
Geografie dětí: metodické přístupy a inspirace nejen pro geografů

DANIEL KAPLAN

Masarykova univerzita, Přírodovědecká fakulta, Geografický ústav, Brno, Česko (Masaryk University, Faculty of Science, Department of Geography, Brno, Czechia); e-mail: d.kaplan@mail.muni.cz

ABSTRACT Children's geographies: Methodological approaches and inspiration not only for geographers – Children's geography, a rapidly developing subdiscipline of geography, paradoxically remains overlooked by the broader scientific geographical community. Despite its recognition in the Anglophone world, it lacks interest in other cultural-geographical regions. This article aims to introduce the Czech and Slovak scientific community to children's geography and demonstrate how this discipline can serve as inspiration for traditional geographic fields. One of the main focuses is on innovative methodologies and ethical considerations that permeate each study, particularly regarding minority groups. This contribution seeks to integrate children's geography into the mainstream of geographical research in both Czechia and Slovakia. The article presents the development of children's geography, its key ideas, and arguments that may enrich Czech and Slovak geography. It emphasizes its potential in exploring spatial aspects of childhood and society, leading to a better understanding of these issues. Emphasizing research ethics leads to a beneficial approach, enabling us to better respond to the needs and interests of children.

KEY WORDS children's geographies – research ethics – new childhood studies – informed consent – research design

KAPLAN, D. (2024): Geografie dětí: metodické přístupy a inspirace nejen pro geografů. *Geografie*, 129, 2, 211–231.

<https://doi.org/10.37040/geografie.2024.006>

Do redakce došlo v srpnu 2023, přijato do tisku v únoru 2024.

© Česká geografická společnost, z. s., 2024

1. Úvod

Geografie dětí představuje v současné době jednu z nejrychleji se rozvíjejících oblastí výzkumu v rámci sociální geografie. Tato subdisciplína začala vstupovat do povědomí sociálních geografů od poloviny devadesátých let. Do té doby šlo o poměrně přehlíženou, někdy až zesměšňovanou (Jenks 2013) oblast výzkumu. Ještě na počátku devadesátých let se vědci ptali, zda má vůbec geografie dětí místo v geografii (James 1990). V současnosti se geografie dětí řadí mezi subdisciplíny feministické geografie, kam spadá například i geografie žen, *queer geography* nebo *disability studies*. Společným východiskem těchto subdisciplín je představa, že svět, resp. (nejen fyzický) prostor, je historicky vytvářen bílým, dospělým, zdravým mužem, který do něj vtiskává své požadavky. Geografie dětí vychází z kritiky této adultistické perspektivy vidění světa, kdy děti jsou vnímány jako méněcenné objekty nebo jako „dospělí ve výrobě“ a jsou připravovány na období dospělosti, kdy se budou moci svých právoplatných nároků na prostor dožadovat. Po dlouhou dobu byly děti chápány jako bytosti, které nemají dostatek znalostí a zkušeností, aby rozhodovaly o svém osudu, resp. o veřejném prostoru kolem nich. Kvůli tomu mohou být děti v současné společnosti považovány za bytosti utlačované okolím – dospělým světem. Aktuální podoba výzkumu geografie dětí vychází z feministických a post-strukturalistických přístupů, kde děti mohou mít více identit (gender, rasa, sociální status...), které se mohou lišit v rámci času a prostoru (Holloway, Valentine 2004). Být dítětem může znamenat něco jiného v různých sociálních skupinách, nebo odlišných historických periodikách – zkoumání těchto diferencí bývá hlavním předmětem výzkumu.

Cílem článku je představit zmíněnou subdisciplínu české a slovenské vědecké obci a nastínit možná metodická východiska, kterými může geografie dětí obohatit nejen geografii. Nejdříve jsou představeny počátky geografie dětí, způsob její integrace do obecné geografie, a témata, kterými může obohatit obecnou geografii. Následně budou vysvětlena tzv. nová studia dětství, která představují teoretický základ pro současnou geografii dětí. Hlavními prameny informací se stanou publikace, jež patří všeobecně mezi nejcitovanější a nejuznávanější, přičemž postihují vývoj disciplíny, případně se k ní kriticky vyjadřují. Na závěr jsou nastíněna obecná pravidla a doporučení tvorby designu výzkumu (nejen) pro děti z hlediska výzkumné etiky v sociální vědě.

2. Rešerše literatury

2.1. Geografie dětí

Většina publikací mapujících vývoj disciplíny (např. Holloway, Pimlott-Willson 2014; Holloway, Valentine 2004) se shodne na tom, že zájem o geografii dětí se objevuje v sedmdesátých letech minulého století jako jeden z proudů reagující na kvantitativní revoluci a pozitivistický přístup ve vědě. William Bunge (Bordessa, Bunge 1975) může být považován za vědce, který představil geografii dětí širší vědecké společnosti. Hlavní myšlenkou jeho tehdejší práce byl popis utlačování dětí skrze různé politické, sociální nebo ekonomické tlaky, kterým nemohou děti aktivně čelit. Zároveň používá přítomnost dětí jako jakýsi nekvanitifikovatelný ukazatel kvality fyzického a sociálního prostředí, čímž mimo jiné poukázal na přetrvávající jev z marketingového prostředí, kde se děti používají jako tvář něčeho pozitivního a příznivého pro budoucnost například regionu. Jeho práce, byť ovlivněna kvantitativní revolucí, položila základ pro humanistické a etnografické práce, jež posléze následovaly.

Za první ryze kvalitativní etnografickou práci je považována práce Rogera Harta (1979), který se zabýval dětmi a jejich socializací v určitém prostředí (ulice, hřiště, les...) a reprodukcí prostoru tvořeného dospělými v podobě jiných názvů míst. Poslední klíčovou prací z počátků geografie dětí je článek Denise Wooda. Ten ve své práci z roku 1985 popisuje dětské nicnedělání jako jeden z hlavních určujících momentů dne i jejich vývoje. Wood především zdůrazňuje nutnost určité svobody v prostoru, a to jak od rodičů, tak od společnosti a místní správy. Stejně jako Bunge, i Wood zdůrazňuje rozdílnost veřejných prostorů a domova. Domov a veškerý interiér domu je podle něj sociálním konstruktem, místem, které poskytuje bezpečí, pohodlí nebo předvídatelnost. Domov představuje určitý soubor pravidel tvořený dospělými. Tato pravidla pomáhají udržet výše uvedené výhody domova ve prospěch dospělých, naopak pro děti je to prostor, jenž usměrňuje jejich chování. Proto lze pozorovat starší děti mimo domov na místech bez dozoru, kde se pravidla dodržovat nemusí.

Bohužel, jak uvádí Holloway, Valentine (2000), výše uvedeným pracím nebyla nikdy dáována dostatečná pozornost v adultistické vědě. Na přelomu osmdesátých a devadesátých let se objevují publikace, které byly ovlivněny humanistickými a behaviorálními směry v sociální vědě, například Heft (1989) nebo Gibson (1979), zaměřené na chování a interakce s prostorem a na kognitivní mapy. Stále se ale jednalo o upozadovanou oblast výzkumu. V devadesátých letech geografie akceptovala práce zaměřené na děti, přičemž tyto práce byly inspirovány myšlenkami z počátků studií dětství. Zároveň se také objevuje vliv feministické geografie, která v počátku upozorňovala na větší zapojení žen do výzkumu, ale i na větší důraz na jejich zkušenosti s prostorem. Následně se feministická geografie více

diferenciovala a začala upozorňovať na rozdiľnosť zkušeností s priestorom a miestom na základe sociálnych rozdiľů rasy, genderu, sexuality, ale i veku (Matlovič, Matlovičová 2015). Kay, Tisdall a Punch (2012) uvádějí, že geografie dětí je v současnosti ovlivněna také postkolonialismem a politicko-ekonomickými neoliberálními směry. Horton a Krafl (2006) zase odkazují na poststrukturalistické přístupy.

Klíčovým přínosem geografů dětí je zkoumání prostorových rozdiľů dětství v různých měřítkách, od lokálního až po globální (Matthews, Limb 1999). Kromě toho geografové dětí také přispívají k širšímu argumentu, že děti nejsou homogenní skupinou a že dětství nelze považovat za nezávislé na jiných sociálních charakteristikách, jako je pohlaví, věk, etnický původ, třída a další sociálně-prostorové faktory (Matthews, Limb 1999). Stále více se uznává prostorová rozmanitost zkušeností dětí a mnohočetná realita dětství. Přestože je výzkum dětí a jejich interakcí s priestorom globálně rozšířený, dominují zde především anglicky psané práce z Velké Británie, Skandinávie a Severní Ameriky. Jak ale poukazuje několik autorů, je nutný výzkum i z dalších kultur a zemí mimo anglofonní svět a globální Sever (Holloway, Valentine 2004; Horton, Krafl 2006a; Holloway, Valentine 2000; Hammond 2022). Zde výraznou stopu nese především práce Cindi Katz (1986), která je do jisté míry průlomová v tom, že otevírá témata a perspektivy z jiného regionu. Jako příklad takových prací ze světa, jež popisují život dětí, jejich činnosti a jejich identity, jsou práce ze Sudánu (Katz 1994), z Malajsie (Agha, Thambiah, Chakraborty 2019), Brazílie (Gadd 2016), Jižní Afriky (Ngidi, Essack 2022) nebo Běloruska (Kyttä 2002). Mimo běžný lokální výzkum se objevuje i výzkum dětí v globálním/globalizovaném světě, přičemž lokální/národní výzkum umožňuje a podněcuje výzkum globálních souvislostí a zapojení/napojení dětí do globálních struktur (Holt 2010).

Geografie dětí zaznamenala rozvoj zejména na počátku dvacátého prvního století založením časopisu *Children's Geographies*. Vědecká komunita se rozrostla a geografie dětí je nyní interdisciplinární obor, který přitahuje vědce z oblasti architektury, pedagogiky nebo sociologie. Geografie dětí se věnuje různým tématům, která jsou pravidelně shrnována například v knižní sérii *Geographies of Children and Young People* (tab. 1).

Geografie dětí je momentálně dobře etablovaná věda, která podle Holloway a Valentine (2000) dosáhla na přelomu století tzv. „kritického množství“. To znamená, že geografie dětí dorostla vnitřně do objemu, kdy může a měla by produkovat práce mimo zaběhlá periodika. Objevují se první empirické práce, které zohledňují některé kritické připomínky (Kay, Tisdall, Punch 2012; Aitken 2018; Vanderbeck 2008). Budoucí vývoj by tedy měl přinést více publikací mimo komfortní zóny časopisů jako *Children's geographies*, ale také více publikací, jež reflektují vývoj a pnutí uvnitř geografie dětí. Existují sice již konference věnované exkluzivně dětem a geografii dětí, kde vědci najdou určité pohodlí a myšlenkovou jednotnost a jednotvárnost, nicméně síla této disciplíny se skrývá v prolínání

Tab. 1 – Tematické okruhy v knižní sérii *Geographies of Children and Young People* 2014–2019

Vytváření geografie dětí a mládeže
Metodické přístupy
Prostor, místo a prostředí
Identity a subjektivita
Rodina, mezigenerační vztahy a vztahy mezi vrstevníky
Pohyb, mobilita a cestování
Politika, občanství a práva dětí
Globální problémy: změna a ohrožení
Hra a volný čas, zdraví a kvalita života
Zaměstnání a výuka
Konflikty, násilí a mír
Politika poskytnutí ochrany před riziky

Zdroj: Skelton 2019

s ostatními obory. Freeman (2020) vidí nejvýznamnější propojení s geografii emocí, relační geografii (*relational geographies*), geografii zdraví, studii globalizace a s novými studii dětství. Kritici se dotazují, zda není vhodnější teoreticky lépe ukotvit geografii dětí tak, aby sama byla schopna produkovat vlastní teorie, a ne se pouze inspirovat ostatními (Wall 2019; Horton, Kraftl 2006a), případně aby neprodukovala „pořád ty samé věci“ (Horton, Kraftl, Tucker 2008).

Jeden z argumentů kritických hlasů uvnitř geografie dětí poukazuje na nedostatečný důraz na marginalizované skupiny dětí. Existuje značná disparita v množství výzkumu mezi městskými dětmi a dětmi z venkova nebo mezi zdravými dětmi a dětmi s fyzickým či psychickým znevýhodněním. V neposlední řadě je výzkum dětství často zjednodušován na obecné nebo evidentní problémy jako například cestu z domova do školy a zpět, přičemž ostatní cesty (kroužky, prarodiče, přátelé) jsou přehlíženy. Dalším kritizovaným nedostatkem geografie dětí je malá angažovanost a užitečnost výzkumu, kde se naráží na problém, kdy děti prozatím nemají vědeckou legitimitu na rozdíl od jiných minoritních skupin (Vanderbeck 2008). Kay, Tisdall a Punch si stěžují, že „empirické příklady nás trochu zahlcují a teoretické debaty v rámci studií o dětství nás příliš nezajímají“ (2012, s. 251).

V souvislosti s nedostatkem teoretických prací byla a stále ještě je velmi často zmiňována i nízká reflexe a kritika přejatých konceptů, tzv. manter, které se ustanovili od počátku devadesátých let. Představy o nezávislosti a samostatnosti, ale také zranitelnosti jsou častým argumentem kritiků z řad post-strukturalismu. Měl by totiž být kladen větší důraz na mezizávislost než na nezávislost, což vychází z teorie sítě aktérů (Evans 2006). Další mantrou je například onen hlas nebo názor dětí, jenž by měl být slyšen a vyslyšen. Philo (2011) uvádí jako příklad přání dítěte sexuálního vztahu s daným dospělým, tehdy nutnost poslechnout dětské potřeby může být v rozporu například s morálními hodnotami. Další dualistickou mantrou v mnoha geografických pracích je neustálé vymezení biologického

původu nebo sociálně-konstruktivistého původu dětství, opět s odkazem na modernistické myšlení.

Horton a Krafl (2006) ve svém editorském příspěvku zastávají názor, že geografie dětí nemusí být pouze o velkých globálních problémech spojených s dětstvím, ale i o naprosto banálních a na první pohled bezvýznamných událostech. V určitém smyslu by geografie dětí měla být „cool“ a imponovat svými výstupy i demografickou skupinu, již zastává. Kesby (2007) podobně připomíná, že geografie dětí by se měla zaměřit i na pozitivní příběhy dětství, nejen na jeho problémy. V současnosti kritici uvnitř této disciplíny poukazují na to, že jednou z možností otevření se většímu publiku je studium dětství/dětí v rámci mezi-generačních vztahů, jelikož tak vypadá realita života nejen dítěte a mladého člověka (Prout 2005). V tomto směru se například objevuje názor, že místo tzv. veřejného prostoru přátelského k dětem (*child-friendly*) by se měl vytvářen veřejný prostor přátelský ke více/všem generacím (*multigenerational-friendly*; Kay, Tisdall a Punch 2012).

2.2. *Dětství a nová studia dětství*

V literatuře najdeme řadu definic dětství, např.: „[...] raná část života, která je charakteristická rychlým fyziologickým a psychologickým vývojem [...]“ (James, James 2012 s. 14). Byť velmi zjednodušená, platí pro všechny děti bez ohledu na kulturní nebo sociální prostředí. Na druhou stranu Yarwood a Tyrrell (2012) tvrdí, že neexistuje jednotná definice dětství a liší se podle regionu a kulturně-sociálního kontextu. I tuto samotnou část života lze rozčlenit na menší koherentní etapy života (puberta, dospívání...), osoby se poté neoznačují jako děti, ale jako adolescenti, teenageři či mladí lidé. Horton a Krafl (2006b) tvrdí, že vývoj dítěte nemusí být lineární, ale naopak se jedná o změť životních událostí (např. první den ve škole, první dioptrické brýle), které formují zejména psychosociální vývoj dítěte. Objevují se hlasy, že věkové hranice by měly být více rozvolněny v rámci různých institucí nebo norem v souvislosti s participací dětí na veřejném životě (Johnson, Hart, Colwell, 2016). Zároveň se děti nemusí vymezovat pouze na základě věku, ale i jiných než biologických znaků nebo například školní docházkou (Holloway, Valentine 2000).

Qvortrup (1994) doporučuje, aby se o dětství mluvilo v plurálu. Důvodem jsou kulturní rozdíly mezi dětstvími v různých regionech i v různých epochách lidstva (Hendrick 2003). James a Prout (1997) identifikovali tři paradigmaty, která mají přesah do dnešní vědy (včetně geografie dětí), a to:

1. Dětství je bráno jako sociální konstrukt, podléhající různým interpretačním rámcům mezi kulturami a historickými epochami i uvnitř nich.

2. Dětství jako konstrukt sociální analýzy nemůže být nikdy nezávislé na jiných sociálních dimenzích, jako je třída, etnicita a gender.
3. Děti jsou přijímány jako svébytní kulturní producenti, kteří se aktivně podílejí na utváření svých sociálních a environmentálních transakcí v různých situacích.

Během let se představa o dítěti jako nehotovém a z dospělého světa bezcenném produktu (*human-becoming*) změnila na dítě, které je vnímané stejně jako dospělý (*human-being*) a v poslední době se v sociálních vědách k dítěti přistupuje jako k bytosti se svými specifickými potřebami a nároky na život (*human-being in their own right*; Lee 2009, Marr, Malone 2007).

Dětstvím a dětmi se poměrně čerstvě zabývají nová studia dětství, která se postupně formovaly od sedmdesátých. let minulého století a konceptualizovali je James a Prout (1997). Holloway a Pimlott-Willson (2014) tvrdí, že nejvýznamnějším příspěvkem do nových studií dětství (*new childhood studies*) bylo zapojení společensko-prostorových souvislostí. Konkrétně zdůrazňují důležitou úlohu místa, každodenních míst, jež utváří životy dětí, a v neposlední řadě nacházení spojitostí mezi dětstvím a prostorovým diskurzem, které mohou popisovat společensko-prostorové činnosti v různých místech na planetě. Holt (2010) kritizovala tehdejší práce na poli nových studií dětství za jejich příliš velký důraz na prožívání a vnímání, a naopak upozadění struktur a také za zanedbávání společensko-prostorového kontextu.

Vývoj k současnému stavu vnímání dětství a dítěte lze vystopovat především z prací Rousseaua (dítě nevinné) a Charlese Darwina (dítě divoké). Později se objevila představa, že člověk (dítě) vstupuje do světa jako tabula rasa (John Locke) a společnost, resp. okolní svět se do něj vpisuje skrze vzdělání, dospívání a zkušenosti (Holt 2010). Posléze se objevovaly další teorie o vývoji dětství. Například neo-lamarckismus, který víceméně vyvracel Darwinovy a Lockeovy teorie o dědičnosti, kdy tvrdil, že prostředí se do nás geneticky vpisuje a že divokost a vztah k přírodě (vlastnosti spojené s dětmi) jsou v nás zakořeněny. V návaznosti na to vznikly dvě dichotomické představy o přirozenosti dětí. První představa chápe dítě jako přirozeně andělskou bytost, čistou a nevinou osobnost, na kterou ve světě čeká nebezpečí a je nutné ji chránit. Zároveň se zde prolíná narativ, že dítě nemá a nemůže mít dostatek znalostí na to, aby se dokázalo v komplikovaném světě zorientovat a prosadit. Druhou představou je dítě jako dábelská, divoká bytost, která musí být umravňována. Jakýkoliv náznak jejího až zvířecího chování musí být patřičně trestán tak, aby vznikla plnohodnotná lidská bytost (Gittins 2008). I přesto, že tyto představy jsou stále ve společnosti zakořeněné, je pravda, že děti mají více vlastností než pouze dualistické – nevinné nebo zlobivé, viz tabulka 2.

Kromě toho, že dětská identita může být odlišná v rámci specifických situací, přináší nová studia dětství i jakýsi přelom na poli metodiky výzkumu dětí. Tato

Tab. 2 – Sociální konstrukce dítěte a rovnováha moci

Předobraz dítěte	Předobraz dospělého	Moc dítěte	Moc dospělého
Dítě – nevinné	Dospělí – ochrance	Děti mají malou moc.	Moc dospělých vychází z předpokladu, že mají děti vést, chránit a omezovat jejich prostředí (prostorové chování).
Dítě – divoké	Dospělí – morální	Děti nemají žádnou moc, pokud nejsou poslušné.	Dospělí využívají moc pro kontrolu dětí.
Dítě – sněhová koule	Dospělí – rigidní		Dospělí moc přenechávají dětem, byť jsou jejich nositeli.
Dítě – nekontrolovatelné	Dospělí – neschopní	Děti využívají moc negativním způsobem. Pokud není dítě potrestáno, vymkne se kontrole.	Moc dospělých není efektivní. Cítí se dětmi poražení.
Dítě – spasitel	Dospělí – závislí	Moc dětí vychází z určitých okolností. Dítě není nevinné ani samostatné.	Dospělí jsou od moci a zodpovědnosti osvobozeni, byť je od nich očekávána.
Dítě – malé	Dospělí – velcí		Dospělí mohou týrat i milovat. Moc dospělých spočívá v tom, jak dokážou ovládnout schopnosti dětí.
Dítě – dospělý v tréninku	Dospělí – učitelé	Děti mají moc podle toho, jak dobře se dokážou přizpůsobit požadavkům světa dospělých.	
Dítě – komodifikované	Dospělí – sobečtí	Děti jsou bezbranné, ale mají sílu skrze jejich vyobrazování například v médiích.	Dospělí drží většinu moci.
Dítě – oběť	Dospělí – nepřítomní	Děti jsou bezbranné.	Dospělí jsou bezbranní.
Dítě – samostatné	Dospělí – průvodci	Sdílená a vyjasněná.	Dospělí propůjčují a sdílí moc, autoritu a zdroje dětem.

Zdroj: Sorin, Galloway 2006, s. 21

nová disciplína se vymezuje vůči dříve převládající výzkumné praxi, kde byly děti považovány jako neschopné samostatného pohledu na svět. Do výzkumu vstupovaly jako pasivní objekty širších společenských procesů a kdy bylo dětské vnímání světa ve výzkumu zprostředkováváno dospělým výzkumníkem. Nové přístupy k dětem, jež se prosazují v sociálně-vědních výzkumech včetně geografie, se snaží přijímat děti jako samostatné sociální aktéry. Dítě je považováno za rovnocennou sociální bytost, schopnou svým specifickým způsobem nahlížet na společnost, vytvářet si vlastní názory i postoje a v neposlední řadě ovlivňovat či proměňovat své okolí a společnost. Postoje dětí, jejich hodnoty a plány jsou vnímány jako výsledky působení různých vlivů, nejen těch, které přicházejí z rodiny nebo ze strany dospělých autorit, ale například z vrstevnických skupin či z médií (Kvapilová Bartošová, Chromková Manea, Slepíčková 2012).

3. Metodika výzkumu s dětmi

Samantha Punch (2002) tvrdí, že metodika a etika výzkumu může být šance pro geografii dětí nebo pro studie dětství, jak obohatit a proniknout do dalších disciplín, které dominantně pracují s dospělými. Jak někteří autoři tvrdí, metodika výzkumu a její příprava platí za jednu z nejdůležitějších a zároveň nejtěžších částí výzkumu s dětmi, která bývá opomíjena (van Blerk, Kesby 2009). Výzkumník musí mít na paměti nespočet etických i metodických dilemat, na která je dobré být připraven a správně je řešit až nastanou. Zároveň by se měl oprostít od tvorby sterilních nezáživných metodologických designů. Naopak je důležité, aby byl výzkum zábavný, čehož lze dosáhnout například pomocí různých experimentálních postupů a alternativních způsobů komunikace s participantem či inovativních nebo upravených technik, například s využitím obrázků a deníků, doplňování vět a psaní, podcastů atd. (Punch 2002). Důležitou roli sehrává věk, kognitivní mentální způsobilost jedince nebo dosažené vzdělání.

Děti byly předmětem výzkumu již od počátku dvacátého století (Hendrick 2003), ale většinou byly postaveny do pozice objektu zkoumání (Christensen, James 2017). Tento přístup k výzkumu, který staví člověka do pozice objektu, je z dnešního hlediska dehumanizující, a to nejen v případě dětí, ale i mnoha marginalizovaných skupin (Phillips 2014). Lze hovořit o tzv. výzkumu dětí (*research of/on children*), který vychází z medicínského pojetí výzkumu (Asselin, Doiron 2016). Na toto navázalo protektivní pojetí výzkumu s dětmi (*research with children*) založené na uznávání dětských práv. Tento přístup vnímá dítě jako kompetentního, ale utlačovaného aktéra, který dokáže samostatně nebo s pomocí dospělého produkovat a interpretovat informace (viz tab. 3).

Třetím přístupem je koncept dětského hnutí (*children movement*). Ten je založen na představě, že děti jsou kompetentní, ale i rovnocenné bytosti, jež v konečném důsledku mohou vést výzkum téměř samy, což je hlavní rozdíl mezi výzkumem s dětmi a výzkumem pro děti nebo vedeným dětmi (*research for/by children*) (Marr, Malone 2007). Zároveň se změnil přístup k participaci na výzkumu, kdy v dětském hnutí se účast stala cílem i nástrojem snahy o posílení společenského statusu dětí, kdežto ve výzkumu založeném na dětských právech je participace brána pouze jako nástroj (Asselin, Doiron 2016). Všechny tyto přístupy, a především poslední dva, by se měly určitým způsobem odrážet při návrhu metodiky výzkumu.

Na počátku sedmdesátých let vědci nekladli takový důraz na etiku výzkumu a nezvažovali, zda výzkumem samotným mohou děti utrpět (především) psychickou újmu. Podle Holloway, Valentine (2000) dokonce etický výzkum s dětmi absentoval v takových vědách jako sociologie nebo pedagogika. Přednost ve výzkumu měli dospělí, zejména muži, a to na úkor dětí. Společně s tím šla stranou i etika výzkumu. Důvodem opomíjení bylo přesvědčení, že děti nejsou pro participaci

Tab. 3 – Modely participace dětí ve výzkumu

	„Adultismus“	Koncept dětských práv	Koncept dětského hnutí
Zahájení participace	Veřejná/externí organizace	Veřejná/externí organizace	Děti
Ideologický rámec	Positivismus, tržní síla	Fenomenologie, Konstruktivismus	Práva menšin, problémové skupiny
Pohled na děti	Děti jsou pasivní nekompetentní a vývojově zaostalí	Děti jsou aktéři, kompetentní, utlačované bytosti	Děti jsou aktéři, kompetentní a brány jako rovnocenná bytost
Centrum moci/ držitel moci	Dospělí – asymetrické	Zpochybňuje generační řád – symetrické – děti i dospělí	Děti
Rozlišení/definice dětí	Na základě odborné (psychologické) literatury	Individualizované na základě neformálního rozhovoru s dětmi	Děti se rozlišují jako skupina i individuálně
Metody rozhodování	Rozhoduje se na základě procesů dospělého světa	Rozhoduje se na základě jednání mezi stakeholdery	Rozhodují děti
Získávání znalostí	Skrze autoritu dospělých	Poskytuje dětem možnost je (znalosti) vytvářet a formovat	Děti jsou brány jako experti na svůj život
Úloha profesionálů	Poskytují expertizu vedoucí k následnému utlačování	Podporují skrze spolky	Poskytují zdroje
Hlas dětí	Filtrovaný na důležité informace	Díky reflexi dospělých a dětí je hlas vyslyšen	Zneklidňuje a vyzývá k akci

Zdroje: Mason, Urquhart 2001, s. 17

ve výzkumu kompetentní, chybí jim řada kognitivních dovedností, které naopak dospělí mají (Matthews 1998). Za počátek současného moderního výzkumu s dětmi lze považovat práci James a Prout (1997), kteří tvrdili, že dítě má být považováno za svébytnou bytost, jež aktivně utváří svět kolem sebe v různých sociálních a prostorových měřítkách. Tato alternativní konceptualizace se snaží pochopit dětskou perspektivu a odlišné hodnoty a postoje k místu než dospělí. Tedy než předjímat, že děti vědí méně než dospělí, je lepší předjímat, že mohou vědět něco jiného (Estola a kol. 2010).

3.1. Etika výzkumu

Na počátku dvacátého prvního století se v odborné literatuře objevily rozsáhlé publikace (např. Farrel 2005, Fraser 2004), které shrnuly základy toho, jak se má s dětmi pracovat nejen v participativním výzkumu, čímž poskytly komplexní vhled do výzkumu dětí a jednotlivých metod, jež mohly být implementovány. Tyto a mnohé další práce, které se zabývají etikou, zdůrazňují především dva základní elementy etiky výzkumu – informovaný souhlas pro transparentnost výzkumu

a anonymizaci výzkumu, aby získané informace byly prezentovány v takové formě, která participantovi nemůže ublížit (Esterberg 2002).

Tyto výše zmíněné principy korespondují se základními principy mezinárodního kodexu ICC/ESOMAR i s článkem č. 2 o dětech, mládeži a dalších zranitelných osobách. Za jeden ze zlomových bodů na poli dětských práv a vedení výzkumu s dětmi je považována Úmluva o právech dítěte (*The United Nations Convention on the Rights of the Child*), jež formuluje občanská, politická, ekonomická, sociální a kulturní práva dětí. Jsou to například články:

Článek 12.1: „Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, zabezpečují dítěti, které je schopno formulovat své vlastní názory, právo tyto názory svobodně vyjadřovat ve všech záležitostech, které se jej dotýkají, přičemž se názorům dítěte musí věnovat patřičná pozornost odpovídající jeho věku a úrovni.“

Článek 13.1: „Dítě má právo na svobodu projevu; toto právo zahrnuje svobodu vyhledávat, přijímat a rozšiřovat informace a myšlenky všeho druhu, bez ohledu na hranice, ať ústně, písemně nebo tiskem, prostřednictvím umění nebo jakýmkoli jinými prostředky podle volby dítěte.“

Článek 31.2: „Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, uznávají a zabezpečují právo dítěte na všestrannou účast v kulturním a uměleckém životě a napomáhají k tomu, aby dětem byly poskytovány odpovídající a rovné možnosti v oblasti kulturní, umělecké, oddechové činnosti a využívání volného času.“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR 2016)

Podobně jako je odlišná definice dětství v různých koutech světa, jsou rozdílné i chápání a praxe etiky, které jsou sociokulturně a kontextově specifické. Rozdílné pohledy na etiku, upřednostňování různých výzkumných paradigmat a odlišné pojetí dětství vytvářejí složitou zmoť často nezkoumaných předpokladů, hodnot a přesvědčení, formující výzkum zahrnující děti. Jako příklad stačí uvést naprosto odlišné pojetí etiky výzkumu v západním světě a v Africe, konkrétně v Etiopii, kde k provedení výzkumu není požadován informovaný souhlas a ani další západní etické principy zde nejsou relevantní (Asselin, Doiron 2016). Jedním z důvodů je i rozdíl v tom, jak jsou děti v rámci společnosti vnímány. V Africe jsou děti nositeli mnoha povinností (starost o domácnost, příjem...), které jsou v západním světě čistě adultistické.

Jelikož veřejnost děti vnímá jako zranitelnou skupinu fyzicky i psychicky (Lee 2009), je nutné být při přípravě informovaného souhlasu důsledný a informovat o všech prvcích projektu, které mohou ovlivnit ochotu účastnit se, přičemž by mělo být respektováno právo odmítnout účast, a to i během výzkumu. Výběr osob podepisujících informovaný souhlas je závislý na kontextu daného výzkumu. Pokud se provádí výzkum v rámci instituce, například školy, měli bychom dát informovaný souhlas i učitelům, řediteli, případně zřizovateli. Informovaný souhlas je vhodné získat od participantů před začátkem výzkumu, ale i v jeho průběhu (Matthews 1998).

Důležitou roli ve výzkumu s dětmi zastávají rodiče nebo jiní zákonní zástupci, kteří mají právo rozhodnout, zda se dítě může zúčastnit výzkumu či nikoliv. Konkrétní úroveň vyspělosti dítěte nebo mladého člověka má vliv na to, zda je souhlas rodiče nutný a/nebo dostatečný pro povolení účasti. To se může promítnout do běžné praxe, kdy se preferuje získání souhlasu od rodiče nebo zákonného zástupce dětského participanta výzkumu před souhlasem samotného participanta. Snaha o získání souhlasu od dětského participanta je přehlížena na základě předpokladu, že ještě není schopen pochopit složitost výzkumu, takže stačí, aby jej před možným porušením pravidel výzkumu chránili jeho zákonní zástupci (Phillips 2014). Získání souhlasu od rodičů nelze podcenit, bez jejich souhlasu se totiž děti nemohou účastnit participativního výzkumu. Proto je dobré mít připravenou prezentaci výzkumu, která rodiče zaujme a přesvědčí o tom, že bude jejich dítě v bezpečí a nemůže se jim nic stát fyzicky ani psychicky. Toto neodmyslitelně vede k vytvoření dvou náborových strategií – jedné zaměřené a přizpůsobené dětem a druhé určené pro rodiče, resp. dospělé. Informačně by měly být obě strategie rovnocenné, nicméně způsob jejich podání by měl být odlišný. V závislosti na kognitivních schopnostech dítěte se doporučuje napsat informovaný souhlas v co nejsrozumitelnějším jazyce a doplnit jej o schémata a ilustrace, které dobře vystihují, jak bude výzkum probíhat. Nakonec ani informovaný souhlas pro rodiče nemusí být nutně černobílá změť textu a měl by balancovat na hraně informační nasycenosti a poutavosti.

Další podstatnou součástí etiky výzkumu je zaručení anonymity participanta. Děti by měly být ujistěny, že veškeré osobní nebo intimní informace, jež uvede během výzkumu, nebudou dále šířeny pod jeho jménem. Veškeré osobní údaje budou chráněny a přepisy rozhovorů budou pseudonymizovány, nebo anonymizovány. Anonymita výzkumu by neměla být nikdy porušena. Výjimkou mohou být situace, kdy během výzkumu vyjde najevo, že je dítě v nebezpečí, nebo je týráno. V takovém případě je eticky správné jednat a předat tuto informaci příslušným orgánům (Matthews 1998).

3.2. Rovnováha moci

V každém výzkumném projektu, a zejména ve studiích, které zahrnují děti a dospělé výzkumníky, existují rozdíly v rozložení moci během výzkumu. Tento problém – moc nad výzkumem – reflektuje feministická geografie, resp. feministický přístup k metodice (Esterberg 2002). O ne/rovnováze moci v oblasti výzkumného vztahu dospělého a dítěte bylo napsáno mnoho a dialog o zmíněném etickém problému stále trvá (Gallagher, Gallagher 2008; Mayall 1994). Otázka rovnováhy moci se prolíná všemi fázemi výzkumu s dětmi – od oslovení dětí přes nastavení výzkumného designu, samotný průběh výzkumu až po publikaci výsledků.

Rovnováha moci se netýká pouze výzkumu s dětmi, ale výzkumu se všemi živými bytostmi, ovšem zde se k běžnému dilematu výzkumník – participant přidává ještě vztah dospělý – dítě. Nejde jen o věkový rozdíl a rozdíl v tělesné velikosti, ale také o rozdíl ve společenském postavení. V tomto případě generační rozdělení překrývá rozdíly v pohlaví, etnické příslušnosti a třídě (Matthews 1998). Jedním z řešení tohoto problému může být přístup, kdy děti uskutečňují výzkum s dětmi a podílejí se na celém výzkumu včetně publikace. Takové postupy se už ojediněle objevují (Estola a kol. 2010). Nicméně určitě lze provádět eticky relativní výzkum způsobem, kdy budou děti do výzkumu zapojeny v relativně menší míře.

V případě, kdy participant cítí, že nemá malou nebo žádnou moc nad svojí participací ve výzkumu, mohou se obávat z výzkumu odstoupit, protože vnímají výzkumníka jako autoritu, což potom může ovlivnit i samotnou validitu výsledků. Vždy je vhodné, aby byl mezi výzkumníkem a participantem co nejvyváženější vztah, z čehož může profitovat i výzkum samotný. Na druhou stranu, jak píše Gallagher a Gallagher (2008), nikdy nebude možné tento rozdíl odstranit a jistá forma kontroly a moci bude vždy přítomna z podstaty výzkumu vedeného dospělým výzkumníkem.

Estola a kol. (2010) nabízí možný postup při řešení otázky dynamiky moci ve výzkumu. Ve své práci nabízí čtyři body, kterými se lze řídit při vedení výzkumu. První bod obsahuje snahu o etickou symetrii, což znamená, že etika postupuje celým výzkumným procesem, nikoliv v jednom určitém bodě (například schvalování etickou komisí). Zároveň se klade důraz na pochopení nebo ocenění individuálních potřeb participantů namísto jejich odmítnutí. Druhým bodem je přijímat občasné ambivalentní situace ze strany participantů, které se mohou zdát nelogické a impulzivní. Třetím je jednoduše přijmout výzkum jako kontextuální, situační a závislý na vztahu mezi výzkumníkem a participanty. To opět poukazuje na potřebu brát každého participanta jako individualitu. Výzkumník musí být připraven řešit problémy okamžitě a flexibilně, pokud nastanou. Posledním bodem je pozorné naslouchání a starost o participanty.

3.3. Design výzkumu

Při volbě výzkumné metody a návrhu designu je nutné brát v úvahu kognitivní, ale i jiné schopnosti participantů, přičemž platí, že výzkum by měl být co nejvíce personalizovaný. V této části jsou představeny doporučení a možnosti inovací tradičních metod, především kvalitativního výzkumu.

S doporučeními můžeme začít již při oslovování dětí a nabízení účasti ve výzkumu. Často se při výzkumu s dětmi se vědci obracejí na různé instituce jako škola, volnočasové skupiny nebo dětské domovy. V takovém případě by měl výzkumník vždy při náboru myslet jak na děti, které chtějí a můžou participovat, tak i na děti,

kteřé z nějakého důvodu nemohou být součástí výzkumu, aby se necítily méněcenné. Pro úspěch výzkumu Einarsdóttir (2007) navrhuje postup, při kterém se výzkumníci každý den po nastínění struktury aktivit pro daný den děti ptali, zda chtějí participovat. Navíc může nastat situace, kdy do školy přijde nový student nebo člen učitelského sboru, je dobré mít tyto situace pod kontrolou.

Za participaci výzkumu bývá často udělena odměna, což vědci chybně uvádějí na začátku při náboru. Může tím být ovlivněna motivace participace na výzkumu i samotná intenzita zapojení ve výzkumu. Určitě je vhodné participanty odměnit za odvedenou práci. Obecně se však doporučuje nezmiňovat odměnu nebo alespoň formu odměny předem a předat ji až na konci výzkumu (Bushin 2007).

Obzámění účastníků s projektem je skutečně nutné věnovat dostatek času včetně přípravy. Participanti by měli znát délku výzkumu, počet setkání, možnosti vystoupení z výzkumu nebo místa konání, přičemž v posledním případě je určitě vhodné uvědomit místní správu nebo instituce, pokud bude výzkum probíhat ve veřejném prostoru. Často opomíjenou součástí výzkumu je způsob, jakým budou výsledky výzkumu předány dětem. Běžným jevem je, že vědci navážou kontakt s organizací, zapojí děti, vzbudí zájem a očekávání, ale pak neposkytnou žádnou zpětnou vazbu. Matthews (1998) to přirovnává k „plenění“. Je třeba věnovat pozornost způsobu, formě a podrobnostem, kterými jsou informace poskytovány zpět. Dětem navíc prospěje, když budou moci porozumět výsledkům ve formě odpovídající jejich úrovni chápání, a ne když jim bude předložen seznam nestraavitelných tabulek a statistik, zkrácený vědeckým žargonem.

Každý participativní výzkum s dětmi by měl mít jasně stanovená pravidla toho, co je a není akceptovatelné chování, kdy mohou přestat participovat a že za to nejsou žádné sankce. Při diskusích je nutné zmínit, že každý má právo na to něco říct a ostatní musí tato tvrzení respektovat. Obecně by se měla tato pravidla nastavit na základě reflexe pozice účastníků v daném výzkumu (Matthews 1998).

Při výzkumu, kde jsou cílovou skupinou děti, je nutné neustále udržovat jejich pozornost. Proto jsou doporučovány aktivity kratšího časového rozpětí včetně krátkých přestávek. Také zde záleží na vyspělosti dětí. Menší děti preferují aktivity, které simulují proces hry, naopak čím vyspělejší děti jsou, tím spíše lze využít metody používané při výzkumu dospělé populace.

Dalším dilematem je intervence výzkumníka během sběru dat. Existuje přesvědčení, že vědec by neměl vstupovat do výzkumu, není-li to nezbytně nutné, ačkoliv lze polemizovat, co je hranice nezbytnosti. Birbeck a Durmmond (2005) naproti tomu tvrdí, že nejenže je intervence eticky správná, ale nicnedělání vytváří prostředí, které není autentické a je sterilní. Na druhou stranu, pokud výzkumník vstoupí do sběru dat, může tak zamezit vzniku etických problémů, které jsou neodmyslitelně spojeny s používáním metodik, jež nebyly primárně určeny pro práci s dětmi.

Dotazníky nebývají doporučovanou metodou pro výzkum dětí/s dětmi. Důvodem je, že dotazník vytvořený pro dospělé tak, jak ho známe, je „nudný“ a dlouhý. Aby

výzkumníci mohli udržet děti neustále koncentrované na aktivitu, stojí před nimi úkol udělat dotazníky pro děti záživnější. Einarsdóttir (2007) ve svém výzkumu zahrnuje otázky do karetní hry, na kterou byly děti zvyklé ze školy. Existují možnosti využívání smajlíků (Clark 2005) jako stupnice hodnocení. Pokud je preferována klasická forma vyplňování, je podstatné udělat dotazník krátký.

Objevují se také metody, které zejména u menších dětí podporují vyjádření jejich názorů, a to neverbálními prostředky jako jsou kresby, fotografie, videa nebo stavebnice (Clark 2005). Výzkumníci mohou mít tendenci používat metody, které vycházejí z dětských dovedností, což vedlo k vývoji mnoha inovativních nebo upravených technik, jako využívající obrázky, deníky, kresby či techniku „kresli a piš“. Kromě vyjádření různých prostorových vztahů a zvýraznění pro dítě důležitých míst můžeme také dětem zadat, aby pomocí dvou různých barev vyjádřily emoce – negativní x pozitivní (Cappello 2005). Jiným druhem grafického znázornění dětské perspektivy nebo názorů mohou být fotografie. Podle Einarsdóttir (2005) je tato metoda vhodná pro menší děti, jelikož jim, podobně jako malování, pomáhá vyjádřit svůj názor, který nemusí být schopni vyjádřit slovně. Dětem může být zadán jednoduchý úkol – aby fotily, co se jim líbí a co ne, kde se cítí dobře a co je pro ně důležité. V takovém případě děti v podstatě rozhodují, na jaká témata se mají výzkumníci v případných dalších rozhovorech ptát (Einarsdóttir 2005, Clark 2005). Velkou výhodou této metody je skutečnost, že se při analýze soustředíme na dětské perspektivy (fotografie zobrazují dětské perspektivy), což u běžných výzkumných metod není obvyklé (Clark 2005).

Rozhovory jsou společně s pozorováním asi nejčastější výzkumnou metodou při výzkumu dětí (Einarsdóttir 2005). Interview s dětmi má smysl, ale nemůžeme na tuto skupinu použít stejnou strukturu rozhovoru jako při výzkumu s dospělými. Děti, především ty menší, netuší, co to rozhovor je, co se od nich očekává a těžko rozlišují mezi tím, co vědí a co ne (Clark 2005). Výzkumníkům se doporučuje, aby si děti během rozhovoru s něčím hrály nebo byly jinak zaměstnány, a to především při individuálních rozhovorech. Všeobecně se pro mladší děti doporučuje využití skupinových rozhovorů, jelikož ve větší skupině se děti cítí silněji ve vztahu k dospělému výzkumníkovi. Musí se však zajistit, aby byl každý participant vyslyšen. Naopak individuální rozhovory se využívají především u starších dětí/teenagerů.

4. Závěr

Cílem tohoto článku bylo představit geografii dětí české a slovenské geografické komunity a nastínil východiska, kterými může obohatit jiné disciplíny geografie. Ačkoliv se jí nedostává velké pozornosti už existují některé práce, které lze zařadit do této disciplíny (Kaščák a kol. 2023, Kaplan 2023, Blažek 2016). Další práce se objevují na poli architektury a městského designu (Petřík 2018). Výzkumu, kde se

snoubí výzkum dětí a geografie, dominuje didaktika a pedagogika geografie (např. Kaščák a kol. 2023, Korvasová 2022, Svobodová a kol. 2020), což je jev, který je patrný i v dalších regionech, kde nemá geografie dětí silnou nebo žádnou tradici (Prats Ferret, Baylina, Ortiz, 2011).

Vzhledem k tomu, jak dobře je geografie dětí integrovaná v západní a severní Evropě, otevírá se prostor pro mezinárodní spolupráci. Zároveň lze skrze tuto vědu dále propagovat geografickou různorodost vnímání a prožívání dětství v jiném kontextu než pouze globálního Jihu a Severu, jelikož i dětství v post-socialistickém prostoru má svá specifika (Millei, Silova, Gannon 2022), které mohou vycházet z prostorového uspořádání sídel nebo města.

Geografie dětí představuje nové odvětví, které může obohatit českou a slovenskou geografii nejen samotným přístupem k cílovým skupinám a prostoru, ale také přístupem k designu výzkumu. V neposlední řadě také může obohatit geografii v přístupu k designu a plánování prostorových interakcí (mobilita, trávení volného času, sounáležitost s místem), které více zohledňují potřeby dětí a mladých lidí nejen v městských regionech.

Z hlediska výzkumných, resp. metodologických inovací, se může geografie dětí navzájem inspirovat s pedagogikou nebo didaktikou geografie (Vanderbeck 2008). Postupy a aktivity k zapojení dětí a mladých lidí do výzkumu se ve své podstatě neliší od způsobů aktivizace studentů ve třídě. Stejně tak směřování k spíše k partnerskému/rovnocennému vztahu při komunikaci s mladými lidmi může být inspirací pro pedagogy. Zároveň jednotlivé metody získávání dat mají potenciál stát se součástí vyučovací hodiny.

Na závěr je nabídnuto několik doporučení, která svojí aplikovatelností sahají za hranice geografie dětí a výzkumu s dětmi:

1. Při výzkumu a designu je nutné zohledňovat věk a kognitivní schopnosti participanta.
2. Být připraven na náhlé změny požadavků a nálad participanta, které mohou ovlivnit průběh sběru dat.
3. Být kreativní a používat aktivity, které mají participant rádi a pracují s nimi v běžném životě.
4. Dobře zvolit místo sběru dat a zabezpečit, aby se tam participant cítil dobře.
5. Ujistit se, že se participant skutečně chce v daný moment podílet na výzkumu.
6. Zajistit informovaný souhlas od všech zainteresovaných stran včetně institucí, kde výzkum probíhá.
7. Reflektovat průběžně svoji roli (výzkumníka) z hlediska intervence do výzkumu a zkrvení dat.

Literatura

- AGHA, S. S., THAMBIAH, S., CHAKRABORTY, K. (2019): Children's agency in accessing for spaces of play in an urban high-rise community in Malaysia. *Children's Geographies*, 17, 6, 691–704.
- AITKEN, S. C. (2018): Children's Geographies: Tracing The Evolution and Involution of a Concept. *Geographical Review*, 108, 1, 3–23.
- ASSELIN, M., DOIRON, R. (2016): Ethical issues facing researchers working with children in international contexts. *Journal of Childhood Studies*, 41, 1, 24–35.
- BLAŽEK, M. (2016): Rematerialising children's agency: Everyday practices in a post-socialist estate. Bristol University Press, Bristol, New York.
- BIRBECK, D., DRUMMOND, M. (2005): Interviewing, and listening to the voices of, very young children on body image and perceptions of self. *Early Child Development and Care*. 175, 6, 579–596.
- BORDESSA, R. BUNGE, W. (1975): The Canadian Alternative: Survival, expeditions and urban change. *Geographical Monographs*, Toronto.
- BUSHIN, N. (2007): Interviewing with Children in their Homes: Putting Ethical Principles into Practice and Developing Flexible Techniques. *Children's Geographies*, 5, 3, 235–250.
- CAPPELLO, M. (2005): Photo Interviews: Eliciting Data through Conversations with Children. *Field Methods*, 17, 2, 170–182.
- CLARK, A. (2005): Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175, 6, 489–505.
- CHRISTENSEN, P., JAMES, A. (2017): *Research with Children Perspectives and Practices*. Routledge, London.
- EINARSDÓTTIR, J. (2005): Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175, 6, 523–541.
- EINARSDÓTTIR, J. (2007): Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*. 15, 2, 197–211.
- ESTERBERG K. G. (2002): *Qualitative Methods in Social Research 1st Edition*. McGraw-Hill., London.
- ESTOLA, VILJAMAA, E., KONTIO, M., KYRÖNNIEMI-KYLMÄNEN, T., VILJAMAA, E. (2010): Ethical insights and child research. In: Kronqvist, E. L., Hyvönen, P.: *Insights and Outlooks: Childhood Research in the North*. Oulu University Press, Oulu. 185–201.
- EVANS, B. (2008): *Geographies of Youth/Young People*. Geography Compass, 2, 5, 1659–1680.
- FARRELL, A. (2005): *Ethical research with children*. Open University Press, New York.
- FRASER, S. (2004): *Doing research with children and young people*. Thousand Oaks, Sage Publications, Los Angeles.
- FREEMAN, C. (2020): Twenty-five years of children's geographies: a planner's perspective. *Children's Geographies*, 18, 1, 110–121.
- GADD, K. (2016): Place attachment among children in a street situation in Pelotas, Brazil. *Journal of Youth Studies*, 19, 10, 1338–1354.
- GALLAGHER, L. GALLAGHER, M. (2008): Methodological Immaturity in Childhood Research? *Childhood*, 15, 4, 499–516.
- GIBSON, J. J. (1979): The Theory of Affordances. In: Gibson, J. J. (ed.): *Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology Press, New York, 119–137.
- GITTINS, D. (2008): Introduction to Childhood Studies. In: Kehily, M., J. (eds.): *The historical construction of childhood*, Open University Press, Berkshire, 34–49.

- HAMMOND, L. (2022): Recognising and exploring children's geographies in school geography. *Children's Geographies*, 20, 1, 64–78.
- HART, R. (1979): *Children's experience of place*. Irvington, New York.
- HEFT, H. (1989): Affordances and the Body: An Intentional Analysis of Gibson's Ecological Approach to Visual Perception, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 19, 1, 1–30.
- HENDRICK, H. (2003): *Child Welfare: Historical Dimensions, Contemporary Debate.*, Policy Press, Bristol.
- HOLLOWAY, S. L., VALENTINE G. (2004): *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*. Routledge, London.
- HOLLOWAY, S. L., VALENTINE, G. (2000): Spatiality and the New Social Studies of Childhood. *Sociology*, 34, 4, 763–783.
- HOLLOWAY, S. L., PIMLOTT-WILSON H. (2014): Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extracurricular Activities, and Parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, 104, 3, 613–627.
- HOLT, L. (2010): *Geographies of Children, Youth and Families: An International Perspective*. Routledge, London.
- HORTON, J., KRAFTL, P. (2006a): For more-than-usefulness: Six overlapping points about Children's Geographies. *Children's Geographies*. 3, 2, 131–143.
- HORTON, J., KRAFTL, P. (2006b): Not just growing up, but going on: Materials, Spacings, Bodies, Situations. *Children's Geographies*. 4, 3, 259–276.
- HORTON, J., KRAFTL, P. (2006): For more-than-usefulness: Six overlapping points about Children's Geographies. *Children's Geographies*, 3, 2, 131–143.
- HORTON, J., KRAFTL, P., TUCKER, F. (2008): The challenges of 'Children's Geographies': a reaffirmation. *Children's Geographies*, 6, 4, 335–348.
- JAMES, A., JAMES, A. (2012): *Key Concepts in Childhood Studies*. SAGE Publications, London.
- JAMES, A., PROUT, A. (1997): *Constructing and Reconstructing Childhood* 2nd edition. Routledge, London.
- JAMES, S. (1990): Is There a "Place" for Children in Geography? *Area*, 22, 3, 278–283.
- JENKS, C. (2013): *Childhood*. Routledge, London.
- JOHNSON, V., HART, R., COLWELL, J. (2016): International Innovative Methods for Engaging Young Children in Research. In: Evans, R., Holt, L., Skelton, T. (eds.): *Methodological Approaches*. Springer, Singapore, 1–22.
- KAPLAN, D. (2023): Snow-child interactions during the winter season in a temperate zone: Czech Republic. *Wellbeing, Space and Society*, 5.
- KAŠČÁK, O., KOMÁRKOVÁ T., KOSTELECKÁ, Y., KLAPÁLKOVÁ, V. (2023): Not being able to fool around with my friends at break – children's home-based education in space and time. *Children's Geographies*, 21, 5, 1–15.
- KATZ, C. (1986): Children and the Environment: Work, Play and Learning in Rural Sudan. *Children's Environments Quarterly*, 3, 4, 43–51.
- KATZ, C. (1994): Textures of global change: eroding ecologies of childhood in New York and Sudan. *Childhood*. 2, 1–2, 103–110.
- KAY, M., TISDALL, E., PUNCH, S. (2012): Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10, 3, 249–264.
- KESBY, M. (2007): Editorial: methodological insights on and from Children's Geographies. *Children's Geographies*, 5, 3, 193–205.
- KORVASOVÁ, V. (2022): Attractive geographical themes and topics from the perspective of students (2000–2021): A systematic review. *Geografie*, 127, 4, 341–363.

- KVAPILOVÁ BARTOŠOVÁ, M., CHROMKOVÁ MANEA, B., SLEPIČKOVÁ, L. (2012): Nová studia dětství. *Sociální studia*, 9, 7–9.
- KYTTÄ, M. (2002): Affordances of Children's Environments in the Context of Cities, Small Towns, Suburbs and Rural Villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 1–2, 109–123.
- LEE, N. (2009): *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Open University Press, Philadelphia.
- MARR, P. A., MALONE, K. A. (2007): What about me? Children as co-researchers. In: P. Jefferies (ed.), AARE 37th Annual Conference, Western Australia: Australian Association for Research Education, 1–27.
- MASON, J., URQUHART, R. (2001): Developing a model for participation by children in research on decision making. *Children Australia*, 26, 4, 16–21.
- MATLOVIČ R., MATLOVIČOVÁ K. (2015): *Geografické myslenie*. Prešovská univerzita, Prešov.
- MATTHEWS, H. (1998): The Geography of Children: Some ethical and methodological considerations for project and dissertation work. *Journal of Geography in Higher Education*, 22, 3, 311–324.
- MATTHEWS, H., LIMB, M. (1999): Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. *Progress in Human Geography*, 23, 1, 61–90.
- MAYALL, B. (1994): *Children's Childhoods: Observed And Experienced* (1st ed.). Routledge, London.
- MILLEI, Z., SILOVA, I., GANNON, S. (2022): Thinking through memories of childhood in (post) socialist spaces: ordinary lives in extraordinary times. *Children's Geographies*, 20, 3, 324–337.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR (2016): Praha. Úmluva o právech dítěte a související dokumenty, <https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>.
- NGIDI, N. D., ESSACK, Z. (2022): Mapping the unsafe school journey: Rural primary school children's perspectives on dangerous social geographies in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 94.
- PETŘÍK, M. (2018): Děti, hra a současné město. In: *Architektura dětem 2018 – Děti a město – prostor pro hru*. Czech Technical University FA, Praha, 15–16.
- PHILLIPS, L. G. (2014): Research with children: Listening with all our senses. In: Midgley, W. Danaher, P. Oliver, M. (eds.): *Echoes: Ethics and Issues of Voice in Education Research*, Sense Publishers, Rotterdam, 165–182.
- PHILO, C. (2011): Foucault, sexuality and when not to listen to children. *Children's Geographies*, 9, 123–127.
- PRATS FERRET, M., BAYLINA, M., ORTIZ, A. (2011): Κορίτσια, Bambini, Meninos, Niñas: a view of children's geographies in southern Europe. *Children's Geographies*, 9, 3–4, 477–481.
- PROUT, A. (2005): *The Future of Childhood*. Routledge, London.
- PUNCH, S. (2002): Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9, 3, 321–341.
- QVORTRUP, J. (1994): Childhood Matters: An Introduction, in Jens Qvortrup a kol. (eds.) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Brookfield, VT: Avebury, 1–23.
- SKELTON, T. (2019): *Geographies of Children and Young People* (book series). Springer, Singapore.
- SORIN, R., GALLOWAY, G. (2006): Constructs of childhood: Constructs of self, *Children Australia*, 31, 2, 12–21.

- SVOBODOVÁ, H., MÍSAŘOVÁ, D., DURNA, R. HOFMANN, E. (2020): Geography Outdoor Education from the Perspective of Czech Teachers, Pupils and Parents. *Journal of geography*. Philadelphia: National Council for Geographic Education, 119, 1, 32–41.
- VAN BLERK, L., KESBY, M. (2009): *Doing Children's Geographies*. Routledge, London.
- VANDERBECK, R. M. (2008): Reaching Critical Mass? Theory, Politics, and the Culture of Debate in Children's Geographies, *Area*, 40, 3, 393–400.
- WALL, J. (2019): From childhood studies to childism: reconstructing the scholarly and social imaginations, *Children's Geographies*, 1–14.
- WOOD, D. (1985): "Doing Nothing". *Children's Environments Quarterly*, 2, 2, 14–25.
- YARWOOD, R., TYRRELL, N. (2012): Why children's geographies? *Geography*. 97, 3, 123–128.

SUMMARY

Children's geographies: Methodological approaches and inspiration not only for geographers

The topic of this article is a subdiscipline of geography: children's geography. The emphasis is on the gradual integration of children's geography into geography as a discipline. The article briefly presents the historical development of this discipline until it became a recognized field of study in the English-speaking world. This recognition has opened up the question of the further development of this scholarly field, and many authors (Holloway, Valentine 2004; Horton, Krafl 2006a; Horton, Krafl, Tucker 2008; Hammond 2022) have argued for the diffusion of children's geography and children's research into other geographic and non-geographic disciplines, also in other regions where children's experience of space may take different forms.

Such scholars offer a variety of ways to integrate children's geography into traditional geography and other fields. Samantha Punch (2002) points out that one way may be to be inspired by methodological innovations and an emphasis on the ethical issues of social research, as researchers often need to show some form of innovative thinking and empathy when doing research with children. The aim of this article is to present how geographers who research children approach research methods and ethics. It is crucial that these geographers are cautious and flexible enough to balance ethical considerations with research objectives, bearing in mind that children are vulnerable people who should not be abused by researchers, whose power derives from the adult-child hierarchical position.

The paper also presents arguments for conducting research with children and emphasizes the importance of (not) devaluing their problems, demands, and perspectives due to their immaturity or ignorance. The critique of this approach draws on new childhood studies, which argues that children are competent members of society with distinctive perspectives and perceptions of the world that should be viewed in the same way as adult perspectives (James, Prout 1997). The issue of age, its problematics (Johnson, Hart, and Colwell, 2016), and the non-linearity of childhood (Horton, Krafl 2006b) are also relevant from a methodological perspective, as are the multiple meanings of childhood in different cultural and spatial contexts (Holloway, Pimlott-Willson 2014). The Convention on the Rights of the Child (2016) also promotes the possibility of children's involvement and equal participation in research.

Although children's geography is not so well known among researchers in Czechia and Slovakia, several works in this field have already been published (Kaščák et al. 2023, Kaplan

2021, Blažek 2016). This article can serve as motivation and inspiration for scholars to give geographic research with children the attention it deserves.

The article concludes with recommendations for compiling a methodology that can serve as inspiration and broaden the horizons of research with children. These recommendations reach far beyond children's geography and promote respect for children's rights in research. The importance of an ethical approach and the inclusion of children's perspectives in research is a key step for the further development of this discipline in geography:

- Research and design must consider the age and cognitive abilities of the participant.
- Be prepared for sudden changes in the participant's demands and moods that may affect the course of data collection.
- Be creative and use activities that participants enjoy and work with in their daily lives.
- Choose the data collection site well and ensure that the participant feels comfortable there.
- Make sure that the participant really wants to participate in the research at that moment.
- Ensure informed consent from all stakeholders, including the institutions where the research is taking place.
- Reflect continuously on their role (the researcher) in terms of research intervention and data bias.

PODĚKOVÁNÍ / ACKNOWLEDGEMENT

Článek byl napsán v rámci projektu MUNI/A/1323/2022 Environmentální a socioekonomické změny v geografickém výzkumu.

The article was written within the project MUNI/A/1323/2022 Environmental and socio-economic changes in geographical research.

ORCID

DANIEL KAPLAN

<https://orcid.org/0000-0002-5971-4951>