bogactwo ujęć wyłania się w ich toku i jak wiele wnoszą one w przestrzeń studiów na dzieckiem i dzieciństwie, do metodologii badań, a także w obszar praktyk edukacyjnych. Zaproponowana przeze mnie równoległość perspektyw: metodologicznej i metodycznej (Nowak-Łojewska 2021) dała szansę nie tylko na profesjonalną realizację i osiąganie badawczych celów związanych z poznawaniem świata dzieci, ale również umożliwiła tworzenie warunków do atrakcyjnego i wartościowego doświadczania świata przez dzieci, gdy eksplorują otoczenie, rozmawiają o nim, obserwują je, konstruują rozwiązania oparte na własnych pomysłach. Zauważyłam również, że moja perspektywa jako badaczka 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. Stoją za tym odmienny kontekst społeczny i kulturowy, różnica wieku, inne historie życia i 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 własne zdanie. Jednocześnie te odmiennie perspektywy się nie wykluczają, lecz tworzą przestrzeń wzajemnego otwierania się na siebie, komunikacji o wiedzotwórczym i osobowotwórczym charakterze (Nowak-Łojewska 2024b: 188), przenikania się świata dorosłego i dziecka.

Sens badań partycypacyjnych

Jak pisze Aleksandra 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 charakter oraz nie automatyczne, 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 są możliwe do zastosowania w kolejnych badaniach z innymi podmiotami.

Idea torowania drogi badaniom włączającym dzieci w proces badawczy zaczęła się urzeczywistniać w latach 80. XX w. w związku z wyłonieniem się **paradygmatu nowej socjologii edukacji**. Szczególnie doniosłe były tu prace Allison James i Alana Prouta (1990).

Zapoczątkowały one zmianę spojrzenia na dzieci, na ich rolę w społeczeństwie i usytuowanie w życiu społecznym jako aktywnych i ważnych podmiotów. Studia z badań nad dzieciństwem ukazują dalszą ewolucję tego podejścia (Kehily 2008), a prace Gunilli Dahlberg, Petera Mossa i Alana Pence'a (2013), a także Berry Mayall (2013) dały początek myślenia o dzieciństwie jako społecznym fenomenie, podkreśliły aktywną rolę dzieci i postulowały traktowanie 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 (poprzez mówienie, rysowanie, śpiewanie, opowiadanie historii itd.) i bez interpretacji dorosłego przedstawiały swój świat (Sommer i in. 2010). Następnie wyłoniły się **badania prowadzone przez dzieci** (McCartan i in. 2012). Roger Hart uważał, że biorąc udział w tego typu badaniach, młodzi ludzie czują się odpowiedzialni i zainteresowani projektami badawczymi, a dzięki temu wykazują się w nich dużą samodzielnością, sprawczością i kompetencyjnością. Wzrastają ich motywacja do działania i aktywne uczestnictwo (Hart, cyt. za: Clark 2004).

Zwolennicy badań partycypacyjnych podkreślali, że w badaniach 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 onieśmiałają młodych rozmówców” (Zwiernik 2019: 49–50). Mary Kellett, jedna z propagatorek badań partycypacyjnych prowadzonych z dziećmi/ przez dzieci, uważa, że dorośli, mimo że kiedyś byli dziećmi, nie mogą na powrót się nimi stać. Niemożliwe jest uwolnienie się od bagażu doświadczeń, jakich 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 niż 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 wskazuje – „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 są nie tylko zbiorem szkolnych wiadomości, efektem nauczycielskiego przekazu i odbiciem poznawanego świata, lecz wypadkową biograficznego poznawania świata i społecznych warunków tworzenia i używania znaczeń (por. Klus-Stańska 2010) i trzeba je uwzględnić w ich drodze edukacyjnej i osobistym rozwoju.

Badania mozaikowe

Przykładem badań partycypacyjnych **z dziećmi** są badania mozaikowe. Alison Clark (2005), 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 (Zwiernik 2012; Gawlicz, Röhrborn 2014).

Jak pisze A. Clark (2005), podejście mozaikowe jest tak opracowane, aby pozwolić na udział w badaniach dzieciom o różnych możliwościach i potrzebach. Dać im szansę podzielenia się ich doświadczeniem życia codziennego oraz ich wiedzą. Ta natomiast może przybierać różne postacie. Jeśli przyjąć za Sławomirem Krzychałą i Beatą 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 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. Clark, mając na uwadze specyfikę rozwojową dzieci, skonstruowała multimetodyczny model badań (*multi-method model*) obejmujący: obserwacje, rozmowy, fotografowanie (użycie aparatów fotograficznych lub kamer), wędrowki, tworzenie map oraz wywiady (zob. Clark, Moss 2011: 15–38). Z ich pomocą możliwe stało się badawcze zaangażowanie dzieci w proces poznawania świata poprzez ich strategie myślenia i działania, ich sposoby kreowania przestrzeni znaczeń i rozumienia pojęć.

Równoległość perspektyw. Koncepcja badań własnych

Przywołana strategia mozaikowa jest wartościowa dla badania świata dzieci i dzieciństwa, dla dzieci zaś jest okazją do eksploracyjnego zaangażowania się w poznawanie świata. Kreatywnie zastosowana przez badacza (nauczyciela, rodzica czy edukatora), daje szansę zarówno na osiągnięcie badawczych celów **związanych z poznawaniem świata dzieci**, jak

¹ Wiedza komunikatywna jest formalna, wyraźna, uświadamiana, łatwa do opisanie i przekazania. Jest to wiedza o działaniach naszych i innych aktorów społecznych. W instytucjach, w których są dzieci, wiele jest tej wiedzy w książkach, materiałach dydaktycznych, planach i 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. Typowe dla niej są intuicje, przeczucia, wyczucia i 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” (Krzychała, Zamorska 2008: 13–14).

i na tworzenie warunków dla atrakcyjnego i wartościowego **poznawania świata przez dzieci**, gdy one badają otoczenie, rozmawiają o nim i je obserwują. Ten rodzaj spotkania dwóch perspektyw: metodologicznej jako metody badań i metodycznej jako metody kształcenia, ma potencjał i ciekawe perspektywy wielostronnego zastosowania (Nowak-Łojewska 2021). Proponowany przez Clark *multi-method model* przyjmuje wówczas wiele możliwości realizacji: obserwacji dzieci i obserwacji przez dzieci; wywiadów z dziećmi i wywiadów prowadzonych przez dzieci; wędrowania dla dzieci i wędrowania 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 metodologiczny wymiar badania świata dzieci, czyli to, jak to jest być dzieckiem teraz. Ujawnia się również ich potencjał dydaktyczny, edukacyjny w poznawaniu świata. Oprócz narracyjnych sprawozdań badacza są obecne narracje dzieci; oprócz rozmów z dziećmi inspirowanych pytaniami badacza, ten sam badacz staje się uczestnikiem dyskusji prowokowanych pytaniami dzieci (*child conferencing*), oprócz zdjęć dokumentujących 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 w celu pokazania miejsc ich przebywania, sytuacji, przedmiotów dla nich ważnych, 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 wędrowek, stanowiące interesujący przedmiot rozmowy dla innych dzieci czy źródło wiedzy o dzieciach.

Biorąc pod uwagę ten rodzaj równoległości perspektyw (metodologicznej i metodycznej), podczas prowadzenia badań partycypacyjnych skupiałam się nie tylko na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, jak zastosować badania mozaikowe do poznawania świata dzieci, lecz również na pytania, 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 są czerpane 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, 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 2024a).

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 czy 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 czy 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 *versus* 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. Prezentację badań poprzedzam kilkoma wyjaśnieniami.

Uzyskany materiał to tylko wycinek (zaledwie jedno przykładowe spotkanie edukacyjne) z bogatej całości obejmującej trzy lata wspólnej pracy badawczej, tj. pełen cykl edukacyjny od klasy I do klasy III 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

i odkryciami). Cała reszta, a więc planowanie spotkań edukacyjnych, pomysły na ich realizację, tematy, problemy do rozstrzygnięcia wyłaniały się z bieżącej aktywności uczniów i były konstruowane 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).

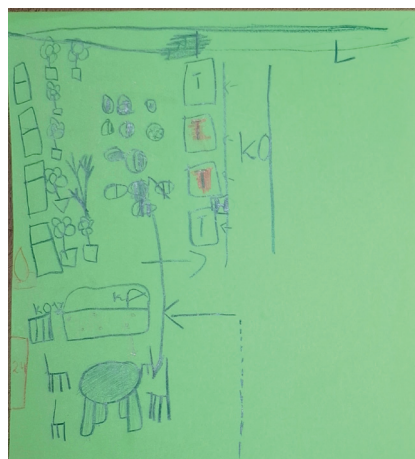
Narzucanie tematów według klucza przewodnikowych scenariuszy zajęć zintegrowanych zastąpiła „skrzynka pytań”. Zawierała ona zadawane przez dzieci pytania, zapisywane na karteczkach i tam przechowywane, a potem systematycznie analizowane (przynajmniej raz w tygodniu) i wykorzystywane przy tworzeniu projektów zajęć. Była to dobra okazja do stosowania przez dzieci mowy eksploracyjnej (Barnes 1988; Nowak-Łojewska 2024b) 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 uczenia się, do dydaktyki wiedzy, eksponującej proces uczenia się (Klus-Stańska 2024), od zawężonej wiedzy o świecie dzieci do eksploracji tego świata. Towarzyszyłam dzieciom jako zaproszony gość, dzięki temu zauważyłam, że perspektywa dorosłego, bez otwarcia się na perspektywę dziecka, zawęża pole badawcze i gromadzone wyniki badań. Gdy przełamalam kategorię „wiem lepiej” (typową dla myślenia dorosłego), otworzyły się przede mną przestrzeń nowych znaczeń i szczere zaproszenie dzieci do swojego świata. Ten zaskakiwał mnie bogactwem pomysłów, zainteresowań, pytań, ale również problemów, konfliktów, lęków czy trudnych emocji. Poniżej przedstawiam jedną z takich sytuacji – *case study* (Clark, Moss 2011), 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.

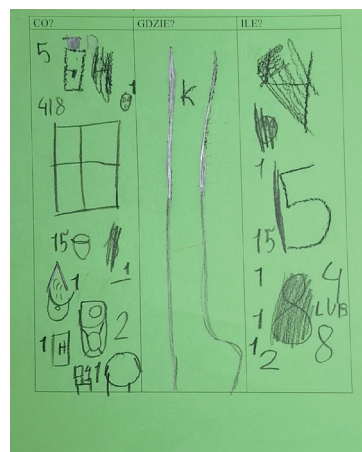
² Termin zaczerpnięty z tekstu D. Klus-Stańskiej *Wiedza w szkole* (Klus-Stańska (red.) 2024: 16).

Zaprezentowane *case study* dotyczy **tematu szkoły jako miejsca**, w którym pojawiły się dzieci w pierwszych dniach września i rozpoczęły szkolną edukację. Zajęcia były realizowane 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 bezpiecznie. Dzieci rozpoczęły wędrowanie od rozpoznania szkolnego korytarza, na którym znajdowała się ich sala lekcyjna. Podzielone na trzy grupy miały za zadanie rozpoznać: grupa 1 – 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 (ryc. 1A, B).



A.



B.

Rycina 1.A, B. Karta pracy: rysunkowa ewidencja lewej strony korytarza

Źródło: badania własne.

Na podstawie zebranego materiału dzieci opowiadały o wynikach swoich poszukiwań. Ustaliły, ile sal lekcyjnych znajduje się na korytarzu, gdzie mieszczą się toalety dla dziewczynek, gdzie dla chłopców, a gdzie dla nauczycieli, dostrzegły strefę relaksu, strefę zabawy i aktywności ruchowej. Na pozór proste zadanie dało im okazję do wielu aktywności (liczenie, pisanie, dyskusowanie), a także zwiększyło ich poczucie bezpieczeństwa i orientacji w przestrzeni. Następnym krokiem było wędrowanie po szkole, którego efektem były narysowane plany budynku (czasem łącznie z terenem wokół szkoły), połączone z nazywaniem miejsc i prezentowaniem osobistych odczuć, refleksji, emocji związanych z tymi miejscami: od bardzo pozytywnych po negatywne lub wręcz lękowe. Dzieci wskazywały takie miejsca, jak ich sala (nr 23), stołówka, biblioteka, sala gimnastyczna, świetlica, szatnia czy pokój nauczycielski. Ponieważ pracowały

Komunikaty te stanowiły coś więcej niż tylko opis przestrzeni. Dowiadujemy się z nich o relacjach 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 i 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 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 do działania. 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 dzieci zwizualizowały to w formie rysunków, których treść 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 odpowiedzi 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 i 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 Johna Holta (2007) czy Ivana Illicha (1976) krytykę szkolnej edukacji. Nawiązuje również do postawionego przez Dorotę Klus-Stańską pytania o to, 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 Russella J. Quaglia i Michaela 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 są dla mnie opisywane w tekście spotkania z dziećmi, ich słowa, myśli i badawcze zaangażowanie, którego doświadczyłam jako uczestniczka badań z dziećmi i za które jestem im wdzięczna.

Literatura

- 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. Warszawa, WSiP.
- 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*. Oxford, Elsevier.
- Clark A., Moss P. (2011), *Listening to young children. The mosaic approach*. London, NCB.
- 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 (eds.), *Being Participatory: Researching with Children and Young People*. Cham, Springer International Publishing.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. Tłum. K. Gawlicz. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Gawlicz K., Röhrborn B. (2014), *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Holt J. (2007), *Zamiast edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Illich I. (1976), *Spoleczeństwo bez szkoły*. Tłum. F. Ciemna. Warszawa, PIW.

- James A., Prout A. (1990), *A new paradigm for the sociology of childhood?* W: A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing the Child: Contemporary Issues in the Social Study of Childhood*. London, Falmer Press.
- Kehily M.J. (2008), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Tłum. ks. M. Kościelniak. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- 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. (2008), *Dokąd mierza polska szkoła? – pytanie o ślepe uliczki, kierunki i konteksty*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd mierza polska szkoła?* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2024), *Wiedza w szkole*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- 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-Szała 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*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mayall B. (2013), *A history of a sociology of childhood*. London, UCL Institute of Education Press.
- 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”, 52(1).
- Nowak-Łojewska A. (2024a), *Kim jest obywatel? Reprezentacje obywatelskości w aktywności dzieci – badania partycypacyjne*. „Colloquium”, 55(3).
- Nowak-Łojewska A. (2024b), *Komunikacja w szkole*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Łojewska A. [w druku], *„Inny” w rozumieniu dzieci. Potencjał badań partycypacyjnych z wykorzystaniem strategii mozaikowej*.
- Rinaldi C. (1993), *The emergent curriculum and social constructivism*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The hundreds of languages of children*. Norwood, NJ, Ablex.

- Smolińska-Theiss B. (2014), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sommer D., Pramling-Samuelsson I., Hundeide K. (2010), *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. London–New York, Springer.
- Quaglia R.J., Corso M.J. (2015), *Głos ucznia. Instrument dobrych zmian w edukacji*. Tłum. A. Sorówka-Łach. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Zalewska-Królak A. (2025), *Metodologia otwarta na dzieci*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zwiernik J. (2012), *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2.
- 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.