

MAŁGORZATA SŁAWIŃSKA

Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn

e-mail: malgorzata.slawska@uwm.edu.pl; ORCID: 0000-0002-4941-009X

Problemy etyczne w badaniach z udziałem dzieci. Na przykładzie badania grupy przedszkolnej

Mimo istnienia etycznych standardów w badaniach społecznych, także tych odnoszących się do badań z udziałem dzieci, eksploracja środowiska dziecięcego nastrocza licznych wątpliwości i jest pełna pułapek. Niniejszy tekst opisuje najważniejsze dylematy etyczne, jakie pojawiły się w toku obserwacji przedszkolaków, mającej na celu badanie przebiegu procesu uczenia się rówieśniczego dzieci w wieku przedszkolnym, a także prezentuje możliwe rozwiązania zaistniałych problemów. Omawiane dylematy dotyczą: zgody dzieci na udział w badaniach, poziomu zaangażowania badacza w interakcje między dziećmi oraz jego skutków dla dobrostanu dzieci i rzetelności zebranych danych, ochrony dzieci przed krzywdą, poufności danych i wykorzystywania wiedzy o badanym terenie. W artykule położono nacisk na dynamikę badań z udziałem dzieci, zależność podejmowanych decyzji etycznych od kontekstu oraz konieczność balansowania obserwatora między rolą badacza a innymi rolami społecznymi.

Słowa kluczowe: *dylematy etyczne, uczenie się rówieśnicze, dzieci w wieku przedszkolnym, badania jakościowe*

Badania nad dzieckiem i dzieciństwem, od swoich dziewiętnastowiecznych początków, mających źródło w psychologii rozwojowej, do czasów współczesnych, gdy podejmowane są przez reprezentantów wielu nauk, z socjologią i filozofią dzieciństwa na czele, zyskały na powszechności i randze (zob.: Śliwerski 2006; Kehily 2008; Szczepska-Pustkowska 2011). W badaniach tych obserwuje się pluralizm metod i podejść badawczych, jednakże od lat 90. ubiegłego wieku można zauważyć większe zainteresowanie strategiami jakościowymi, które umożliwiają przyglądanie się dziecięcym światom poprzez współuczestnictwo dzieci w eksploracjach. Dotychczasowe badania „nad” dziećmi zyskują status badań „z dziećmi”. Takie usytuowanie dziecka w proce-

się badawczym sprzyja wysłuchaniu i zrozumieniu „głosu dzieci”, a także, dzięki założeniu, że one same są najwłaściwszym źródłem wiedzy o sobie, ukazaniu bogactwa ich życia (Kowalik-Olubińska 2012, s. 18, 19). Badania jakościowe z udziałem dzieci, szczególnie małych, są zajęciem tyleż fascynującym poznawczo, co trudnym. Fascynującym, bo odsłaniają świat tak różny od dorosłego, przez dorosłych zapomniany lub pamiętany wybiórczo i mgliście. Tymczasem poznanie i zrozumienie tego świata myśli, uczuć, potrzeb i możliwości dzieci pozwala dorosłym na kształtowanie optymalnego dla rozwoju dzieci środowiska, z uwzględnieniem swojej w nim roli. Trudnym w aspekcie metodologicznym, etycznym i organizacyjnym, bo dzieci ze swej natury bywają trudne w komunikacji, nieprzewidywalne emocjonalnie i zmienne w nastrojach, z reguły nieczułe na konwenanse, czasem bezpośrednie i szczere, innym razem nieprzystępne i nieufne, a przy tym jednocześnie bezbronne wobec dorosłego i podatne na manipulację.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie problemów etycznych, jakie mogą pojawić się w przebiegu badań obserwacyjnych z udziałem dzieci oraz wskazanie możliwych sposobów ich rozwiązania. Dylematy, o których mowa, wystąpiły podczas pierwszego etapu badań nad uczeniem się rówieśniczym, które realizuję w przedszkolu. Choć badania z udziałem dzieci doczekały się odrębnych standardów etycznych, do których odwołuję się także w tym tekście, a więc przystępujący do pracy badacze wyposażeni są już w pewną „aparaturę etyczną”, to jednak eksploracje dziecięcego świata w modelu jakościowym mogą wywoływać nieprzewidziane problemy, wymagające doraźnych decyzji etycznych.

Kilka słów o projekcie badawczym

Przedmiotem moich badań było uczenie się rówieśnicze dzieci w wieku przedszkolnym, ich celem natomiast rozpoznanie, czego i w jaki sposób uczą się dzieci od siebie nawzajem w przedszkolu w sytuacjach naturalnych. Choć uczenie się dzieci w warunkach instytucjonalnych należy do problemów często podejmowanych przez pedagogów, to jednak badacze w swoich poszukiwaniach najczęściej koncentrują się na sytuacjach kierowanych przez nauczyciela, bo te właśnie są utożsamiane z edukacją. Uczenie się naturalne, poprzez zabawę, rzadziej bywa przedmiotem naukowych dociekań pedagogów¹, jest też pomijane przez nauczycieli, którzy o znaczeniu zabawy

¹ Zabawa jako zagadnienie doczekała się wprawdzie licznych opracowań psychologicznych i kulturowych, jednak po roku 2000 w Polsce powstało na ten temat niewiele prac pedagogicznych, które w sposób równie obszerny i pogłębiony jak sławne dzieło W. Okonia (1987) traktowałyby o istocie i znaczeniu zabawy. Do tego dorobku należy zaliczyć jednakże prace D. Waloszek, B. Dymary, A. Olczak, J. Truskolańskiej czy zespołu badawczego pod kierownictwem E. Filipiak.

mówią najczęściej w kontekście korzyści wychowawczych (odwołując się do rozwoju społecznoemocjonalnego), rzadziej poznawczych. Prawdopodobnie to właśnie powszechność i typowość tej aktywności w odniesieniu do dzieci narzuca takie myślenie i przesłania faktyczną wartość zabawy dla procesu poznawania. Jak powiedział P. Gray, mamy tu do czynienia z pewnym paradoksem: *potęga zabawy leży w jej błahości* (Gray 2013, s. 187). Tak więc uczenie się rówieśnicze traktuję jako znaczący, ale niedoceniany komponent rozwoju dziecka, wymagający naukowej refleksji. Przyjęłam, że z tym typem uczenia się, w najszerszym rozumieniu, mamy do czynienia wówczas, *gdy uczniowie uczą się ze sobą i od siebie zarówno w formalny, jak i nieformalny sposób* (Boud 2001, s. 4), bez natychmiastowej interwencji nauczyciela (Boud i in. 1999, s. 413–414). Podmiot badań stanowiła grupa pięcioletków w jednym z miejskich przedszkoli w województwie warmińsko-mazurskim. Pierwszy etap trwających nadal badań miał charakter etnograficzny: przez okres trzech miesięcy, kilka razy w tygodniu prowadziłam obserwację swobodnej aktywności dzieci w sytuacjach, w których potencjalnie może zachodzić uczenie się rówieśnicze. Do tych aktywności należały przede wszystkim zabawy zespołowe, a także rozmowy, spontaniczne zajęcia plastyczne i inne aktywności niekierowane przez nauczyciela, angażujące co najmniej dwoje dzieci. Obserwacje były zapisywane w postaci notatek zawierających gęsty opis², część z nich była także rejestrowana w formie nagrań audio i wideo. Dylematy etyczne, które przedstawiam w niniejszym artykule, pojawiały się właśnie na etapie zbierania danych i dotyczyły przede wszystkim relacji z badanymi. Przyjęły postać dychotomicznych wyborów: świadoma zgoda czy świadomy sprzeciw; obserwować czy nie obserwować; obserwować czy kreować; obserwować czy wychowywać; milczeć czy demaskować. Ze względu na współzależność poszczególnych problemów trudno je rozdzielić i nazwać, dlatego w śródtytułach koncentruję się na najdotkliwszych napięciach, jakie wywoływały, a złożoną naturę poszczególnych dylematów staram się odsłonić w tekście.

Świadoma zgoda czy świadomy sprzeciw? O trudnościach w uzyskiwaniu zgody dzieci na udział w badaniach

Zgodnie z etycznymi standardami, niezależnie od wieku badanego, należy poprosić go o zgodę na udział w badaniu, przy czym chodzi o tzw. zgodę świadomą

² Ze względu na dynamikę zdarzeń i ich nieprzewidywalność, sytuacje trudne do katalogowania i sprawdzania frekwencji, zrezygnowałam z arkusza obserwacyjnego. Przyjęłam, że analiza danych umożliwi katalogowanie zarejestrowanych zachowań.

(*informed consent*), opartą na wiedzy. Zaleca się więc, aby badany uzyskał pełną informację o badaniach na poziomie, który może zrozumieć (Hornowska i in. 2014, s. 67). W Stanach Zjednoczonych zwrócono jednak uwagę, że wobec dzieci, które nie są w pełni autonomiczne, nie należy używać pojęcia świadomej zgody, lecz raczej mówić o *zezwoleniu* (*permission*) rodziców na badania z udziałem ich dziecka oraz o *przyzwoleniu* (*assent*) w odniesieniu do zgody dziecka na udział w badaniach. Aby uniknąć kontrowersji i etycznych trudności wokół tzw. zgody zastępczej, czyli zgody w imieniu innej osoby, przyjmuje się, że *rodzice lub opiekunowie działają w swoim własnym imieniu jako kochające osoby, które chronią i troszczą się o swoje dzieci, a nie jako podmioty usiłujące stwierdzić, na co te dzieci same by się zdecydowały, gdyby miały zdolność decyzji* (McCartney 2011, s. 211). Rodzice dzieci biorących udział w badaniach nad uczeniem się rówieśniczym zostali wcześniej poinformowani o celach badań i procedurze badawczej podczas spotkania w przedszkolu, i udzielili pisemnej zgody na udział ich dzieci. Z zamiarem poinformowania o celach badań i uzyskania zgody na ich przeprowadzenie spotkałam się także z dziećmi w przedszkolu, w obecności nauczycielki. Założyłam, że w prowadzonych przez siebie badaniach będę pełnić rolę obserwatora-jako-uczestnika, w której badacz jest znany i rozpoznawany przez badanych, ale odnosi się do nich wyłącznie jako badacz. Rola ta nie była jednak klarowna i pełniona konsekwentnie przez cały czas trwania obserwacji. Czasami moje zaangażowanie w życie przedszkola zbliżało się do roli uczestnika-jako-obserwatora, której pełnienie pozwala na większe zaangażowanie badacza w stosunki z podmiotami swoich badań (Angrosino 2010, s. 107–110). Przyjęcie jednej z pozycji: uczestnik/obserwator (*insider/outsider*) w badaniach terenowych nie musi być bowiem kategoryczne i ostateczne, a towarzyszące badaczowi napięcie wynikające z ambiwalentnego poruszania się między „poddaniem się a dystansem” można traktować jako napięcie „produktywne”, pozwalające na wrażliwe i pogłębione poznanie badanego układu społecznego, a w konsekwencji przeprowadzenie bardziej interesujących badań (Lofland i in. 2009, s. 47–51). Pełnienie roli badacza w pełni zdystansowanego do terenu badań nie było możliwe z kilku powodów³, jednak wspomniane zmiany poziomu zaangażowania były także podyktowane względami etycznymi; do tej kwestii wrócę w dalszej części artykułu. Stałam zatem przed zadaniem poinformowania dzieci, jako potencjalnych badanych, o pełnionej przez siebie roli i typie mojego zaangażowania w życie grupy przedszkolnej. Ze względu na właściwości pięcioletków w obszarze rozwoju poznawczego i emocjonalno-społecznego przyjąłam, że dzieci będą czuły się bardziej bezpiecznie i pewnie, gdy rozmowa ze mną (jako obcą dla nich osobą) na temat badań, zmierzająca do uzyskania pozwolenia na

³ Ważnym czynnikiem kształtującym decyzje metodologiczne, jak również etyczne, jest także moja biografia zawodowa (wykonywanie w przeszłości zawodu nauczycielki przedszkola) oraz badawcza (wcześniejsze projekty realizowane w środowisku przedszkolnym).

ich przeprowadzenie, nie będzie miała charakteru indywidualnego, lecz zbiorowy, i odbędzie się w obecności nauczycielki.

Spontaniczna zabawa, która miała być przedmiotem badań, jest naturalną aktywnością, w której dzieci czują się wolne i wolność ta, jak twierdzi P. Gray, wyraża się w praktycznej bezcelowości zabawy i nieuleganiu jakiegokolwiek zewnętrznej presji. Umysł bawiącego się dziecka *zamyka się częściowo na czynniki zewnętrzne, które mogłyby go rozpraszać* (Gray 2015, s. 186). Zdawałoby się, że taki stan umysłu dziecka zanurzonego w zabawie, jak również przyzwyczajenie do bycia obserwowanym przez dorosłych, sprzyja badaczowi, który chce rejestrować przebieg dziecięcych zabaw. Trzeba jednak odróżnić pozostawianie dzieci pod czujnym okiem opiekunów na placu zabaw czy nawet pod nadzorem nauczyciela w sali przedszkolnej, w którym to działaniu dziecko dobrze odczytuje rolę dorosłych jako czuwanie nad jego bezpieczeństwem, od wnikliwego rejestrowania czynności, emocji i wypowiedzi dzieci dokonywanego przez badacza podczas obserwacji. Z tego typu zadaniami pełnionymi przez obserwatorów dzieci mają do czynienia znacznie rzadziej i niemal wyłącznie w odniesieniu do aktywności kierowanych przez nauczyciela (na przykład w sytuacji zajęć hospitowanych przez studentów). O ile więc moja milcząca obecność wśród bawiących się dzieci nie wzbudzała ich zdziwienia ani niepokoju, o tyle możliwość szczegółowego zapisywania obserwacji, filmowania toczących się zdarzeń oraz dopytywania i uzyskiwania wyjaśnień w przypadku niedosłyszania wypowiedzi badanych czy ich niezrozumienia⁴ wymagały dodatkowych starań skoncentrowanych na zdobyciu zaufania dzieci. Praktyka w przypadku badań małych dzieci na terenie instytucji zazwyczaj zadowala się dwoma rodzajami zgody na udział w badaniach: instytucjonalną (udzielaną przez dyrekcję placówki) i zgodą rodziców badanych dzieci. Jednak wobec etycznych zaleceń, a także osobistego przekonania o zdolności dzieci do samodecydowania, stanęłam przed imperatywem uzyskania świadomej zgody przedszkolaków na udział w badaniach. Okazało się to dosyć trudne, ponieważ doświadczenia osobiste dzieci nie pozwoliły im w pełni zrozumieć istoty badań naukowych i roli badacza. W tej sytuacji poprzestałam na podaniu dzieciom informacji, że badacze-naukowcy dążą także do poznania i opisania „świata dzieci”, a mnie, jako ich przedstawiciela interesuje to, jak one bawią się wspólnie i uczą od siebie⁵.

Mimo otrzymania zbiorowego przyzwolenia dzieci na prowadzenie i rejestrowanie obserwacji, świadoma ograniczeń takiej deklaracji podjęłam decyzję, że każdorazowo

⁴ We wrzawie, jaka towarzyszyła dziecięcym zabawom, nierzadko nawet z bardzo bliska nie słyszałam wypowiedzi uczestników, i (jeżeli tego rodzaju ingerencja nie zakłócała dynamiki zabawy) musiałam prosić o ich powtórzenie. Zdarzało się także, że niezrozumiały był dla mnie kontekst zabawy (na przykład budowanie z klocków inspirowane treścią gier komputerowych albo rozmowy na temat wydarzeń, w których dzieci uczestniczyły w innym momencie dnia) i bez wyjaśnień dzieci zebrany materiał byłby mniej wartościowy.

⁵ Wobec tego typu trudności zalecane byłoby włączenie nauczyciela jako osoby znającej dobrze swoją grupę i adekwatnie reagującej na jej potrzeby, do prowadzenia spotkania służącego przekazaniu dzieciom niezbędnych informacji na temat badań.

będę zwracać się indywidualnie do obserwowanych dzieci o zgodę na rejestrowanie ich zachowań (w formie notatek pisemnych, zdjęć i nagrań filmowych) do momentu, gdy zorientują się w charakterze badań, tym samym dając dzieciom prawo do anulowania pierwotnie udzielonej zgody. W przypadku małych dzieci mamy więc do czynienia z negocjowaniem i ciągłym renegocjowaniem zgody na udział w badaniach. Jako przesłanki zgody na obserwację traktowałam nieprzerwanie zabawy przez dzieci, mimo zauważonej mojej obecności, i naturalność ich zachowań. Wobec tego decyzję o wejściu w intymny świat zabawy przedszkolaków podejmowałam na zasadzie inercji, kierując się bardziej brakiem „świadomego sprzeciwu” (*informed dissent*) (zob.: Morrow, Richards 1996, s. 101) niż świadomą zgodą z ich strony, pozostając jednocześnie otwarta na pozawerbalne sygnały świadczące o niechęci dzieci do bliskiej obecności obserwatora. Tak więc, choć żadne z dzieci nie zaprotestowało werbalnie, w nielicznych przypadkach odstępiałam od obserwacji⁶. Wkrótce większość dzieci nie tylko nie wzbraniała się przed obserwacją i filmowaniem, lecz nawet niektóre z nich wręcz domagały się tego z mojej strony, traktując rejestrację ich zachowań jako wyraz uwagi dorosłych. Prowadziło to jednakże do kolejnego dylematu, związanego z celowym absorbowaniem uwagi badacza przez niektóre dzieci.

Obserwować czy nie obserwować? O ryzyku spowolnienia badań i zbierania nieprzydatnego materiału badawczego

Jako badaczka zainteresowana zabawą dzieci, rzadko będącą przedmiotem pozbawionej wychowawczej kontroli obserwacji dorosłych, stałam się pożądanym towarzyszem zajęć kilkorga dzieci. Moja przy nich obecność była odczytywana jako wyraz uznania dla inicjowanych przez nie aktywności, kompetencji, pomysłowości wytworów, lub też potwierdzenie ich atrakcyjności w grupie rówieśniczej. Większe niż pierwotnie zakładałam zaangażowanie w relacje z badanymi początkowo były „wymuszone” brakiem możliwości realizacji właściwych zadań badawczych, gdy czas przeznaczony w planie dnia na zabawy swobodne dzieci podlegał, z różnych przyczyn, zawłaszczeniu przez dorosłych⁷. Tym samym pełniąc rolę obserwatora-jako-uczestnika, w czasie

⁶ Przesłanką wskazującą na niechęć do obserwacji było na przykład przenoszenie zabawy w inne miejsce, a także ściszenie lub przerwanie przez dzieci rozmów, gdy się do nich zbliżałam.

⁷ Do takich sytuacji należały na przykład: przygotowania do uroczystości przedszkolnych (próby występów), nauka wierszy i piosenek, zabawy dydaktyczne służące utrwalaniu znajomości treści opracowywanych w godzinach rannych, zabawy prowadzone przez nauczycielkę w holu przedszkola, w czasie gdy woźna sprzątała salę po wcześniejszych zajęciach, zbieranie przez dzieci pieniędzy wśród rodziców na cele dobroczynne itp.

gdy formalnie nie mogłam prowadzić obserwacji, pozostawałabym bezczynna. W tych sytuacjach najczęściej towarzyszyłam dzieciom w ich zajęciach, prowadząc rozmowy i oferując pomoc zarówno im, jak i nauczycielce, co sprzyjało nawiązywaniu więzi z dziećmi i zdobywaniu ich zaufania. Szczególne znaczenie miało okazywanie zainteresowania ich pracą i jej wytworami, przy czym nie chodzi o rutynowy zachwyt nad wszystkim, co dziecko stworzyło, jaki zdarza się niektórym dorosłym, lecz raczej o unikające ocen komentarze i pytania, które zachęcały dzieci do przedstawiania planu działania (jak to zrobisz?) lub omawiania jego efektów (jak to działa? jak to się robi? dlaczego się nie udało?). Tego typu reakcje i rozmowy, prowadzone z powagą, przekonywały dzieci o moim autentycznym zainteresowaniu ich aktywnością, ale także wzmacniały ich poczucie kompetencji i sprawstwa. Relacje z dziećmi i nauczycielką w tych sytuacjach nie miały jednak znamion etycznych dylematów. Te pojawiały się dopiero wówczas, gdy wobec domagających się uwagi dzieci musiałam podejmować decyzje dotyczące obserwowania aktywności, które nie mieszczą się w spektrum znaczeniowym uczenia się rówieśniczego, będącego przedmiotem moich badań. Wątpliwości nasuwało przede wszystkim rejestrowanie zabaw samotnych, niosące ryzyko wykonywania pracy bezproduktywnej, której efekty nie będą włączone do zasobu gromadzonych danych. W kilku jednak przypadkach podjęłam to działanie, z obawy przed wywołaniem u dzieci dyskomfortu z powodu poczucia bycia „nieprzydatnym” czy „mniej wartościowym”, aniżeli przykuwający uwagę badacza koledzy. Jeden z chłopców z badanej grupy, nazwijmy go Tymon, szczególnie zabiegał o moje zainteresowanie. Zdarzało się, że kiedy czekałam wraz z dziećmi na sygnał nauczyciela zapraszający do zabaw swobodnych, chłopiec ten podawał mi zeszyt, w którym sporządzałam notatki, lub kładł go na podłodze obok miejsca, gdzie sam zamierzał usiąść. Zapraszał mnie także do wspólnego budowania z klocków, przywoływał, by pokazać swoje prace lub porozmawiać, szczególnie wówczas, gdy notowałam lub filmowałam przebieg zabaw innych dzieci. Zdarzyło mu się poprosić mnie o sfilmowanie swojej zabawy, co uczyniłam, a także dopytywał, dlaczego nie rejestruję jego aktywności, tak jak to robię w przypadku zabaw jego kolegów. Po wyjaśnieniu, że interesują mnie wyłącznie zabawy zespołowe, Tymon zaprosił do zabawy kolegę, czego zwykle nie robił, i natychmiast mnie przywołał, zachęcając do notowania. Realizowana początkowo „pod kamerę” zabawa plastikowymi dinozaurami po chwili okazała się na tyle atrakcyjna, że Tymon zapomniał o swoich intencjach (o tym, że zaprosił kolegę tylko po to, by spełnić określone przeze mnie warunki „bycia obiektem obserwacji”) i cieszył się samą zabawą. Także inne dzieci, choć rzadziej niż Tymon, prosiły mnie o wspólną zabawę, czytanie książek lub – najczęściej – skłaniały do oglądania ich budowli i rysunków lub słuchania opowieści. Decyzje o tym, czy ulegać presji dzieci, rezygnując z właściwych czynności badawczych, nie miały unormowanego charakteru, nie wynikały jednakże wyłącznie z troski o emocjonalny komfort badanych, lecz także z przekonania o sile uczenia się dzieci z udziałem dorosłych i roli interakcji opartych na wymianie zasobów między światem dzieci i światem dorosłych.

Nie bez znaczenia dla pokonywania rozterek etycznych pozostawały też moje, bliskie socjologom dzieciństwa, przekonania o decyzyjności dziecka w procesach wychowania, także instytucjonalnego. Jak zauważa T. Skelton, przyjęcie założeń nowej socjologii dzieciństwa może rodzić konflikty między praktyką badawczą a obowiązującymi w badaniach społecznych kodeksami etyki. Napięcia może wywoływać choćby wymaganie zgody dorosłych opiekunów na udział dziecka w badaniach w jego imieniu, co może doprowadzić do sytuacji, w której dorośli nie dają pozwolenia na uczestnictwo dziecka, choć ono samo jest nim zainteresowane. T. Skelton, odwołując się do własnego szkolnego doświadczenia z udziału w wywiadzie badającym postawy dzieci wobec przekleństw, przeprowadzonym za jej zgodą, lecz bez wiedzy rodziców, przekonuje, że osobiste korzyści, jakie to uczestnictwo jej przyniosło (takie jak poczucie bycia ważnym i pomocnym, poprawa samooceny i pewności siebie oraz rozbudzenie zainteresowań badawczych, które zaowocowało w przyszłości karierą naukową), zdają się równoważyć niedopełnienie przez nauczyciela prowadzącego wywiad procedury badawczej, co uczyniło przebieg badań nieetycznym w świetle dzisiejszych standardów (Skelton 2008). Podzielając przekonanie, że dzieci są zdolne do podejmowania decyzji w sprawach, które ich dotyczą, czułam się w obowiązku zadbać o prawo do uczestnictwa w badaniach wszystkich przedszkolaków, które wyraziły na to zgodę podczas pierwszego spotkania, zapraszały mnie do obserwowania swoich zabaw i przejawiały zainteresowanie moją pracą jako badacza. Należy jednakże liczyć się z koniecznością odrzucenia w procesie analizy części danych zebranych „na zamówienie” dzieci. Z drugiej strony, zdobyta w ten sposób wiedza o dziecku i mechanizmach jego funkcjonowania w świecie społecznym może okazać się nieoceniona dla interpretacji badań.

Obserwować czy kreować?

O efekcie badacza i niebezpieczeństwie formowania danych

Ze zmianą pierwotnie zakładanego jako minimalny poziomu mojego zaangażowania w zabawy dziecięce wiąże się kolejny dylemat etyczny, jakiego doświadczyłam: czy poddawać analizie dane obserwacyjne zebrane w sytuacjach kształtowanych w pewnym stopniu przez badacza, zaangażowanego z inicjatywy badanych w przebieg obserwowanych przez siebie sytuacji. Przykładem może być zabawa we fryzjerów, do której włączyło mnie dwóch chłopców. Przyjmując rolę klientki zakładu fryzjerskiego, uczestniczyłam w rozmowie na temat czynności wykonywanych przez dzieci, tworząc, chcąc nie chcąc, przestrzeń do ich wzajemnego uczenia się, a więc inicjując zjawisko, które badam w założeniu jako naturalnie pojawiające się w spontanicznych zabawach. Wobec takich trudności z pomocą przychodzi współczesna teoria wiedzy,

która potwierdza wpływ badacza na przebieg i wyniki badań oraz kwestionuje przekonanie o ich obiektywności. Z epistemologicznego punktu widzenia, jak pisał J. Niżnik (1977, s. 153), *w jakimś stopniu jest zawsze możliwe, że nie tyle poznajemy rzeczywistość społeczną, co ją ustanawiamy*. W badaniach jakościowych nie stawia się już pytania o to, czy badacz wpływa na proces badawczy ani czy można temu zapobiec. Kwestią metodologiczną jest raczej założenie, że perspektywa obserwatora jest zawsze ograniczona, a świadomość tego ograniczenia, z którym mamy do czynienia także w naukach laboratoryjnych, zobowiązuje badacza do przyjęcia refleksyjnej postawy wobec własnych badań na każdym ich etapie, do podjęcia dyskusji nad ich mocnymi i słabymi stronami oraz krytycznego odczytywania wyników (Malterud 2001, s. 484). Omawiany tu problem staje się kwestią etyczną z uwagi na niebezpieczeństwo „formowania” (fałszowania) danych w taki sposób, aby „przystawały” do badanych problemów i (nieuświadomianych) przedzałożeń badacza, dotyczy zatem rzetelności badań (zob.: Grabski 2009, s. 148). Analiza danych zebranych w sytuacjach współkreowanych przez badacza będzie zależała od (subiektywnie ocenianego) poziomu jego ingerencji w przebieg zdarzeń.

Obserwować czy wychowywać? O zagrożeniu wzmacniania negatywnych zachowań dzieci w toku obserwacji

Dzieci jako badani potencjalnie należą do osób szczególnie narażonych na krzywdę ze względu na swoją bezbronność. Ta cecha w kontekście badań naukowych jest rozumiana jako *(wewnętrzny lub sytuacyjny) stan pewnych jednostek, który naraża je na większe ryzyko, że w badaniach zostaną wykorzystane w sposób etycznie nieostosowny* (Narodowa Doradcza Komisja Bioetyczna USA 2011, s. 196). Osoby, które *nie mają wystarczającej zdolności, aby rozumieć informacje, dokonywać namysłu i podejmować decyzje co do udziału w proponowanym projekcie badawczym cechują się bezbronnością poznawczą lub komunikacyjną* (tamże, s. 197). Zgodnie ze stanowiskiem Narodowej Komisji Bioetycznej Stanów USA do tej właśnie grupy zalicza się małe dzieci, choć kwestia, w jakim wieku dziecko jest na tyle kompetentne, by rozumieć, co jest mu proponowane i świadomie podejmować decyzje związane ze swoim udziałem w badaniach, pozostaje dyskusyjna (Mortari, Harcourt 2012).

Ryzyko w badaniach naukowych, *wyrażane zazwyczaj poprzez dotkliwość danej szkody pomnożoną przez prawdopodobieństwo jej wystąpienia* (Freedman i in. 2011, s. 225), uważa się za zjawisko niemożliwe do wyeliminowania, jednak jako konieczne traktuje się jego minimalizowanie. Omawiane tu badania nie niosą wysokiego ryzyka,

jeśli chodzi o doznanie szkody przez dzieci⁸, także ze względu na fakt prowadzenia ich w warunkach instytucjonalnych, rozumianych jako chronione, bo pozostające pod nadzorem osób personalnie odpowiedzialnych za bezpieczeństwo dzieci, uprawnionych do legitymizacji kompetencji i zamiarów badacza. Obserwacje dziecięcych zabaw swobodnych, jako podstawowa technika gromadzenia danych, były prowadzone w sytuacjach naturalnych i typowych dla pobytu dziecka w przedszkolu, a badacz nie stosował inwazyjnych procedur i w niewielkim stopniu ingerował w czynności dzieci i ich opiekunów. Można zatem mówić o minimalnym ryzyku doznania krzywdy przez dzieci, rozumianym jako możliwość odczuwania „zaledwie niedogodności” (na przykład dyskomfortu, zniecierpliwienia, dokuczliwości czy nudy), a więc ryzyka wiążącego się z codziennym życiem (tamże, s. 227), co nie zwalania badacza z czujności i wrażliwości na zakłócenie dobrostanu dzieci wynikające z prowadzonych przez niego badań. Jak bowiem podkreślają członkinie poznańskiego zespołu badającego rolę środowiska w rozwoju małego dziecka, udział w badaniu naukowym jest dla dziecka sytuacją specyficzną, w której może ono nie dysponować adekwatnymi strategiami radzenia sobie z doświadczanymi trudnościami. Dlatego banalne dla dorosłego zdarzenia mogą narażać dziecko na poważny dyskomfort (Hornowska i in., s. 65).

Obowiązująca w badaniach z udziałem ludzi zasada dobrostanu uczestników wymaga stawiania dobrego samopoczucia badanych zawsze ponad cele badań i potencjalne korzyści dla jakichkolwiek interesariuszy (Nairn, Clark 2012). Pierwsze etyczne rozterki, jakich doświadczałam w toku obserwacji dzieci przedszkolnych, wiązały się przede wszystkim z zapewnieniem dzieciom bezpieczeństwa emocjonalnego, choć w przypadkach, o które chodzi, zagrożenie bezpieczeństwa nie wynikało z faktu uczestnictwa dzieci w badaniach, lecz właśnie z „situacji dnia codziennego”, niezależnych od badacza. Problem przyjmował postać pytania, czy pozostać neutralnym obserwatorem (badaczem), czy też ingerować w pojawiające się zdarzenia, na przykład by chronić dzieci przed nieprzyjemnościami. Mogłoby się wydawać, że odpowiedź jest prosta, bo wynika z ról, jakie pełnią dorośli pozostający w przestrzeni przedszkolnej i związanych z nimi obowiązków: o bezpieczeństwo dzieci w czasie ich pobytu w przedszkolu troszczy się nauczycielka, a ta zawsze była obecna podczas realizowanych przeze mnie badań. Jednak zważywszy choćby na fizyczną bliskość z przedszkolakami, jaką osiągałam w czasie obserwacji prowadzonej „z poziomu dywanu” (Pietrzak-Szymańska, Gołębiowska, 2013, s. 85–90), łatwiej mi było dostrzec trudne sytuacje, w których znalazły się dzieci, i potencjalnie odpowiednio szybko zareagować w sposób „pożądany pedagogicznie”. Do sytuacji, w których dzieci doznawały silnych negatywnych emocji, należały na przykład konflikty, wyśmiewanie przez kolegów, akty wykluczenia z zabawy, niezauważona przez nauczycielkę agresja

⁸ Pojęcie ryzyka minimalnego jest szczególnie dyskutowane w odniesieniu do badań medycznych z udziałem ludzi. Tej tematyce poświęcono przywoływany już w niniejszym tekście trzeci tom *Antologii bioetyki*.

fizyczna (sporadycznie). Za potencjalnie wymagające interwencji dorosłego można uznać także podejmowanie przez dzieci ryzykownych zabaw w ogrodzie przedszkolnym. Doświadczalam wówczas konfliktu ról: badacza i nauczyciela przedszkola. W żadnym z zaistniałych przypadków nie podjęłam interwencji, choć nie wynikało to z przyjęcia generalnej zasady nieingerowania w przebieg zdarzeń, lecz z bieżącej analizy każdej sytuacji i jej oceny w odniesieniu do potencjalnej krzywdy, jakiej mogą doznać dzieci. Bliskie jest mi stanowisko W.A. Corsaro, który za element kultury rówieśniczej uznaje uczenie się przez dzieci tego, że koledzy nie zawsze akceptują ich od razu, ponieważ dziecko często musi przekonać innych o swoich zaletach jako towarzysza zabaw, a czasami przewidywać i akceptować wykluczenie (za: Williams 2001, s. 318). Przyjmując tę perspektywę, należy dopuścić także, że ingerencje w sytuacje, które mogą być dla dzieci nieprzyjemne, ale wynikają ze stosowanych przez nie, powtarzających się „procedur społecznych” wytwarzanych wspólnie w kulturze, której są członkami, mogłyby być w dalszej perspektywie kontrproduktywne. Z odmienności osobistych koncepcji pedagogicznych dotyczących zabaw dziecięcych, ukształtowanych na długo przed rozpoczęciem przeze mnie pracy naukowej, w stosunku do koncepcji reprezentowanych przez nauczycielki pracujące z badaną grupą, wynikały też moje decyzje o niepodejmowaniu interwencji w wybranych sytuacjach, w których nauczycielki zwykle reagowały w sposób zdecydowany. Przykładem niech będzie zakaz budowania przez dzieci różnego typu broni z klocków i innych materiałów podczas zabaw konstrukcyjnych lub też, obowiązujący podczas zabaw w ogrodzie przedszkolnym, zakaz skracania przez dzieci długości łańcucha, na którym umieszczone jest siedzisko huśtawki, co dzieci z uporem czyniły dla uzyskania „mocniejszych” wrażeń podczas huśtania. Należy zaznaczyć, że przyzwalając (brakiem interwencji) na łamanie tych zakazów przez dzieci, nie dociekałam ich rodowodu wśród norm życia przedszkolnego. Są to przykłady warunków, w których granica między dopuszczalnym a niedopuszczalnym zachowaniem dzieci jest niewyraźna. Więcej ambiwalentnych uczuć wywoływały jednak sytuacje, w których postępowanie dzieci oceniałam ewidentnie jako negatywne (np. wulgarne słownictwo, agresja fizyczna w sytuacjach konfliktowych), jednak nie podjęłam interwencji, z pełną świadomością, że jej brak może wzmacniać u dzieci niepożądane zachowania. Uzasadnieniem tych decyzji było wysokie ryzyko utraty zaufania dzieci i nadmiernego kontrolowania przez nie kontaktów rówieśniczych z obawy przed dezaprobatą z mojej strony. Zdobyciu zaufania dzieci sprzyjało bowiem szybko ujawnione przez nie przekonanie, że choć jestem dorosła i nawet jestem nauczycielką (o czym dzieci zostały poinformowane przez wychowawczynię), to nie mam nad nimi formalnej władzy. Brak oczekiwanej ode mnie początkowo „wychowawczej” interwencji wobec zachowań z reguły krytykowanych przez dorosłych oraz fakt konsultowania z nauczycielką niektórych podejmowanych przeze mnie działań, nie dotyczących samej obserwacji, utwierdzał dzieci w przekonaniu, że w kwestiach dotyczących ich funkcjonowania w przedszkolu, a szczególnie związanych z oceną ich zachowań i ewentualnymi sankcjami, nie jestem osobą decyzyjną.

Dla usprawiedliwienia należy dodać, że nasilające się rozdarcie między postawą neutralnego badacza i wrażliwego wychowawcy, zwłaszcza w sytuacjach zachowań agresywnych dzieci, przerywała z reguły reakcja nauczycielki grupy.

Milczeć czy demaskować?

O tym, co robić ze zdobytą wiedzą na temat terenu badań

Dylemat: pozostać jedynie badaczem, czy przyjąć inną z możliwych ról na penetrowanym terenie, nie tylko rodzi pytania o to, czy podejmować czy nie interwencje wychowawcze wobec dzieci, ale także generuje rozterki dotyczące relacji badacza z nauczycielami, personelem pomocniczym, rodzicami i władzami instytucji. Przebywając w przedszkolu, czyniłam bowiem, często niezamierzenie, spostrzeżenia dotyczące nie tylko interakcji dziecięcych, ale także na przykład organizacji placówki, zagospodarowania przestrzeni, rozwiązań metodycznych stosowanych przez kadrę pedagogiczną, praktyk wychowawczych rodziców i nauczycieli, rytuałów przedszkolnych, relacji służbowych itd. Pojawiające się pytania, wątpliwości, wewnętrzny sprzeciw wobec jednych praktyk, czy przeciwnie — pełna akceptacja i podziw dla drugih, wynikały z dopuszczenia do głosu innych pełnionych przeze mnie aktualnie i w przeszłości ról społecznych: matki, nauczycielki przedszkola, nauczyciela akademickiego kształcącego nauczycieli wczesnej edukacji. Stając się depozytariuszem wiedzy, którą mogą być potencjalnie zainteresowane inne osoby, musiałam więc dokonywać namysłu nad rangą poczynionych obserwacji i podejmować decyzje odnośnie do poufności danych, na przykład: czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie przekazywać nauczycielkom spostrzeżenia na temat badanych dzieci (zwłaszcza ich negatywnych właściwości), jakie informacje na temat zebranych danych przekazać rodzicom; czy zgłaszać nauczycielkom dostrzeżone nieprawidłowości dotyczące pracy dydaktycznej, czy dzielić się z dyrektorem przedszkola obserwacjami na temat szeroko rozumianej organizacji pracy przedszkola w kontekście potrzeb dzieci itp. Wszystkie objęte przeze mnie refleksją aspekty funkcjonowania przedszkola mogą bowiem w mniejszym lub większym stopniu wpływać na dobrostan dzieci, a także wzmacniać lub osłabiać skuteczność oddziaływań edukacyjnych instytucji. Choć moje obawy związane z potencjalnymi oczekiwaniami rodziców, nauczycielek i dyrekcji przedszkola wobec zebranych przeze mnie na tym etapie danych okazały się nieuzasadnione, pokazują jednak, że w badaniach etnograficznych, zwłaszcza na tak wrażliwym terenie, należy być przygotowanym na dylematy, do których rozwiązania nie zawsze są gotowe procedury. Z kolei w odniesieniu do własnych, czasami krytycznych spostrzeżeń na temat funkcjonowania przedszkola jako instytucji, szczególnie w kontekście uczenia się dzieci, które jest przedmiotem moich zainteresowań naukowych, przyjąłam zasadę braku

jakiegokolwiek ingerencji, ze względu na obowiązującą mnie ustną umowę, zawartą z władzami i nauczycielkami placówki, dotyczącą pełnionej przeze mnie roli podczas pobytu w przedszkolu. Badania prowadzone były bowiem w sposób jawny i koncentrowały się na nieformalnym uczeniu się dzieci, a wszystkie inne informacje zostały zebrane z reguły w sposób niezamierzony, najczęściej w sytuacjach odchodzenia od planowanych czynności badawczych z neutralnych przyczyn. Skorzystanie z tej wiedzy w celu choćby tylko zainicjowania dyskusji na temat pracy przedszkola mogłoby wzbudzić obawy zainteresowanych osób, że pod pretekstem obserwacji dzieci prowadzę inne badania zmierzające do krytyki badanego środowiska. Inną kwestią jest pytanie o rzetelność danych zdobytych niejako „przy okazji” innych badań, bez właściwej dla określonej problematyki metodologii, co niesie ryzyko powierzchowności i fałszywości wniosków. Ostatnim argumentem przemawiającym za niepodejmowaniem żadnej ingerencji w obserwowane praktyki społeczne była wizja potencjalnego zaszkodzenia osobom, które ułatwiły mi jako badaczowi dostęp do badanego terenu, przyjmując rolę „odźwiernych” (zob.: Hammersley, Atkinson 1995, rozdz. 3 i 4).

Refleksje końcowe

Zaprezentowane dylematy etyczne, z którymi zmagalam się w przeprowadzonych badaniach, dotyczyły: zgody dzieci na udział w badaniach, poziomu zaangażowania badacza w interakcje między dziećmi i jego skutków dla ich dobrostanu oraz rzetelności zebranych danych, ochrony dzieci przed krzywdą, poufności danych i wykorzystywania wiedzy o badanym terenie. Pomimo przygotowania na pojawienie się etycznych „pułapek” i możliwości przewidywania obszarów, na których wystąpią, nie wszystkie dylematy udało mi się rozwiązać. Niektóre problemy ujawniały się nieoczekiwanie, a podjęte rozwiązania antycypowały kolejne dylematy. Dziecięcy świat zaskakiwał, dyktował warunki, wystawiał na próbę, konfrontował dawne nawyki z aktualnymi celami. Wspólną cechą podjętych przeze mnie decyzji wobec napotkanych trudności było nieustanne balansowanie między rolą badacza i innymi rolami społecznymi, zależność od kontekstu – brak ogólnie przyjętych zasad postępowania, rozstrzygnięcia w trybie *hic et nunc*. Refleksja nad napotkanymi trudnościami i przyjętymi sposobami ich pokonywania prowadzi do wniosku, że ani znajomość pewnych procedur, ani doświadczenia innych naukowców wchodzących na podobne pole badawcze, nie ustrzegą badacza przed etycznymi rozterkami, jakie generuje tak dynamiczny i wrażliwy teren badań, jakim jest środowisko dziecięce. Świadoma tego, że w dalszym postępowaniu badawczym pojawią się kolejne dylematy i że być może niektóre pozostaną nierozstrzygnięte, żywię jednocześnie przekonanie, że każdy problem, który udało się rozwiązać, wzbogaca mój warsztat badacza jakościowego, po-

głębia rozumienie terenu i podmiotu badań, dynamiki procesu badawczego i mnie samej jako człowieka i naukowca. Natomiast dzielenie się nimi może ułatwić innym badaczom zachowanie szczególnej wrażliwości i ostrożności na „polu minowym” badań jakościowych.

Bibliografia

- ANGROSINO M., 2010, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BOUD D., 2001, *Introduction: making the move to peer learning*, [in]: D. Bound, R. Cohen, J. Sampson (eds.), *Peer learning in higher education. Learning from and with each other*, Kogan Page, London.
- BOUD D., COHEN R., SAMPSON J., 1999, *Peer learning and assessment*, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (4).
- FREEDMAN B. i in., 2011, *In loco parentis: Ryzyko minimalne jako etyczna granica eksperymentów z udziałem dzieci*, [w]: W. Galewicz (red.), *Badania z udziałem ludzi. Antologia bioetyki*, Universitas, Kraków.
- GRABSKI M.W., 2009, *Uczciwość i wiarygodność nauki. Praktyka*, Nauka, 2.
- GRAY P., 2013, *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?*, tłum. G. Chamielec, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna.
- HAMMERSLEY M., ATKINSON P., 1995, *Metody badań terenowych*, tłum. S. Dymczyk, Zys i S-ka, Poznań.
- HORNOWSKA E. i in., 2014, *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- KEHILY M.J. 2008, *Zrozumieć dzieciństwo. Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, [w:] M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. ks. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- KĘDZIERSKA H., 2016, *Wprowadzenie*, [w]: H. Kędzierska (red.), *Etyka badań jakościowych – dylematy i badawcze (nie)rozstrzygnięcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- KOWALIK-OLUBIŃSKA M., 2012, *Wokół metodologii i etyki eksplorowania dziecięcych głosów*, [w:] M. Kowalik-Ołubińska (red.), *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- LOFLAND J. i in., 2009, *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, tłum. A. Kordasiewicz, S. Urbańska, M. Żychlińska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- MALTERUD K., 2001, *Qualitative research: standards, challenges, and guidelines*, *Lancet*, 358.
- MCCARTNEY J.J., 2011, *Badania na dzieciach: Narodowa Komisja mówi „tak, jeżeli...”*, [w]: W. Galewicz (red.), *Badania z udziałem ludzi. Antologia bioetyki*, t. 3, Universitas, Kraków.
- MORROW W., RICHARDS M., 1996, *The ethic of social research with children: an overview*, *Children and Society*, 10.
- MORTARI L., HARCOURT D., 2012, *“Living” ethical dilemmas for researchers when researching with children*, *International Journal of Early Years Education*, 20 (3).
- NAIRN A., CLARKE B., 2012, *Researching children: are we getting it right? A discussion of ethics*, *International Journal of Market Research*, 54 (2).
- Narodowa Doradcza Komisja Bioetyczna (USA), 2011, *Bezbronność jako cecha osób szczególnie narażonych na krzywdę*, [w]: W. Galewicz (red.), *Badania z udziałem ludzi. Antologia bioetyki*, Universitas, Kraków.
- NIZNIK J., 1977, *Przedmiot poznania a zagadnienie obiektywności w naukach społecznych*, *Człowiek i Światopogląd*, 3.

- OKOŃ W., PIETRZAK-SZYMAŃSKA B., GOŁĘBIEWSKA M., 2013, *Tutoring na poziomie dywanu... Słów kilka o metodzie tutoring w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, [w]: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca: tutor, mentor, coach*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa.
- SKELTON T., 2008, *Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation*, *Children's Geographies*, 6 (1).
- SZCZEPESKA-PUSTKOWSKA M., 2011, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Impuls, Kraków.
- ŚLIWERSKI B., 2006, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- WILLIAMS P., 2001, *Preschool routines, peer learning and participation*, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (4).

Ethical problems in research with the participation of kindergarten children

Despite the existence of ethical standards in social research, including those relating to research that involves children, the exploration of the child's environment gives rise to numerous doubts and pitfalls in that field. The text describes the most important ethical dilemmas that appeared in the course of observing pre-schoolers, aimed at investigating the process of peer learning of pre-school children, and presents possible solutions to those problems. The discussed dilemmas concern: children's consent to participate in research, the level of researcher's involvement in interactions between children and its effects on children's welfare and the reliability of the data collected, protection of children from harm, data confidentiality and the use of knowledge of the area surveyed. The paper focuses on the dynamics of the research with the participation of children, the dependence of making ethical decisions on the context and the need to balance the observer between the role of the researcher and other social roles.

Keywords: *ethical dilemmas, peer learning, pre-school children, qualitative research*