

A R T Y K U Ł Y I R O Z P R A W Y

MAŁGORZATA MICHEL
Uniwersytet Jagielloński

DZIECI I BADACZKA (NA) ULICY
INTERWENCYJNE BADANIA AKTYWISTYCZNE
W ŚWIETLE RADYKALNEJ ETNOGRAFII MIEJSKIEJ
W NURCIE *CHILDHOOD STUDIES*
— REFLEKSJE METODOLOGICZNO-ETYCZNE

WPROWADZENIE

Robert Park powiedział seminarzystom, że jeśli chcą badać miasto, muszą się nim ubrudzić (szerzej zob. Michel 2016). Wiele lat temu i ja zaczęłam brudzić się miastem. Uwiodła mnie ulica. Zafascynowała i pochłonęła, chociaż bywa brudna, niebezpieczna i śmierdząca. Jednak nie może być do cna zła, skoro pewne grupy dzieci postanowiły uczynić z niej bezpieczną przestrzeń. Paradoksalnie — ulica chroni te dzieci, które dla reprezentantów systemu edukacji i wsparcia często są niewidoczne. Tym, którzy nie widzą dobrego powodu, aby niewidzialne dzieci istniały w oficjalnych przestrzeniach edukacji i zabawy, ulica gra na nosie. Zostałam stypendystką kobiecej organizacji kolarskiej, czego warunkiem było posiadanie społecznej misji oraz potraktowanie roweru jako narzędzia demaskującego problem społeczny. Połączyłam pasję kolarską z nauką i wybrałam się rowerem po niewidzialnej Polsce. Nie był to jedynie objazd pewnych miejsc, lecz pełne zaangażowanie się w ich życie, wcieliłam się bowiem w rolę streetworkerki i uczestniczyłam w świecie dzieci zanurzona w nim na tyle, na ile mi na to pozwoliły.

Nie było to moje pierwsze doświadczenie etnograficzne, lecz tym razem stało się możliwe dzięki uprzejmości osób pracujących w organi-

zacjach pozarządowych realizujących działania na ulicach i podwórkach polskich miast metodą streetworkingu. Pedagożki i pedagodzy ulicy wprowadzili mnie w świat metodyki pracy z dzieckiem (na) ulicy, a tym samym umożliwili uczestnictwo w swoich działaniach, czyli wyjściach na ulicę i pracy stacjonarnej w placówkach wsparcia dziennego typu podwórkowego¹. Kiedy personel kończył pracę, a dzieci szły do swoich domów lub miejsc pobytu, ja zostawałam w placówce na noc. Tak nocowałam przez miesiąc, a cały mój dobytek mieścił się w sakwach rowerowych. Był on bardziej survivalowy niż badawczy, nie miałam ze sobą laptopa ani książek. Miałam za to wielozadaniowego smartfona jako najlepsze narzędzie do badań terenowych. Dodatkowo korzystałam z najbardziej analogowych narzędzi, jakie sobie można wyobrazić, czyli z notesu i ołówka².

Realizacja badań z poziomu głębokiego zanurzenia dostarczyła mi pretekstu do rewizji utartych schematów i scenariuszy badawczych dotyczących realizacji badań terenowych. Pozwoliła również przyjrzeć się temu, jak to jest z partycypacją dzieci w badaniach społecznych, z ich uznaniem i uprawomocnieniem. Dodatkowo, a może przede wszystkim, jak to jest z etyką w procesach badawczych z udziałem dzieci? Badania okazały się awanturnicze i przygodowe³. Czy były etyczne? Czego nie mogłam zrobić jako badaczka, realizowałam jako streetworkerka. To źle czy dobrze? Założywszy, że badania interwencyjne i aktywistyczne zwykle realizowane są w nurcie badań w działaniu (*action research*), to dobrze. Zakładają one zanurzenie osoby je realizującej w rzeczywistość badaną, a także czynią zeń osobę współuczestniczącą, czynnie tę rzeczywistość kreującą z udziałem innych aktorów społecznych. Warunek jest taki, że osoba realizująca badania odznacza się dużą wiedzą i cechuje ją głęboka świadomość procesu badań i warunków kontekstowych. Jak to zmierzyć? Tego nie wie nikt. Źle natomiast, kiedy osoba realizująca badania nie ma odpowiedniej wiedzy, jeśli jej cel uświęca środki i traktuje dzieci przedmiotowo. Jak to sprawdzić? Tego również nikt nie wie. Na wszelki wypadek komisje powołane do

¹ W Polsce jeden akt prawny reguluje pracę z dzieckiem ulicy w postaci działalności placówek wsparcia dziennego typu podwórkowego: *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz. U. z 2011 r. Nr 149, poz. 997). Artykuł 24 ust. 1 pkt. 3 informuje, że placówka wsparcia dziennego może być prowadzona w formie pracy podwórkowej realizowanej przez wychowawcę oraz że realizuje ona „działania animacyjne i socjoterapeutyczne”.

² Czyż nie takich narzędzi, obok aparatu fotograficznego, używał w swojej etnografii Bronisław Malinowski?

³ W Polsce ten rodzaj badań uprawia między innymi Piotr Chomczyński, łódzki socjolog, kryminolog, badacz aktywności członków gangów i karteli meksykańskich (zob. Chomczyński 2021).

oceny etyki badań naukowych zachowawczo odrzucają projekty z udziałem dzieci. Jak się okazuje, ze stratą. Osoby związane z akademią tracą możliwość zdobycia wiedzy o światach wyklętych, miejscach, w które normalni boją się zapuszczać po zmroku, jak pisał Erving Goffman (1981, 2007, 2011; zob. Michel 2016, 2019). Lecz przede wszystkim tracą na tym dzieci. Ich światy pozostają niewidzialne dla pedagogów, nauczycieli, pracowników pomocowych i terenowych. Fakt, że równocześnie rodzą się dylematy natury etycznej i metodologicznej, związane z procesem badań i uczestnictwem w nim dzieci czy z tożsamością osoby realizującej badania, w moim przekonaniu wymaga komentarza: „i całe szczęście”.

Warto zaznaczyć, że artykuł nie jest prezentacją wyników badań, lecz koncentruje się na próbie prezentacji wybranych problemów i dylematów związanych z realizacją badań terenowych w trudnym terenie z udziałem dzieci. Tym samym problematyka dzieci (na) ulicy w kontekście kategorii niewidzialności, podobnie jak wieloaspektowy i interdyscyplinarny fenomen dotyczący przedmiotu studiów miejskich, jakim jest ulica i przestrzeń miejska, zostaną wspomniane jedynie jako ugruntowanie głównego nurtu rozważań i realizacja zdefiniowanego we wstępie celu.

NIEWIDZIALNOŚĆ DZIECI (NA) ULICY W POLSCE

W dyskursie nauk społecznych istnieje kategoria niewidzialności oraz idea niewidzialnego środowiska. Do polskiej literatury pojęcia te wprowadziła Helena Radlińska, inspirując się opracowaniami amerykańki Mary Emerson Harlbutt (zob. Witkowski 2014, s. 111; por. Kamiński 1980b, s. 43), która w 1923 roku wygłosiła referat związany z działaniami na rzecz osób dotkniętych kryzysem emigracji. Tam po raz pierwszy Harlbutt użyła pojęcia *invisible environment*. W konkluzji wskazała na konieczność uwzględnienia niewidzialnego środowiska w programowaniu działań pracowników socjalnych, którzy stykają się z grupami Innych w terenie. Podkreślała, że kategoria niewidzialnego środowiska konieczna jest do zrozumienia charakteru trudności i przeszkód, z jakimi się zderzają. Początkowo kategoria niewidzialności została użyta w kontekście środowiska emigrantów oraz profilaktyki przestępczości w ich środowisku (Maliszewski 2022).

Radlińska czerpała inspiracje z osiągnięć naukowych Harlbutt, z którą współpracowała. Aleksander Kamiński (1961, s. XXXIII; zob. Witkowski 2014, s. 111) pisze, że pojęcie niewidzialnego środowiska Radlińska poddała poddała poddała refleksji w kontekście procesu wychowania. Według niej: „działania wychowawcze odbywają się przede wszystkim w tak zwanym środowisku niewidzialnym, obejmującym wartości, które istnieją tylko

w przeżyciach ludzkich. To one głównie przejawiają się w faktycznych motywach postępowania i pełnią rolę twórczą w przebudowni społecznej. Działalność wychowawcza usiłuje znaleźć sposoby wzbudzania owych przeżyć, wprowadzania do świadomości jednostki walorów, które istnieją poza nią” (Radlińska 1947, s. 18; zob. Witkowski 2014, s. 113). Za Harlbütt pisała, że ciężar rozumienia pada na pracownika socjalnego (zob. Witkowski 2014, s. 113). Nie może on uruchamiać procesów asymilacji w stosunku do osób w kryzysie uchodźczym i migranckich bez zrozumienia i uwzględnienia niewidzialnego wymiaru — praca ta skazana będzie wówczas na porażkę, ponieważ „czynniki niewidzialne środowiska posiadają największe znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może się dokonywać przekształcenie życia, owo «ulepszanie» będące celem wychowawczym” (Radlińska 1979, s. 97; zob. Maliszewski 2022).

Problematyką niewidzialnych dzieci współcześnie zajęła się między innymi Liz Gordon (2009), proponując koncepcję *invisible children* w odniesieniu do grupy dzieci, których rodzice przebywają w izolacji penitencjarnej. Są one niewidzialne, jej zdaniem, zarówno dla teoretyków i znawców problematyki, jak i dla praktyków⁴. Celem Gordon było ustalenie obszarów niewidzialności badanych dzieci. Wskazała trzy takie obszary: *institutional invisibility* — niewidzialność instytucjonalną, która przejawia się w ignorowaniu dzieci przez instytucje państwowe i pracujący w nich personel (por. Dzierżyńska-Breś 2016); *loss contact* — ograniczanie dziecku kontaktu z rodzicami wbrew lub nie uwzględniając jego woli, z czym związane jest także ograniczenie dziecku dostępu do informacji na temat osadzonego rodzica (Duff 2001; Farrington, Barnes, Lambert 1996); *unmet needs* — nierozpoznanie i niezaspokojenie potrzeb dziecka. Bez diagnozy obszarów niewidzialności nie ma możliwości podjęcia efektywnych oddziaływań (Dzierżyńska-Breś 2016), czyli opracowania skutecznego modelu pracy z nimi i ich najbliższymi. Warto tu powrócić do myśli Radlińskiej, która wskazywała na konieczność zdemaskowania niewidzialnego środowiska w celu wprowadzania skutecznych zmian wychowawczych. Jest to istotne również z punktu widzenia realizowania badań z udziałem dzieci ze środowisk ryzyka, żyjących w skrajnych warunkach, w izolowanych przestrzeniach cechujących się wykluczeniem. Tylko bowiem w ten sposób powstanie możliwość inicjowania realnej poprawy jakości ich życia.

⁴ Inne przykładowe prace badawcze z tej problematyki to: Cunningham, Baker 2003; Gordon 2009; Murray, Farrington 2008; Comfort 2003, 2009. Na rodzimym gruncie o niewidzialnych dzieciach w kontekście ich specyficznej sytuacji życiowej piszą Angelika Cieślińska-Ryczko (2023) i Sonia Dzierżyńska-Breś (2016, 2017).

Używając kategorii niewidzialności, nadaję jej podwójne znaczenie — mówię o niewidzialnym środowisku dzieci wykluczonych i o niewidzialnych dzieciach jako tych, które są niewidoczne dla aktywności systemowych, a jeśli zostają zauważone, to uruchamiają się wobec nich mechanizmy generujące zjawisko podwójnego wykluczenia⁵ (zob. Gulczyńska 2013). Szczególną uwagę poświęcam tym niewidzialnym dzieciom, które mieszczą się w zakresie pojęcia „dzieci ulicy”. Zjawisko to istnieje od dawna we wszystkich regionach świata, jednak w zależności od klimatu, specyfiki kraju, jego zamożności i polityk społecznych oraz dostępności edukacji przyjmuje różną postać. Przykładem jest Polska, gdzie fenomen dzieci ulicy, zwanych niegdyś dziećmi-włóczęgami, choć istnieje od dawna (zob. Kuchta 1936; Homicki 2011, 2018; Dąbrowski 2007), obecnie — jak się wydaje — zmienia swoją charakterystykę. Niezależnie od skali zjawiska dzieci ulicy na całym świecie są skrajnym przejawem pogarszania się kapitału społecznego, kryzysu gospodarczego, klimatycznego, zbrojnego i cywilizacyjnego. Do czynników ryzyka tego stanu rzeczy zalicza się ubóstwo, wykluczenia i nierówności społeczne, zmniejszoną dostępność do korzystania z dóbr kultury, ryzyko wewnątrz układu rodzinnego lub tzw. zły adres. Bezpośrednie czynniki odpowiedzialne za sytuację, w której dziecko zmuszone jest większość swojej aktywności życiowej realizować na ulicy, są indywidualne oraz zależą od kontekstu rodzinnego i specyfiki danego kraju, a nawet jego klimatu. Zwykle jednak stanowią kombinację zmiennych środowiskowych, takich jak: niskie dochody rodziny, brak stałego miejsca zamieszkania, niepowodzenia szkolne, zaniedbania i znęcanie się nad rodziną przez jednego z jej członków, konflikty zbrojne, klęski żywiołowe i epidemie (Volpi 2002).

W literaturze przedmiotu istnieje wielość podejść do definiowania dzieci ulicy i ich kategoryzacji. Używa się pojęć takich jak: „dzieci zagubione, znikające” (Stephens 1995, s. 8–9), „dzieci okradzione z dzieciństwa”, domu, swoich praw (Hecht 1998, s. 72–73). Zaczęto również stosować pojęcie „niewidzialne dzieci”, a w niektórych kontekstach mówi się o „dzieciach na ulicy” z racji faktu, że choć część z nich ma dom, ulica jest w tym przypadku przestrzenią zaspokajania podstawowych potrzeb. Stereotypowo uważa się, że dzieci ulicy to osoby do osiemnastego roku życia, które żyją, pracują, bawią się i śpią na ulicy (Hai 2014) oraz pozbawione są podstawowych praw (ARISE 1999). Można je podzielić na dzieci żyjące na

⁵ Dziecko, którego naturalnym miejscem pobytu jest wykluczona przestrzeń miejska, przekracza próg głównego nurtu najczęściej poprzez próbę włączenia się w działania edukacyjne w szkole. Jednak zostaje od nich odsunięte przez wykluczające praktyki stosowane przez reprezentantów edukacji, najczęściej nauczycieli i pedagogów oraz często służby pomocowe.

ulicy, pracujące na ulicy i zagrożone wyjściem na ulicę (Ferguson 2012). ONZ definiuje dzieci ulicy jako chłopców i dziewczęta, dla których ulica stała się ich domem i/lub źródłem utrzymania oraz które nie są odpowiednio chronione lub nadzorowane przez odpowiedzialnych dorosłych (Black 1993; Gomes da Costa 1997; Volpi 2002). Niektórzy twierdzą, że termin „dzieci ulicy” jest niewłaściwy, ponieważ tworzy sztuczną kategorię i odwraca uwagę od wzajemnie powiązanych wymiarów podatności dzieci na zagrożenia (*vulnerability*). Są również tacy, którzy dopatrują się w tym pojęciu pretekstu do piętnowania. Niezależnie od tych wątpliwości pewne jest to, że posługując się pojęciem „dzieci ulicy”, mamy na myśli osoby do osiemnastego roku życia, które swoją aktywność koncentrują w przestrzeni ulicy. Jak dotąd nikt nie wymyślił nic lepszego, a jeśli słyszymy o dzieciach ulicy, to doskonale wiemy, o kogo chodzi. Dlatego ze świadomością ograniczeń posługuję się terminem „dzieci ulicy” lub mówię o dzieciach (na) ulicy.

Kategorii „niewidzialność” używa się również w odniesieniu do dzieci w sytuacjach innych niż ulica. Należy jednak pamiętać, że sytuacje te często krzyżują się w życiu jednego dziecka. Jak wynika z badań (Michel 2022), w Polsce są to dzieci: z najuboższych przestrzeni miejskich, żyjące w skrajnym zaniedbaniu i ubóstwie, mające rodziców w izolacji penitencjarnej, ofiary przemocy domowej, doświadczające kryzysu bezdomności (zamieszkujące altany działkowe, pustostany itp.), rezydujące, najczęściej wraz z matkami, w ośrodkach dla ofiar przemocy domowej lub wspierających osoby w kryzysie bezdomności, uchodźcze, uciekające z placówek. Dzieci te są dotknięte kryzysami psychicznymi, niepełnosprawnościami, mają specjalne potrzeby edukacyjne, zagrożone są niedostosowaniem społecznym i demoralizacją, odznaczają się syndromem PTSD, wzrastają w skrajnie niekorzystnym środowisku wychowawczym i socjalnym, są zaniedbane materialnie i niedożywione bądź głodne. Nie jesteśmy w stanie oszacować dokładnej ich liczby w Polsce, na przykład raport Fundacji Szlachetna Paczka (*Raport o biedzie 2023*) wskazuje, że w Polsce jest około czterystu tysięcy głodnych dzieci.

ETNOMETODOLOGIA ŚRODOWISK WYKLUCZONYCH — ZWROT KU DZIECKU

Ulica stanowi przedmiot studiów miejskich (*urban studies*). Jako miejsce szczególne może stanowić świat badany w wymiarze socjologicznym oraz pedagogicznym (por. Mendel 2006, 2016). „Ulica jest miejscem przejściowym, przestrzenią, która ogólnie nie cieszy się takim samym pozio-

mem przyznawanego jej znaczenia, jaki nadaje się miejscom, które ona łączy” — definiuje Andrew Hickey (2010, s. 161). Uliczne przestrzenie są determinantami fizycznych i symbolicznych kontekstów społecznych, a sama ulica jako bohaterka badań staje się miejscem, czyli przestrzenią o nadanym znaczeniu (Tuan 1975, 1987), aktywnie włączanym w wytworzenie kultury. Pełni ponadto istotną rolę pedagogiczną oraz wychowawczą. Warto wspomnieć tutaj koncepcję pedagogiki miejsca (Mendel 2006, 2007) i w tym świetle spojrzeć na ulicę jako na miejsce znaczące dla aktywności przebywających tam dzieci i przez nie oswojone (Michel 2016).

W dyskurs ulicy jako miejsca „pedagogik publicznych” wpisują się praktyki różnych grup społecznych, w tym dzieci. Pedagogiki publiczne można rozumieć — za Henrym Giroux (2004) — jako praktyki pedagogiczne, które nie ograniczają się do szkół, tablic i sprawdzianów, ale operują w szerokim spektrum instytucji i form społecznych. Kategoria ulicy nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji mówienia o miejskich przestrzeniach wykluczonych. W literaturze pisze się o gettach biedy i ubóstwa, slumsach, złym adresie (Szczepański, Ślęzak-Tazbir 2007). Pojawia się również pojęcie enklaw biedy (Warzywoda-Kruszyńska 1999). Cechą tych miejsc, oprócz pauperyzacji, dużej koncentracji biedy, często przeludnienia i bezrobocia, jest nagromadzenie zjawisk dewiacyjnych i patologicznych, takich jak uzależnienia, dysfunkcjonalność rodzin i pełnionych przez mieszkańców ról społecznych, przestępczość, nieprzestrzeganie społecznych norm i obyczajów, przemoc domowa. Istnieją tam również zorganizowane grupy przestępcze o charakterze gangów młodzieżowych. Generalnie są to obszary kryminogenne i kryminologiczne (Domański 2002). Bywają nazywane układem ryzyka (Konieczny-Pizoń 2020). Wytwarzają praktykę społeczną nazywaną kulturą ulicy, powstającą z połączenia elementów obyczajowości, stylu życia i sposobu myślenia środowisk rapu, hip hopu, subkultury dresiarzy, blockersów oraz kiboli. Większość powyższych aktywności i praktyk odbywa się na styku przestępczości. Przemysław Piotrowski (2012) wymienia cechy kultury ulicy: specyficznie rozumiany patriotyzm lokalny (Leszczyński 1998; Maciejewski 2004); zaznaczanie opartego na wrogości podziału na ulicę, czyli „ziomali”, i społeczeństwo, czyli „system” oraz jego zbrojną część — znieawidzoną policję (Kuczkowski 2003); świadomość deprivacji społecznej powodującą ograniczenie szans życiowych dzieci i młodzieży; wszechobecność przemocy; nieufność wobec świata polityki i odrzucanie instytucji społecznych; przestrzeganie kodeksu ulicy z zachowaniem takich cech jak honor, gotowość do walki i odporność na ból. Ulica może przy tym stać się areną ulicznych zbrodni (Goffman 1987, 2007).

Taki świat jest codziennością dzieci (na) ulicy. Realną możliwość dotarcia do nich stwarzają terenowe badania etnograficzne. Nie stanowiły one dla mnie niczego nowego, z tą różnicą, że tym razem postanowiłam zanurzyć się w nie całkowicie i poprzez praktykę etnografii radykalnej trafiałam do miejsc najbardziej niedostępnych dla normalsów (Hammersley 2020; Frankford-Nachmias, Nachmias 2001). Herbert Blumer sformułował zasady badania terenowego o charakterze etnograficznym w socjologii, co połączyłam z kodyfikacją perspektywy teoretycznej interakcjonizmu symbolicznego w paradygmacie interpretatywnym. Badania takie mają naturalistyczny charakter i powinny opierać się na bliskim i bezpośrednim zaznajomieniu się z badanymi ludźmi i sytuacjami w toku ich zaangażowania w życie grupowe (Blumer 2007; Prus 1996, s. 127–131). Pomocna w takim podejściu badawczym staje się perspektywa aktywistyczna (emancypacyjna) lokująca się w paradygmacie interakcjonistycznym, która z jednej strony nawiązuje do sposobu uczestnictwa osoby badacza w procesie badań, z drugiej zaś akcentuje osobiste zaangażowanie i współuczestnictwo w społeczności badanej (Creswell 2013). Tym samym dotyczy realizowania działań badawczych wśród grup wrażliwych, narażonych na wykluczenie, lecz również wśród osób doświadczających konfliktów zbrojnych, migranckich i emigranckich oraz w środowiskach defaworyzowanych, żyjących w ubóstwie, o niskim kapitale społecznym. Jednocześnie perspektywa ta zakłada, że realizując badania w konkretnym środowisku, badacz jest zarówno nośnikiem zmiany społecznej, jak i zajmuje się niesieniem pomocy ludziom marginalizowanym. Ostatecznie zatem to podejście badawcze podkreśla konieczność zanurzenia badacza w rzeczywistość badaną i wymusza konieczność zmierzenia się w takimi problemami współczesnego świata, jak nierówności społeczne, wyzysk, upodmiotowienie, zniewolenie, dominacja, dyskryminacja, alienacja, łamanie praw człowieka i praw dziecka. Zauważenie jednego z tych problemów w konkretnej lokalności może stanowić bodziec do rozpoczęcia projektu badawczego. Konsekwencją zaś jest konieczność, by badacze współpracowali z uczestnikami badań, uwzględniając zasadę partycypacji, ograniczając między innymi proces marginalizacji na rzecz uruchomienia inkluzji czy uprawomocnienia. Stephen Kemmis i Mervyn Wilkinson (1998) precyzują cechy perspektywy aktywistycznej w badaniach społecznych. Według nich składają się na nią:

- osobiste zaangażowanie badacza, który zmierza do wprowadzenia zmian społecznych;
- fakt, że badania mają na celu pomoc jednostkom i grupom w wyzwoleniu się z ograniczeń i opresji, począwszy od wykluczającego i dys-

kryminującego języka aż po tworzenie przestrzeni wolnych od wykluczeń i sprzyjających realizacji praw człowieka, dlatego punktem wyjścia często jest zauważenie łamania praw człowieka, praw pracownika, upodmiotowienia, opresji;

- kontekst emancypacyjny, który realizuje się poprzez odrzucanie niesprawiedliwych struktur, uprawomocnienie i oddanie głosu grupom wrażliwym i wykluczonym;

- to, że osobiście zaangażowany badacz stara się świadomie wywołać debatę społeczną czy publiczną i dyskusję prowadzącą do zmiany, często uwikłane w kontekst polityczny;

- ujęcie praktyczne i współdziałanie, ponieważ badania przeprowadzane są z innymi, nie zaś dla innych, a uczestnicy badań są ich współtwórcami i współpracownikami koordynatora czy autora projektu (Kemmis, Wilkinson 1998; zob. Creswell 2013).

Dla mnie pretekstem do wejścia w świat dzieci stał się rower jako narzędzie interwencji i zmiany. W badaniach nie byłam zatem akademicką, lecz „tą pedagog, co jeździ na rowerze po Polsce”. Trafiłam do organizacji pozarządowych prowadzących placówki wsparcia dziennego i realizujących działania wychowawcze typu podwórkowego⁶. Często w nich nocowałam, co oznacza, że kiedy wszyscy wychodzili, zostawałam, aby sporządzić notatki i uporządkować zebrany danego dnia materiał oraz odpocząć, lecz przede wszystkim chłonać lokalny klimat. Zbieranie materiału badawczego odbywało się metodami charakterystycznymi dla etnografii, poprzez spacerowanie z dziećmi i jawną obserwację uczestniczącą oraz realizowanie krótkich wywiadów epizodycznych ENI (*episodic narrative interview*) (Muller 2019; por. Rudnicki 2023). Dodatkowo posługiwałam się metodami audiowizualnymi (nagrania, filmiki, fotografia). Regularnie prowadziłam dziennik obserwacji w formie zapisków etnograficznych i metarefleksji oraz sporządzania not metodologicznych. Badania realizowałam w bezpośrednim kontakcie nie tylko ze streetworkerkami i streetworkerami, lecz również — a może przede wszystkim — z dziećmi, które traktowałam jak osoby eksperckie, partycypujące w procesie zbierania, analizy i interpretacji danych oraz rekomendowania proponowanych zmian (por. Granosik, Gulczyńska 2022). W celu wypełnienia „dziury niewysłuchania” oddawałam dzieciom przestrzeń, aby objaśniały mi swój świat. Głębokie zanurzenie w świat badanych powoli udało się uzyskać coś najcenniejszego, czyli dane, które nie reprodukują wiedzy o dzieciach (na)

⁶ Badania „Rowerem po niewidzialnej Polsce” realizowałam w 2023 roku między innymi w Bielsku Białej, Raciborzu, Katowicach, Bytomiu i Gliwicach, Gdańsku i Elku.

ulicy w Polsce, umacniając stereotypy i neoliberalny dyskurs, lecz generując nową wiedzę mogącą służyć realnej zmianie społecznej. Jest to możliwe w sytuacji świadomego wejścia w proces badań krytyczno-partycypacyjnych i zastosowania wywodzącego się z badań aktywistycznych modelu badań w działaniu (Borowska 2023; Maxwell 2003; McTaggard 1994).

Zwrot ku dziecku oznacza dla mnie, że nawet jeśli opieramy prezentację wyników badań na paradygmacie interpretatywnym, to zaprezentowane interpretacje świata pochodzą bardziej od dziecka niż od badaczki. Dziecko jest ekspertem w przestrzeni swojego życia i ono po niej oprowadza, snując narrację, opowiada o swoim życiu, identyfikuje i nazywa problemy. Wie, co można zmienić w przestrzeni jego życia, aby żyło się lepiej. Moją rolą jako badaczki (na) ulicy było słuchanie i uczenie się niewidzialnego świata dziecka, zadawanie pytań, prośby o wyjaśnianie. Zadanie natomiast stanowiło rzetelne zebranie dokumentacji i jak najwierniejsze zaprezentowanie jej światu zewnętrznemu. Razem z dziećmi zatem konstruowaliśmy pytania, zastanawialiśmy się, co można zmienić, jak polepszyć ich świat. Z nimi w procesie badań tworzyłam wspólnotę — *community*, zamieniając kategorię JA na MY (Borowska 2023). W tak ujętych i rozumianych badaniach uczestniczymy we wspólnym, pogłębionym dochodzeniu do problemu (Sagor 2013). Kłopot pojawia się, kiedy z prezentacją wyników badań wychodzimy poza świat dzieci — ulicę. Jest to trudne, gdyż normalisi nie chcą o nich słuchać.

WYBRANE DYLEMATY METODOLOGICZNE I ETYCZNE W BADANIACH Z UDZIAŁEM DZIECI

Specyficzna sytuacja badawcza, w której stałam się badaczką (na) ulicy, wygenerowała szereg dylematów etycznych dotyczących usytuowania mnie w terenie oraz mojej relacji z dziećmi i ulicą (zob. Michel 2015). Ważne przy tym stały się kwestie związane z prawami osób badanych, w szczególności z prawami dziecka, a także zagadnienia dotyczące dyscypliny metodologicznej, będącej konsekwencją wyboru ramy metodologicznej zaczerpniętej z *childhood studies* (Bunio-Mroczek 2021). Inne pytania i dylematy dotyczyły granic dostępu do danych, sposobu ich transmisji oraz języka, jakim można mówić o niewidzialnych dzieciach. Szczególnie miejsce zajęła przy tym kwestia prawa do fotografowania sytuacji dziecka, w tym kontekście wieloaspektowego ubóstwa. Problematyczne nie jest już fotografowanie wizerunku ludzkiego — wiadomo, że robić tego nie wolno. Aktywność dzieci uwieczniam więc poprzez ukazanie ruchu ich nóg czy rąk. Problem dotyczy fotografowania fragmentów przestrzeni, w której

dzieci spędzają czas i zaspokajają swoje potrzeby. Jeśli na co dzień są niewidzialne, to czy jako badaczka mam prawo uwidaczniać ich przestrzeń? Jest ona brudna, zaniedbana, obskurna, uboga, prowizorycznie zrekonstruowana. Jest powodem do wstydu. Wiadomo jednak, że poprzez jej odczytanie budujemy wizerunek dziecka, ale w takich warunkach zawsze będzie ono dotknięte stygłą. Tomasz Ferenc (2001, 2009) zadaje pytanie istotne w tym kontekście: komu służą zdjęcia nędzy?

Problemów jest więcej. Piotr Chomczyński (2006) na podstawie doświadczeń badawczych tworzy taksonomię dylematów etycznych w badaniach terenowych, wśród których wyróżnia: zmianę statusu obserwowanych w oczach badacza, problem zaufania opartego na „wspólnej” definicji sytuacji — czy aby na pewno ta definicja jest uwspólniona? Chomczyński porusza również kwestie wzajemnego „zwierzania się” i jego implikacji etycznych, postawy badacza wobec zaangażowania, a wreszcie rozterek związanych z momentem zakończenia badań. Z perspektywy realizowanych przeze mnie badań dochodzą również dylematy związane z byciem świadkinią przemocy wobec dziecka bądź przestępstwa z udziałem dzieci. Sytuacje takie tylko brzmią niewiarygodnie, ale na ulicy są normą. Wykorzystywanie dzieci przez dorosłych i nadużycia to głównie sprzedawanie dzieciom alkoholu i środków odurzających oraz angażowanie ich do celów przestępczych. Niewpuszczanie do domu, nakaz przebywania na podwórku, brak ciepłego posiłku czy inne formy zaniedbania to codzienność (zob. Michel 2015).

Dylematy powyższe, z konieczności jedynie zasygnalizowane, wymagają rozsądnych rozwiązań, szybkości i płynności podejmowania na bieżąco decyzji oraz ugruntowanej wiedzy po to, aby choćby częściowo móc im zaradzić. Ode mnie jako badaczki (na) ulicy z pewnością wymagają znajomości prawa, umiejętności udzielania pierwszej pomocy, interwencji kryzysowej i zadbania o swoje bezpieczeństwo. Na ulicy nie zawsze można liczyć na gotowe rozwiązania, gdyż ich po prostu nie ma, podobnie jak nie ma gotowych wskazówek dotyczących etyki badawczej. Trafiam w środowisko nieznane, trudny i niebezpieczny teren. Mam ze sobą wiedzę, intuicję, bluzę z kapturem i smartfon. W sytuacjach trudnych często mogę liczyć jedynie na siebie. Stefan Amsterdamski (1999, s. 28–29) komentuje tę sytuację następująco: „problemem etycznym jest nie tylko i nie tyle akceptacja określonej normy etycznej, lecz również, a może przede wszystkim, rozpoznanie sytuacji empirycznej, w której dana norma powinna być stosowana lub zawieszona. Każdy człowiek, nie tylko uczone, rozwiązywać musi ten problem na własną odpowiedzialność, nie licząc, że jakakolwiek ogólna zasada wybawi go z tej mało komfortowej sytuacji”.

Z definicji dylemat to sytuacja, w której stoimy w obliczu dwóch rozwiązań i żadne nie jest bezwarunkowo słuszne. To mobilizuje do stanu ciągłej gotowości przy podejmowaniu decyzji i rodzi szereg pytań. Skoro nie mogę wszystkiego przewidzieć i zaplanować, to czy moje badania są etyczne? Czy postępuję etycznie, chcąc chronić dziecko przed przemocą domową i ukrywając kradzież batonika? Z formalnego punktu widzenia potrzebna mi jest, oczywiście, świadoma zgoda rodzica lub opiekuna prawnego na udział dziecka w badaniach wraz z udostępnieniem informacji o celach badania, jego przebiegu i sposobach oraz miejscach wykorzystania zebranych danych. Obowiązuje mnie ponadto przedstawienie klauzuli RODO. Czy uzyskam świadomą zgodę od rodzica będącego pod wpływem alkoholu lub gdy go fizycznie nie ma w życiu dziecka, a ono samo mieszka kątem u cioci? A co ze zgodą dziecka?

Pytania można mnożyć. Niemniej są określone warunki metodologiczne i etyczne, które mogę jako badaczka zapewnić dziecku w przestrzeni ulicy. Jest to neutralność i przyjazność terenu badań. W tej konkretnej sytuacji oznacza to, że realizuję badania na ulicy, gdyż jest ona naturalnym środowiskiem dziecka. Na niej czuje się ono bezpiecznie, fizycznie i psychicznie. Oczywiście jest dotrzymanie tajemnicy i to nie tylko ze względu na fakt istnienia formalnych wymogów etycznych, lecz również dlatego, że istotą pracy z dzieckiem (na) ulicy jest próba zbudowania z nim bezpiecznej relacji. Jeśli pozostaję z dzieckiem w pomieszczeniu, to mogę na przykład postarać się o to, aby były tam pluszaki. Niezbędne jest zapewnienie mu możliwości realizowania potrzeb fizjologicznych i biologicznych, dostępu do wody, sięgnięcia po przekąskę. O tym często zapominamy. Oczywiście jest poinformowanie dziecka o celu badania, jego przebiegu i możliwości rezygnacji w każdej chwili bez podania przyczyny. Dobrze, jeśli dziecko wyrazi pisemną zgodę, a jeśli ustną, nagrajmy ją. Dziecku wystarczy informacja, że piszę książkę lub zebrane zdjęcia chcę pokazać studentkom. Zawsze pytam dzieci, co według nich powinnam i mogę pokazać światu? To one decydują. Wszystko przy zapewnieniu anonimowości i likwidacji wszelkich znaków mogących zidentyfikować dziecko lub powiązać je z daną przestrzenią. To trudne. Czy możliwe? Albo nie uda się spełnić wszystkich wymogów etycznych w danej, konkretnej sytuacji na ulicy, albo nie zbiorę wystarczających danych jako dowodów pozwalających uczynić widzialnym cierpienie dziecka, jego głód, smutek, siniaki, zagrzybiony pustostan. W moim przekonaniu, popartym wieloletnim doświadczeniem badań aktywności dzieci (na) ulicy, świadomość problemów świadczy o odpowiedzialności i dojrzałości badawczej oraz uważności wobec dziecka i jego świata.

KONKLUZJE

Celem artykułu była próba wskazania wybranych problemów związanych z realizacją badań terenowych z udziałem dzieci w trudnym terenie, jakim jest ulica. Tym samym starałam się zaprezentować wybrane doświadczenia własne z pogłębionych badań terenowych, realizowanych w myśl radykalnej etnografii miejskiej w perspektywie aktywistycznej. Pobyt w terenie, oprócz oczywiście wyników badań, zrodził szereg refleksji oraz dylematów natury metodologicznej i etycznej, związanych z poszczególnymi etapami procesu badawczego, tożsamością badawczą oraz warunkami i istotą udziału dzieci w badaniach społecznych. Warto przy tym zaznaczyć, że artykuł nie jest prezentacją wyników badań, gdyż koncentruje się na przekazaniu własnego doświadczenia badawczego.

Biorąc pod uwagę powyższe, wśród doświadczanych dylematów i wybranych sytuacji problemowych wyodrębniłam te, z którymi spotykałam się najczęściej: realizacja badań a prawa dziecka, szukanie nowych perspektyw metodologicznych w celu ukazania problemu społecznego wymykającego się tradycyjnym kryteriom etycznym, granice dostępu do danych dziecka i ich przechowywanie oraz transmisja, język, jakim mówimy do dzieci i o dzieciach, wygląd osoby realizującej badania, prawo do fotografowania sytuacji dziecka i kontekstu jego życia, zmiana statusu badających w oczach badanych — od biernego obcego do aktywnego obcego (Gulczyńska 2013), budowanie zaufania, uwspólnianie definicji sytuacji z poziomu osoby z zewnątrz, nakładanie się na siebie tożsamości (Chomczyński 2006), granice zaangażowania emocjonalnego, społecznego i fizycznego badacza, moment zakończenia badań w kontekście tworzenia więzi, aspekty formalne i prawne.

Każdy z wymienionych dylematów wymaga rozwinięcia, komentarza lub wręcz odrębnego opracowania, sądzę jednak, że ich zasygnalizowanie w krótkim opracowaniu w formie zarysowania specyfiki problematyki badawczej również może zachęcić osoby podejmujące badania społeczne z udziałem dzieci do refleksji i bardziej rozważnego podejścia do kwestii ich uczestnictwa w czynnościach i procesach badawczych.

BIBLIOGRAFIA

- Amsterdamski Stefan, 1999, *Nauka. Technika. Etyka*, w: Ewa Nowicka, Mirosław Chałubiński (red.), *Idee a urządzanie świata społecznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- ARISE [Appropriate Resources For Improving Steet Children's Environment Project], 1999, *A Review of Existing Services Relating to Street Children (Dhaka City)*, Ministry of Social Welfare, Dhaka, Bangladesh.

- Black Maggie, 1993, *Street and Working Children: Global Seminar Report*, UNICEF Innocenti Center.
- Blumer Herbert, 2007, *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*, tłum Grażyna Woroniecka, Nomos, Kraków.
- Borowska Agata, 2023, *Proces badawczy w krytyczno-partycypacyjno-edukacyjnych badaniach w działaniu — rekonesans i dynamiczne cykle działania*, „Horyzonty Wychowania”, t. 22, nr 61, s. 149–159.
- Bunio-Mroczek Paulina, 2021, *Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 4, s. 6–26.
- Cieślakowska-Ryczko Angelika, 2023, *Dorośle dzieci więźniów. Analiza doświadczeń biograficznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Chomczyński Piotr, 2006, *Wybrane problemy etyczne w badaniach. Obserwacja uczestnicząca ukryta*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 1, s. 68–87.
- Chomczyński Piotr, 2021, „*W Tepito masz dwie opcje: zginąć na ulicy lub trafić do więzienia*”. Trajektorja kolektywna w badaniach przestępczości zorganizowanej w Meksyku, „Archiwum Kryminologii”, t. 43, nr 2, s. 7–37.
- Comfort Megan L., 2003, *In the Tube at San Quentin: The “Secondary Prisonization” of Women Visiting Immates*, „Journal of Contemporary Ethnography”, t. 32 (1), s. 77–107.
- Comfort Megan L., 2009, *Doing Time Together: Love and Family in the Shadow of the Prison*, University of Chicago Press, Chicago.
- Creswell John W., 2013, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. Joanna Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Cunningham Alison, Baker Linda, 2003, *Waiting for Mummy: Giving a Voice to the Hidden Victims of Imprisonment*, Centre for Children and Families in the Justice Systems, London.
- Dąbrowski Kazimierz, 2007, *Ogniska „Dziadka” Lisieckiego*, Wydawnictwo Digipol, Warszawa.
- Domański Henryk, 2002, *Ubóstwo w społeczeństwach postkomunistycznych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Duff R.A., 2001, *Punishment, Communication and Community*, Oxford University Press Oxford.
- Dzierżyńska-Breś Sonia, 2016, *Sytuacja społeczna rodzin osób pozbawionych wolności*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Dzierżyńska-Breś Sonia, 2017, „*Niewidzialne dzieci*” — o sytuacji społecznej dzieci osób pozbawionych wolności, „Resocjalizacja Polska”, nr 14, s. 137–150.
- Ejsmont Marek, Kosmalska Beata, Mendel Maria (red.), *Obraz, przestrzeń, popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Farrington David P., Barnes Geoffrey C., Lambert Sandra, 1996, *The Concentration of Offending in Families*, „Legal and Criminological Psychology”, t. 1(1), s. 47–63.
- Ferenc Tomasz, 2001, *Socjologia obrazu, socjologia fotografii — praktyki badawcze*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 50, nr 2.
- Ferenc Tomasz, 2009, *Sztuka fotografowania biedy — komu służą zdjęcia nędzy?*, w: Marek Ejsmont, Beata Kosmalska, Maria Mendel (red.), *Obraz, przestrzeń, popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Kraków.
- Ferguson Kristin M., 2012, *Children in And of the Street*, w: *Handbook of International Social Work: Human Rights, Development and Global Profession*, Lynne M. Healy, Rosemary J. Link (red.), Oxford University Press, New York, s. 160–165.

- Frankfort-Nachmias Chava, Nachmias David, 2001, *Metody badawcze w naukach społecznych*, tłum. Elżbieta Hornowska, Zyska i S-ka, Poznań.
- Giroux Henry A., 2004, *Public Pedagogy and the Politics of Neo-Liberalism: Making the Political More Pedagogical*, „Policy Futures in Education”, t. 2 (3–4), s. 494–503.
- Goffman Erving, 1981, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. Helena Datner-Śpiewak, Paweł Śpiewak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Goffman Erving, 2007, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, tłum. Aleksandra Dzierżyńska, Joanna Tokarska-Bakir, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Goffman Erving, 2011, *Relacje w przestrzeni publicznej. Mikrostudia porządku publicznego*, tłum. Olga Siara, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gomes da Costa Antonio Carlos, 1997, *Niños y niñas de la calle: vida, pasión y muerte*, UNICEF Argentina.
- Gordon Liz, 2009, *Invisible Children: First year research report “A study of the children of prisoners”*, Pillars, New Zeland.
- Gulczyńska Anita, 2013, „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Gulczyńska Anita, Granosik Mariusz, 2022, *Małe rewitalizacje podwórek. Społeczno-pedagogiczne badania-działania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Hai Abdul, 2014, *Problems Faced by the Street Children: A Study on Some Selected Places in Dhaka City, Bangladesh*, „International Journal of Scientific & Technology Research”, t. 3(10), s. 45–56.
- Hammersley Martyn, 2020, *The Radicalism of Ethnomethodology: As Assesment of Sources and Principles*, Manchester University Press, Manchester.
- Hecht Tobias, 1998, *At Home in the Street: Street Children of Northeast Brazil*, Cambridge University Press, New York.
- Hickey Andrew, 2010, *When the Street Become a Pedagogue*, w: Jennifer A. Sandlin, Brian D. Schultz, Jake Burdick (red.), *Handbook of Public Pedagogy*, Routledge, New York.
- Homicki Bogusław, 2011, *Kazimierz Lisiecki „Dziadek”. Opowieść o naczelnym dziecku ulicy i jego ferajnie*, Stowarzyszenie Wychowanków i Przyjaciół Kazimierza Lisieckiego-Dziadka „Przywrócić Dzieciństwo”, Warszawa.
- Homicki Bogusław, 2018, *Ogniskowcy „Dziadka” Lisieckiego*, Stowarzyszenie Wychowanków i Przyjaciół Kazimierza Lisieckiego-Dziadka „Przywrócić Dzieciństwo”, Warszawa.
- Kamiński Aleksander, 1961, *Wstęp. Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej*, w: Helena Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław, s. XX–XLIV.
- Kamiński Aleksander, 1980a, *Teoria pracy socjalnej a pedagogika społeczna*, „Biuletyn Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej”, t. 19, nr 2–3, s. 104–110.
- Kamiński Aleksander, 1980b, *Funcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kemmis Stephen, Wilkinson Mervyn, 1998, *Participatory Action Research and the Study of Practice*, w: Bill Atweh, Stephen Kammis, Patricia Weeks (red.), *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education*, Routledge, London, s. 21–36.
- Konieczny-Pizoń Kinga, 2020, *Mobilna szkoła w procesie wychowania i kształcenia dzieci z układu ryzyka*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 39, z. 3, s. 41–56.
- Kuchta J., 1936, *Dziecko włóczęga*, Nakładem Księgarni Towarzystwa Szkoły Ludowej, Lwów.

- Kuczowski Marcin, 2003, *Przemoc w polskim hip-hopie, na przykładzie płyty „Skandal” zespołu Molesta*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 52, nr 1, s. 105–134.
- Leszczyński Robert, 1998, *Manifest blokatorów*, „Gazeta Wyborcza”, 2 września.
- Maciejewski Radosław, 2004, *Hip-hop czyli rewolucja jest blisko?*, „Kultura Współczesna”, nr 3, s. 176–189.
- Maliszewski Krzysztof, 2022, *Heleny Radlińskiej „niewidzialne środowisko” — współczesny potencjał kategorii*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2, s. 54–72.
- McTaggard Robin, 1994, *Participatory Action Research: Issues in Theory and Practice*, „Educational Action Research”, t. 2(3), s. 313–337.
- Maxwell Tom, 2003, *Action Research for Bhutan?* (https://www.researchgate.net/publication/279948945_Action_Research_for_Bhutan).
- Mendel Marta, 2006, *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowej Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP, Wrocław.
- Mendel Marta, 2007, *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopie bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel Maria, 2016, *Miasto pedagogiczne. Słowo od redaktorki*, „Studia Pedagogiczne”, t. 69, s. 9–25.
- Michel Małgorzata, 2015, *Społeczne usytuowanie pedagoga resocjalizacyjnego w terenowych badaniach jakościowych. Dylematy metodologiczne i etyczne badacza w „trudnym terenie”*, „Resocjalizacja Polska”, nr 10, s. 165–179.
- Michel Małgorzata, 2016, *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Michel Małgorzata, 2018, *Etnometodologie przestrzeni wykluczonych. Kategoria ulicy w kontekście studiów miejskich na gruncie pedagogiki*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne”, t. 3, nr 1, s. 26–50.
- Michel Małgorzata, 2019, *Światy dziecięce i młodzieżowe — życie w zaklętych rewirach polskich miast*, w: Krystyna Szafraniec (red.), *Młodzi 2018. Cywilizacyjne wyzwania, edukacyjne konieczności*, A Propos Serwis Wydawniczy Anna Sikorska-Michalak, Warszawa.
- Michel Małgorzata (oprac.), 2022, *S.O.S. Wsparcie organizacji streetworkerskich. Raport z badań*, Federacja Organizacji Streetworkerskich na Rzecz Dzieci i Młodzieży — FOS.
- Mueller Robin Alison, 2019, *Episodic Narrative Interview: Capturing Stories of Experience with a Methods Fusion*, „International Journal of Qualitative Methods”, t. 18 (<https://doi.org/10.1177/1609406919866044>).
- Murray Joseph, Farrington David P., 2008, *The Effects of Parental Imprisonment on Children*, „Crime and Justice”, t. 37(1), s. 133–206.
- Piotrowski Przemysław, 2012, *Chuligani a kultura futbolu w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Prus Robert, 1996, *Symbolic Interaction and Ethnographic Research. Intersubjectivity and the Study of Human Lived Experience*, State University of New York Press, Albany, NY.
- Radlińska Helena, 1947, *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje formy, pracownicy, organizacja*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa.
- Radlińska Helena, 1979, *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
- Rudnicki Paweł, 2023, *Kto, jak nie my? Wspólnota i działanie na Dworcu Głównym we Wrocławiu (marzec–kwiecień 2022)*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

- Sagor Richard, 2013, *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*, tłum. Krzysztof Kruszewski, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Civitas, Warszawa.
- Stephens Sharon, 1995, *Children and the Politics of Culture in Late Capitalism*, w: Sharon Stephens (red.), *Children and the Politics of Culture*, Princeton University Press, Princeton.
- Szczepański Marek, Ślęzak-Tazbir Weronika, 2007, *Między łękiem a podziwem: getta społeczne w starym regionie przemysłowym*, w: Bohdan Jałowiecki, Wojciech Łukowski (red.), *Gettoizacja polskiej przestrzeni miejskiej*, Scholar, Warszawa.
- Tuan Yi-Fu, 1975, *Place. An Experimental Perspective*, „Geographical Review”, t. 65(2), s. 151–165.
- Tuan Yi-Fu, 1987, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. Agnieszka Morawińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Volpi Elena, 2002, *Street Children: Promising Practices and Approaches*, World Bank Institute, Washington, DC.
- Warzywoda-Kruszyńska Wielisława (red.), 1999, *(Żyć) na marginesie wielkiego miasta*, Uniwersytet Łódzki, Instytut Socjologii, Łódź.
- Witkowski Lech, 2014, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przelocie dwoistości w humanistyce*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

CHILDREN AND THE RESEARCHER OF THE STREET.
INTERVENTIONIST ACTIVIST RESEARCH IN THE LIGHT
OF RADICAL URBAN ETHNOGRAPHY IN CHILDHOOD STUDIES.
METHODOLOGICAL AND ETHICAL REFLECTIONS

Małgorzata Michel
(Jagiellonian University)

Abstract

The article aims to present selected issues related to conducting fieldwork in the extremely demanding environment of the street. The difficulties are compounded by the fact that street children are engaged in the research, with their active and participatory involvement in reconstructing knowledge about who a child is in Poland. The author presents selected own experiences from in-depth fieldwork carried out in the light of radical ethnography in urban studies and childhood studies, focusing on the highlighting of ethical and methodological dilemmas in research of this kind.

key words: street children, invisible children, activist intervention research, radical urban ethnography, childhood studies, ethical and methodological dilemmas

słowa kluczowe: dzieci ulicy, niewidzialne dzieci, interwencyjne badania aktywistyczne, radykalna etnografia miejska, childhood studies, etyczne i metodologiczne dylematy