

Mariusz Granosik 
Uniwersytet Łódzki

Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna

DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.15.2.07>

Abstrakt Tekst podejmuje kwestie metodologiczne oraz etyczne pojawiające się, gdy metoda biograficzna oparta na wywiadzie narracyjnym wiązana jest z emancypacyjną praktyką społeczno-pedagogiczną. Jako że zalety podejścia biograficznego były już wielokrotnie analizowane, a samo pojęcie „narracja” cieszy się niezwykle popularnością we współczesnym dyskursie publicznym, tytułowe zagadnienie będzie rozwijane w perspektywie krytycznej. Ostatnia część tekstu poświęcona jest zakresowi przystawalności metody biograficznej do podstawowych założeń i celów badań partycypacyjnych. W tym zakresie rozwijana w artykule rekonstrukcja obejmuje potencjały emancypacyjne oraz aktywizujące metody biograficznej.

Słowa kluczowe partycypacyjne badania w działaniu, narracja, praca społeczna, pedagogika emancypacyjna

Mariusz Granosik, pedagog społeczny i socjolog, pracuje w Katedrze Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Łódzkim. Zainteresowania naukowe: interpretatywna i partycypacyjna metodologia badań społecznych, radykalna i krytyczna praca socjalna, profesjonalizacja zawodów społecznych. Współredaktor tomu *Participatory Social Work: Research, Practice, Education* (Wyd. UŁ/Wyd. UJ, 2019).

Adres kontaktowy:

Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Społecznej
ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź
e-mail: mariusz.granosik@uni.lodz.pl

Metody badań biograficznych, w szczególności wykorzystujące wywiad narracyjny jako technikę zbierania materiału, cieszą się rosnącym zainteresowaniem badaczy wielu dyscyplin społecznych, takich jak socjologia, pedagogika, historia czy psychologia. Proces ten powiązany jest ze wzrostem zainteresowania teoriami czy filozofiami narracyjności, które w sposób naturalny dla dyskursu naukowego dostarczają uzasadnień podejmowanych wyborów metodologicznych.

Wzrostowi popularności metody biograficznej i wywiadu narracyjnego w naukach społecznych

towarzyszy niezwykle wzrost częstotliwości użycia terminu „narracja” w dyskursie publicznym. W świecie mediów już nie tylko intelektualiści czy politycy mają swoje narracje, ale nawet trenerzy czy piłkarze. Nie chodzi tutaj o słowo, które powtarzane przez badaczy wypowiadających się lub cytowanych w mediach zostało podchwyczone przez redaktorów, szczególnie tych od „poważniejszych” komentarzy. Wydaje się, że wraz z modnym określeniem spopularyzował się na masową skalę pewien system myślenia o człowieku i jego relacjach z szerszą rzeczywistością społeczną. Opiera się ów system na założeniu, że jednostka, która w tym ujęciu pełni rolę podmiotu, ma istotną sprawczość w zakresie organizowania swojego komunikacyjnego udziału w szerszych dyskursach, i że ta sprawczość oparta jest na jakimś planie, który konsekwentnie realizowany łączy (wyjaśnia) przeszłość i terażniejszość, a także pozwala projektować przyszłość. Narrator nie jest przecież biernym uczestnikiem wydarzeń, ale aktywnym sprawcą tego, co się wokół niego dzieje i jak się dzieje. Jest to zatem „aktywista”, ale taki, którego oddziaływanie ma charakter interpretacyjny: oparte jest na refleksji, z której wypływa pewien pomysł argumentacyjny. Zarówno refleksja, jak i argumentacja są uważane za tym bardziej interesujące, im bardziej są odkrywczyste, twórcze, zaskakujące, niecodzienne i konsekwentne.

Taki obraz jednostki i jej relacji ze światem coraz częściej popularyzowany jest w dyskursie publicznym. Analogicznie takie wzory strukturalne (narracje) rekonstruowane są przez badaczy społecznych. W efekcie poszukiwane są jednostki wpisujące się w te oczekiwania i ci właśnie reprezentanci spo-

łeczeństwa otrzymują prawo „głosu”, czyli prawo prezentowania przestrzeni swoich doświadczeń, oczywiście po przetworzeniu odpowiednimi metodami analitycznymi i uteoretycznieniu, jeżeli uprawnienie dotyczy dyskursu naukowego, albo przereadowaniu i udyskursowaniu, jeżeli dotyczy dyskursu publicznego.

A co, jeżeli pewne jednostki, a może nawet całe ich grupy, nie mają takiej biografii (podmiotowej, ciekawej i usytuowanej w czasie) lub nie chcą, nie potrafią konstruować narracji (długiej, uporządkowanej wypowiedzi o swoich doświadczeniach)? Temu pytaniu poświęcony jest niniejszy tekst, ale nie chodzi tu o krytykę jednej z bardziej upodmiotowionych metodologii badań społecznych. Raczej o zwrócenie uwagi na trudność przekładania rezultatów badań biograficznych na emancypacyjną praktykę pedagogiczną.

Skąd to pytanie, czyli o „punkcie widzenia” polskiej pedagogiki społecznej

Pedagogika społeczna w Polsce była zainicjowana i wstępnie zdefiniowana ponad sto lat temu przez Helenę Radlińską. Ta właśnie badaczka, pedagogka, aktywistka i animatorka, mimo intencjonalnego unikania zakreślania granic nowej subdyscypliny, ostatecznie – po namowach swoich uczniów – tak ją przedstawiła: „pedagogika społeczna jest nauką praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniach nauk o człowieku, biologicznych i społecznych zetyką i kulturoznawstwem [...] dzięki własnemu punktowi widzenia” (Radlińska 1961: 361). Z uwagi na temat niniejszego artykułu kluczowym zagadnieniem wydaje się być swoisty punkt widzenia

pedagogiki społecznej¹, definiowany między innymi w perspektywie sił ludzkich, które pedagog społeczny powinien odkrywać, wydobywać i pomnażać². Przez kolejne dziesiątki lat oryginalny postulat Radlińskiej był dostosowywany do zmieniających się uwarunkowań społeczno-politycznych, by – w jednym z wariantów – przyjąć kształt działania emancypacyjnego, opartego na otwieraniu szans, aktywizacji społeczności lokalnych oraz dodawaniu sił tym, których potencjał nie jest rozpoznawany przez instytucje i dominujące dyskursy³.

Mimo ogólnych deklaracji, że pedagogika społeczna interesuje się dialektycznym związkiem środowiska i człowieka na wszystkich etapach jego życia, to jednak praktyka wypracowywana w ramach tej subdyscypliny, nazywana przez Radlińską pracą społeczno-oświatową (później pracą społeczną), ogniskowała się na tych, którzy wspomnianych szans czy uznania społecznego byli z różnych względów pozbawieni (wychowankowie domów dziecka, użytkownicy usług społecznych, bezdomni, „trudna młodzież”, rodziny wieloproblemowe itd.). We współczesnym, krytycznym odczytaniu tę część społeczeństwa definiuje się jako defaworyzowane mniejszości, pozbawione możliwości

¹ Definiowanie pedagogiki społecznej poprzez „punkt widzenia” nie jest tendencją jedynie polską. Niemieckiej dyskusji na ten temat poświęcona jest choćby praca pod redakcją Friederike Schmidt, Marca Schulza i Gunthera Graßhoffa (2016).

² Sama Radlińska wskazuje na bardzo wiele rodzajów sił: ludzkich, społecznych, utajonych patriotycznych itd., co prawdopodobnie miało zapobiegać definicyjnym ograniczeniom tej kluczowej kategorii do wymiaru indywidualnego.

³ Poza rodzimą inspiracją pedagogika emancypacyjna odnosi się również do licznych prac autorów zagranicznych, jak choćby Paulo Freire (2005) czy Henry A. Giroux (Giroux, Witkowski 2010).

artykułowania swoich przestrzeni doświadczenia w dyskursach instytucjonalnych i publicznych.

Praktyczne i reformatorskie zorientowanie pedagogiki społecznej, często wyrażane przypisywaną Korczakowi sentencją, „tego świata nie można zostawić takim, jakim jest”, przekładało się również na metodologię badań pedagogicznych, która w większości opracowań podręcznikowych była złożeniem metod badań społecznych i psychologicznych, z wyraźną w ostatnim dwudziestolecio tendencją popularyzowania badań biograficznych (Lalak 2010; Urbaniak-Zajac, Kos 2014; Dubas, Stelmaszczyk 2015), które miały odsłonić (inter)subiektywne przestrzenie doświadczenia. Mimo licznych podobieństw pedagogika społeczna wyróżniała się od innych nauk społecznych szczególnym podkreśleniem znaczenia badań aktywizujących, zwanych często badaniami w działaniu lub badaniami-działaniami (Czerepaniak-Walczak 2010), oraz – już nieco później – badań partycypacyjnych (Granosik, Gulczyńska, Marynowicz-Hetka 2010), ostatecznie złożonych razem jako partycypacyjne badania-działania⁴ (Crvinkova, Gołębiak 2010; Gulczyńska, Granosik 2014). Wynika to wprost z emancypacyjnej perspektywy przedstawianego tu nurtu pedagogiki społecznej, zogniskowanego między innymi na upęłomocnianiu (*empowerment*), otwieraniu nowych szans tym, którzy są na marginesie, a nawet poza społeczeństwem.

⁴ W literaturze badania te funkcjonują pod nazwą *Participatory Action Research* (PAR) i na świecie są już rozwijane od ponad pięćdziesięciu lat. Od pewnego czasu są też krytkowane, głównie z perspektywy postfoucaultowskiej, że zamiast emancypować, poddają jednostki i grupy bardziej wysublimowanym rodzajom władzy (Granosik 2018).

Zatem w perspektywie emancypacyjno-partycypacyjnych nurtów myśli społeczno-pedagogicznej działanie społeczne⁵ (w tym również badanie) jest aktywnością polityczną w szerokim tego słowa znaczeniu. Wiedza przestaje być jedynie racjonalną przesłanką podejmowanych decyzji, ale z uwagi na możliwość jej (współ)kształtowania lub brak takiej możliwości staje się kluczowym aspektem realnego funkcjonowania społecznego. Nieobecność perspektywy jakiejś grupy społecznej w dyskursie publicznym praktycznie wyklucza tę społeczność z możliwości kształtowania przestrzeni publicznej, w tym rozwiązań dyskursowych (konceptyjnych) i instytucjonalnych (praktycznych) problemów, które jej samej dotyczą.

Reasumując, pedagogika społeczna w szczególności sposób interesuje się społecznie defaworyzowanymi jednostkami i grupami, które charakteryzują się zwykle szczególnymi właściwościami komunikacyjnymi. Chodzi tu o dosyć oczywiste cechy, takie jak dominacja kodów ograniczonych, niski poziom deliberatywności, a często również niepełnosprawność w zakresie mowy czy słuchu, ale również mniej oczywiste, jak choćby istotna nieprzystawalność przestrzeni doświadczenia, która często znacznie utrudnia komunikację społeczną (rozumienie położenia życiowego).

Ponadto pedagogika społeczna stawia sobie cele praktyczne. W najczęściej przywoływanym tu nurcie emancypacyjno-partycypacyjnym są to nawet „polityczne” zmiany układu preferencji w dyskur-

⁵ W pedagogice społecznej „działanie społeczne” nie jest rozumiane tak szeroko jak w socjologii, mimo licznych nawiązań, i odnosi się przede wszystkim do aktywności profesjonalistów podejmowanych wobec ich klientów, podopiecznych lub wychowanków.

sach publicznych. Niezależnie jednak od odmiany zasadniczo chodzi o to, by potencjały (siły) czy głosy owych mniejszości był słyszalne i społecznie uznawane⁶. Niestety z uwagi na niski status społeczny przywoływanych tu grup możliwość bezpośredniego zaistnienia ich perspektywy w dominujących dyskursach jest znikoma, stąd jednym z celów badań partycypacyjnych jest dowartościowanie, upętnomocnienie tych przestrzeni doświadczenia.

Wskazane tutaj dwa zagadnienia wyznaczą ramę analizy przydatności metod biograficznych, prowadzoną w dalszej części tekstu⁷.

Uszkodzone biografie, czyli o trudnościach technicznych

Metoda biograficzna, w szczególności jej odłam wykorzystujący wywiad narracyjny, oparta jest na podstawowym założeniu, że jednostka żyjąca w społeczeństwie wytwarza ustrukturyzowany narracyjnie system odniesień do otaczającej ją rzeczywistości. Takie przekonanie znajduje swoje mocne ugruntowanie w filozofii (Ricoeur 1992), ale przede wszystkim praktyce badawczej, a dokładniej przekonaniu wielu badaczy o znacznej uniwersalności tej metodologii.

⁶ Niewątpliwą inspiracją pedagogów społecznych w zakresie dążenia do zmiany dystrybucji uznania społecznego są koncepcje Axela Honnetha (2012).

⁷ Prezentowane dalej wnioski oparte są na doświadczeniach realizacji partycypacyjnych badań w działaniu (PAR) przy okazji projektu „Onto-epistemologie street workingu i bezdomności”, kilkuletnim udziale w *Warsztatach biograficznych* organizowanych przez Kają Kazimierską i Katarzynę Waniek w Instytucie Socjologii UŁ oraz już ponad piętnastoletniej refleksji nad badaniami partycypacyjnymi prowadzonej w ramach CERTS, Europejskiego stowarzyszenia zajmującego się badaniami w pracy socjalnej.

Siła tego przekonania powinna być już nieco osłabiana w kontekście osób z niepełnosprawnością mowy i słuchu, jednak w tym miejscu nie chodzi o defekty natury biologiczno-medycznej, co raczej o nieprzystawalność fundamentalnych założeń metody biograficznej do przestrzeni doświadczeń niektórych grup będących w centrum zainteresowania pedagogiki społecznej⁸.

Po pierwsze, jest to problem redukcji komunikacji do jej rozwiniętych zwerbalizowanych form. Ostatnie kilkadziesiąt lat, co najmniej od tak zwanego przełomu lingwistycznego w metodologii badań społecznych, to nieustanny rozwój coraz bardziej wysublimowanych metod analizy komunikacji. W znaczącej części rozwój ten oparł się na udoskonalaniu sposobów wnioskowania o rzeczywistości społecznej na bazie materiałów narracyjnych i zapisów dyskursów. Użycie zaawansowanych metod analitycznych wymaga jednak dobrego materiału badawczego, co tymczasem można nazwać „oczekiwaniem narracji”.

Badacz podejmuje wszelkie możliwe wysiłki, by uzyskać jak najbardziej obszerną wypowiedź biograficzną, czyli szereg opisów wydarzeń, które mają znaczniki czasowe choćby w postaci odniesień, co następowało po/przed czym. Co więcej, opis ten nie powinien mieć zbyt wielu momentów nieciągłości biograficznej, a jeżeli się to zdarzy, to owe nieciągłości powinny stać się przedmiotem osobnych pytań. Jeżeli się to nie uda, materiał często nie przechodzi

⁸ Celowo unikam tu często używanego określenia „wykluczenie” lub „zagrożenie wykluczeniem”, jako że nie jest do końca jasne, czy to wykluczenie jest przyczyną nieprzystawalności tych grup do założeń biograficznej metodologii (ich doświadczenia nie są strukturyzowane w oczekiwany sposób), czy też właśnie ta metodologia, nie będąc w stanie ująć ich światów przeżywanego, wyklucza ich doświadczenia z dominujących dyskursów społeczeństwa wiedzy.

kwalifikacji jakościowej, wykluczając jednocześnie z pola analizy przestrzenie doświadczenia „nieudolnego” narratora. Co więcej, pojawia się pokusa przypisania winy badaczowi, który nie mając odpowiednich umiejętności i doświadczenia, nie był w stanie wywołać pełnowartościowej narracji.

Nie wykluczając, że wspomniany powyżej zarzut nieumiejętnego prowadzenia wywiadu narracyjnego jest niekiedy zasadny, warto przynajmniej hipotetycznie przyjąć możliwość istnienia jednostek, które nie mają tak zdefiniowanej biografii. To dosyć radykalne stwierdzenie odnoszę tu do tych, którzy nie strukturyzują swoich doświadczeń życiowych w postaci usytuowanych na linii czasu wydarzeń. Po prostu nadają im inny porządek lub w ogóle nie porządkują przeszłości, żeby nadać sens terażniejszości skierowanej ku przyszłości. Są poza czasem, choć trudno to sobie wyobrazić w kontekście współcześnie dominujących neoliberalnych projektów życiowych, różnorodnych karier czy rozwoju osobistego. Tego typu przestrzenie doświadczenia charakteryzują niektóre osoby bezdomne. Wywiady z nimi nie są strukturyzowane czasowo, choćby dlatego, że czas nie jest ważnym aspektem ich życia. Użycie określenia „przestrzenie” jest tu o tyle uzasadnione, że prawdopodobnie miejsca wyznaczają punkty odniesienia ich doświadczeń życiowych⁹, trudno jednak opis miejsc nazywać biografią.

⁹ Spotykając się z bardzo odległymi od własnych doświadczeniami życiowymi, niemal zawsze należałoby postawić pytanie, czy ich strukturyzacja przy pomocy typowych kategorii (jak np. czas czy przestrzeń) nie jest nadinterpretacją mającą ułatwić zrozumienie tej odmienności poprzez jej oswojenie. Charles Taylor, pisząc o narracji, wykorzystuje metaforę przestrzeni („moralnej przestrzeni siebie”) (Karczyńska 2014: 72–73), nie wydaje mi się jednak, żeby było to wystarczające uzasadnienie traktowania porządków chronologicznych i przestrzennych jako strukturalnie podobnych.

Inną grupę stanowią osoby „nienarracyjne”, a więc takie, które nie są w stanie wytworzyć dłuższej opowieści na jakikolwiek temat, bowiem język, którego używają na co dzień, nie jest samodzielny medium i wymaga kontekstowego uzupełnienia („kod ograniczony”). Wbrew pobieżnym interpretacjom nie jest to kwestia niedostatecznej edukacji czy kompetencji językowych, które można nadrobić lub – co gorsza – które badacz może poprzez kolejne próby o uzupełnienia i rozwinięcia przełamać. Odwołując się choćby do klasycznej już socjolingwistyki Basila Bernsteina, przynajmniej w części przypadków są to immanentne strukturalne właściwości światów przeżywanych, które nie są konstruowane w oparciu o argumentację, ale pozycję społeczną (głównie klasową) i, co ważne z perspektywy pedagogicznej, odpowiadający jej model rodziny (Bernstein 1980). Tego typu nienarracyjnością charakteryzowały się na przykład biografie rodziców niepełnosprawnych intelektualnie dzieci, którzy wywodzili się ze środowisk robotniczych. Mimo trudnych doświadczeń życiowych nie wytworzyli oni dłuższych opowieści, a w odpowiedzi na inicjujące narrację pytanie zwykle wymieniali kolejne działania instytucji. Prawdopodobnie radzą sobie oni z życiowymi problemami w inny (nierefleksyjny, prostomyślny¹⁰) sposób, bo mimo wszystko kilkadziesiąt lat opiekują się niepełnosprawnymi dziećmi i to bez widocznego poczucia poświęcenia, po prostu dlatego, że tak należy.

Kolejna kategoria to „wspólnarracje”, a więc przydadki par, grup, wspólnot, które współtworzą jedną przestrzeń doświadczenia. Rozdzielenie jej na osob-

no analizowane narracje w istocie niszczy strukturalną całość, unicestwia logikę uwspólnienia, którą te podmioty wypracowały. To chyba najslabiej rozpoznana przez nauki społeczne kategoria, która nawet nie znajduje odpowiedniej konceptualizacji teoretycznej, bo „diada” nie oddaje istotowej jedności. Być może trzeba sięgnąć do innych dyscyplin, choćby fizyki z jej koncepcją superpozycji kwantowej. Pojęcie nie jest tu jednak najważniejsze, chodzi przede wszystkim o unikalny sposób tworzenia wspólnej, nierozdzielnej podmiotowości, która nie odzwierciedla się w indywidualnym wywiadzie. Przykłady takich konstelacji można znaleźć wśród bezdomnych, którzy niekiedy łączą się w nierozdzielne pary i są ze sobą cały czas, dosłownie bez przerwy. Inny przypadek dotyczy osób prawdopodobnie z zaburzeniem psychicznym, matki i córki, które przez kilka lat praktycznie nie wychodziły z domu. Będąc ze sobą, stworzyły niecodzienną przestrzeń współdoświadczeń, której nie da się w pełni zrozumieć przy pomocy indywidualizującego narzędzia badawczego.

Wreszcie ostatnią kategorię osób potencjalnie wykluczonych z analiz narracyjnych stanowią ci, których biografia była w znacznym stopniu przedmiotem oddziaływań specjalistów. W tym przypadku strukturyzacja doświadczeń życiowych ma charakter zewnętrzny, narrator w większym lub mniejszym stopniu odtwarza to, o czym rozmawiał na przykład z terapeutą, którego ważnym zadaniem jest przecież praca nad biografiami pacjentów (sposobem, w jaki interpretuje przeszłość). Choć ta strukturyzacja nie jest efektem samego procesu badawczego, jak to ma miejsce w metodologii normatywnej, to jednak rekonstrukcja struktur narracyjnych bardziej ujawn-

¹⁰ Odnoszę się tutaj do filozofii człowieka reentywnego Józefa Bańki (1988), która – jako jedna z niewielu – wydaje się ujmować zjawisko życia w terażniejszości (tutaj-teraz-bycia).

nia mechanizmy instytucjonalne, w które uwikłana jest jednostka, utrudniając zrozumienie logiki jej świata przeżywanego¹¹. Warto dodać, że strukturyzacje instytucjonalne mogą przybierać dwie formy. Pierwsza, częściej będąca efektem psychoterapii czy modnego ostatnio coachingu, dotyczy przypadków zinternalizowania interpretacji podsuwanych przez specjalistów (np. dotyczących samooceny). Tę kategorię biografii strukturyzowanych zewnętrznie reprezentują również osoby uzależnione od środków psychoaktywnych czy doświadczające problemów psychicznych, które poddały się terapii. Druga forma, bardziej związana z resocjalizacją, dotyczy strategicznego replikowania interpretacji wychowawców i psychologów – w celu wywołania wrażenia poprawnej normatywnie refleksyjności, która ułatwia funkcjonowanie w placówce resocjalizacyjnej, a nawet umożliwia szybsze jej opuszczenie. Naturalnym przykładem są tutaj zinstytucjonalizowane narracje osób osadzonych w zakładach karanych, uczestniczących w programach resocjalizacyjnych¹².

¹¹ Rekonstruowanie mechanizmów oddziaływania instytucjonalnego też może być poznawczo interesujące, a nawet ważne. Nie zbliża jednak ono do poznania sposobów działania podmiotu (raczej instytucji). W praktyce analitycznej bardzo trudno jest oddzielić warstwę instytucjonalną od podmiotowej.

¹² Ten wariant instytucjonalnej strukturyzacji doświadczeń biograficznych zwykle jest bardziej skomplikowany, co widać w narracjach recydywistów (Szczepanik 2015). Jednostki długotrwale poddawane resocjalizacji zwykle funkcjonują w dwóch porządkach biograficznych: wspólnoty więziennej oraz zakładu karnego. Pierwszy z nich domaga się wytworzenia i podtrzymywania osobistej legendy (opartej na „wyczynach” budzących respekt współosadzonych oraz znajomościach z innymi osadzonymi o możliwie wysokim lokalnym statusie), która warunkuje pozycję społeczną w środowisku przestępczym. Drugi wiąże się z wykazaniem znajomości etiologii patologii społecznych, instytucjonalnych oczekiwań i ich uzasadnień, co z kolei warunkuje szanse otrzymania łagodniejszego wyroku, lepszych warunków odbywania kary czy możliwości jej skrócenia.

Analiza strukturalna jako władza porządkowania doświadczeń

Ryzyko nadreprezentacji badanych, którzy potrafią tworzyć dłuższe wypowiedzi i którzy mają interesujące – z perspektywy badacza – doświadczenia („błąd doboru próby”), oraz rekonstruowania strukturyzacji instytucjonalnych jako podmiotowych narracji („błąd trafności”) to nie jedyne problemy stosowania metody biograficznej w badaniach społeczno-pedagogicznych. W perspektywie emancypacyjnej istotną kwestią są relacje władzy w procesie tworzenia wiedzy, które mogą być ukryte w samych metodach analitycznych.

Problem może wydawać się nie tak istotny, bo w zasadzie interpretatywne rekonstrukcje rzeczywistości społecznej powinny być rozpoznawane przez samych jej uczestników jako co najmniej nieobce ich wyobrażeniom. Zdaje się jednak, że badacze współcześni dawno już zapomnieli o tym swoistym teście poprawnego wnioskowania, bo trudno znaleźć przykłady takich „konsultacji” poza historycznymi już projektami badawczymi¹³. W efekcie wysublimowane metody analityczne często prowadzą do coraz bardziej złożonych i nieoczywistych interpretacji tekstów narratorów¹⁴, których inspiracji poszukiwać

¹³ Takim przykładem może być np. włączenie pomocniczego personelu medycznego do zespołu badawczego Anselma Straussa (Strauss i in. 1985).

¹⁴ Pomijam tutaj bardzo istotny dla rozwoju samej nauki problem (sztucznego) komplikowania języka opisu zjawisk społecznych (mimo względnie prostych wniosków), bowiem ostatecznie prowadzi on do tego samego: trudnych do odczytania konkluzji. Trudno nie wspomnieć w tym kontekście J. Tischnera z jego przekonaniem, że nie jest wiarygodna wiedza, która nie znajduje odzwierciedlenia w doświadczeniu człowieka. W charakterystycznym dla siebie stylu Tischner przedstawia to tak: „teza, której nie da się przełożyć na góralski, na pewno nie jest prawdziwa” (1998: 18).

trzeba raczej we współczesnej filozofii niż codziennych życiowych doświadczeniach. Takie analizy zyskują znaczące uznanie w wąsko zakreślonym środowisku ekspertów od danej metody, są jednak zupełnie nierozpoznawane poza tym środowiskiem. Samo komplikowanie wiedzy może wydawać się jedynie wewnętrznym problemem nauk społecznych, jednak strukturalna, zewnętrzna analiza jest już związana z wyraźnym zagrożeniem przejęcia kontroli nad sposobem interpretowania doświadczeń biograficznych narratora. Dalszy wywód będzie się zatem głównie odnosił nie tyle do immanentnych elementów procedur analitycznych (tego będzie dotyczył jedynie pierwszy argument), co raczej praktyki uproszczonego wnioskowania poprzez przyjmowanie zewnętrznych wzorów interpretacji.

Metodologia narracyjnych badań biograficznych¹⁵ bez wątpienia należy do jednych z lepiej rozwiniętych, biorąc pod uwagę spójność założeń teoretyczno-filozoficznych, techniki zbierania materiału, a przede wszystkim bardzo zaawansowaną procedurę interpretacyjną. Owo zaawansowanie polega głównie na stopniowym metodycznym abstrahowaniu od konkretnych wypowiedzi w stronę rekonstrukcji strukturalnych. Badacz chce w materiale zobaczyć to, czego nie da się wprost wyczytać z treści, bo narrator sam zwykle nie ma świadomości strukturalnej organizacji

¹⁵ Mam tu na myśli przede wszystkim dedykowaną materiałom narracyjnym metodę analizy segmentowej Fritza Schützego, ale również wykorzystywane do analiz biograficznych: metodę dokumentarną Ralfa Bohnsacka zogniskowaną na koniunktywnych przestrzeniach doświadczenia (Bohnsack 2004), obiektywną hermeneutykę Ulricha Oevermanna rekonstruującą struktury latentne (Urbaniak-Zajac, Kos 2014: 169–221) czy analizę kontekstową Elliota G. Mishlera (1996).

doświadczanych procesów biograficznych ani ich uwarunkowań.

Z poznawczej perspektywy nauk społecznych trudno nie uznać takiego osiągnięcia metodologicznego za istotne, jednak z perspektywy emancypacyjno-partycypacyjnej rodzi się co najmniej podejrzenie wyjaśniania przestrzeni doświadczeń narratora przy pomocy niedostępnego mu klucza. Czyj zatem punkt widzenia jest reprezentowany w finalnym obrazie procesów biograficznych? A chodzi tu niekiedy o znaczne rozbieżności, kiedy na przykład pominięcie fragmentu wydarzeń (nieciągłość biograficzna) interpretowane jest przez badacza jako wyparcie doświadczenia o niezwykłym znaczeniu. Dzięki metodom analitycznym badacz jest przekonany, że widzi więcej i właśnie to „więcej” nie jest i nie może być przypisane do badanego podmiotu, chociaż opiera się na rekonstrukcji jego wypowiedzi. Metoda biograficzna docenia kompetencje narratora w zakresie ontologii jego świata przeżywanego (tylko on wie, jak jest), zdaje się jednak nie doceniać jego kompetencji analitycznych (nie ma on narzędzi rozpoznania strukturalnych aspektów własnego doświadczenia¹⁶).

Osobnym problemem jest nieuzasadnione pomniejszanie znaczenia roli badacza w wytwarzanej wiedzy. Technika wywiadu narracyjnego, niejako z samej istoty, zakłada oddanie możliwie szerokiego

¹⁶ Jednym z ważniejszych uzasadnień stosowania wywiadu narracyjnego jest możliwość rekonstrukcji struktury doświadczeń biograficznych, bowiem nie jest ona deformowana pytaniami badacza. Nawet jeżeli w ramach pytań zewnętrznych pojawia się aspekt strukturalny, odpowiedź narratora nie jest traktowana jako ostateczna wiedza, ale raczej materiał, który w dalszej analizie może pokazać np., w jakim stopniu uświadamia on sobie sekwencyjność przeżywanego doświadczenia.

poła aktywności narratorowi. W rzeczywistości owa „niema” rola badacza (bo nie zadaje pytań), a przede wszystkim reprezentowanych przez niego systemów wartości, może okazać się niezwykle ważna. Istotność ta rośnie proporcjonalnie do rozmiaru różnic kulturowych czy doświadczeń społecznych badacza i narratora, co szczególnie wyraźnie widać w rozmiarze i szczegółowości opisów (kiedy narrator zakłada niską przekładalność perspektyw). Choć w bazowej dla wielu podejść biograficznych metodologii teorii ugruntowanej problem ten został już podjęty (por. Charmaz 2009: 23–58), to jednak jedynie bardzo nieliczni badacze biorą pod uwagę siebie jako ukrytego współautora generowanej wiedzy, szczególnie w zakresie nadawanej jej struktury.

Niedoceniając własnych nastawień i preferencji samego badacza znajduje swoją kontynuację w procesie analizy materiału, w szczególności abdukcyjnego włączania kontekstów teoretycznych, które nie tylko stanowią podstawę formułowania hipotez, ale przede wszystkim strukturyzują wnioski analityczne. Istnieje duże ryzyko, że badacz, mając swój ulubiony repertuar odniesień teoretycznych, będzie z niego korzystał, niezależnie od zróżnicowania analizowanego materiału. Szczególnym przykładem niemalże kolektywnego zafiksowania badaczy biografii są struktury procesowe Fritza Schützego. Problem polega na tym, że trajektorie, wzorce instytucjonalne czy przemiany (często w szablonowych wariantach) widziane są w niemal każdym wywiadzie narracyjnym¹⁷. Świadczyć to może albo o tym, że podstawowe struktury

¹⁷ Sam Fritz Schütze w co najmniej kilku wypowiedziach konferencyjnych podkreślał, że nie ma powodu sądzić, iż przedstawiona przez niego lista czterech struktur procesowych jest zamknięta, ponadto występują one najprawdopodobniej w wielu odmianach wariantywnych.

doświadczeń biograficznych są bardzo podobne, niezależnie od różnic samych narratorów (determinizm społeczny lub psychologiczny), albo że badacze przez pryzmat takiej właśnie wiedzy widzą doświadczenia biograficzne narratorów, nie dostrzegając ich unikalności (podmiotowości). Dobrym przykładem przedstawianego tu problemu jest zakładanie wystąpienia pewnych struktur procesowych zanim jeszcze materiał biograficzny zostanie zebrany i orientowanie w stronę tego założenia dodatkowych pytań zewnętrznych. Jako że ten wariant (konstruowanie narzędzia badawczego w oparciu o formułowane wcześniej hipotezy) raczej nie mieści się w procedurach badań interpretacyjnych, nie będzie dalej rozwijany.

W perspektywie emancypacyjno-partycypacyjnej pedagogiki społecznej wszystkie narzędzia analizy strukturalnej zawsze wiążą się z ryzykiem władzy poznawczej, która – jak pokazuje historia nauk o wychowaniu – łatwo przekształca się we władzę nad działaniem (metodykę wychowawczą). Szczególną rolę odgrywa tu rekonstrukcja uwarunkowań, bowiem pedagogika zwykle oddziałuje na jednostki poprzez wytwarzanie (modyfikowanie) środowiska wychowawczego, które je otacza, a więc właśnie owych uwarunkowań. W tym zakresie nadmierna socjologizacja opisu (a metody biograficzne analizowane w tym tekście mają bezdyskusyjnie rodowód socjologiczny) symbolicznie ubezwłasnowolnia podmiot, przygniatając go mniej lub bardziej skomplikowanymi sieciami wewnętrznymi lub zewnętrznymi zależności¹⁸. Nie jest to praw-

¹⁸ Odnoszę się tutaj bardziej do praktyk analitycznych niż metodologicznych założeń, które podkreślają znaczenie rozumienia logiki działania podmiotu współtworzącego rzeczywistość społeczną. Mam wrażenie, analizując również własną działalność badawczą, że owo „rozumienie” często jest operacjonalizowane jako wskazanie matrycy uwarunkowań, a niekiedy nawet przyczyn działań jednostki.

dopodobnie problem socjologii, szczególnie zorientowanej interpretatywnie, czyli względnie uwolnionej od deterministycznych wyobrażeń społeczeństwa. Taka perspektywa jest już jednak problematyczna dla emancypacyjnie zorientowanej pedagogiki społecznej, bowiem dając prawo interpretowania i zmieniania sensów bez konsultacji z narratorem, prowadzi do kolonizacji doświadczeń biograficznych.

Biograficzne badania w działaniu i emancypacja

O tym, że wywiad narracyjny (czy szerzej – „jakościowy”) nie jest techniką obojętną i wpływa na badanego, pisano już wielokrotnie (np. Vajda 2007; Choczyński 2018). Co więcej, ten właśnie wpływ wykorzystany został do stworzenia wyodrębnionego podejścia psychoterapeutycznego zwanego terapią narracyjną (Morgan 2011). Pomijając jednak w tym miejscu zastosowania psychologiczne rozmowy narracyjnej, które z techniką badawczą, a tym bardziej metodologią interpretatywną, niewiele ma wspólnego, warto nieco bliżej przyjrzeć się zakresowi i obszarom konkluzji praktycznych badań biograficznych.

Chyba najczęściej wskazywanym obszarem oddziaływania wywiadu na narratora jest refleksyjność, która w wielu przypadkach stanowi fundament pracy biograficznej¹⁹. Chodzi tutaj, z jednej strony, o ko-

nieczność sensownego przedstawienia ogólnej historii swojego życia, co wymaga choćby wyboru wydarzeń i sposobu ich prezentacji tak, by badacz mógł tę historię zrozumieć. Z drugiej strony o zwykle nieintencjonalne wywołanie refleksji nad pewnymi wydarzeniami z przeszłości, które jako jeszcze nieprzepracowane biograficznie mogą niekorzystnie wpływać na współczesne społeczne funkcjonowanie narratora.

Wychodząc nieco dalej poza bezpośrednio oddziaływanie sytuacji prowadzenia wywiadu, działania podejmowane jako efekt badań biograficznych zwykle odnoszą się do diagnostycznych właściwości przypisywanych temu podejściu²⁰. Często chodzi tu o rekonstrukcję świata przeżywanego narratora, który to świat – w perspektywie pedagogicznej – wiązany będzie z oddziaływaniami środowisk wychowawczych²¹, doświadczeń trajektoryjnych i podejmowanych wobec nich działań profesjonalnych. W zasadzie te same kategorie, które strukturyzowały poznanie, teraz wyznaczają pole i charakter oddziaływań profesjonalnych, reprodukując i utrwalając ten sam układ władzy.

Z tego względu, z perspektywy emancypacyjno-partycypacyjnej, takie praktyki nie osiągają właściwego celu społecznego, czyli rozpoznania niewidocznych potencjałów oraz zapewnienia marginalizowanym grupom należnego miejsca w szerszej perspektywie tworzenia wiedzy. Czy zatem narracyjne badania biograficzne są raczej narzędziem poznawczej opresji niż uwolnienia?

¹⁹ Zestawiam tutaj refleksyjność z pracą biograficzną, mając świadomość różnic użycia tych pojęć w socjologii i pedagogice. Wystarczy wymienić sposoby rozumienia refleksyjności w ramach etnometodologii (Czyżewski 1994), refleksyjności w pracach R. Bohnsacka (Krzychała 2004) czy refleksyjnej praktyki w ujęciu pedagogicznym. Podobnie praca nad biografią A. Straussa, która jest elementem profesjonalnego łuku pracy (*arc of work*) (Strauss i in. 1995), nieco różni się od pracy biograficznej rekonstruowanej przez F. Schützego, która jest dodatkowo elementem działania podmiotu (narratora) względem siebie samego. Nie wchodząc teraz w nierozstrzygalne różnice szczegółowe, trudno oprzeć się

refleksji, że to, co pedagogika nazywa auto-refleksyjnością czy nawet samowychowaniem w socjologii wywodzącej się z tradycji badań narracyjnych często nazywane jest pracą biograficzną.

²⁰ Chodzi tutaj o diagnostykę interpretatywną opartą na przekonaniu, że rozpoznanie problemów wychowanka powinno dokonywać się z jego perspektywy (por. Granosik 2014)

²¹ O złożonych relacjach świata przeżywanego i środowiska pisał już Richard Grathoff (1993).

Trudno na tak postawione pytanie odpowiedzieć w sposób jednoznaczny. Z pewnością „słabe” badania biograficzne (o niskim stopniu interpretatywności)²² reprodukujące z góry przyjęte wzory interpretacyjne bardziej odtwarzają strukturalnie dominujące dyskursy, które raczej ustanawiają określone relacje władzy, niż je demokratyzują. Bardziej interpretatywna metodologia „narracyjna”, choć z uwagi na skomplikowanie proceduralne nie nadaje się do bezpośredniej aplikacji w modelu badań partycypacyjnych (współtworzonych przez partnerów akademickich i pozaakademickich²³), to jednak wydaje się być niezastąpionym etapem na drodze wytwarzania i legitymizowania metodologii partycypacyjnych.

Po pierwsze, ogromnym ich potencjałem – z perspektywy emancypacyjnej pedagogiki społecznej – jest możliwość rozpoznawania różnorodności światów przeżywanych wytwarzanych w ramach tego samego społeczeństwa. Jak pisze Czerepaniak-Walczak: „Poznanie warunków osiągnięcia wolności i korzystania z niej jest kluczowym zadaniem współczesnych nauk o wychowaniu. Dopiero na podstawie odkrycia i zrozumienia tych warunków możliwe jest projektowanie zmiany i ocena skuteczności działań zarówno intencjonalnych (wychowawczych), jak i spontanicznych, okazjonalnych” (2006: 21). Szczególnie ważna z perspektywy tego rozpoznania jest analiza materiałów nietypowych, które często nie spełniają kryteriów metodologicznych. Ich „niedostateczność” powinna być wyzwaniem do poszerzania wyobraźni analitycznej,

²² Lawinowy wręcz przyrost badań biograficznych, przy braku poważnej krytyki, musi wiązać się z obniżeniem ich jakości (por. Czyżewski 2013).

²³ Jednym z podstawowych postulatów badań partycypacyjnych jest odejście od autorytarnego układu badacz-badany na rzecz uznania wszystkich stron badaczami albo partnerami.

a nie pretekstem do odrzucenia²⁴, bowiem z perspektywy pedagogicznej odrzucenie biograficznego materiału narracyjnego jest symbolicznym odrzuceniem człowieka (oraz przestrzeni doświadczenia, która za nim stoi) z obszaru społecznie tworzonej wiedzy.

Po drugie, przy niewielkiej modyfikacji nastawienia analitycznego wywiady narracyjne mogą potencjalnie być źródłem wiedzy o nieakademickich epistemologiach, czyli etnometodach konstruowania wiedzy i doświadczenia. Takie rozpoznanie wydaje się być warunkiem wstępnym wspólnego z badanymi tworzenia metod koprodukcji wiedzy.

Po trzecie, z uwagi na wyjątkową nośność narracyjności w dyskursie publicznym, we wspomnianych wyżej zakresach badania biograficzne mogą legitymizować pozaakademickie metody i źródła poznania, otwierając nową funkcję badań naukowych. W dotychczasowej argumentacji problematyka badawcza usytuowana była w wąskiej perspektywie wytwarzania wiedzy naukowej, a przecież – jak to zostało zaznaczone już na początku tekstu – wiedza ta pośrednio rozprzestrzenia się w dyskursie publicznym i kształtuje (strukturyzuje) wyobrażenia społeczne na masową skalę²⁵. Zatem działalność naukowa, niezależnie od intencji samego badacza, staje się działaniem potencjalnie politycznym, to znaczy może mieć wpływ na porządko-

²⁴ Wypracowanie metodologii analizy „uszkodzonych” lub „szczętkowych” narracji może okazać się koniecznością w przyszłości, bowiem kolejne pokolenia są prawdopodobnie coraz mniej chętne do wytwarzania długich wypowiedzi, które zdają się też strukturalnie nie pasować do dynamicznej komunikacji opartej na mediach społecznościowych.

²⁵ Proces ten na przykładzie psychologii analizuje Nikolas Rose (1998). W zakresie nauk o wychowaniu zjawisko to określane bywa mianem pedagogizacji, znajdując swoje rozwinięcia w pracach chociażby Marca Depaepe (2012), a w Polsce w tomie *Pedagogizacja życia społecznego* (Czyżewski, Marynowicz-Hetka, Woroniecka 2013).

wanie dominujących dyskursów. Wszelkie działania emancypacyjne i demokratyzacyjne podejmowane w ramach dyskursów akademickich pośrednio repro-

dukowane są w dyskursie publicznym, a ten z kolei zwrótnie strukturyzuje dyskursy naukowe. Zmiana może być zatem większa, niż się wydaje.

Bibliografia

Bańka Józef (1988) *Świat poręczenia moralnego. Medytacje o etyce prostomyślności*. Katowice: Wyd. UŚ.

Bernstein Basil (1980) *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*. Przełożyła Zofia Babska [w:] Grace W. Shugar, Magdalena Smoczyńska, red., *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: PWN, s. 557–596.

Bohnsack Ralf (2004) *Metoda dokumentarna – od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*. Przełożył Sławomir Krzychała [w:] Sławomir Krzychała, red., *Společne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Przełożył Sławomir Krzychała. Wrocław: Wyd. DSWE, s. 17–35.

Charmaz Kathy (2009) *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Przełożyła Barbara Komorowska. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Choczyński Marcin (2018) *Quasi-terapeutyczna funkcja wywiadu częściowo ustrukturyzowanego w odniesieniu do badań własnych. Rola i znaczenie dobrej relacji w wywiadzie socjologicznym*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 14, nr 4, s. 150–170.

Crvinkova Hana, Gołębiak Bogusława D., red., (2010) *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wyd. DSW.

Czerepaniak-Walczak Maria (2006) *Pedagogika emancypacyjna, rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.

Czerepaniak-Walczak Maria (2010) *Badanie w działaniu* [w:] Palka Stanisław, (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP, s. 319–334.

Czyżewski Marek (1994) *Reflexivity of Actors Versus Reflexivity of Accounts*. „Theory, Culture and Society”, vol. 11, no. (4), s. 161–168.

Czyżewski Marek (2013) *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji, antyesencjalistyczne wątpliwości oraz sprawa krytyki*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 9, nr 4, s. 14–27.

Czyżewski Marek, Marynowicz-Hetka Ewa, Woroniecka Grażyna, red., (2013) *Pedagogizacja życia społecznego*. „Societas/Communitas”, t. 2, nr 16.

Depaepe Marc (2012) *Educationalisation: A key concept in understanding the basic processes in the history of western education* [w:] Marc Depaepe, ed., *Between Educationalization and Appropriation: Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven: Leuven University Press.

Dubas Elżbieta, Stelmaszczyk Joanna, red., (2015) *Biografia i badanie biografii*. Łódź: Wyd. UŁ.

Freire Paulo (2005) *Pedagogy of the oppressed. 30th Anniversary Edition*. New York: Continuum.

Giroux Henry A., Witkowski Lech, red., (2010) *Edukacja i sfera publiczna, idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls.

Granosik Mariusz (2014) *Diagnostyka interpretatywna: między jakościową metodologią i praktyką*, [w:] red. Małgorzata Szpunar (red.) *Badania w pracy socjalnej*. Gdańsk: ANWI, s. 154–172.

Granosik Mariusz (2018) *Participatory action research in social work: towards critical reframing*. „Pensée Plurielle”, vol. 2, no. 48, s. 77–90.

Granosik Mariusz, Gulczyńska Anita, Marynowicz-Hetka Ewa, red., (2010) *Participative Approaches in Social Work Research/ Les approches participatives dans les recherches en travail social*. Łódź: Wyd. UŁ.

Grathoff Richard (1993) *Środowisko i społeczeństwo* [w:] Zdzisław Krasnodębski, Klaus Nellen, red., *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Przełożyła Dorota Lachowska. Warszawa: PWN, s. 244–275.

Gulczyńska Anita, Granosik Mariusz, red., (2014) *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.

Honneth Axel (2012) *Walka o uznanie, moralna gramatyka konfliktów społecznych*. Przełożył Jakub Duraj. Kraków: Nomos.

Karczyńska Eliza (2014) *Odkrywanie siebie w narracji. Koncepcja tożsamości narracyjnej w myśli Paula Ricoeura i Charlesa Taylora*. „Humaniora. Czasopismo Internetowe”, t. 1, nr 5, s. 65–76.

Krzychała Sławomir (2004) *Wprowadzenie* [w:] tenże, red., *Społeczne Przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław: Wyd. DSWE, s. 9–16.

Lalak Danuta (2010) *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wyd. Naukowe Żak.

Mishler Elliot G. (1996) *Research Interviewing. Context and Narrative*. Cambridge: Harvard University Press.

Morgan Alice (2011) *Terapia narracyjna. Wprowadzenie*. Przełożył Grzegorz Baster. Warszawa: Paradygmat.

Radlińska Helena (1961) *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Ricoeur Paul (1992) *Filozofia osoby*. Przełożyła Małgorzata Frankiewicz. Kraków: PAT.

Rose Nikolas (1998) *Inventing our selves. Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt Friederike, Schulz Marc, Graßhoff Gunther (2016) *Pädagogische Blicke*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Strauss Anselm L. i in. (1985) *Social Organization of Medical Work*. Chicago: University of Chicago Press.

Szczepanik Renata (2015) *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępczości*. Łódź: Wyd. UŁ.

Tischner Józef (1998) *Przekonać Pana Boga* (rozmowa z J. Gowinem i D. Zańko). Kraków: Znak.

Urbaniak-Zajac Danuta, Kos Ewa (2014) *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Vajda Julia (2007) *Two Survivor Cases: Therapeutic Effect as Side Product of the Biographical Narrative Interview*. „Journal of Social Work Practice”, vol. 1, no. 21, s. 89–102.

Cytowanie

Granosik Mariusz (2019) *Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 15, nr 2, s. 118–130 [dostęp dzień, miesiąc, rok]. Dostępny w Internecie: <www.przegladsocjologiijakosciowej.org>. DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.15.2.07>.

Biographical Method and Emancipatory Practice: A Social-Pedagogical Perspective

Abstract: The text addresses methodological and ethical issues that arise when a biographical method based on a narrative interview is associated with an emancipatory social-pedagogical practice. As the advantages of the biographical approach have already been analyzed any times, and the concept “narration” is increasingly popular in contemporary public discourse, the title issue will be developed in a critical perspective. The last part of the text is devoted to the analysis of compatibility of the biographical approach with the basic assumptions and objectives of participatory action research. The further reconstruction includes emancipatory potentials of biographical research methods.

Keywords: participatory action research, narration, social work, emancipatory pedagogy