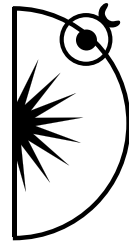


**NUMER 15 (2/2012)**

# **Przegląd Badań Edukacyjnych**



Jolanta Zwiernik

## **Podejście mozaikowe w badaniu doświadczania przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji**

### **Wprowadzenie**

Zaproszona przez Redakcję „Przeglądu Badań Edukacyjnych” do napisania artykułu z okazji Jubileuszu Profesora Ryszarda M. Łukaszewicza stanęłam przed niełatwym wyborem. 25 lat współpracy naukowej z Profesorem w projekcie Wrocławska Szkoła Przyszłości obfitowało w wiele wątków – od samej idei szkoły jako instytucji skupiającej społeczne światy uczniów i nauczycieli, przez dobór i układ treści kształcenia, sposoby pracy z dziećmi po aranżację przestrzeni i organizację procesu edukacyjnego. Każdy z nich ważny, a jednocześnie nierozzerwalnie związany z pozostałymi. Ostatecznie wybór mój padł na przedszkole, instytucję, na jakiej od szeregu lat skupiają się moje zainteresowania naukowe, a w szczególności na dzieciach będących jego użytkownikami. Jednocześnie, uznając tytuł czasopisma za zobowiązujący, zdecydowałam, że przedmiotem opisu w niniejszym tekście będą możliwości badania znaczeń nadawanych przez małe dzieci ludziom, obiektom i miejscom, z jakimi stykają się one w instytucjach wczesnej opieki i edukacji.

„Szkoła (również przedszkole stanowiące integralną część Wrocławskiej Szkoły Przyszłości J. Z.) przez swoje istnienie określa i konstytuuje miejsce,

a nie odwrotnie”<sup>1</sup>. To zdanie Profesora R. M. Łukaszewicza oznacza, że to ludzie obecni w jej murach – dzieci i nauczyciele – uczestnicząc w społecznych procesach negocjowania znaczeń i nadawania sensu sytuacjom składającym się na ich edukacyjną tożsamość sprawiają, że obojętny, bezosobowy, betonowy stwór zaczyna nasiąkać wartościami płynącymi z ich osobistych doświadczeń czyniąc go przyjaznym, zindywidualizowanym, spersonalizowanym miejscem. Taka, w ogólnych zarysach, idea szkoły przyświecała nam, uczestnikom projektu, którą staraliśmy się realizować w, początkowo niezależnych, dwu- trzyletnich programach w przedszkolu i w szkole podstawowej, a obecnie – w istniejącej od 1989 roku Wrocławskiej Szkole Przyszłości.

Będąc członkiem zespołu kierowanego przez Profesora R. M. Łukaszewicza, we współpracy z dwiema nauczycielkami realizowałam w latach 1985–1988 w jednym z wrocławskich przedszkoli program *Alternatywa w edukacji przedszkolnej*<sup>2</sup>. Obejmował on trzyletni cykl pracy z dziećmi (od 4-latków do 6-latków kończących przedszkole) i bazował na wypracowywanej w naszym zespole metodzie projektowania okazji edukacyjnych. Istotą jej było tworzenie warunków do tego, by dzieci mogły samodzielnie podejmować decyzje odnośnie tego w jakich działaniach chcą uczestniczyć – w co się włączyć, jakie działania podjąć i z kim, jakie miejsce dla wybranej aktywności będzie najbardziej korzystne. Wybory, jakich dzieci dokonywały, poprzedzała rozmowa z nimi inicjowana przez same dzieci zaciekawione propozycją nauczycielki lub wynikająca z inicjatywy nauczycielki, która pytaniami skłaniała je do wypowiedzi. Ich autorzy dzielili się swoimi doświadczeniami nabytymi w sytuacjach życia codziennego, formułowali hipotezy co do możliwego rozwoju omawianych wydarzeń, krytycznie ustosunkowywali się do niektórych wypowiedzi swoich rozmówców – rówieśników i nauczycieli. Moja stała obecność w tych zdarzeniach i możliwość doświadczania wiedzy, kompetencji, roztropności małych dzieci spowodowała, że od tego czasu datuje się moje szczególne zainteresowanie kategorią dzieciństwa i sposobami jej badania.

Wracając do mojej deklaracji – poświęcenia niniejszego tekstu badaniom skupionym na doświadczaniu przez małe dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej edukacji, okazuje się, że w badaniach polskich pedagogów jest

---

<sup>1</sup> R. M. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości, dla duchowości, dla wyobraźni, dla praktyki...z nieoczekiwaną przypowieścią autobiograficzną*, Wyd. Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Świeradów-Zdrój–Wrocław 2010, s. 120.

<sup>2</sup> J. Zwiernik, *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996.

ona nieobecna<sup>3</sup>. Być może wynika to z ciągle istniejącego w powszechnej świadomości przekonania, że małe dzieci mają przede wszystkim słuchać tego, co mówią do nich dorośli, same niewiele mając do powiedzenia. O niesłuszności takiego rozumowania przekonują badania relacjonowane w dalszej części niniejszego tekstu.

Brak tego typu badań w publikacjach polskich pedagogów może też być konsekwencją przyjęcia założenia o istnieniu dwóch rodzajów wiedzy: komunikatywnej i koniunktywnej<sup>4</sup>. Ta pierwsza jest wyraźna, uświadamiana, sformalizowana, łatwa do przekazania. Odmienne właściwości cechują wiedzę koniunktywną, będącą wiedzą intuicyjną, inkorporowaną, oczywistą dla kręgu osób podzielających wspólne doświadczenie, choć z trudem poddającą się werbalizacji, co ogranicza jej funkcje komunikacyjne. Można sądzić, że u małych dzieci, u których proces rozwoju mowy został zapoczątkowany dopiero niedawno, dominuje wiedza koniunktywna, co dodatkowo utrudnia jej przekaz w formie werbalnej. Warto więc zastanowić się nad możliwościami dotarcia do wiedzy osobistej najmłodszych uczestników procesu edukacji, które odwoływałyby się do innych niż werbalne form jej przekazu. Są one przedmiotem analiz w studium badawczym Alison Clark, która w artykule *Talking and listening to children*<sup>5</sup> nazwała je podejściem mozaikowym. Jego opis i konsekwencje dla sposobu postrzegania małych dzieci jako aktorów życia społecznego przedszkola<sup>6</sup> będą zasadniczą treścią niniejszego tekstu.

---

<sup>3</sup> Do nielicznych znanych mi publikacji na ten temat należy artykuł B. Smolińskiej-Theiss, *Dziecięcy obraz szkoły*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6, z którego wynika, że polskie dzieci mówią o szkole niechętnie. Problematykę postrzegania przedszkola przez małe dzieci oraz ich poczucia wpływu na to, co się w nim dzieje, podejmuje również K. Gawlicz w rozdz. 9 *Children's perspectives on their preschool lives* swej nieopublikowanej pracy doktorskiej „Preschools play with power. Constructing the child, the teacher and the preschool in two Polish daycare institutions”, napisanej pod kierunkiem prof. J. Kampmanna, dostęp <http://hdl.handle.net/1800/5153>.

<sup>4</sup> S. Krzychała, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 13–14

<sup>5</sup> A. Clark, *Talking and listening to children*, w: W. Dudek (red.), *Children's spaces*, Architectural Press, Oxford 2005.

<sup>6</sup> W sytuacjach badawczych opisywanych przez A. Clark brały udział dzieci w wieku 2–5 lat. Dla określenia instytucji stanowiącej teren badań autorka używa terminu *nursery*, co w większości słowników tłumaczone jest jako żłobek. Jednak w polskich realiach instytucją dla dzieci w tym przedziale wieku jest przedszkole i takim terminem będę ją określać.

## Podejście mozaikowe Alison Clark

We wstępie do artykułu, omawiającego elementy tego oryginalnego podejścia badawczego, jego autorka, A. Clark, prezentuje swoje stanowisko eksponujące informacje uzyskane od małych 2–3-letnich dzieci, jako te, które uprawomocniają wiedzę na temat sposobu, w jaki małe dzieci doświadczają swojego życia w przedszkolu. Dla tej badaczki dzieciństwa to właśnie dzieci stanowią najbardziej wiarygodne źródło informujące dorosłych o tym, jakie znaczenie dla najmłodszych mają sytuacje z ich codziennego życia w instytucjach dla małych dzieci. Dlatego za szczególnie ważne uważa ona słuchanie dzieci i zagwarantowanie im udziału w procesach decyzyjnych dotyczących kształtowania ich przestrzeni życia, zwłaszcza jej wymiarów fizycznych, odnoszących się do projektowania samych budynków, jak też przestrzeni wewnątrz i na zewnątrz nich, gdzie dzieci spędzają większość swojego czasu.

Strategia badawcza mogąca pomóc dorosłym wniknąć w sposoby, w jakie małe dzieci (do 5 roku życia) doświadczają miejsca i relacji społecznych w instytucjach wczesnej opieki i edukacji oraz pogłębić ich zrozumienie, nazwana została przez A. Clark podejściem mozaikowym (*the Mosaic approach*), uwzględniającym wiele metod badawczych (*multi-method model*). Odwołuje się ono do dziecięcej kreatywności i fizycznego zaangażowania dzieci w zdarzenia składające się na ich własny świat. Skupienie się w tym podejściu metodologicznym na sposobach pozyskiwania informacji od dzieci czyni z nich najbardziej kompetentnych informatorów, ekspertów ich własnego życia, umożliwiając dzieciom o różnych zdolnościach i potrzebach na uczestniczenie w badaniu. Potwierdzeniem słuszności takiego podejścia są słowa L. Malaguzziego, lidera edukacji w regionie Reggio Emilia we Włoszech, wskazującego na „sto języków dzieci – werbalne i niewerbalne sposoby, jakimi małe dzieci komunikują swoje uczucia”<sup>7</sup>.

W skład podejścia mozaikowego, relacjonowanego przez A. Clark, wchodzi następujące rodzaje metod:

- Obserwacja (*Observation*): narracyjne sprawozdanie z przebiegu dziecięcego dnia.
- Rozmawianie z dziećmi (*Child conferencing*): krótki ustrukturyzowany wywiad prowadzony indywidualnie lub grupowo.
- Użycie aparatów fotograficznych (*Using cameras*): dzieci używają aparatów fotograficznych, żeby zrobić zdjęcia „ważnych rzeczy”.

<sup>7</sup> A. Clark, dz. cyt., s. 4.

- Wędrowniki (*Tours*): wędrowniki po miejscach wskazywanych i opowiadanych przez dzieci.
- Tworzenie map (*Map-making*): prezentacja miejsca przy użyciu wykonanych przez dzieci zdjęć i rysunków.
- Wywiady (*Interviews*): nieformalne rozmowy z opiekunami i rodzicami<sup>8</sup>.

W kolejnym fragmencie tekstu każda z metod, wchodzących w skład podejścia mozaikowego, omówiona zostanie bardziej szczegółowo z odwołaniem do przykładów z projektu badawczego zrealizowanego przez A. Clark.

*Obserwacja.* Przystępując do obserwacji uczestniczącej badaczka, sytuując się na pozycji dziecka, zastosowała dwa pytania: „Czy ty mnie słuchasz?” oraz „Jak się tu czujesz?”. Ta forma obserwacji pozwoliła jej być „nie-ekspertem”, który jest wśród dzieci po to, by słuchać i uczyć się od nich. Obserwacja jest ważnym elementem słuchania, ale nadal dominuje w niej perspektywa dorosłych w relacjonowaniu dziecięcego życia. Dopiero przyjęcie perspektywy uczestnika zdarzenia pozwala badaczowi na odkrycie punktu widzenia małych dzieci i zrozumienie ich doświadczeń, jakie mają miejsce w przedszkolu.

*Rozmawianie z dziećmi* umożliwia poznawanie ich opinii o tym, co myślą o instytucjach, w jakich przebywają na co dzień. W omawianym artykule podany jest przykład wywiadu ustrukturyzowanego złożonego z czternastu pytań otwartych, w którym A. Clark pytała dzieci o to, dlaczego przyszły do tej placówki; co im się tu podoba, a co nie; co jest dla nich trudne. Kilka pytań dotyczyło ważnych dla dzieci ludzi, miejsc i rodzajów aktywności. Rozmowy te są dla najmłodszych sposobnością, by dodać także inne informacje, o których, ich zdaniem, badacz powinien wiedzieć chcąc poznać ich instytucję. Podczas rozmów dzieci potrafiły słuchać wypowiedzi przedmówców, poddawać je refleksji, niektóre zmieniać lub dodawać nowe komentarze. Zdarzało się jednak, że nie wszystkie były zainteresowane taką formalną postacią rozmowy. Wówczas badaczka przekształcała ją w formę rozmowy „w ruchu” tak, by dzieci, które chciały, mogły najpierw pokazać miejsca, o jakich mówiły.

*Aparat fotograficzny* jest narzędziem umożliwiającym małym dzieciom przekazanie komunikatu. Ostatnimi czasy sporo programów włącza użycie aparatu do badań dzieci starszych, choć, jak przekonuje autorka artykułu, „cichy głos aparatu” (R. Walker) stanowi potencjał, jaki tkwi we wczesnodziecięcym sposobie użytkowania go. Ujawnił się on w badaniach przestrzeni własnej dzieci, kiedy fotografowały one „ulubione obiekty” zanurzone

---

<sup>8</sup> Tamże.

w kontekście, dzięki czemu bardziej zrozumiałe stawało się przypisywane im znaczenie. Użycie przez dzieci aparatu dostarcza dorosłym pogłębionego spojrzenia na ich życie w przedszkolu, wyposaża je w siłę nowego języka. Przejawia się ona z jednej strony w możliwości pokazania na zdjęciu miejsca wybranego przez nie jako ważne, z drugiej zaś w dokonywanej przez dzieci selekcji fotografii w celu wyboru tych, które złożą się na indywidualne książki o ich instytucji.

*Wędrówki*, w których dorosły towarzyszy dziecku pełniącemu rolę jego przewodnika po otoczeniu, umożliwiają dotarcie do doświadczeń małych dzieci poprzez wykorzystanie naturalnych sytuacji komunikacyjnych. Dzieje się tak wówczas, gdy badacz prosi dziecko o oprowadzenie go po placówce rozpoczynając od momentu wejścia do niej. Podczas wędrówki dzieci przechodząc przez kolejne miejsca opowiadają o tym, co w nich robią, kogo spotykają, do jakich pomieszczeń wchodzi (lub do jakich wstęp jest zakazany). W takim badaniu to dzieci nadają kierunek wędrówki i wybierają, co ma być dokumentowane i w jaki sposób. Uwzględnia ono robienie przez dzieci zdjęć ważnych dla nich miejsc i ludzi oraz rejestrowanie warstwy dźwiękowej wyprawy przy użyciu przypinanego do ubrania mikrofonu.

*Tworzenie map* bazuje na materiale fotograficznym i dźwiękowym, jaki dzieci zgromadziły podczas wędrówki po placówce. Metoda ta dostarcza wartościowego wglądu w dziecięce środowisko codziennego życia, ponieważ ujawnia cechy uznane przez nie za ważne, a które nie są dla nich łatwe do przekazania za pośrednictwem słów. Dziecięce fotografie tworzą most pomiędzy fizycznym doświadczeniem ich środowiska a dwuwymiarową naturą tworzonych przez nie map. Mapy te stanowią interesujący przedmiot rozmowy dla innych dzieci, które nie uczestniczyły w wędrówce. Zadania związane z tworzeniem map, dzięki temu, że odwołują się do języka wizualnego, dostarczają szerszej grupie dzieci sposobności do rozmawiania o znaczeniach, jakie mają dla nich miejsca ich codziennego bytowania.

*Wywiady z opiekunami i rodzicami* przyczyniają się do lepszego zrozumienia sytuacji małych dzieci w instytucji edukacyjnej. Relacje osób, które znają codzienne rytuały i indywidualne potrzeby dzieci, razem z pozostałymi aktywnymi metodami wchodzącymi w skład podejścia mozaikowego, pozwalają na dokładniejsze, zawierające coraz więcej szczegółów, rozumienie wczesnodziecięcych doświadczeń. Pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu dla dorosłych są podobne do tych, jakie stosuje się w rozmowach z dziećmi, jednak tu akcent położony jest na percepcję codziennych doświadczeń z perspektywy dorosłych, która uzupełnia punkt widzenia dzieci. Wywiady te są szczególnie

wartościowe, gdy podejście mozaikowe stosuje się w odniesieniu do dzieci, które jeszcze nie opanowały języka mówionego<sup>9</sup>.

## **Zastosowanie podejścia mozaikowego w badaniach Alison Clark**

Podjęcie mozaikowe składa się z dwóch etapów. Pierwszy z nich ma miejsce wówczas, gdy dzieci i dorośli zbierają dokumentację. Drugi, gdy dzielą się informacjami poprzez dialog, refleksję i interpretację.

Istotą pierwszego etapu jest zbieranie przez dzieci informacji za pomocą metod opisanych w poprzednim fragmencie tekstu. Każda metoda może być stosowana niezależnie do pozostałych, jednak siła tego podejścia tkwi we współdziałaniu metod realizującym się w dyskusji pomiędzy nimi. Przykładem takiego współdziałania jest odnotowana przez A. Clark praktyka dokumentowania stanowiąca integralny wymiar wszelkich działań pedagogicznych realizowanych w przedszkolach we włoskim regionie Reggio Emilia. Uwzględnia ona rozmowy z dziećmi, dziecięce fotografie, narracje z prowadzonych obserwacji, nagrania z wędrowek, mapy i nagrania z zabawy w role. Zgromadzony materiał dokumentacyjny stanowi podstawę do formalnej i nieformalnej, planowanej i nieplanowanej wymiany informacji pomiędzy dziećmi i dorosłymi.

W opinii A. Clark ważnym aspektem życia małych dzieci jest ich fizyczny związek ze środowiskiem, w jakim żyją. Wzorując się na 2-letnich studiach etnograficznych R. Harta, w których badano wiedzę osobistą dzieci odnoszącą się do ich przestrzeni życia, autorka zaprojektowała badania własne chcąc poznać dziecięcą wiedzę i uczucia, jakimi dzieci obdarzają środowisko swego codziennego bytowania, jakim jest przedszkole.

### **Konstruowanie znaczenia: wykorzystanie miejsca**

W relacjonowanych badaniach dzieci definiowały przestrzeń stosownie do ich skojarzeń z ludźmi, obiektami, przeszłymi zdarzeniami, podejmowaną aktywnością, doświadczanymi rytuałami.

Podczas wędrowki po przedszkolu dzieci zatrzymały się przed pomieszczeniem, które określiły jako miejsce pożegnania z rodzicami, które wydarzyło się w nieodległej przeszłości. Inny pokój łączyły z pracującymi tam dorosłymi, których dzieci regularnie widywały. Biuro skojarzone zostało z pamięcią o pracownikach placówki, którzy są tam, gdy dzieci przychodzą rano i którzy są

---

<sup>9</sup> A. Clark, dz. cyt., s. 5–6



pierwszymi osobami, jakie dzieci spotykają każdego dnia. Dwoje dzieci miało w przedszkolu młodsze rodzeństwo. Wędrówki z nimi po ważnych miejscach, a następnie tworzenie mapy, ujawniły przestrzeń życia młodszego rodzeństwa jako znaczącą dla starszych dzieci część przedszkola.

### **Przedmioty**

Dzieci kojarzą pomieszczenia także z pewnymi przedmiotami lub zabawkami, jakimi mogą się tam bawić. Podczas wędrówki prowadzonej przez dzieci wskazywały one na szczególne zabawki, takie jak traktor czy pluszowy pies, któremu dzieci nadały imię i który leżał na dywanie w ich sali.

### **Aktywności**

W przedszkolu były też przestrzenie specyficzne, przy opisie których dzieci wskazywały na określone rodzaje aktywności. Jedną z ważniejszych była sala muzyczna oznaczająca przestrzeń wielozadaniową usytuowaną w centrum placówki. Jej nisko osadzone okna udostępniały otwarty widok na plac zabaw i ogród przedszkolny.

Pomieszczenie to dzieci opisywały jako „salę do tańczenia” i „salę do słuchania”. Większość dzieci włączyła je do swoich wędrówek i fotografowała je zarówno podczas podejmowanych w nim aktywności, jak i wówczas, gdy nie było w nim nikogo. Jego opis dzieci kojarzyły też ze sposobami, w jakich było wykorzystywane w przeszłości. Pamiętały czas, kiedy wypełnione małymi, plastikowymi kulkami stawało się „suchym” basenem. Wspomnienie o tym wydarzeniu powodowało, że dzieci relacjonowały je z dużym entuzjazmem. Jest to przykład kompleksowego nakładania się różnych warstw doświadczenia, które dzieci są w stanie przywołać, kiedy ponownie znajdują się w poprzednio użytkowanej przestrzeni.

### **Rytuały**

Dzieci łączą również znaczenie przestrzeni z osobistymi rytuałami, jakie mają w niej miejsce. „Owocowe miejsce” to zwrot używany przez większość grup na określenie przestrzeni oranżerii, miejsca, gdzie społeczność placówki spotyka się na przerwie śniadaniowej. Oranżeria mieści się w korytarzu, pomiędzy salami dzieci a placem zabaw. Zawiera ona w sobie kilka funkcji włączając w nie szatnię na odzież dziecięcą, przestrzeń wystawienniczą oraz bibliotekę. Badania

A. Clark wskazują, że w opinii dzieci jest to jedna z ważniejszych dla nich przestrzeni. „Owocowy czas” jest czasem relaksu, kiedy dorośli są razem z dziećmi, plotkują z nimi i słuchają ich, kiedy te rozmawiają przygotowując owoce. Autorka przytacza wypowiedź dziecka, jaką usłyszała, kiedy podczas wędrowki po placówce siedzieli w oranżerii.

Meryl: *Jemy posiłek i wtedy (sss, ja chcę powiedzieć) bawię się tu. Jem posiłek. Biorę nóż i widelec i kiedy kończymy mamy pudding i ciasto i potem myjemy ręce i potem z kolegami bawimy się na zewnątrz*<sup>10</sup>.

W komentarzu A. Clark zwraca uwagę na bogactwo detali zawartych w tym dziecięcym opisie sposobu wykorzystania wskazanego miejsca. Świadczy to, zdaniem autorki, o trafności założenia, by wykorzystać zdolność dzieci do mówienia o znaczeniach, jakie nadają one miejscom, do tego, by mówiły o nich samodzielnie. Również badania R. Harta prowadzone wśród dzieci starszych w „miejsca wypraw” ujawniają dużo więcej szczegółów z zakresu dziecięcych doświadczeń niż pojedyncze, tradycyjne metody<sup>11</sup>. Jest to ważne zwłaszcza wówczas, gdy chodzi o poznanie egzystencjalnego sposobu doświadczania przestrzeni, istotnego dla projektantów nowych budynków, które gdy powstaną, będą decydować o jakości życia ich użytkowników.

## **Dostępność**

Przestrzeń nabywa znaczenia w zależności od tego, czy dzieci mają do niej dostęp czy też nie. Podczas wędrowki po przedszkolu dzieci zwracały uwagę, że pomieszczenie dla personelu nie jest dla nich dostępne i chętnie je fotografowały. Kuchnia była inną, niedostępną dla nich przestrzenią.

Dostęp do pomieszczeń był kontrolowany przez dorosłych w zależności od wieku dzieci. Opisywana wcześniej przez Meryl oranżeria była miejscem, gdzie 4-latki miały przerwę śniadaniową. 3-latki spędzały ją w innym pomieszczeniu. 3-letnia Gaby opisując podczas wędrowki placówkę stwierdzeniem „Nie mogę się doczekać, kiedy będę duża” wyraziła swoje oczekiwanie by dorosnąć do tego, by móc czas przerwy śniadaniowej spędzać w oranżerii. A. Clark (powołując się na stanowisko D. Sibley) eksponuje ten przykład jako ilustrację tezy, że dziecięce doświadczanie miejsca jest blisko związane z zagadnieniem władzy. Zastosowane przez dorosłych ograniczenie miejsc

---

<sup>10</sup> A. Clark, dz. cyt., s. 8.

<sup>11</sup> Tamże.

przeznaczonych dla dzieci w różnym wieku w konsekwencji powoduje różnice w doświadczeniach dzieci.

Komentarz Gaby doprowadził badaczkę do pytania o odczucia i wartości nadawane dziecięcym miejscom, które trudno oddzielić od wiedzy dotyczącej sposobu ich użytkowania.

### **Konstruowanie znaczenia: odczucia i wartości miejsca**

W tej części artykułu Autorka ponownie powołuje się na badania R. Harta, który opisuje dziecięce doświadczanie miejsca pod względem preferencji i obaw z nim związanych. A. Clark również zastosowała te kategorie do zbadania dziecięcych odczuć odnoszących się do wybranych fragmentów przestrzeni w przedszkolu.

Oto przykład rozmowy z dziećmi (*child conference*) o ich ulubionych miejscach:

Badaczka: Gdzie jest wasze ulubione miejsce w przedszkolu?

Clare: *Na zewnątrz i wewnątrz podczas owocowej przerwy.*

Laura: *Na rowerach.*

Gary: *Chodzenie do mojej jaskini, obok wysokich ciemnych drzew (lipiec). Słuchanie muzyki w mojej jaskini. To jest magiczna muzyka z mojego magicznego radia (listopad).*

John: *W ogrodzie. Kiedy kręcę się na zielonych krążkach.*

Gaby: *Wewnątrz – owocowe miejsce. Zawsze tam śpiewamy.*

Mark: *Bycie tutaj (w sali), więc moja mama wie, gdzie jestem. Lubię bawić się rekinami<sup>12</sup>.*

Dziecięce preferencje rozciągają się od przestrzeni osobistych, związanych z wyobraźnią autora opisu czy jego poczuciem bezpieczeństwa, po przestrzenie społeczne połączone z aktywnościami wymienionymi powyżej. Gary opowiadał o jego przestrzeni wyobrażonej, co, jak na 3-latkę, było rzeczą niezwykłą. Tradycyjny wywiad mógł spowodować opuszczenie tej, zaskakującej dla A. Clark, informacji o sekretnym miejscu. Zdecydowała ona by przekształcić sprawozdanie tego chłopca w formę działaniową, jak ma to miejsce w „wywiadzie spacerującym” (*walking interview*) czy, jak opisuje R. Hart, w „zwiedzaniu miejsca” (*place expedition*). Chłopiec zaprowadził badaczkę na zewnątrz i po-

<sup>12</sup> Tamże, s. 8–9.

kazał jaskinię, o jakiej mówił. Nie był to ukryty zakamarek, jak sobie wyobrażała, ale krzywa ławka stojąca na trawie na placu zabaw. Obserwacje wskazywały, że była to przestrzeń publiczna, gdzie dzieci przebywały ze sobą i z dorosłymi. Opis Gary'ego pokazuje, że płynące z wyobraźni znaczenia, jakie dzieci nadają takim miejscom, mogą zmienić je w obiekt przyjazny, oswojony, dobrze im znany. Opis ten jest również ilustracją koncepcji R. Harta mówiącej o istnieniu osobistych, niezwykłych dziecięcych sposobów umiejscowienia w przestrzeni.

### **Przestrzeń społeczne**

Dzieci zidentyfikowały w swoim przedszkolu kilka miejsc znaczących, stanowiących przestrzeń, w których przebywały ze swoimi rówieśnikami, a czasem także z dorosłymi. Takim miejscem była, wskazywana wcześniej, oranżeria. Kolejnym miejscem spotkań, wymienianym przez dzieci, była krzywa ławka w ogrodzie. Jej przykład pokazuje jak ten sam obiekt lub fragment przestrzeni może mieć różne znaczenia dla poszczególnych dzieci w grupie. Jaskinia Gary'ego identyfikowana była przez inne dziecko, Cary, jako znaczący element przestrzeni społecznej. Zdjęcie ławki włączyła ona do zbioru ważnych dla niej fotografii. Ławka była dla niej miejscem, gdzie zazwyczaj siadała z Molly, jej opiekunką z czasów, gdy była w żłobku. Wspomnienia związane z tą przestrzenią ciągle stanowią część znaczeń przypisywanych instytucji przedszkola przez Cary.

Duża piaskownica była centralnym punktem zabaw w przestrzeni zewnętrznej i wskazywana jako ośrodek interakcji społecznych. Plonem tej części studium, bazującej na dokonanej przez dzieci dokumentacji fotograficznej, były zdjęcia piasku, zabawek i elementów piaskownicy, drewnianego mostku nad nią oraz dużego baldachimu.

Inną, preferowaną przez dzieci przestrzenią społeczną, były drabinki do wspinania się. Te fragmenty wyposażenia placu zabaw pojawiały się na wielu dziecięcych fotografiach. Kilkoro dzieci wykonało precyzyjnie wykadrowane zdjęcia zjeżdżalni czy tunelu. Inne wykorzystywały wyposażenie placu zabaw jako tło do sfotografowania swoich przyjaciół. Fotografie te zostały później użyte do pokazania znaczących miejsc w tworzonych przez dzieci mapach.

### **Przestrzeń prywatne**

W omawianym studium dzieci nadawały wartość miejscu w zależności od stopnia prywatności, który pozwalał im na regulację kontaktów społecznych.

Wewnątrz i na zewnątrz budynku było kilka przestrzeni, które dzieci mogły kontrolować. Jedną z nich znajdowała się z tyłu za szopą, w narożniku ogrodu. A. Clark obserwowała, że kilkoro dzieci chciało iść tam, zanim uzyskało na to pozwolenie od dorosłego. Było to jedno z kilku miejsc w przedszkolu, gdzie dzieci były poza zasięgiem wzroku. Podczas obserwacji okazało się, że nie była to przestrzeń używana wyłącznie przez chłopców, jakkolwiek w grupie, którą obserwowała badaczka, Gary i John byli tymi, którzy identyfikowali to miejsce jako ważne. Selekcjonując fotografie Gary włączył zdjęcia szopy do jego mapy przedszkola.

Tunel był inną, wyłącznie dziecięcą przestrzenią. Był on wielkości odpowiadającej wzrostowi dziecka, co decydowało o tym, kto mógł go użytkować. Kilkoro dzieci w grupie sfotografowało go, a Laura i Clara włączyły te fotografie do ich książek o przedszkolu. Tunel, usytuowany ponad głowami dzieci, jest kolejnym przykładem wieloznaczności dziecięcych miejsc – jest on zarówno ich przestrzenią prywatną, jak i przestrzenią społeczną. W. Corsaro zwraca uwagę na wykorzystywanie przez dzieci wysoko usytuowanych miejsc do kontrolowania otoczenia<sup>13</sup>. Wysokość drabinek i usytuowanie tunelu sprawiało, że stawały się one użytecznymi punktami widokowymi.

### **Indywidualne punkty orientacyjne**

Dodatkowym czynnikiem podziału przestrzeni, który zawiera dziecięce znaczenia, a który także został odkryty w tym studium, jest złożona sieć indywidualnych punktów orientacyjnych. Są one rozciągnięte od obiektów i fotografii po ludzi, co stanowi podsumowanie tego, co jest ważne dla różnych dzieci w przedszkolu.

Młodsze rodzeństwo wyznaczało ważne obszary dla dwojga dzieci. Dziecko-przewodnik wędrówki wskazywało na poranne zwyczaje, związane z odprowadzaniem jego brata i siostry do ich sali w przedszkolu, jako znaczącej części dnia. Gary i Meryl fotografowali swoje rodzeństwo włączając do obiektów znaczących ich przedmioty osobiste takie jak materace, ręczniki i wieszaki.

Fotografie pokazujące wnętrze budynku również odsłaniały indywidualne znaki. Zdjęcia personelu w holu wejściowym są tego interesującym przykładem. Były one umieszczone na dużej tablicy, na której pokazani byli wszyscy pracownicy placówki. Cary podczas wędrówki poprosiła o to, by zrobić jej zdjęcie i umieścić je obok zdjęcia jej poprzedniej opiekunki. A. Clark zwraca

---

<sup>13</sup> Tamże, s. 9.

uwagę, że było to to samo dziecko, które kojarzyło krzywą ławkę z wcześniejszymi rozmowami ze znaczącym dorosłym (czyli właśnie ową opiekunką z czasów, gdy była w żłobku).

Fotografie wskazują także na przeszłe działania i wydarzenia będące dla dzieci źródłem zadowolenia. Clare, zauważywszy tablicę z fotografiami, umieściła na niej zdjęcie z niedawnej wycieczki na dworzec kolejowy.

Również prace dzieci działają jako osobiste znaki, punkty orientacyjne na terenie przedszkola. Dzieci prowadzące wędrowkę po placówce wskazywały na ich rysunki umieszczone na ścianach, zatrzymywały się, by pokazać swoje portfolio. Zgromadzono w nich przykłady wytworów indywidualnych dzieci, uznane przez nie za ważne od momentu ich przyjścia do przedszkola. Podczas wędrowki dzieci robiły fotografie upamiętniające rysunki i malunki z portfolio. Te osobiste ślady czy wytwory dziecięcej pracy własnej pokazują jak duże znaczenie w rozwoju identyfikacji z miejscem ma samoidentyfikacja „historia o tym kim ja jestem w tym miejscu”<sup>14</sup>.

### **Miejsca niepokojące**

Małe dzieci, w relacjonowanym studium, miały bezpośrednie i pośrednie okazje do wyrażania negatywnych odczuć związanych z przedszkolem. Ilustruje to następujący fragment rozmowy:

Badaczka: Jakiej części przedszkola nie lubisz?

Clare: *Pokoju personelu, bo ma tam przerwę śniadaniową.*

Laura: *Nie lubię chłopców.*

Gary: *Tego budynku i mostu.*

John: *Gdzie „X” zrobił kupę.*

Gaby: *Żadnej*<sup>15</sup>.

Pytanie wprost zadane podczas rozmowy z dziećmi obrazuje skalę ich reakcji. Dzieci interpretowały to pytanie szerzej niż się spodziewano. W negatywne odczucia związane z miejscami dzieci włączały frustrację. Jedno z dzieci wyjaśniło co okazało się przyczyną jego lęku, bardziej niż dyskomfortu czy frustracji. To negatywne uczucie było skojarzone z przeszłym zdarzeniem, w którym uczestniczyło inne dziecko, którego dzieci nie lubią. John kilka razy wspomni-

---

<sup>14</sup> Tamże, s. 10.

<sup>15</sup> Tamże.

nał to zdarzenie podczas rozmowy. Te uporczywie powtarzane frazy świadczą o tym, że John jest świadomy tego, co wywołuje jego niepokój. To jest jak negatywny znak, który wpływa na poczucie Johna odnoszące się do tego fragmentu przestrzeni w przeszłości i obecnie.

Wędrówki i fotografie dzieci pozwoliły lepiej zrozumieć punkt widzenia niektórych z nich mówiących o tym, że pokój personelu jest strefą zakazaną. Podkreślały one w swoich interpretacjach, że przedszkole jest miejscem, gdzie zaznacza się zróżnicowana hierarchia pomiędzy dorosłymi i dziećmi.

## Dyskusja

Podejście mozaikowe oferuje bazę do słuchania małych dzieci, które poddają refleksji złożoność ich codziennego życia. Nie daje się ona łatwo zmierzyć standardowymi metodami.

W czasie, gdy realizowano prezentowany projekt badawczy jednym z podejść, gromadzących opinie małych użytkowników placówki, było stosowanie znaków z uśmiechniętą albo smutną buzią do wyrażania preferencji. Takie piktogramy mogą być czasem użyteczne, ale powodują one nadmierne uproszczenia. Dzieci nie mogą zadawać pytań, a tylko, w ograniczonym zakresie, odpowiadać. Wygląda to na adaptację modelu przeznaczonego do zbierania opinii dorosłych użytkowników – z góry na dół. Podejście mozaikowe jest próbą zmiany tego trendu i rozpoczęcie od silnej strony małych dzieci – ich wiedzy lokalnej, ich przywiązania do detali i ich wizualnych, równie dobrych jak werbalne, umiejętności komunikacyjnych.

Użycie metod aktywnych, uwzględniających partycypację badanych, otwiera więcej możliwości komunikacyjnych. Obala to mit, że badacze powinni upraszczać swoje podejście do badania małych dzieci. Prezentowane w tym artykule studium badawcze A. Clark pokazuje potrzebę myślenia odmiennego, bardziej elastycznego, ale nie zbyt uproszczonego. Autorka doświadczyła tego, gdy objaśniając dzieciom jak używać aparatu fotograficznego, przekazywała uwagi o trzymaniu go nieruchomo, by uniknąć „chwijnego”, poruszonego obrazu. Po tych uwagach jedna z dziewczynek zniknęła z aparatem. Kiedy badaczka odnalazła ją, zobaczyła, że dziewczynka fotografuje piaskownicę, ruszając delikatnie aparatem z lewa na prawo. Zapytana co robi, odpowiedziała „Robię poruszone zdjęcie”.

Uczestniczenie dzieci w badaniach takich, jak wędrówki po placówce czy robienie zdjęć aparatem fotograficznym, dostarcza więcej pytań niż odpowiedzi. Tak było w kwestii kontaktów pomiędzy rodzeństwem. Rozmowy z dziećmi nie

odkryły żadnych niuansów związanych z tym aspektem życia niektórych dzieci w przedszkolu. Stały się one widoczne dopiero, kiedy dzieci zaprowadziły badaczkę do sali, w której przebywało ich młodsze rodzeństwo. Uczestnicząca natura metod badawczych oznacza, że działają one jako mediatory pomiędzy badaczem a dziećmi jako informatorami.

Warto odnotować, że co najmniej tak samo ważne, jak dziecięce idee i opinie, są kierowane do nich pytania prowokujące je do eksplorowania dróg, poprzez które spostrzegają one świat i komunikują swoje myśli w sposób, jaki same wybrały. Okazało się, że użycie w procesie badawczym różnych metod pogłębia rozumienie dziecięcego sposobu życia. Odwołanie się do słuchania, jako części trwającej nieprzerwanie eksploracji świata, wymaga redefinicji tego pojęcia tak, by znaczyło ono aktywny proces komunikacji włączający wsłuchiwanie się, interpretowanie i konstruowanie znaczeń.

Interesujące rozróżnienie pomiędzy badaczem a perspektywą praktyczną płynącą ze słuchania dzieci wnosi pojęcie „interpretacja”. W paradygmacie badawczym socjologii dzieciństwa zakłada się potrzebę interpretacji konstruowanych znaczeń. Uznaje się, że zadanie badacza nie jest ograniczone do ujawniania „prawdziwego” znaczenia. Jego powinnością jest wydobyć dziecięcych punktów widzenia, nie skażonych wpływem dorosłych jak to tylko możliwe. A. Clark starała się uczynić podejście mozaikowe płaszczyzną, gdzie dzieci mają wiele różnych okazji, by wyrazić swoje stanowisko odnosząc je do swoich doświadczeń stanowiących rodzaj interpretacji, poszukując w ten sposób znaczeń. Jest to szczególnie ważne, kiedy pracuje się z małymi dziećmi, które uczestniczą w procesie kształtowania tożsamości i identyfikacji z miejscem. Biorąc udział w badaniach dzieci są włączane w dyskusje, refleksje i interpretacje tego, co w doświadczaniu życia przedszkolnego same uznają za znaczące.

Praktyczne zastosowanie podejścia mozaikowego może przyczynić się do zmiany środowiska. Jak wykazała powyższa dyskusja, studium ujawniło dokładny obraz dziecięcej wiedzy dotyczącej korzystania z miejsca oraz związanych z nim preferencji i obaw. Dzieci, włączone w opowiadanie o ich uczuciach związanych z przestrzenią egzystencjalną, mogą wpływać na przyszłe decyzje odnoszące się do przestrzeni wewnątrz i na zewnątrz ich środowiska życia. Jakkolwiek największe wyzwanie, w kontekście tej publikacji, staje przed architektami. Wymaga ono, by potrafili oni zaangażować się w pogłębione dyskusje z dziećmi na etapie projektowania kształtu architektonicznego budynku, świadomi znaczenia jego potencjału edukacyjnego jako miejsca eksploracji, odkrywania i rozwoju<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Tamże, s. 10–12.



## Komentarz pedagogiczny

Odnosząc się do podejścia mozaikowego A. Clark, chcę zwrócić uwagę nie tylko nie jego walory metodologiczne, ale również, na nie mniej ważne, aspekty pedagogiczne. Uwidaczniają się one w prezentowaniu instytucji wczesnej edukacji jako inkubatora demokracji, co wyraża się w przeświadczeniu, że głos dzieci ma istotne znaczenie w sprawach odnoszących się do kształtowania ich środowiska życia. Stanowisko to wpisuje się w międzynarodowy kontekst badań nad rozwojem, które uznają, że społeczność lokalna jest najlepiej wyposażona w wiedzę o sposobach życia w miejscach, w jakich wiedzie swą codzienną egzystencję. Dziecięce obrazy przeżyć i doświadczeń, uwzględniające skupienie uwagi dzieci na detalach i ich specyficzne wizualne i sensualne pomysły i skojarzenia, wzbogacają konwencjonalne spojrzenie dorosłych, którzy konstytuując miejsce często nie liczą się ze szczególnymi potrzebami najmłodszych użytkowników placówki i ich lokalnym kontekstem.

Jakże rzadko w naszych polskich realiach mamy do czynienia z sytuacją, gdy oczekiwania, sugestie, czy tylko opinie dzieci brane są pod uwagę przy aranżacji sali, w której spędzają większość czasu podczas pobytu w przedszkolu. Na ogół wygląd tego pomieszczenia jest realizacją koncepcji nauczycielki i to ona decyduje o rodzaju sprzętów i ich ustawieniu, urządzając salę *dla dzieci*, a nie *wspólnie z nimi*. Choć bez trudu można sobie wyobrazić, że to właśnie eksploracja przestrzeni z wykorzystaniem metod zawartych w podejściu mozaikowym jest punktem wyjścia do rozpoznania potrzeb i oczekiwań dzieci, które, nie zawsze możliwe do spełnienia, mogą stanowić znakomitą okazję do podjęcia negocjacji zorientowanych na osiągnięcie kompromisu. W rezultacie pobyt dzieci w instytucji wczesnej opieki i edukacji ma szansę na nabranie waloru autentyczności. Pojawia się okazja wyzwalająca ich osobiste zaangażowanie w podejmowanie decyzji, od których zależeć będzie rodzaj działań i relacji możliwych do spełnienia (lub nie) w warunkach wyznaczonych przez kontekst środowiska materialnego. W ten sposób przedszkole może być nie tylko miejscem, gdzie dzieci pod opieką wykwalifikowanych dorosłych przebywają w określonych godzinach, bawiąc się i ucząc, ale także może ono okazać się forum debaty publicznej, w której głos małych dzieci w decyzjach dotyczących ich warunków życia jest tak samo ważny, jak współpracujących z nimi dorosłych – rodziców i nauczycieli. Warto dodać, że doświadczenia, bazujące na aktywnej partycypacji w tworzeniu warunków do rozwoju pozytywnie wartościowanych kontaktów społecznych we wczesnym dzieciństwie, mogą okazać

się kluczowe dla nabywania przez dzieci kompetencji do udziału w życiu społecznym opartym na zasadach demokracji.

Inny aspekt, ściśle wiążący się z poprzednim, to odwołanie się do podejścia konstruktywistycznego w tworzeniu wiedzy. Choć ma ono wiele odmian, to wszystkie one akcentują aktywne, osobiste zaangażowanie podmiotu w procesy strukturyzowania i restrukturyzowania doświadczeń realizowane w określonym kontekście społeczno-kulturowym<sup>17</sup>.

Ważna, bodaj czy nie najważniejsza w edukacji, jest umiejętność dotarcia do, bazującej na doświadczeniu, wiedzy osobistej dziecka i spowodowanie, by zaczęła ona „pracować” angażując umysł dziecka i jego partnerów w rozmowie. Najlepszą pozycję do tego, by słuchać małych dzieci mają ich nauczycielki. Mogą one wykorzystać elementy podejścia mozaikowego do tego, by dostrzec detale dziecięcego życia wokół nich. Możliwe, że zwłaszcza w fazie tworzenia się grupy, będą dzieci, które skorzystają ze sposobności komunikowania się z otoczeniem oferowanej przez metody wpisane w podejście mozaikowe. Gromadzenie przez dzieci dokumentacji otwierającej rozmowę o tym, co ciekawe, bliskie im, przyjazne lub też czego się obawiają może być dobrą okazją do rozpoczęcia zajęć, których ideą organizującą będzie przedmiot dziecięcych zainteresowań. Jest to szczególnie ważne w edukacji małych dzieci, które znajdują się w fazie intensywnego rozwoju i dla których doświadczanie aktywnej partycypacji *versus* marginalizacji może okazać się znaczącym prognostykiem postaw obywatelskich w ich dalszym życiu.

## Bibliografia

- Clark A. (2005), *Talking and listening to children*, w: W. Dudek (red.), *Children's spaces*, Architectural Press, Oxford.
- Gołębniak B. D. (2005), *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, D. Klus-Stańska (red.), „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1.
- Krzychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

---

<sup>17</sup> B. D. Gołębniak, *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, D. Klus-Stańska (red.), „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2005, nr 1, s. 14

Łukaszewicz R. M. (2010), *Wrocławska Szkoła Przyszłości, dla duchowości, dla wyobraźni, dla praktyki... z nieoczekiwaną przypowieścią autobiograficzną*, Wyd. Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Świeradów-Zdrój–Wrocław.

Smolińska-Theiss B. (1995), *Dziecięcy obraz szkoły*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6.

Zwiernik J. (1996), *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

## **Mosaic approach in research on experiencing ordinary life by children in institutions of early care and education**

### **Summary**

This article presents the Mosaic approach described in Alison Clark's paper *Talking and listening to children*. The Mosaic approach developed as a multi-method model. It is important to include a range of methods in order to allow children with different abilities and interests to talk about details of their daily lives in an institution for young children. The Mosaic approach consists of *observation, child conferencing, using cameras, tours, map-making, and interviews* with staff and parents. Different examples of Clark's application of the Mosaic approach in her research in an early childhood institution are discussed in the article. They demonstrate young children's participation in research, in which adults try to understand their point of view. The Mosaic approach is a collaborative process where adults and children search for meaning together.