

Edyta Januszewska
Izabela Lewandowska

BADACZ WOBEC BADANEGO RÓŻNE DYSCYPLINY – JEDNA PERSPEKTYWA

*Każda podróż do „wnętrza”, ku „wyżynom” lub w „głęb”,
jak też zmierzanie ku „zewnątrzu” (...)
niesie ze sobą niespodzianki, pod warunkiem jednakowoż,
że potrafimy poruszać się w czasie i w przestrzeni
z ostrożnością właściwą temu, kto wkracza na obce tery-
torium i z cierpliwością, jaką interwały, pauzy i nawiasy
poddają stale próbie, niepewni chwili,
w której zaskoczyć nas może cudowność.*

Duccio Demetrio (2009:121)

Wprowadzenie

W naszym tekście przedstawiamy różnorodne podejścia do rozmówcy w trakcie prowadzenia badań jakościowych (wywiadów narracyjnych i mało skategoryzowanych oraz obserwacji uczestniczącej), jak i ich późniejszej analizy na przykładzie badań pedagogicznych i historycznych. W naukach historycznych coraz częściej odwołujemy się do przeżyć indywidualnych jednostki, szczególnie jeżeli chodzi o dzieje najnowsze. Wpisuje się to w nurt mikrohistorii, psychohistorii i *oral history*. Archiwa ludzkiej pamięci są bogatym zasobem informacji o przeszłości, które odpowiednio wydobyte i opracowane stanowić mogą nieocenione źródło wiedzy. Przy zastosowaniu wywiadu historyk może uzupełnić materiał badawczy o: (i) ustalenie

faktów, na ogół trzecio- lub czwartorzędnych, (ii) wzbogacenie znanych faktów o nowe szczegóły, (iii) wyjaśnienie stosunków między aktorami wydarzeń, (iv) charakterystykę osób aktywnych w przeszłości, (v) ujawnienie motywów świadomego działania i systemu wartości badanych (Kersten 1971: 325). Ten ostatni element doskonale wpisuje się w metodę biograficzną. Biografia, jako przedmiot analizy pewnego wycinka społecznej rzeczywistości, jest uchwytna w dwóch wymiarach. Pierwszy to całokształt biografii indywidualnej, przebieg całego życia danej jednostki, i drugi – jedynie kluczowe momenty biografii, związane z ważnymi wydarzeniami historycznymi, zmianą ról i pozycji społecznej. W naukach pedagogicznych również odwołujemy się do indywidualnych doświadczeń i przeżyć jednostki oraz do sposobu konstruowania i nadawania przez nią znaczeń otaczającej rzeczywistości, analizując je w nurcie interakcjonizmu interpretacyjnego, fenomenologii czy teorii ugruntowanej.

Nasza wypowiedź to dwugłos pedagoga i historyka, dla których głównym obszarem zainteresowania jest relacja badacz – badany, relacja uwikłana w kontekst sytuacyjny i głęboko zakorzeniona w perspektywie społecznej i humanistycznej. Postaramy się *viribus unitis* pokazać nasze doświadczenia – mimo iż osadzone w różnych dyscyplinach – to jednak połączone spoiwem, jakim jest biografia i jej wieloaspektowe odczytanie. Ukażemy obszar doświadczenia badawczego łączącego dwie dyscypliny, ponieważ zarówno pedagodzy, jak i historycy stają przed podobnymi problemami w trakcie przeprowadzania badań jakościowych: jak nawiązać kontakt z rozmówcą i jak go utrzymać? Co zrobić, żeby zostać zaakceptowanym przez badaną grupę/jednostkę? Jak sobie poradzić z różnymi dylematami etycznymi i moralnymi pojawiającymi się w trakcie badania oraz jak interpretować uzyskany materiał, by stał się wiarygodnym (mimo że subiektywnym) źródłem informacji? Biografią i jej odczytaniem zajmują się przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych: socjologowie, antropologowie kultury, etnografowie, psychologowie. Mamy nadzieję, że nasze spostrzeżenia i doświadczenia badawcze, pozwolą na sformułowanie postawionej w tytule konkluzji: różne dyscypliny (pedagogika i historia) – jedna perspektywa (człowiek).

Swoją refleksję opieramy na doświadczeniu wieloletnich badań prowadzonych zarówno wśród osób odmiennych kulturowo (przede wszystkim uchodźców z Czeczenii), jak również wśród działaczy kultury i ludności rodzimej Warmii¹. Swoją przygodę (E.J.)

¹ Dla uporządkowania tekstu wprowadziłyśmy kody ułatwiające identyfikację doświadczeń badawczych autorek (kod E.J. dotyczy Edyty Januszewskiej, a kod I.L. – Izabeli Lewandowskiej).

z badaniami jakościowymi rozpoczęłam w 2004 roku. O podobnej metodologii badań wiedziałam niewiele, bowiem w czasie studiów ten sposób prowadzenia badań nie był nam – studentom w ogóle przybliżany. Przystępując do zbierania materiałów do pracy doktorskiej, po raz pierwszy spotkałam się z techniką wywiadu i obserwacji uczestniczącej. Była to jednak wiedza książkowa, a nie empiryczna. Wywiady narracyjne i mało skategoryzowane oraz obserwację uczestniczącą prowadziłam w latach 2004–2005 wśród osób z Federacji Rosyjskiej (narodowości czeczeńskiej), oczekujących w ośrodkach dla uchodźców² na nadanie statusu uchodźcy, i właśnie do tych doświadczeń badawczych przede wszystkim się odwołuję. Moje przemyślenia oparte są także na wywiadach przeprowadzonych z imigrantami, dyrektorami placówek dla cudzoziemców, pracownikami socjalnymi w Skive i burmistrzem miasta Viborg w Danii³ oraz na wywiadach przeprowadzonych w Paryżu w 2011 roku z pracownikami organizacji pozarządowej *France Terre D’Asile*, pracującej na rzecz uchodźców⁴. Ponadto, swoje refleksje opieram na wywiadach dotyczących sytuacji dzieci uchodźców, przeprowadzonych z dyrektorem domu dziecka dla małoletnich cudzoziemców w Szwecji⁵ i z pracownikiem socjalnym pracującym w ośrodku dla małoletnich cudzoziemców w Wielkiej Brytanii⁶. Korzystam również z wywiadów z Sybirakami i uchodźcami, z którymi rozmawiałam w Winnipegu (Manitoba, Kanada)⁷ (Januszevska 2014) i Londynie⁸; opieram się także na wywiadach z rodzicami

² Efektem jest książka Januszevska (2010).

³ Badania miały miejsce we wrześniu 2010 roku, podczas mojego pobytu w Via University College w Viborgu; ich pokłosiem są trzy artykuły Januszevska (2013a, 2013b, 2015).

⁴ Badania realizowałam w BUC Ressources Centre de Formation & Education Specialisee we wrześniu 2011 roku.

⁵ Wywiady odbyły się podczas Contact Making Seminar w ramach „Youth in Action Programme”, Hässelby, Sztokholm, grudzień 2012 roku.

⁶ Wywiady przeprowadzone w trakcie Wizyty Studyjnej CEDEFOP – „Integration of Ethnic Minorities into Gateshead Schools”, zorganizowanej przez Gateshead Council, EMTAS (Ethnic Minority and Traveller Achievement Service), Newcastle-Gateshead, czerwiec 2013 roku.

⁷ Projekt badawczy „Biograficzny proces uczenia się polskich imigrantów w Kanadzie”, finansowany przez Akademię Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, sierpień 2013 roku.

⁸ Wywiady przeprowadzone w Centrum Badań nad Uchodźcami (Refugee Studies Centre, Oxford Department of International Development, University of Oxford, Wielka Brytania), w ramach projektu badawczego „Polscy uchodźcy w Wielkiej Brytanii. Doświadczenia biograficzne na podstawie wywiadów narracyjnych”, styczeń-marzec 2014 roku.

dzieci czeczeńskich i arabskich, z nauczycielami uczącymi dzieci inne kulturowo w polskich szkołach oraz z pracownikami socjalnymi pomagającymi cudzoziemcom⁹ (Januszewska 2015; Januszewska, Markowska-Manista 2015a b.d.).

Od dwunastu lat zbieram (I.L.) wywiady z mieszkańcami Warmii i Mazur, które koncentrują się na edukacji regionalnej, historii powojennej i dziedzictwie kulturowym. Publikuję też teksty z zakresu metodologii historii najnowszej, ze szczególnym uwzględnieniem relacji ustnych oraz badań *oral history* (Lewandowska 2004, 2006a, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2011, 2013b, 2013c). Jestem członkiem Polskiego Towarzystwa Historii Mówionej (Lewandowska 2010). Osobiście przeprowadziłam kilkadziesiąt wywiadów, z których powstało kilka artykułów naukowych (Lewandowska 2006b, 2006c, 2006d, 2008, 2013a). W latach 2011–2014 systematycznie prowadziłam wywiady z byłym wojewódzkim konserwatorem zabytków w Olsztynie, Lucjanem Czubielem, czego pokłosiem jest drukowana biografia tego działacza w formie wywiadu-rzeki (Lewandowska 2015).

Wokół problemu roli badacza

W literaturze przedmiotu opisane są postawy badacza, jakie przyjmuje on wobec całego procesu badawczego, jak i wobec badanej osoby czy grupy. Są one różnie nazywane: „stopnie zakorzenienia badacza w badanej rzeczywistości”, „role badacza zbierającego dane za pomocą obserwacji”, „stopnie aktywności badacza w obserwacji uczestniczącej” albo też „postawy badacza wobec badanego środowiska”. Niektórzy badacze wyróżniają takie role badacza, jak: wyłączny/całkowity uczestnik, uczestnik jako obserwator, obserwator jako uczestnik oraz wyłączny/całkowity obserwator. Pedagodzy uwzględniają wiele ról badacza, w tym m.in. (Sztumski 2005: 136–137; Lalak 2010: 299–300):

1. Badacz nie przyznaje się do swojej roli przed badaną grupą, co może rodzić wiele etycznych wątpliwości. (W historii nazywamy to wywiadem ukrytym, stosowanym często w okresach reżimu przez tajne służby.)

⁹ Badania prowadzone w latach 2011–2014 w ramach projektu „Dziecko inne kulturowo w Polsce. Pedagogiczne studium zakorzeniania”, realizowany we współautorstwie z dr Urszulą Markowską-Manistą; grant BST 3/10-I, finansowany przez Akademię Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

2. Badacz przyznaje się do tego, kim jest i co robi, uzyskuje zgodę badanej grupy na bycie obserwowanym i uczestniczy w życiu badanej zbiorowości. Jest on niedyrektywnym kierownikiem procesu badawczego, który pamięta o swojej roli, ale przysłuchuje się swoim narratorom oddając im głos. Badacz przyjmuje postawę etnograficzną, ma świadomość, że jest obcy w badanej grupie, ale nie ukrywa celu swojej obserwacji. Pełni on główną rolę w procesie badawczym i postępuje zgodnie z wytyczonymi wcześniej standardami. Rola ta, jakkolwiek nie budzi etycznych wątpliwości, może być niebezpieczna dla badacza, jak i samego przebiegu procesu badawczego. Niebezpieczeństwem jest zbyt mocne zaangażowanie się badacza w swoją rolę i trudność w analitycznym i obiektywnym spojrzeniu na uzyskane wyniki badań.

3. Badacz ma efemeryczny kontakt z osobami badanymi, nie wchodzi z nimi w głębokie relacje, a swoją postawę i zachowanie traktuje wyłącznie zadaniowo.

4. Badacz nie ma kontaktu z badanymi i zajmuje się tylko analizą ich wytworów. Ta forma jest czasami stosowana przez naukowców oraz organizatorów i pracowników Archiwów Historii Mówionej, którzy zatrudniają wolontariuszy do zbierania relacji, a sami je tylko klasyfikują i niekiedy wykorzystują do organizacji wystaw bądź opracowania tekstów naukowych lub popularnonaukowych (Lewandowska 2011).

5. Badacz jest osobą, która w czasie procesu badawczego „wyłącza” swoją wiedzę naukową i staje się współpracownikiem osoby badanej. Tak się dzieje często z uczniami wybitnych uczonych, twórców, artystów, którzy towarzyszą swoim mistrzom przez wiele lat, rozmawiają z nimi, a następnie, często już po ich śmierci, spisują ich biografie.

Jak pisze Wanda Dróżka, wywiad jest „zwykłą relacją międzyludzką”, przejawiającą się w dialogu, rozmowie i dyskusji. Jest wymianą opartą na zaufaniu, szacunku i poszanowaniu praw i godności drugiego człowieka (Dróżka 1997: 29). Tadeusz Pilch i Teresa Bauman, wymieniają pięć cech metody dialogowej (bo tak często nazywany jest wywiad). Zaliczają do niej „równość” badacza względem badanego i odwrotnie. W relacji badawczej nie ma osoby mądrzejszej, lepiej wiedzącej i wykształconej. Używając metafory, można powiedzieć, że to badany jest przewodnikiem dla badacza, oprowadza go po swoim świecie i uchyla tylko te drzwi, które uważa za ważne i warte otworzenia w danym momencie. Nie występuje tu pojęcie przewagi badacza nad badanym (Pilch, Bauman 2001: 334). Uczestnicy spotkania współtworzą informacje,

są ekspertami we własnych sprawach i „nauczycielami życia” (Theiss 1992: 17). Kolejną cechą metody dialogowej jest „współzależność”, czyli wzajemna zależność badacza i badanego, która może powodować wewnętrzną przemianę uczestników spotkania. W trakcie dialogu odbywa się proces „redagowania swojej biografii” i uczenia się z niej. Danuta Lalak tak pisze o relacji badacza i badanego: „Oddają się sobie wzajemnie, na okoliczność tego spotkania, następuje relacja wzajemnego zawierzenia i porozumienia na płaszczyźnie poznawczej. Jest to ten wymiar empatii, który pozwala uczynić to doświadczenie doświadczeniem rozwojowym obydwu uczestników tego procesu” (Lalak 2010: 86). Inną cechą metody dialogowej jest „wspólnota”, czyli swoista atmosfera spotkania, którego przejawem jest poczucie bezpieczeństwa, zaufania i więzi między stronami wywiadu. Owe więzi decydują o przebiegu badania i dalszej współpracy. Następną cechą jest „uczestnictwo”, czyli zaangażowanie, współpraca i aktywność podmiotów spotkania. Ostatnią cechą metody dialogowej jest „integralność”, czyli zaangażowanie całego siebie w proces budowania platformy porozumienia oraz wymiany myśli i doświadczeń (Pilch, Bauman 2001: 335).

Zasadą obowiązującą w prowadzeniu wywiadów narracyjnych i obserwacji uczestniczącej jest przyjęcie przez badacza postawy „naiwnej poznawczo”, wyzbycie się tzw. znawstwa, przedzałożeń i wiedzy naukowej, aby nie wpływały one niekorzystnie na przebieg procesu badawczego. Badacz (jako fenomenolog) przestaje być ekspertem, a staje się świadkiem i uczestnikiem badanego zjawiska. Niezbędne jest więc uznanie przez badacza kompetencji rozmówców (szczególnie reprezentantów innych kultur, grup etnicznych czy narodowych) oraz unikanie narzucania im własnej siatki pojęciowej (Wyka 1990: 163–166). Jest to postulat o tyle trudny do zrealizowania, że nierzadko posługują się oni innym językiem, mają inne wartości i doświadczenia socjalizacyjne niż badacz. Ten ostatni musi zatem wykazać się znajomością tradycji i historii badanej społeczności, aby nie popełnić *faux pas* i nie stracić zaufania badanych osób. W kontakcie z uchodźcami z Czeczenii, ja (E.J.) również popełniałam wiele błędów, ale byli oni na tyle wyrozumiali, że w sposób delikatny i dyskretny zwracali mi uwagę na „nieprawidłowości” w moim zachowaniu i nie obrażali się za moje błędy i pomyłki. Wymagało to szybkiego przyswojenia sobie zwyczajów, tradycji i kultury moich respondentów.

Terapeutyczny aspekt sytuacji badawczej

Podczas wywiadu narracyjnego i tworzenia własnej biografii w opowiadającym zachodzi wiele procesów, pełniących funkcje terapeutyczną. Dzięki opowiedzeniu swojego życia lub jego fragmentu, jednostka ma wgląd w siebie i lepiej siebie rozumie. Ducio Demetrio wyróżnia pięć czynników, podwyższających komfort psychiczny narratora w konfrontacji z własną historią. Pierwszym z nich jest (i) „rozbudzenie”, czyli psychiczna i fizyczna gotowość do opowiedzenia swojej historii. Kolejnym czynnikiem jest (ii) „współdziałanie”, czyli uświadomienie sobie przez narratora, że potrzebuje osoby, która go wysłucha. Trzecim czynnikiem jest (iii) „ponowne odtwarzanie treści”, które jeśli wiąże się z pozytywnymi doświadczeniami, daje siłę i sprawia przyjemność. Na tym etapie jednostka łączy w całość swoje doświadczenia z różnych okresów życia, tworząc w ten sposób zintegrowaną część osobowości. Czwartym czynnikiem jest (iv) „fantazjowanie”, inaczej mówiąc – „koloryzowanie”, uatrakcyjnianie i dodawanie zdarzeń, faktów w celu przedstawienia siebie w pozytywnym świetle. Ostatnim czynnikiem jest (v) „depersonalizacja”, czyli wplatanie w opowiadaną historię wątków rodzinnych, osób bliskich i dalszych narratorowi (Lalak 2010: 93–98). Prowadząc wywiady z Lucjanem Czubielem doświadczyłam (I.L.) oddziaływania wszystkich tych czynników. Pierwsze spotkanie było dość „sztywne”. Mój rozmówca odpowiadał na pytania krótko i konkretnie, ale w miarę upływu czasu rozbudzał swoją wyobraźnię i odkrywał w pamięci zapomniane dawno zdarzenia (ad. i). Opowieść miała formę rozrachunku z przeszłością, przypomnienia sobie podejmowanych niegdyś działań i decyzji, poskładania niczym puzzli urywanych wątków narracyjnych. Narrator ponownie odtwarzał swoje życie i prawie 40-letnią pracę na tym samym stanowisku (ad. iii). Powtarzał kilkakrotnie, że jestem pierwszą osobą, której to wszystko opowiada i widziałam, że się tym wyraźnie fascynuje (ad. ii). Z biegiem czasu i kolejnych spotkań (przez trzy kolejne lata) ubarwiał swoje opowieści, dodając pikantnych opisów i stylizując wypowiedzi (ad. iv), przy czym nie udało mi się stwierdzić, że przywoływane zdarzenia były nieprawdziwe, były raczej przerysowane. Po kilku wywiadach i nawiązaniu serdecznych relacji rozmówca zaczął opowiadać o swojej rodzinie, przywołując nawet fakty nieprzyjemne, stanowiące rodzinne tajemnice (ad. v). Dla mnie była to sytuacja dość krępująca, ale niezbędna do zrozumienia biografii badanej osoby.

„Własna historia opowiadana innym jest formą głębokiego wyzwolenia” (Demetrio 2009: 66). Z takim rodzajem biografii spotkałam się (E.J.) podczas przeprowadzania badań z cudzoziemcami, z tą różnicą, że opowiadanie historii swojego życia (a szczególnie fragmentów dotyczących wojny), nie wprawiało moich rozmówców w stan dobrego samopoczucia. Wprost przeciwnie, mieli oni niezgłębioną potrzebę wyrzucenia z siebie swoich doświadczeń traumatycznych i przerwania ich ciężaru na mnie. Dopiero po swoistym *katharsis* następował właściwy wywiad, dopiero wówczas rozmówcy „otwierali się” na moje pytania i byli gotowi na opowieść. Taką samą „strategię” stosowali moi narratorzy z Czeczenii, którzy mieszkają w Polsce przez kilka lub kilkanaście lat. W pierwszej części wywiadu, nie bacząc na pytanie, jakie zadałam, wyrzucali z siebie bólaczki, problemy, niezadowolenie, obawy i lęk, które były udziałem ich codziennego życia. Dla niektórych rozmówców te problemy były tak ważne, że przy każdej okazji podkreślali i wplatali je w swoją opowieść.

Konstruowanie biografii, jej ponowne odczytanie oraz autorefleksję narratora doskonale oddają słowa Eriki M. Hoerning: „Wypadamy z głęboko wyżłobionych kolein naszego życia. Rozkładać musimy stare elementy i składać je na nowo, w rezultacie czego tworzy się zupełnie inne pojęcie życia, sterując nowymi czynnościami i tworząc nowe doświadczenia. Bieg naszego życia przechodzi w ten sposób na inny tor” (Hoerning 1990: 127).

Aspekty utrudniające interakcję badacz – badany

„Zakłócenia” występujące na linii badacz – badany mają dwojaki charakter: wewnętrzny i zewnętrzny. Do pierwszego z nich możemy zaliczyć zarówno cechy osobowościowe rozmówcy, jak i badacza. Jeśli chodzi o osobę badacza, to ważny jest jego stosunek do siebie samego, jak i do otaczającej rzeczywistości, ponieważ ma to wpływ na rozmówcę, a tym samym na proces badawczy. Jaki powinien być zatem badacz i jakie powinien mieć pożądane cechy charakteru? Przede wszystkim ma odznaczać się wrażliwością, uczciwością wobec rozmówcy i wobec siebie samego, ma także posiadać kompetencje społeczne i towarzyskie (Kurkowska-Budzan 2011: 30). Ma być opanowany, elastyczny, odpowiedzialny, szczery, autentyczny, dążyć do prawdy i „widzieć oczami badanego opisywany przez niego świat”, aprobować jego postawę poznawczą oraz podążać za jego

doświadczeniem i sposobem myślenia. Powinien także posiadać zdolność rozpoznawania przemilczeń, niespójności i przeskoków w narracji, czyli tzw. „pęknięć biograficznych”. Powinien posiadać zdolność współodczuwania, rozumienia i antycypowania. Ma być „świadomym obserwatorem”, a jednocześnie jego uczestnikiem, podmiotem i wykładnią „świata przeżywanego” badanego (Lalak 2010: 104–105, 119, 256, 348). To, co niezwykle ważne, to również jego intuicja badawcza. Brak wyżej wymienionych cech może stanowić poważne utrudnienia w kontakcie z osobą badaną.

„Zakłócenie” w relacji badacz-badany wprowadzać może także nieodpowiedni do sytuacji strój oraz nieodpowiedni ton głosu czy gestykulacja. „Zakłócenia” związane są też z osobą samego badanego, a mianowicie z jego trudnymi i traumatycznymi doświadczeniami, o których opowiada. W literaturze przedmiotu funkcjonuje termin „trajektoria”, nawiązujący do lotu pocisku. Termin ten został wprowadzony w latach 60. XX wieku przez Barneya Glasera i Anselma Straussa i dotyczy doświadczanych przez jednostkę momentów kryzysowych i przełomowych. Marta Kurkowska-Budzan pojęcie to charakteryzuje jako: „Procesy biograficzne oparte na doświadczeniu nie dającego się kontrolować przymusu zewnętrznych okoliczności, ograniczającego lub niweczącego możliwość planowania i realizacji własnych celów lub realizacji wzorców instytucjonalnych oraz powodującego silne poczucie dezorganizacji i cierpienia” (Kurkowska-Budzan 2011: 23–24). „Trajektoria” rozumiana jako cierpienie nie odnosi się tylko do psychicznych i fizjologicznych aspektów funkcjonowania człowieka, ale „dotyka” go w sposób holistyczny i odciska „piętno” na jego sposobie myślenia, postrzegania i doświadczania otaczającej go rzeczywistości. Owe momenty trudne, kryzysowe, w których znajduje się jednostka mogą mieć wpływ na przebieg procesu badawczego, bo wiążą się z silnymi emocjami i z procesem przypominania sobie wypartych wcześniej sytuacji traumatycznych. Agnieszka Bron podaje jeszcze jeden aspekt trudności tego rodzaju, aspekt wynikający z braku poczucia bezpieczeństwa życiowego, w którym jednostka czuje się jakby zawieszona w próżni i nazywa go „unoszeniem się/dryfowaniem” w beznadziejności swojego położenia, z którego nie widzi żadnego wyjścia¹⁰. Elżbieta Dubas nazywa to „trajektoriami przejścia” (Dubas 2011: 201), a Norman K. Denzin używa zbliżonego pojęcia

¹⁰ Wykład A. Bron pt. *Biograficzne uczenie się dorosłych*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa, 9 marca 2011 roku. Zob. też Bron (2006).

– epifania. Danuta Lalak tak konkluduje: „Cierpienie ma swój niepowtarzalny biograficzny wymiar, w którym bieżące zdarzenia mają swoje zakorzenienie. (...) Doświadczenia ludzkie mają charakter niepowtarzalnych fenomenów” (Lalak 2010: 262, 285). Czynnikiem „zakłócającymi” interakcję mogą być także cechy osobowościowe i temperament osoby badanej.

Natomiast do czynników zewnętrznych powodujących „szumy” w relacjach można zaliczyć brak intymności w czasie prowadzenia wywiadu, czyli obecność osób trzecich czy nieodpowiednie pomieszczenie, w którym przeprowadzany jest wywiad. W przypadku badań nad Czechenami zakłóceniami zewnętrznymi był brak odpowiedniego miejsca do prowadzenia dialogu (w ośrodku dla uchodźców wywiady odbywały się w pokojach mieszkalnych Czechenów, gdzie najczęściej przebywały dzieci lub inne osoby dorosłe). W przypadku prowadzenia wywiadów z nauczycielami (E.J.) problemem był także brak spokojnego, cichego miejsca do rozmowy. Odbywały się one w takich miejscach w przestrzeni szkolnej jak np.: gabinet dyrektora, sekretariat szkoły, pokój nauczycielski, biblioteka szkolna, klasa lekcyjna, korytarz czy szatnia szkolna. Wywiady z Lucjanem Czubielem odbywały się natomiast we wnęce na holu zamku kapituły warmińskiej w Olsztynie. Niestety nie udało mi się (I.L.) znaleźć wolnej sali, a miejsce, w którym się spotykaliśmy okazało się przechodnim korytarzem. Co jakiś czas osoby postronne przerywały nam spotkanie witaniem się i pozdrawianiem. Inni moi rozmówcy zapraszali mnie do własnych mieszkań, gdzie przy kawie i ciastku można było spokojnie przeprowadzić wywiad, który czasami tylko zakłócało szczekanie psa.

Do czynników zewnętrznych zaliczyć można odmienne języki, jakimi posługują się badacze i badani (język narodowy, żargon, slang, gwara) i wynikające z tego kłopoty ze zrozumieniem wypowiedzianych treści. W moich badaniach wśród uchodźców (E.J.) bardzo pomocna okazała się znajomość j. rosyjskiego, bez niej badania musiałyby przyjąć zupełnie inną postać (np. koniecznością byłoby skorzystanie ze wsparcia tłumacza). Bariera językowa i mentalnościowa powoduje odsuwanie przeze mnie (I.L.) badań wśród rdzennych Warmiaków, którzy do gwary warmińskiej wplatają czasami język niemiecki. Współpracuję natomiast z Edwardem Cyfusem, który pochodzi z rodziny warmińskiej i potrafi doskonale odnaleźć się w tej grupie etnicznej. Wspólnie ustaliśmy zakres badań i wybieramy grupę rozmówców, natomiast wywiady prowadzi już sam Cyfus (por. Cyfus 2012).

Dużą rolę w układaniu relacji badacz – badany odgrywa także płeć i wiek. Mnie jako kobiecie (E.J.), łatwiej było nawiązać kontakt

z kobietami czeczeńskimi. W kulturze czeczeńskiej posiadanie dzieci, a szczególnie synów, jest bardzo ważne i mam wrażenie, że fakt posiadania przeze mnie syna był sprzyjającą okolicznością do nawiązania rozmowy i podzielenia się troskami i zmartwieniami wynikającymi z wychowania dzieci. Ponadto, jak pokazują niektóre badania, kobiety potrafią głębiej sięgać do przeszłości i przywoływać więcej szczegółów i faktów związanych z miejscem czy ludźmi, niż mężczyźni (Ratkowska-Widlarz 2011: 48). Również wiek był bardzo ważny, ponieważ większość moich rozmówczyń była w podobnym wieku co ja i nawiązanie relacji ze względu na ten aspekt nie stanowiło problemu. W badaniach z zakresu *oral history* wiek i płeć nie odgrywa raczej większej roli. Bardziej liczy się sama umiejętność nawiązywania kontaktów z ludźmi, chociaż wiem (I.L.), iż zbyt młody wiek i „niedojrzały” wygląd budzą wśród rozmówców opór, by takiej osobie opowiadać o swoim życiu. Badani oczekują kogoś odpowiedzialnego, poważnego, osoby, której można zaufać i powierzyć czasami najskrytsze tajemnice.

Zbieranie relacji może zostać „zakłócone” także poprzez tzw. zamykanie się źródeł. Polega ono na wstępnej zgodzie rozmówcy na wzięcie udziału w badaniu, po czym wycofanie się z kontaktu (Tamże: 46); często przybiera formę nieprzychodzenia na umówione spotkanie i nieodbieranie telefonów od badacza. W swoim doświadczeniu badawczym (E.J.) nie miałam jednak takich przypadków, być może wynikało to z kultury Czechenów, dla których bardzo ważne jest dotrzymanie danego wcześniej słowa i wywiązanie się z obietnicy. Być może wynikało to również z faktu, iż najczęściej byłam polecona przez osobę poważaną wśród Czechenów, a jej odmówić nie wolno. Poza tym, przeprowadzając badania w ośrodku dla uchodźców byłam jedyną osobą z zewnątrz, która chciała ich wysłuchać. Owszem, kilkakrotnie zdarzyło mi się usłyszeć odmowę udzielenia wywiadu, ale najczęściej wynikało to z niespodziewanych sytuacji, pojawiających się w życiu codziennym uchodźcy: choroba dziecka, załatwienie czegoś w urzędzie ds. cudzoziemców czy konieczność zajęcia się innymi sprawami poza ośrodkiem. Jednak, po kolejnym umówieniu się, najczęściej dochodziło do udzielenia wywiadu. Z odmową udzielenia wywiadu przez Warmiaków spotkał się także Edward Cyfus, mimo że pochodził z tej samej grupy etnicznej i był im dobrze znany. Warmiacy to ludzie nieufni, wolno nawiązujący znajomości, po wielokroć doświadczający traumatycznych przeżyć w czasie wojny lub zaraz po niej. Opowiadać o tym jest im trudno i nie wszyscy się na to godzą. „Zamykanie się źródeł” to też wyczerpywanie się kręgu rozmówców, np. gdy badamy małą społeczność,

choćby jednej wsi, to po przeprowadzeniu kilku czy kilkunastu wywiadów może się okazać, że nie ma więcej rozmówców, mieszczących się w wyznaczonych przez nas kryteriach badawczych.

Innym problemem „zakłócającym” relacje badacz – badany jest problem z pamięcią (nie-pamięcią) i „postpamięcią”. Według Sławomira Kaprańskiego (2010: 15) ramy pamięci obejmują pamięć osobistą (biograficzną) jednostek, a także pamięć zewnętrzną, która dotyczy wyobrażeń przeszłości i jest wspólna członkom danej grupy. Jacek Nowak dodaje, że pamięć to mechanizm, który porządkuje ludzkie doświadczenie i pozwala na interpretację rzeczywistości (Nowak 2010: 201). Maurice Halbwachs uważa, że każde zdarzenie ma odniesienie do kontekstu czasowo-przestrzennego, ponieważ każde wspomnienie jest zawsze „czyjeś” i kiedyś miało miejsce. Jednak retrospekcja, odniesienie się do przeszłości, uwarunkowane jest zawsze terażniejszością (Król 1969: XVII). Danuta Lalak pisze natomiast, że opowiedziana historia nie jest odwzorowaniem przeszłości, ale refleksją w stosunku do niej, bo odbywa się *hic et nunc*. Dzięki niej, badany na nowo definiuje swoją przeszłość, terażniejszość, ale i przyszłość (Lalak 2010: 124). Podobnie uważa Kirsten Hastrup (1997: 22–28), która mówi, że: „Pamięć nie zachowuje przeszłości, lecz dostosowuje ją do obecnie panujących warunków, (...) zawsze zaczyna się od odbicia terażniejszości i biegnie w tył czasu”. Marian Golka (2010: 56) stwierdza zaś, że: „Najbardziej dramatycznym powodem zapominania, a przede wszystkim zamazywania pamięci społecznych, są wojny”. Moi (E.J.) rozmówcy z Czechenii, zarówno ci, którzy mieszkali w ośrodkach dla uchodźców, jak i ci, którzy od wielu lat mieszkają w Polsce poza ośrodkiem, nie zapomnieli doświadczeń wojennych. Wątek wojny i doświadczeń traumatycznych zawsze pojawiał się w ich wypowiedziach, niezależnie od tematu rozmowy. Wielokrotnie jednak słyszałam od nich, że chcą zapomnieć o tych doświadczeniach, chcą wymazać je z pamięci, chcą się od niej uwolnić, aby rozpocząć nowe życie. Dla wielu z nich było to bardzo trudne, a wręcz niemożliwe, ponieważ nie mieli szansy przepracowania swojej traumy. Wielu uchodźców wspominało też o wpływie traumy nie tylko na nich samych, ale na ich życie rodzinne, a w szczególności na dzieci, które urodziły się w Polsce i które nie doświadczyły wojny. Zagadnienie to nosi nazwę „postpamięci” (termin użyty przez Marianne Hirsch) i jest szeroko opisane w literaturze przedmiotu¹¹. Joanna Tokarska-Bakir

¹¹ W literaturze spotkać można wiele opracowań i badań dotyczących „postpamięci” urodzonych po II wojnie światowej dzieci, osób ocalałych z Holokaustu

charakteryzuje „postpamięć” pisząc o dzieciach: „Ich własne wspomnienia musiały ustąpić miejsca historiom poprzednich pokoleń, ukształtowanych w traumatycznych okolicznościach, które nigdy nie zostały do końca zrozumiane ani odtworzone. Postpamięć rozumiała jest w rodzinach obciążonych traumatyczną przeszłością. (...) W grę wchodzi tu osobliwy, mitotwórczy żywioł. (...) Zjawisko to wpisuje się doskonale w horyzont «kultury posttraumatycznej» rozwijającej się (...) w reakcji na wcześniejszą kulturę milczenia” (Tokarska-Bakir 2004: 97–98).

Przełamywanie barier relacyjnych

W czasie przeprowadzania badań z uchodźcami przebywającymi w ośrodkach dla cudzoziemców (E.J.), pojawiło się sporo trudności natury formalnej i organizacyjnej. Mimo iż otrzymałam zgodę Dyrektora Urzędu do Spraw Repatriacji i Cudzoziemców (dzisiaj jest to Urząd do Spraw Cudzoziemców) na przeprowadzenie wywiadów z uchodźcami, musiałam także uzyskać zgodę samych Czechenów. Bardzo ważne jest „wejście” w badaną grupę, zdobycie zaufania jej członków, poznanie ich zwyczajów i języka. Dostęp do badanej grupy był możliwy tylko dzięki wprowadzeniu mnie przez dwie osoby (tzw. ekspertów) szanowane w środowisku uchodźców z Czeczenii. To, co uważam za najtrudniejsze w swoich badaniach, to pozyskanie wsparcia ekspertów i zdobycie zaufania uchodźców z Czeczenii. Gdy po raz pierwszy przystępowałam do wywiadów (i nie korzystałam jeszcze z pomocy „ekspertów”), sytuacja była dla mnie trudna:

(zob. m.in. Siwy, Kozak 2004: 344; Lis-Turlejska 1992: 68, 1998: 27). Dla zobrazowania sytuacji w rodzinie, w której rodzice przeżyli wojnę, a dzieci jej nie doświadczyły warto w tym miejscu przytoczyć fragment świadectwa Krzysztofa Szwajcy, który tak opisuje swoje relacje z rodzicami: „Jedno z naszych rodziców nie mówiło o swojej przeszłości, wojnie, rodzinie. W domach więcej było lęku, troski i milczenia niż radości i śmiechu. Zdarzały się kłótnie. Bywało, że rodzice pozostawali w konflikcie (...). Silniej wiązaliśmy się z tym bardziej nerwowym i smutnym (...). Rodzice (...) byli nerwowi, nadpobudliwi albo smutni, łatwo się denerwowali. My też byliśmy nerwowi. Już w okresie przedszkolnym przeżywaliśmy nasilone lęki, obawialiśmy się rozstania z mamą albo tatą. Żyliśmy trochę w próżni, nie mieliśmy wielu kolegów i koleżanek, świat poza domem był zły i groźny (...). Rodzice (...) byli na nas skoncentrowani, staliśmy się dla nich wszystkim, centralnym punktem odniesienia, żyliśmy pod ciśnieniem ich wielkich oczekiwań... Przeżywamy poczucie niemożności porozumienia się z tymi, którzy nie przeżyli tego, co my” (Szwajca b.d.).

przyszłam do ośrodka dla uchodźców, mieszczącego się w dawnym hotelu robotniczym. Na każdym piętrze budynku znajdował się korytarz, a po jego dwóch stronach były pokoje mieszkalne; po korytarzu biegały krzyczące dzieci, kobiety krzątały się z praniem i przygotowywały posiłki w kuchni znajdującej się na końcu korytarza. Nikt mnie nie znał, byłam osobą z zewnątrz, byłam dla nich obca, tak samo, jak oni dla mnie¹².

Podobnie trudno jest zyskać sympatię Warmiaków. Bardzo ciężko jest namówić starsze osoby do udzielenia wywiadu. Dlatego też, jak nadmieniałam wcześniej (I.L.), poprosiłam o współpracę znanego w tej społeczności Warmiaka, ale też człowieka obeznanego z mediami – Edwarda Cyfusa. On znając gwara i posługując się j. niemieckim, zgodnie z moimi instrukcjami zbierał wywiady lub też „wprowadzał” mnie w konkretną społeczność.

Drugim problemem początkowego etapu badań są pojawiające się ciągle pytania i wątpliwości: jak rozpocząć rozmowę? Jak poprosić osoby, aby opowiedziały o swoich najtrudniejszych momentach życia, o gwałtach, przemocy i torturach? Kto ma być moim respondentem? Czy mam prawo odświeżać traumę w ludziach, którzy próbują o niej zapomnieć? Byłam sama (E.J.) i nie miałam żadnego wsparcia ze strony pracownika socjalnego. Po raz pierwszy odczułam wówczas samotność, niechęć i złość. W takich sytuacjach, jak pisze Krzysztof Konecki, „Badacz jest zwykle sam, skazany wyłącznie na siebie. Wszystkie decyzje dotyczące tego, co obserwować, jak się zachowywać, co robić jako uczestnik, są podejmowane zazwyczaj bez żadnej konsultacji z innymi badaczami” (Konecki 2000: 152).

Wejście w grupę i nawiązanie kontaktu z rozmówcami wymaga czasu. Po powolnych, rozciągniętych w czasie „etapach oswojania sytuacji i zadomawiania się w niej” (Pilch, Bauman 2001: 321), między mną (E.J.) a Czeczenami zrodziła się bliższa więź. Zaczął wzrastać poziom wzajemnego zaufania, przyzwyczajania się do obustronnej obecności, a nawet pojawił stan oczekiwania na spotkanie. Nie wzbudzałam już podejrzeń, sensacji i ciekawskich, nieufnych spojrzeń. Nadal byłam obca, ale dystans między mną a badanymi został zmniejszony. Gdy uzyskałam od uchodźców ich „wewnętrzna i zewnętrzną zgodę” zaangażowałam się w życie społeczności w ośrodku: pracowałam jako wolontariusz pomagając dzieciom w nauce, tłumaczyłam pisma urzędowe na język polski, byłam także tłumaczem w szpitalach. Zaoferowałam swój czas

¹² Krystyna Ablewicz używa metafory „wędkarza” dla określenia badacza, który nie pochodzi „z tego samego świata”, co osoby badane (Lalak 2010: 337–338).

i autentyczność. Badania jednak wymagały ode mnie dużej dyspozycyjności i mobilności. Taka postawa wywoływała we mnie dylemat natury moralnej, a mianowicie uświadomiłam sobie, że niektórzy uchodźcy mają wobec mnie postawę roszczeniową i oczekują, a czasami wręcz wymagają pomocy i załatwienia ich spraw, od tego uzależniając udzielenie wywiadu. Bywały sytuacje, że powodowało to we mnie uczucie rozczarowania kontaktem z osobą badaną i niezadowolenia z udzielonego wywiadu. Mogę powiedzieć, że w czasie procesu badawczego doszło do konfrontacji dwóch tożsamości: „tradycyjnej” (z jej innym rozumieniem i postrzeganiem świata także w wymiarze temporalnym) z tożsamością „ponowoczesną”, charakteryzującą się myśleniem skierowanym na osiągnięcie sukcesu. Ryszard Kapuściński wielokrotnie powtarzał, że Wschód i Zachód nigdy się ze sobą „nie zejdą” i człowiek Wschodu nigdy nie zrozumie człowieka Zachodu, jednak mi, takie odnoszę wrażenie, udało się usłyszeć głos tych, którzy mimo dzielących nas różnic społecznych i kulturowych, podobnie jak ja odczuwają potrzebę kontaktu i relacji z drugim człowiekiem.

Nieufność, podejrzliwość i brak akceptacji, jaka pojawiła się na początku kontaktu jest zrozumiała ze względu na fakt, że Czeczeni to osoby, które uciekły ze swojego kraju z powodu wojny i prześladowań. Kontakt z nimi utrudniała blokada i lęk przed obcymi, z ich strony szczególnie żywy po wydarzeniach z 1 września 2004 roku w Biesłanie w Północnej Osetii, gdzie terroryści czeczeńscy dokonali zamachu na szkołę, podczas którego zginęło około 300 dzieci. Ponadto, uchodźcy mieli inny kod kulturowy i inną siatkę pojęć, w której funkcjonowali. Jednakże z nieufnością i podejrzliwością spotkałam się również ze strony tych Czeczenów, którzy mieszkają w Polsce od kilku czy nawet kilkunastu lat. Mimo iż zostałam im polecona przez „ekspertów”, to w kilku przypadkach byłam „sprawdzana” przez uchodźców: wypytywali mnie o miejsce pracy i o to, z kim prowadzę badania i do jakiego celu zostaną one wykorzystane, choć na początku wizyty przedstawiłam im to wszystko. Mam poczucie, że pomimo moich wyjaśnień i zapewnień o zachowaniu anonimowości i uczciwości moich intencji, nie do końca zostałam zaakceptowana jako badacz. Zarzucono mi, że Polacy robią za dużo badań, za którymi nie idzie konkretna pomoc uchodźcom. I tu pojawił się kolejny dylemat moralny: czy mam prawo przeprowadzać badania, które dotyczą najgłębszych, najtrudniejszych i często najdramatyczniejszych momentów życia moich rozmówców, aby potem napisać kilka artykułów i „zaliczyć” je sobie do dorobku naukowego? (Kubinowski 2011: 354–355). Z sytuacją nieufności, podejrzliwości i lęku spotkałam

się też ze strony niektórych nauczycieli uczących dzieci czeczeńskie w polskich szkołach. W tym wypadku natura obaw miała zupełnie inne podłoże, a mianowicie lęk wynikał z użycia przez mnie dyktafonu i z faktu nagrywania wywiadu. Po kilkunastu minutach rozmowy, napięcie ze strony rozmówcy mijało i badani nie zwracali więcej uwagi na włączony dyktafon.

W badaniach jakościowych nie ma z góry ustalonego schematu. Trzeba mieć własny pomysł na ich przeprowadzenie. I to jest też jedna z wielu trudności, które towarzyszą badaczowi w trakcie jego wędrówki po nieodkrytych obszarach rzeczywistości społecznej. Po kilku latach doświadczenia w pracy badawczej odkrywamy, że mając solidne zaplecze metodologiczne i empiryczne o wiele łatwiej jest prowadzić wywiady, niż będąc na początku tej drogi. Wiemy zarazem, że nie powinniśmy i nie możemy wpadać w rutynę, bo każdy wywiad jest inny, przynosi wiele niespodzianek i odkrywa nowe obszary interpretowania świata przez interlokutora.

Dylematy etyczno-moralne w pracy badawczej – rozszerzenie spektrum problemowego

Nieodłącznym elementem warsztatu badawczego są, sygnalizowane w poprzednim podrozdziale, aporie etyczne i moralne, przed którymi stoi każdy badacz. Józef Lipiec pisze, że zadaniem nauki jest, owszem, odkrywanie prawdy, lecz nie za wszelką cenę, ponieważ najważniejszą zasadą etyczną i moralną badań jest *primum non nocere* ani sobie, jako badaczowi, ani tym bardziej badanemu. W literaturze przedmiotu spotkać można stwierdzenie dotyczące konfliktu sumienia nazywanego czasami „dylematem Nobla” lub „lekcją ucznia czarnoksiężnika”. Konflikt ten polega nie tylko na odkrywaniu prawdy, ale przede wszystkim na jej rozpowszechnianiu i na odpowiedzialności naukowca lub odkrywcy za użycie przeciwko drugiemu człowiekowi jego wynalazku (Lipiec 2010: 361). Doskonałym przykładem pojawienia się podobnych rozterek jest wynalezienie dynamitu przez Alfreda Nobla, czy skonstruowanie karabinu AK-47 przez Michaiła Timofiejewicza Kałasznikowa (Hodges 2007: 20–23)¹³. Michael Q. Patton wymienia aspekty etyczne,

¹³ M.T. Kałasznikow tłumaczy: „W przypadku karabinów konstruktorzy nie są najważniejsi. My tylko je tworzymy. To politycy decydują, do kogo trafi ta broń, ale oni nie chcą o tym mówić. (...) Skąd mogłem wiedzieć, jak długo przetrwa ten

które powinny być przestrzegane w każdym badaniu naukowym; są nimi m.in.: uzyskanie zgody respondentów na przeprowadzenie badania, zapewnienie ich o ochronie danych osobowych i treści uzyskanego materiału badawczego, przewidywanie kosztów (emocjonalnych) swoich, jak i respondenta wynikających z przeprowadzonych badań (Patton 1990: 356–357). Jakie są inne dylematy etyczne i moralne, które stanowią *sui generis* wyzwanie dla badacza jakościowego? Poniżej wyodrębniłyśmy niektóre z nich, ściśle związane z przestrzenią naszych własnych badań.

Jaką rolę powinien przyjąć badacz wobec badanego: „spowiednika”, przyjaciela, terapeuty, badacza czy wszystkie te role naraz? Jest to pytanie, które nieustannie nurtuje badaczy i które, zarazem, szczególnie mocno uzewnętrznia się w czasie rozmów na tematy trudne, kiedy to relacje nacechowane są silnymi emocjami. Jeśli chodzi o badacza, to mimo iż ma on świadomość tego, że jego relacja z narratorem jest *stricte* naukowa, to jednak nie jest w stanie uniknąć ciężaru doświadczeń, traumy czy winy swojego rozmówcy. Ja również (E.J.) stanęłam przed takim dylematem. W czasie przeprowadzania wywiadów z uchodźcami z Czeczenii usłyszałam wiele wypowiedzi na temat doświadczeń wojennych, opowieści o gwałtach, torturach, obcinaniu uszu, wrywaniu paznokci i wysadzaniu ludzi w powietrze. Były to relacje „z pierwszej ręki” od osób, które dopiero co przyjechały z Czeczenii. Spotkałam się także z rozmówcami, którzy mimo że przeżyli pacyfikacje, czyli „zrównanie z ziemią” swoich miejscowości kilka lat wcześniej, opowiadali mi o swoich doświadczeniach tak, jakby były one ich udziałem zaledwie przed paroma dniami. Aby móc badać takie tematy, badacz musi sam poradzić sobie z ciężarem doświadczeń swojego narratora. Po przeprowadzeniu wywiadów (E.J.), odłożyłam je na półkę na kilka miesięcy, aby móc ponownie do nich wrócić i rozpocząć ich analizę z perspektywy czasu – „na chłodno”. Głębokie zaangażowanie się badacza w relację z osobą badaną trafnie określił Norman K. Denzin, mówiąc: „Badacz, który dąży do uchwycenia i zrozumienia centralnych struktur znaczeniowych w życiu podmiotu, musi wżyć się w biografię drugiej osoby tak, by móc spojrzeć na jej doświadczenia z podwójnej perspektywy znajdowania się tam, gdzie ona, postrze-

karabin i do czego zostanie wykorzystany? Dopiero teraz się o tym przekonuję. Był moim dzieckiem, ale w pewnym momencie wyrwał się spod kontroli. Nie zdołałem go wychować, sam osiągnął dorosłość. Nie mogę patrzeć, jak strzelają z niego dzieci w Afryce, ale przecież ktoś musiał im go dać”. Według szacunków ONZ na świecie jest w użyciu około 70 milionów karabinów kałasznikow.

gając i artykułując jej przeżycia jej oczyma i ustami. Dokonując tego, badacz przemawia przez osobę badaną, a ona przez niego” (Denzin 1990: 58).

Osobnym dylematem etycznym jest ocena zachowania i wypowiedzi narratora przez badacza, a także zachowanie w tajemnicy treści wywiadu, gdy są po temu wyraźne przesłanki. Czy badacz ma prawo potępić badanego za jego czyny? Czy ma prawo go skrytykować za niesłuszne postępowanie? Jeśli ma takie prawo, to kiedy powinien to zrobić? Czy na pierwszym spotkaniu, czy na kolejnym? (A jeśli następnego razu już nie będzie?). Czy może w ogóle nie powinien tego nie robić? Tu pojawia się kolejne aksjologiczne pytanie dotyczące wartościowania tego, co jest dobre, a co złe? Czy badacz ma moralne prawo to rozstrzygać? Czy „metaprzekonania” badacza należące do jego świadomości etycznej mają prawo być uwypuklane w czasie prowadzenia, a później także dokonywania analizy badań? Czy badacz ma być jedynie bezstronnym świadkiem i niejako „nośnikiem” przekazywanych informacji? Czy może odmówić dalszej współpracy z badanym, gdy treści jego wypowiedzi są pełne nienawiści wobec jakiejś grupy etnicznej czy narodowej? Eugeniusz Piotrowski używa pojęcia dylematów aksjologicznych w badaniach pedagogicznych. Mówi o konflikcie wartości typu prawda – dobro (osób badanych), mówi też o konflikcie wartości typu prawda – dobro (badacza) oraz o konflikcie typu dobro (osób badanych) – dobro (badaczy i odbiorców) (Piotrowski 2010: 411–413).

Następną wątpliwość budzi fakt dotyczący wiedzy badacza na temat np. łamania prawa przez badanego. Co ma on zrobić z wiedzą o czynach niezgodnych z prawem danego kraju? Czy zachować ją dla siebie, czy zgłosić odpowiednim służbom? Czy w tym wypadku ma być lojalny wobec osoby, która mu zaufała i zgodziła się na wywiad? Czy ma być lojalny wobec własnych przekonań i wartości? Czy ma być lojalny wobec państwa, w którym mieszka i wobec obowiązującego w nim prawa? Przed niektórymi z tych dylematów stanęłam i ja (E.J.). Z jednej strony wiedziałam o rzeczach, o których nie powinienam wiedzieć, a z drugiej te informacje dawały mi pewność, że osoby udzielające mi wywiadu ufają mi na tyle, że w tajemniczyły mnie w swoje plany, o których wiedzieli tylko nieliczni.

Inne pytanie dotyczy tego, co ma zrobić badacz w sytuacji, gdy przeprowadził wywiad i uzyskał ciekawy materiał, po czym rozmówca rozmyślił się i nie udzielił zgody na wykorzystanie go w badaniu? Jest to dylemat moralny, ponieważ badacz ma wiedzę, a chcąc być odpowiedzialnym i lojalnym wobec badanego, trzyma ją dla siebie, a nieopowiedziane historie chowane są do szuflady i mogą nigdy

nie ujrzeć światła dziennego. Taką sytuację przeżyłam (I.L.) w rozmowach z Lucjanem Czubielem, który opowiedział mi kilka faktów ze swojego rodzinnego życia, ale zabronił pisać o nich w wywiadzie. Tym samym mamy informacje o jego córce, ale żadnej wzmianki o jej matce – przez kilka lat żonie mojego rozmówcy.

Wywiady narracyjne bywają trudne nie tylko dla badacza, ale również, a może szczególnie dla osoby badanej. Steinar Kvale stawia jedno z najważniejszych pytań, na które każdy badacz, jako kreator procesu badawczego, musi znaleźć odpowiedź: czy potencjalne korzyści płynące z badania przewyższają potencjalne straty respondentów? (Kvale 2010: 63). Marta Kurkowska-Budzan (2011: 24) dodaje: Czy, jak lub do jakiego momentu naciskać na rozmówcę i czy rzeczywiście warto to robić dla dobra badań? Badania mogą mieć negatywny wpływ na osobę badaną, ponieważ przywołane zostają traumatyczne wspomnienia, które jednostka spycha do podświadomości i stosuje mechanizm wyparcia w celu lepszego samopoczucia. Rozmówca – szczególnie na początku wywiadu – może czuć się zagrożony, nieufny i może obawiać się oceny swoich postaw ze strony badacza, co w konsekwencji powoduje obniżenie jego samooceny (Kurkowska-Budzan 2011: 28). Jeszcze inne pytanie dotyczy tego, jak ustrzec się manipulacji, wykorzystania oraz bycia wykorzystanym w relacji z badaną osobą? W wywiadzie można zawieść czyjeś zaufanie, oszukać respondenta, ale można też samemu zostać oszukanym i celowo lub nie, z premedytacją lub nie, być „użytym” do załatwienia jakiejś sprawy czy rozwiązania jakiegoś problemu (Kurkowska-Budzan 2011: 30–31; por. też Bloch w niniejszym tomie). Dla przykładu, zostałam (I.L.) ostrzeżona przez kolegów-naukowców pracujących ze mną na Uniwersytecie, a znających Lucjana Czubiela, że mogę być przez niego wykorzystywana do oczyszczenia się z własnych przewinień z epoki PRL.

Ważkim dylematem jest też moment i czas zakończenia wywiadów. Badaczowi podczas całego procesu badawczego musi przyświecać cel badań. Po jego osiągnięciu powinien zakończyć swoje badania. I tu pojawia się trudność, ponieważ nie jest łatwo rozerwać nić nawiązanego zaufania, zaangażowania i współpracy. Trudno jest powiedzieć komuś, kto był wobec nas szczery, czasami po raz pierwszy opowiedział właśnie nam o swoich doświadczeniach, że to już koniec spotkań, że więcej się nie zobaczymy. Bywa, że spotkania takie odciskają „piętno” zarówno na osobie badanej, jak i na badaczu. Zdarza się, że jeszcze długi czas po zakończeniu badań relacje są kontynuowane (por. m.in. Hammersley, Atkinson 2000: 127). Kiedy po dłuższej przerwie zadzwoniłam (I.L.) do mojego

rozmówcy, Lucjana Czubiela, zdarzało się, że usłyszałam w słuchawce: *O! Wreszcie pani sobie o mnie przypomniała!*. Powodowało to u mnie poczucie winy, że nie utrzymuję częstszych kontaktów, ale pan Lucjan musiał się do tego przyzwyczaić.

Na postawione wyżej pytania nie można dać jasnej i prostej odpowiedzi, gdyż należy zaznaczyć *expressis verbis*, że gotowej recepty na rozwiązanie dylematów etycznych i moralnych nie ma. Wiele zależy od badacza, od jego osobowości, wyznawanych wartości, doświadczenia badawczego i życiowego. Każdy z nas musi te problemy rozwiązać sam. Warto jednak wcześniej je sobie uświadomić i spróbować na nie odpowiedzieć, by nie były dla nas (badaczy) zaskoczeniem.

Ocena wiarygodności źródeł wiedzy

W literaturze przedmiotu pojawia się wiele wątpliwości odnośnie do tego czy subiektywne narracje są źródłem wiedzy i czy są one wiarygodne. Historycy uważają, że póki żyją świadkowie, stanowią oni bezpośrednie źródło wiedzy. Dopiero konfrontacja ze źródłami archiwalnymi lub relacjami innych świadków, czyni z indywidualnego wywiadu źródło historyczne. W naukach pedagogicznych używamy natomiast często pojęcia „triangulacji”, które na grunt metodologii badań jakościowych wprowadził Norman K. Denzin. Termin ten odnosi się do łączenia w jednym badaniu wywiadów z respondentami, obserwacji uczestniczącej i analizy dokumentów w celu uwierzytelnienia, poprawności, ścisłości i trafności wyników badań, jak i samego procesu badawczego. Denzin wyróżnił cztery typy triangulacji: (i) triangulację źródeł, polegającą na porównywaniu danych pochodzących od różnych badaczy, przeprowadzających badania w różnym czasie i w różnych miejscach, (ii) triangulację badaczy, czyli porównywanie wniosków i wyników badań od różnych badaczy, którzy pracują nad tym samym zagadnieniem, (iii) triangulację metod – porównanie wyników uzyskanych dzięki wykorzystaniu różnych metod i technik badawczych w jednym badaniu, wreszcie (iv) triangulację teorii, uskutecznianą poprzez porównanie wyników badań przy użyciu różnych teorii (Dróżka 2010: 124–126; Łobocki 2001: 96).

Ocenę wiarygodności da się przeprowadzić posługując się powszechnie znanymi metodami krytyki źródła (czy autor mógł wiedzieć? Czy wiedział? Czy chciał powiedzieć prawdę?). Prowadząc

wywiad, a następnie badając jego wiarygodność, a właściwie wiarygodność autora, historyk nie może zapominać o regułach rządzących ludzką pamięcią, zasadach trwałości pamiętania i deformacjach następujących wraz z upływem czasu, a także o prawach rządzących przypominaniem¹⁴. Zagadnienie wiarygodności materiału dostarczonego przez rozmowę, dialog, wywiad to pytanie o obiektywność i rzeczowość informacji zawartych w treści wypowiedzi, jak również wiarygodność i zaufanie do osoby badanej¹⁵. Prowadząc wywiad mamy do czynienia z wieloma sytuacjami, które obniżają wiarygodność wypowiedzi, a tym samym naszych badań naukowych. Jedną z nich jest sytuacja, w której osoba badana przedstawia jakieś fakty niezgodne z rzeczywistością, subiektywnie, ale szczerze, przekonana, że mówi prawdę. Zadaniem badacza jest dotarcie do „prawdy obiektywnej” w celu ustalenia, dlaczego respondent w inny sposób zinterpretował dany fakt, wydarzenie lub zjawisko. Uwaga badacza powinna być szczególnie wyczulona na niezgodność treści informacji zawartych w rozmaitych wypowiedziach tej samej osoby. Ważnym kryterium wiarygodności jest fakt zaistnienia wypowiedzi, które się wzajemnie potwierdzają lub sensownie, logicznie uzupełniają, tworząc zwartą, konsekwentną całość treściową. W niektórych wypowiedziach występują treści odzwierciedlające pewne, dość powszechne w określonych grupach stereotypy. Zgodność wielu wypowiedzi, które uzyskujemy od rozmaitych osób przynależnych do tej samej grupy, nie stanowi sygnału wiarygodności, przeciwnie – wskazuje na istnienie stereotypowych poglądów, opinii, interpretacji faktów, ich znaczenia itp. Istotne jest ustalenie, czy rozmówca brał bezpośredni udział w zdarzeniach, o których mówi. Czy miał długotrwały kontakt z określoną sytuacją, uczestniczył w niej bezpośrednio, miał sposobność obserwowania wydarzeń, przemyślenia ich i refleksji nad nimi.

Do przyczyn braku wiarygodności danych zaliczamy obawę osób badanych przed sankcjami społecznymi, które mogą im grozić w wypadku, gdy poruszą pewne tematy. Może to dotyczyć faktu czy zdarzenia, które nie są zgodne z przyjętymi zwyczajami, prawem moralnym czy obyczajowym, np. bicie zatrzymanego w areszcie czy „pałowanie” strajkujących robotników. Może także dotyczyć innej osoby, którą trzeba by przedstawić w złym świetle, np. komendanta

¹⁴ Rolę psychologii w metodologii badań historii najnowszej opisuje Krystyna Kersten (1971: 320–324).

¹⁵ W poniższych wnioskach opieramy się na własnych doświadczeniach oraz pracy Stanisława Gerstmana (1985: 244–276).

Milicji Obywatelskiej w okresie PRL, dopuszczającego się wykroczeń wobec zatrzymanych i nakazującego swoim podwładnym podobne zachowanie. Respondent nie zawsze chce powiedzieć prawdę, ponieważ krępuje się, że usłyszy go ktoś, na opinii kogo mu zależy, np. jego przełożony, współmałżonek czy znajomi.

Innym powodem udzielenia nieprawdziwej informacji może być przekonanie rozmówcy, że milczenie lub przyznanie się do braku wiedzy na dany temat postawi go w niekorzystnym świetle. Aby tego uniknąć omawia on wydarzenia, o których nic nie wie. Przyczyną takiego zachowania bywa pragnienie wyświadczenia przysługi prowadzącemu wywiad, zwłaszcza, jeżeli jest on życzliwy i przyjazny rozmówcy.

Wiarygodność danych otrzymanych z wywiadu zmniejszają wypowiedzi częściowe. Co prawda zawarta w nich treść odpowiada rzeczywistości, jest jednak niekompletna, nie zawiera całości odzwierciedleń. Pewna partia materiału została w nich opuszczona z rozmaitych powodów, niekiedy celowo. Powstałe w ten sposób wypowiedzi cechują się zniekształceniami o różnym zasięgu i znaczeniu. Drugi rodzaj wypowiedzi „niewłaściwej” to wypowiedzi nieścisłe, w których obraz nie jest zupełnie zgodny z rzeczywistością i nie odpowiada faktom. Dzieje się tak wtedy, gdy rozmówca nie zetknął się bezpośrednio z faktami, których dotyczy pytanie albo brał udział w zdarzeniach krótko, przypadkowo, nie poświęcając im większej uwagi. Taki materiał łatwo ulega zniekształceniom, bowiem na pamięć oddziałują również nastawienia emocjonalne, uprzedzenia, cudze sugestie itp. Trzeci rodzaj wypowiedzi „niewłaściwej” to relacja niezwiązana z tematem zawartym w treści postawionego pytania. Osoba badana mówi dużo, wypowiada się bardzo swobodnie, posługuje się szczegółami opisywanych faktów, jest ożywiona i zainteresowana swoją narracją, aczkolwiek celowo lub też bezwiednie omija tematykę najbardziej istotną. Kolejną formą wypowiedzi o obniżonym stopniu wiarygodności jest uciekanie od tematu wysuniętego w rozmowie. Otrzymuje się wówczas odpowiedzi typu: „nie wiem”, „nie widziałem”, „nie spotkałem się z tym”. Dochodzi wówczas do blokady porozumienia, a więc chwilowego lub dłużej trwającego zawieszenia kontaktu, głównie emocjonalnego. W takiej sytuacji najważniejsze jest ponowne nawiązanie kontaktu i wzbudzenie zaufania. Trzeba zmienić rozpoczęty wątek, zadać inne pytanie, rozładować napiętą atmosferę. Niewątpliwym utrudnieniem dla prowadzenia wywiadu jest brak pozytywnej motywacji. Osoba badana nie robi żadnego wysiłku, by odtworzyć posiadane doświadczenia, nie stara się wyrazić własnego zdania; przy dłużej

trwającym badaniu jest to poważny znak, że rozmówca jest zmęczony i wywiad należy zakończyć.

Dużej ostrożności wymaga konieczność interpretowania na bieżąco wypowiedzi rozmówców. Występuje tu niebezpieczeństwo rozumienia wypowiedzi w myśl własnych oczekiwań. Dlatego też nie można dopuścić do wyrobienia sobie powierzchownej, opartej na intuicji lub pierwszym wrażeniu, stereotypowej opinii o badanych. Nie powinno się próbować ich sklasyfikować jako interesujących lub nieciekawych, wiarygodnych lub niewiarygodnych, sympatycznych lub niesympatycznych. Często bowiem dopiero przy dłuższej lub wielokrotnej rozmowie, przy lepszym poznaniu, nasz rozmówca „otwiera się”, jest bardziej gotowy do współpracy, wydobywa ze swojej pamięci coraz ciekawsze informacje.

Bardzo ważnym elementem jest także umiejętność odkodowania informacji zawartych w treści wywiadu. Zarówno historyk, pedagog, jak i inny badacz, muszą wykazać się umiejętnością odczytania np. (i) kodu języka etnicznego informatora (kod lingwistyczny), (ii) języka epoki (kod terminologiczny), (iii) kodu psychologicznego, (iv) kodu pisma i ewentualnie innych symboli notowanych (o ile takie w wywiadzie występują) (Topolski 1968: 272).

Innym aspektem mogącym pojawić się w czasie wywiadu są problemy z prawdomównością, wynikające z poprawności politycznej. W czasie rozmów, szczególnie z mężczyznami, często słyszałam (E.J.) deklaracje co do ich przekonań politycznych, epatowana byłam dumą z bycia bojownikiem oraz gloryfikowaniem odniesionych na wojnie ran.

Historycy traktujący relacje ustne jako źródła mówione bardzo dbają o autoryzację wywiadu oraz uzyskanie zgody na publikowanie tekstu. Badacz musi mieć świadomość, że autoryzacja zmienia fakty, nazwiska, daty, stylistykę wypowiedzi, wygładza tekst. Wobec tego druga wersja materiałów z badań (ta poddana autoryzacji) nie jest zapisem rzeczywistej pamięci, a jej udoskonaloną formą. Kiedy rozmówca dostaje tekst do autoryzacji (wydrukowany wariant swojej relacji), sięga do notatek, wycinków prasowych, często nawet pamiętnika, pyta rodzinę, znajomych, usilnie przypomina sobie zapomniane osoby i sytuacje. Poza tym poprawia stylistykę, łagodzi ostrość własnych sądów, oceny innych, skreśla niektóre stwierdzenia, bądź dopisuje nowe fakty.

Miałam (I.L.) taką sytuację kilkakrotnie, np. z Władysławem Ogrodzińskim oraz ks. Edwardem Burczykiem. Obaj – czytając transkrypcję swoich wywiadów daną do autoryzacji – nie mogli uwierzyć, że tak mówili i w efekcie napisali mi ponownie odpowiedzi na

pytania. Tym samym powstała całkiem nowa relacja. Problemem badacza jest, jak ją potraktuje – czy jako wersję pierwotną (zapisujemy wtedy, że wywiad jest po autoryzacji), czy też jako wersję wtórną (mamy wówczas możliwość porównania obu wersji i wyciągnięcia wniosków). Jeżeli zależy nam głównie na faktach, wskazane jest, aby rozmówca przygotował się do wywiadu. W tym wypadku ma czas, aby temat przemyśleć, przygotować materiały i źródła, które posiada w swoich zbiorach, przypomnieć sobie nazwiska i daty, skojarzyć fakty. Jeżeli zaś zależy nam bardziej na autentyczności wypowiedzi, uchwyceniu swoistego stylu czy używanych zwrotów, możemy temu nie zapowiadać i zaskoczyć go pytaniami, których się w ogóle nie spodziewał. Wywiad udostępniony w formie drukowanej może przybrać postać wywiadu-rzeki, gdzie rozmówcy (chociażby Władysław Bartoszewski, Bronisław Geremek, Lech Wałęsa, Wojciech Jaruzelski i in.) sami wszystko sprawdzali i uzupełniali. Przeprowadzający wywiad często jedynie prowokuje, skłania do wspomnień zapisywanych przez ich autora. Inaczej dzieje się w pracach naukowych. Historycy z reguły wplatają pojedyncze zdania z wywiadów do głównego wątku rozważań, opisując rozmówcę z imienia i nazwiska, podają także inne dane z metryczki, by jak najbardziej uwiarygodnić jego wypowiedź. Traktują ją jako źródło historyczne.

Podsumowanie

Mój (E.J.) pierwszy w życiu wywiad narracyjny przeprowadziłam w lipcu 2004 roku z uchodźczynią z Czechenii. Zmienił on moje myślenie o świecie i o ludziach. Zrozumiałam, że wybrana przeze mnie ścieżka metodologiczna jest drogą, po której chcę iść jako badacz, bo pewnych tematów, np. doświadczeń i przeżyć wojennych, nie da się opisać za pomocą badań ilościowych. Przez ostatnie lata prowadzenia badań jakościowych nauczyłam się bardzo wiele. Pozwoliły mi one zobaczyć siebie w różnych sytuacjach i z różnych perspektyw, nauczyły mnie twórczego myślenia, cierpliwości i wytrwałości podczas transkrypcji dziesiątek godzin wywiadów i analizy setek stron materiału, który miałam przed oczami. Wiem, że aby prowadzić wywiady na trudne tematy, aby zdobyć zaufanie respondentów trzeba mieć w sobie „coś”. Owo „coś” określiłabym jako: empatię, syntonię, zaangażowanie, takt, poświęcenie czasu, odwagę, determinację, ale też odpowiedzialność, otwartość na poznanie Innego i świadomość etyczną. Ja natomiast (I.L.) utwierdziłam się

w przekonaniu, że historia to nie suche fakty i wydarzenia, przyczyny i skutki, ale przede wszystkim ludzie, ich czyny i sposoby podejmowania decyzji. Mikrohistoria pozwala wejść w głąb przestrzeni, *oral history* w głąb człowieka, a psychohistoria w głąb jego umysłu i duszy. Taka historia jest fascynująca, pozwala nam lepiej poznać przeszłość, a także przewidzieć wydarzenia w przyszłości.

Kończąc naszą refleksję chcielibyśmy odwołać się do słów Ducio Demetrio, który pouczająco mówił: „Trud pisania o sobie posiadający niezaprzeczalną moc kojącą uwidaczniającą się w chwilach retrospektywnego przemierzania czasu oraz przestrzeni i zamykania ich w formę opowiadania, bez iluzorycznego złudzenia trwałości, zdolny jest zrodzić owoce, przynosząc korzyść tym, którzy przejmą utrwalone w słowach dziedzictwo” (Demetrio 2009: 43).

Bibliografia

- Bron A.
2006 *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 36, nr 4, s. 7–21.
- Cyfus E.
2012 *Butryny we wspomnieniach mieszkańców*, [w:] I. Lewandowska (red.), *Trwanie Warmii. 600 lat Butryn*, Olsztyn–Purda, s. 91–114.
- Demetrio D.
2009 *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*, przeł. A. Skolimowska, Łódź.
- Denzin N.K.
1990 *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii. Znaczenie a metoda w analizie biograficznej*, przeł. N. Nowakowska, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa–Poznań, s. 55–71.
- Drózka W.
1997 *Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, t. 60, nr 4, s. 23–32.
2010 *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk, s. 124–135.
- Dubas E.
2011 „Ja mam parę żyć” – uczenie się z własnej biografii (w świetle analizy jednego wywiadu), [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, t. 1, Łódź, s. 197–213.

- Gerstmann S.
1985 *Rozmowa i wywiad w psychologii*, Warszawa.
- Golka M.
2010 *Spoleczna niepamięć. Pomiędzy zapominaniem a zamazywaniem*, [w:] S. Kapralski (red.), *Pamięć, przestrzeń, tożsamość*, Warszawa, s. 49–71.
- Hammersley M., Atkinson P.
2000 *Metody badań terenowych*, przeł. S. Dymczyk, Poznań.
- Hastrup K.
1997 *Przedstawianie przeszłości. Uwagi na temat mitu i historii*, przeł. S. Sikora, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty”, nr 1–2, s. 22–28.
- Hodges M.
2007 *AK-47*, przeł. J. Złotnicki, Warszawa.
- Hoerning E.M.
1990 *Rola wydarzeń życiowych. Doświadczenia i rewitalizacja w perspektywie biograficznej*, przeł. M. Ziółkowska, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa–Poznań, s. 127–135.
- Januszevska E.
2010 *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*, Toruń.
2013a *Imigranci i uchodźcy w Danii – perspektywa badacza*, „Pedagogika Społeczna”, t. 48, nr 2, s. 137–154.
2013b *Child refugees and immigrants in Denmark: A researcher’s reflections*, [w:] E. Januszevska, S. Rullac (red.), *Social problems in Europe: dilemmas and possible solutions*, Paris, s. 49–70.
2014 *Losy polskich imigrantów w Winnipeg – przyczynek (do) uczenia się z własnej biografii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 67 (3), s. 111–126.
2015 *Uchodźcy w Danii – między integracją a marginalizacją*, „Praca Socjalna”, nr 1/styczeń-luty, s. 53–70.
- Januszevska E., Markowska-Manista U.
2015a *„Culturally different” children in a school environment. Research reports*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3, 233–251.
b.d. *A student with a multicultural background in the Polish system of education*, „Migration Studies” (tekst w druku).
- Kapralski S.
2010 *Pamięć, przestrzeń, tożsamość. Próba refleksji teoretycznej*, [w:] S. Kapralski (red.), *Pamięć, przestrzeń, tożsamość*, Warszawa, s. 9–46.
- Kersten K.
1971 *Historyk twórcą źródeł*, „Kwartalnik Historyczny”, nr 2, s. 313–329.
- Konecki K.
2000 *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa.

- Król M.
1969 *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] M. Halbwachs, *Spoleczne ramy pamieci*, Warszawa, s. VII-XXVI.
- Kubinowski D.
2011 *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin.
- Kurkowska-Budzan M.
2011 *Informator, świadek historii, narrator – kilka wątków epistemologicznych i etycznych oral history*, „Wrocławski Rocznik Historii Mówionej”, t. 1, s. 9–34.
- Kvale S.
2010 *Prowadzenie wywiadów*, przeł. A. Dziuban, Warszawa.
- Lalak D.
2010 *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa.
- Lewandowska I.
2004 *Wywiad jako technika zdobywania informacji źródłowych w badaniu historii najnowszej*, „Echa Przeszłości”, t. 5, s. 279–299.
2006a *Źródła oralne w warsztacie badawczym historyka dziejów najnowszych i w edukacji historycznej*, [w:] S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek (red.), *Źródła w edukacji historycznej. III Toruńskie Spotkania Dydaktyczne*, Toruń, s. 155–161.
2006b *Instytut Mazurski w relacji jego współtwórcy – Hieronima Skurpskiego*, „Echa Przeszłości”, t. 7, s. 137–158.
2006c *Lata 1946–1956 na Warmii i Mazurach z perspektywy Władysława Ogrodzińskiego, historyka i bibliotekarza w Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie*, „Studia Historyczne”, nr 3–4, s. 319–337.
2006d *Problemy warsztatowe historii mówionej, czyli o tym, jak powstawały książki Edwarda Cyfusa*, [w:] E. Cyfus, *A życie toczy się dalej...*, cz. 2, Olsztyn, s. 205–216.
2007 *Problematyka oral history w Internecie*, [w:] R.T. Prinke (red.), *Megabajty dziejów. Informatyka w badaniach, popularyzacji i dydaktyce historii*, Poznań, s. 167–179.
2008a *Głos w dyskusji o źródłach mówionych (oral history) na kanwie pracy „Przeszłość zapamiętana. Narracje z pogranicza”*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie”, nr 4, s. 509–513.
2009a *Zasady opisu bibliograficznego źródeł mówionych (relacji ustnych). Próba systematyzacji*, „Echa Przeszłości”, t. 10, s. 487–498.
2009b *Historycy wobec metody oral history. Przegląd polskiej literatury naukowej*, [w:] M. Świgoń (red.), *Historia – Archiwistyka – Informacja naukowa. Prace dedykowane Profesorowi Bohdanowi Ryszewskiemu*, Olsztyn, s. 127–138.
2010 *Polskie Towarzystwo Historii Mówionej (PTHM/POHA)*, „Wiadomości Historyczne”, nr 2, s. 36–37.

- 2011 *Oral history we współczesnej Polsce – badania, projekty, stowarzyszenia*, „Wrocławski Rocznik Historii Mówionej”, t. 1, s. 81–103.
- 2013a *Władysław Ogrodziński – mój rozmówca, przewodnik naukowy i autorytet społecznikowski*, [w:] J. Chłosta (red.), *Nigdy nie wypuszczał pióra z ręki... Wspomnienia o Władysławie Ogrodzińskim*, Olsztyn 2013, s. 86–93.
- 2013b *Historie i problemy kobiet na łamach czasopisma „Oral History. The Journal of the Oral History Society” – przegląd artykułów*, „Wrocławski Rocznik Historii Mówionej”, t. 3, s. 282–290.
- 2013c *Olsztyńskie badania i działania w kręgu oral history*, [w:] A. Chlewicka, T. Kawecki (red.), *Kultura pamięci. Studia i szkice*, Bydgoszcz, s. 249–263.
- 2015 *Konserwatorskie zwierzenia. Rozmowy z Lucjanem Czubielem konserwatorem zabytków w Olsztynie 1956–1993. Wywiad-rzeka. Materiały źródłowe*, Olsztyn.
- Lipiec J.
2010 *Etyka badań naukowych*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk, s. 357–369.
- Lis-Turlejska M.
1992 *Psychologiczne następstwa skrajnie stresowych przeżyć*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 2, s. 65–76.
1998 *Traumatyczny stres. Koncepcje i badania*, Warszawa.
- Łobocki M.
2001 *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków.
- Nowak J.
2010 *Przestrzeń i pamięć społeczna wśród ukraińskich Huculów*, [w:] S. Kaprański (red.), *Pamięć, przestrzeń, tożsamość*, Warszawa, s. 200–218.
- Patton M.Q.
1990 *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park–London–New Delhi.
- Pilch T., Bauman T.
2001 *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa.
- Piotrowski E.
2010 *Psychologiczne uwarunkowania badań pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk, s. 401–413.
- Ratkowska-Widlarz L.
2011 *Narracje (relacje świadków) w warsztacie antropologa kultury. Pamięć i antropologia*, „Wrocławski Rocznik Historii Mówionej”, t. 1, s. 35–56.

Siwy A., Kozak B.

- 2004 *Zespół stresu pourazowego i style radzenia sobie ze stresem – uwarunkowania genetyczne i środowiskowe szacowane metodą studiów rodzinnych*, [w:] J. Strelau (red.), *Osobowość a ekstremalny stres*, Gdańsk, s. 343–355.

Sztumski J.

- 2005 *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice.

Theiss W.

- 1992 *Dzieci syberyjskie. Dzieje polskich dzieci repatriowanych z Syberii i Mandżurii w latach 1919–1923*, Warszawa.

Tokarska-Bakir J.

- 2011 *Rzeczy mgliste. Eseje i studia*, Sejny.

Wyka A.

- 1990 *Ku nowym wzorom badań społecznych w Polsce. Cechy badań jakościowych w ostatnich latach*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 161–173.

Szwajca K.

- b.d. *Problemy tożsamości u dzieci ofiar Holocaustu*, (tekst dostępny pod adresem: http://dzieciholocaustu.org.pl/szab3.php?s=ostatni_szwajca.php; data dostępu: 25.06.2015).