

Zuzanna Zbróg¹  <https://orcid.org/0000-0002-4088-626X>

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

PRAKTYKI WYKLUCZANIA RÓWIEŚNICZEGO W GRUPIE PIĘCIOLETNICH DZIEWCZYNEK – ANALIZA DYFRAKCYJNA

Peer Exclusion Practices in a Group of Five-year-old Girls – Diffraction Analysis

S u m m a r y: Peer exclusion in pre-school groups, although a common phenomenon, is rarely studied, especially in Polish pedagogy – as it more often affects school children. In this article, I propose a new experimental method for analysing observed practices of peer exclusion: diffraction analysis. Fragments of peer conversations in a group of five-year-olds girls form the basis of expanding the research perspective by an attempt to think in terms of the categories of intra-action and diffraction, which constitute a complex, spatial system of interdependent relationships. A characteristic feature of the argument in question is the problematisation of the successive elements of the events under analysis, which in fact leads to a liberation from the habitual way of thinking about peer exclusion (the blame of the aggressor) and the emergence of a more “ethical” way of interpreting the events – which becomes the main objective of the presented research.

Ke y w o r d s: peer exclusion, social and relational aggression, intraaction, diffraction analysis, pre-school age, socio-emotional learning

¹ Dr hab. Zuzanna Zbróg – profesor uczelni na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, pracuje w Instytucie Pedagogiki. Kierownik Zakładu Edukacji Elementarnej i Wspomagania Rozwoju Dziecka. Zastępca przewodniczącej Sekcji Edukacji Elementarnej KNP PAN i Członkini Sekcji Pedeutologii KNP PAN (kadencja 2020–2024). Redaktor naczelna półrocznika dla nauczycieli „Edukacja Wczesnoszkolna”. Zainteresowania badawcze: kierunki przemian teoretycznych i badawczych w pedeutologii oraz pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej, interdyscyplinarne badania nad kształceniem nauczycieli wczesnej edukacji i ich wiedzą pedagogiczną, reprezentacje społeczne zjawisk edukacyjnych, zbiorowe pisanie biografii jako metoda badawcza i metoda uczenia się. Adres do korespondencji: Instytut Pedagogiki, ul. Krakowska 11, 25-029 Kielce; e-mail: zzbrog@ujk.edu.pl.

Wprowadzenie

Istotą pedagogiki przedszkolnej „jest ukazywanie filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych podstaw do interpretacji zjawisk wiążących się z edukacją dzieci”². To oczywiste, że wielość perspektyw teoretycznych znajduje odzwierciedlenie w zróżnicowanych dyskursach wczesnej edukacji.

Przedstawiane badania, mimo trudnej problematyki, pokazują, że istnieje edukacja przedszkolna inspirująca i pozwalająca ponownie uwierzyć w życiodajny dyskurs wczesnodziecięcy kierujący się etyką i przywracający „dziecko w dziecku”. Proponuję w tym artykule alternatywną wersję konstruktywistycznej narracji, która afirmuje podejście dynamiczne, rozumiejące dziecko jako podmiot niemierzalny, nieskategoryzowany, nieprzewidywalny, dysponujący bogactwem przemyśleń, pytań, posiadający swoją perspektywę patrzenia na świat i rozumienia, co się w nim dzieje.

Etyka badań z udziałem dzieci

Badania z dziećmi zawsze wymagają zainteresowania etycznym ich przebiegiem, również podczas uczestniczenia w procesie słuchania dzieci, zachowujących się naturalnie w zwyczajnym, codziennym dla nich kontekście³.

Sposób myślenia o badaniach z wykorzystaniem metody analizy dyfrakcyjnej zaczerpnęłam z praktyki badawczej Bronwyn Davies⁴, australijskiej badaczki edukacji małych dzieci, której prace analityczne inspirują do poszukiwań metodologicznych i pedagogicznych innych niż w tradycyjnym jakościowym ujęciu, bazującym np. na kategoryzowaniu i kodowaniu czy refleksyjności badacza.

Etyka badań prowadzonych przez Davies jest ściśle powiązana z otwartością na to, czego nie można od razu dostrzec. Podstawą podejścia wspomnianej badaczki jest filozofia Karen Barad⁵, która koncentruje się nie na poszukiwaniu osób *odpowiedzialnych* czy też *odpowiedzialności* (za kogoś, za coś), ale na relacyjnej postawie w stosunku do wszystkich naszych bliźnich, która – w trakcie spotkań pełnych szacunku i wrażliwości na dziecko – staje się kluczowa.

² Jolanta Andrzejewska, Ewa Lewandowska, „Polska pedagogika przedszkolna w XXI wieku. Poszukiwania badawcze i implikacje do praktyki”. *Studia z Teorii Wychowania* 12 (2021): 85.

³ Projekt badań uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (nr 1/2024).

⁴ Bronwyn Davies, *Listening to Children: Being and Becoming* (London–New York: Routledge, 2014).

⁵ Karen Barad, *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning* (New York: Duke University Press, 2007); też, „Matter feels, converses, suffers, desires, yearns, and remembers. Interview with Karen Barad”. W: *New Materialism: Interviews and Cartographies*, red. Rick Dolphijn, Iris van der Tuin (Chicago: University of Michigan, 2012), pdf bez stron.

W pedagogice przedszkolnej słuchanie dzieci w trakcie poznawania świata jest prawdziwym, relacyjnym spotkaniem z nimi, pokazującym wielowymiarowość i złożoność procesu *bycia-poznawania-stawania się*. Dotyczy jednocześnie dziecięcej ciekawości świata, faktycznej sprawczości, tworzenia znaczeń i wspólnotowości niezbędnej człowiekowi do zachowania dobrostanu emocjonalnego.

W tym artykule słuchanie rozumiane jest jako relacja etyczna oparta na szacunku dla odmienności i Innego, jako ciągła otwartość na jeszcze nieznanne, na różnice w całej swojej różnorodności. Przede wszystkim jednak chodzi o odłożenie na bok swoich przekonań, o wyjście poza schematy myślowe, unikanie osądów, ferowania wyroków, wymierzania kar, powierzchownego oceniania bez dogłębnej analizy tego, co może być udziałem dziecka w danej sytuacji.

Artykuł powstał dzięki współpracy z nauczycielkami i dziećmi z Przedszkola Samorządowego nr 19 w Kielcach oraz studentkami pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, członkiniami Studenckiego Koła Naukowego „Elementarni”, które wraz ze mną zaangażowały się w otwieranie przestrzeni narracji o edukacji i sposobów bycia w świecie, bazujących na myśli inspirowanej metodyką Reggio Emilia, w tym przyjęciu pedagogiki słuchania, praktyki dokumentowania, prowokowania do myślenia w i o różnorodnym środowisku oraz postawy eksperymentowania⁶.

Podstawowe kategorie teoretyczne

W przedstawianym artykule danymi są werbalne i niewerbalne interakcje w grupie pięcioletnich dziewczynek. Interakcje te pozwolą pogłębić rozumienie fenomenu wykluczenia społecznego. Podstawową kategorią wymagającą wyjaśnienia w związku z zastosowaną metodologią są także intraakcje, które dowodzą złożoności codziennych dziecięcych spotkań i dialogów. Wreszcie pojęcie dyfrakcji, które – zaczerpnięte z fizyki – czyni bardziej zrozumiałym, na czym polega eksperymentalność wykorzystanego podejścia i dlaczego nie jest to refleksja/refleksyjność.

Wykluczenie rówieśnicze (w przedszkolu)

Wykluczenie rówieśnicze jest jednym z zachowań noszących znamiona agresji relacyjnej i społecznej, obserwowanych już w wieku przedszkolnym.

W praktyce są to najczęściej zachowania występujące na poziomie diadycznym, poczynając od zachowań polegających na celowym zasłanianiu uszu celem zasygnalizowania braku zainteresowania drugą osobą, poprzez grożenie zerwaniem przyjaźni w razie braku spełnienia określonego

⁶ Zob. Jolanta Bonar, Aleksandra Maj, „Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału”. *Problemy Wczesnej Edukacji* 4 (2015): 42–57.

żądania, skończywszy na działaniach ponadindywidualnych, takich jak umyślne rozprowadanie sekretu koleżanki, obserwowane już u trzyletnich dziewczynek⁷.

Agresja relacyjna dziewczynek jest tak samo powszechna jak agresja chłopców, jednak dziewczynki przejawiają zachowania „trudniejsze do natychmiastowej obserwacji, takie jak manipulowanie relacjami rówieśniczymi, grożenie zerwaniem tych relacji, obmawianie bądź wykluczanie rówieśników ze wspólnych aktywności i zabaw”⁸. Przedstawiony przez Karolinę Koszałkowską przegląd badań anglojęzycznych jasno wskazuje „na dziewczynki jako główne sprawczynie agresji relacyjnej”⁹. Dziewczynki częściej zgadzają się ze stwierdzeniami typu: „Mówienie innym, że mają nie przyjaźnić się z kimś, kogo ty nie lubisz, jest OK” oraz podejmują tego typu zachowania zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. Jedną z ważnych przyczyn agresji relacyjnej wśród dziewczynek jest środowisko rodzinne. Agresja relacyjna rozwija się zwykle „na skutek wychowania w atmosferze nadmiernej kontroli, w wyniku czego dziecko uczy się kontrolowania oraz manipulowania relacjami z innymi”¹⁰.

W przedstawianych badaniach szczegółowo będzie analizowana ta forma wykluczenia społecznego, która dotyczy agresji relacyjnej dziewczynek pięcioletnich w wymiarze zarówno grupowym, jak i indywidualnym. Przyjęła ona postać manipulowania relacjami rówieśniczymi poprzez wykluczanie z zabawy. „Praktyki wykluczania społecznego” rozumiem jako uczestnictwo w tym procesie, niezawierające przypisanych do niego ocen, dzięki temu umożliwiające badanie tego typu zachowań w sposób otwarty, niezamykający żadnej perspektywy. Brakuje w polskiej pedagogice przedszkolnej takiego ujęcia tego obszaru badań.

Intraakcja, czyli uwikłanie sprawczości

Wszystkie społeczności, również dziecięce, „są zawsze wyłaniającymi się, eksperymentalnymi przestrzeniami, w których współlistnieje wielość możliwości myślenia i działania”¹¹. Neologizm *intra-action* (ang.) Karen Barad tłumaczy jako „matnię/zawiłość/uwikłanie sprawczości” (ang. *entanglement of agencies*). Oznacza to, że w przeciwieństwie do zwykłej interakcji, która zakłada, że istnieją oddzielne, odrębne, indywidualne relacje, posługując się pojęciem „intraakcja” uznajemy, że różne relacje (spotkania, wspólna zabawa) wyłaniają się bezpośrednio jako właśnie „intraakcja”. Pojęcie intraakcji Barad odnosi do sytuacji generowanej podczas

⁷ Karolina Koszałkowska, „Agresja społeczna i relacyjna dzieci, młodzieży i dorosłych”. W: *Psychospołeczne konteksty badań nad agresją interpersonalną*, red. Grażyna Poraj, Magdalena Poraj-Weder (Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2022), 53.

⁸ Tamże, 53–54.

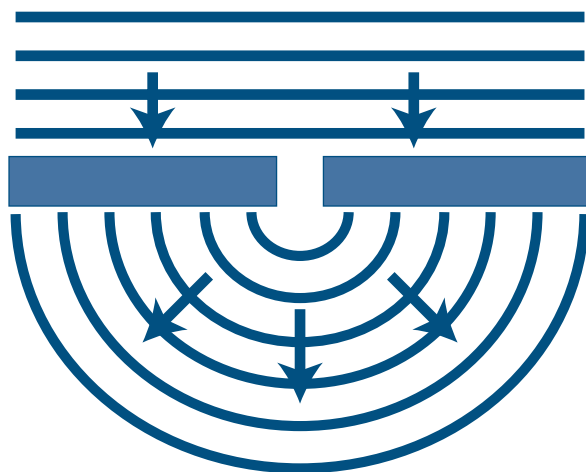
⁹ Tamże, 54.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Davies, *Listening*, 22.

spotkania, w którym co najmniej dwa podmioty (wg Barad – ciała: *bodies*) znajdują się w procesie stawania się innymi. Chcąc lepiej zrozumieć intencje Barad, można dodać, że nie powinniśmy traktować siebie jako odrębnych bytów, istniejących poza spotkaniami z innymi. Dzięki np. wspólnej pracy możemy ujawnić się nie jako byty stałe, niezmiennie, absolutne, ale jako byty, które zawsze są uwikłane w matnię sprawczości i zawsze stają się (*podmiot-w-procesie* stawania się) czymś innym niż wydaje się, że są¹².

Dyfrakcja to zjawisko znane w fizyce (Barad jest także fizyczką), które – omawiając rzecz w skrócie – łatwo można zaobserwować w sytuacji, gdy wiązka fal (np. oceanicznych) przechodzi przez szczelinę (np. falochron). „Kiedy fale przepływają przez falochron, zginają się wokół niego po drugiej stronie, tworząc wzór koncentrycznych okręgów rozchodzących się na zewnątrz”¹³. Dyfrakcja dotyczy więc zmiany kierunku rozchodzenia się fali z prostoliniowego w wypadku napotkania przez nią na przeszkodę.



Rysunek 1. Dyfrakcja fal oceanicznych przechodzących przez szczelinę w falochronie¹⁴

Dyfrakcja jest kategorią pojęciową przeciwstawianą przez Barad popularnej refleksyjności, powszechnej i niemal niepoddawanej krytycznemu oglądowi, bowiem funkcjonującej właściwie jako dogmat w badaniach jakościowych. Barad doszła do wniosku, że należy zrezygnować z refleksyjności podczas analizy dyfrakcyjnej, ponieważ zaciemnia ona obraz analizowanych wątków, wprowadza nas w błąd. Refleksywność

¹² Barad, *Meeting*.

¹³ Karen Spector, „Meeting Pedagogical Encounters Halfway”. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58 (2015): 449.

¹⁴ Tamże.

jest jak odbicie w lustrze, które odzwierciedla rzeczywisty obiekt lub byt. Zatem badacz korzystający z refleksyjności reprezentuje to, co już istnieje (niezależnie od tego, jaką sam ma perspektywę). Mamy tu więc do czynienia z problemem, ponieważ „obiekt refleksyjnego spojrzenia nigdy nie może być po prostu przedmiotem, który można unieruchomić. Podczas gdy refleksja i refleksyjność mogą dokumentować kategorie różnic, dyfrakcja sama w sobie jest procesem, w wyniku którego *powstaje różnica i nadaje ona znaczenie*”¹⁵. Jeszcze dokładniej wyjaśnia ideę dyfrakcji sama Barad: „[...] dyfrakcja polega na wzajemnym odczytywaniu spostrzeżeń w sposób, który pomaga naświetlić różnice w miarę ich pojawiania się: jak powstają różne różnice, co zostaje wykluczone i jakie znaczenie mają te wykluczenia”¹⁶.

Metodologia badań

Wprowadzenie do procedury metodologicznej pojęcia dyfrakcji kwestionuje nie tylko podejście refleksyjne, ale także samą procedurę metodologiczną, która prze staje być metodycznie prowadzoną strategią badawczą, a zaczyna – metodologicznym eksperymentowaniem¹⁷. Analiza dyfrakcyjna dotyczy prowadzenia badania jakościowego w sposób różnorodny, otwarty, mobilny, nieprzewidywalny. Taki sposób postępowania wynika z założeń filozofii różnicy Giles’a Deleuze’a¹⁸ i relacyjnej ontologii sprawczego realizmu Karen Barad¹⁹, zakładających zrozumienie wówczas, gdy obserwujemy proces stawania się, zgłębianie tego, co nieznanne, co w ruchu, co wymaga dociekania, aby pojawiło się coś nowego i nieoczekiwanego (nowa perspektywa, inne stanowisko, niestereotypowe myślenie, niepowtarzalna idea). Proces ten dotyczy zatem ewoluowania, stawania się i bycia pomiędzy.

Sprawczość badacza w analizie dyfrakcyjnej nie polega na śledzeniu tego, co już znane, ale na tworzeniu nowych map, mapowań ontoepistemologicznych, etycznych, z których może wyłonić się coś nowego, [...] przestrzeń spotkania, w której zadaniem badacza nie jest opowiadanie o czymś, co istnieje niezależnie od spotkania (tworząc pozór prawdy), ale otwarcie immanentnej subiektywnej prawdy – tego, co staje się prawdą, ontologicznie i epistemologicznie, w momencie spotkania. Spotkanie w tym sensie ma charakter eksperymentalny – badacz nie wie z góry, jaka wiedza ontoepistemologiczna wyłoni się z eksperymentalnej mieszanki pojęć, emocji, ciał, obrazów i afektów²⁰.

¹⁵ Bronwyn Davies, „Reading anger in early childhood intra-actions: A diffractive analysis” *Qualitative Inquiry* 20 (2014): 734.

¹⁶ Barad, *Meeting*, 30.

¹⁷ Davies, *Reading*; Davies, *Listening*.

¹⁸ Giles Deleuze, *Różnica i powtórzenie*, tłum. Bogdan Banasiak, Krzysztof Matuszewski (Warszawa: Wydawnictwo Kr, 1997).

¹⁹ Barad, *Meeting*.

²⁰ Davies, *Reading*, 734.

Podejścia dyfrakcyjnego nie da się przekształcić w metodyczny zestaw kroków, które należy wykonać. Jest to bowiem proces nieprzewidywalny, wymagający praktyki badawczej, którą można postrzegać jako możliwość zobaczenia, jak coś nabiera znaczenia w obserwowanej rzeczywistości, a „podmioty uczestniczące w analizowanych epizodach/zdarzeniach nie powinny być interpretowane w kategoriach jednostkowych, specyficznych bytów, ale sposobów ich uwikłania w sprawczość.

W tym artykule uwaga badawcza zostanie zwrócona na analizę zjawiska izolacji rówieśniczej poprzez skorzystanie z transkrypcji rozmów toczonych między pięcioletkami. Z założenia analiza dyfrakcyjna nie mieści w sobie pytań problemowych, ponieważ koliduje to z koniecznością porzucania znanych kategorii czy procesu kodowania, charakterystycznego dla typowych badań jakościowych. Odrzuca ona *clichés* rozumiane jako stereotypy myślowe rządzące tym podejściem badawczym.

Barad i Davies zalecają, aby podczas analizy dyfrakcyjnej myśleć o nowych doświadczeniach, perspektywach lub teoriach, ponieważ mogą one zwielokrotnić sposoby rozumienia tego, jak można postrzegać świat. Podczas próby odczytania emocji podmiotów warto zadawać sobie pytania: *Dlaczego on(a) się tak czuje? Jakie to ma znaczenie? Dla kogo to ma znaczenie?*

Analiza dyfrakcyjna wykluczenia rówieśniczego

Początek roku przedszkolnego. Julia jest nowa na osiedlu. Nie zna nikogo z grupy, ponieważ uczęszczała do innego przedszkola niż pozostałe, dobrze znające się już dzieci. Bawiące się ze sobą od wczesnego dzieciństwa dziewczynki, mieszkające w trzech pobliskich blokach, stworzyły silną, wzajemnie wspierającą się grupę. Należą do niej: Ada, Zuzia, Sylwia i Natalia.

Część 1. Zabawa na świeżym powietrzu. To pierwszy dzień Julii w przedszkolu. Julia dostała od mamy torebkę cukierków dla całej grupy: „Na dobry początek”. „Ale po obiedzie” – odpowiedziała nauczycielka. Wychowawczynie wie od mamy, że Julia wprowadziła się do jednego z bloków, które tworzą na osiedlu zamknięte podwórko, dołączyła zatem Julię do wspomnianej grupy i poprosiła dziewczynki o zaopiekowanie się nową koleżanką.

Dziewczynki bawią się w piaskownicy. Są bardzo zajęte zabawą w dom, Julia się przygląda i próbuje dołączyć ze swoją lalką. Nagle Ada, ukradkiem obserwująca Julię, wstaje i wychodzi z piaskownicy, a za nią pozostałe dziewczynki podążają bez słowa. Zaczynają bawić się na żółtym pojemniku na piasek (do posypywania zimą chodników). Przygnębiona Julia idzie powoli za nimi i próbuje dołączyć do grupy dziewczynek.

Nie jest niczym niezwykłym, że nowe dzieci w przedszkolu mogą mieć trudności z przyłączeniem się do zabawy pierwszego dnia, ale Julia nie jest nieśmiałą dziewczynką, która boi się odezwać do koleżanek. Widzi już, że nie będzie jej łatwo, ponieważ zabawa toczy się dalej bez niej, a grupa zachowuje się tak, jakby jej w ogóle nie było w pobliżu. To nowe doświadczenie, którego Julka wcześniej (w przedszkolu) nie przeżywała, ponieważ postrzegana była jako towarzyska i rezydentna dziewczynka.

Julia ośmieliła się więc odezwać: „Zobaczcie, jaką mam lalkę”. W tej chwili Ada szybko zeskakuje z pojemnika i wraca do piaskownicy. Za nią bez słowa podążają dziewczynki i znów bawią się w rodzinę swoimi lalkami, zrywają liście i trawę na domowy obiad, nie zwracając uwagi na Julię. Pani zajęta jest doглядaniem ogółu dzieci, nie koncentruje się na nowym dziecku.

Pierwszy kontakt Julki z grupą koleżanek z pewnością nie był dla niej przyjemny. Starła się być dzielna, choć jej buzia zaczynała układać się w podkówkę i widać było, że jest bliska płaczu. Dziewczynki, jak gdyby nigdy nic, zajmowały się sobą, bawiąc się we własnym gronie.

Nietrudno było dostrzec pozorowaną obojętność, ponieważ mimika dziewczynek jednoznacznie wskazywała na zadowolenie z rozwoju sytuacji. Sprzyjała ona wyzwalaniu dodatkowych emocji, widocznemu podnieceniu podczas zabawy w piaskownicy, zabawy na pokaz, indywidualny pokaz dla Julii patrzącej ze łzami w oczach na niedosze koleżanki. Oznaki przerażenia były widoczne w jej łkającym, niepoczonym ciele. Jej osobiste nieszczęście było tak samo intensywne i namacalne jak podekscytowanie grupy kierowanej przez Adę. Julia zaczęła bawić się samotnie, a smutek i swego rodzaju zaskoczenie towarzyszyły jej do momentu powrotu do sali.

Jako obserwator odczuwałam ogromne przygnębienie wykluczeniem Julii. Nie może być inaczej, jeśli widzi się cierpienie dziecka. W pierwszym momencie chciałam powiadomić nauczycielkę o sytuacji i poprosić ją o rozmowę z Adą. Postąpiłabym jednak wówczas schematycznie, obwiniając o wszystko Adę, etykietując ją jako agresora, a przecież w całej nieprzyjemnej sytuacji brała udział cała grupa dziewczynek.

Część 2. Po obiedzie dzieci idą na podwórko. Grupa Ady zaczyna tym razem zabawę na pojemniku do piachu. Julia podchodzi do dziewczynek i częstuje cukierkami Zuzię, Sylwię i Natalię, ale nie Adę. Ada, nieuwzględniona podczas rozdawania słodkości przez Julię, zaczyna się dziwnie wiercić. Dziewczynki chwają cukierki: „Ale pyszne”. Julia przechodzi ze swoją lalką do piaskownicy i mówi do dziewczynek, że może je jeszcze poczęstować. Dziewczynki zabierają swoje lalki i biegają za Julią, pozostawiając zdziwioną Adę na pojemniku. Zabawa w piaskownicy trwa w najlepsze bez „szefowej”.

Ada zostaje porzucona w ciągu kilkudziesięciu sekund potrzebnych na skonsumowanie słodczy. Nie bardzo wie, co się dzieje. Była przecież silną szefową grupy, która okazywała jej ślepe posłuszeństwo. Rozumiały się przecież bez słów. Teraz jest odizolowana i zła. Jej poniżenie nie budzi wątpliwości. Można nawet dostrzec emocje Ady, które wydają się odpowiadać ogromnemu zdziwieniu i zniewadze. To zdarzenie, które dla Ady jest emocjonalnie trudne do zniesienia. Nie tylko Julia ją poniża, ale przede wszystkim najbliższy krąg jej własnych koleżanek z tego samego placu zabaw. Dzieje się zatem coś, co jest przykre nie tylko w przedszkolu, ale i na podwórku, na którym dziewczynki spędzają cały swój wolny czas, całe swoje dzieciństwo (rodzice z sąsiadujących ze sobą bloków przygotowali dla nich nawet duży parasol nad piaskownicą, żeby dzieci mogły się bawić w czasie upałów).

Ada przez kilka minut bije się z myślami, co dalej robić. Najpierw skłania się do pozostania wycofaną, stoi przy pojemniku nadąsana i zamyślona, ale ostatecznie decyduje się na próbę odzyskania znanej pozycji osoby przewodzącej innym. Postanawia odtworzyć stare wzorce działania:

Ada podchodzi do dziewczynek w piaskownicy. Woła Zuzię, ale ona nie reaguje. Dziewczynki odtwarzają dokładnie ten sam wzorec zachowania jak wówczas, gdy Ada nimi kierowała. Bawią się, udając, że nie słyszą Ady. Ada próbuje jeszcze raz, ale Zuzia znów ją ignoruje. Kiedy Ada zamierza się wycofać na swoje miejsce na żółtym pojemniku, Julia mówi: „Możesz się z nami bawić”. Po sekundzie: „A chcesz cukierka?”. Ada nie posiada się z radości. Z wielkim smakiem zajada cukierka i przedstawia się: „Jestem Ada, a ty, bo nie pamiętam...”. Wszystkie dziewczynki zajadają cukierki, a potem z zapalem dzielą się swoimi rolami w rodzinie. Ada znowu dowodzi. Rozmawiają, jakby wszystkie znały się od dawna. W międzyczasie pokazują sobie swoje lalki.

Wszystko wskazuje na to, że pozostałe dziewczynki (Zuzia, Sylwia, Natalia) pragną bawić się z Julią. Może mają już dosyć „rządzenia się” Ady, chcą także doświadczyć decyzyjności i samosterowności w zabawie, chcą pokazać swoje pomysły i przedstawić inną formę zabawy w rodzinę niż nakazywała im Ada. Zuzia nie reaguje na nawoływanie Ady, Sylwia i Natalia także udają, że niczego nie słyszą, bo może nie podoba im się to, jak Ada zachowała się w stosunku do Julii. Mniej lub bardziej nieświadomie jej to pokazują.

Julia mogłaby zastosować odwet i odpłacić Adzie tym samym. W końcu Ada świadomie wykluczyła ją z grupy, więc w ramach „odwdzięczenia się” mogła ją dalej izolować. Zdaniem Judith Butler²¹ osoba agresywna może uzasadniać swoją przemoc pozwoleniem na działanie pod znakiem „samoobrony”. Jak wiemy z oglądu zjawiska w sferze prywatnej lub publicznej, autonarracja o samoobronie

²¹ Judith Butler, *Giving an Account of Oneself* (New York: Fordham University Press, 2005).

może prowadzić do ciągłego napięcia w relacjach, do nieokiełznanego gniewu, powodować szkody fizyczne i psychiczne zarówno u siebie, jak i innych osób.

Część 3. Dziewczynki w piaskownicy bawią się w rodzinę, wykorzystując do scenek swoje lalki i wszystko, co jest w okolicy: trawę, liście, patyki, korę, mleczkę, krwawnik i inne kwiatki, sznurki, piasek itp. Ada jest dowodzącą mamą. Julii wyznacza rolę najmłodszego dziecka, które nic nie może robić. „Ty nic nie robisz, bo jesteś niemowlakiem”. Julia się buntuje, bo chce gotować zupę z trawy. Ma już gotowe błotko z piachu i wody. „Wolę być nianią”. Ada upiera się, że niemowlaki tylko mogą płakać i gryźć. „I tak ugotuję zupę. Nie będziesz mi rozkazywać”. Zdenerwowana Ada wyrzuca zupę i z bojową miną wpatruje się w Julkę. Julka łapie się za łokcie i krzyczy na Adę. Nauczycielka przychodzi, aby z nimi porozmawiać: „Dziewczynki bawcie się grzecznie, bo nie dam wam naklejek na koniec dnia”. Następnie oddala się do kłócących się w innym miejscu dzieci, nie czekając na reakcję grupy. Po tej uwadze Julia samotnie przechodzi na pojemnik. Płacze. Dziewczynki po cichu naradzają się ze sobą, a po chwili wszystkie idą po Julię, chwilę rozmawiają i razem wracają do zabawy w piaskownicy. Julia gotuje nową zupę, bo każdy wybiera sobie taką rolę, jaką chce.

Wydawało się, że relacje między dziewczynkami zostały ułożone dzięki koncyliacyjnej postawie Julki. Ada próbuje jednak wrócić do roli autorytarnej szefowej grupy lub też „odwdziżyć się” za wcześniejszą bolesną zniewagę. Przypisuje zatem Julii – wbrew jej zdaniu – rolę dziecka, tak małego, że nie może ono wykonywać w rodzinie żadnej aktywności. Opisane zachowanie ma charakter agresji relacyjnej związanej z manipulowaniem relacjami koleżeńskimi i wykluczaniem rówieśników ze wspólnych zabaw²². W badaniach ustalono także, że razem z agresją pojawia się lęk przed wykluczeniem społecznym oraz gniew jako element wrogich atrybucji, których źródłem jest najczęściej środowisko rodzinne i doświadczanie w nim przemocy²³.

Płacz i rozżalenie Julki spowodowały, że dziewczynki zaczęły się zachowywać inaczej. Wydaje się więc, że Ada straciła swoją dawną moc inicjowania działań całej grupy i nie może już liczyć na ślepe posłuszeństwo dziewczynek. Zapewne doświadczyła głębokiego poczucia utraty sprawczości. Nie miała już władzy nad nimi i chyba zrozumiiała, że w każdej chwili sytuacja może się odwrócić i to grupa zwróci się ponownie przeciwko niej. Z pewnością nie chciała ponownie znaleźć w takiej sytuacji, nie chciała ryzykować. Zapewne bała się, że zostanie obwiniona przez koleżanki za łzy Julki, za jej smutek, rozgoryczenie, rozczarowanie, zawiedzenie.

²² Koszałkowska, „Agresja”.

²³ Marta Bodecka-Zych, „Agresja jako odpowiedź na postrzeganą wrogość, czyli o dokonywaniu wrogich atrybucji”. W: *Psycho społeczne konteksty badań nad agresją interpersonalną*, red. Grażyna Poraj, Magdalena Poraj-Weder (Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2022), 239–255.

Ada zatem także bała się izolacji koleżeńskiej / wykluczenia społecznego. Już go doświadczyła, wie, z czym się dla niej wiąże. Być może to spowodowało, że uległa i wspólnie z koleżankami rozwiązała problem. Nikt nie był już wykluczony.

Jak wskazuje Dorte Søndergaard²⁴, praktykowanie wykluczenia społecznego wywołuje strach u każdego członka grupy, że następnym razem być może on zostanie wykluczony. Możliwe, że także to (podświadomie) motywowało dziewczynki do przyjęcia Julki do ich „paczki”.

Te momenty smutku związanego z wykluczeniem Julki i Ady, szczegółowo udokumentowane, omówione i przeanalizowane, wymagają czegoś więcej niż zwykle strategie interpretacyjne. Smutek Julki pojawia się w intraakcji między nią a dziewczynkami – w momencie, gdy wszystkie podmioty spotykają się i pozostają ze sobą w określonej relacji, w której Julia wpływa na innych i jest pod ich wpływem. Smutek nie należy wyłącznie do niej i nie pochodzi od niej, nie jest też bezpodstawny. Stawką jest zdobycie koleżanek i uniknięcie wykluczenia. Fala smutku połączona ze strachem, której doświadcza Julia w momencie odrzucenia, ma charakter zarówno ontologiczny, jak i nierozzerwalnie z nią związany – epistemologiczny. Pięcioletka rozumie, co się dzieje, przypisując swoje wykluczenie Adzie. Jednocześnie jej wycofanie się i późniejszy rozwój sytuacji (część 2.) wpływają nie tylko na innych i ich emocje, ale także na ich postrzeganie – siebie i Julii.

Wymiar moralno-etyczny uczenia się dzieci

Zaistniała sytuacja może być przyczynkiem do pracy z dziećmi (całą grupą przedszkolną) nad doświadczeniem wykluczenia rówieśniczego, wykluczenia społecznego czy agresji relacyjnej. Najpierw jednak nauczyciel – wzorem etyki deleuzjańskiej²⁵, którą odróżnia on od moralności – może zadać sobie pytania: *co to jest? jak to możliwe? jak to musi być, żeby tak powiedzieć? jaki sposób bycia to oznacza?* Nie chodzi zatem o to, aby kogoś (dziecko) osądzać i kategoryzować/etykietować (w ramach podejścia moralizującego), ale aby poszukać sposobów jego istnienia/bycia w świecie. „Koncepcja etyki Deleuze’a jest prowokacją do odmiennego myślenia i stawania się innym – do odejścia od osądów moralnych w stronę etyki”²⁶.

Znając obraz całej sytuacji, można przypuszczać, że Ada czuła się zaniepokojona obecnością nowej koleżanki, która mogła stanowić zagrożenie dla jej dominującej pozycji w grupie. *Czy jej zachowanie można zatem uznać za formę samoobrony?*

²⁴ Dorte Marie Søndergaard, „Bullying and social exclusion anxiety in schools”. *British Journal of Sociology of Education* 33 (2012): 355–372.

²⁵ Deleuze, *Różnica*.

²⁶ Davies, *Reading*, 738.

Zadaniem nauczyciela jest otwartość i uważność na Innego, na dziecko, które okazuje swój smutek, czuje się samotne, smutne, wykluczone, pomijane, ale i na dziecko, które uważa, że jego pozycja jest zagrożona, które krzywdzi, przejawia agresję, które ma swoją perspektywę i swoje interesy – które nadaje sens swojemu działaniu i które je uzasadnia swoim dobrem.

Obie perspektywy doświadczą się cieleśnie, co można było obserwować. I Julia, i Ada były przytłoczone swoim niespodziewanym i intensywnym doświadczeniem, odczuły w ciele jego ciężar i jego siłę. Z pewnością rezultaty aktywności Ady i Julii odczuwały w swoim ciele także pozostałe dziewczynki. Warto zauważyć, że zgodnie z założeniami filozofii Barad, odczytywanie dziecięcych emocji, które zaczynają się wylaniać w dyfrakcyjnych ruchach/falach pomiędzy pojęciami, emocjami, perspektywami, wymaga od nas wyjścia poza koncepcję siebie jako bytu, siebie jako podmiotu istniejącego odrębnie od innych podmiotów. Istniejemy zawsze w intraakcji z innymi. Nie tylko Ada i Julia jako podmioty działały w ten, a nie inny sposób. One działały tak, a nie inaczej ze względu na to, że nie istniejemy jako samodzielne podmioty – jesteśmy istotami społecznymi nie tylko dlatego, że wchodzimy w interakcje z mnóstwem innych żywych istot. Każdy nasz ruch jest zależny od intraakcji z innymi osobami, przedmiotami, procesami, roślinami, zwierzętami; z nastrojami, emocjami, uczuciami, samopoczuciem, doświadczeniem... Ze wszystkim.

Człowiek, który nie może pozwolić sobie na wyzbycie się dominacji, cierpi, bo boi się, żeby jego dotychczasowy status nie uległ pogorszeniu. Ada wpadła na pomysł, który nastawił ją nie tylko przeciwko Julii, ale i przeciwko reszcie koleżanek. Od początku umiejscawiała swój problem i przyczynę swojego nieszczęścia nie w sobie, tylko w Julii. Wykluczała siebie, a obwiniała inną osobę. *Jak inaczej mogłaby potoczyć się ta historia, gdyby Ada od początku pohamowała swoją chęć nieprzyjęcia do grupy nowej koleżanki? Co byłoby, gdyby pohamowała swoją tendencję do wykluczania i zarządzania innymi? Czy mogłaby spojrzeć na Julię ze współczuciem, jak na nową koleżankę, która jest na zewnątrz i trzeba jej pomóc, żeby mogła się odnaleźć w nowej grupie?*

A co z Julią? Julia znalazła się w sytuacji tak skrajnie odmiennej w porównaniu z poprzednim przedszkolem. Była zdziwiona i jednocześnie bezgranicznie przerażona. Doświadczenie lęku przed wykluczeniem zawsze jest intensywne i dojmujące do szpiku kości. *Jak potoczyłaby się ta historia, gdyby Julia nie zastosowała fortelu z cukierkami, a potem nie zaprosiła Ady do wspólnej zabawy?*

Podobnych pytań można postawić więcej, jednak czas już zadać te najważniejsze, dotyczące sprawiedliwości społecznej w rozumieniu Barad: *Kto i co ma znaczenie? / Kto i co miało znaczenie? Jak nauczyciel może pomóc w ustaleniu, kto i co ma znaczenie?* Właśnie tak, a nie: kto tu był winny... Jak można byłoby zadziałać pedagogicznie, aby Ada mogła patrzeć na Julię z uważnością, empatią, współczuciem: to jest mała dziewczynka, nasza przyszła koleżanka w zabawie, która potrzebuje pomocy w wejściu do naszej grupy. *Jak to zrobić, aby dzieci nie kierowały się potrzebą*

dominacji, chęcią utrzymania swojej pozycji przez wykluczenie społeczne innych? Czy to jest wiek, w którym dzieci mogą zacząć brać odpowiedzialność za swoje decyzje w miarę nabywania nowych doświadczeń na placu zabaw?

Dalszy przebieg opisaney historii (część 3.) pokazuje, że można odpowiedzieć: tak. *Jak inaczej rozumieć zmianę zachowania Ady po zabranii Julii decyzyjności w sprawie jej roli w zabawie w rodzinę?* Dyskusja w grupie poparta obrazem z ciał: wypisaną na twarzach troską dziewczynek o nową koleżankę, gdy Julia płakała; strachem u Ady, że jej dominująca pozycja będzie utracona, jeśli nie zrezygnuje z autorytarnego zarządzania zabawą. Zatem pięciolatki mogą być uczone odpowiednich kompetencji społeczno-emocjonalnych²⁷ związanych z:

- rozmawianiem ze sobą i aktywnym słuchaniem;
- nawiązywaniem relacji z innymi, w tym zapoznawaniem się z rówieśnikami i utrzymywaniem z nimi koleżeńskich/przyjacielskich kontaktów;
- rozpoznawaniem i nazywaniem swoich emocji, wyrażaniem ich i wsłuchiowaniem się w nie (otwartość na spotkanie z różnymi emocjami);
- radzeniem sobie z trudnymi sytuacjami, w tym z konfliktami rówieśniczymi;
- wspieraniem innych (aktywność prospołeczna).

Dowodem na możliwości społeczno-emocjonalnego uczenia się pięciolatek jest także kolejna scenka:

Pewnego popołudnia. Julka rozmawia z mamą w szatni:

- *Mamo, dostałam naklejkę od pani, bo byłam grzeczna!*
- *Co to znaczy, że byłaś grzeczna?*
- *Nooo, nie wiem.*
- *A co byś musiała zrobić, żeby nie dostać naklejki? Jak się zachowuje niegrzeczne dziecko?*
- *Nie wiem tu jeszcze.*
- *A gdybyś uderzyła kogoś albo krzyczała na koleżankę, to byłabyś niegrzeczna?*
- *Nie, wtedy bym była zła.*
- *A gdybyś nie powiedziała pani „dzień dobry” albo „do widzenia”, to wtedy byłabyś niegrzeczna?*
- *Wtedy byłabym zapominalska.*

Nie wchodząc już w głębsze analizy, pragnę podkreślić znaczenie tej rozmowy. W świecie opartym na relacjach, gdy dorosły (rodzic, nauczyciel) rzeczywiście z dziećmi rozmawia i słucha ich głosu, dociekając, jak rozumieją otaczającą rzeczywistość, pedagogika kar i nagród, kija i marchewki, kontroli i oceniania nie ma racji bytu. Dzieci chcą rozmawiać na temat swoich doświadczeń i pragną być wysłuchane.

²⁷ Zob. CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition (Boston: CASEL, 2012).

Podsumowanie

Analiza dyfrakcyjna w swoim założeniu ma pokazać i wyjaśnić znaczenie wielu elementów codzienności, nad którymi nie zastanawiamy się głębiej. Automatycznie przewidujemy bowiem określony ich przebieg, nakłaniając często dzieci do schematycznych zachowań i rozwiązań ich codziennych problemów rówieśniczych (*Tak się nie robi. Przepróż koleżankę.*). Podejście to pozwala na wyzwolenie się z myślenia linearnego, przyczynowo-skutkowego, w gruncie rzeczy – powierzchniowego, w którym jeden podmiot oddziałuje na inny.

Dzięki analizie dyfrakcyjnej codzienne „dane” mogą mieć nadany nowy, inny sens, jednocześnie dowodząc możliwości rozszerzania perspektywy badawczej. Wartość metodologii dyfrakcyjnej bierze się właśnie z wyłaniania się innych perspektyw, w których myślenie w kategoriach intraakcji i dyfrakcji stwarza możliwości nieustannego *stawania się*. Pod wpływem spotkań z innymi, w wyniku kolejnych relacji w ramach zabaw, rozmów, przemyśleń, podmioty stają się ciągle inne – w czasie, gdy nasze życie nieustannie ewoluuje i intensywnie się zmienia.

Sądzę, że przedstawione rozważania wystarczająco pokazały, że myślenie o wykluczaniu rówieśniczym w przedszkolu początkowo w sposób standardowy łączy się z myśleniem o winie i obwinianiu (Ady). Osoba odpowiedzialna za wykluczenie drugiej jest postrzegana jako zła, ponieważ sprowokowała to wykluczenie. Tym samym w naszym umyśle automatycznie pojawił się klasyczny i zazwyczaj fałszywy, interakcyjny, binarny układ pomiędzy emocjami osoby zranionej a osobą winną, która jest rzekomym źródłem wykluczenia.

Wyjście poza ten schemat, poza nawykowe myślenie i zadanie pytań charakterystycznych dla analizy dyfrakcyjnej pozwala na nowy wymiar spotkania z opisanymi historiami, na odkrycie – jak nazywa to Barad²⁸ – „bardziej etycznej drogi” interpretacji tego, co się zdarzyło, bardziej wartościowej pedagogicznie, ostatecznie doprowadzającej do pytań: *Do czego zdolne są pięciolatki? Czy mogą się nauczyć innego reagowania na problemy rówieśnicze? Jak nauczyciele mogą im w tym pomóc? Czego warto uczyć dzieci pięcioletnie? Jakie warunki do społeczno-emocjonalnego uczenia się związanego ze społecznym wykluczaniem można stworzyć pięciolatkom?*

Streszczenie: Wykluczanie rówieśnicze w grupach przedszkolnych, mimo że jest zjawiskiem powszechnym, badawczo jest rzadko rozpoznawane, zwłaszcza w polskiej pedagogice – częściej dotyczy uczniów. W artykule proponuję nową, eksperymentalną metodę odczytywania obserwowanych praktyk wykluczania rówieśniczego: analizę dyfrakcyjną. Fragmenty konwersacji rówieśniczej w grupie pięciolatek są podstawą rozszerzania perspektywy badawczej polegającej na podejmowaniu prób myślenia w kategoriach intraakcji i dyfrakcji, tworzących złożony, przestrzenny układ wzajemnych zależności. Cechą charakterystyczną przedstawianego wywodu jest

²⁸ Barad, *Meeting*, 123.

problemetyzowanie kolejnych elementów analizowanych zdarzeń, w rezultacie prowadzące do wyzwolenia się z nawykowego myślenia o wykluczaniu rówieśniczym (obwinianie agresora) i wyłaniania się „bardziej etycznej drogi” interpretacji tego, co się zdarzyło – stanowi to główny cel przedstawianych badań.

Słowa kluczowe: wykluczanie z grupy rówieśniczej, agresja społeczna, agresja relacyjna, intraakcja, analiza dyfrakcyjna, wczesne dzieciństwo, społeczno-emocjonalne uczenie się

Bibliografia

- Andrzejewska, Jolanta, Lewandowska, Ewa. „Polska pedagogika przedszkolna w XXI wieku. Poszukiwania badawcze i implikacje do praktyki”. *Studia z Teorii Wychowania* 12 (2021): 85–126.
- Barad, Karen. „Matter feels, converses, suffers, desires, yearns, and remembers. Interview with Karen Barad”. W: *New Materialism: Interviews and Cartographies*, red. Rick Dolphijn, Iris van der Tuin. Chicago: University of Michigan, 2012, pdf bez stron.
- Barad, Karen. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. New York: Duke University Press, 2007.
- Bodecka-Zych, Marta. „Agresja jako odpowiedź na postrzeżoną wrogość, czyli o dokonywaniu wrogich atrybucji”. W: *Psychospołeczne konteksty badań nad agresją interpersonalną*, red. Grażyna Poraj, Magdalena Poraj-Weder, 239–255. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2022.
- Bonar, Jolanta, Maj, Aleksandra. „Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału”. *Problemy Wczesnej Edukacji* 4 (2015): 42–57.
- Butler, Judith. *Giving an Account of Oneself*. (New York: Fordham University Press, 2005.
- CASEL *Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Boston: CASEL, 2012.
- Davies, Bronwyn. *Listening to Children: Being and Becoming*. London–New York: Routledge, 2014.
- Davies, Bronwyn. „Reading anger in early childhood intra-actions: A diffractive analysis”. *Qualitative Inquiry* 20 (2014): 734–741.
- Deleuze, Giles. *Różnica i powtórzenie*, tłum. Bogdan Banasiak, Krzysztof Matuszewski. Warszawa: Wydawnictwo Kr, 1997.
- Koszalkowska, Karolina. „Agresja społeczna i relacyjna dzieci, młodzieży i dorosłych”. W: *Psychospołeczne konteksty badań nad agresją interpersonalną*, red. Grażyna Poraj, Magdalena Poraj-Weder, 51–69. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2022.
- Søndergaard, Dorte Marie. „Bullying and social exclusion anxiety in schools”. *British Journal of Sociology of Education* 33 (2012): 355–372.
- Spector, Karen. „Meeting pedagogical encounters halfway”. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58 (2015): 447–450.