

Agnieszka Nowak-Łojewska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.52.05>

ORCID: 0000-0001-7565-6635

Uniwersytet Gdański

agnieszka.nowak-lojewska@ug.edu.pl

Podążając śladem dziecięcego rozumienia świata społecznego. Uwagi na marginesie badań mozaikowych

Summary

Following in the footsteps of a child's understanding of the social world.

Notes on the margin of mosaic research

The text is about social education of children and it presents an approach related to a new paradigm of a child and childhood as well as solutions drawing on constructivism. It highlights the sense of children's exploration and their active participation in creating knowledge about themselves, others and their social background. The methods used comprise mosaic approach, tours, map-making, using cameras, child conferencing. These methods emphasize a child as an explorer and their active participation in learning new skills and gaining new knowledge. The main idea of the text is, therefore, to show the mosaic research strategy as a chance for professional implementation and achievement of research goals related to learning about the world of children, as well as creating opportunities for attractive and valuable learning about the world by children when they explore their surroundings. This kind of the meeting of two perspectives of a mosaic strategy: methodological as a research method and methodological as a learning method has its potential and interesting perspectives of multilateral application.

Keywords: early social education, a child as an explorer, mosaic approach

Słowa kluczowe: wczesna edukacja społeczna, dziecko aktywny badacz, badania mozaikowe

Świat społeczny jest dla dziecka ciekawy i inspirujący. Poznaje go każdego dnia, bezpośrednio: przez obserwowanie, zadawanie pytań, prowadzenie rozmów, eksplorowanie otoczenia, ale też pośrednio: oglądając filmy, czytając książki, analizując mapy i zdjęcia. Im lepsze perspektywy zostają dziecku stworzone i im bardziej zaangażujemy je badawczo, tym jego ciekawość będzie większa, doświadczenie bogatsze, a z nimi obraz siebie, innych i świata bardziej różnorodny i wielowymiarowy. Co więcej, dziecko stanie się źródłem interesujących analiz, nowych obszarów do wspólnego poznawania i podążania za jego rozumieniem. Ten rodzaj refleksji Barbara Smolińska-Theiss określa mianem dzieciństwa wydobytego z ciszy (2014: 43) – gdy badacz, posługując się głosem dziecka opisującego swoje doświadczenia, dociera do świata wcześniej mu niedostępnego. Czer-

piąc z dziecięcych narracji i innych wytworów (graffiti, rysunki, albumy, listy, fotografie itp.), poznaje codzienność dzieci, ich rozumienie świata, ale też odkrywa ich potencjał i badawczą naturę.

W artykule pokazuję fragmenty badań mozaikowych, w których następuje spotkanie dwóch perspektyw: badacza poznającego świat dziecka i dziecka badającego świat. Łączę w ten sposób aspekt metodologiczno-badawczy strategii mozaikowej z edukacyjno-metodycznym, co może być zachętą dla nauczycieli jako osób poszukujących nowych dróg poznawania dzieci i odkrywania lepszych warunków do uczenia się.

Dziecko badaczem

Według odkryć współczesnych badaczy dzieciństwa, m.in. Gunilli Dahlberg, Petera Mossa i Alana Pence'a (2013), dziecko jest aktywnym badaczem. Swoje stanowisko oparli oni na nowym paradygmacie socjologii dzieciństwa (Prout, James 1990), który sytuuje dzieci jako pełnoprawne indywidualne osoby oraz członków społeczeństwa. Zdaniem Dahlberg, Mossa i Pence'a „dzieci są aktorami społecznymi uczestniczącymi w procesie tworzenia i określania nie tylko własnego życia, ale także życia osób wokół nich oraz społeczeństwa, w którym żyją. Mają również swój udział w procesie uczenia się, bazując na swej wypływającej z doświadczenia wiedzy. Mówiąc krótko, mają siłę sprawczą (...), mają swój własny głos i należy je wysłuchać, co stanowi narzędzie poważnego ich traktowania, włączania ich w dialog demokratyczny i proces decyzyjny (...)” (Dahlberg, Moss, Pence 2013: 105). Perspektywa ta prowadzi do wytworzenia zupełnie innej konstrukcji wczesnego dzieciństwa i małego dziecka niż jego modernistyczna wersja (Dahlberg, Moss, Pence 2013: 105). Dziecko nie jest już w niej rozumiane jako przedmiot poddawany różnego rodzaju interwencjom, pomiarom, korektom np. w sferze rozwoju społecznego, poznawczego czy motorycznego, lecz jako podmiot: wyjątkowy, złożony, jednostkowy. Dziecko określa się mianem „dziecka bogatego”, czyli mocnego poznawczo, silnego i kompetentnego, które wraz z innymi dziećmi lub dorosłymi aktywnie konstruuje wiedzę oraz nadaje znaczenia światu (Rinaldi 1993: 105).

Motyw aktywnego poznawczo dziecka jest mocno wyeksponowany w pracach konstruktywistów. Już Jean Piaget (1977) pisał o dziecku, że jest aktywnym badaczem, któremu trzeba stworzyć sprzyjające warunki do działania. Podkreślał, jak ważne jest, aby miejsce metod podających zajmowało eksperymentowanie, badanie, poszukiwanie, dyskutowanie, dokonujące się w środowisku stymulującym dla dziecka. Jego zdaniem osią, wokół której powinien się obracać cały system opanowywania wiedzy i umiejętności, jest dziecięce „prawo do zainteresowania” (Piaget 1970: 151). Postrzegał je jako kluczowy czynnik, który ułatwia dziecku rozwój i odkrywanie świata przez pełne zaangażowanie. Pisał, że ciekawość jest formą zainteresowania i prorozwojowej nierównowagi poznawczej. Zadaniem nauczyciela jest więc rozpoznanie tego, co zaciekawia dzieci, wprowadza konflikt poznawczy, a więc stwarzanie „odpowiednich” edukacyjnie sytuacji (Piaget

1970: 151–152). Dzięki temu zainteresowaniu dzieci stają się siłą napędową ich aktywności, są cennym źródłem motywacji wewnętrznej do uczenia się z ciekawością, pasją i zaangażowaniem.

Wśród klasyków konstruktywizmu również Jerome Bruner (1965) opisywał badawczą naturę dziecka z wykorzystaniem instynktu ciekawości, a na gruncie polskim podobnie ujmował to Stefan Szuman (1956). Obaj podkreślali głęboki sens dziecięcych pytań jako sposobu na zrozumienie przez dzieci rzeczy i zjawisk, procesów zachodzących w świecie przyrody i społeczeństwie, ich przyczyn i skutków, zasad zastosowania czy funkcjonowania. Bruner dodatkowo akcentował znaczenie tzw. skutecznego zadziwienia (Bruner 1978: 363) – swego rodzaju zaskoczenia, kiedy dorosły, organizując ciekawe sytuacje edukacyjne, prowokuje dziecko do zadawania kolejnych pytań typu: jak? dlaczego? czemu? Skuteczne zadziwienie to – zdaniem badacza – coś niespodziewanego, co budzi refleksję lub zdumienie, a dalej działalność kombinatoryczną i eksploracyjną, otwiera perspektywy oryginalnego przeżywania świata. Bruner podkreślał, aby w procesie kształcenia pamiętać o podtrzymywaniu i rozwijaniu naturalnej ciekawości dziecka, bo ona nie tylko czyni proces edukacyjny bliski oczekiwaniom uczących się, podnosi motywację, eliminuje nudę, ale też pomaga w zrozumieniu materiału w miejsce pamięciowego jego opanowywania.

Aktywność poznawcza „nie jest prostym odświeżaniem, przypominaniem czy reaktywaniem informacji, ale ma postać ciągłego tworzenia nowych konstrukcji z napływających informacji” (Neisser 1967: 285–286). Kluczowe są w niej: nowość, dynamika, dziwność, niezgodność, złożoność, wieloznaczność, niewyraźność, luki w dostępnych informacjach (Berlyne 1969: 304). Również współcześni konstruktywiści (Steffe, Gale 1995; Laroche i in. (red.) 1998; Jones, Brader-Araje 2002) podkreślają znaczenie ciekawości poznawczej w zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności oraz potrzebę uczniowskiego badania, eksplorowania i odkrywania.

Refleksje nad potencjałem badawczym dzieci, wrodzoną ciekawością i zdolnością do rozwiązywania problemów znajdują także potwierdzenie w badaniach nad bardzo małymi dziećmi. Z prac Davida Lewisa wynika, że: „podczas pierwszych pięciu lat życia dziecko uczy się więcej niż kiedykolwiek później (...). Niemowlęta ujawniają umiejętności i chęć opanowania nowej wiedzy w takim stopniu, który uznany byłby za oznakę genialności u dziecka starszego. Żaden dorosły (...) nie mógłby przyswoić sobie tylu nowych informacji czy dojrzeć w swoim rozumieniu świata tak szybko, jak to czyni każde dziecko (...)” (1988: 37). Poszerzeniem tego spojrzenia są kolejne badania prowadzone przez Alison Gopnik, Andrew N. Meltzoffa, Patricję K. Kuhl (2004). Badacze ci potwierdzają w nich, że umysł dziecka zdolny jest do wielkich osiągnięć i może sprostać wielu zadaniom. Dzieci nie boją się stawiać czoła nowym i trudnym sytuacjom: od ubierania się, nauki chodzenia i mówienia, poprzez samodzielne podejmowanie zadań związanych z liczeniem, klasyfikowaniem, po naukę czytania i ciągłe badanie świata. Umysł dziecka tylko czeka na sytuacje pobudzające je do wykonania pracy, podjęcia działania. Cechuje je wrodzona potrzeba odkrywania wszystkiego, co znajduje się w jego bliższym i dalszym otoczeniu. Dzieci pytają, obserwują, działają i eksperymentują.

Aktywność dzieci jest przedstawiona również w badaniach nad myśleniem pytajnym. Patricia K. Arlin (1990) utożsamia je z działaniami twórczymi dzieci, Andrzej E. Sękowski (2000) – z odważnym poszerzaniem granic poznania, Garnet Millar (2000) i Edward Nęcka (1994) – z definiowaniem problemów, natomiast Eileen S. Jay i David N. Perkins (1997) – z ciekawością poznawczą i motywacją wewnętrzną. W pytaniach dzieci upatruje się zdolność do myślenia przyczynowo-skutkowego, krytycznego, a także refleksyjnego filozofowania (Szczeńska-Pustkowska 2011), analizowania i badania, tworzenia nowej wiedzy (Szmidt 2006).

Do zilustrowania tej dziecięcej umiejętności posłużę się sygnałnie pytaniami z rozpoczętych badań dotyczących świata społecznego dzieci. Na postawione przeze mnie pytania, czego chciałyby się uczyć oraz jakie pytania chciałyby zadać, aby szukać na nie odpowiedzi, usłyszałam długą listę propozycji. Pytania pojawiały się u dzieci spontanicznie. Wynikały z ich aktualnych zainteresowań, podejmowanych aktywności lub wyłaniały się podczas rozmów z nimi czy interakcji w grupie. Dotyczyły: codzienności (*Dlaczego muszę się uczyć? Kto cioci włożył dziadzię do brzuszka? Czemu ksiądz przyszedł do nas w sukience?*), tradycji (*Czy Maryja z Jezusem lepiła też pierogi?*), relacji między ludźmi i emocji (*Dlaczego, jak idę z tobą, się nie boję? Dlaczego mama krzyczy?*), świata roślin i zwierząt (*Dlaczego ptaki latają, a my nie? Dlaczego kura znosi jajka? Co jest w lesie? Czemu każda pora roku ma trzy miesiące?*), a także tematów egzystencjalnych związanych z życiem i przemijaniem (*Czym jest śmierć? Co to znaczy umrzeć? Czy do nieba idą też zwierzęta? Skąd się wzięłem? A którędy wchodzi się do osób leżących w grobie?*). Nie brakowało w nich zagadnień natury metafizycznej czy chęci filozofowania wokół kwestii religijnych (*Ile lat ma Pan Bóg? Kim jest Bóg? Czy w niebie będą też słodycze?*). Czasem były efektem obserwacji otaczającego świata (*Co to jest czas? Co to jest kosmos? Jak duży jest świat?*), a czasem oglądania filmów (*Dlaczego leci krew?*), czytania książek (*Gdzie leżą gwiazdy, które spadły z nieba?*) i spotkań z różnymi osobami. Innym razem były następstwem podejmowanych działań i prowadziły do dalszego eksperymentowania. Zawsze ujawniała się w nich ciekawość poznawcza dzieci i ich badawcza natura, której nie ignorowałam, lecz wykorzystywałam jako inspirację do zajęć z nimi. Ten rodzaj głośnego myślenia, zwanego przez badaczy mową eksploracyjną lub mową dla uczenia się (Britton 1971) czy uczeniem się przez pytanie (Barnes 1988; Colbert, Strong 2011), pokazuje, że z chwilą, gdy dzieci uzyskują zdolność mowy, korzystają z niej na wiele sposobów, m.in. zadają coraz więcej pytań. Te natomiast potwierdzają zaciekawienie dzieci światem i są wyrazem istniejącej umiejętności jego rozumienia, ale również czynnikiem pobudzającym myślenie i wyznaczającym nowe znaczenia.

Poznanie badawczego zaangażowania dzieci uznałam za bardzo interesujące, co zainspirowało mnie do poszukiwania możliwości docierania do ich rozumienia świata, odkrywania ich sposobów myślenia o świecie, rekonstruowania ich wiedzy i doświadczenia. Pomocne w tym obszarze okazały się badania partycypacyjne, a w nich wybranie strategii mozaikowej.

Badania partycypacyjne – podążanie za dzieckiem badaczem

Dziecięce badawcze zaangażowanie w poznawanie świata (tu również społecznego) ujawnia się w podejmowaniu badań z dzieckiem, jak i badań prowadzonych przez dziecko. Ten rodzaj aktywnego zaangażowania określany jest w literaturze partycypacją dzieci, która polega na redukcji dominującej pozycji dorosłego na rzecz angażującego się dziecka, czemu towarzyszą symetryczność relacji poznawczych i komunikacyjnych dziecko–dorosły oraz dążenie do dialogu i współpracy w poznawaniu nowych obszarów wiedzy. Zagadnienie partycypacji dzieci opisali w literaturze m.in. Jill Clark (2004), Mary Kellet (2005) czy Claire McCartan, Dirk Schubotz, Jonathan Murphy (2012) i ma swoje rozwinięcie w metodologii badań nad dzieckiem i dzieciństwem, ale również w poszukiwaniu atrakcyjnych rozwiązań w pracy z dziećmi badaczami.

Jedną z propozycji badawczego zaangażowania dzieci jest opisana przez Alison Clark (2005) strategia mozaikowa. Jak pisze badaczka, podejście to jest tak opracowane, aby dzieciom o różnych możliwościach i potrzebach dać szansę ukazania ich doświadczenia. Jej zdaniem strategia mozaikowa jest propozycją zastosowania wielu różnych metod (*multi-method model*), takich jak: obserwacje, rozmawianie z dziećmi, fotografowanie (użycie aparatów fotograficznych), wędrowki, tworzenie map oraz wywiady (Clark 2005), aby każdemu dziecku, zgodnie z jego sposobem werbalizowania i opisywania otaczającego świata, dać okazję do podzielenia się tym, co wie i myśli o świecie, czyli zrekonstruowania jego doświadczenia i poznania jego osobistej perspektywy rozumienia rzeczywistości.

Katarzyna Gawlicz, Barbara Röhrborn (2014) czy Jolanta Zwiernik (2012) podkreślają, że w tym podejściu najpełniej wyraża się idea poważnego traktowania dzieci, respektowania ich potencjału, szanowania ich głosu jako najbardziej kompetentnych informatorów i ekspertów własnego życia, wiedzy i doświadczenia. Jest to również sposób na ujawnianie badawczego potencjału tkwiącego w dzieciach, czerpania z ich zasobów oraz podążania za dziecięcym rozumieniem i perspektywą ujmowania zjawisk w świecie: ich nazywania, wyjaśniania i interpretowania.

Przywołana strategia mozaikowa jako przykład badań partycypacyjnych jest bardzo wartościowa dla badaczy dzieciństwa, zaś dla dzieci jest okazją do eksploracyjnego zaangażowania się w poznawanie świata. Kreatywnie zastosowana przez badacza (nauczyciela, rodzica, edukatora) daje szansę zarówno na profesjonalną realizację i osiąganie badawczych celów **związanych z poznawaniem świata dzieci**, jak również umożliwiała tworzenie warunków atrakcyjnego i wartościowego **poznawania świata przez dzieci**, gdy one eksplorują otoczenie, rozmawiają o nim i je obserwują. Ten rodzaj spotkania dwóch perspektyw strategii mozaikowej: metodologicznej jako metody badań i metodycznej jako metody kształcenia, ma swój potencjał i ciekawe perspektywy wielostronnego zastosowania¹. Biorąc pod uwagę ten rodzaj równoległości dwóch perspektyw (metodologicznej

¹ Pomysł wykrystalizował się podczas jednej z naukowych konwersacji z prof. Dorotą Klus-Stańską na temat potencjału strategii mozaikowej w badaniu świata dzieci.

i metodycznej), zdecydowałam się na przedstawienie w niniejszym artykule kilku przykładów badań mozaikowych zastosowanych w grupie dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych i opisaniu tego, co wnoszą one do badania świata dzieci i do poznawania świata przez dzieci, czyli ich badawczej aktywności. Uznałam, że dzięki temu istnieje możliwość pokazania, jak korzystając ze strategii mozaikowej, można być jednocześnie badaczem świata dzieci i facylitatorem ich uczenia się, co w obu tych przypadkach stoi na gruncie konstruktywizmu. Prowadzone badania ukierunkowałam dwoma grupami pytań:

1. Jaki obraz dziecięcego świata można zrekonstruować na podstawie werbalizowanych i wizualizowanych doświadczeń dzieci (gdzie dzieci oprowadzają badacza, co mu pokazują, jak 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?

Pierwsza grupa pytań odnosi się do badania świata dzieci przez dorosłego badacza. Odpowiedzi na ten problem badawczy były czerpane z wypowiedzi dzieci, miejsc, do których prowadziły dorosłego, ich komentarzy, wykonanych fotografii i rysunków. Druga grupa pytań dotyczy poznawania świata przez dzieci. Odnosi się do tych sytuacji, które stały się dla dzieci okazją do dzielenia się wiedzą i prób tworzenia wyjaśnień. Wspomniana wcześniej idea równoległości pozwala więc na łączenie dwóch perspektyw badań mozaikowych: jednej związanej z osiągnięciem celów badawczych (rekonstrukcja dziecięcych doświadczeń) i drugiej dotyczącej celów edukacyjnych (badanie świata przez dzieci), gdy za pomocą metod wpisujących się w strategię mozaikową dzieci badawczo się aktywizują, a nauczyciel ma możliwość realizowania treści programowych.

Analizowany materiał

Analizie poddałam 15 kompletów dokumentacji studentów z zajęć realizowanych przez nich strategią mozaikową, do czego zostali wcześniej odpowiednio przeszkoleni. Dodatkowo wykorzystałam wywiady fokusowe ze studentami, aby wzbogacić zgromadzony materiał o ich wypowiedzi, komentarze i refleksje z prowadzonych badań.

Wszystkie osoby realizujące to zadanie były studentkami II roku studiów niestacjonarnych uzupełniających kierunku pedagogika wczesnej edukacji Uniwersytetu Gdańskiego. Uczestnicząc w zajęciach z przedmiotu studia nad dzieciństwem, studentki miały okazję zapoznać się ze strategią mozaikową i przykładami jej zastosowania w praktyce. Zadaniem studentek było zaprojektowanie badań mozaikowych w grupie dzieci przedszkolnych lub wczesnoszkolnych i ich zrealizowanie, a następnie opisanie. Zgromadzony przez nie materiał obejmował wypowiedzi dzieci, tworzone przez dzieci mapy terenu jako efekt ich wędrówki, fotografie miejsc ważnych dla dzieci i formułowane przez nie komentarze, nagrywane filmy, a także zanotowane przez studentki obserwacje z różnych sytuacji towarzyszących aktywności dzieci.

Ślady dziecięcego rozumienia – prezentacja zgromadzonej dokumentacji

Ze względu na ograniczone rozmiary tekstu ślady dziecięcego doświadczania świata, ale też badania go przez dzieci i uczenia się o nim ilustruję trzema przykładami („Szkola w perspektywie dzieci”, „Emocje”, „Codziennosc dzieci w czasie pandemii”). Każdy z nich pokazuje sposoby zastosowania metod mozaikowych. Jest to kolejno: 1) wędrowanie z dziećmi, kiedy są one naszymi przewodnikami; 2) tworzenie map terenu jako zwizualizowanej formy miejsc ważnych, do których dotarły podczas wędrowania; 3) rozmowy z dziećmi, kiedy opowiadają o swojej codzienności. Prezentując te przykłady, każdy opisuję z perspektywy jego potencjału metodologicznego, czyli rekonstrukcji doświadczeń dzieci, i metodycznego, tj. dziecięcych okazji do uczenia się, pogłębiania wiedzy, zdobywania nowych doświadczeń.

Pierwszym przykładem jest projekt badawczy pt. „Szkola w perspektywie dzieci”². Wykorzystano w nim: **wędrówki**³ (*tours*), **tworzenie map terenu**, **rozmowy z dziećmi**. Najpierw autorki pomysłu zachęciły dzieci do wędrowania po pomieszczeniach szkoły, do opisywania przez nie drogi, którą pokonują, nazywania i opisywania napotykaných miejsc. Do tej aktywności zaproszeni zostali Laura i Nikodem, uczniowie klasy pierwszej. Dzieci wcieliły się w rolę przewodników – nazywały napotykanе miejsca i opowiadały o nich, ale również w rolę badaczy – zadawały bardzo wiele pytań o miejsca dla nich nowe lub nigdy nieodwiedzane. Poniżej cytuję fragment ich rozmowy:

Pani Paulina: Przejdziemy całą szkołę, nie możemy wchodzić tylko tam, gdzie są lekcje. Postarajcie się zapamiętać całą szkołę, żeby potem stworzyć mapę... (...)

Nikodem: A będziemy mogli wejść do pana dyrektora?

PP: Pana dyrektora dzisiaj nie ma i jego gabinet jest zamknięty, ale może uda nam się wejść do pani Renatki, która jest zastępcą dyrektora.

N: A możemy iść tam, bo ja tam nigdy nie byłem?

Laura: A ja tam byłam, tam są łazienki.

N: Byłaś tu?

L: Yhym.

PP: Przejdźmy teraz tymi schodami. (boczna klatka schodowa)

N: A tam możemy wejść?

L: Tam są lekcje.

N: Nigdy na tych schodach nie byłem!

PP: Bo normalnie tutaj nigdy nie można chodzić, ale my dzisiaj mamy zadanie specjalne, więc możemy, znowu jesteśmy w tym miejscu, w którym byliśmy. Fajnie, co?

² Projekt przygotowany przez Paulinę Fularczyk i Wiktorię Wiśniewską.

³ Dziecko staje się w nich przewodnikiem dla towarzyszącego mu dorosłego, pokazuje napotkane miejsce, nazywa je i opisuje. Bardzo często to ono wybiera kierunek wędrówek i opowiada o tym, co podczas tych wędrówek odkrywa, kogo spotyka, co mówi o danym miejscu. Towarzyszy temu prowadzenie rozmów z dziećmi, obserwowanie ich aktywności czy fotografowanie przez dzieci ważnych dla nich miejsc, obiektów czy przedmiotów.

Wędrowanie z dziećmi zaczęło się od odkrywania nowych dla nich miejsc. Do takich należał gabinet dyrektora szkoły i tajemne schody. Dzieci o wszystko pytały, prowadziły między sobą konwersację, były zaciekawione, podekscytowane, współpracowały ze sobą. Wędrując dalej po szkole, dotarły do stołówki, szatni, gabinetu logopedy, które to miejsca z łatwością nazwały. Odkryły zamurowane drzwi, a następnie kolejne gabinety, m.in. pokój zajęć dodatkowych. Ich zaskoczenie było ogromne:

PP: Tutaj się prowadzi takie zajęcia, kiedy jest mało dzieci.

N: Jakież dodatkowe?

PP: Tak, takie dodatkowe.

L: Ja muszę powiedzieć o tym mojej mamie, bo jestem w szoku! Ja myślałam, że tu nadal jest stołówka.

N: A tutaj na ścianie jest tabliczka mnożenia, czyli można zgapiać... Ale tabliczkę mnożenia to ja mam wpojoną w głowie! (pokazuje palcem na głowę)

Laura schowała się we wnęce na korytarzu.

N: Laura, wiem, że tam jesteś... ja pamiętam, jak ja sam się tutaj chowałem...

Dzieci chodzą po korytarzu, zaabsorbowane wszystkim, każdą gaśnicą... mówią pod nosem, jakby same do siebie.

L: Tego wcześniej nie było...

N: A to co jest...

PP: Tu jest taki mały magazyn, np. na doniczki.

L: A my myślałyśmy z koleżankami, że tu jest jakiś skarbiec.

Przytoczony fragment rozmowy pokazuje, co dzieci wiedzą o danych miejscach lub jakie snują o nich tajemne historie, lub też ukazane są w nim miejsca, które chciałyby bardzo poznać, bo wstęp do nich był zakazany albo były postrzegane jako te „nie dla nich” (mały magazyn). Gdy doszły do pokoju nauczycielskiego, ich zainteresowanie jeszcze bardziej wzrosło. Chciały do niego wejść, poznać go, zobaczyć, co się w nim dzieje, odkryć miejsce dla nich zupełnie obce.

N: Proszę Pani, chodźmy tam, proszę, ja tam nigdy nie byłem...

PP: Zrobimy tak, że podejdziemy bardzo blisko i zajrzycie do środka, ale nie będziecie wchodzić, OK?

N i L: OKEJ! (Zaglądają do środka)

N i L: Dzień dobry!

Nauczyciele: Dzień dobry...

PP: Zobaczcie, tutaj każdy nauczyciel ma swoją szafeczkę, jest wspólny duży stolik...

L: Ja nie mogę! Jak tu jest fajnie!!! (Przechodzimy dalej, koło szatni klas młodszych).

Dalej była świetlica i znane dzieciom klasy szkolne, po czym dzieci odnalazły pokój konserwatora i rozpoczęły prawdziwie odkrywczą rozmowę:

Pan Andrzej: Ja Wam jeszcze coś pokażę, bo to tu jest taka miniatułka na narzędzia.

PP: Zobaczcie, tu jest tak mało miejsca, że każdy po kolei musi zobaczyć. Nie możemy wszyscy naraz.

N: Tu jest pewnie milion pająków.

L: Ile narzędzi!

PA: Ale teraz to dopiero będzie ciekawe. Tu dopiero się dzieje... Aparatura ciepła, maszyny takie...

L: Ale pan Andrzej ma tutaj warsztat! Ła! (i biegnie dalej)

PA: Tam dalej nie można, tam jest ciemno, tam straszy.

N: Na pewno nie...

L: To chyba kowadło, prawdziwe kowadło.

PA: Tu jest ciepło, woda się grzeje, ogrzewanie na całą szkołę... A rok temu były piece węglowe... ogień tu był. Wy pewnie nie pamiętacie.

N: A jak piec się zepsuł, to który?

PA: Jaki piec?

L: No bo jak się raz zepsuł piec, to dwa dni do szkoły nie chodziliśmy.

PA: Aaa, ale to była taka mała awaria... A tu jest cała sterownia!

N: Ja bym tutaj tego nigdy nie kombinował... I tu jest nawet piła mechaniczna!

L: Łaaaa, tylko nie weź jej! Ja przez to wszystko zapomniałam, gdzie iść.

N: Myślę, że za 10 lat ja zapamiętam to wszystko. Jakby co, tu jest wyjście ewakuacyjne.

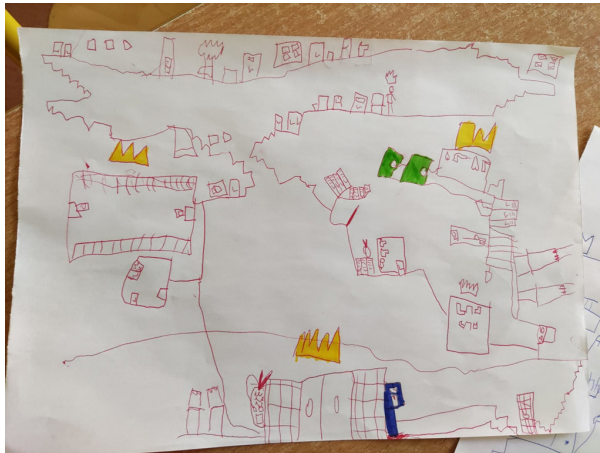
Dzieci zadawały pytania, przypominały sobie zdarzenia z przeszłości, np. awarię ogrzewania, nazywały napotykanne przedmioty. Były zaciekawione, zainspirowane, podekscytowane. Ich wypowiedzi informowały studentkę, jak postrzegają szkołę i co o niej wiedzą, jakie są ich doświadczenia. Wędrowanie stało się dla nich też okazją do uczenia się w czasie rozmowy – wyjaśniały sobie nawzajem odkrywany świat, poznawały i nazywały nową aparaturę, pogłębiały rozumienie przestrzeni, która wydawała się im znana.

Drugą wykorzystaną w tym projekcie metodą badania świata dzieci i badania świata przez dzieci jest przygotowanie przez nie **mapy przemierzanego terenu**. Ich autorami są również Laura i Nikodem, którzy po wędrowaniu udokumentowali swoją trasę podróży po szkole.

Przykład 1. Wędrowanie po szkole⁴

Na przygotowanych mapach dzieci zaznaczyły trasę swojej wędrowki, a na niej różne miejsca, o których opowiadały podczas wędrowania. Wykonując mapę, korzystały z języka wizualnego: różnych znaków, symboli, ilustracji. Miejsca, które były dla nich szczególnie ważne, dzieci opatrzyły koroną, wykorzystując symbol władzy i ważności. Ilustruje to fragment ich rozmowy:

⁴ Dokumentacja przygotowana przez Paulinę Fularczyk i Wiktorię Wiśniewską.



Rys. 1. Laura



Rys. 2. Nikodem

Źródło: opracowanie Pauliny Fularczyk i Wiktorii Wiśniewskiej.

PP: Kochani, zaznaczcie swoje ulubione miejsca na tej mapie.

N: Ja zaznaczę koroną!

L: Ja też!

N: Nie zgapij! Albo dobra... hmmm, na pewno świetlicę i jeszcze to...

L: A ja uwielbiam moją panią, a ja panią też zaznaczyłam na mapie!

PP: Bardzo się cieszę!

N: Dobra, ja skończyłem.

L: A ja jeszcze nie. Ale na pewno uwielbiam gabinet tego, co naprawia, i wejście.

PP: Widzę, że zaznaczyliście swoje ulubione miejsca koroną.

N: No, ja to wymyśliłem, a ona zgapiła. Kiedyś chyba jeszcze projekt dworny zrobię.

L: Ja jeszcze będę kolorować.

N: A ja nie będę kolorować.

Z wywiadów fokusowych przeprowadzonych z autorkami zaprezentowanego projektu dowiedziałam się jeszcze wielu istotnych szczegółów, co ilustruję ich wypowiedziami:

Wspólnie z dziećmi udało się dotrzeć do całkiem nowych obszarów szkolnej przestrzeni i sposobów mówienia o niej (S1).

Dzieci używały swojego osobistego języka i były bardzo mocno zaangażowane emocjonalnie (S2).

Obserwatorki tej sytuacji w dziennikach obserwacji zanotowały:

Dla dzieci przestrzeń szkolna była bardzo ciekawa. Dzieci miały dużo do powiedzenia, czuły się jak odkrywcy. Samodzielne chodzenie po szkole było dla nich czymś nowym i fascynującym (S1).

Podeszły do zadania jak do misji i traktowały je bardzo poważnie. Nie nudziły się. Chętnie zadawały pytania, wchodziły w rozmowę. Miały mnóstwo komentarzy w dialogu między sobą. Dyskutowały, zawsze mając bardzo dużo do powiedzenia. Zwraçały uwagę na każdy szczegół, najmniejszy element na korytarzu. Wszystko zaznaczały na mapie, a potem o tym chętnie opowiadały (S2).

Dla dorosłego badacza świata dzieci to ważne informacje, z których wyłania się sposób korzystania z miejsca przez dzieci, ukazane są przedmioty i osoby wiążące się z nimi, aktywności w nich podejmowane (gry, zabawy, odpoczynek, gimnastyka), emocje, które im towarzyszą, a co najważniejsze – wartość miejsca jako obiektu przyjaznego, oswojonego, dobrze znanego czy też zupełnie nowego, do odkrycia. Dla dziecka jako uczestnika tej przestrzeni to okazja do dalszego eksplorowania, określania jako przestrzeni prywatnej, osobistej czy też społecznej. Dzięki takiemu połączeniu dwóch perspektyw: badawczej, związanej z poznawaniem doświadczeń dzieci, i edukacyjnej, związanej z uczeniem się dzieci, taka forma prowadzenia badań zwielaokrotnia swój potencjał i możliwości zastosowania przez nauczycieli.

Drugim przykładem zastosowania strategii mozaikowej był projekt badawczy „Emocje”⁵. Wykorzystano w nim **metodę wędrowania, rozmowę z dzieckiem oraz fotografiowanie**. Bohaterką tego przykładu jest pięcioletnia Hania. Jej zadaniem było narysowanie drogi z domu do przedszkola i opowiedzenie, co czuje w takich momentach, jak wyjście z domu, spacer do przedszkola, dojście do drzwi przedszkola i wejście do przedszkola. Hania opowiadała o tym, patrząc na przygotowaną przez siebie mapę.

1. Wyjście z domu: *Jest mi źle i smutno, bo nie chcę iść do przedszkola, chcę zostać z mamą.*
2. Spacer do przedszkola: *Jest dobrze, bo idę z mamą i śpiewam. Możemy śpiewać: Hej ho, hej ho, do szkoły by się szło.*

⁵ Dokumentacja przygotowana przez Adrianę Hawryluk, Aleksandrę Marzec, Michalinę Olszewską i Klaudję Pioś.

3. Przy drzwiach przedszkola: *Jak pani otwiera drzwi, to jest mi smutno i nie chcę puścić mamy.*
4. Wejście do przedszkola: *Jestem zła i smutna, jak mama mnie wpycha. Jestem zła i nie chce mi się nikogo słuchać i do nikogo nie gadam.*

Pierwszy rysunek wykonany przez Hanię na tworzonej przez nią mapie dotyczył wyjścia z domu do przedszkola. Studentki w przygotowanej dokumentacji (obserwacje dziecka i rozmowy) zanotowały następujący komentarz:

Hania od razu zdecydowała się na kolor czarny. Ten kolor kojarzył jej się ze smutkiem, strachem. Cały proces powstawania rysunku był zadziwiający. Hania postanowiła narysować swoją drogę do piwnicy. Po zejściu drabiną w głąb pomieszczenia opowiadała o napotkanym ogromnym wilku. Jej historia przyjscia do przedszkola porównana jest z drogą do ciemnej piwnicy. Drabina, po której schodzi, jest długa, a jej przeprawa ciężka. Na rysunku znajduje się mama Hani oraz Hania, która pokonuje drogę do wcześniej wspomnianego pomieszczenia.

Hania swój rysunek opisała natomiast następującymi słowami:

Rysunek jest czarny, bo jestem zła. Ja też jestem czarna, bo też jestem zła. Mam nogi i drabinę i chcę iść do piwnicy, ale mama mi nie pozwala. Mama zostaje, a ja idę po drabinie. Na dole drabiny są schody. A potem drzwi do piwnicy. Tam jest wilk, taki wielki i straszny.

Przywołany rysunek, jak również notatki studentek i wypowiedź samego dziecka jako autorki pracy nacechowane są ogromnym ładunkiem emocjonalnym. Dla dorosłego badacza świata dzieci jest to sytuacja bezpośredniego dotarcia do odczuć dziecka związanych z pójściem do przedszkola, które jest przez nie odbierane jako miejsce niepokojące, wywołujące lęk, dyskomfort czy frustrację wynikającą z rozstania z mamą.

W celu lepszego zrozumienia punktu widzenia dziecka i emocji towarzyszących mu w związku z codziennym pójściem do przedszkola wykorzystana została kolejna metoda strategii mozaikowej. Hania otrzymała iPada, aby zrobić zdjęcie temu, co w przedszkolu sprawia, że jest szczęśliwa lub smutna. Mógł to być przedmiot bądź miejsce w obrębie przedszkola. Hania prowadziła, a za nią podążała obserwująca ją studentka. Zastosowane rozwiązanie to **fotografowanie** (*using cameras*). Czynność ta umożliwia dzieciom zarówno młodszym, jak i starszym utrwalenie, pokazanie i przekazanie innym komunikatu w formie wizualnej. Traktuje się je jako „głos aparatu” (Zwiernik 2012), za którego pośrednictwem uzyskujemy kolejne treści od dziecka.

Z przygotowanej dokumentacji studenckiej dowiedziałam się, że dziewczynka sfotografowała schody do przedszkola i pluszaki. O schodach powiedziała: *Tu jest smutno, bo wszyscy patrzą, jak wchodzę do przedszkola.* Zwykle w tym momencie Hania bardzo płacze, bo wie, że zbliża się czas rozstania z mamą i że wszyscy widzą jej łzy. Fotografia pluszaków opisana natomiast została przez Hanię jako jej szczęście. Powiedziała: *Mój*

ulubiony króliczek z Mimem. Jak coś robię, to one mi pomagają. W tle wypowiedzi dziewczynki można wyczytać, że pluszaki są dla niej bardzo ważne w walce z emocjami, w jej trudzie pokonywania negatywnych emocji, ale też są źródłem doświadczania tych pozytywnych. Dla dorosłego badacza świata dziecka to kolejne cenne informacje, co stanowi dla Hani problem i jaką ważną rolę w pomaganiu jej w adaptowaniu się do warunków przedszkola odgrywać mogą otaczające ją bliskie zabawki.

Używanie aparatu fotograficznego przez dzieci stwarza im możliwość utrwalania miejsc, sytuacji, przedmiotów dla nich istotnych, zabawnych, oddających konteksty ich przebywania lub kierunki ich wędrowania – za tym kryją się cele badawcze strategii mozaikowej. Jest jeszcze drugi – edukacyjny – aspekt tej metody. To dzieci ustalają, jakie zdjęcia robią, które z nich wybierają. One formułują kryteria porządkowania lub analizowania materiału zdjęciowego. Dzięki temu nie tylko dużo dowiadujemy się o sposobie myślenia i rozumienia dzieci oraz nadawania znaczeń temu, co poznają, ale również może to być dla nich okazja do prowokowania kolejnych badawczych aktywności, jak tworzenie ze zdjęć książeczek, kart obserwacji itd. W tym przypadku to Hania posługiwała się iPadem, odkrywała jego możliwości w robieniu i przeglądaniu zdjęć, ona komentowała ich treść, a co najważniejsze – sama konstruowała znaczenia przeżywanych emocji, nazywała strach i szczęście, potrafiła je różnicować, a dalej – odnajdywać sposoby radzenia sobie ze strachem i wykorzystywania radości i szczęścia do poprawy samopoczucia. Dla dziewczynki była to lekcja poznawania świata emocji i radzenia sobie z nimi, a dla studentki okazja do stworzenia Hani warunków do lepszej znajomości samej siebie i rozwijania umiejętności intrapersonalnych, tj. rozpoznawania własnych uczuć, nazywania ich i podejmowania refleksji nad nimi.

Trzecim przykładem działań badawczych opisywanych w tym tekście jest projekt pt. „Codzienność dzieci w czasie pandemii”⁶. W analizowanej dokumentacji studenckiej były to sytuacje dotyczące życia dzieci w czasie pandemii, a szczególnie zmian, jakie COVID-19 wywołuje w działaniu przedszkola i w dziecięcych doświadczeniach. Badanie rozpoczęło się od **wędrowania** dzieci po przedszkolu i **fotografowania** miejsc, które się zmieniły. Do takich, zdaniem dzieci, należało wejście główne i szatnia, bo tam pojawiło się wiele pojemników do dezynfekcji oraz plakatów i tablic informacyjnych wyjaśniających wprowadzone obostrzenia i zalecenia podczas pandemii. Fotografowane przez dzieci były również kąciaki do zabawy, m.in. domek dla lalek, z którego zniknęły wszystkie zabawkowe elementy. Było to dla dzieci bardzo dotkliwie, reagowały na tę sytuację dużym niezadowoleniem. Na zdjęciach utrwalone zostały także inne miejsca w salach przedszkolnych: półki, parapety, stoliki, na których znajdowały się płyny do dezynfekcji oraz maski ochronne.

⁶ Dokumentacja przygotowana przez Julię Kijek, Patrycję Seremak, Natalię Tarnowską, Klaudję Wierzbę, Kornelię Wróbel.

Zmiany zachodzące w przedszkolu w wyniku pandemii dzieci również opisywały podczas prowadzonych z nimi **rozmów**. Cytuję kilka ich wypowiedzi, zainicjowanych pytaniem: Jak koronawirus zmienił przedszkole?

Franek: Pamiętam, że wszyscy chodzili bez maseczek i nie byli chorzy. Przedszkole wyglądało tak jak powinno, było normalne.

Natalia: Wszystko jest psikane i dywanu nie ma.

Ola: Po prostu, jak nie było kolanowirusa, to rodzice mogli być w sali i mogli przychodzić po dzieci i widzieć wszystkie dzieci. I cały świat się tak krąży, albo nie zniknie kolanowirus, albo zniknie, bo my nie wiemy. Mogliśmy podchodzić do innych ludzi bardzo, ale to bardzo blisko. (...) No jak wchodzę do przedszkola, to Pani mierza mi temperaturę (...) bo jak ktoś ma na przykład 28, to nie może wejść do przedszkola (...) no bo jak ktoś ma milion temperatury, to nie może wejść na pewno, bo może mieć koronawirusa.

Pola: Wtedy nie mogło myć rąk i nie nosić maseczek i mamy mogli przychodzić, ubierać swoje dzieci. Ale jak teraz jest koronawirus, to wtedy trzeba myć ręce, a jak się skończy koronawirus, to wtedy nadal trzeba myć ręce, żeby się innymi chorobami się nie zarazi.

Julianna: Wygląda inaczej. Panie psikają dezynfekcją, zakładają maseczki, aby wypuścić, albo wpuścić dziecko do przedszkola. Mierzą nam temperatury, jak wchodzimy, dopiero jak mamy dobrą temperaturę, to wpuszczają. (...) Rodzice wchodzili do przedszkola, a teraz czekają na dworzu, bo jest koronawirus. (...) Zmieniło się to, że nie można się mieszać na polance. I trzeba mówić wszystkim, że jest koronawirus.

Dzieci dostrzegają obostrzenia i zalecenia, jak mycie rąk, noszenie maseczek i częsta dezynfekcja oraz konieczność mierzenia temperatury. Młodsze zwracają uwagę na ograniczony kontakt rodziców czy opiekunów i ich udział w życiu przedszkola, starsze zmagają się z brakiem kontaktu z rówieśnikami i osłabieniem więzi, które dotychczas łączyły je z innymi. Te sytuacje są dla nich bardzo uciążliwe. Z analizowanej dokumentacji wynika również, że prowadzona rozmowa znalazła swoje rozwinięcie. Dzieci zaczęły konstruować obraz świata przed pandemią i po niej oraz nadawać znaczenia pojęciu koronawirus. Przeszły więc od doświadczenia codzienności przedszkola w dobie pandemii do uczenia się na temat pandemii. Przywołuję tę sytuację jako kolejny argument, aby zaznaczyć równoległość perspektywy metodologicznej i metodycznej w zastosowanych badaniach mozaikowych. Poniższe wypowiedzi dzieci i ich aktywność ilustrują, jak COVID-19 zmienił ich życie i jak ta zmiana stała się dla nich pretekstem do rozmawiania o wirusie, zdobywania nowych doświadczeń i pogłębiania swojej wiedzy.

Co to jest koronawirus?

Zosia: Koronawirus to jest coś takiego, że to jest choroba. No i koronawirus niestety rządzi, no i jest królem całego miasta. Przez koronawirusa... nooo iii teraz przez koronawirusa wszyscy się chorą... zarażają się.

Pola: Koronawirus to jest coś takiegooo, co zaraża ludzi i może też zarazić mieszkańców bloku i jeszcze jak wychodzi... i jest jeszcze zakaz przemieszczania przez tego koronawirusa.

Marcel: Koronawirus okrągły jest i ma takie paski wokoło i tam są takie kropki.

Wojtek: I jest taki tyciutki (pokazuje palcami minimalną przestrzeń).

Marcel: I przez teleskop możemy zobaczyć.

Nadia: Wirus, że jest na całym świecie prawie i o.

Ola: No chorobą (...) co może zarażać dorosłych, albo dzieci.

Franek: Takie coś, co krąży i tworzy nam bakterię (...) on nie daje nam zdrowia, tylko bakterię (...) no to ten wirus to takie choróbsko.

Julianka: Takim stworzeniem, który zaraża ludzi. (...) Boli główka, nie można lepiej wachać, ma się słaby smak, ma się biegunkę, ma się jelitowe i jest bardzo niedobrze człowiekowi.

Ola: No po postlu, jak ktoś ma kaszel, to okazuje się, że ktoś ma kolanowirusa.

Milena: Taki wirus, przez który dużo ludzi zmarło. Teraz jest szczepionka, dużo szczepionek. Wydaje mi się, że dużo ludzi nie będzie chciało ich przyjmować, nie wiem czemu. Ja nie chciałabym.

Przedstawione wypowiedzi potwierdzają, że dzieci w różnym wieku orientują się, czym jest koronawirus. Mają bogatą wiedzę osobistą, która nawiązuje do wiedzy publicznej. Dzieci dostrzegają, że jest to choroba, że wywołuje ją wirus. Budują narracje dotyczące przebiegu choroby, zdają sobie sprawę, że jest ona niebezpieczna. Wiedzą, co powinno się robić, by dbać o zdrowie w czasie sytuacji pandemicznej, i czego unikać. Dla nauczyciela to dobry punkt wyjścia do korzystania z tego doświadczenia, ale też okazja do poszerzania wiedzy dzieci o nowe treści i jej pogłębiania.

Kolejne pytania dotyczyły postrzegania pandemii w kontekście czasu – przeszłości i przyszłości. Odpowiedzi dzieci są tego ilustracją.

Jak wyglądał świat przed pandemią?

Marcel: Można było chodzić na dwór i nie trzeba było nosić maseczek i mogło się iść do muzeum, mogło na przykład pójść spotkać się z kolegami.

Wojtek: Można było iść do dziadków.

Zuzia: Albo do kolegi, przytulać się i całować w policzek.

Milena: No to bardziej się spotykałam, rozmawiałam ze swoimi koleżankami, teraz jedna się od nas odłączyła i z nami w ogóle nie gada, a tak to w szkole wszystko było normalnie. Podczas pandemii prędzej z nami też nie gadała, potem w szkole (we wrześniu) było wszystko okej i teraz znowu nie. (...) Właśnie nie wiem czemu, bo jak się tak spotkałyśmy tak o, żeby dać jej prezent, to było wszystko okej, ale tak rozmawiać i pisać to już nie.

Jak będzie wyglądał świat po pandemii?

Ola: Ludzie nie będą musieli chodzić w maseczkach. A ja będę, jak nie będzie kolanowirusa, to ja dalej będę chodzić w maseczkach! (...) bo lubię maseczki, kocham nawet maseczki! Świat wydarzy się od nowa! Ludzie nie będą musieli chodzić w maseczkach. Ludzie będą mogli przychodzić po dzieci do przedszkola, do sali. Będą mogli bardzo, ale to bardzo blisko siebie podchodzić, będzie można się odwiedzać. (...) Jak już nie będzie wirusa, to Panie nie będą zmierzały temperatury. Bo pamiętasz, jak nie było koronawirusa, to nie mierzałaście temperatur. No nikt nie mierzał temperatur. Ale jak już pójdzie sobie ten paskudny kolanowirus, to zobaczysz, co jeszcze się zmieni. Bo ja nie pamiętam, jak to było, bo to już było bardzo dawno temu.

Julianna: Będzie otwarta większość sklepów, nie będzie trzeba nosić maseczek, przyłbic i nie będzie musiało się psikać dezynfekcją. Nie będzie musiało się robić wszystkiego, co jest w czasie wirusa.

Milena: Na pewno jak się zdejmie te maseczki, to każdy będzie robił jakieś różne miny, że nie będzie normalnie chodzić, bo już się przyzwyczaił, albo coś mówił sam do siebie przez maseczkę, bo wtedy nie było widać.

Dzieci różnicują czas przed pandemią i po niej. Dostrzegają zalety życia bez pandemii. Podkreślają znaczenie spotkań z innymi osobami, gestów okazywania bliskości i emocjonalnego ciepła. Wyrażają swoją tęsknotę za byciem razem. Z kolei potrafią wymienić wiele utrudnień związanych z obostrzeniami. Wydają się dobrze zorientowane w temacie i potrafią o tym mówić.

Przytoczone fragmenty rozmowy ukazują perspektywę dzieci. Pozwalają na odkrycie ich punktu widzenia oraz rozumienia, a także uzewnętrznienia emocji. Są też dla nich sposobnością, aby dodać od siebie inne informacje, o których chcą, aby badacz wiedział. Wielokrotnie podkreślają, jak sytuacja pandemiczna jest dla nich trudna, bo ogranicza im możliwość kontaktów z bliskimi i rówieśnikami, utrudnia okazje do zabawy, ponieważ pozbawione są różnych rekwizytów, jak lalki, dywaniki, pomoce dydaktyczne. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na potencjał edukacyjny tej sytuacji, bowiem poszerza się zasób leksykalny dzieci, zdobywają wiedzę w zakresie edukacji zdrowotnej, zebrane informacje stają się załącznikiem wiedzy o kryzysach społecznych i społecznej odpowiedzialności. W obszarze umiejętności dzieci rozwijają kompetencje poznawcze: zmysł obserwacji, logiczne myślenie, budowanie argumentacji i uzasadnianie. Wypowiedzi dzieci mają sens, są spójne i komunikatywne. Ujawniają się w nich mowa eksploracyjna, badawcza postawa i towarzysząca im ciekawość świata.

Refleksje na podsumowanie

Przytoczone przykłady badań mozaikowych ze względu na ograniczony rozmiar artykułu są jedynie sygnałowe. Mimo to ukazują różne sposoby docierania do świata dzieci, a także okazje do badania tego świata przez same dzieci. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z badaniem świata dziecka, w drugim – z badaniem świata przez dzieci i docierania do różnych obszarów ich wiedzy, w tym również społecznej.

Dzięki badaniom mozaikowym, w których głos oddajemy dzieciom, możliwe staje się pokazanie potencjału tkwiącego w dzieciach i ich kompetencji do podejmowania samodzielnych badawczych działań. Takie rozwiązanie ma wiele zalet wiążących się ze wspieraniem rozwoju dzieci, podnoszeniem samooceny i motywacji do działania. Sprawia również, że uczenie się staje się interesujące i jest dla dzieci wyzwaniem, daje okazje do opanowywania nowych umiejętności, np. organizacyjnych, komunikacyjnych, pracy w grupie, rozwiązywania konfliktów, planowania działań i ich realizowania, a także

rozwijania krytycyzmu, niezależności i samodzielności. Sprawia, że głos dzieci staje się słyszany i poparty argumentami, jakie same odnajdują w toku własnej aktywności badawczej, co podnosi u dzieci poczucie sprawstwa i wpływu na wydarzenia, w których uczestniczą. Kolejną zaletą jest forma aktywności oparta na badawczej postawie dzieci, która rekompensuje ignorowanie potencjału dzieci przez formalną edukację. Co więcej, jest okazją do wprowadzania zmiany do szkolnej kultury zdominowanej jedynie pomiarowymi wskaźnikami osiągnięć uczniów. Dla badacza świata dzieci jest to natomiast bardzo dobra okazja do przyjęcia perspektywy uczestnika zdarzeń, a co za tym idzie – odkrycia punktu widzenia dzieci i zrozumienia ich doświadczeń, jakie towarzyszą w różnych sytuacjach ich codziennego obcowania z miejscami, ludźmi i przedmiotami.

Literatura

- Arlin P.K. (1990), *Wisdom: The art of problem finding*. W: R.J. Sternberg (ed.), *Wisdom: Its nature, origin and development*. New York, Cambridge University Press.
- Barnes D. (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa, WSiP.
- Berlyne D.E. (1969), *Struktura i kierunek myślenia*. Warszawa, PWN.
- Britton J. (1971), *Talking to learn*. W: D. Barnes (ed.), *Language, the learner and the school*. Harmondsworth, Penguin.
- Bruner J. (1965), *Proces kształcenia*. Warszawa, PWN.
- Bruner J. (1978), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*. Warszawa, PWN.
- 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, 21.05.2021.
- Clark A. (2005), *Talking and listening to children*. W: M. Dudek (ed.), *Children's space*. Oxford, Elsevier.
- Colbert P., Strong J. (2011), *Talk for writing. Across to curriculum*. New York, Open University Press.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Gawlicz K., Röhrborn B. (2014), *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K. (2004), *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle nauczą nas małe dzieci*. Warszawa, Media Rodzina.
- Jay E.S., Perkins D.N. (1997), *Problem finding: The search for mechanism*. W: M.A. Runco (ed.), *The creativity research handbook*. Vol. 1. New Jersey, Hampton Press.
- Jones M.G., Brader-Araje L. (2002), *The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning*. „American Communication Journal”, 3. <http://ac-journal.org/journal/vol5/iss3/special/jones.pdf>, 16.05.2021.
- 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>, 21.05.2021.

- Larochelle M., Bednarz N., Garrison J. (eds.) (1998), *Constructivism in education*. Cambridge University Press, <https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=6NCq3zyWkNsC&oi=fnd&pg=PR7&dq=constructivism+in+educa>, 16.05.2021.
- Lewis D. (1988), *Jak wychować zdolne dziecko*. Warszawa, PZWL.
- 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>, 20.05.2021.
- Millar G. (2000), *The power of questioning: An enabling strategy to enhance learning*. W: E.P. Torrance (ed.), *On the edge and keeping on the edge*. Connecticut, Ablex Publishing.
- Neisser U. (1967), *Cognitive psychology*. New York, Appleton Century Crofts.
- Nęcka E. (1994), *TRoP... Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Piaget J. (1970), *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York, Viking Press.
- Piaget J. (1977), *Dokąd zmierza edukacja?* Warszawa, PWN.
- Prout A., James A. (1990), *A new paradigm for the sociology of childhood?* W: A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and Deconstructing the Child: Contemporary Issues in the Social Study of Childhood*. London, Falmer Press.
- Rinaldi C. (1993), *The emergent curriculum and social constructivism*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (eds.), *The hundred of languages of children*. Norwood, NJ, Ablex.
- Sękowski A.E. (2000), *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Smolińska-Theiss B. (2014), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa, APS.
- Steffe L.P., Gale J. (eds.) (1995), *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Szczepska-Pustkowska M. (2011), *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt K.J. (2006), *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego”*. W: W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna a potencja twórczy człowieka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szuman S. (1956), *Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie 7–14 lat*. „Nowa Szkoła”, 6.
- Zwiernik J. (2012), *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2.