MARIUSZ GRANOSIK

UNIwersytet Łódzki

<http://dx.doi.org/10.18778/8142-715-9.09>

Polityczne aspekty metodologii jakościowej w perspektywie krytycznej W stronę partycypacyjnych badań-działań

Wprowadzenie

Jednym ze sposobów przedstawiania swoich dociekań, popularnym zwłaszcza wśród badaczy interpretatywnych, jest rozpoczynanie od przykładu, który w prosty sposób ilustruje omawiany dalej problem, przy okazji uwrażliwiając czytelnika na kluczową perspektywę interpretacyjną podejmowaną w tekście. Nie tak dawno temu miałem przyjemność uczestniczyć w konferencji dotyczącej pedagogiki sportu. Spotkanie to, zorganizowane pod auspicjami Fińskiego Komitetu Olimpijskiego, miało służyć m.in. przedstawieniu najnowszych badań dotyczących kultury fizycznej w wybranych krajach europejskich. Dominowały zestawienia statystyczne, jednak uzupełniane wywiadami pogłębionymi, pokazujące, jak licznie i często mieszkańcy wybranych krajów oddają się aktywności fizycznej. Przy okazji, w zasadzie jednogłośnie, kolejni prelegenci deklarowali, że respektując potrzebę demokratyzacji oraz uznania indywidualnej kreatywności, opierają się w swoich dociekaniach na szerokiej definicji sportu jako wszelkiej aktywności fizycznej, bez względu na jej społeczny czy kulturowy rodowód i stopień spopularyzowania. W praktyce liczona była aktywność członków klubów sportowych i innych zorganizowanych form aktywności. Wskazywano projekty popularyzujące sport poprzez pokazy indywidualnych technik

i stylów aktywnego spędzania czasu wolnego, chwalono się nowymi obiektami sportowymi, wykazując empirycznie rosnące nimi zainteresowanie. Pokazywano zdjęcia uśmiechniętych rodzin spędzających aktywnie czas po pracy (biurowej).

Po kilku takich wystąpieniach zdałem sobie sprawę, że niemal wszystkie referowane wyniki badań oraz oparte na nich wysokobudżetowe projekty działania pokazują świat społeczny z perspektywy klasy średniej (do tego wyidealizowanej¹), roszcząc sobie przy okazji pretensje do wielkich uogólnień. Mimo bardzo szerokiej, „demokratycznej” definicji aktywności fizycznej, nikomu nie przyszło do głowy, żeby ująć w prezentowanych statystykach pracę fizyczną, uprawianą na zaniedbanych podwórkach parkour czy walki uliczne. To przecież w sposób znaczący zmieniloby rozkład społecznej aktywności, pokazując, że to klasa robotnicza jest liderem w tych zestawieniach. Przede wszystkim jednak zmusiłoby do zweryfikowania wielokrotnie powtarzanej tezy, że aktywność fizyczna jest pochodną mądrych decyzji świadomych i dobrze poinformowanych obywateli. Kiedy podzieliłem się tą myślą z kilkoma kolegami, zaczęli zastanawiać się nad tym, jak uszczelnić definicję aktywności fizycznej tak, żeby kojarzyła się z czasem wolnym, a nie pracą, z dźwiganiem sztangi, a nie cementu, czyli tak, jak kojarzy się pracującemu za biurkiem reprezentantowi klasy średniej. Ten dyskurs to nie tylko słowa, ale też założenia polityki zdrowotnej, dystrybucja ogromnych środków finansowych, które inwestowane są w stadiony, trenerów i programy rozwojowe.

Zwrot lingwistyczny i klasy społeczne

Trudno znaleźć badacza społecznego, który w mniejszym lub większym zakresie nie zauważyłby zwrotu lingwistycznego, czyli radykalnego wzrostu zainteresowania aktami mowy, które – zgodnie z filozoficznymi założeniami nowej metodologii – miały odwzorowywać zjawiska społeczne, a nawet – w wariantach bardziej radykalnych – składały się wręcz na społeczny wymiar funkcjonowania człowieka. W efekcie w latach 70. XX wieku na Zachodzie i dekadę później w Polsce radykalnie wzrosło zainteresowanie konwersacjami, potem – narracjami i dyskursami. Coraz bardziej wysublimowana metodologia umożliwiała coraz szczegółowsze analizy struktur komunikacyjnych, pod warunkiem jednak zebrania obszernych materiałów badawczych w postaci wielogodzinnych wywiadów, zaangażowanych dyskusji grupowych lub dyskursów dostępnych w mass mediach. Komunikacja

¹ Reprezentanci klasy średniej lubią prezentować się w „odświeżonym” wydaniu, jakby uczestniczyli w symbolicznej rozmowie kwalifikacyjnej (Mills, 1965).

społeczna stała się, i wciąż chyba jest, niemal nieograniczonym polem badań społecznych.

Rzadko zauważanym efektem ubocznym zwrotu lingwistycznego było stopniowe zawężanie badań społecznych (głównie jakościowych²) do tej części populacji, która była zdolna, a nawet chętna, wytwarzać długie narracje lub choćby zaangażowane dyskusje. W coraz mniejszym stopniu badania obejmowały tych, którzy są nierozmowni, mało narracyjni, nie uczestniczą w wytwarzaniu dyskursów publicznych (nie mają dostatecznego uznania społecznego). Trudno oszacować tę część społeczeństwa, ale jak pokazują wyniki różnych politycznych wyborów (nie tylko w Polsce), jest ona znacząca, co więcej, w znacznym stopniu, jeżeli nie całkowicie, pokrywa się z klasowym podziałem społecznym.

Problematyka klas społecznych prawie zawsze wywołuje dyskusje. Są zwolennicy tradycyjnego rozumienia klasy odnoszonej do posiadanego kapitału, środków produkcji czy dochodu, oraz ich przeciwnicy, którzy utrzymują, że klas społecznych już nie ma z uwagi na wyrównany poziom dochodów, szeroki dostęp do edukacji oraz ujednolicenie stylu życia. Z perspektywy niniejszego wywodu najciekawsze wydają się interakcyjne socjolingwistyczne koncepcje różnicowania społecznego (Gumpertz, 2001; Labov, 2001; Macaulay, 2005), które przekroczyły ramy tak zarysowanej dyskusji³. Podział klasowy jest tu nierozzerwalnie związany ze znaczącym różnicowaniem w zakresie znaczenia oraz sposobów wykorzystywania języka w życiu społecznym oraz społecznego uznania na poziomie dyskursów publicznych. Najkrócej ujmując, w klasie średniej zawansowana komunikacja (kod rozwinięty) jest podstawowym narzędziem społecznego negocjowania znaczeń oraz statusów, podczas gdy w klasie robotniczej są one znacznie bardziej ustabilizowane przez tradycję, a sam komunikat jest

² Niniejszy rozdział poświęcony jest badaniom jakościowym, jednak podobną analizę można byłoby przeprowadzić w odniesieniu do badań ilościowych. W tym przypadku główne wątpliwości dotyczą formułowania problemów badawczych oraz definicji podstawowych pojęć, co dobrze ilustruje początkowy przykład. Ponadto różnicowane są – w zależności od kompetencji językowych respondentów – sposoby rozumienia często trudnych pytań. Wykraczające poza codzienne doświadczenia pytania zwiększają ryzyko odpowiedzi mechanicznie replikujących dominujące dyskursy. W efekcie nominalnie próba jest reprezentacyjna, ale nieprzypadkowa jej część nie mówi własnym językiem. Klasowe uwarunkowania badań ilościowych wymagałyby osobnej, poważnej analizy.

³ Ewolucja socjolingwistycznej interpretacji klas społecznych była długim procesem. Początkowe badania, które opierały się na bardziej klasycznej definicji klas ugruntowanej w 10-punktowej macierzy statusu społeczno-ekonomicznego, wykazały znaczne różnicowania językowe. W kolejnych latach właśnie te różnicowania stopniowo wypierały klasyczne kryteria. Niestety, większość współczesnych analiz dotyczy klasy średniej (por. Power, Whitty, 2002) lub co najmniej jest prowadzonych z perspektywy tej właśnie klasy. Nie jest to zaskakujące o tyle, że sama źródłowa koncepcja Basila Bernsteina była w pewnym sensie „średnio-klasowa”, bowiem jej główną osią analityczną jest komunikacja (podstawowa dla społecznego zorganizowania klasy średniej, ale już nie tak istotna dla klasy robotniczej).

jedynie rodzajem dodatku, wskaźnikiem kontekstu (wysokokontekstowy kod ograniczony) (Bernstein, 1980).

Takie zróżnicowanie odzwierciedla się również w zakresie procesów konstruowania tożsamości. Jeżeli przyjąć podział zaproponowany przez Ralphe Turnera (1976) na tożsamość zakotwiczoną w instytucji (tradycyjną, wiążącą w sposób względnie trwały jednostkę ze społecznością) oraz w impulsie (zmienną, opartą na samodzielnym odkrywaniu „prawdy o sobie”), to wspomniane zróżnicowanie w zakresie kodów przekłada się na inny rodzaj tożsamości. Jednostki posługujące się kodem ograniczonym, opartym na tradycyjnym porządku społecznym, którego nie można i nie da się zmieniać słowami, znacznie częściej będą zakotwiczać swoją tożsamość w silnych instytucjach. Taki uspołeczniony sposób autodefiniowania jest bardziej stabilny, oparty na tradycji, w którą jednostka wrastała od dzieciństwa⁴, wolny od punktów zwrotnych i wyraźnych zmian, a przede wszystkim pozbawiony niekończącego się procesu samouzasadniania. W efekcie jednostka nie wytwarza interesującej obszernej narracji biograficznej, bo „nie ma o czym opowiadać”.

Krytyka poznawcza

Przyjmując taką perspektywę, badania zogniskowane na komunikacji (po zwrocie lingwistycznym) w większym lub mniejszym stopniu wykluczają z naukowych opisów światy przeżywane tych, którzy nie osadzają ich na rozbudowanych komunikatach. Co więcej, domyślnym założeniem większości jakościowych metod badawczych jest przekonanie o zindywidualizowanym charakterze społecznej podmiotowości. To przecież jednostka ma odsłaniać swoje subiektywne doświadczenia, które badacz następnie rekonstruuje i uogólnia. Takie założenie prowadzi do nadreprezentacji tych składowych życia społecznego, które mają indywidualny charakter.

Bez wątplenia charakteru takiego nie ma wiele obszarów życia społecznego, które opierają się na wspólnotowych wzorach interpretacyjnych i działaniach. W szczególności dotyczy to grup społecznie dyskryminowanych (niekoniecznie mniejszościowych), które swoją walkę o uznanie⁵, a niekiedy po prostu życie, prowadzą w sposób kolektywny

⁴ Wrastanie w tę samą glebę kulturową nie musi oznaczać identyczności, jak zauważa Helena Radlińska: „ludzkie istoty zakorzeniają się w glebie społecznej inaczej niż rośliny w ziemi, trudno przewidzieć, co odnajdą i co sobie przyswoją” (1961, s. 325).

⁵ Przywołana kilkakrotnie kategoria walki o uznanie może sugerować nawiązanie do prac Axela Honnetha, którego konceptualizacje zdominowały „dyskurs uznania” (Honneth, 2012). W trosce o teoretyczną spójność tekstu trzeba jednak dodać, że większość przywoływanych w innych miejscach autorów, nie wyłączając Michela Foucaulta, odnosi się do

i które są z perspektywy społeczno-pedagogicznej szczególnie istotne. Oczywiście, wspomniane tutaj wykluczenia nie mają charakteru totalnego, ale odwzorowanie nieśrednioklasowych doświadczeń jest nieproporcjonalnie mniejsze. Nie rozwiązuje tego problemu pośrednia reprezentacja tej wykluczanej z badań klasy społecznej, obecna w badaniach instytucji, w ramach których profesjonaliści rekonstruują perspektywę swoich klientów, podopiecznych czy użytkowników usług, bo aplikują oni systemy relewancji charakterystyczne dla ich świata. Gdyby spojrzeć na badania społeczne z perspektywy globalnej, można byłoby zasadnie mówić o błędnym (nieproporcjonalnym) doborze próby, w efekcie którego opis „rozgadanej” części społeczeństwa jest znacznie gęstszy, jeżeli już użyć tej kategorii Clifforda Geertza (Geertz, 2005), co robi wrażenie jej dominacji.

Selekcja techniczna (nadreprezentacja rozbudowanych narracji) jest dodatkowo wzmacniana selekcją tematyczną, ponieważ badacze chętniej podejmują tematy wpisujące się w dominujące dyskursy. Z jednej strony wynika to z ich autentycznych preferencji, bo jako reprezentanci klasy średniej pasjonują się ciekawymi biografiami, przejawami indywidualizmu, „żywymi bibliotekami”, doświadczeniami granicznymi itd. Często są to „ważne, bieżące sprawy”, czyli problemy wytwarzane w danym czasie przez dominujące dyskursy publiczne⁶. Z drugiej mechanizm grantowy skutecznie kanalizuje badania w obszarach tematycznych rekomendowanych przez dominujące dyskursy. Nietrudno zaobserwować, jak problematyka badawcza w ostatnich latach ogniskowana była na problemach transkulturowości, uchodźców i migracji, a obecnie – na problemie populizmu, radykalizmu prawicowego i (w zamyśle) przeciwdziałającej im całościowej edukacji obywatelskiej.

Zogniskowanie wysiłków badawczych głównie na odwzorowywaniu/rekonstrukcji światów życia wyrażanych w kodach rozwiniętych jest wykorzystywane zwrotnie jako argument uzasadniający średnioklasowość dominujących dyskursów neoliberalnych. Słowem, gdyby ktoś zechciał opisać rzeczywistość społeczną, bazując jedynie na dominujących dyskursach publicznych, w tym (popularno)naukowych, musiałby odnieść wrażenie, że niemal wszyscy podzielają te same, neoliberalne systemy wartości oparte na kreatywności, rozwoju indywidualnym, przedsiębiorczości,

frankfurckich teorii dyskursu krytycznie, uznając je za zbyt optymistyczne. Co więcej, Honneth przyjmuje bardzo indywidualizującą perspektywę, co zarzuca mu m.in. Nancy Fraser (Fraser, 2005).

⁶ Konsekwentnie trzymając się perspektywy krytycznej analizy dyskursu, społecznie ważne kwestie problematyzują się w dyskursach. W efekcie problem społeczny jest w coraz mniejszym stopniu pochodną realnych sytuacji życiowych, a w coraz większym – wytworem dominującego dyskursu, również naukowego (Depaepe, Herman, Surmont, Van Gorp, Simon, 2008; Dollinger, 2010).

elastyczności, balansie życiowym, globalnej odpowiedzialności, estetyce itd., które charakteryzują perspektywę klasy średniej. Dyskursy krytyczne są rozrzedzane⁷ albo degradowane etycznie, np. jako niezgodne z bezdyskusyjnie najważniejszymi wartościami.

Krytyka etyczna (kolonializm interpretacyjny)

Na skutek inspiracji filozofią krytyczną Michaela Foucaulta (2010), Nikolasa Rose'a (1998, 1999) i Mitchella Deana (2010) pojawiła się w naukach społecznych (w tym w pedagogice społecznej) refleksja, że to nie medialne i najchętniej badane problemy są największym wyzwaniem, ale raczej ryzyko pośredniego wpłątania nauk społecznych w mechanizmy neoliberalnego rządzenia populacją. Krytyczne nastawienie do tak ujmowanych mechanizmów władzy wymagało nie tylko radykalnej praktyki, ale również innego modelu metodologiczno-teoretycznego, który by te mechanizmy uwidocznił. Z tego względu podstawowym zadaniem nowego krytycznego podejścia w wymiarze teoretycznym stała się demistyfikacja ukrytych mechanizmów rządzenia populacjami (biowładzy), które również zagnieżdżyły się w samych naukach społecznych. Koncepcja rządomości (ang. *governmentality*), ujarzmienia (subiektyfikacji), urzędzenia (dyspozytywu) bezpieczeństwa czy pedagogizacji rzeczywistości społecznej wymusiły radykalnie krytyczną reinterpretację podstawowych założeń i działań rozwijanych w ramach chociażby pedagogiki społecznej (Czyżewski, 2013b).

Opisanie przez Foucaulta pośrednich mechanizmów władzy wpłynęło na niemal wszystkie nauki społeczne, a już w szczególności na te, które miały charakter praktyczny (ang. *applied*). Krytyczne refleksje nie mogą ominąć również metodologii badań społecznych, tym bardziej że to właśnie rezultaty badań naukowych przez lata były wykorzystywane w wytwarzaniu dyskursu edukacyjnego (choćby w ramach *evidence-based practice*), który to w świetle postfoucaultowskiej interpretacji okazuje się mechanizmem ujarzmiania jednostek na masową skalę. Warto zatem w tym miejscu po krótko przedstawić koncepcje składające się na przywołane wyżej podejście krytyczne.

Bez wątpienia podstawową kategorią teoretyczną jest rządomość (*governmentality*), czyli nowoczesna forma władzy bezosobowej i rozproszonej, na którą składają się instytucje, procedury, kalkulacje, analizy, refleksje i taktyki. Władza ta skierowana jest przede wszystkim na populację, opiera się na ekonomii politycznej jako pewnej formie wiedzy i posługuje się urządzeniami bezpieczeństwa (Foucault, 2010, s. 112). Skuteczne

⁷ Chodzi tu o „rozrzedzanie” w sensie Foucaultowskim, a więc fakt, że pojawiają się bardzo rzadko.

rządzenie neoliberalnym społeczeństwem wymaga przekształcenia ludzkiej mentalności w taki sposób, żeby jednostki zaczęły myśleć o sobie jako o indywidualnych podmiotach, obdarzonych wewnętrzną potrzebą aktywnego działania i rozwoju. To poczucie sprawczości i potrzeba zmiany siebie oraz otoczenia paradoksalnie sprawiają, że podporządkowują się one dominującym dyskursom⁸.

Sam podmiot jest wytwarzany dzięki pedagogizacji, która jest przede wszystkim efektem rozwoju badań i popularyzacji dorobku dyscyplin „psy-” (psychologii, psychiatrii, psychoanalizy), które odgrywają „główną rolę w konstytuowaniu obecnych reżimów jaźni, jednocześnie będąc też dyscyplinowanymi w efekcie wyłonienia się tego reżimu” (Rose, 1998, s. 2). Choć Rose nie wymienia pedagogiki, może ona być klasyfikowana jako jedna ze wspomnianych dyscyplin, ponieważ prowadzone w jej ramach badania również uwikłane są w formatowanie całych ludzkich populacji, zgodnie z założeniami neoliberalnego modelu społeczeństwa. Chodzi tu o wytwarzanie podstawowych umiejętności, które składają się na kompetencje aktywnego obywatela społeczeństwa opartego na wiedzy, takie jak: rynkowo definiowana zaradność, kreatywność, samodzielność, przedsiębiorczość, otwartość na całożyciowe uczenie się. Ten średnioklasowy model społeczeństwa był (i często nadal jest) bardzo przekonujący dla wielu badaczy, jako że – przynajmniej w założeniu – otwiera nie tylko możliwości rozwojowe, ale również szansę zglobalizowanego uznania społecznego, które to w dobie indeksowania i punktowania osiągnięć naukowych nabiera szczególnego znaczenia.

Dyskursy neoliberalne nie wytwarzają się i nie oddziałują w próżni, lecz są elementem szerszych urządzeń społecznych (dyspozytywów), na które składają się dodatkowo elementy niedyskursowe, takie jak m.in. instytuty badawcze, organizacje popularyzujące wiedzę czy określone typy praktyk empirycznych (Czyżewski, 2013a, s. 18). Wyjaśnia to związki badań pedagogicznych z dominującymi dyskursami. Trudno jednak takie powiązanie zaakceptować z perspektywy pedagogiki społecznej, szczególnie zainteresowanej tą częścią społeczeństwa, która z różnych względów nie chce lub nie może przekształcić się w aktywnych współtwórców rozwoju ekonomicznego. Zarówno badania wspierające indywidualną pracę z nimi (*case work*), by lepiej wpasowywali się do neoliberalnych oczekiwań, jak i badania ukazujące bariery ograniczające ich możliwości rozwojowe są

⁸ Żeby ów mechanizm pośredniego rządzenia zadziałał, trzeba jeszcze wspomniane ujarzmione podmioty przekonać, że otaczający świat jest nieskończenie skomplikowany, nieprzewidywalny i niebezpieczny (czynią to różne nauki społeczne poprzez badania). Przestraszony i niepewny podmiot, mający dodatkowo poczucie niekompetencji w większości kwestii, będzie szukał wiedzy w dostępnych mu, czyli dominujących, dyskursach. W ten sposób za pośrednictwem dyskursu można zmienić w kilkanaście minut przekonania, oceny i decyzje milionów jednostek (biowładza).

kolejnymi pośrednimi aktami opresji (Gilbert, Powell, 2010, s. 3–22). Nawet praktyki partycypacyjne, w większości oparte na uczestnictwie mniejszości w modelu zakotwiczonym w dominujących dyskursach, są takie tylko pozornie, bo umożliwiają jedynie włączenie się mniejszości do stworzonego przez większość porządku (Granosik, 2015, 2018a).

Skuteczność władzy rządomyślnej bierze się stąd, że zamiast nakazywać i zakazywać, opiera się ona na pozornej wolności badań i pozornym upodmiotowieniu badacza, któremu pokazuje się świat pełen zagrożeń oraz którego zachęca się, przez system korzyści, do podejmowania „właściwych” decyzji. W rzeczywistości nie ma on wielkiego wyboru, bo rzadko kto chciałby zmarnować obiecującą karierę lub zmniejszyć swoje szanse w konkursie na lukratywne granty. Ten typ władzy poprzez jej pośredniość i uwewnętrznienie, czyli „kierowanie samokierowaniem”, oraz rozproszenie skutecznie eliminuje opór. Nie ma przeciw komu się buntować, skoro wolny podmiot podjął autonomiczną decyzję na podstawie dostępnej mu wiedzy, przy czym zarówno ta wiedza, jak i obszary ważnych decyzji wskazywane są przez dominujące dyskursy.

Uwikłanie badań pedagogicznych w przedstawiony tu proces wytworzenia nowoczesnego „podmiotu” wydaje się z perspektywy krytycznej największym etycznym zagrożeniem, jakiemu trzeba współcześnie stawić czoło. Na skutek uwarunkowań ekonomiczno-organizacyjnych, jak również tego, że świat nauki składa się niemal wyłącznie z reprezentantów klasy średniej, z przekonaniem angażujących się w indywidualny rozwój, kreatywność, przedsiębiorczość, prowadzone badania zwykle nie wykraczają poza wyobrażenia tej właśnie klasy. W efekcie planowanego, ale przede wszystkim niekontrolowanego upowszechniania rezultatów tych badań wytworzone jest wyobrażenie odpowiedzialnego obywatela, przeciętnego Polaka, dobrego rodzica, przestępcy itd., które wyznacza oczekiwania w stosunku do całej populacji. Co więcej, wspomniane oczekiwania przekładane są na programy działania, statuty rządowych i pozarządowych organizacji, ustawy i rozporządzenia. Zjawiska te można nazwać bez wielkiej przesady kolonizacją społeczeństwa przez dominujący dyskurs ugruntowany badaniami, które z kolei muszą się do niego odnosić⁹.

⁹ Można podnieść argument, że nauka częściowo wspiera dominujący dyskurs neoliberalny, ale też jest mu przeciwna, gdyż pokazuje chociażby społeczne koszty globalnego urynkowania. Z perspektywy prowadzonego tu wywodu nie ma jednak różnicy, czy rezultaty badań pokazują argumenty za, czy przeciw, bo w obu przypadkach rozwijają dominujący dyskurs (i tak cały czas mówi się o „rynku”) (Granosik, 2018b). Co więcej, dopuszczenie dyskursów opozycyjnych w niegroźnym zagęszczeniu stwarza pozór pluralizmu, ewentualnie kończy się wprowadzeniem kosmetycznych poprawek (np. zastąpienie określenia „stary” zwrotem „w podeszłym wieku”), które wzmacniają „niewywyrotność” dominującego dyskursu.

Krytyka polityczna (badania naukowe a demokracja)

Przyjąwszy zaproponowaną w tym rozdziale krytyczną perspektywę analityczną, trudno nie zauważyć, że konsekwencje interpretacyjnej kolonizacji mają charakter polityczny. Prawda jest pochodną metody (Gadamer, 2006, cz. II), a wiedza ujęta w reżimy prawdy nierozzerwalnie związana jest z władzą (Foucault, 2002, s. 157–163).

Chyba cała współczesna myśl krytyczna mimo wielu różnic i napięć zgodna jest co do tego, że polityka nie jest już wyspecjalizowanym zagadnieniem związanym z funkcjonowaniem formalnej władzy, ale jest kategorią obejmującą niemal wszystkie obszary życia społecznego, nie wyłączając sztuki, rodzicielstwa, obywatelskości czy technik relaksacyjnych. W tym szerokim sensie polityczność może być ujęta jako możliwość przekształcania czy choćby porządkowania dominujących dyskursów.

Przyglądając się kwestii badań społecznych z oddalenia, nie trudno zauważyć, że ich główna idea jest fundamentalnie zakotwiczona w epistemologiach klasy średniej, co przekłada się na skomplikowane procedury poznawcze/badawcze, sprecyzowane standardy jakościowe oraz certyfikowanie podmiotów uprawnionych do wytwarzania wiedzy/władzy (system pozycjonowania/indeksowania). Właściwie praktycznie nierozpoznane pozostają *regionalne epistemologie*¹⁰ wytwarzane i używane przez społecznych outsiderów, defaworyzowane mniejszości, a nawet dyskryminowane większości, które zawsze badane są przy użyciu naukowych narzędzi. Przekłada się to zwykle na rezultaty zgodne z oczekiwaniami, np. na to, że główne problemy wskazanych grup wiążą się z niedostatkami edukacji, „troski o siebie”, problemami z zatrudnieniem, dochodami itd., czyli osiowymi kategoriami neoliberalnie urządzanego świata.

Społeczne uznanie nieśrednioklasowych doświadczeń społecznych, polegające na dopuszczeniu do większościowego dyskursu głosu mniejszości poprzez prowadzenie badań na ich temat, jest daleko niewystarczające, nawet jeżeli są to badania interpretatywne. Oznacza ono bowiem nie tyle uznanie subtelnej mniejszościowego świata społecznego (ontologii regionalnej), ile wyjęcie wybranych jego elementów i wstawienie do konstrukcji większościowej (dominującego dyskursu). Zarówno kryteria selekcji (dobór tematyki i próby), jak i docelowy układ elementów (struktura wniosków) urządzony jest tak, by zapewnić bezpieczeństwo zdefiniowanego dominującymi dyskursami rozwoju.

Jeżeli zgodzić się z przekonaniem, że żyjemy w społeczeństwie wiedzy lub że władza jest z nią ontycznie złączona (władza/wiedza), to demokracja

¹⁰ Kategoria epistemologii regionalnej jest efektem przełożenia fenomenologii Edwarda Husserla (głównie kategorii ontologii regionalnej i formalnej – por. Husserl, 2002, Sekcja 1, § 9–17) na teorię poznania rozwijaną w ramach różnych światów społecznych.

możliwa jest jedynie wtedy, kiedy wszystkie znaczące grupy społeczne mają możliwość jej współtworzenia. Skoro wiedza jest pochodną metody, to również wszystkie te grupy powinny mieć możliwość wykorzystywania swoich metod lub współtworzenia wspólnej metodologii.

Niestety, idea badań społecznych jest bardzo odległa od sposobów analizy codziennych doświadczeń reprezentantów grup społecznych dyskryminowanych w dominujących dyskursach. Oczekiwanie, że będą oni współtworzyli dyskurs empiryczny (nawet przy dosyć liberalnym jego zdefiniowaniu), może się okazać nazbyt optymistyczne. Istnieje zatem ryzyko, że włączeni do zespołów badawczych, będą oni raczej nieudolnie naśladowali badaczy akademickich, narażając się na współczucie, śmieszność, a nawet niepoważne traktowanie. Z tego względu badacze społeczni jako reprezentanci dominujących dyskursów być może powinni wykonać pierwszy krok, polegający nie tyle na zrozumieniu i uważnieniu wiedzy (co już się w pewnym stopniu dzieje), ile przede wszystkim (etno)metod tych, którzy są ekspertami przez doświadczenie (ang. *experts by experience*).

Zamiast zakończenia: w stronę perspektywy partycypacyjnej

Zdaję sobie sprawę, że przedstawiony właśnie rozdział może być rozumiany na wiele różnych sposobów. Można uznać, że to fundamentalna krytyka akademickiej wyobraźni, przesadne problematyzowanie relacji klasowych we współczesnym, coraz bardziej liberalnym i demokratycznym świecie albo wręcz obrona perspektyw, które nie sprawdziły się społecznie (są podtrzymywane przez tych, którzy nie osiągnęli sukcesu) i powinny być uznane za szkodliwe, wsteczne, nierozwojowe. Można też uznać, że podnoszone problemy w ogóle nie dotyczą nauki, bo ta nie odpowiada za wykorzystanie rezultatów jej badań, a już na pewno ich politycznych konsekwencji. Upowszechnianie wiedzy prowadzone jest przez inne podmioty, zwykle bez kontroli instytucji badawczych, a niekiedy nawet niezgodnie z postulowaną przez nie interpretacją.

Wydaje mi się jednak, że takie podsumowania nie wpisują się w społeczno-pedagogiczny punkt widzenia, w ramach którego postuluje się patrzeć na rzeczywistość społeczną z perspektywy jej własnych, lokalnie zróżnicowanych sił i potencjałów, również tych epistemologicznych, po to, by je wzmacniać i pomnażać. Przyjmując krytyczną perspektywę analityczną, starałem się zrealizować zadanie niemożliwe, a więc przedstawienie – w języku zbliżonym do akademickiego – uzasadnienia postulatu nieakademickiego¹¹ zwrotu w badaniach społecznych. Na wybranych, nieco

¹¹ Konstrukcja „nieakademicki” jest próbą wyjścia poza przeciwstawienie akademicki – antyakademicki. W pojęciu tym mieścić się mogą badania „kompromisowe”, partycypacyjnie

przerysowanych przykładach chciałem pokazać, jak bardzo badania społeczne mogą być uzależnione od średnioklasowej optyki akademików i jak znaczący, choć zwykle niezamierzony, mają wpływ na urządzenie społeczeństwa (populacji).

W tej perspektywie krytyka metodologiczna nie powinna obejmować jedynie kwestii poznawczych czy w wąskim sensie etycznych (bezpośredniej szkodliwości badania dla badanych). Konieczne jest podjęcie dyskusji o etyce w sensie szerokim, uwzględniającym nie tylko pośrednie oddziaływania na badanych (poprzez kształtowanie ich publicznego wizerunku w procesie tak zwanego upowszechniania wiedzy), ale również całe społeczeństwo (średnioklasowa interpretacyjna kolonizacja społecznej wyobraźni). Najwięcej do zrobienia, jak mi się wydaje, jest w zakresie politycznej roli nauki – w tym obszarze każde badanie staje się z konieczności działaniem i najlepiej, by nie było to działanie niepożądane.

Nagromadzenie jedynie krytycznych argumentów nie służy idei rozwijania bardziej demokratycznych wariantów badań-działań. Pozorna partycypacja oparta na dołączaniu np. użytkowników badanych usług do wypracowanych już wcześniej projektów poznawczych, formatowaniu ich wiedzy zewnętrznymi akademickimi konstruktami, a nawet włączaniu ich w dominujące dyskursy w istocie jest przeciwieństwem partycypacji. Zamiast łączyć, kolonizuje, dodatkowo osłabiając możliwość stawiania oporu. Przez wiele dziesięcioleci czyniono wysiłki w szlachetnej, jak się wtedy wydawało, intencji upowszechniania wiedzy (oświecenie), potem – wzbogacania wiedzy o perspektywę samych uczestników (zwrot humanistyczny), najprawdopodobniej następnym krokiem będzie rozszerzenie repertuaru metod wytwarzania wiedzy o te etnometody, które nie mają akademickiego (średnioklasowego) pochodzenia.

Konstruktywną propozycją w tym zakresie może być krytyczny wariant partycypacyjnych badań-działań (por. Kemmis, McTaggart, Nixon, 2013), który można przedstawić w następujących postulatach.

1. Rozbudzanie krytycznej refleksyjności u badaczy akademickich, czyli genealogicznego poszukiwania wysublimowanych przyczyn wytworzenia określonych dyskursów, systemów wartości, podejść, procedur, a nawet metod. Im bardziej oczywiste wydają się analizowane kategorie (np. całožyciowe uczenie się, płynna tożsamość, społeczeństwo ryzyka), tym głębsza refleksja powinna im towarzyszyć. Co więcej, koniecznym elementem badania powinna być krytyczna autorefleksja w zakresie niewidocznych założeń, które towarzyszą każdemu badaniu. Do badań partycypacyjnych trzeba przygotować samego siebie, poznać własne epistemologie,

współtworzone od podstaw przez akademickich badaczy i ekspertów przez doświadczenie (ang. *experts by experience*), jak również badania alternatywnie realizowane przez przedstawicieli różnych epistemologii społecznych, publikowane łącznie, by widoczne były odmienne formy wiedzy.

sposoby problematyzowania (nie problemy), sposoby poznawania (nie wiedzę). Krytyczność zwiększa mentalną niezależność od dominujących dyskursów (Granosik, 2018a).

2. Rozwijanie wstępnych interpretatywnych badań odmiennych epistemologii regionalnych, opierających się na możliwie małej liczbie założeń oraz prowadzonych w paradygmacie odkrycia¹². Celem tych badań powinno być rozpoznanie, jakie są metodologie konstruowania wiedzy (etnometody) w grupach czy społecznościach badanych.
3. Respektowanie odmienności nawet w fundamentalnych kwestiach, np. sprzeciwu wobec presji na rozwój osobisty, niezgody na nowoczesny model rodziny, wychowania, rodzicielstwa, afirmacji niektórych form populizmu itd.
4. Respektowanie i poważne branie pod uwagę koncepcji badawczych proponowanych przez nieakademickich członków zespołów badawczych. Traktowanie ich jako pełnoprawnych partnerów z prawem głosu w każdej kwestii od samego początku projektu, nawet gdyby zachodziło ryzyko uproszczeń metodologicznych lub nierozpoznania projektu jako badania naukowego (Beresford i in., 2012).
5. Celem partycypacyjnych badań-działań może być wspólna metoda czy wiedza, ale nie musi. Rozpoznanie różnic (antagonizmów) jest już wystarczającym punktem startowym budowania np. radykalnej czy agonistycznej demokracji¹³.
6. Aktywizująca część projektu nie powinna skupiać się głównie na użytkownikach, jej celem powinno być przekształcanie dominujących dyskursów społecznych (w tym naukowych), tak by tworzyć przestrzeń dla dyskursów mniejszościowych (partycypacja dyskursowa, Granosik, 2015).

Demokratyzowanie społeczeństwa wiedzy wymaga nie tylko legitymizacji nieakademickich metod wytwarzania wiedzy, ale i nieakademickiego języka formułowania wniosków. Oznacza to, że łamy niniejszej książki i reguły naukowej publikacji recenzowanej nie umożliwiają pełnego rozwinięcia tego dyskursu, zatem – jak na razie – „o czym nie można mówić, o tym trzeba milczeć” (Wittgenstein, 1997, s. 83).

¹² Potrzeba interpretatywnego rozpoznania światów badanych przed podjęciem projektów wspólnych nie jest nowym pomysłem. Np. Stuart Rees wskazuje kluczowe idee praktyk uppełnomocniania: biograficzne rozumienie perspektywy badanych, władza postrzegana jako potencjał wyzwalaający, ale również opresyjny, analiza politycznego uwikłania podejmowanej aktywności (Rees, 1991, za: Payn, 2014, s. 304–305). Podobne wnioski wyprowadzono również w ramach prac naszego zespołu (np. Gulczyńska, 2013; Jarkiewicz, 2017).

¹³ Przywołane tu przykładowe koncepcje pochodzą od Ernesta Laclaua i Chantal Mouffe (Laclau, Mouffe, 1985). Problematykę tę rozwija Mouffe, ukazując proces umierania demokracji antagonistycznej w efekcie nadmiernej racjonalizacji dyskursu politycznego (Mouffe, 2005, s. 17–35).

Bibliografia

- Beresford, P., Croft, S. (2012). *User Controlled Research: Scoping Review*. London: NHS National Institute for Health Research (NIHR) School for Social Care Research, London School of Economics.
- Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły (s. 557–596). W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: PWN.
- Czyżewski, M. (2013a). Teorie dyskursu i dyskursy teorii. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 3–25.
- Czyżewski, M. (2013b). W kręgu społecznej pedagogii. *Societas/Communitas*, 2(16), 46–76.
- Dean, M. (2010). *Governmentality, Power and Rule in Modern Society*. Sage: New York–London.
- Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., Van Gorp, A., Simon, F. (2008). About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education (s. 13–30). W: P. Smeyers, M. Depaepe (eds.), *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Springer: Wiesbaden.
- Dollinger, B. (2010). Doing Social Problems in der Wissenschaft. Sozialpädagogik als disziplinäre Form der Problemarbeit (s. 105–123). W: A. Groenemeyer (ed.), *Doing Social Problems: Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme und sozialer Kontrolle in institutionellen Kontexten*. Springer: Wiesbaden.
- Fendler, L. (2001). Educating Flexible Souls: The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction (s. 119–142). W: K. Hultqvist, G. Dahlberg (eds.), *Governing the Child in the New Millennium*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Foucault, M. (2010). *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fraser, N. (2005). Uznanie: zmienione nie do poznania. Odpowiedź Axelowi Honnethowi (s. 181–212). W: N. Fraser, A. Honneth (red.), *Redystrybucja czy uznanie? Debata polityczno-filozoficzna*. Wrocław: WN DSWE.
- Gadamer, H.-G. (2006). *Truth and Method*. New York: Continuum.
- Geertz, C. (2005). Opis gęsty. W poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury (s. 17–47). W: C. Geertz (red.), *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Granosik, M. (2018a). Participatory Action Research in Social Work: Towards Critical Reframing. *Pensée Plurielle*, 2(48), 77–90.
- Granosik, M. (2018b). Pożegnanie z Foucaultem. Governmentality i praca socjalna. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 3(19), 169–188.
- Granosik, M. (2019). Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2(15), 118–130.
- Gulczyńska, A. (2013). „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Gumpertz, J.J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective (s. 215–281). W: D. Schiffrin, D. Tannen, H.E. Hamilton (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden–Oxford: Blackwell.
- Honneth, A. (2012). *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*. Kraków: Nomos.
- Husserl, E. (2002). *Ideas: General Introduction To Pure Phenomenology*. New York: Routledge.
- Jarkiewicz, A. (2017). *Rekonstrukcja działań pracowników socjalnych z osobami zaburzonymi psychicznie*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2013). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Wiesbaden: Springer.
- Kinpaisby-Hill, C. (2011). Participatory Praxis and Social Justice (s. 214–234). W: V.J. Del Casino Jr, M.E. Thomas, P. Cloke, R. Panelli (eds.), *A Companion to Social Geography*. West Sussex: Blackwell Publishing.

- Labov, W. (2001). *Principles of Linguistic Change: Social Factors*. Oxford: Blackwell.
- Laclau, E., Mouffe, Ch. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Macaulay, R.K.S. (2005). *Talk that Counts: Age, Gender, and Social Class Differences in Discourse*. New York: Oxford University Press.
- Mills, C.W. (1965). *Białe kołnierzyki. Amerykańska klasa średnia*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Mouffe, Ch. (2005). *Paradoks demokracji*. Wrocław: WN DSWE.
- Payn, M. (2014). *Modern Social Work Theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Power, S., Whitty, G. (2002). Bernstein and the Middle Class. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 595–606.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rees, S. (1991). *Achieving Power: Practice and Policy in Social Welfare*. Sydney: Allen & Unwin.
- Rose, N. (1998). *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, R.H. (1976). The Real Self: From Institution to Impulse. *American Journal of Sociology*, 81, 989–1016.
- Wittgenstein, L. (1997). *Tractatus logico-philosophicus* (wyd. II poprawione). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Political aspects of qualitative methodology in a critical perspective: towards participatory research-activities (Participatory Action Research)

SUMMARY

By adopting the basic assumptions of a “knowledge-based society”, the methodology of scientific research can be considered as a kind of political system. It provides procedures for determining who (sampling) and to what extent (the method of data interpretation) has the right to co-create knowledge and therefore society. In this perspective, all research activities, and in particular social research, have a political character. In the text, methodological assumptions and qualitative research procedures are discussed from the perspective of their political consequences. This issue seems to be so important that, as a result, there is an uneven participation in the production of knowledge of representatives of various social classes. The chapter ends with a proposal for a change in the paradigm of qualitative research towards their “full participation”.

Keywords: public discourse, governmentality, middle class, exclusion, knowledge-based society, interpretative research, participatory action research