

Metafory w praktyce dydaktycznej (i badawczej). Jak obrazowo uczyć badań jakościowych?

Łukasz Marciniak 
Uniwersytet Łódzki

<https://doi.org/10.18778/1733-8069.18.4.07>

Słowa kluczowe: metafora, badania jakościowe, modelowanie symboliczne, nauczanie metod jakościowych

Abstrakt: Celem artykułu jest przedstawienie potencjału metafor i możliwości ich stosowania w nauczaniu metodologii badań jakościowych. Rozpoczynając od przeglądu najważniejszych dokonań w zakresie wykorzystywania metafor jako przedmiotu poznania i narzędzia poznawczego, autor przechodzi do opisanego genezy zainteresowania się metaforami w dydaktyce. Przedstawia proces eksperymentowania ze stosowaniem metafor podczas zajęć metodologicznych oraz wypracowane rezultaty, tak na poziomie treściowym – odkrywania metafor dla badania jakościowego, jak i na poziomie proceduralnym – rekonstruowania sposobów pracy z metaforą na zajęciach, a pośrednio także podczas badań. Jednocześnie w artykule dokonuje definicyjnego wyodrębnienia dwóch generalnych typów badań jakościowych wyłonionych podczas pracy z metaforami.

Łukasz Marciniak

Dr socjologii, wykładowca na Uniwersytecie Łódzkim w Katedrze Socjologii Organizacji i Zarządzania. Były przewodniczący oraz wiceprzewodniczący Sieci Badawczej Metod Jakościowych w ramach Europejskiego Stowarzyszenia Socjologicznego (ESA). Redaktor i recenzent podręczników metodologii *SAGE Handbook of Grounded Theory* i *Handbook of the Qualitative Research*. Jego obecne zainteresowania naukowe obejmują jakościowe badania nad odmiennymi stanami świadomości, transformacje tożsamości i zastosowanie metafor w praktyce badawczej.
e-mail: lukasz.marciniak@uni.lodz.pl



© by the author, licensee University of Lodz, Poland
This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Wprowadzenie

Ten artykuł jest jak spacer we mgle. Nawet sam początek wydaje się niejasny, nieprzejrzysty, a być może nawet niepokojący. Spacerując we mgle, łatwo się zgubić, stracić orientację. Nie mając wyraźnie określonego celu, uwidocznionej ścieżki i punktu odniesienia na horyzoncie, można poczuć lęk albo złość, których źródłem nie jest pogoda sama w sobie, ale założenie co do tego, jaka powinna być, albo też oczekiwanie, że spacer będzie wyglądał w określony, zaplanowany wcześniej sposób. Jednak jeśli porzucić swoje wcześniejsze założenia i oczekiwania, spacer we mgle może być przyjemnością, a kolejne wyłaniające się z mgły kształty wkrótce uformują cały krajobraz, którego zobaczenie nada ostatecznie sens spacerowi. Podobnie sensu nabierze wstępna metafora.

Podzielę się swoim osobistym doświadczeniem i własną praktyką uczenia metodologii badań jakościowych. Nie będzie to jednak tekst autoetnograficzny, a co najwyżej autorefleksyjny, jednocześnie analityczny, na wstępie teoretyczny, a w dalszej części empiryczny w tym rozumieniu, że prezentowane przeze mnie wnioski opierają się na danych empirycznych, pochodzących z doświadczenia. W perspektywie pierwszoosobowej opiszę moje rozważania na temat potencjału metafor dla analizy socjologicznej, a następnie podzielę się moją pracą z metaforami na płaszczyźnie dydaktycznej. Na przestrzeni kilkunastu ostatnich lat miałem okazję obserwować procesy uczenia się metodologii jakościowej jako nauczyciel, odnosząc przy tym zarówno sukcesy, jak i dydaktyczne porażki. Nie ustając w poszukiwaniu form i sposobów przekazu wiedzy dopasowanych do specyfiki badań jakościowych, natknąłem się na metafory i dostrzegłem ich potencjał. Podczas prowadzonych zajęć przez kilka lat eksperymentowałem z wykorzystaniem obrazowania metaforycznego, działałem jednocześnie intuicyjnie i analitycznie, łączyłem ramy pojęciowe lingwistyki kognitywnej (Croft, Cruse 2004; Robinson 2008) i procedur metodologii teorii ugruntowanej (Konecki 2000; Glaser, Strauss 2009) – w związku z tym dzielę się refleksjami i wypracowanymi praktykami pracy z metaforą, traktując zawarte w nich wnioski jako podłoże do dalszych badań i rozwoju.

Metafory i ich znaczenie poznawcze

Zacznijmy od kwestii samej metafory. W potocznym rozumieniu i doświadczeniu metafory funkcjonują jako językowy środek wyrazu, przede wszystkim jako poetycki sposób obrazowania, przynależny do języka artystycznego, albo środek retoryczny przypisywany wyszukanemu sposobowi argumentowania (por. Woźny 2021). Czy można zatem od metafory zacząć artykuł naukowy? I jakie konsekwencje przyniesie taki zabieg? Czy będzie to tylko sposób na zastąpienie powszechnych pojęć ekspresjami bardziej wyszukanymi, o tym samym znaczeniu – jak sugeruje tradycyjne ujęcie metafory (*traditional view of metaphors*, zob. Soskice 1985)?

Metafory w powszechnym wyobrażeniu łączone są z językiem słów i domeną komunikowania werbalnego, ale już nie ze sposobem myślenia czy – idąc dalej – działania. Refleksja nad działaniem koncentruje się na tym, jak działa podobieństwo (znanie) odkrywane metaforą (por. Ricoeur

1989: 131), ale już nie na tym, jak ukazanie tego podobieństwa przekłada się na ludzkie działanie. Bodaj pierwszym i najbardziej znanym ujęciem metafor jako zbiorów symboli organizujących ludzkie, a co za tym idzie – społeczne działanie i doświadczanie, była klasyczna już praca Geорга Lakoffa i Marka Johnsona *Metafory w naszym życiu* (2020; pierwsze wydanie 1980), która wpisała się do kanonu socjolingwistyki. Autorzy ukazali w niej znaczenie metafor w życiu codziennym oraz to, jak nasz powszechny system pojęciowy, organizujący nasze myślenie i działanie, jest metaforyczny w swojej naturze (zob. Lakoff, Johnson 2020).

Niezależnie od artystycznych czy retorycznych intencji potoczne doświadczanie ujmowane jest w metafory, które jednocześnie kreują i ukazują sposoby postrzegania i interpretowania doświadczeń, w konsekwencji przekładając się na nasze odczuwanie, decydowanie i działanie w określonych sytuacjach i wobec określonych relacji. Dla przykładu możemy sobie wyobrazić, jak wyraźne i znaczące różnice poczyni ujęcie przez małżonków ich rodzinnych kłótni w metaforze „wojny”, gdzie mąż i żona stają się stronami konfliktu, ich dzieci bezbronnymi cywilami, a całość ich codziennego doświadczenia postrzegana będzie jako zbiór wysiłków na rzecz uzyskania przewagi, zdobywania terytorium i wpływu, natomiast każde podejmowane działanie wpisywać się będzie w wysublimowaną interakcyjną strategię planowania kolejnych posunięć, unikania zasadzek i wykorzystywania błędów przeciwnika w domowych potyczkach. Z kolei dla rodziny, która swoje małżeńskie relacje ujmować będzie w metaforze „tańca”, symbolika, znaczenie i interpretacja wzajemnych doświadczeń będą diametralnie inne. Nawet jeśli zdarzać się będą potknięcia czy upadki, będą one doświadczane nie jako atak, ale nieporozumienie we wspólnym ruchu, wymagające znalezienia równowagi w prowadzeniu i podążaniu, synchronizacji we wspólnym rytmie życia, a ostatecznie służące odnalezieniu i wypracowaniu płynności w decyzjach i działaniach, ku przyjemności czucia siebie nawzajem i dla wywołania estetycznego wrażenia w rodzinnym i dalszym otoczeniu widzów towarzyszących parze w ich codziennym tańcu na parkiecie życia.

Ujmowanie doświadczeń w sposób metaforyczny najczęściej nie jest procesem w pełni uświadomianym i intencjonalnym. Żyjemy w ramach tworzonych przez różnorodne **metafory ontologiczne**, nie mając świadomości, że organizują one nasz sposób postrzegania i doświadczania. W takim przypadku najczęściej nie wybieramy sobie metafor, ale uczymy się ich w procesie socjalizacji (pierwotnej i każdej kolejnej), przejmując sposób metaforycznego ujmowania wybranych doświadczeń i sfer życia od rodziców, rówieśników oraz tych, którzy stają się naszymi znaczącymi innymi. Dzieci dorastające w rodzinie ujmującej życie jako ogród będą wchodziły w dorosłość z zestawem zupełnie innych przekonań i nawyków niż te, których rodzice werbalizowali i manifestowali metaforę życia jako hazardu. Te pierwsze – dążąc do życia w pełnym rozkwicie – będą poszukiwać dobrego podłoża dla własnych aktywności, zasiewając idee i licząc, że ich praca będzie owocna, zbierając plony, których obfitość jest zależna zarówno od ich wysiłków, jak i przychylności środowiska. Te drugie natomiast w dorosłość wejdą niczym do kasyna. Przygotowane na ryzyko, rywalizację i niepewność, będą wykorzystywały każdą szansę tak długo, jak karta się od nich nie odwróci, wiedząc, że w życiu prywatnym i zawodowym wygrywa ten, kto ma asa w rękawie, odrobinę szczęścia i w przemyślany sposób rozgrywa swoje życie, angażując się tam, gdzie stawka jest wysoka, bo na końcu są tylko dwie możliwości – być wygranym lub przegranym.

W życiu codziennym możemy korzystać z wielu różnorodnych odniesień metaforycznych, mieszając je lub organizując różne domeny życia na podstawie różnych metafory – od polityki aż po cielesność, co Lakoff i Johnson pokazują w wielu swoich późniejszych pracach (Lakoff 1996; Lakoff, Johnson 1999). I chociaż w wielu przypadkach to samo doświadczenie może być ujmowane w różnych metaforach (miłość jako magia, miłość jako podbój, miłość jako szaleństwo itp.), niektóre z nich stają się na tyle powszechne i podzielane w danej kulturze czy nawet szerzej – w kręgu kulturowym, że zaczynają w sposób wyłączny organizować doświadczanie danego zjawiska czy procesu. Tak na przykład dzieje się z czasem, który potocznie ujmowany jest jako materia i towar, który można mieć lub którego można nie mieć, można tracić, marnować, zyskiwać i zachowywać dla kogoś lub czegoś. Taka upowszechniona ontologiczna metafora staje się, określając to pojęciami fenomenologii Alfreda Schütza (2008), częścią zasobów wiedzy podręcznej, gwarantując wymienialność metaforycznych punktów widzenia doświadczenia życia potocznego i tym samym konstruując metaforyczną intersubiektywność w świecie życia.

Odkrywanie i rozumienie obecności oraz znaczenia metafor w doświadczeniu życia codziennego było pierwszym krokiem ukazującym poznawczy i praktyczny potencjał metafor. Kolejnym było ich zastosowanie w praktyce terapeutycznej. Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych nowozelandzki psycholog i psychoterapeuta David Grove zaobserwował, że wielu jego pacjentów opisuje swoje symptomy, używając metafor stworzonych przy użyciu pojęć zaczerpniętych z opisów i objaśnień stosowanych przez poprzednich terapeutów, a nie na podstawie własnych doświadczeń, niejednokrotnie bowiem doświadczenia te związane są z traumatycznymi wspomnieniami, które są zbyt trudne i emocjonalnie bolesne, aby dać się wyrazić w bezpośrednim opisie (Grove, Panzer 1989). Aby pomóc w uwalnianiu się od traumy, opracował metodę wspierania pacjentów w odkrywaniu własnego symbolicznego języka opisu, a w konsekwencji tworzenia i rozwijania osobistej metafory ułatwiającej skontaktowanie się z traumatycznym przeżyciem w sposób świadomy i umożliwiający jego terapeutyczne przepracowanie. Praktyka D. Grova ukazała nowy potencjał metafor, które stały się już nie tylko zbiorami symbolicznych znaczeń w świecie życia, możliwymi do odczytywania z języka i doświadczenia, ale także narzędziem symbolicznego modelowania (Lawley, Tompkins 2000). Poprzez intencjonalne tworzenie metafor doświadczenie można eksplorować, refleksyjnie reinterpretować, a w efekcie rekonstruować. I chociaż w praktyce terapeutycznej działanie metafory odbywa się przede wszystkim na płaszczyźnie mentalnej i emocjonalnej, można by – idąc dalej – sprawdzić, jak tworzenie i rozwijanie metafory może kształtować działanie i świadomość działającego. Taka właśnie ciekawość, prowadząca do sformułowania pytań analitycznych, znajdowała się u podłoża mojej decyzji o wykorzystaniu metafor w pracy dydaktycznej, a z czasem i badawczej. Zanim jednak do tego doszło, poszedłem jeszcze o krok dalej w odkrywaniu potencjału metafor, przywołując klasyczną dla socjologii organizacji książkę Garetha Morgana *Obrazy organizacji* (1997, pierwsze wydanie 1986). Okazało się, że ma ona ogromne znaczenie nie tylko dla studiów nad organizacjami i zarządzaniem, ale także dla wykorzystania metafor – tym razem w pracy naukowej, tak teoretycznej, jak i empirycznej. Morgan opisywał poszczególne obrazy rozumiane jako symboliczne sposoby postrzegania organizacji. Każda z przywołanych przez niego metafor miała za zadanie pomóc w zinterpretowaniu poszczególnych aspektów, przy czym stosowanie jednej z metafor nie

oznaczało wykluczenia pozostałych, każda z nich była prawomocna w opisie odmiennego rodzaju organizacji i wyjaśnieniu znaczenia każdego z jej wymiarów – od specyfiki struktury i rozwiązań technologicznych aż po najbardziej płynne i niewymierne elementy kultury organizacyjnej. Takim sposobem wiedza zostaje skumulowana, uporządkowana i zintegrowana w obrębie metafory (Kozmiński, Latusek-Jurczak 2011). Zrozumienie jednego przedmiotu badania staje się możliwe poprzez przeniesienie na niego znaczeń przypisanych innemu przedmiotowi, ukazując tym samym badawczy i analityczny potencjał **metafor epistemologicznych**, nie tylko w rozumieniu, w jakim czyni to współczesna filozofia i językoznawstwo (zob. Woźny 2021), ale także w ujęciu zarówno pragmatyki (Levinson 2010), jak i pragmatyzmu społecznego (Marciniak 2015).

Chociaż miejsce metafor w praktyce naukowej wciąż stanowi kwestię sporną (dla jednych ich wykorzystanie jest zbyt ryzykowne, a dla innych warte podjęcia ryzyka), wytwarzając tym samym „arenę sporu” w świecie filozofów nauki (Gibbs 2017; Haack 2019), ich pragmatyczne możliwości wydają się niekwestionowane. W 1988 roku Steven Miller i Marcel Fredericks, rozważając na łamach „Journal of Qualitative Studies in Education” możliwości zastosowania metafor jako narzędzia w badaniach jakościowych, ukazali potencjał **metafor metodologicznych** – służących gromadzeniu informacji i stanowiących źródło symbolicznych danych oraz narzędzie badawcze. Poprzez metaforyczny opis możemy zbierać informacje o zjawiskach, procesach i doświadczeniach będących nośnikami danych, które poprzez odkodowanie i analizę pozwalają badaczowi docierać do głębokich, często nieuświadomianych pokładów doświadczeń i interpretacji.

Choć potencjał pracy z metaforą, opartej na teorii metafor pojęciowych (*Conceptual Metaphors Theory*) zaproponowanej przez Lakoffa i Johnsona, został zauważony, a jej zastosowanie jest szerokie i różnorodne, sięgając od psychologii poprzez literaturoznawstwo i nauki o zarządzaniu aż po informatykę (Gibbs 2017), z wykorzystaniem metafor prowadzone są badania, pisane rozprawy doktorskie z psychologii (Dryll 2014), pedagogiki (Szymańska 2012), politologii (Burzyński 2013). Tymczasem w socjologii jakościowej obecne są jedynie nieliczne przykłady zastosowania metafor w eksplorowaniu, opisywaniu, interpretowaniu i wyjaśnianiu rzeczywistości społecznej i zachodzących w niej procesów. Do tych nielicznych, choć ważnych i wartych wspomnienia przykładów w polskim dorobku badawczym zalicza się na pewno wykorzystanie kognitywnej teorii metafor w analizie narracyjnych wywiadów biograficznych (Fatyga, Zieliński 2006) czy późniejsze zastosowanie proponowanych przez Barbarę Fatygę i Przemysława Zielińskiego technik analitycznych w narracyjnych badaniach doświadczeń osób terminalnie chorych (Szenajch 2015). Niewielka skala stosowania metafor w socjologii może zastanawiać, tym bardziej że początków opisu i objaśniania zjawisk społecznych poprzez przekładanie znaczeń i symboli z jednego przedmiotu na inny szukać można już w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy Erving Goffman opisał teatralną naturę zachowań społecznych ludzi, wykorzystując metaforę teatru do ukazania specyfiki interakcji aktorów społecznych występujących na scenie i za kulisami teatru życia społecznego. Książka Goffmana *Presentation of Self in Everyday Life* (1959; polskie tłumaczenie *Człowiek w teatrze życia codziennego*, pierwsze wydanie w języku polskim 1981 r.) stała się jedną z dziesięciu książek opublikowanych w XX wieku, mających największy wpływ na pracę naukową (teoretyczną i empiryczną) na polu socjologii (zob. *Books of the XX Century*

1998). Wprowadziła na stałe liczne metaforyczne pojęcia do słownika nauk społecznych i stała się jednym z filarów, na których rozwijał się paradygmat interpretatywny, a w jego ramach teoria symbolicznego interakcjonizmu (Krzemiński 1986; Hałas 1987; Manis, Meltzer 1987), jednak nie zwracała właściwej uwagi na wykorzystanie metafor jako narzędzia poznawczego socjologa. Nad możliwościami rozwijania i stosowania socjologicznych metafor pochylali się również Maurice Stein (1963), Robert Nisbet (1969; 1970) oraz Richard Brown (1976; 1977). Jak słusznie zauważył Richard Swedberg (2020), potencjałem zupełnie niedostrzegającym w środowisku socjologicznym jest heurystyczna moc metafory, natomiast problematyką wciąż pozostającą na marginesie zainteresowań socjologów jest kwestia konstruowania i rekonstruowania metafor, odkodowywania symbolicznych znaczeń zapisanych w metaforze, stosowania metafor jako narzędzia wspierającego procesy poznawcze, a jednocześnie czynienia metafor – jako źródła danych o ludzkim doświadczeniu i działaniu – przedmiotem dociekań i analiz.

Na płaszczyźnie dydaktyki, w zakresie przygotowania do prowadzenia wywiadów jakościowych Steinar Kvale i Svend Brinkmann zastosowali metafory w celu wyjaśnienia różnych ról, jakie odgrywają badacze prowadzący wywiady badawcze (Kvale 2007; Kvale, Brinkmann 2014). I tak badacze, którzy wydobywają fakty i uczucia od swoich rozmówców, określani zostali jako „górnicy”, natomiast „podróżnicy” to ci, którzy podczas wywiadu wyruszają z rozmówcą w podróż do świata jego doświadczeń, aby doświadczyć i zgłębić zjawisko badawcze. W celach także poniekąd dydaktycznych, choć adresowanych do doświadczonych badaczy społecznych ciekawie wykorzystał metaforę Krzysztof Konecki (2021). Chcąc uzmysłowić i dać odczuć własności bycia badaczem i prowadzenia badań w tradycyjnym, pozytywistycznym i postpozytywistycznym nurcie metodologii, zastosował metaforę chirurgiczną (badacza jako chirurga):

JA mam zatem władzę. Zawłaszczam podmioty mojego badania. Przedmiot badania jest mój, i w momencie uzyskiwania danych, i później, kiedy urzeczowiłem to, co zdarzyło się w trakcie interakcji z badanymi, zapisując i kodując dane, i gdy poddaję analizie, na zimno, jak przy prowadzonej operacji chirurgicznej. Jestem chirurgiem danych, które mogę ciąć, włączać inne dane, niepotrzebne fragmenty odrzucać, wstawiać obce ciało, w postaci cytatów z dzieł klasyków, tworzyć nowe wskaźniki, wstawiać lub dodawać dane statystyczne, które wygładzają tak naprawdę już martwe ciało uzyskanych danych empirycznych pochodzących jednak od wcześniej „wyraźnie” (naocznie) zaobserwowanego i mówiącego żywym językiem człowieka (Konecki 2021: 25).

Zastosowanie metafory, nawet jeśli drastyczne i bezpośrednie, od razu kontaktuje z głębszym rozumieniem tego, co ujmowane jest metaforycznie. Moc metafory, zarówno w przytoczonym powyżej przykładzie, jak i w każdym innym przypadku, nie ogranicza się jedynie do wyszukanego nazywania oraz uwypuklania cech i własności określonego doświadczenia opisywanego metaforycznie. Moc metafory polega na tym, że sama w sobie staje się doświadczeniem, uświadomiona bądź nie, wywołuje myśli, obrazy i wyobrażenia, odczucia w ciele i na poziomie emocji, zmienia sposób i kierunek działania ludzi i interakcji między nimi.

Praca z metaforą – uwagi metodologiczne

Przedstawione w artykule wnioski są efektem mojej pracy z metaforami, która chociaż pod względem metodologicznym była przede wszystkim pracą intuicyjną, jednak nie była pozbawiona proceduralnej dyscypliny kolejnych kroków analitycznych. Z jednej strony inspirując się koncepcjami Lakoffa i Johnsona, mogłem dostrzec, że metafory pojęciowe tworzą spójne i hierarchiczne konstrukty porządkujące znaczenia w obrębie metafor nadrzędnych i podrzędnych (dla przykładu: życie jako film będzie metaforą nadrzędną, mającą liczne submetafory, jak choćby życie jako dramat lub życie jako komedia). Z drugiej strony całość opisanego tutaj procesu odkrywania i stosowania metafor w pracy dydaktycznej przebiegała poprzez moją refleksję i „[...] uważny wgląd w postrzegane (a także wyobrażane) zjawiska lub przedmioty, a także wgląd w siebie i w pracę własnego umysłu” (Konecki 2018: 228) w kontakcie z metaforami, co przybliżyła moją pracę do nurtu badań kontemplatywnych (Janesick 2015; Konecki 2018; 2021). Całość mojej pracy analitycznej przebiegała zgodnie z abdukcyjnym modelem wnioskowania, charakterystycznym dla metodologii teorii ugruntowanej (Bryant 2017). Wszelkie noty, notatki, spisane skojarzenia i wyobrażenia generowane przez metafory były przeze mnie kodowane, a pojęcia zestawiane ze sobą w procedurze ciągłego porównywania (*constant comparative method*, zob. Glaser 1965; 1992), umożliwiając tworzenie kategorii, opisywanie relacji pomiędzy kategoriami, a tym samym wnioskowanie o własnościach i wymiarach analizowanych metafor, kontekstu ich stosowania i zakresu oddziaływania na percepcję, myślenie i działanie o ujmowanym metaforycznie obiekcie. Powstałe w ten sposób hipotezy mają wciąż charakter roboczy, wzbogacając rozumienie i możliwości aplikacyjne metafor i stanowiąc punkt wyjścia do ewentualnego rozwijania teorii ugruntowanej na płaszczyźnie lingwistyki kognitywnej (zob. potencjał wykorzystania metodologii teorii ugruntowanej w badaniach z zakresu lingwistyki stosowanej – Hadley 2017).

Metafory w pracy dydaktycznej

Wbrew konstrukcji tego artykułu, która mogłaby sugerować moje wcześniejsze teoretyczne przygotowanie do stosowania metafor, początki mojej pracy z metaforami na gruncie nauczania metod badań jakościowych odbywały się w zupełnie nieświadomości i bez refleksji na temat dotychczasowego dorobku. Wynikały dużo bardziej z poszukiwań nowych form kształcenia, pozwalających zarówno na rozwijanie wrażliwości badacza (*researchers sensitivity*, zob. Low 2008), wrażliwości badawczej (*theoretical sensitivity*, zob. Glaser 1978), jak i umiejętności stosowania rozmaitych technik badawczych. Zainteresowanie metaforami było zatem decyzją znacznie bardziej pragmatyczną niż ideologiczną.

Początki – wyzwania w nauczaniu metodologii badań jakościowych

Uczenie się i nauczanie metod badań jakościowych jest skomplikowane i niejednokrotnie stanowi wyzwanie zarówno dla studentów po raz pierwszy spotykających się z paradygmatem badań jakościowych (a niekiedy w ogóle z paradygmatem interpretatywnym, zob. Konecki 2000), jak i dla wykładowców, równocześnie poszerzających wiedzę, rozwijających umiejętności i kształtujących postawy

swoich studentów. Dla mnie było to doświadczenie trudne i złożone, zwłaszcza na początku mojej akademickiej kariery, kiedy sam miałem jeszcze zapisane w pamięci własne studenckie doświadczenia, a równocześnie cele i ambicje początkującego nauczyciela akademickiego, dzielącego się swoim formującym się wtedy doświadczeniem badawczym i analitycznym. Zgodnie z trajektoria stawania się wykładowcą (zob. Marciniak 2008) przez kilka pierwszych lat postępowalem według wzoru, jaki dawali mi znaczący inni, zwłaszcza ci specyficzni dla mojej roli (*role specific significant others*, zob. Denzin 1976), naśladowując w pracy dydaktycznej wykładowców, od których sam wcześniej się uczyłem. Jednocześnie napotykałem liczne wyzwania, poznając specyfikę uczenia metodologii jakościowej i specyfikę potrzeb, przekonań i odniesień, jakie na zajęcia przynosili studenci. Ze zdumieniem odkrywałem, jak mocno w świadomości studentów zakorzenione są ilościowe sposoby myślenia o przedmiocie badania oraz ilościowe ramy i kryteria organizujące proces badawczy. Aprioryczne założenia o konieczności gromadzenia obiektywnych, strukturalnie uporządkowanych i wystandaryzowanych danych, poszukiwania miar istotności dla formułowanych twierdzeń czy tworzenia koncepcji badania opartej na wcześniej sformułowanych hipotezach jako jedynej poprawnej ścieżce postępowania naukowego już na wstępie zajęć wywoływały podejrzliwość wobec przedstawianych treści, a wielokrotnie były podstawą argumentowania przeciw sensowności, celowości i wykonalności badań jakościowych w naukach społecznych. Nawet jeśli metodologia jakościowa spotykała się na wstępie z większą otwartością i ciekawością studentów, ich wyobrażenia na temat procesu badawczego (tworzące się w odniesieniu do koncepcji badania ilościowego i w porównywaniu z nią) skutecznie utrudniały głębsze zrozumienie istoty badań jakościowych. Jednym z najczęściej przeze mnie spotykanych, a zarazem często nieuświadomionych przekonań jest założenie o kluczowej roli „większości” w orzekaniu o prawdziwości i zasadności twierdzeń. Kryterium większości pojawia się w umysłach studentów nie tylko w odniesieniu do liczebności próby badawczej czy objętości zgromadzonego materiału badawczego (im więcej, tym lepiej; im większa próba, tym pewniejsze wyniki; im więcej przeprowadzonych wywiadów, tym ważniejsze badanie itp.), ale także rozstrzygania o istnieniu bądź nieistnieniu badanych zjawisk, zachodzeniu lub niezachodzeniu analizowanych procesów (im więcej, tym bardziej; im więcej osób wskazuje na coś, tym bardziej jest to prawdziwe; im więcej przypadków na to wskazuje, tym bardziej jest to prawdziwe itp.). Takie nieuświadomiane kryterium większości manifestuje się w pierwszym kontakcie z metodologią jakościową, na etapie tworzenia koncepcji badawczej, ale także na późniejszych etapach, w tym podczas analizy danych, które nawet jeśli analizowane są technikami jakościowymi, to jednak wciąż na podstawie wskaźników ilościowych (która kategoria występuje najczęściej; jaki wątek tematyczny pojawił się w wypowiedziach największą liczbę razy; co było najczęściej obserwowane podczas pracy terenowej itp.). Początkowo aprioryczne przekonania studentów przypisywałem konstrukcji programów kształcenia, w których nauczanie metod jakościowych poprzedzone jest przedmiotami związanymi z badaniami statystycznymi, demograficznymi czy wykładami z klasycznej metodologii badań społecznych. Z czasem jednak zacząłem obserwować, że pomimo zmian w siatkach zajęciowych i programach studiów, bez względu na tryb i poziom kształcenia, nawet studenci bez wcześniejszego kontaktu z praktyką bądź teorią badań społecznych przychodzą na zajęcia z podzielanymi i obecnymi w powszechnym rozumowaniu wyobrażeniami co do formy, skali i celu prowadzenia badań społecznych. Oczekując linearnego, uporządkowanego schematu prowadzenia badania, prostego klucza i techniki kodowania danych,

automatycznego generowania wniosków i mierzalnych wskaźników, są bardzo często zaskoczeni, wystraszeni lub rozczarowani złożonością, wieloaspektowością i płynnością metod jakościowych. W konsekwencji na kolejnych zajęciach odczuwają narastające niezrozumienie tego, czym ma być badanie jakościowe, jakimi sposobami i w jakim celu ma być prowadzone. Przedstawienie studentom nowych założeń, na których rozwijana jest metodologia jakościowa, wymaga zatem zainteresowania ich inną od dotychczasowej perspektywą poznawczą, zawieszenia zainteresowania opiniami ludzi na rzecz zgłębiania ludzkich doświadczeń, zaniechania porządkowania struktury zjawisk na rzecz odkrywania zachodzących w ich obrębie procesów, zamiany nawyku liczenia w praktykę opisu i konceptualizacji. Tylko wtedy możliwe będzie pełne zrozumienie, czym są i czym się charakteryzują badania jakościowe, a z czasem uzupełnienie tego rozumienia także o czucie, nie tylko sensualne, ale także intuicyjne istoty poszczególnych metod jakościowych, poszczególnych rodzajów danych, znaczenia poszczególnych kroków badawczych i analitycznych, decyzji podejmowanych w czasie pracy terenowej, dylematów etycznych i metodologicznych cechujących badania jakościowe. Kształtowanie tak rozumianej wrażliwości badawczej jest jednym z najważniejszych wyzwań, jakich doświadczyłem w pracy nauczyciela akademickiego, a równocześnie jest kluczem do rozwijania nowych kompetencji badacza jakościowego, jednoczesnej refleksyjności i uważności, kontemplatywności i analityczności odpowiadających za zdolność do „odkrywania” nowych połączeń pomiędzy kategoriami, nowych zjawisk, nowych wymiarów i jakości badanych procesów (Glaser 1978) oraz do „tworzenia i rozwijania” nowych perspektyw, nowych metod badawczych i technik analitycznych (zob. Konecki 2022).

Doświadczone przeze mnie wyzwania w nauczaniu metod jakościowych, a jeszcze bardziej niepowodzenia w zrozumiałym przedstawianiu istoty i specyfiki tego nurtu badań, skłoniły mnie do bardziej uważnego namysłu nad moimi formami dydaktycznego przekazu i sposobami pogłębiania rozumienia sensu i założeń praktyki badacza jakościowego. Oprócz zwiększenia intensywności praktyki terenowej i analitycznej, zgodnie z założeniem pedagogiki pragmatyzmu, że „zrozumienie” (w znaczeniu Weberowskiego *Verstehen*) przychodzi poprzez działanie i doświadczenie (Marciniak 2015), zacząłem przekierowywać moją uwagę z treści przekazu i tego, jak ja go rozumiem, na jego odbiór i rozumienie przez studentów. Tym sposobem rozpoczęła się moja eksploracja metafor badania jakościowego.

Odkrywanie metafor

Przez dwa kolejne lata, pracując w tym czasie z pięcioma grupami studentów uczących się metodologii jakościowej¹, każde ostatnie zajęcia w semestrze poświęcał na podsumowanie, w ramach którego prosiłem studentów o dzielenie się swoimi obrazami badań jakościowych. Nie chodziło mi jednak o podawanie mniej lub bardziej formalnej, hasłowej bądź opisowej definicji, ale o refleksję nad swoim aktualnym wyobrażeniem, czym i jakie jest badanie jakościowe. Zapraszałem studentów

1 W latach 2009–2011 prowadziłem zajęcia z metody badań jakościowych na Uniwersytecie Łódzkim dla studentów drugiego roku socjologii, zaczynających mój przedmiot po przygotowaniu na zajęciach z ogólnej metodologii badań społecznych.

do odnajdywania symbolicznych odniesień i zestawień poprzez skojarzenia, często wzmacniane pytaniami lub prośbą o dokończenie zdań:

- 1) „Badanie jakościowe jest jak...”;
- 2) „Praca terenowa badacza kojarzy mi się z...”;
- 3) „Jakościowa analiza danych jest jak...”.

Uzyskiwane takim sposobem odpowiedzi, zapisywane na tablicy, tworzyły zbiór znaczeń, omawianych, a następnie wspólnie porządkowanych ze względu na ich symboliczną i semantyczną przynależność. Grupowane znaczenia odkrywały tym samym generalne metafory o większym stopniu ogólności oraz pojemności znaczeniowej i symbolicznej.

Tabela 1. Przykład grupowania skojarzeń i generowania porządkującej metafory

Badanie jakościowe jest jak...	policyjne dochodzenie.	badanie śledcze.	rozpracowywanie ludzi i tematów.
Praca terenowa kojarzy mi się z...	działaniem detektywa.	operacją specjalną.	pracą w służbach wywiadowczych.
Jakościowa analiza danych jest jak...	szukanie dowodów.	laboratorium CSI.	poszukiwanie prawdy.
Metafora	Badanie jako śledztwo		

Źródło: opracowanie własne.

Poprzez zestawianie kolejnych odpowiedzi i porządkowanie ich ze względu na przynależność znaczeniową, odkrywaliśmy wraz ze studentami kolejne metafory badania:

- 1) badanie jako śledztwo;
- 2) badanie jako ekspedycja;
- 3) badanie jako kopalnia;
- 4) badanie jako łamigłówka;
- 5) badanie jako reportaż;
- 6) badanie jako włączęga.

Odkrycie i zrekonstruowanie najważniejszych metafor badania jakościowego, pojawiających się w postrzeganiu i doświadczeniu studentów, pozwalało mi na tamtym etapie mojej pracy dydaktycznej na rozpoznawanie i symboliczne weryfikowanie efektów kształcenia. Poznanie metaforycznych skojarzeń dawało mi obraz tego, jak zrozumiane zostały przedstawione na zajęciach metody, techniki i strategii badawcze składające się na metodologię jakościową, choć rzecz jasna weryfikacja taka miała charakter czysto intuicyjny i bardzo subtelny, w żadnym razie nie zastępowała formalnej weryfikacji zdobytych przez studentów w trakcie trwania przedmiotu wiedzy i umiejętności oraz uformowanych postaw. O ile jednak sprawdzanie nabytych i rozwiniętych kompetencji metodologicznych nie było

szczególnym wyzwaniem dla mnie, o tyle dotarcie do rezultatów kształcenia na poziomie „rozumienia” i „czucia” istoty podejścia jakościowego było jak dotąd niemożliwe, a jednocześnie niezwykle ważne z punktu widzenia jakości prowadzonych przeze mnie zajęć. Odkrywanie metafor przynajmniej częściowo dawało mi możliwość sprawdzania, z czym studenci na poziomie swojej badawczej wrażliwości oraz poczucia koherencji kończą naukę metodologii jakościowej. Rozwinięta wrażliwość badawcza manifestowała się w otwartości i pomysłowości w pracy z metaforą generowaną poprzez porównywanie i porządkowanie skojarzeń, natomiast koherencja dawała studentom samodzielność w podejmowaniu wyzwań badawczych dzięki poczuciu zrozumienia, zaradności i sensowności (por. Antonovsky 1979²), przejawiających się w formułowaniu spójnych, dopełniających się i uzupełniających skojarzeń prowadzących do metafory będącej nośnikiem jakości i cech korespondujących ze specyfiką badania jakościowego.

Zainspirowany pracą nad odkrywaniem metafor badania jakościowego postanowiłem zaprosić kolejne roczniki i grupy studentów do pogłębienia analizy. A jeśli odkrywane metafory mogłyby służyć nie tylko do rekonstruowania obrazów i wyobrażeń po zakończeniu zajęć z metod, ale także do zbudowania właściwych odniesień już na początku semestru, a w trakcie zajęć dodatkowo pomagać w przekazywaniu specyficznych aspektów metod jakościowych, uwrażliwiając na nie studentów? Mogłoby to uczynić proces dydaktyczny bardziej jakościowym w swojej naturze, opartym na uczeniu się poprzez symbole, znaczenia i ich interpretacje, odkodowywanie metaforycznych obrazów i wtórne porządkowanie kategorii przenoszonych z jednego obiektu – metafory na drugi – metodę. Aby stało się to jednak możliwe, należałoby wybrać metaforę najbardziej „pracującą” (por. pragmatyczna koncepcja teorii pracującej – Marciniak 2015), a jednocześnie organizującą doświadczenie w polu badania w sposób efektywny (pozwalający na osiągnięcie celów badawczych, wykorzystanie potencjału stosowanych metod i technik) oraz dający poczucie koherencji wobec wszelkich wyzwań napotykanym w terenie i w czasie pracy analitycznej. Metafora taka będzie bowiem zarówno metaforą ontologiczną (uświadamiającą podstawowe założenia paradygmatu interpretatywnego), jak i metaforą epistemologiczną (wskazującą możliwości jakościowego badania zjawisk i wnioskowania).

Wybór odpowiedniej metafory oznaczał zatem konieczność sprawdzenia, jakie skojarzenia (a co za tym idzie – interpretacje, odczucia i założenia) wywołuje każda z nich. Kolejne pięć roczników (łącznie sześć grup studentów)³ poprosiłem o bardziej refleksyjną pracę z wygenerowanymi metaforami, podczas ostatnich zajęć prezentując dotychczas odkryte metafory i gromadząc skojarzenia, jakie związane są z każdą z nich. Tym razem zadanie postawiłem w następujący sposób:

1. „Jeżeli badanie jakościowe jest jak [tutaj analizowana metafora], to czym cechować się będzie prowadzenie badania jakościowego?”;

2 Koncepcja Aarona Antonovsky’ego określa poczucie koherencji jako fundament pomyślnego radzenia sobie z wyzwaniami. Mając poczucie koherencji, postrzegamy świat życia i wynikające z niego wyzwania jako dające się opanować (*manageable*), zrozumiałe (*understandable*) i mające sens w osobistym ich doświadczaniu (*meaningful*).

3 W latach 2014–2019 prowadziłem zajęcia z projektowanie jakościowych badań społecznych dla studentów drugiego roku kierunku analityka społeczna, z metod badań jakościowych dla studentów socjologii oraz z *qualitative methods in social research* dla studentów z programu Erasmus (z różnych kierunków w zakresie nauk społecznych i ekonomicznych, najczęściej bez przygotowania metodologicznego).

2. „Jeżeli badanie jakościowe jest jak [tutaj analizowana metafora], to jakie pojawiają się we mnie wyobrażenia na temat prowadzenia badania jakościowego?”.

Zebrane zbiory kategorii obrazowały sposób postrzegania metaforycznych obrazów badania jakościowego.

Tabela 2. Najważniejsze skojarzenia generowane poprzez metafory oraz ich subiektywna konotacja

Metafora	Skojarzenia (kategorie interpretacyjne)	Konotacja
Badanie jako śledztwo	Nieufność otoczenia, dociekanie prawdy, nastawienie na dowody, podejrzliwość wobec badanych, zagrożenie, niepewność, osądzenie, wydawanie wyroku, ukryte motywy, poszukiwanie winnych, władza i wpływ na otoczenie, podział na my i oni, instytucjonalizacja i biurokracja	Negatywna
Badanie jako ekspedycja	Przygoda, wyprawa, odkrywanie nowych gatunków, wkraczanie w nieznanne środowisko, przecieranie szlaków, ryzyko, adrenalina, bycie odkrywcą, bycie zdobywcą, dążenie do sławy, kolonizacja nowych terenów, badani jako obiekty fauny, wpływ sponsorów, presja na sukces	Pozytywna
Badanie jako kopalnia	Wysiłek, trud, mozolna praca, poszukiwanie skarbów, rywalizacja badaczy, grzebanie w historii, wypadki przy pracy, trudne warunki, zmęczenie, wypalenie zawodowe, pogłębianie eksploracji, niebezpieczeństwo, nieelastyczność, niedecyzyjność, narażanie ciała i zdrowia	Negatywna
Badanie jako łamigłówka	Zabawa, układanka, wyzwanie, poszukiwanie klucza, budowanie, kreatywność, współpraca zespołowa, rozwój kompetencji, spostrzegawczość i uważność, uczenie się na błędach, wypracowywanie strategii, logiczne myślenie, odstresowanie, odskocznia od codzienności, hobby i pasja, dziecięca ciekawość, zaangażowanie, upór, rozrywka	Pozytywna
Badanie jako reportaż	Ukazywanie prawdy, relacjonowanie, autoprezentacja, rozstrzygnięcie o racji, prezentowanie różnych stanowisk, autorytet badacza, medialność, dopasowywanie faktów, wycinanie z kontekstu, tworzenie narracji, zarządzanie wrażeniem odbiorców, kształtowanie opinii, upolitycznienie, reprezentowanie interesów	Neutralna/różnorodna
Badanie jako włóczęga	Przemieszczanie się w terenie, brak przynależności, odrzucenie, osamotnienie, brak celu, wystawianie się na różne doświadczenia, poczucie obcości, nieosadzenie, napiętnowanie, poszukiwanie pomocy, zebranie, bycie zdany/zdaną na innych	Negatywna

Źródło: opracowanie własne.

Po przeanalizowaniu skojarzeń i powiązaniu ich w szersze pojęciowo-kategorialne interpretacyjne studenci mieli za zadanie „wczuć” się w każdą z metafor wraz z generowanymi przez nią kategoriami i sprawdzić, jakie wywołują one w nich wrażenia, emocje i ogólne nastawienie do tak ujmowanego badania jakościowego. Po zapisaniu ich w formie noty refleksyjnej określali, do jakiej uogólnionej konotacji prowadzi każda z metafor, rozstrzygając czy jest ona:

- 1) **negatywna** – zniechęcająca do prowadzenia badania jakościowego, budująca negatywne nastawienie, wywołująca nieprzyjemne emocje, obawy, pesymistyczne przewidywania;
- 2) **neutralna/różnorodna** – trudna do określenia, wywołująca niejednoznaczne lub skrajnie różne emocje i nastawienia, ambiwalentne podejście lub przekonania silnie uzależnione od czynników kontekstualnych;
- 3) **pozytywna** – zachęcająca do prowadzenia badania jakościowego, inspirująca, wywołująca emocjonalne rozluźnienie, poczucie przyjemności.

Indywidualnie określone konotacje stawały się następnie tematem do grupowego omówienia i przedyskutowania. Niektóre z metafor przywoływały jednoznaczne i podzielane w całej grupie odczucia, pozwalając tym samym na przyporządkowanie określonej konotacji. Inne wywoływały dyskusję związaną z odmiennym odczuwaniem i kojarzeniem danej metafory. I tak w przypadku metafory badania jako reportażu ostateczna konotacja była związana ze szczegółowymi wyobrażeniami zakresu i specyfiki pracy reporterskiej, co zdecydowało o nadaniu jej konotacji neutralnej/różnorodnej. Metafora badania jako śledztwa u niektórych studentów wywoływała pozytywne nastawienie, związane z pozytywnymi skojarzeniami pracy policyjnej, jednak w toku dyskusji grupowej, kiedy metafora i skojarzenia z nią związane poddawane były bardziej szczegółowej analizie, okazywało się, że aspekty nastawiające pozytywnie (na przykład posiadanie broni, samochodu, władza formalna) są specyficzne wyłącznie dla pracy policyjnej, a transferowane na praktykę badawczą jakości pracy śledczej nie czynią już badania na tyle inspirującym. Innymi słowy, bez tych specyficznych cech pracy śledczej badanie jako śledztwo nabierało konotacji negatywnej. Podobnie w przypadku metafory badania jako włóczędzy, która choć wstępnie niektórym studentom kojarzyła się pozytywnie, w toku grupowej dyskusji, kiedy została doprecyzowana i odróżniona od pielgrzymowania, podróżowania i obieżyświata (które stanowią w istocie inne metafory), traciła dla nich pozytywną konotację. Analogicznie stało się w przypadku metafory badania jako kopalni, która warunkowo mogła zostać uznana przez niektórych za pozytywną, a warunkiem tym było poszukiwanie skarbów i wydobywanie złota lub diamentów. Te warunki zostały jednak uznane za aspekty innych możliwych metafor (badania jako poszukiwania skarbów, badania jako kopania złota), których cechą charakterystyczną jest element „odkrycia”, kojarzonego z sukcesem jako nagrodą za trud i czasochłonność wykonanej pracy, co nie występuje w analizowanej metaforze badania jako kopalni.

Omówienie poszczególnych not oraz grupowej dyskusji, analiza ich treści, przebiegu i analityczne porównanie wygenerowanych kategorii pozwoliły na wspólne ze studentami formułowanie wniosków i hipotez. Metafory mogą wywoływać różne skojarzenia, a ostateczna konotacja niejednokrotnie zależy od szczegółów w rozumieniu i interpretowaniu metafory i jej specyficznych aspektów. Metafory o subiektywnie pozytywnej konotacji mogą wzmacniać poczucie koherencji wobec wyzwania

badawczych, jednocześnie organizując myślenie i działanie w polu badawczym w sposób konstruktywny i komfortowy. Wyobrażenie pracy badawczej związanej z niebezpieczeństwem, narażeniem na nieprzyjemność i wyniszczenie fizyczne i emocjonalne obniża motywację i gotowość do pełnego zaangażowania się w badanie. Podobnie dzieje się, kiedy praca badawcza kojarzona jest z aktywnością żmudną, nużącą i bez efektu „odkrycia”. Wyobrażenie pracy badawczej jako związanej z ryzykiem może wywoływać różne nastawienia – zależne od stosunku osoby wobec ryzyka. Wyobrażanie badania jako przyjemnego, rozwijającego i transparentnego pod względem celów i środków działania umacnia zarówno entuzjazm, jak i gotowość do podejmowania różnorodnych wyzwań zarówno podczas pracy terenowej (gromadzenia danych), jak i na późniejszych etapach analizy i wnioskowania. Ponadto dla wielu studentów znaczenie miała rola i pozycja badacza wobec badanych. W przypadku metafor wywołujących skojarzenia nierównowagi statusów (przewagi władzy, wpływu, decyzyjności czy autorytetu) studenci przypisywali metaforze konotację negatywną, wskazując na odczucie dyskomfortu oraz wątpliwości co do etyczności tak prowadzonego badania.

Analiza metafor ukazała złożoność i bogactwo znaczeń wpisanych w każdą z nich, umożliwiając jednocześnie identyfikację tych, które w sposób najwartościowszy i wzbogacający organizować będą postrzeganie, myślenie i działanie w praktyce badawczej. Pozostawało jeszcze sprawdzenie, która z wybranych metafor będzie najlepiej „pracowała”, adekwatnie objaśniając własności i specyfikę badania jakościowego poprzez przenoszenie własności i specyfiki wpisanej w dany obiekt metaforyczny (ekspedycji oraz łamigłówni). Korzystając z heurystycznej funkcji analogii, rozpocząłem analityczne porównanie poszczególnych aspektów metafor, ujmując je procesualnie i rekonstruując modelowy przebieg ekspedycji oraz łamigłówni, a następnie kolejne etapy, aspekty i aktywności w ramach prowadzenia ekspedycji oraz tworzenia łamigłówni, odnosząc i porównując je do etapów, aspektów i aktywności w ramach procesu badania jakościowego. Własności obu metafor wykazywały duże podobieństwo do przebiegu i specyfiki badania jakościowego, a o wyborze jednej z nich zdecydowały szczegóły – choć pozornie niewielkie, jednak mające duże znaczenie dla ostatecznej adekwatności zastosowania metafory w nauczaniu (i prowadzeniu) badań jakościowych. Metafora ekspedycji, choć mająca liczne analogie, okazała się zbyt linearna, ustrukturyzowana i ukierunkowana na konkretnie określony cel, aby objąć cyrkularność, wieloaspektowość i elastyczność przebiegu badań jakościowych, których ostateczny rezultat najczęściej nabiera wyrazistości, a wnioski krystalizują się na późniejszych, a niekiedy wręcz końcowych etapach procesu badawczego. Ponadto metafora ekspedycji (pomimo różnych rodzajów wypraw) była zbyt ograniczona symbolicznie i znaczeniowo, aby objąć i uwypuklić różnorodność metod w ramach badań jakościowych, zaczynając od proceduralnej analizy konwersacyjnej, poprzez strategię metodologii teorii ugruntowanej, analiz narracyjnych, studiów przypadku, a skończywszy na badaniach kontemplacyjnych i autoetnograficznych. W związku z tym wybór padł na metaforę łamigłówni, której potencjał objaśniający i organizujący doświadczenie przedstawię w dalszej części artykułu.

Kontynuując pracę z wybraną metaforą, z kolejnymi grupami studentów uczęszczających na moje zajęcia skoncentrowaliśmy się na analizie metafory łamigłówni. Poszukiwaliśmy jej potencjału poprzez uszczegóławianie wymiarów w ramach tego metaforycznego obrazu badania jakościowego.

W pracy grupowej zaczęliśmy od identyfikacji wszelkich typów i rodzajów łamigłówek, analizując charakterystykę każdego z nich (wśród nich znalazły się puzzle, szarada, sudoku, łączenie kropek, kostka Rubika, rebus itp.). Co ciekawe, już na tym etapie wyróżniły się takie rodzaje łamigłówek, które były znane i kojarzone przez wszystkich studentów (dostępne w ich doświadczeniu) oraz takie, które były znane, kojarzone i rozumiane tylko przez niektórych (a w konsekwencji niedostępne na poziomie metaforycznym). W następnej kolejności odtworzyliśmy zbiór prezentowanych i poznanych podczas zajęć metod badań jakościowych (etnografii, metodologii teorii ugruntowanej, analizy konwersacyjnej, analizy dyskursu, metody biograficznej, autoetnografii i badań kontemplatywnych), również odtwarzając i analizując charakterystykę każdej z nich. W ten sposób powstały dwie domeny znaczeń, pomiędzy którymi zaczęliśmy porównania, a w efekcie wyłoniły się dwie szczegółowe metafory, obejmujące i porządkujące najważniejsze wymiary i własności poszczególnych metod badań jakościowych. Metafora badania jako łamigłówki dopełniona została przez dwie submetafory: badania jako układania puzzli oraz badania jako łączenia kropek.

Łamigłówki badawcze w zastosowaniu dydaktycznym

Sprawdzenie potencjału dydaktycznego wypracowanych metafor badania jakościowego wymagało ode mnie zmiany dotychczasowej strategii współpracy ze studentami. O ile odkrywanie metafory głównej i submetafor, analiza ich własności i wymiarów czy sprawdzanie adekwatności poprzez heurystyczną analogię wymagało studentów kończących naukę metod jakościowych, mających swoje wyobrażenie o tego rodzaju badaniach oraz własne doświadczenie w ich zastosowaniu praktycznym (terenowym i analitycznym), o tyle wypróbowanie metafor w nauczaniu metod wymagało studentów początkujących, niemających żadnych albo mających niewielkie założenia co do specyfiki i własności badań jakościowych. Jeśli wobec takich studentów zastosowanie metafory w objaśnianiu własności procesu badawczego przyspieszy i pogłębi ich rozumienie, będę mógł uznać, że metafora odegrała swoją rolę, kształtując wstępne nastawienie, sposób postrzegania i organizując późniejsze doświadczenie w praktyce badawczej.

Zdecydowałem się wykorzystać metaforę względnie szybko, podczas pierwszych lub drugich zajęć, traktując ją jako wprowadzenie do nauki metod jakościowych⁴. Zaczynając od metafory nadrzędnej i zapraszając studentów do chwili pracy z wyobraźnią, pogłębiałem ją kolejnymi pytaniami:

- 1) „Wyobraź sobie, że badanie jakościowe jest jak łamigłówka...”;
- 2) „Jaki zatem byłby cel takiego badania?”;
- 3) „Co miałyby najistotniejszy wpływ na rezultaty?”;
- 4) „Jaka byłaby rola badacza?”;
- 5) „Co oznaczałoby, że badacz chce zrozumieć?”;
- 6) „Czym byłaby jakość, a czym ilość w takim badaniu?”.

4 W latach 2019–2022, jako wprowadzenie do problematyki zajęć z metod badań jakościowych oraz qualitative methods in social research, łącznie dla sześciu grup zajęciowych.

Niezależnie od tego, jakie pojawiały się skojarzenia i jakie padały odpowiedzi, każdorazowo stanowiło to wstęp do zrekonstruowania i przedstawienia fundamentalnych założeń interpretatywnego paradygmatu badawczego i wynikających z niego założeń metodologicznych. Po omówieniu generalnej metafory i ukrytych w niej znaczeń wprowadzałem dwie submetafory, obejmujące dwie odmienne strategie badawcze w ramach różnorodnych metod jakościowych.

Metafora puzzli

Wiedząc z doświadczenia, że studenci nie mają wiedzy na temat przebiegu badania jakościowego (a często w ogóle badania społecznego), a ich wyobrażenia odnoszą się do potocznych i nierzadko mylnych przekonań na temat praktyki badawczej, nie widziałem ani sensu, ani celu w omawianiu czegoś, co studentom jest nieznanie. W to miejsce wprowadziłem natomiast metaforę puzzli – łami-główki, która jest znana i rozumiana. Dalsze etapy pracy z metaforą są powtarzalne i cykliczne:

- 1) zdefiniowanie zagadnienia – aspektu badania jakościowego;
- 2) odniesienie zagadnienia do metafory;
- 3) eksploracja metafory;
- 4) odkodowanie metaforycznej symboliki;
- 5) przeniesienie znaczeń z metafory na zdefiniowane zagadnienie badawcze.

Oto przykładowy przebieg mojego prowadzenia takiej pracy podczas zajęć (kursywą zapisuję mój przekaz do studentów):

1. Zdefiniowanie zagadnienia

Każde badanie przebiega w określonej sekwencji działań, każde badanie ma swój początek i kolejne etapy, jak w takim razie zacząć badanie jakościowe?

2. Odniesienie do metafory

Jeśli badanie jakościowe może być jak układanie puzzli, to od czego byśmy zaczęli? Od czego zaczynacie układanie puzzli?

W tym miejscu rozpoczyna się dyskusja, a studenci dzielą się swoimi pomysłami na rozpoczęcie układanki. Padają odpowiedzi, że najpierw wybierają obraz, jaki chcą układać, przygotowują miejsce i czas, a potem kolejno gromadzą wszystkie puzzle. Niektórzy zaczynają od porządkowania i grupowania puzzli ze względu na ich kształt lub kolor, inni koncentrują się na poszukiwaniu puzzli tworzących obramowanie obrazka. Niektórzy kierują się obrazem na pudełku, który daje wyobrażenie, co mają ułożyć, a inni w początkowych etapach układania sortują wszystkie zebrane puzzle w większe fragmenty, korzystając ze wzorcowego obrazka dopiero po ułożeniu większości fragmentów. Tym sposobem omówiony zostaje cały przebieg układania puzzli, aż nadchodzi moment, aby pogłębić wgląd w metaforę i ukryte w niej znaczenia.

3. Eksploracja metafory

Zastanówmy się jeszcze nad kilkoma szczegółami waszego układania puzzli, na przykład:

– „Co się dzieje w sytuacji, kiedy wybrany przez was puzzle nie pasuje w miejsce, o którym myśleliście, że powinien pasować?”;

- „Co robicie z puzzlem, na który nie macie pomysłu, nie wiecie, gdzie go wpasować?”;
- „Co robicie w sytuacji, kiedy jakiegoś puzzla brakuje?”;
- „Po czym poznajecie, że wasze układanie jest ukończone?”
- itp.

Poprzez pytania wprowadzamy kolejne istotne własności i aspekty, nadal pozostając skupieni na myśleniu i analizowaniu obiektu metaforycznego. Dopiero kiedy padną wszystkie proponowane przez studentów rozwiązania (a mogą one i mają prawo być różnorodne), a ewentualne różnice zostaną omówione, możemy zacząć nadawać znaczenie poszczególnym elementom i aspektom metafory.

4. Odkodowanie symboliki

Zastanówmy się teraz, co mogą oznaczać te wszystkie elementy, o których mówiliśmy. Gdybyśmy odwrócili sytuację i przyjęli, że układanie puzzli jest jak badanie jakościowe, to wtedy:

- „Czym w układance byłyby dane? Czym byłoby zbieranie danych?”;
- „Co oznaczałoby łączenie ze sobą puzzli?”;
- „Czym byłoby badane przez nas zjawisko?”;
- „Skąd wiedzielibyśmy, że badanie osiągnęło swój cel i jest zakończone?”
- itp.

Odkodowywanie pozwala na dokonywanie odkryć głębszego znaczenia poszczególnych czynności i ich własności, ukazując jednocześnie wszystkie analogie pomiędzy metaforą a zagadnieniem i umożliwiając w dalszej kolejności swobodne przenoszenie się pomiędzy obiektem metaforycznym (puzzle) a obiektem referencyjnym (badanie jakościowe). Dzięki temu możliwe jest zintegrowanie dotychczasowych wniosków przy założeniu, że jeśli jeszcze nie wiem czegoś o omawianym zagadnieniu lub jego aspekcie, mogę sprawdzić, co w tym zakresie wiem o obiekcie metaforycznym i zastosować analogię.

5. Przeniesienie znaczeń

Podsumujmy zatem wszystko, czego dowiedzieliśmy się o możliwym przebiegu badania jakościowego, odtwarzając to, co zrekonstruowaliśmy na temat przebiegu układania puzzli i pamiętając o odkodowanej symbolice. Zaczynamy od wyboru obrazka do układania, czyli wyboru zjawiska, które chcemy zbadać. Będziemy poszukiwać puzzli, czyli danych, które pozwolą nam na ułożenie poszczególnych fragmentów – aspektów danego zjawiska. Każdy puzzle musimy obejrzeć i zidentyfikować, to znaczy przeanalizować każde kolejne dane i nadać im etykietę, kod czy kategorię, aby łatwiej nam się je porządkowało, czyli segregowało kategorie i łączyło w większe całości. Część z was proponowała, żeby od razu korzystać z obrazka wzorcowego, czyli istniejących teorii i opracowań na temat badanego zjawiska i rzeczywiście tak można postępować w badaniu jakościowym, w którym przygotowujemy się do badania, korzystając z dotychczasowej wiedzy. Ale byli też tacy, którzy z obrazka wzorcowego chcieli korzystać jak najpóźniej, żeby samodzielnie ułożyć puzzle i to jest również wariant w badaniu jakościowym, w którym odraczamy korzystanie z teorii i literatury przedmiotu, aby ograniczyć prekonceptualizację, jak choćby w metodologii teorii ugruntowanej, o której dowiemy się więcej na kolejnych zajęciach.

Takim sposobem możemy omówić całość wybranego zagadnienia, a potem kolejno pozostałe, które same w sobie nie będą zrozumiałe i uchwytnie dla początkujących, ale poprzez pracę z metaforą

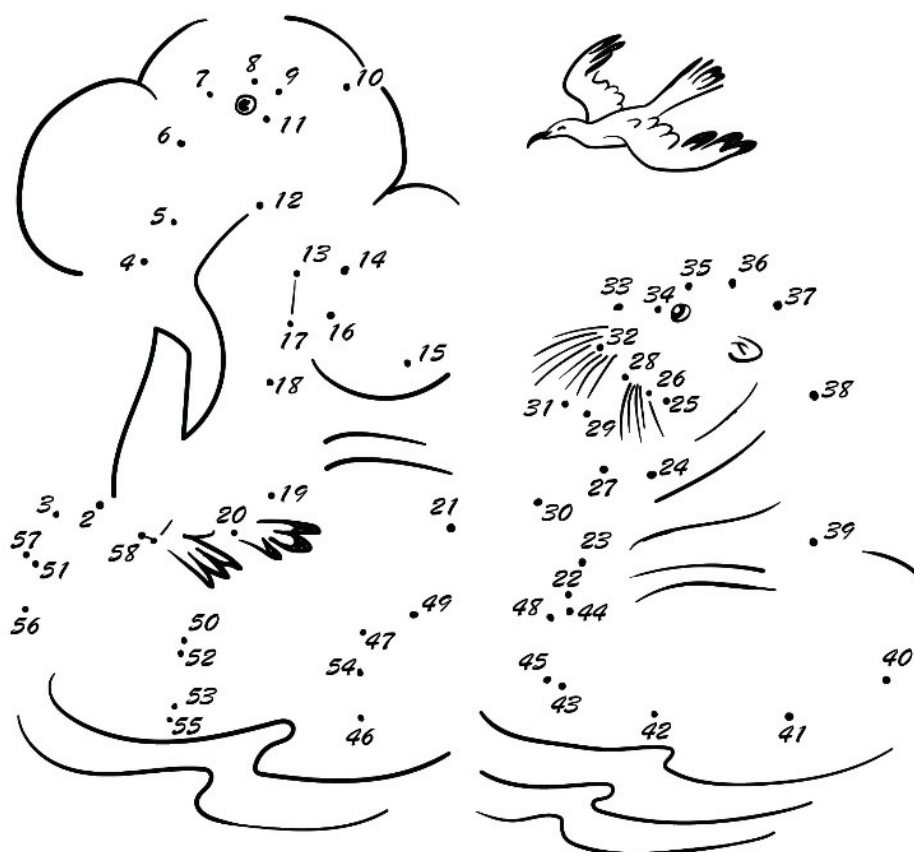
mogą zostać poznawczo „oswojone”, przeanalizowane i zrozumiane. Tak właśnie omawiam dalej kwestie analizy i selekcji danych, generowania wniosków i hipotez w badaniach jakościowych, kryteriów oceny rezultatów badania jakościowego, a także wyzwania i możliwych rozwiązań pozostających w dyspozycji badacza jakościowego.

Metafora łączenia kropek

Metafora układania puzzli, choć łatwa do uchwycenia w doświadczeniu, nie jest wystarczająca i wyczerpująca do objęcia różnorodności strategii i metod badań jakościowych, pamiętajmy bowiem, że jest metaforą podrzędną wobec metafory łamigłówki i wymaga porównania jej własności z drugą submetaforą. Metafora puzzli dobrze obrazuje bowiem charakterystykę badań opisowych, których celem jest szczegółowy i rozbudowany opis całości badanego zjawiska wraz z jego kontekstem, tak jak ma to miejsce w autotelicznych studiach przypadku (Stake 1997), dużej części badań etnograficznych, autoetnograficznych, zwłaszcza w nurcie ewokatywnym, gdzie kompletność opisu i narracyjnej ekspresji obejmuje świat przeżywany autora (zob. Kacperczyk 2014), a także w deskryptywnych teoriach ugruntowanych (zob. Marciniak 2012a) lub badaniach biograficznych skoncentrowanych na wybranej biografii (zob. Kaźmierska 2013, tam dla przykładu Wicenty 2013). Metafora ta nie oddaje jednak specyfiki badań stawiających sobie za cel rekonstrukcję modelu danego zjawiska czy procesu, jego cech istotnościowych i transkontekstualnych, jak ma to miejsce w badaniach trajektorii procesów społecznych (na przykład liczne studia nad procesami „stawania się”, zob. Konecki 2007; Marciniak 2008; Ślęzak 2009; Niedbalski 2019), mechanizmów konstruowania rzeczywistości w doświadczeniu biograficznym (Schütze 2012; Kaźmierska, Schütze 2013) czy generowaniu klasycznych teorii ugruntowanych (Glaser 2003; Gorzko 2008; Marciniak 2012b). Aby ukazać studentom specyfikę tego rodzaju badań, wprowadziłem metaforę łączenia kropek jako drugi rodzaj „badawczej łamigłówki” w podejściu jakościowym. Metafora ta odkrywa bowiem zasadniczą różnicę pomiędzy podejściem opisowym a rekonstruującym w badaniach jakościowych. To pierwsze stawia sobie za cel zbadanie zjawiska i ukazanie go w całości i w pełnej szczegółowości, odnalezienie wszystkich jego aspektów i ukazanie wzajemnych relacji pomiędzy nimi, relacji tworzących unikatowy, osadzony w wielowymiarowym kontekście obraz. Dokładnie tak samo wygląda to w czasie układania puzzli, kiedy naszym celem jest odtworzenie kompletnego obrazka i dostrzeżenie wszystkich szczegółów poprzez układanie go puzzel po puzzlu, poznając połączenia, relacje i współzależności pomiędzy każdym kawałkiem układanki – elementem zjawiska oraz poprzez dobudowywanie kolejnych fragmentów, umożliwiające opisanie całości poprzez opis fragmentów. Drugie podejście, obejmowane metaforą innego rodzaju łamigłówki – łączenia kropek, nie dąży ani do opisywania szczegółów (wypełniania fragmentów obrazka), ani analizowania kontekstu (tła, obramowania itp.), ponieważ celem jest tutaj zrekonstruowanie kształtu, konturu, który – pomimo braku wypełnienia oraz kolorów i niezależnie od innych elementów tła – pozostanie tym samym rozpoznawalnym konturem umożliwiającym identyfikowanie nie dzięki szczegółom, ale dzięki modelowemu ujęciu najważniejszych cech stanowiących o istocie danego zjawiska, tak jak ma to miejsce w fenomenologicznym *epoche* Edmunda Husserla, a zwłaszcza redukcji ejdetycznej (zob. Zahavi 2012; Konecki 2021). Rozpoczynając badanie jakościowe w tym nurcie, nie wiemy najczęściej, jak powinien „wyglądać” nasz rezultat, nie mamy punktów

odniesienia, wiemy natomiast, że potrzebujemy odnaleźć wszystkie kropki (dane o istotnościowych właściwościach i wymiarach zjawiska) oraz zidentyfikować poszczególne połączenia pomiędzy nimi, tworząc unikalny model. Czasem badane zjawisko ma przewidywalne własności i niewielki poziom wewnętrznej złożoności, umożliwiając nam szybkie „nakreślenie” konceptualizacji i hipotez.

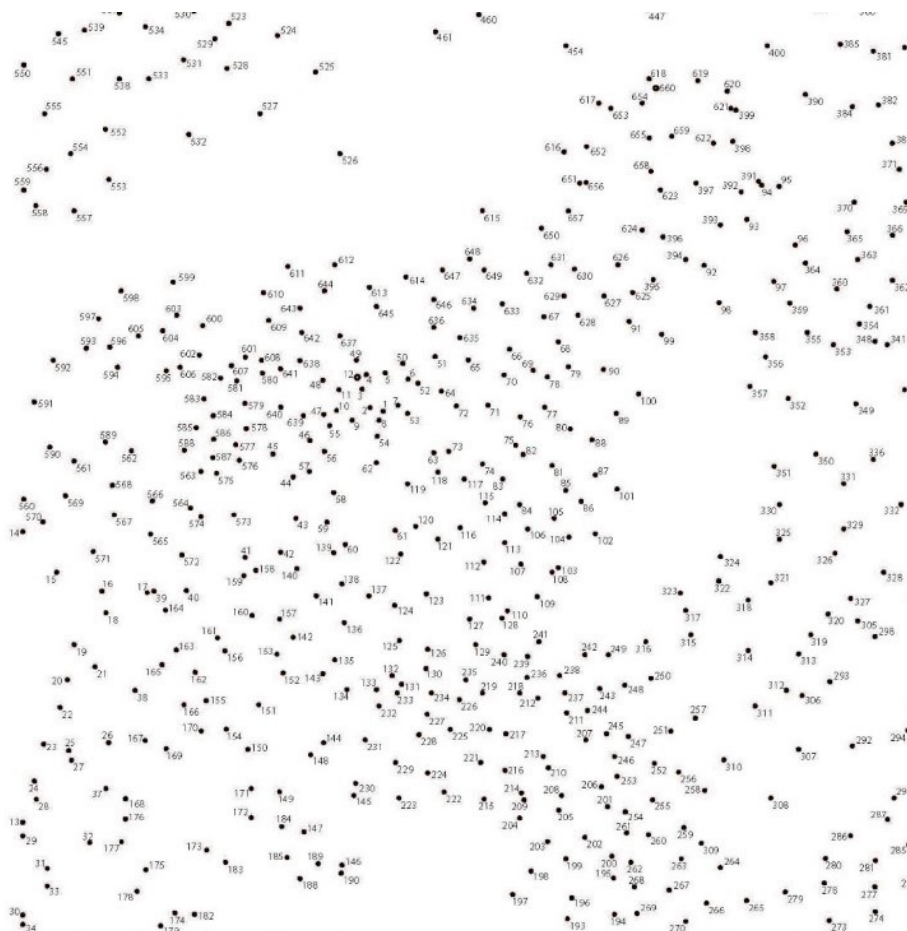
Rysunek 1. Obrazowa metafora badania jako prostej łamigłówki



Źródło: Clipart Archive Free.

Jest jednak wiele zjawisk o tak wysokim poziomie złożoności, że trudno na początku odgadnąć, jaki ostatecznie kształt przybierze nasza konceptualna rekonstrukcja, co stanowić będzie esencję zjawiska, nadającą mu określone, przypisane do niego znaczenie. W tym przypadku konieczne będą strategie badawcza i analityczna, pozwalające na redukowanie i selekcjonowanie własności o charakterze znaczeń indeksykalnych od znaczeń uniwersalnych (zob. Garfinkel 2007).

Rysunek 2. Obrazowa metafora badania jako skomplikowanej lamigłówki



Źródło: Clipart Archive Free.

Poprzez rekonstruowanie fundamentalnych cech zjawiska możemy odtworzyć wzorce zjawisk i modele o dużej złożoności i wewnętrznym skomplikowaniu, które pomimo złożoności nie będą traciły swojego modelowego charakteru, to jest niezmiennego wobec zmieniających się warunków sytuacyjnych, szczegółowych aspektów czy ogólnego kontekstu, w którym zjawisko zachodzi. Niezależnie od zmiany w kontekście (kulturowym, społecznym, interakcyjnym) cecha istotnościowa zjawiska (kształt) nie zmieni się i będzie nadal pozwalała rozpoznawać badane zjawisko tak jak w przypadku kształtu z połączonych kropek – ukaże się nam kontur pozwalający na identyfikację obiektu bez względu na to, czy zmieni się kolor tła lub dojdą inne jeszcze elementy zmieniające ten konkretny obiekt, ale niewpływające na nadające mu znaczenie własności. W badaniu umożliwi to generalizację wniosków na inne konteksty występowania tego samego lub analogicznego zjawiska – poprzez wspomnianą wcześniej redukcję fenomenologiczną (zob. Konecki 2022), metodę ciągłego porównywania i wyłaniania hipotez z danych (zob. Glaser 1965; 1992) czy też identyfikowanie podstawowych sekwencji interakcji w nurcie analizy konwersacyjnej (zob. Rancew-Sikora 2007; Schegloff 2007).

Rysunek 3. Obrazowa metafora – rezultat badania jako łączenia kropek. Połączone kropki, choć zaznaczają jedynie kontur, ujmują najważniejsze cechy istotnościowe obiektu, pozwalając na zidentyfikowanie go i odróżnienie od innych obiektów



Źródło: Clipart Archive Free.

Jeśli łączenie kropek jest łamigłówką o innych celach, innych zasadach i innych kryteriach powodzenia i kompletności, to porównanie go z układaniem puzzli ukáže wszystkie proceduralne, techniczne i epistemologiczne różnice pomiędzy tymi dwoma podejściami w badaniach jakościowych. Praca z metaforą łączenia kropek może przebiegać na podstawie tych samych pięciu etapów pracy, może też angażować działanie i doświadczenie łączenia kropek przez studentów z uważnością i refleksją pozwalającą im na eksplorowanie tej metafory, a następnie odkodowanie jej symboliki i przeniesienie znaczeń na pole badań jakościowych. Niezależnie od tego, jakim sposobem wprowadzałem drugą submetaforę, dopiero po jej przeanalizowaniu i zrozumieniu obraz badania jako łamigłówki stawał się kompletny i oddawał różnorodność podejść, metod i technik rozwijanych na gruncie metodologii jakościowej. Zestawienie obu submetafor ze sobą pozwala ponadto na analogiczne zestawienie ze sobą dwóch zasadniczych typów badań jakościowych i pogłębione zrozumienie specyfiki każdego z nich poprzez skonstrastowanie z drugim podejściem, a w konsekwencji – odkrycie ze studentami potencjału możliwości, ale także wyzwań czekających na badacza jakościowego.

Wnioski i podsumowanie

Wykorzystanie metafor w nauczaniu metod jakościowych nie skończyło się u mnie na zajęciach wprowadzających. Niejednokrotnie wracaliśmy do metafor w czasie realizacji etapów terenowego (zbierania danych), analitycznego czy końcowego. Za każdym razem, kiedy u studentów pojawiała się wątpliwość co do dalszych kroków, niezbędnych działań, możliwych rozwiązań czy decyzji natury metodologicznej (dalszego doboru próby, celów danego etapu badania, cyrkularności procesu badawczego czy napotykanym wyzwaniom), w pierwszej kolejności przywołyaliśmy naszą metaforę nadrzędną – badania jako łamigłówek lub jej submetafor – badania jako układania puzzli i badania jako łączenia kropek, poszukując wskazówek i odpowiedzi w pierwszej kolejności na poziomie obiektu metaforycznego, a dopiero po odkodowaniu symboliki wracaliśmy do aktualnego problemu i przenosiliśmy na niego znaczenia zaczerpnięte z obiektu metaforycznego. Tym sposobem metafory nie tylko zmieniają nasze (moje i studentów) myślenie o badaniu, ale organizują nasze działania w obrębie praktyki badawczej, dają odniesienie dla doświadczeń i przede wszystkim pragmatycznie ułatwiają zarówno praktykę badawczą, jak i uczenie się jej. Jednocześnie, mając świadomość zmienności rzeczywistości, rozwoju samych badań jakościowych, ich metod i technik, uznaję metafory badania jakościowego za tymczasowe, wymagające być może aktualizacji, uzupełnienia submetafor, a może zmiany całej metafory nadrzędnej. Istnieje tutaj bowiem relacja dwukierunkowa – znaczenia ukryte w metaforach organizują nasze myślenie i działanie, a jednocześnie nasze (w tym przypadku badawcze i dydaktyczne) myślenie i działanie kształtują aktualność i adekwatność metafor. Język jest cmentarzyskiem metafor, „stare metafory nieprzerwanie umierają w dosłowności i służą następnie za podłoże i tło dla metafor nowych” (Rorty 2009: 40). Czy zatem analogicznie metodologia jest cmentarzyskiem metod? Metoda, podobnie jak metafora, nie umiera całkowicie, ale obumiera, służąc powstawaniu nowej (por. Muszyński 2000). W metodologii trwa więc niekończąca się ewolucja, a w „ogrodzie metodologii socjologicznej” – jak metaforycznie ujął to Antoni Sułek (2002) – wciąż pojawiają się nowe gatunki, krzyżówki i odmiany. Co będzie, jeśli przekroczymy granice „ogrodu metod”, jeśli przekroczymy granicę tej metafory i metodologia przestanie być ogrodem, a badacz ogrodnikiem usuwającym chwasty ze swojej uprawy i wybierającym gatunki warte pielęgnacji (por. Konecki 2021)? Co się stanie, jeśli zaczniemy szukać nowych metafor i pozwolimy im kształtować nasze metodologiczne i badawcze myślenie? Podobnych pytań możemy sformułować więcej, każdym kolejnym otwierając nowe pole refleksyjnej i badawczej praktyki, korzystając z kognitywnego i pragmatycznego potencjału metafor. Dla mnie to początek podróży, metaforycznego myślenia w badaniu i stosowania metafor do badania. Mam nadzieję, że ten tekst stanie się inspiracją także dla innych – czy w pracy dydaktycznej, czy też empirycznej pracy z metaforami.

Bibliografia

- Antonovsky Aaron (1979) *Health, Stress, and Coping*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Books of the XX Century* (1998) (<https://www.isa-sociology.org/en/about-isa/history-of-isa/books-of-the-xx-century>) [dostęp: 1.08.2022].
- Brown Richard (1976) *Social theory as metaphor: On the logic of discovery for the sciences of conduct*. „Theory and Society”, vol. 3(2), s. 169–187.
- Brown Richard (1977) *Metaphor* [w:] Richard Brown, *A poetic for sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 77–171.
- Bryant Antony (2017) *Grounded theory and grounded theorizing: Pragmatism in research practice*. New York, NY: Oxford University Press.
- Burzyński Robert (2013) *Metafory jako narzędzie poznania polityki i oddziaływania politycznego*. Nieopublikowana rozprawa doktorska, Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Croft William, Cruse Alan (2004) *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin Norman (1976) *The Significant Others of a College Population* [w:] Jerome G. Manis, Bernard N. Meltzer, red., *Symbolic Interaction a Reader in Social Psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon, s. 298–310.
- Dryll Ewa (2014) *Rozumienie metafor charakteryzujących ludzi – perspektywa rozwojowa*. Nieopublikowana rozprawa doktorska, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Fatyg Barbara, Zieliński Przemysław (2006) *Tempus fugit. Analiza metafor czasu – propozycja metodologiczna*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. II, nr 1, s. 4–30.
- Garfinkel Harold (2007) *Studia z etnometodologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbs Raymond (2017) *Metaphor Wars: Conceptual Metaphors in Human Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glaser Barney (1965) *The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis*. „Social Problems”, no. 12, s. 436–445.
- Glaser Barney (1978) *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser Barney (1992) *Basics of grounded theory: emergence vs. forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser Barney (2003) *The grounded theory perspective II: Description's remodeling of grounded theory methodology*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser Barney, Strauss Anselm (2009) *Odkrywanie teorii ugruntowanej*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Goffman Erving (1981) *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gorzko Marek (2008) *Procedury i emergencja: o metodologii klasycznych odmian teorii ugruntowanej*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Grove David, Panzer Basil (1989) *Resolving Traumatic Memories: Metaphors and Symbols in Psychotherapy*. New York, NY: Irvington.

- Haack Susan (2019) *The Art of Scientific Metaphors*. „Revista Portuguesa de Filosofia”, vol. 75(4), s. 2049–2066.
- Hadley Gregory (2017) *Grounded Theory in Applied Linguistics Research a Practical Guide*. London, New York, NY: Routledge.
- Hałas Elżbieta (1987) *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Janesick Valerie (2015) *Contemplative Qualitative Inquiry: Practicing the Zen of Research*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Kacperczyk Anna (2014) *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*. „Przeгляд Socjologii Jakościowej”, t. X, nr 3, s. 32–75.
- Każmierska Kaja (2013) *Badania biograficzne w naukach społecznych*. „Przeгляд Socjologii Jakościowej”, t. IX, nr 3, s. 6–10.
- Każmierska Kaja, Schütze Fritz (2013) *Wykorzystanie autobiograficznego wywiadu narracyjnego w badaniach nad konstruowaniem obrazu przeszłości w biografii. Na przykładzie socjologicznego porównania narracji na temat życia w PRL-u i NRD*. „Przeгляд Socjologii Jakościowej”, t. IX, nr 4, s. 122–139.
- Konecki Krzysztof (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki Krzysztof (2007) *Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstwa. Studium folkloru fabrycznego*. „Przeгляд Socjologii Jakościowej”, t. III, nr 1, s. 3–126.
- Konecki Krzysztof (2018) *Advances in Contemplative Social Research*. Łódź, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Konecki Krzysztof (2021) *Przekraczanie granic, zamykanie granic. Perspektywa pierwszoosobowa w badaniach socjologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Konecki Krzysztof (2022) *The Meaning of Contemplation for Social Qualitative Research: Applications and Examples*. New York, NY: Routledge.
- Koźmiński Andrzej, Latusek-Jurczak Dorota (2011) *Rozwój teorii organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Krzemiński Ireneusz (1986) *Symboliczny interakcjonizm i socjologia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kvale Steinar (2007) *Doing Interviews*. London: Sage.
- Kvale Steinar, Brinkmann Svend (2009) *Inter Views: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles, CA: Sage.
- Lakoff George (1996) *Moral politics: What Conservatives Know that Liberals Don't*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff George, Johnson Mark (1999) *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York, NY: Basic Books.
- Lakoff George, Johnson Mark (2020) *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: Aletheia.
- Lawley John, Tompkins Peter (2000) *Metaphors in Mind: Transformation Through Symbolic Modelling*. London: Developing Company Press.
- Levinson Stephen (2010) *Pragmatyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Low Jacqueline (2008) *Researchers sensitivity* [w:] *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. London: Sage, s. 779–780.

Manis Bernard, Meltzer Jerome (red.) (1978) *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology*, Boston, MA: Allyn & Bacon.

Marciniak Łukasz (2008) *Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. IV, nr 2, s. 1–131.

Marciniak Łukasz (2012a) *Deskryptywna teoria ugruntowana* [w:] Krzysztof T. Konecki, Piotr Chomczyński, red., *Słownik socjologii jakościowej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 53–56.

Marciniak Łukasz (2012b) *Klasyczna teoria ugruntowana* [w:] Krzysztof T. Konecki, Piotr Chomczyński, red., *Słownik socjologii jakościowej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 127–131.

Marciniak Łukasz (2015) *Teorie pracujące. Pragmatyzm w ujęciu badaczy z grupy Chicago School Irregulars*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. XI, nr 1, s. 40–53.

Miller Steven, Fredericks Marcel (1988) *Uses of metaphor: a qualitative case study*. „International Journal of Qualitative Studies in Education”, vol. I(3), s. 263–272.

Morgan Gareth (1997) *Obrazy organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Muszyński Zbysław (2000) *Granice metafory*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio I Philosophia – Sociologia”, vol. 25, s. 303–310.

Niezbalski Jakub (2019) *Dom pomocy społecznej jako miejsce pracy. Analiza procesu stawania się opiekunem osób niepełnosprawnych intelektualnie*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. XV, nr 3, s. 162–177.

Nisbet Robert (1969) *Social Change and History: Aspects of the Western Theory of Development*. New York, NY: Oxford University Press.

Nisbet Robert (1970) *Genealogy, growth and other metaphors*. „New Literary History”, vol. 1(3), s. 351–363.

Rancew-Sikora Dorota (2007) *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.

Ricoeur Paul (1989) *Język, tekst, interpretacja*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Robinson Peter (2008) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York, NY, London: Routledge.

Rorty Richard (2009) *Przygodność, ironia i solidarność*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.

Schegloff Emanuel (2007) *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schütz Alfred (2008) *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Schütze Fritz (2012) *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne* [w:] Kaja Kaźmierska, red., *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, s. 141–278.

Soskice Janet (1985) *Metaphor and Religious Language*. Oxford: Clarendon Press.

Stake Robert (1997) *Studium przypadku* [w:] Leszek Korporowicz, red., *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 120–147.

Stein Maurice (1963) *The poetic metaphors of sociology* [w:] Maurice Steen, Arthur Vidich, red., *Sociology on trial*. Englewood: Prentice-Hall, s. 173–181.

Sulek Antoni (2002) *Ogród metodologii socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Swedberg Richard (2020) *Using Metaphors in Sociology: Pitfalls and Potentials*. „The American Sociologist”, no. 51, s. 240–257.

Szenajch Piotr (2015) *Trudne umieranie. Narracyjne przedstawienia choroby i śmierci a doświadczenie osób terminalnie chorych*. Warszawa: Instytut Slawistyki PAN.

Szymańska Marta (2012) *Metafory w wypowiedziach pisemnych uczniów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Ślęzak Izabela (2009) *Stawanie się poetą. Analiza interakcjonistyczno-symboliczna*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. V, nr 1, s. 1–175.

Wicenty Daniel (2013) *Wokół projektu biografii Adama Podgóreckiego: wyzwania koncepcyjne, metodologiczne i społeczne*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. IX, nr 4, s. 82–102.

Woźny Jacek (2021) *Archeology as a Metaphor in Contemporary Culture*. „Qualitative Sociology Review”, vol. 17(1), s. 28–38.

Zahavi David (2012) *Fenomenologia Husserla*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Cytowanie

Łukasz Marciniak (2022) *Metafory w praktyce dydaktycznej (i badawczej). Jak obrazowo uczyć badań jakościowych?* „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. XVIII, nr 4, s. 168–193 (<https://doi.org/10.18778/1733-8069.18.4.07>).

Metaphors in Teaching (and Research) Practice: How to Teach Qualitative Research by Metaphorical Images?

Abstract: The purpose of this article is to present the potential of metaphors and their use in teaching qualitative research methodology. Starting with the review of the most important achievements in the field of using metaphors as an object of knowledge and a cognitive tool, I will go on to describe the genesis of interest in metaphors in didactics. I will present the process of experimenting with the use of metaphors during methodological classes and the obtained results, both at the content level (i.e. discovering metaphors for qualitative research) and at the procedural level (i.e. reconstructing ways of working with a metaphor in class), all of which also refers to, albeit indirectly, to research. At the same time, in the article, I make a definition-related distinction between two general types of qualitative research, which emerged while working with metaphors.

Keywords: metaphor, qualitative research, symbolic modeling, teaching qualitative research