

Rola wywiadu w procesie badawczym – – metodologiczny kontekst różnicowania

Danuta Urbaniak-Zajac¹ 



Abstrakt

Na gruncie współczesnej metodologii nauk społecznych współwystępuje obok siebie kilka paradygmatów teoretyczno-metodologicznych. W efekcie nie ma jednego powszechnie akceptowanego wzoru prowadzenia badań, ani uniwersalnych kryteriów ich oceny. Jeśli więc adeptki, adepci nauki nie chcą bezrefleksyjnie kopiować wybranych w przypadkowy sposób rozwiązań technicznych, winni podjąć wysiłek pracy nad własną świadomością teoretyczno-metodologiczną. Na jej rozwijanie ukierunkowany jest niniejszy artykuł. Ma on charakter metodologiczny, a nie metodyczny i kierowany jest do osób mających za sobą pierwsze doświadczenia badawcze.

Koncentruje się na roli wywiadu w procesie badawczym: może on pełnić rolę techniki lub metody badawczej. Rolę różnicuje sposób konceptualizacji procesu badawczego. Wywiad pełniący rolę techniki jest sposobem pozyskiwania materiału empirycznego, a jego treść i forma podporządkowane są wcześniej określonymu przedmiotowi i celowi (perspektywa ontyczno-epistemiczna). Kiedy pełni rolę metody współorganizuje cały proces badawczy. W tej koncepcji na początku badań zarówno przedmiot, jak i metoda są niedookreślone, kształtują się we wzajemnym oddziaływaniu, uwzględniającym przesłanki pochodzące z wybranych stanowisk teoretycznych (perspektywa ontologiczno-epistemologiczna). Dla zobrazowania procesu obustronnego powiązania przedmiotu i metody przywołana została historia opracowywania przez Fritza Schütze metody wywiadu narracyjno-biograficznego.

Rozróżnienie roli wywiadu w ramach odmiennie skonceptualizowanego procesu badawczego sygnalizuje zmianę paradygmatyczną – a więc zerwanie

¹ Uniwersytet Łódzki, Poland, danuta.urbaniak@now.uni.lodz.pl,
<https://orcid.org/0000-0001-7031-744X>

ciągłości wiedzy. Ale autorka rozważa też kwestie dotyczące wywiadu jeszcze z innego punktu widzenia, pytając o relację między odpowiedzią na pytanie (albo inaczej wywołaną odpowiedzią), a sądami o badanym przedmiocie. To zagadnienie jest istotne zarówno w wywiadzie traktowanym jako technika, jak i jako metoda. Zwrócenie uwagi na aspektowość prezentacji zagadnień, sygnalizując ograniczoność każdej prezentacji, ma zniechęcać do łatwych porzuceń i zachęcać do refleksji nad kryteriami odmienności.

Słowa kluczowe

metodologia badań empirycznych, krytyka naukowa, metody badań

The role of interviewing in the research process – – a methodological context for differentiation

Abstract

The contemporary methodology of social sciences features several theoretical and methodological paradigms. In consequence, there is no single commonly accepted model of research, or universal criteria of its evaluation. Thus, if adepts of science do not want to blindly copy randomly selected technical solutions, they should make an effort to work on their own theoretical and methodological awareness. This paper is aimed at the development of such awareness, and rather than dealing with specific methods, it is methodological in nature and addressed to readers who have already acquired their first research experience.

The paper focuses on the role of interviewing in the research process: interviewing can be regarded as a research technique or as a research method, and its role is different depending of the manner in which the research process is conceptualised. As a technique, interviewing is a means of acquiring empirical material, and its content and form are governed by a pre-determined subject matter and purpose (ontic-epistemic perspective). As a method, it co-organises the entire research process. As part of this conceptual setup, at the start of the research both the subject matter and the method are undefined and are then developed in mutual interaction, taking into account premises derived from selected theoretical standpoints (ontological-epistemological perspective). To visualise the process of mutual interrelation between the subject matter and the method, the history of the development of the narrative-biographical interview method by Fritz Schütze is recalled.

Differentiating the role of interviewing within a differently conceptualised research process indicates a paradigmatic shift – and thus a discontinuity of know-

ledge. However, the author also considers interviewing from yet another angle, asking about the relationship between the response to a question (or a response evoked in other way) and judgements about the subject matter under investigation. This is an important topic in both interviewing as a technique and as a method. Pointing out the aspectual nature of the presentation of problems, and signalling the limited nature of each presentation, serves to discourage easy abandonment and encourage reflection on the dissimilarity criteria.

Wprowadzenie

Wypowiedzi werbalne stanowią podstawowy materiał badawczy w naukach społecznych. Badaczki, badacze mogą korzystać z wypowiedzi powstałych niezależnie od nich w ramach różnych praktyk społecznych, ale częściej sami intencjonalnie je wywołują, przeprowadzając wywiady (albo ankiety, od których tu abstrahuję). Dla współczesnego człowieka oglądanie, słuchanie udzielanych wywiadów jest medialną codziennością (Paul Atkinson i David Silverman piszą o „społeczeństwie wywiadu”; za: Fontana & Frey, 2009, s. 86). Ma to z jednej strony pozytywne znaczenie, sprzyja bowiem gotowości potencjalnych respondentek, respondentów do ich udzielania, ale z drugiej rodzi przekonanie o oczywistości i prostocie takiej komunikacji, o możliwości bezpośredniego poznawania różnych stanów rzeczy. Wnoszenie takiego przekonania na grunt badań naukowych, sprzyja banalizacji nie tylko wywiadu, ale i całego procesu badawczego (wystarczy odpytać ludzi, co myślą na jakiś temat i to zaprezentować).

Ta prostota myślenia adeptek, adeptów nauki, mająca ugruntowanie w lakonicznych przekazach medialnych, konfrontowana jest z wielością orientacji metodologicznych (czy paradygmatów) przywoływanych w literaturze przedmiotu. Różne perspektywy teoretyczno-metodologiczne są źródłem przesłanek m.in. dla opracowywania nowych rodzajów wywiadów (np. wywiad jakościowy, rozumiejący, kreatywny, postmodernistyczny, polifoniczny, konceptualny). Z moich doświadczeń dydaktycznych wynika, że efektem tego „spotkania” nie jest zmiana myślenia lecz wzbogacenie używanego języka potocznego o teoretyczne terminy, które pełnią jedynie funkcję rytualną (por. Piekarski, 2010, s. 169). To znaczy stanowiska, których elementem są przywoływane terminy (z reguły „definiowane”) nie są traktowane jako przesłanki dla konceptualizacji procesu badawczego, tym samym poziom abstrakcyjnych założeń teoretyczno-metodologicznych nie wiąże się z czynnościami badawczymi. W efekcie na pierwszy plan wysuwa się techniczny charakter tych czynności. Wzmacnia to często przywoływany podział na badania jakościowe i ilościowe. Każdy podział dychotomiczny jest z konieczności uproszczeniem, bo eksponuje

tylko krańce określonego kontinuum, dlatego dla jego oceny ważne jest przyjęte kryterium różnicowania. Nazwy „badania jakościowe” i „ilościowe” są powszechnie stosowane, ale eksponują drugorzędną, a nie podstawową różnicę w konceptualizacji badań: zliczanie i operacje na liczbach – brak zliczania i operacje na słowach. Odniesienie tego do wywiadu koncentruje uwagę na formie wywoływania odpowiedzi (rodzaje pytań) lub wypowiedzi (rodzaje zachęt).

Niniejszy artykuł nie ma charakteru metodycznego – nie instruuje, jaki rodzaj wywiadu stosować w jakich okolicznościach – lecz metodologiczny. Proponuję spojrzenie na wywiad z punktu widzenia jego roli w procesie badawczym. Ta rola zależy od konceptualizacji procesu badawczego, bo wywiad – niezależnie jak ujmowany – nie jest autonomiczny. Owa konceptualizacja wynika z przyjmowanych założeń określających specyfikę badanej rzeczywistości, wraz z możliwościami jej poznawania. Istnieje zgoda, że postać wywiadu zależy od przedmiotu i celu badań, ale w kontekście „wieloparadygmatyczności” poznania naukowego zarówno przedmiot, jak i cel można różnie rozumieć. Przedstawiając wywiad jako metodę badawczą i jako technikę, przywołuję używaną przez część pedagogów terminologię, nie chodzi jednak o „porządek językowy”, lecz o zrozumienie jednego z aspektów zmiany metodologicznej, jaka dokonała się w ostatnich dziesięcioleciach w naukach społecznych. Artykuł służy pracy nad świadomością teoretyczno-metodologiczną czytelniczek, czytelników, którzy zechcą podjąć wysiłek współmyślenia. Artykuł kierowany jest raczej do osób mających już za sobą pierwsze doświadczenia badawcze (jeśli studentki i studenci, to raczej drugiego stopnia), do których mogliby odnosić podejmowane tu analityczne rozważania.

Podstawy rozróżnienia między wywiadem jako techniką i jako metodą badawczą

Semantyczne rozróżnienie „techniki” i „metody” jest charakterystyczne dla nurtu empirycznych badań pedagogicznych, mieszczących się w „metodologicznej tradycji” pedagogiki społecznej (w nawiązaniu do tytułu książki *Metodologia pedagogiki społecznej*). Zgodnie z propozycją Aleksandra Kamińskiego upowszechnianą w kolejnych wydaniach podręcznika Tadeusza Pilcha, metoda badawcza obejmuje zabiegi koncepcyjne i instrumentalne zmierzające do rozwiązania problemu badawczego, a technika tylko te drugie (Kamiński, 1974, s. 65). Jak wiadomo przywołani autorzy zaliczyli wywiad do zbioru technik. Powszechnie także wiadomo, że wielu innych autorów, autorek określa wywiad mianem metody, traktując to jako sprawę oczywistą, niewymagającą żadnego

komentarza. Czyli od kilku dziesiątków lat w odniesieniu do tych samych czynności – pozyskiwania w określony sposób materiału badawczego – używane są dwie nazwy. W niniejszym artykule nie chodzi jednak o terminologię, o semantykę, lecz o różnice w praktyce badawczej. Z nazwami „technika”, „metoda” łączę różne role, jakie wywiad pełni w procesie badawczym, co jest z kolei warunkowane sposobem konceptualizacji tego procesu i jego celami.

Tradycyjna normatywna konceptualizacja procesu badawczego określona została regułami pozytywizmu (ich charakterystyka zob. np. Kołakowski, 2003, s. 11-17). Jej główny rdzeń nie uległ zmianom przez długie dziesięciolecia niezależnie od rodzących się nowych prądów w filozofii nauki. Kwestie te są znane, jedynie dla porządku prezentacji przypomnę, że cały proces tworzą trzy wyraźnie wyodrębnione, następujące kolejno po sobie etapy: etap planowania badania, etap zbierania danych, etap ich opracowywania i analizowania. Praca koncepcyjna ma miejsce w pierwszym etapie, kiedy to ustala się przedmiot badania i jego cel, przy czym przedmiot badania poddawany jest operacjonalizacji – a więc określa się sposoby jego empirycznego ujmowania (więcej na ten temat zob. np. Rubacha, 2016) – co ma znaczenie dla sposobu pozyskiwania materiału badawczego. Jednym z tych sposobów jest wywiad. Jeśli planowanie badania przebiega zgodnie z regułami sztuki, to treść i forma wywiadu musi być dostosowana do sposobu operacjonalizacji podmiotu, oraz do sposobu opracowania zgromadzonego materiału, który również winien być zaplanowany przed rozpoczęciem badań. W tak skonceptualizowanym procesie badawczym rola wywiadu sprowadza się do pozyskiwania w określony sposób materiału badawczego. Jest logicznie podporządkowany pierwotnym wobec niego ustaleniom koncepcyjnym. I niezależnie od tego jaki termin zostaje mu przypisany „metoda” czy „technika”, to zawsze pełni rolę instrumentalną, *jest więc techniką sensu stricto*.

Do cech tradycyjnie ujmowanego procesu badawczego należy pomijanie ontologicznego wymiaru badanej rzeczywistości, dlatego przedmiot badawczy traktowany jest jako zobiektywizowana faktyczność (wymiar ontyczny; zob. Modrzejewska-Świgulska & Bogusławski, 2011, s. 129). Nie należy tego utożsamiać z materialnością. Dla przykładu, pedagodzy diagnozują różnego rodzaju potrzeby młodzieży (np. potrzeby kulturalne). Definiują je z perspektywy różnych teorii, jedni badają za pomocą wywiadu mniej czy bardziej standaryzowanego (złożonego np. z pytań zamkniętych i półotwartych) inni swobodnego (złożonego np. z pytań otwartych), ale kwestia „istnienia” tych potrzeb jest poza obszarem refleksji. Wybór rodzaju wywiadu – tu: stopnia standaryzacji – zależy od podstawowego celu badań. Jeśli jest nim weryfikacja danej teorii w zmienionych okolicznościach, albo

porównanie procesów przebiegających w różnych instytucjach czy środowiskach, to stosuje się zwykle wywiady standaryzowane. Jeśli celem jest eksploracja mniej znanego zagadnienia, to wywiady swobodne. Warto przy tym pamiętać, że w tradycyjnym modelu badawczym wywiady swobodne traktowane są jako źródło materiału, którego opracowanie pozwoli zaplanować następne „badania właściwe”, czyli standaryzowane, ukierunkowane na sprawdzenie hipotez (Muszyński, 1967, s. 72). Dlatego na etapie opracowywania odpowiedzi na pytania otwarte zwykle się je grupuje (poddaje wtórnej standaryzacji), co jest bardzo uproszczonym sposobem interpretacji (w porównaniu np. z rekonstruowaniem wzoru indywidualnego doświadczenia). W tak myślanym procesie badawczym, u którego podstaw tkwi założenie, że przestrzeganie reguł metody naukowej umożliwia dostęp do obiektywnej rzeczywistości, rodzaj wywiadu nie ma większego znaczenia dla jego roli – jest instrumentem pozyskiwania określonych treści.

Cechą badania empirycznego ugruntowanego innymi niż pozytywistyczny paradygmatami teoretyczno-metodologicznymi (Urbaniak-Zajac, 2019; Malewski, 2017) jest otwartość. Badacz, badaczka przystępując do badań traktując wyjściową konceptualizację przedmiotu badań jako jego wstępne ujęcie, otwarte na dopełnienie bądź zmianę pod wpływem pozyskiwanego materiału empirycznego (odzwierciedlającego doświadczenia uczestniczek, uczestników życia społecznego). Efekty interpretacji tego materiału modyfikują z reguły wyjściowe ujęcie poznawanego przedmiotu. Z kolei zmiana rozumienia przedmiotu może prowadzić do modyfikacji sposobu pozyskiwania i opracowywania dalszego materiału. Tym samym sposób pozyskiwania materiału – tu: wywiad – przestaje być tylko „zabiegiem instrumentalnym”, a staje się „zabiegiem koncepcyjnym i instrumentalnym”, a więc metodą badawczą (J.-C. Kaufmann w kontekście „swojego” wywiadu rozumiejącego, sugeruje nawet, że można go traktować jako orientację metodologiczną, 2010, s. 12). Należy podkreślić, że w tak ujmowanym procesie badany przedmiot i metoda jego badania wzajemnie na siebie oddziałują – relacja między wywiadem i przedmiotem badań nie jest jednostronna (wywiad podporządkowany przedmiotowi) lecz dwustronna. Dla przybliżenia tej relacji przedstawię proces tworzenia metody wywiadu narracyjnego przez Fritza Schütze. Metoda ta jest dosyć dobrze opisana w polskiej literaturze (wybrana literatura dostępna w języku polskim: Schütze, 2012; Kaźmierska, 2004; Kos, 2018; Urbaniak-Zajac & Kos, 2013), dlatego przyjmuję, że czytelniczki i czytelnicy znają jej podstawową charakterystykę, co pozwala skupić się tylko na zasygnalizowanym obustronnym powiązaniu przedmiotu i metody badania.

Wywiad jako metoda badawcza – na przykładzie wywiadu narracyjno-biograficznego

W dysertacji doktorskiej Schütze analizował społeczną rolę języka, dochodząc do wniosku, że język jest konstytutywny dla działania społecznego, jest „heurystycznym kluczem dostępu” do społecznej rzeczywistości (Garz et al., 2019, s.149-150). Kiedy na początku lat 70. XX wieku rozpoczął pracę na uniwersytecie w Bielefeld postawił sobie pytanie, jak w kontrolowany sposób wykorzystać ten „klucz” w badaniach empirycznych. Czyli punktem wyjścia do myślenia o metodzie badań empirycznych była teza o charakterze ontologicznym: mówienie jest specyficznym działaniem społecznym umożliwiającym dostęp do innych działań, która zainspirowała pytanie: w jaki systematyczny sposób wykorzystywać wypowiedzi ludzi do empirycznego poznawania działania społecznego. Uznanie opowiadania za formę komunikacji, w której najlepiej mogą się ujawniać wiedza i działanie ludzi, ma ugruntowanie w badaniach lingwistycznych. Istotne jest przy tym, by opowiadanie wywoływane na użytek badań nie było wcześniej planowane, przemyślane, ponieważ tylko w nieprzygotowanej, przedstawianej „na gorąco” opowieści, ujawnia się generatywna siła „przymusów prezentacji” (Zugzwänge): przymusu kondensacji, szczegółowości, nadania kształtu (Urbaniak-Zajęc, 1999, s. 34; Glinka, 1998, s. 49-52). Sprzyjają one samobieżności opowiadania: opowieść się toczy i ujawniają się w niej – co najmniej sygnałnie – doświadczenia, które narratorka, narrator niekoniecznie zamierzali przedstawiać, ale opowieść, aby być zrozumiałą, niejako „wymusiła” ich przywołanie.

Pomysł wywiadu narracyjnego Schütze sprawdzał i doskonalił w praktyce. Jego pierwsze badania empiryczne dotyczyły kwestii tożsamości osób mieszkających na określonym terenie, na którym przeprowadzano reformę administracyjną. Potwierdziły one efektywność opowiadania jako sposobu zdobywania bogatego materiału badawczego, ale końcowe efekty interpretacji pozostawiły niedosyt. Schütze doszedł do wniosku, że „tekstów wywiadów dlatego nie można było dogłębnie analizować, bo nie mieliśmy pojęcia o zjawiskach biograficznych, które wypłynęły w opowiadaniach informantów (*Informanten*) i były mocno uwikłane w kolektywne zdarzenia” (Schütze, 2012, s.153). To doświadczenie badawcze uświadomiło socjologowi, że w świecie ludzkiej egzystencji, świecie codzienności, kolektywne zjawiska wyrażające się poprzez zachowania ludzi, uzyskują swoje głębsze znaczenie dopiero w biograficznie uwarstwionych doświadczeniach.

Pierwsze „czysto” biograficzne narracje, podobnie jak wywiady wcześniejsze, Schütze analizował za pomocą instrumentarium analizy konwersacyjnej (Schütze, 2012, s. 154; przykład zastosowania analizy konwersacyjnej zob. Granosik, 2013).

Dążył do zidentyfikowania form językowych, które w biograficznym wywiadzie narracyjnym strukturyzują sposób prezentacji. I stopniowo wypracowywał własną metodykę interpretacji. Wyróżnił w opowiadanych historiach życiowych wiele narracyjnych jednostek (*Einheiten*), ułożonych w sekwencje albo łańcuchy, zidentyfikował określone figury poznawcze. Chyba najbardziej znanym teoretyczno-metodycznym uogólnieniem wypracowanym w badaniach są procesowe struktury przebiegu życia (*Prozesstrukturen des Lebensablaufs*), czyli sposoby nawarstwiania się doświadczeń przebiegające według czterech zasad. Należy dodać, że efektem prowadzonych badań empirycznych, było nie tylko wypracowanie nowej metody badań empirycznych, ale także wypracowanie ich przedmiotu – biografii. Przedmiotu, którego ujęcie stabilizowało się w teorii biografii. Związek między nimi był i jest obustronny: określona postać teorii – ujmująca przedmiot – jest konsekwencją stosowania określonej metody wywiadu narracyjnego, ale jest także źródłem inspiracji dla jego doskonalenia, zwłaszcza etapu interpretacji materiału („pomysły” teoretyczne inspirują rozwiązania metodyczne). Początkowej otwartości przedmiotowego odniesienia wywiadu narracyjnego towarzyszyła otwartość postępowania metodycznego. Po wielu doświadczeniach badawczych Schütze przedstawił szereg konkretnych zaleceń, jak się zachowywać w relacji z uczestnikami badań (wyróżnił etapy wywiadu: zachęta, faza głównej narracji, faza pytań), a także w jaki sposób analizować i interpretować poddany transkrypcji pozyskany materiał (analiza formalna, opis strukturalny, analiza wiedzy).

Inni badacze świadomi teoretycznego ugruntowania wywiadu schutzowskiego i nie zainteresowani całością doświadczeń biograficznych ludzi, a tylko ich wycinkiem, tworzą inne metody wywiadu narracyjnego. Wspólny dla nich jest otwarty sposób gromadzenia materiału empirycznego, wyrażający się w specyficznym zadawaniu pytań otwartych. Nie są to pytania o informacje, lecz o doświadczenia, skłaniają do przedstawiania „małych opowieści”, a nie prostych odpowiedzi. Jako przykład innej metody badawczej, w której korzysta się z narracji, można wskazać wywiad epizodyczny Uwe Flicka (2002, s. 158-167). Źródłem jego najogólniejszych założeń jest teoria konstruktywizmu społecznego. Opracowana metoda ma umożliwiać dostęp do reprezentacji społecznych poprzez identyfikowanie specyficznych różnic w wiedzy codziennej przedstawicieli różnych grup. Flick przyjmuje, że doświadczenia człowieka dotyczące określonej dziedziny przedmiotowej są źródłem dwóch form wiedzy: narracyjno-epizodycznej oraz semantycznej. Ta pierwsza odnosi się do konkretnych sytuacji, okoliczności i to one (wraz z ich kontekstami) są czynnikiem ją organizującym. Drugą wiedzę

tworzą abstrahujące od konkretnego przekonania, uogólnienia. Ten rodzaj wiedzy organizują pojęcia i ich wzajemne powiązania. Wiedzę narracyjno-epizodyczną można pozyskać i analizować poprzez opowiadania, natomiast semantyczną poprzez odpowiedzi udzielone na konkretne pytania. Flick stwierdza – odnosząc się wyraźnie do metody Schützego – iż nie chodzi o stworzenie „dającej się opowiedzieć całości” (*erzählbaren Ganzen*), lecz o dotarcie do doświadczeń zogniskowanych na sytuacjach, epizodach, istotnych z perspektywy problematyki badawczej. Zadawane pytania powinny zachęcać do opowiedzenia tych sytuacji. Np. „Proszę sobie przypomnieć, jakie było Pani pierwsze spotkanie z telewizją? Mogłaby Pani opowiedzieć tę sytuację?” (Flick, 2002, s. 160). Aby dotrzeć do drugiego rodzaju wiedzy, wiedzy semantycznej należy stawiać inne pytania, np. o sposoby definiowania słów („Co dzisiaj łączy Pani ze słowem »telewizja«?”) albo o abstrakcyjne powiązania („Kto Pani zdaniem odpowiada za przemiany, jakie niesie ze sobą technika? Kto może, albo powinien wziąć za to na siebie odpowiedzialność?”; Flick, 2002, s. 161). Warto podkreślić, iż wywiad epizodyczny w intencji jego twórcy jest metodą analizy wiedzy, a nie działania. Ukierunkowany jest na rekonstrukcję punktu widzenia uczestniczek, uczestników badań. Flick nie zaproponował jakiegos oryginalnego sposobu analizy i interpretacji materiału empirycznego. Zaleca po prostu kodowanie tematyczne i teoretyczne, właściwe dla metodyki teorii ugruntowanej w danych. (Nowych sposobów rekonstruowania wiedzy poszukują osoby rozwijające wywiady wykorzystujące *Struktur-Lege-Techniken* – ukierunkowanie na rekonstrukcję struktur subiektywnych teorii; zob. Friebertshäuser, 1997, s. 382-384).

Przywołane przykłady wywiadu narracyjnego, zwłaszcza historia kształtowania się wywiadu narracyjno-biograficznego, mają przybliżyć proponowany sposób rozumienia wywiadu jako metody badawczej. Wywiad jako metoda organizuje znaczną część procesu badawczego, a ponieważ opiera się na określonych założeniach filozoficzno-teoretycznych, ma znaczenie dla konceptualizacji przedmiotu, który może być poznawany. Związek między tym co badane i sposobem tego badania jest obustronny. Takiej relacji nie przewiduje się, kiedy wywiad pełni rolę techniki. Rolę techniki badawczej można nadać także wywiadowi narracyjnemu, jeśli potraktuje się go wyłącznie jako sposób pozyskiwania określonej formy materiału badawczego. Materiał ten interpretowany jest później w dowolny sposób, np. poprzez parafrazowanie wypowiedzi albo ich kategoryzowanie zgodnie z zasadami teorii ugruntowanej.

Ponownie chcę podkreślić, że to nie forma wywiadu w największym stopniu decyduje o jego statusie metodologicznym (czy raczej pełni rolę metody czy

techniki), lecz sposób konceptualizacji (ontologiczny lub ontyczny) przedmiotu. Propozycja rozróżnienia wywiadu jako techniki i jako metody nie łączy się z wartościowaniem tych ról, lecz wskazuje możliwą płaszczyznę wyboru. Ale niezależnie od roli wywiadu i jego rodzaju dostarcza on materiału empirycznego: odpowiedzi jako reakcji na pytania lub mniej czy bardziej samobieźnych, ale zainicjowanych wypowiedzi. W podręcznikach omawiane są zasady ich opracowania i analizy. Przed ich podjęciem warto postawić sobie jeszcze jedno pytanie, jaka jest relacja pozyskanych sformułowań językowych wobec badanego przedmiotu, a dokładniej wobec sądów o nim.

Podstawa przekształcania uzyskanych odpowiedzi w sądy o badanych stanach rzeczy

Wspomniane na wstępie, przekonanie o prostocie wywiadów wyklucza ze sfery świadomości pytanie o założenie, czy o zasadę, zgodnie z którą mniejsza czy większa liczba jednostkowych wypowiedzi prowadzi do sądów o badanych stanach rzeczy. W efekcie to co zostało powiedziane w wywiadzie traktowane bywa po prostu jako wynik badań.

Taka sytuacja nie ma miejsca przy świadomym traktowaniu wywiadu jako metody badawczej, bowiem ugruntowujące go założenia problematyzują relacje między pozyskanymi wypowiedziami a badanym przedmiotem. Pierwszym krokiem jest uświadomienie różnicy między wypowiedzią (narracją) a badanym teoretycznym przedmiotem (struktury biograficzne) na co zwraca uwagę Fritz Schütze (2019, s.155-156): „narracyjne czynności językowe (...) są jedynie środkiem wyrażania procesów biograficznych, a nie samymi tymi procesami, a co więcej wkraczają w nie mechanizmy przesłaniania, harmonizowania czy racjonalizacji”. Tym samym proste sparafrazowanie opowieści o życiu wybranych osób nie jest równoznaczne z odtworzeniem procesów biograficznych. Odtworzenie wymaga specjalnych operacji, które są adekwatne do sposobu konceptualizacji tych procesów. Wracamy tym samym do wzajemnego powiązania konceptualizacji przedmiotu (procesy biograficzne) oraz dróg ich odtwarzania, koncentrując w tym punkcie uwagę nie na czynności pozyskiwania materiału badawczego lecz na czynnościach interpretacyjnych. Schütze wypracował wiele technicznych rozwiązań mających prowadzić do odtwarzania strukturalnych prawidłowości, procesów, czy wzorów postępowania.

Treść wywiadu pełniącego rolę techniki badawczej dostosowywana jest do przyjętego wyobrażenia badanego przedmiotu, a jego forma do celu badań. Ale pytanie o relację między odpowiedziami na zadawane pytania a sądami

o przedmiocie nie traci na znaczeniu. W klasycznym podejściu do wywiadu kwestionariuszowego od pozyskiwanych od respondentów odpowiedzi oczekuje się obiektywizmu, czemu ma sprzyjać standaryzacja treści i formy pytań. W najprostszym modelu pytanie kwestionariuszowe traktuje się jako bodziec a odpowiedź jako reakcję. W porównywalnych warunkach te same bodźce winny wywoływać takie same reakcje wszystkich pytanych osób: „Celem wywiadu nie jest uzyskanie jakichkolwiek reakcji, które analizuje się głównie ze względu na rodzaj bodźca, lecz reakcji określonego typu, reakcji kwalifikowanych” (Lutyński, 2000, s. 179). Z intencji kontrolowania warunków relacji bodziec – reakcja wynika zakaz zmiany sposobu formułowania pytań, oraz oczekiwanie pełnej neutralności od osób przeprowadzających wywiad, które powinny być uprzejmymi automatami (ich ludzkie cechy traktowane są jako źródło zafałszowań).

W literaturze przywoływane są najczęściej trojaki wyjaśnienia relacji między odpowiedzią a sądami o przedmiocie: a) wykorzystanie teorii testu (np. Diekmann, 1995, s. 378-379; Lutyński, 1983, s. 113-116), b) odpowiedzi traktuje się jako wskaźniki zmiennych opisujących przedmiot oraz c) jako informacje o przedmiocie. Tę ostatnią koncepcję rozbudował Jan Lutyński i określił jako rozszerzoną informacyjną koncepcję pytania kwestionariuszowego (Lutyński, 1983, s. 119-146).

Testowa teoria pytań rozwinęła się na gruncie psychometrii. Zgodnie z jej założeniem pojedyncze pytanie w kwestionariuszu traktuje się tak samo jak *item* w teście (stwierdzenie wobec którego osoba badana zajmuje stanowisko). To znaczy interesująca badacza zmienna operacjonalizowana jest w kwestionariuszu za pomocą serii pytań. Pojedyncze pytania nie są samodzielnymi nośnikami informacji, nie można więc oceniać pojedynczych odpowiedzi. Opis wartości badanej zmiennej obejmuje konfigurację kilku czynników. W procesie konstruowania kwestionariusza ocena pojedynczych pytań skupia się na ich mocy dyskryminacyjnej (niska moc dyskryminacyjna jest podstawą eliminacji pytań, nie różnicujących odpowiedzi osób badanych; zob. Rubacha, 2010, s. 57-58), a ocena rzetelności i trafności dotyczy całości kwestionariusza. W ramach serii pytań możliwa jest analiza czynnikowa, pozwalająca ocenić wagę uwarunkowań zewnętrznych, tzn. czynników nie związanych z treścią poszczególnych pytań ujmujących wartości badanych zmiennych. Można tą drogą wyeliminować pytania, na które odpowiedzi są najsilniej powiązane z czynnikami zewnętrznymi (np. płeć, wykształcenie, miejsce zamieszkania, o ile nie wchodzą w zakres przedmiotu badań). Ten zabieg zmierza do eliminowania kontekstu (czyli czynników nie uwzględnianych w przyjętym modelu zależności między zmiennymi), różnicującego badane zależności (więcej na ten temat Rubacha, 2010).

W praktyce badań pedagogicznych często stosowane jest wskaźnikowe rozumienie odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe. Czyli udzielana odpowiedź nie tyle jest informacją o czymś, zdaniem logicznym, które można ocenić z perspektywy prawdy lub fałszu lecz wskaźnikiem jakiejś cechy, skłonności do jakichś zachowań, poziomu wiedzy o czymś itp. Czyli – w języku technicznym – jest wskaźnikiem jakiegoś *indicatum*. Ponieważ badane *indicata* są z reguły złożonymi obiektami, ich empiryczne ujęcie dokonywane jest na podstawie odpowiedzi na kilka pytań – odpowiedzi stanowią zespół wskaźników, który winien być wykorzystywany „w całości”. (Np. postawy wobec religii nie można oceniać na podstawie odpowiedzi na jedno pytanie, np. o uczestnictwo w niedzielnej mszy). W tym punkcie ujawnia się podobieństwo wskaźnikowej koncepcji pytania kwestionariuszowego do teorii testowej. Nieporównywalny jest jednak rygor metodyczny wymagany przy tworzeniu kwestionariuszy. Wprawdzie Stefan Nowak (1985, s. 177-181) postuluje możliwość i potrzebę określenia siły związku między wskaźnikiem a *indicatum*, aby uzasadnić istnienie powiązania. Ale rację ma Jan Lutyński (1983, s. 120), który stwierdza, że w praktyce badawczej panuje pogląd, iż określenie siły tego związku nie jest możliwe.

Zwykle dobór wskaźników, czyli w tym kontekście sformułowanie pytań i kafeterii odpowiedzi mających wskazywać badane stany rzeczy, wynika z przyjmowanych przesłanek teoretycznych. Nie zawsze jednak badaczki, badacze dysponują teorią wyjaśniającą i wówczas wskaźnikowe wnioskowanie o cechach owego przedmiotu z odpowiedzi na pytania nie ma jednoznacznego uzasadnienia, wynika z bliżej nieokreślonej wiedzy osoby, która zaplanowała badania. Przyjmuje ona (np. korzystając z innych badań), że ludzie odznaczający się daną postawą, czy dzieląc się daną opinią, powinni odpowiedzieć na pytania w określony sposób i jeśli respondenci, respondenci takie odpowiedzi wybierają, to uznaje, że na pewno reprezentują taką postawę, czy opinię. Najczęściej stosowanym sposobem uwiarygodniania wskaźnikowego wnioskowania jest wspomniane wyżej tworzenie zespołu (syndromu) wskaźników, co wynika z przekonania o spadku prawdopodobieństwa popełnienia błędu przy wzroście liczby wskaźników. Analogicznie do przekonania, że im więcej powtarzanych badań weryfikujących dane wyniki, tym wyższa wiarygodność tych wyników (zob. w szerszym kontekście Wojcieszke, 2011, s.19-20).

W codziennej praktyce badawczej nieklarowność relacji między odpowiedziami-wskaźnikami a empiryczną realnością, która jest poznawana za ich pośrednictwem, nie często jest sferą pogłębionego namysłu. Większą uwagę przywiązuje się do sposobu opracowywania wyników i w publikacjach

przedstawiane są wyniki mniej czy bardziej wyrafinowanych analiz statystycznych. Warto pamiętać, że nie rozwiązuje to problemu wyjściowego: bardzo wysublimowane konstrukcje tworzone są czasami na piasku.

Trzecim stanowiskiem uzasadniającym przekształcanie odpowiedzi respondentek, respondentów w sądy o badanych zjawiskach jest informacyjna koncepcja pytania kwestionariuszowego. Lutyński rozwinął ją w rozszerzoną koncepcję informacyjną. W ujęciu tradycyjnym zgodnym z potocznym „każde pytanie stanowi żądanie jednostkowej, semantycznej informacji, poszukiwanej przez badacza i potrzebnej mu – wraz z innymi informacjami, dotyczącymi innych jednostek w zbiorowości – do rozwiązania problemu” (Lutyński, 1983, s.116). W takim ujęciu odpowiedź na pytanie kwestionariusza jest tożsama z poszukiwaną informacją. Nie ma kłopotu, gdy pytania dotyczą prostych zagadnień, np. rodzaju ukończonej szkoły, czy liczby dzieci w rodzinie. Ale pojawiają się, gdy chodzi o bardziej złożone stany rzeczy, np. bariery utrudniające komunikację między nauczycielami i rodzicami. Traktowanie odpowiedzi na pytanie – Jakie bariery komunikacyjne zauważył/a Pan/i w kontakcie z rodzicem? – jako informacji o istniejących barierach jest wątpliwe. Trzeba by przyjąć, że „bariery komunikacyjne” odnoszą się do jednoznacznie określonego stanu rzeczy, który jest znany respondentkom, respondentom (wszyscy rozumieją określenie tak samo). Dlatego Lutyński zaproponował rozszerzenie tradycyjnej informacyjnej koncepcji pytania kwestionariuszowego, poprzez wprowadzenie jednostkowego pytania badacza. W efekcie odpowiedzi na pytania kwestionariusza przestają być traktowane jako zdania wprost niosące poszukiwane informacje, lecz jako materiał, którego wartość informacyjna zależy od określenia przez badacza „stanów rzeczy składających się na badane zjawisko i odpowiadających wartościom zmiennej czy odmianom cechy” (Lutyński, 1983, s. 123). (Koncepcja Lutyńskiego obejmuje też refleksję nad kodowaniem materiału, ale tę kwestię tu pomijam).

Rozszerzona informacyjna koncepcja pytania kwestionariuszowego wymaga od badaczki, badacza sprecyzowania poszukiwanych informacji. Drogą prowadzącą do tego celu jest skonstruowanie rozbudowanej problematyki badawczej, obejmującej system pytań o różnym poziomie ogólności, aż po listę jednostkowych pytań badacza (Lutyński, 2000, s. 8089). Czyli przed rozpoczęciem zbierania materiału tworzone jest wyobrażenie poznawanego przedmiotu, będące konceptualnym ujęciem empirycznie pierwotnego stanu rzeczy (w tej orientacji badawczej przyjmuje się, że badany przedmiot „istnieje” realnie, niezależnie od poznających go osób). To wyobrażenie odzwierciedlone w zbiorze jednostkowych pytań badacza poddawane jest operacjonalizacji poprzez pytania kwestionariusza.

W praktyce badawczej te trzy teorie pytania kwestionariuszowego nierzadko występują łącznie, tzn. w jednym i tym samym kwestionariuszu dostrzec można różne ujmowanie pytań. Odpowiedzi raz są traktowane jako informacje, raz jako wskaźniki „czegoś”, a raz ujmuje się kilka z nich łącznie, traktując jako skalę dla pomiaru zmiennej. Jeśli przyjmowane rozwiązania techniczne mają koncepcyjne uzasadnienie, jeśli wiadomo na jakiej płaszczyźnie się dopełniają, czy warunkują, to uznać je można za wyraz szukania najlepszego dostępu do poznawanej rzeczywistości. Jeśli są nieprzemyślane, przypadkowe i autorki, autorzy kwestionariuszy nie zdają sobie sprawy z różnic w statusie uzyskiwanych odpowiedzi, to wiarygodność zebranego materiału spada.

Traktowanie pytania jako bodźca a odpowiedzi jako reakcji odwołuje się do założeń najprostszego behawioryzmu. (W tym ujęciu respondent to „czarna skrzynka”, do której nie ma dostępu, zob. Wejland, 1983, s.163-165). Po wykroczeniu poza jego wąskie ramy wywiad ukazuje się jako proces komunikacji, w którym forma zadawanych pytań, czy zachęt do wypowiedzi, jest tylko jednym z warunkujących jego przebieg czynników. Nie sposób pomijać procesów psychicznych po stronie adresatów pytań, poprzedzających udzielanie odpowiedzi. Ich wyczerpująca charakterystyka nie jest w tym miejscu możliwa. Warto zasygnalizować, że wybór czynników uznanych za znaczące dla jakości pozyskiwanych danych, wynika z przyjmowanych modeli teoretycznych. Np. niektórzy analitycy traktują odpowiedzi jako efekt podejmowania przez respondentki, respondentów racjonalnych decyzji, inni jako wynik poznawczego opracowywania przez nich posiadanych informacji (Diekman, 1995, s. 379-381). W ramach teorii decyzji przyjmuje się m.in., że człowiek dążąc do osiągnięcia swojego celu, minimalizuje koszty i maksymalizuje korzyści. W sytuacji wywiadu celem respondentki, respondenta jest udzielenie odpowiedzi, jako korzyść uznaje się zwykle społeczne uznanie dla udzielonej odpowiedzi (Esser, 1995, s. 331), a jako potencjalny koszt społeczną dezaprobatę (osoba prowadząca wywiad występuje jako reprezentant społeczeństwa). Przewiduje się, iż pytane osoby będą się skłaniać do fałszowania odpowiedzi na temat swych rzeczywistych zachowań czy poglądów wówczas, gdy spodziewają się ich negatywnej oceny społecznej oraz prawdopodobnego społecznego uznania odpowiedzi alternatywnej (niezgodnej z ich doświadczeniami czy poglądami). Poparciem dla trafności tego modelu wyjaśniania prawdopodobieństwa prawdziwości, fałszywości udzielanych odpowiedzi są np. wyniki badań nad zachowaniami seksualnymi ludzi. Z wypowiedzi angielskich kobiet wynika, iż każda z badanych miała średnio w swoim życiu 2,9 partnera seksualnego, natomiast angielscy mężczyźni deklarowali 11 partnerek

(Krämer, 1991, s. 107). Trudno przypuszczać, że Anglicy poszukują partnerek seksualnych poza obywatelkami własnego państwa, bardziej prawdopodobne jest to, iż w zgodzie z oczekiwaniami społecznymi „zawyżyli” podawane liczby, kobiety natomiast je „zaniżyły” (badania prowadzono na początku lat 80. XX, kiedy nie było Tindera i normy społeczne odnoszące się do sfery seksualności człowieka były silniejsze niż dzisiaj). Silne i kontrowersyjne oczekiwania społeczne wobec kwestii podejmowanych w wywiadzie zwiększają drażliwość pytań. (Więcej o przyczynach drażliwości pytań zob. Lutyńska, 1984, s. 109).

Czynników wpływających na sposób udzielania odpowiedzi w wywiadzie poszukuje się także w przebiegu procesów poznawczych człowieka. Nawet jeśli osoba udzielająca odpowiedzi nie spodziewa się w jej następstwie żadnych negatywnych konsekwencji, może zniekształcać omawiane kwestie, ponieważ ich dokładnie nie pamięta (Diekmann, 1995, s. 380381). Z badań psychologicznych wynika, iż przywoływanie informacji z pamięci nie jest biernym procesem lecz podlega określonym prawidłowościom aktywnego opracowywania informacji, można go więc pobudzać. Materiały aktywizujące pamięć bywają wykorzystywane są w wywiadach swobodnych, zwłaszcza w nurcie badań biograficznych, których elementem są warsztaty biograficzne (Dubas & Czerniawska, 2002).

Zakończenie

Wywiad, wokół którego koncentruje się treść artykułu jest nieautonomiczną częścią procesu badawczego. Ten stan rzeczy uzasadnia pytanie o warunki jego stosowania. W tradycyjnym modelu prowadzenia badań empirycznych wywiad traktowany jest jako sposób pozyskiwania materiału badawczego w procesie bezpośredniej komunikacji z respondentami. Komunikacji ukierunkowanej na odsłonięcie wycinka rzeczywistości, której wyobrażenie osoba planująca badanie już posiada. Treść wywiadu zależy więc od konceptualizacji przedmiotu badań (uszczegółowionego w problematyce badawczej lub zbiorze hipotez), a forma od ich celu. Tak ujmowany wywiad pełni – w proponowanym tu rozumieniu – rolę techniki badawczej. Jest elementem linearnie przebiegającego procesu. Ale współcześnie dopuszcza się też inny przebieg procesu badawczego, który w przedstawieniu graficznym przypomina spiralę. Na jej początku zarówno przedmiot badań, jak i sposób jego badania są niedookreślone, a ich końcowa postać jest efektem obustronnej relacji. Gdy tym sposobem jest wywiad to przestaje mieć tylko charakter techniczno-instrumentalny, ponieważ jest czynnikiem współkonstituującym proces badawczy, staje się metodą badawczą. Status wywiadu zależy od zasad konceptualizacji procesu badawczego. Zmiana

tych zasad jest konsekwencją paradygmatycznej zmiany w metodologii badań empirycznych. W powszechnie używanym „języku profesjonalnym” ta zmiana wyraża się w rozróżnianiu „badań ilościowych” i „jakościowych”. Używanie tych nazw jest wygodne (są proste, krótkie), ale eksponuje drugorzędną, a nie podstawową cechę różnicującą odmienne orientacje metodologiczne. Tym samym przysłania istotę zmiany.

Kilka lat temu Mieczysław Malewski oceniając sytuację w metodologii nauk społecznych, zauważył oznaki ich wkraczania w fazę postmetodologiczną, którą cechuje słabnięcie roli metody na rzecz wzrostu znaczenia roli badacza. W konkluzji artykułu stwierdził:

(...) każdy badacz musi być własnym metodologiem. Metodologia opatrzona racjonalnymi argumentami winna rodzić się w trakcie badań, a nie być bezrefleksyjną aplikacją algorytmów, które oferują badaczom metodologiczne przewodniki, wmawiając im przy okazji, że te metodologiczne „gotowce” mają zastosowanie uniwersalne i pasują do każdego podejmowanego problemu (Malewski, 2017, s. 118).

Zaprezentowany w artykule sposób myślenia jest zasadniczo zgodny z postulatem Malewskiego. Warunkiem jego realizacji jest kształtowanie świadomości teoretyczno-metodologicznej adeptów nauki. Następstwem współwystępowania w metodologii nauk społecznych kilku paradygmatów (niezależnie od stopnia ich akceptowania) jest brak powszechnie obowiązujących kryteriów oceny procesów badawczych. W takich warunkach, każda badaczka, badacz muszą dokonywać wyborów i robią to również wtedy, kiedy nie są tego świadomi. W moim rozumieniu *bycie własnym metodologiem* polega na świadomości uwarunkowań tych wyborów i ich konsekwencji dla wyników procesu badawczego. Nie tyle chodzi o ciągłe wymyślanie nowych metod badawczych, co o ich refleksyjne – podlegające modyfikacjom w kontekście poznawanego przedmiotu – wykorzystywanie. Warto wspomnieć, że każda nowość kosztuje. Tak się stało z przywoływanym wywiadem narracyjno-biograficznym Fritza Schütze. Poprzez opisy w podręcznikach metoda ta zyskała normatywny wymiar. Dla części odbiorców może stać się – pejoratywnie ocenianym przez Malewskiego – *metodologicznym „gotowcem”*. Tak nie będzie, jeśli podejść do niej jako do „tworzywa” podatnego na zmiany adekwatne do dziedziny używania.

Zaproponowane rozróżnienie statusu wywiadu ma charakter idealizacyjny i wskazuje na sytuacje krańcowe, które rzadko występują w realnej praktyce badawczej, nie jest więc opisem lecz sygnalizacją zagadnienia. Podobnie idealizacyjny charakter mają paradygmaty teoretyczno-metodologiczne – są

konstrukcjami myślowymi, które „coś” eksponują, a „coś” innego pomijają, co nie oznacza, że to „coś” przestaje „istnieć” (że zanikają nieproblematyzowane konsekwencje). Warto zaznaczyć, że w zależności od wyboru elementu różnicującego może pojawić się nieprzekraczalna „granica paradygmatyczna” albo płaszczyzna ciągłości wiedzy (więcej Piekarski, 2010, s. 157). Przyjęta tu podstawa rozróżnienia wywiadu jako techniki i jako metody badawczej eksponuje zerwanie: odmienne konceptualizacje procesu badawczego. Natomiast pytanie o relację między odpowiedzią na pytanie, czy też wywołaną odpowiedzią, a sądami o badanym przedmiocie, ujawnia ciągłość w myśleniu o procesie badawczym. Bowiem niezależnie od tego, czy w konkretnym studium badawczym realizująca go osoba potraktuje wywiad jako metodę, czy jako technikę, to powinna uświadomić sobie o warunkach tej relacji.

Ujmując wywiad jako proces komunikacji zwróciłam uwagę na znaczenie sposobu odbioru pytań przez respondentki, respondentów dla treści udzielanych odpowiedzi. Pomięłam drugą stronę tego procesu, czyli osoby planujące, przeprowadzające i interpretujące wywiad, nie dlatego, że ich wykluczenie jest możliwe, czy pożądane, lecz w wyniku świadomej rezygnacji ze względu na wielowątkowość tego zagadnienia. Znaczenie jakości uczestnictwa badaczek, badaczy w procesie poznawania rzeczywistości zostało wyeksponowane w dyskusjach nad badaniami partycypacyjnymi, interwencyjnymi, w których szczególną uwagę poświęca się warunkom „oddawania głosu” i sposobom interpretacji uzyskanych wypowiedzi. O tych kwestiach traktuje wiele artykułów zawartych w opracowaniu pod redakcją Normana Denzina i Yvonne Lincoln (2009), także Anity Gulczyńskiej i Mariusza Granosika (2014), Hany Červinkovej i Bogusławy Doroty Gołębiak (2010).

Na wstępie wspomniałam, że artykuł ma charakter metodologiczny, a nie metodyczny. W ujęciu podręcznikowym metodologia jest traktowana jako zbiór normatywnych zasad i reguł, których przestrzeganie ma chronić przed błędami. Rodzi się pytanie, czy taki jej model jest adekwatny do współczesnych warunków, które cechuje brak powszechnie akceptowanych założeń co do charakteru rzeczywistości społeczno-kulturowej i możliwości jej poznawania, co do kryteriów oceny postępowań badawczych. Być może warto podjąć prace nad metodologią rekonstrukcyjną, odtwarzającą z jednej strony zmieniające się warunki pracy naukowej, a z drugiej konkretnych praktyk badawczych (np. jak w praktyce na poziomie czynności badawczych a nie filozoficznych deklaracji wyrażają się paradygmaty). Małą „wprawką” zmierzającą w tym kierunku jest niniejszy artykuł.

Bibliografia:

- Červinková, H., & Gołębiak, B. D. (red.). (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
- Diekmann, A. (1995). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dubas, E., & Czerniawska, O. (red.). (2002). *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. W: B. Friebertshäuser, & A. Prengel (red.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (s. 371-395). Juventa.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2009). Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania. W: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (T. 2, s. 81-128). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Garz, D., Kraimer, K., & Riemann, G. (red.). (2019). *Im Gespräch mit Ulrich Oevermann und Fritz Schütze. Einblicke in die biographischen Voraussetzungen, die Entstehungsgeschichte und die Gestalt rekonstruktiver Forschungsansätze*. Barbara Budrich Verlag.
- Glinka, H.-J. (1998). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Juventa.
- Granosik, M. (2013). *Praca socjalna – analiza instytucjonalna z perspektywy konwersacyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gulczyńska, A., & Granosik, M. (2014). *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Kamiński, A. (1974). Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej. W: R. Wroczyński, & T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej* (s. 49-79). Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Kaufmann, J.-C. (2010). *Wywiad rozumiejący*. Oficyna Naukowa.
- Każmierska, K. (2004). Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych. *Przegląd Socjologiczny*, 53(1), 71-94.
- Kołąkowski, L. (2003). *Filozofia pozytywistyczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kos, E. (2018). *Doświadczenia biograficzne kobiet odnoszących sukcesy zawodowe*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lutyńska, K. (1984). *Wywiad kwestionariuszowy. Przygotowanie i sprawdzenie narzędzia badawczego*. Ossolineum.
- Lutyński, J. (1983). Pytanie jako podstawa wzajemnego komunikowania w wywiadzie kwestionariuszowym. W: K. Lutyńska, & A. P. Wejland (red.), *Wywiad kwestionariuszowy. Analizy teoretyczne i badania empiryczne* (s. 65-109). Ossolineum.
- Lutyński, J. (2000). *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*. Łódzkie Towarzystwo Naukowe.

- Malewski, M. (2017). Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 20(4(80), 105-120.
- Modrzejewska-Świgulska, M. & Bogusławski, M. M. (2011). Czy istnieje „profesjonalny” i „nieprofesjonalny” wymiar biografii? Rozważania na kanwie Opowieści autobiograficznej Michała Głowińskiego. Refleksja rozpisana na dwa głosy. W: M. Kafar (red.), *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna* (s. 127-150). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Muszyński, H. (red.). (1967). *Metodologiczne problemy pedagogiki*. Ossolineum.
- Piekarski, J. (2010). Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permissywnym tolerantyzmem. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, & K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice* (s. 151-173). Impuls.
- Rubacha, K. (2010). Prawidłowości i/lub kontekst jako kryteria tworzenia wiedzy pedagogicznej. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, & K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice* (s. 55-62). Impuls.
- Rubacha, K. (2016). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schell, R., Hill, P., & Esser, E. (1995). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Oldenbourg Verlag.
- Schütze, F. (2012). Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (s. 141-278). Nomos.
- Urbaniak-Zajęc, D. (1999). Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu. *Edukacja*, (4), 29-39.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2019). Od uniwersalności do partykularności metody badawczej. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, & S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy* (s. 99-114). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Urbaniak-Zajęc, D., & Kos, E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wejland, A. P. (1983). Wprowadzenie. W: K. Lutyńska, & A.P. Wejland (red.), *Wywiad kwestionariuszowy. Analizy teoretyczne i badania empiryczne* (s. 163-166). Ossolineum.