

Przedmowa

Napisałem tę książkę, czerpiąc w dużej mierze ze swoich doświadczeń nauczyciela akademickiego. Kiedy trzeba wytłumaczyć studentom metody prowadzenia badań, wpada się na nowe sposoby ujmowania pewnych zagadnień, przykłady nadające konkretną postać abstrakcyjnym ideom i zadania, dzięki którym studenci mogą przećwiczyć nowe formy myślenia i posługiwania się tym, czego dowiadują się podczas badań. Nauczyciel, który wysłuchuje indywidualnych, na pozór niepowtarzalnych problemów, z jakimi mierzą się studenci w swoich projektach badawczych, zaczyna dostrzegać między tymi problemami pewne podobieństwa rodzinne (trochę jak lokalny spec od komputerów, który gromadzi wiedzę, rozwiązując jednostkowe problemy). Przekonuje się, że każda z tych konkretnych trudności jest wariantem pewnego ogólnego problemu. Każdy nowy szczegółowy problem jest jednak na tyle odmienny od pozostałych, że pogłębia naszą wiedzę na temat ogólnej klasy trudności, do której należy.

Po jakimś czasie zacząłem zapisywać swoje doraźne pomysły, wymyślone na potrzeby konkretnych zajęć albo problemu badawczego jednego z moich studentów. Kiedy wydałem książkę na temat trudności związanych z pisarstwem akademickim (Becker 2013), stwierdziłem, że mogę pójść za ciosem i napisać kolejną, tym razem o „myśleniu”, w której wykorzystam zgromadzone przeze mnie notatki na temat „trików” badawczych. Niektóre z tych pomysłów

zawarłem już we wcześniejszych publikacjach, artykułach napisanych przy różnych okazjach, z których dosyć swobodnie czerpałem w tej książce. (Listę wydawców, którym chciałbym podziękować za zgodę na wykorzystanie tych publikacji, umieściłem na końcu przedmowy).

Większość moich prac miała charakter autobiograficzny, w mniej lub bardziej widoczny sposób. W tej książce wielokrotnie przywołuję własne doświadczenia, zwłaszcza te z czasów studenckich, kiedy moi wykładowcy pokazali mi, na czym mogą polegać praca i życie socjologa. W pewnym sensie składam tu hołd moim nauczycielom, zarówno tym z okresu studiów, jak i późniejszym (bo moja edukacja nigdy się nie zakończyła). Dlatego często sięgam po ich słowa, aby wyrazić to, co mam do powiedzenia, a moje pomysły opierają się na ich ideach. Przez te wszystkie lata doszedłem do wniosku, który w końcu wyciąga większość ludzi – że moi nauczyciele zwykle nie byli tak głupi, jak zdarzało mi się myśleć.

Wiele nauczyłem się też od osób, które przez lata czytały moje kolejne teksty – przychylnym okiem, ale też nie szczędząc krytyki. Kilka z nich przeczytało wczesne wersje maszynopisu tej książki i jestem im wdzięczny za liczne uwagi, chociaż oznaczało to dla mnie więcej pracy. (Ale cieszę się, że usłyszałem to od nich!) Dziękuję więc Kathryn Addelson, Eliotowi Freidsonowi, Harveyowi Molotchowi i Charlesowi Raginowi za ich cenne sugestie.

Doug Mitchell jest wydawcą, o którym marzy każdy autor. Cierpliwie czekał na powstanie tej książki, podsuwał mi ciekawe i przydatne pomysły, podtrzymywał moją wiarę w sens pisanie i ogólnie utrzymywał ten projekt przy życiu.

Z Dianne Hagman łączą mnie nie tylko zainteresowania intelektualne, ale też codzienne życie domowe, a prowadzone przez nas wspólnie rozważania nad wszelkiego rodzaju problemami badawczymi i pojęciowymi wpłynęły na kształt tej książki w tak wielu miejscach, że nie sposób ich wyliczyć. Oprócz tego Dianne wysłuchiwała praktycznie wszystkiego, co miałem tu do powiedzenia – w formie chaotycznych monologów, rzucanych mimochodem uwag, a nawet całych czytanych na głos fragmentów tekstu – a jej reakcje i pomysły pomogły mi dopracować książkę.

Jestem wdzięczny wielu osobom i wydawnictwom za udzielenie zgody na przedruk fragmentów moich wcześniejszych publikacji.

Różne wyimki tej książki ukazały się po raz pierwszy w moim tekście *Tricks of the Trade* (1989), w: Norman K. Denzin (red.), *Studies in Symbolic Interaction*, New York: JAI Press, 10B, s. 481–490. Zdjęcie autorstwa Reného Bouletina zamieszczone w rozdziale 2 zostało pierwotnie opublikowane w artykule Brunona Latoura *The Pedofil of Boa Vista* (1995), „Common Knowledge”, 4, s. 165. Fragmenty rozdziału 2 pochodzą z kilku moich tekstów: 1) *Foi por acaso. Conceptualizing Coincidence*, „Sociological Quarterly” 1994, 25, s. 183–194; 2) *The Epistemology of Qualitative Research*, w: Richard Jessor, Anne Colby, Richard A. Shweder (red.) (1996), *Ethnography and Human Development*, Chicago: University of Chicago Press, s. 53–71; 3) *Cases, Causes, Conjunctures, Stories, and Imagery*, w: Charles C. Ragin, Howard S. Becker (1992), *What Is Case?*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 205–216, © 1992 Cambridge University Press, przedruk za zgodą Cambridge University Press. Fragmenty rozdziału 3 ukazały się w moim tekście *Letter to Charles Seeger*, „Ethnomusicology” 1989, 33, s. 275–285, przedrukowanym za zgodą czasopisma „Ethnomusicology”. Fragmenty rozdziału 4 można znaleźć w artykule *Generalizing from Case Studies*, w: Elliot W. Eisner, Alan Peshkin (red.) (1990), *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*, New York: Teachers College Press, Columbia University, s. 233–242, © 1990 Teachers College, Columbia University, przedruk za zgodą Teachers College Press. Fragmenty rozdziału 5 pochodzą z mojego tekstu *How I Learned What a Crock Was*, „Journal of Contemporary Ethnography” 1993, 22, s. 28–35. Oprócz tego w rozdziałach 3 i 5 przytaczam fragmenty książki Everetta C. Hughesa *The Sociological Eye* (1984, New Brunwisck: Transaction Books, © 1984 Transaction, Inc., przedruk za zgodą Transaction Publishers). W rozdziale 3 obszernie cytuję książkę Jamesa Agee i Walkera Evansa *Let Us Now Praise Famous Men* (1941, Boston: Houghton Mifflin, s. 125–126, 162–165, © 1939, 1940 James Agee, © 1941 James Agee, Walker Evans, © 1969 Mia Fritsch Agee, Walker Evans, przedruk za zgodą Houghton Mifflin Co.). Wreszcie w rozdziale 5 znalazł się fragment artykułu Arthura Danta *The Artworld*, „Journal of Philosophy” 1964, 61, s. 571–584, przedrukowany za zgodą „Journal of Philosophy”.

Triki

Kiedy studiowałem na Uniwersytecie Chicagowskim, razem z innymi studentami nauczyliśmy się, że można się uporać z każdym trudnym pytaniem konceptualnym, odpowiadając autorytatywnym tonem: „No cóż, wszystko zależy od tego, jak zdefiniujesz używane pojęcia”. W zasadzie to prawidłowa odpowiedź, ale na niewiele nam się przydawała, ponieważ mieliśmy tylko blade wyobrażenie na temat zasad definiowania pojęć.

Zostałem na Uniwersytecie Chicagowskim na studiach doktoranckich i tak poznałem Everetta C. Hughesa, który podjął się roli promotora mojej pracy doktorskiej i z którym później współpracowałem przy kilku projektach badawczych. Hughes był uczniem Roberta E. Parka, uważanego za „założyciela” szkoły chicagowskiej w socjologii. Dzięki Hughesowi zacząłem rekonstruować swój rodowód socjologiczny przez niego i Parka do Georga Simmla, wielkiego niemieckiego socjologa i nauczyciela Parka. Do dzisiaj jestem dumny z tego rodowodu.

Hughes nie pałał miłością do abstrakcyjnej Wielkiej Teorii. Kiedyś po zajęciach podeszliśmy do niego niepewnie – kilkoro studentów, pośród nich ja – i zapytaliśmy, co sądzi o „teorii”. Spojrzał na nas z ukosa i zapytał: „Teorii czego?”. W jego rozumieniu można było mówić o teoriach konkretnych zjawisk, takich jak stosunki rasowe czy

etniczne albo organizacja pracy, ale nie istniało dla niego coś takiego jak teoria w ogóle. Wiedział jednak, co zrobić, kiedy któreś z nas – albo cała grupa uczestników zajęć – utknęło na kwestii, którą uważaliśmy za „teoretyczną”, na przykład na problemie tego, jak zdefiniować pojęcie grupy etnicznej. Po czym poznać, czy dana grupa należy do tej kategorii? Popełnialiśmy przy tym ustawiczny błąd, który Hughes wskazał w swoim eseju na temat relacji etnicznych w Kanadzie:

Niemal każdy, kto używa tego terminu [grupy etnicznej], stwierdziłby, że jest to pewna grupa, którą można odróżnić od innych na podstawie jednego lub kilku spośród następujących wyznaczników: cech fizycznych jej członków, języka, zwyczajów, instytucji lub „cech kulturowych” (Hughes 1984 [1971], s. 153).

Uważaliśmy więc, że można zdefiniować grupę „etniczną” za pomocą cech, które odróżniają ją od innych grup, w domyśle „nie-etnicznych”; etniczny charakter tej grupy opierał się więc na jej odmienności.

Jak jednak wyjaśnił Hughes, stawialiśmy sprawę na głowie. Tę łamigłówkę definicyjną można było rozwiązać za pomocą prostego triku: wystarczyło odwrócić formułę wyjaśniającą i uznać różnice za rezultat definicji przyjmowanych przez ludzi, którzy żyją w sieci relacji międzygrupowych:

Dana grupa ma charakter etniczny nie ze względu na pewien stopień obserwowalnej czy dającej się zmierzyć odmienności w stosunku do innych grup; przeciwnie – jest ona grupą etniczną, ponieważ jej członkowie i osoby spoza niej uznają ją za taką; ponieważ mówią, czują i działają w taki sposób, jakby była to odrębna grupa (Hughes 1984, s. 153–154).

Francuskojęzyczni Kanadyjczycy w ujęciu Hughesa nie byli więc grupą etniczną, *ponieważ* mówili po francusku, podczas gdy inni mieszkańcy Kanady używali angielskiego, albo *ponieważ* najczęściej byli katolikami, podczas gdy ich anglojęzyczni pobratymcy zwykle należeli do któregoś z kościołów protestanckich. Ich status grupy etnicznej wynikał z tego, że zarówno francuskojęzyczni, jak i anglojęzyczni Kanadyjczycy uważali te dwie grupy za odmienne. Różnice pod względem języka, religii, kultury i innych cech, które

naszym zdaniem stanowiły wyznaczniki tożsamości etnicznej, odgrywały ważną rolę, ale tylko dlatego, że dwie grupy mogą się nawzajem traktować jako odrębne pod warunkiem, że „istnieją sposoby określenia, kto należy do danej grupy, a kto do niej nie należy, i że dana osoba wcześniej, dogłębnie i zwykle nieodwracalnie uznaje się za członka tej grupy”. Istota tego triku, który można zastosować do wszelkich problemów definicyjnych (na przykład definicji dewiacji, do której wrócę w dalszej części książki), polega na uświadomieniu sobie, że nie można badać danej grupy etnicznej samej w sobie, trzeba natomiast rozpatrywać jej „etniczny” charakter w kontekście sieci relacji z innymi grupami, w ramach której się kształtuje. Jak pisze Hughes:

Relacje etniczne wymagają istnienia więcej niż jednej grupy etnicznej. Relacji tych nie można zrozumieć, badając tylko jedną z tych grup, tak samo jak nie można zrozumieć związku chemicznego, badając tylko jeden z wchodzących w jego skład pierwiastków, albo pojedynku bokserkiego, przyglądając się tylko jednemu z bokserów (Hughes 1984, s. 155).

Tym właśnie jest trik badawczy – prostym narzędziem, które pomaga rozwiązać pewien problem (w tym przypadku polega on na poszukiwaniu sieci relacji, w których powstają definicje i w których się ich używa). W każdym fachu istnieją tego rodzaju triki, rozwiązania specyficznych problemów, przed którymi stają jego praktycy, proste sposoby wykonywania czynności, która laikom przysparza olbrzymich problemów. Tak samo jak hydraulicy czy stolarze, również badaczki i badacze społeczni mają swoje triki, stworzone w celu rozwiązywania szczególnych problemów. Niektóre z tych trików to proste, zdroworoządkowe zasady wyprowadzone z doświadczenia – na przykład realizatorzy ankiet wiedzą, że otrzymają wypełnione kwestionariusze od większej liczby osób, jeśli umieszczą na odwrocie kopert zwrotnych kolorowe znaczniki okolicznościowe. Inne triki opierają się na socjologicznej analizie sytuacji, w której powstaje dany problem. Na przykład Julius Roth (1965) zasugerował, aby realizatorzy badań, którzy borykają się z problemem nierzetelnych ankietowanych, nie traktowali go jako problemu kontroli i ścigania nieodpowiedzialnych pracowników, ale dostrzegli w nim pewien typowy sposób zachowania osób, które nie angażują się w pracę i wykonują ją tylko dla pieniędzy.