



Magdalena Świgost

ORCID: 0000-0003-3378-4879  
Uniwersytet Jagielloński

Małgorzata Turczyk

ORCID 0000-0003-4095-9294  
Uniwersytet Jagielloński

## Podejście mozaikowe w badaniu normatywnych kontekstów dzieciństwa

### A Mosaic Approach in the Study of the Normative Contexts of Childhood

#### SŁOWA KLUCZOWE

prawo, podejście mozaikowe, dzieciństwo, metodologia, dziecko

#### ABSTRAKT

Wśród wielu perspektyw badania przestrzeni dzieciństwa na uwagę zasługuje interesujące poznawczo zagadnienie eksploracji tego fragmentu rzeczywistości społecznej, który nazywamy „dzieciństwem dzieciństwa”. Interesujące studia na ten temat zaprezentowała Alison Clark, nazywając je podejściem mozaikowym (*the Mosaic Approach*). Owo oryginalne podejście badawcze opiera się na dowartościowaniu kompetencji dzieci przeżywających swoje dzieciństwo, będących głównymi podmiotami, dzięki którym „dorosły” badacz pozyskuje wiarygodne źródło informacji. Dzieci postrzegane są jako eksperci ich własnego życia. To dzięki nim otrzymujemy wiedzę o tym, jakie znaczenia, wartości oraz doświadczenia życia codziennego budują przestrzeń ich dzieciństwa. W tej strategii badawczej szczególnego znaczenia nabiera aktywne słuchanie i proces rozumienia dzieci poprzez wszystkie dostępne ich wytwory. Poniższy artykuł przedstawia ujęcie teoretyczne proponowane przez A. Clark, które wykorzystała ona w procesie poszukiwań znaczeń, jakie dzieci w wieku przedszkolnym nadają prawu pozytywnemu współtworzącemu przestrzeń ich dzieciństwa.

## KEYWORDS ABSTRACT

law, the Mosaic Approach, childhood, methodology, child

Among the many research perspectives in the exploration of childhood space, the attention of the researcher should be drawn to a cognitively interesting approach to the question of studying this fragment of social reality, which is called „the childhood of the childhood”, namely the one which was presented by Alison Clark and defined as the Mosaic Approach. This original research strategy is based on the appreciation of the competences of children who experience their childhood as the main subjects through which an “adult” researcher acquires a reliable source of information. Children are experts in their own lives. It is thanks to them that we obtain knowledge about what meanings, values and experiences of everyday life build the space of their childhood. In this research strategy, active listening and the process of understanding children through the analysis of many available children’s products become particularly important. The following article presents the theoretical approach proposed by A. Clark used in the search for meanings that preschool children give to a positive law co-creating the space of their childhood.

## Namysł metodologiczny nad kategorią dzieciństwa

Dzieciństwo jako zjawisko społeczne stosunkowo niedawno stało się przedmiotem refleksji i analiz naukowych. Pionierskie badania nad dzieckiem i dzieciństwem pojawiły się w naukach społecznych dopiero w 2. połowie XIX wieku<sup>1</sup>. Wśród dyscyplin naukowych, które z dostępną sobie specyficzną metodologią pochylają się nad tą kategorią, współtworząc badawczy obszar studiów nad dzieciństwem, wskazać można takie nauki, jak: pedagogika, historia, socjologia, psychologia, nauki prawne, literatura, sztuka czy filozofia dzieciństwa, która wraz z refleksją antropologiczną stanowi podstawę szerszych studiów nad dzieciństwem<sup>2</sup>. Naukowcy wytyczyli wiele perspektyw i nurtów badawczych, za pomocą których poszukiwali znaczeń, najpierw samego dzieciństwa, jako kategorii społecznej, a następnie przeżyć, doświadczeń i norm, jakie nadawane są temu szczególnemu okresowi w życiu każdego człowieka. Studia

<sup>1</sup> Warto tu zwrócić uwagę na pionierskie prace: J.W. Dawid, *Program spostrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20. roku życia – przewodnik ułatwiający poznanie dziecka*, Warszawa 1887, czy tenże, *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej*, Warszawa 1985.

<sup>2</sup> W literaturze przedmiotu odnaleźć można stanowiska teoretyczne, według których filozofia dzieciństwa postrzegana jest jako autonomiczna dyscyplina badawcza, a nie jedynie jako włączenie filozofii w obszar namysłu nad dzieckiem i dzieciństwem. Patrz: G.B. Matthews, *A Philosophy of Childhood, The Poynter Center for the Study of Ethics and American Institutions*, Bloomington 2006.

nad dzieciństwem tworzą kontekst ciekawych poznawczo, interdyscyplinarnych badań wykorzystujących dorobek metodologiczny wielu dyscyplin naukowych. Badania nad dzieciństwem charakteryzuje także ich kontekstualność, polityczność, kulturowość czy normatywność<sup>3</sup>. To też determinuje wyraźną odmiennność i różnorodność stanowisk teoretycznych, w zakresie rozumienia kategorii dzieciństwa oraz aspektów metodologicznych jej badania.

Tym, co łączy ową różnorodność spojrzeń badawczych na dziecko i dzieciństwo, jest wyodrębnienie dzieciństwa jako przedmiotu badań społecznych i uczynienie z niego kategorii badawczej, która ma zasadnicze znaczenie dla dalszego życia i rozwoju jednostki, przez co szczególnie zasługuje na uwagę badacza<sup>4</sup>. Badacz R. Guardini doskonale ilustruje to wyodrębnienie, ukazując, że „dzieciństwo jest okresem niezwykle ważnym, wspomagającym okresy występujące po nim w biografii każdego człowieka, bowiem młody człowiek dziedziczy dziedzictwo swojego dzieciństwa, dorosły dziedziczy to, co przeżył w młodości, a człowiek stary nosi w sobie dziedzictwo całego swojego życia, które wzięte razem ukazuje tę przepiękną mozaikę, którą nazywamy życiem człowieka”<sup>5</sup>. W jaki zatem sposób poznać, opisać barwy i uchwycić grę cieni w tysiącu maleńkich szkielek odbijających kontekst dzieciństwa każdego człowieka?

## Podejście mozaikowe w badaniu nad dzieciństwem

Jedną z propozycji takiego „uchwycenia” metodologicznego przestrzeni i znaczeń składających się na doświadczenie dzieciństwa jest podejście metodologiczne, w ramach którego dzieci nie są postrzegane jako bierne przedmioty w procesie badawczym, ale jako aktywni kreatorzy swojego życia i swojej przestrzeni. Kładzie ono nacisk na badanie odbioru przez dzieci ich życia, ich priorytetów czy obaw<sup>6</sup>. Dzięki niemu badacze mogą wnikać w sposoby, przez które dzieci doświadczają miejsca i relacji społecznych oraz pogłębić ich zrozumienie. Przez A. Clark nazwane ono zostało podejściem mozaikowym (*the Mosaic Approach*) i uwzględnia wiele metod badawczych, łącząc je w jedną całość. Odwołuje się ono do dziecięcej kreatywności i fizycznego zaangażowania dzieci w wydarzenia składające się na ich własny świat. Podejście to wpisuje się w partycypacyjno-podmiotową orientację na dziecko, która ma zastosowanie zarówno w doborze uczestników badań, jak i w samym stosunku do dziecka

<sup>3</sup> Por. M. Kozak, *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne*, Warszawa 2013, s. 51–67.

<sup>4</sup> Tamże, s. 52.

<sup>5</sup> R. Guardini, *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*, Würzburg 1953.

<sup>6</sup> A. Clark, *Ways of Seeing: Using the Mosaic Approach to Listen to Young Children's Perspectives*, [w:] *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*, Bristol 2011, s. 29–49.

jako podmiotu badanego. Podejście to zależne jest od przyjętej koncepcji uczestnictwa<sup>7</sup>, a w badaniach z dziećmi zakłada przede wszystkim świadomą zgodę na badanie i udział w ich planowaniu oraz realizacji badań<sup>8</sup>.

## Prawo jako przestrzeń dzieciństwa – możliwości badawcze

Współcześnie prawo determinuje coraz więcej przestrzeni społecznych, które do tej pory pozostawały prawnie indyferentne, jest ważnym elementem tej przestrzeni, którą nazywamy porządkiem społecznym<sup>9</sup>. Jako jeden z elementów rzeczywistości społecznej, w której dziecko się rozwija i wzrasta, prawo pozytywnie wypełnia i określa kształt przestrzeni współczesnego dzieciństwa. Nie odnajdujemy jednak normatywnej definicji dzieciństwa. Przepisy prawne nie posługują się tą kategorią jako elementem wykładni norm dotyczących dzieci i ich sytuacji prawnej. Bezpośrednio określają one jednak sposób, można powiedzieć, normatywnego początku i końca okresu dzieciństwa, ujmując jego ramy w sztywnych znormatywowanych cenzusach wiekowych oraz w kontekście zdarzeń faktycznych czy uczestnictwa dziecka w różnych instytucjach, w tym edukacyjnych. Biorąc pod uwagę choćby zapisy Konwencji o prawach dziecka, można stwierdzić, że termin „dzieciństwo” odnosi się do sytuacji dziecka poniżej 18. roku życia, chyba że zgodnie z prawem wcześniej dziecko uzyska pełnoletność<sup>10</sup>.

Prawo wypełnia przestrzeń dzieciństwa człowieka; zabezpiecza jego fundamentalne prawo do życia i rozwoju, kreśli ramy doświadczeniom edukacyjnym, nadaje kształt systemom zabezpieczeń społecznych i prawnych w sytuacjach trudnych, a także dookreśla obowiązki dorosłych i całego społeczeństwa wobec najmłodszych. Samo jednak nie determinuje rzeczywistego porządku społecznego. Jego realizacja, a przez to ochrona społecznych wartości, zależy w dużej mierze od systemów pozaprawnych, poziomu kultury prawnej członków społeczeństwa<sup>11</sup> oraz internalizacji norm prawnych. Sama kultura prawna jest w głównej mierze wynikiem wychowania oraz szeroko rozumianej edukacji, w tym również prawnej i obywatelskiej<sup>12</sup>. Można zatem postawić tezę, że bez procesów edukacyjnych, podejmowanych również w obszarze normatywnym,

<sup>7</sup> Por. M. Szymańska, *Paradygmat podmiotowo-partycypacyjny*, [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Kraków 2017, s. 42–51.

<sup>8</sup> J. Kusztal, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji*, Kraków 2018, s. 241, 243–244.

<sup>9</sup> R. Darkowicz, J. Stelmach, *Teoria prawa*, Kraków 1996, s. 110.

<sup>10</sup> Definicja legalna z art.1 Konwencji o prawach dziecka, Dz.U. z 1991, nr 120, poz. 526.

<sup>11</sup> M. Kozak, *Prawo dziecka do edukacji*, dz. cyt., s. 88–89.

<sup>12</sup> B. Łuczyńska, R. Kościuszkiewicz-Kupiec, *Prawa i wolności dziecka na gruncie polskiego systemu prawnego – wybrane zagadnienia*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2006–2007, t. LIX–LX, Kraków 2007, s. 128.

kompetencji prawnych oraz prowadzenia badań nad zjawiskiem dziecięcej partycypacji społecznej i rozumienia prawa, nie ma możliwości prawidłowego kształtowania norm prawnych odpowiednio chroniących dziecko i przestrzeń jego dzieciństwa. Do stanowienia prawa postrzeganego jako instrument ochrony wartości dzieciństwa konieczna jest wiedza o tym dzieciństwie pozyskiwana od samych podmiotów tego tak egzystencjonalnego, jak i społecznego doświadczenia.

Warto w tym miejscu przytoczyć słowa W. Stróżewskiego, który uważa, że „wychowawczą rolę mają także prawa (...). Prawa mogą być sprawiedliwe i niesprawiedliwe, dobre i złe. Jeśli od nich zależy wychowanie człowieka, należy uczynić wszystko, aby były jak najlepsze”<sup>13</sup>. Tymczasem stanowienie prawa, w tym również oświatowego, tak mocno determinującego normatywną przestrzeń dzieciństwa, jest niezwykle silnie zorientowane formalnie, proceduralnie, a także politycznie<sup>14</sup>. Klauzula aprobacyjna „dobre prawo” w kontekście prawa wypełniającego przestrzeń dzieciństwa formułowana jest niestety głównie instrumentalnie, a nie konsensualnie, bez wykorzystania współczesnej wiedzy o dziecku, jego socjalizacji normatywnej i znaczenia internalizacji norm prawnych dla rozwoju i jego twórczego funkcjonowania w społeczeństwie.

Pojawia się zatem uzasadnienie dla prowadzenia badań nad dziecięcym rozumieniem prawa oraz nad socjalizacją prawną dzieci i młodzieży. To wiedza, fundamentalna dla zrozumienia znaczenia prawa w świecie dziecięcych doświadczeń, a w konsekwencji takiego jego projektowania i stanowienia, aby w pełni zabezpieczyć potrzeby najmłodszych w okresie dzieciństwa. Potrzeba tu jednak specjalnej perspektywy widzenia i rozumienia dziecka, postrzegania go jako podmiotu własnych praw i wolności, zdolnego, na równi z człowiekiem dorosłym, do partycypacji w zdarzeniach tworzących jego bycie w świecie<sup>15</sup>. To niezwykle ważny punkt odniesień badawczych. Założenie o dziecięcej kompetencji do kreowania i uczestnictwa w badaniu swojego życia i doświadczeń dzieciństwa pozwala przyjąć ową partycypacyjną perspektywę badawczą jako uprawnioną i za pomocą dostępnych metod odkrywać wraz z dzieckiem rozumienie tego ważnego, również w sensie wychowawczym, fragmentu rzeczywistości społecznej, jakim jest prawo. W tym miejscu założenia metodologiczne omawianego podejścia badawczego silnie wiążą się z założeniami procesu wychowania młodego człowieka, doskonale wpisując się w szeroko rozumianą koncepcję kształcenia, gdzie wychowanie, nauczanie, samokształtowanie, a także procesy socjalizacji prawnej i internalizacji wartości spotykają się we wspólnym obszarze działań

<sup>13</sup> W. Stróżewski, *O stawaniu się człowiekiem*, [w:] tenże, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 40.

<sup>14</sup> M. Turczyk, *Dobre – lepsze – instrumentalne, czyli rzecz o poszukiwaniu dobrego prawa w systemie oświaty w Polsce*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 39, 2016, s. 85.

<sup>15</sup> B. Śliwerski, *Dzieci – choć nie ryby – głosu nie mają: czyli walka antypedagogiki o emancypację i równouprawnienie nieletnich*, [w:] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1993, s. 107.

edukacyjno-badawczych i w oparciu o przyjętą metodologię budowana jest wiedza o dziecku, dzieciństwie, o jego świecie doświadczanym i przeżywanym, która może się stać podstawą do projektowania rzeczywistości wychowawczej, edukacyjnej i normatywnej dzieciństwa. Przyjęcie takiego założenia może się wpisywać w międzynarodowy kontekst badań nad rozwojem, w których wiedzę o sposobach życia odczytuje się w miejscach, gdzie to życie i te doświadczenia się dzieją<sup>16</sup>.

Nazwa „podejście mozaikowe” została zastosowana w celu zaprezentowania różnych fragmentów dziecięcego świata lub jego perspektyw. Łączy ono tradycyjne metody obserwacji i wywiadu z wprowadzeniem narzędzi partycypacyjnych. W poszukiwaniu dziecięcego rozumienia prawa dzieci zabierają badacza na wycieczkę, na przykład po swoim przedszkolu, i są odpowiedzialne za formę zapisu kluczowych elementów poddanych przez nie obserwacji. Używają aparatów, aby udokumentować „co jest tu ważne”, a następnie tworzą mapy z wykorzystaniem fotografii i rysunków. Każde narzędzie tworzy jeden kawałek mozaiki<sup>17</sup>, będący dla badacza pryzmatem, przez który ogląda całość badanego zjawiska.

Kluczowe znaczenie w tym podejściu metodologicznym ma zatem pozyskiwanie informacji od dzieci, będących najbardziej kompetentnymi informatorami, ekspertami ich własnego życia, umożliwiając im również pełne uczestniczenie w badaniu<sup>18</sup>. W skład podejścia mozaikowego opisywanego przez A. Clark wchodzi następujące rodzaje metod<sup>19</sup>:

### Obserwacja

Istotne jest, aby podjęcie obserwacji wiązało się z przyjęciem perspektywy uczestnika zdarzenia. Pozwala to odkryć punkt widzenia małych dzieci i zrozumieć ich doświadczenia związane z pobytem w przedszkolu, które jest dla nich pierwszą instytucją publiczną, gdzie doświadczają istnienia norm i zasad. Usytuowaniu się w pozycji dziecka mogą służyć na przykład pytania typu: „Czy ty mnie słuchasz?” oraz „Jak się tu czujesz?”.

### Uważne rozmowy z dziećmi

Rozumiane są jako krótki ustrukturyzowany wywiad prowadzony indywidualnie lub grupowo. Pozwala on poznawać ich opinie na temat na przykład instytucji, w której przebywają na co dzień, jej rytuałów, norm i zwyczajów. Złożony z pytań otwartych

<sup>16</sup> J. Zwiernik, *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2012, nr 2 s. 174.

<sup>17</sup> A. Clark, *Ways of Seeing*, dz. cyt., s. 29–49.

<sup>18</sup> J. Zwiernik, *Podejście mozaikowe*, dz. cyt.

<sup>19</sup> A. Clark za: tamże.

umożliwia najmłodszym dodanie również innych informacji, które są dla nich ważne w charakterystyce miejsca ich przebywania. Wywiad grupowy daje możliwość refleksji nad wypowiedziami przedmówców, korygowania lub dodawania swoich komentarzy. Rozmowę taką można również przekształcić w formę rozmowy „w ruchu”, gdy dzieci najpierw pokazują miejsca, o których opowiadają.

### Użycie aparatów fotograficznych

Metoda ta umożliwi małym dzieciom przekazanie czytelnych, wyposażonych w siłę nowego języka, komunikatów odnoszących się do ich pobytu w przedszkolu. Fotografie pokazują to, co jest dla dziecka ważne, i uczą je dokonywania selekcji, wybierania tych fotografii, które będą tworzyć indywidualne książki o przedszkolu i normach w nim obowiązujących.

### Wspólne wędrówki po przedszkolu

Wędrówki, w których dziecko pełni rolę przewodnika po otoczeniu, umożliwiają dotarcie do doświadczeń małych dzieci poprzez wykorzystanie naturalnych sytuacji komunikacyjnych. Podczas wędrówki przez kolejne miejsca przedszkola dziecko opowiada, co w nich robi, kogo spotyka itp., samo nadaje więc kierunek i decyduje, co i w jaki sposób ma być dokumentowane, na przykład zdjęcie, rejestrowanie warstwy dźwiękowej za pomocą mikrofonu itp.

### Tworzenie map

Ten etap poszukiwań badawczych polega na prezentacji miejsca przy użyciu wykonanych przez dzieci zdjęć i rysunków. Mapy, tworzone z materiału fotograficznego i dźwiękowego zgromadzonego przez dzieci, pozwalają na wartościowy wgląd w dziecięce środowisko codziennego życia, gdyż ujawniają to, co dla nich ważne, a co niejednokrotnie może być trudne do przekazania za pośrednictwem słów. Stanowią też dla szerszej grupy dzieci, również tych, które nie brały udziału w wędrówce, sposobność do rozmowy o znaczeniach, jakie mają dla nich miejsca ich codziennego bytowania.

### Wywiady

Rozumiane są w omawianym podejściu jako nieformalne rozmowy z opiekunami i rodzicami. Metoda ta przyczynia się do lepszego zrozumienia sytuacji małych dzieci przebywających w instytucji edukacyjnej, gdyż relacje osób, które znają codzienne rytuały i indywidualne potrzeby dzieci, w połączeniu 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 postrzeganie codziennych doświadczeń przez dorosłych, która to perspektywa uzupełnia punkt widzenia dzieci. Wywiady te są szczególnie wartościowe, gdy podejście mozaikowe stosuje się w odniesieniu do dzieci, które jeszcze nie opanowały języka mówionego.

Podejście mozaikowe składa się zasadniczo z dwóch etapów. Pierwszy z nich ma miejsce wówczas, gdy dzieci i dorośli zbierają dokumentację. Drugi, gdy dzielą się informacjami poprzez wspólny dialog, refleksję i interpretację<sup>20</sup>.

Istotą pierwszego etapu jest zbieranie przez dzieci, podczas uważnej obecności badacza, 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. Zgromadzony materiał dokumentacyjny stanowi podstawę do formalnej i nieformalnej, planowanej i nieplanowanej wymiany informacji pomiędzy dziećmi i dorosłymi<sup>21</sup>.

Stosując tę metodę, należy jednak zwrócić uwagę na pewne zagrożenia. Po pierwsze, aby udzielanie głosu lub słuchanie nie stało się kolejnym „aparatem kolonizacyjnym”<sup>22</sup>. Zauważmy, że nawet w grupie dzieci pojawiają się różnice w mocy przekazywanych treści; ze względu na temperament czy chociażby płeć. Drugie ryzyko może być związane z faktem, że w dzisiejszych czasach słuchanie stało się pewnym narzędziem politycznym – środkiem wzmacniającym władzę<sup>23</sup>. Po trzecie, słuchanie może stać się sposobem na efektywniejsze zarządzanie zachowaniem oraz skuteczniejsze kierowanie uczniem. Jeśli nauczyciel skutecznie „usłyszy” ucznia, upewni się, że ten osiąga pożądane wyniki. Wiedza taka może być wykorzystana przez nauczyciela do wspomagania rozwoju dziecka, ale także być nadużywana<sup>24</sup>. Trzeba jednak uznać, że zagadnienia te są związane z etyką wszystkich badań naukowych, nie jest ona jednak przedmiotem poruszanych w tym artykule zagadnień, dlatego zdecydowano się odnieść do nich jedynie pobieżnie<sup>25</sup>.

## Zakończenie

Zastosowanie podejścia mozaikowego w badaniu doświadczenia przez dzieci prawa jako ważnego tak instytucjonalnie, jak i wychowawczo fragmentu rzeczywistości społecznej jest przestrzenią dla rzeczywistej dziecięcej partycypacji i edukacji prawnej. Metody zawarte w podejściu mozaikowym pozwalają nie tylko usłyszeć głos dzieci i współtworzyć z nimi proces badawczy, ale także oddawać w ich ręce decyzję o tym, gdzie i co

<sup>20</sup> A. Clark, *Ways of Seeing*, dz. cyt.

<sup>21</sup> J. Zwiernik, *Podejście mozaikowe*, dz. cyt.

<sup>22</sup> Więcej: A. Clark, P. Moss, *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*, Londyn 2001.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Więcej: tamże.



chcą nam przekazać o doświadczanym przez siebie świecie swojej codzienności, gdyż to one wiedzą najlepiej, jak odczuwają badany fragment i czego w związku z tym potrzebują. Podejście to zakłada jednak postawę dużego zaufania wobec dziecka i przekonanie o jego kompetencji w przeżywaniu swojego dzieciństwa. Podejście to jest<sup>26</sup>:

- multimetodyczne – pozwala na identyfikowanie różnych głosów i języka dziecięcego wyrażonego za pomocą różnych technik;
- uczestniczące – traktuje dzieci jako ekspertów i współtwórców własnego życia;
- refleksyjne – włącza dzieci, praktyków-nauczycieli i rodziców, aby podjęli wspólnie z badaczem refleksję nad znaczeniami badanej rzeczywistości oraz daje im możliwość uczestniczenia w procesie interpretacji;
- adaptacyjne/elastyczne – może być prowadzone w instytucjach opieki nad dzieckiem już w najmłodszym wieku.

Warto także raz jeszcze podkreślić wychowawczy i sam przez się edukacyjny wymiar badań prowadzonych w ramach tego podejścia. Użycie wspomnianych metod uwzględniających partycypację badanych otwiera również niezwykle ważną przestrzeń oddziaływań i kształtowania kompetencji komunikacyjnych dzieci. Dowartościowuje także świat przeżywany i samą osobę dziecka. Staje się ono dla badacza partnerem, współtowarzyszem w procesie budowania wiedzy, dowiaduje się, że jego zdanie, odczucia, przeżycia są ważne, a on sam kompetentny w ich artykułowaniu i przetwarzaniu. Uczy się zaufania do siebie i do osoby badacza, który traktuje jego samego i jego interpretację z należytą uważnością, tworząc wspólne mapy i analizy. Poprzez wspólne wędrówki w przestrzeni normatywnej przedszkola tworzy swoistą siatkę pojęć prawnych, która stanie się podstawą dla jego późniejszych zachowań, zgodnych lub niezgodnych z normą prawną. Dziecięce poszukiwania znaczenia prawa i jego istoty w obszarze doświadczania życia codziennego w ramach proponowanego podejścia mozaikowego są doskonałym wzmocnieniem dla dziejących się w przedszkolu procesów wtórnej socjalizacji normatywnej. Tworzą dla dziecka także doskonałą przestrzeń do uczenia się prawa, norm społecznych, kształtowania kultury prawnej oraz poznawania wartości, jaką jest odpowiedzialność obywatelska. Dla badaczy natomiast są szansą budowania prawnopedagogicznej wiedzy o dziecku i wskazywania teoretycznych podstaw dla procesów tworzenia prawa wyznaczającego normatywne konteksty dzieciństwa.

## Bibliografia

Clark A., *Ways of Seeing: Using the Mosaic Approach to Listen to Young Children's Perspectives*, [w:] *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*, Policy Press, Bristol 2011.

<sup>26</sup> A. Clark, za: K. Zdanowicz-Kucharczyk, *Zabawa, rozmowa, a może rysunek – nauczycielskie badania świata dziecka*, „Forum Oświatowe” 2015 nr 2.

- Clark A., Moss P., *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*, National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation, Londyn 2001.
- Darkowicz R., Stelmach J., *Teoria prawa*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1996.
- Dawid J.W., *Program spostrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20. roku życia – przewodnik ułatwiający poznanie dziecka*, bw, Warszawa 1887.
- Dawid J.W., *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczałnej*, bw, Warszawa 1895.
- Guardini R., *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*, Verlag, Würzburg 1953.
- Konwencja o prawach dziecka, Dz.U. z 1991, nr 120, poz. 526.
- Kozak M., *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2013.
- Kusztal J., *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2018.
- Łucznińska B., Kościuszkiewicz-Kupiec R., *Prawa i wolności dziecka na gruncie polskiego systemu prawnodawczego – wybrane zagadnienia*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2006–2007, t. LIX–LX, Kraków 2007.
- Matthews G.B., *A Philosophy of Childhood, The Poynter Center for the Study of Ethics and American Institutions*, Indiana University, Bloomington 2006.
- Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem*, [w:] W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992.
- Szymańska M., *Paradygmat podmiotowo-partycypacyjny*, [w:] M. Ciechowska, M. Szymańska (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Śliwerski B., *Dzieci – choć nie ryby – głosu nie mają: czyli walka antypedagogiki o emancypację i równouprawnienie nieletnich*, [w:] *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, red. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.
- Turczyk M., *Dobre – lepsze – instrumentalne, czyli rzecz o poszukiwaniu dobrego prawa w systemie oświaty w Polsce*, „Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 39.
- Zdanowicz-Kucharczyk K., *Zabawa, rozmowa, a może rysunek – nauczycielskie badania świata dziecka*, „Forum Oświatowe” 2015, nr 2.
- Zwiernik J., *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2012, nr 2.

## ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Magdalena Świgost  
Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki  
e-mail: magdalena.swigost@uj.edu.pl

Dr Małgorzata Turczyk  
Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki  
e-mail: m.turczyk@uj.edu.pl