

Anita Gulczyńska

Uniwersytet Łódzki

Partycypacja społeczna dzieci i młodzieży – analiza dyskursu wykluczenia społecznego

Social participation of children and youth – analysis of the discourse of social exclusion

ABSTRACT: In the contribution, a question on the role of socio-pedagogical research in the empowerment of children and youth in scientific discourse is posed. In search for answer to this question I analyzed a discourse on bad neighborhoods' effects on life chances of their inhabitants that is being developed in the American and British magazines involved in this debate. Consequently, I reconstructed three types of research raising the voice of children and youth in scientific discourse: research questioning of the deficit perspective, research recognizing children and youth perspective in scientific insight, research empowering children and youth in the course of research. Their detailed presentation constitutes the essence of the contribution.

KEYWORDS: Children and youth empowerment, discourse on social exclusion and discrimination of children, bad neighborhoods, empowering research.

STRESZCZENIE: Niniejsza wypowiedź jest próbą odpowiedzi na pytanie o rolę badań społeczno-pedagogicznych w uplenomocnieniu dzieci i młodzieży w dyskursie naukowym. Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie zawęziłam do dyskursu wokół znaczenia zdefaworyzowanych sąsiedztw dla szans życiowych ich mieszkańców, a prowadzonego na łamach czasopism anglojęzycznych, zaangażowanych w tę debatę. W wyniku przeglądu badań wyabstrahowałam trzy typy badań, które służą uplenomocnieniu dzieci i młodzieży w dyskursie naukowym: badania wyrażające niezgodę na perspektywę deficytów, badania uznające perspektywę dzieci i młodzieży w oglądzie badanej rzeczywistości, badania uplenomocniające dzieci i młodzież w przebiegu procesu badawczego. Ich uszczegółowiona prezentacja stanowi sedno wypowiedzi.

SŁOWA KLUCZOWE: Uplenomocnienie dzieci i młodzieży, dyskurs na temat społecznego wykluczenia, sąsiedztwa zdefaworyzowane, badania uplenomocniające.

Wprowadzenie

Niniejszy głos jest inspirowany, choć z dużym opóźnieniem, lekturą artykułu Ewy Jarosz pt. *Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych* (Jarosz 2013, s. 85–91). Najogólniej rzecz ujmując, ten tekst werbalizuje niezgodę na marginalizację dzieci w dyskursach podejmujących w naszym społeczeństwie sprawy, które są dla nich ważne (Jarosz 2013, s. 90). Zainspirowana jego przesłaniem zadałam sobie pytanie o rolę badaczy społeczno-pedagogicznych i prowadzonych przez nich badań w upełnomocnianiu dzieci i młodzieży w „naukowym dyskursie na temat społecznej dyskryminacji, wykluczenia czy marginalizacji różnych grup bądź warstw społecznych” (Jarosz 2013, s. 89).

Upełnomocnienie rozumiem jako pomoc użytkownikom usług w zdobyciu władzy nad swoim życiem, wymagającą redukcji barier społecznych czy indywidualnych i dokonywaną przez zwiększanie zdolności oraz pewności w korzystaniu z władzy i przenoszenie władzy „większości” do grup nieuprzywilejowanych (Gulczyńska 2007, s. 407). Analogicznie, upełnomocniająca rola badań naukowych wyraża się w przyjmowaniu przez badacza rozwiązań metodologicznych służących idei uwzględniania głosu dzieci i młodzieży w dyskursie naukowym.

Przegląd wybranego obszaru badań pozwolił na wyodrębnienie trzech typów badań, które w różny sposób odnoszą się do tej idei. Zostały one zaprezentowane w niniejszej wypowiedzi. Projektowana analiza została ograniczona do znaczenia jakie mają sąsiedztwa zdefaworyzowane dla rozwoju i szans życiowych swoich mieszkańców.

Pojęcie sąsiedztw/społeczności zdefaworyzowanych oznacza takie miejsca zamieszkania, które w polskich badaniach społecznych są identyfikowane jako na przykład enklawy biedy (Warzywoda-Kruszyńska 2010) lub sąsiedztwa/społeczności zubożałe (Gulczyńska 2013), w obszarze działań rewitalizacyjnych – „obszary zdegradowane społecznie”, a w żargonie reprezentantów sektora edukacji czy profesji społecznych – „trudne środowiska”. Abstrahując od różnic na poziomie operacjonalizacji tych pojęć, w przypisywanych im znaczeniach odnajduję wspólny mianownik, a mianowicie to, że skupiają w swoim obszarze złożone procesy społeczne w miejscu zamieszkania (środowiskowe, kulturowe, ekonomiczno-polityczne), które prowadzą do pomniejszania szans życiowych, szczególnie reprezentantów młodego pokolenia. Jest to pewien konstrukt pojęciowy, określane różnymi terminami, który jest rozwijany zarówno w dyskursie naukowym, jak i publicznym i kształtuje stosunkowo ujednoczone wyobrażenia społeczne o mieszkańcach takich miejsc.

Krytyczny przegląd tak zawężonego obszaru badań pozwolił na zrekonstruowanie tych ich własności, które sprzyjają upelnomocnieniu perspektywy dzieci i młodzieży w tym subdyskursie naukowym, i zarazem wskazał ścieżki potencjalnie prowadzące do podobnych zmian w szerszych przestrzeniach dyskursywnych.

Własności badań sprzyjających upelnomocnieniu dzieci i młodzieży w dyskursie na temat dyskryminacji i wykluczenia społecznego

We wspomnianych przez Ewę Jarosz obszarach zmian służących urzeczywistnieniu partycypacji dzieci rola badań i badaczy w tym procesie nie została zdefiniowana *explicite*. Z jej narracji można jednak wyabstrahować cechy badań, które Autorka uznaje za sprzyjające urealnianiu dziecięcej podmiotowości, a które zidentyfikowała we „współczesnej światowej literaturze i badaniach” (Gulczyńska 2013, s. 91)¹. Są to:

- sproblematyzowanie badań na „decydowaniu i udziale społecznym dzieci”, „dyskryminacji ich głosu i woli, ujmowaniu dzieci w perspektywie grupy mniejszościowej”,
- postrzeganie dziecka jako „sprawczego”, „zdolnego do”, „upoważnionego do głosu w swoich sprawach i do oceny tego, jak się z nim postępuje i co się dla niego robi”.

Przyjąwszy za Jarosz, iż powyższe własności sprzyjają włączeniu perspektywy dzieci do dyskursu naukowego, uznałam je za kluczowe dla ram tożsamości badań służących tej idei. W największym uproszczeniu byłyby nimi takie badania, które kontestowałyby dyskryminację głosu dzieci w sprawach ich dotyczących oraz zawierały przesłanki do uznania je za pełnoprawnych partnerów w dyskursie naukowym rozwijanym wokół tych spraw, a nie za podmioty „stające się”, o dobru których wypowiadają się dorośli. W swojej analizie skoncentrowałam się więc na badaniach, w których – w ich założeniach epistemologicznych, wyrażających je metodologiach, przyjętych procedurach oraz roli samego badacza – odczytałam intencję „dawania, przekazywania i zwiększania [mocy, władzy, uprawnień – przypis A.G.] [...] tam, gdzie ich nie ma lub jest ich za mało, np. dać, przekazać władzę tym, którzy są jej pozbawieni; dać, dodawać siły tym, którzy są bezsilni; dać prawa tym, którym ich odmó-

¹ Autorka powołuje się na prace: Flekkoy 1991; James, Prout (red.) (1997); Casas 1998; Jenks 1996.

wiono; umocnić, wzmocnić tych, którzy są w gorszej niż inni sytuacji, zajmują niższe pozycje” (Szarfenberg 2015, s. 1).

W swojej analizie odwołałam się do badań amerykańskich, wpisujących się w dyskurs wokół znaczenia tzw. złych sąsiedztw [*bad neighborhoods*] dla ich nieletnich mieszkańców, zarówno dzieci, jak i młodzieży.

W literaturze amerykańskiej odnajdujemy interesujący interdyscyplinarny dorobek badań na temat znaczenia sąsiedztwa zdefaworyzowanego dla rozwoju i szans życiowych mieszkańców. Autorzy wielu z nich deklarują ich cel upełnomocniający, którym to obejmują samych uczestników badania, a często i całe populacje zamieszkujące sąsiedztwa tego typu. Badań podejmujących zagadnienia znaczenia zdefaworyzowanych sąsiedztw i jednocześnie definiujących powyższy cel poszukiwałam w artykułach opublikowanych na łamach „Journal of Community Psychology”, „Children & Society” i „Urban Education” w latach 2005–2015. Spośród nich wybrałam 20 tekstów, które, w moim przekonaniu, zobowiązująco odnosiły się do upełnomocniającej funkcji badania na poziomie uzasadnień wyborów metodologicznych. Finalnie liczbę analizowanych artykułów zwiększyłam do 27, gdyż bardzo ciekawe prace odnalazłam w bibliografiach pierwotnie wyselekcjonowanych prac.

Dokonany przegląd umożliwił rekonstrukcję trzech typów badań w różny sposób upełnomocniających dzieci i/lub młodzież, które określiłam jako: badania wyrażające niezgodę na perspektywę deficytów, badania uznające perspektywę dzieci/młodzieży w oglądzie badanej rzeczywistości i badania upełnomocniające w przebiegu procesu badawczego. Rekonstrukcja ram definicyjnych, podstaw epistemologicznych, wymiarów ujawniających upełnomocnianie badanych oraz roli badacza w tym procesie to kryteria wyznaczające porządek prezentacji każdego z wymienionych typów badań.

Badania wyrażające niezgodę na perspektywę deficytów

Ta kategoria obejmuje badania niezwykle konwenujące z polską pedagogiką społeczną, która mechanizmów zmiany społecznej poszukuje w siłach jednostki i jej środowiska (Radlińska 1935, 1961).

W badaniach znaczenia sąsiedztwa zdefaworyzowanego dla rozwoju jego mieszkańców, które kontestują perspektywę deficytów, obraz świata badanych jest wyrażony nie w języku patologii czy dysfunkcji, lecz w języku potencjałów, sił, czynników oporu lub podobieństw – w zakresie cech, zdolności, kompetencji, rytuałów codzienności, wartości, norm, sposobów radzenia sobie w życiu – do tego, co jest ogólnospołecznie akceptowalne.

Przez przyjęcie takiej perspektywy badacze podważają oczywistość sposobów wyjaśniania problemów mieszkańców sąsiedztw zdefaworyzowanych w kategoriach odmienności psychospołecznej (np. koncepcje epidemiologiczne, koncepcje mechanizmów zapośredniczających wpływ „złych sąsiedztw” itp.) lub kulturowej (np. koncepcja „kultury biedy”) czy identyfikacji z nieodpowiednimi wzorami osobowymi (np. koncepcja „kolektywnej socjalizacji”)², które niepodważalnie dominują w dyskursie naukowym.

Upelnomocniająca rola badań wyrażających niezgodę na perspektywę deficytów ujawnia się w trzech wymiarach. Pierwszym jest prekonceptualizacja badania i jej efekt w postaci redefinicji wyobrażenia społecznego mieszkańców sąsiedztw zdefaworyzowanych. Ramami badania stają się koncepcje pozwalające definiować badanych nie jako „słabych”, „podatnych”, „roszczeniowych”, „uzależnionych od pomocy społecznej”, „negatywnie usocjalizowanych”, ale jako podmioty aktywnie radzące sobie w warunkach strukturalnie ograniczających ich szanse życiowe. Dokumentacje wyników badań prowadzonych z zastosowaniem tych koncepcji są obrazami nie „ubóstwa aspiracji, ale ubóstwa możliwości” (McInerney, Smyth 2014, s. 14, za Roberts 2009). Uświadamiają nam one dobre strony socjalizacji w sąsiedztwach zdefaworyzowanych i wzbogacają wiedzę o immanentnych własnościach jednostkowych i środowiskowych silnie opierających się trudnościom zazwyczaj doświadczanym przez mieszkańców takich społeczności.

Oslabienie wiarygodności typowych etiologii problemów mieszkańców udokumentowanych w dyskursie naukowym może zmienić oparte na tych etiologiach – i podtrzymywane systemowo bądź tradycją – strategie wsparcia edukacyjnego i społecznego kierowane do tych osób, co wskazuje nam drugi

² Przykładami badań tak wyjaśniających wpływ sąsiedztwa mogą być tzw. badania epidemiologiczne. Badacze koncentrują się w nich na wpływie rówieśników na proces rozwoju społecznego dzieci i młodzieży w sąsiedztwie. Tłumaczą negatywny wpływ sąsiedztw w logice mechanizmów naśladowania czy intencjonalnych nacisków, wskutek których dochodzi do społecznego uczenia się nieakceptowanych wzorów zachowań. Obszerniej na ten temat: Case, Katz 1991; Crane 1991; Furstenberg, Hughes 1997. Także w badaniach mechanizmów kolektywnej socjalizacji silnie akcentuje się myślenie skoncentrowane na deficytach. Problemy mieszkańców przypisywane są w nich nieobecności reprezentantów „klasy średniej” w populacji danego terenu, co prowadzi do identyfikowania się dzieci i młodzieży jedynie z negatywnymi wzorcami osobowymi (Brooks-Gunn i in. 1993; Jenck, Mayer 1990). Podobną perspektywę ukazują badania poszukujące znaczenia mechanizmów zapośredniczających wpływ sąsiedztwa. Badacze koncentrują się w nich na czynnikach wzmagających lub osłabiających negatywne oddziaływanie sąsiedztw. W centrum tych badań jest rodzina. Jej rola mediacyjna jest sprowadzana do jakości warunków opiekuńczo-wychowawczych w domach rodzinnych, które mogą wzmacniać negatywne wpływy sąsiedztwa bądź je neutralizować.

wymiar upelnomocnienia wskutek badania kontestującego perspektywę „braków”. Redukcja działań wpisujących się w model ratownictwa, kompensacji, których konsekwencją jest zwiększenie kontroli nad mieszkańcami takich sąsiedztw, na rzecz usług opartych na aktywizacji i pomnażaniu zdiagnozowanych u nich sił w sposób naturalny upelnomocnia badanych, którzy stają się aktywnymi podmiotami w projektowanych formach wsparcia. Również sam przebieg badania może stać się aktem upelnomocnienia tych osób, które zwyczajowo oczekują od badaczy, reprezentantów sektora edukacji i służb społecznych pytań o kłopoty, trudności, słabości, załamania, a w badaniach kontestujących perspektywę deficytów są zachęceni do pozytywnej refleksji o sobie.

Kluczowe znaczenie w realizacji tak rozumianych wymiarów upelnomocnienia ma sam badacz. Jego rolę, niezależnie od przyjętej metodologii, jest równoważenie dyskursu naukowego i wpływ na świadomość społeczną. Przez to, że orientuje swoje diagnozy na potencjały, siły czy podobieństwa „do klasy średniej” danego społeczeństwa, które wykazują ci „inni”, zwykle nieintencjonalnie prezentowani jako „gorsi”, redukuje potencjał „poróżniania” w społeczeństwie³.

Jedną z koncepcji teoretycznych sprzyjających osiągnięciu takich celów w badaniach podejmujących problematykę sąsiedztw zdefaworyzowanych jest koncepcja *resilience*⁴.

Wykorzystujące ją badania umożliwiają zrozumienie „dynamicznych procesów prowadzących do pozytywnej/twórczej (*positive*) adaptacji pomimo znaczących przeciwności losu (*adversity*)” (Werner 2005, s. 4). Elementami kontekstualizującymi takie procesy są czynniki ryzyka (osobiste, rodzinne, środowiskowe) i okoliczności, zwłaszcza doświadczenia utrudniające jednostkowy rozwój i niesprzyjające dobremu samopoczuciu (*well being*) (Rhodes, Schechter 2014, s. 828).

Werbalizowanym w badaniach uzasadnieniem dla podejmowanej eksploracji jest słabość wiedzy dotychczas skumulowanej w dyskursie naukowym, która nie pozwala w sposób satysfakcjonujący wyjaśnić zróżnicowania ścieżek

³ Poróżnianie (*othering*) za P. Beresfordem rozumiem jako pogńębienie (kogoś lub grupy) czy naznaczenie w negatywny sposób jako innych, różnych. Obszerniej: Beresford 2014, s. 27–39.

⁴ Koncepcja *resilience* to jedna z możliwych ram teoretycznych sprzyjających orientowaniu badań sąsiedztw zdefaworyzowanych na odkrywanie pozytywnych stron badanej rzeczywistości. Bardzo ciekawe badania, równie silnie kontestujące perspektywę braków, są prowadzone z wykorzystaniem koncepcji *funds of knowledge* (Vélez-Ibáñez, Greenberg 1992; Kiyama 2010) czy *funds of identity* (Gonzales i in. 2005). Wszystkie koncepcje zdają się reprezentować perspektywę oglądu badanej rzeczywistości bardzo bliską pedagogice społecznej.

rozwojowych mieszkańców sąsiedztw zdefaworyzowanych, mimo że doświadczają oni obiektywnie tych samych czynników ryzyka (Jarrett 1994, 1997).

Resilience to jedna z koncepcji odpowiadających na tak sformułowaną słabość dyskursu, a naukowym efektem jej zastosowania są obrazy dokumentujące w logice ilościowych i jakościowych strategii badawczych mniej lub bardziej deskryptywny rejestr czynników oporu.

Przykładem badania przeprowadzonego z zastosowaniem tej koncepcji może być etnograficzny wgląd w „strategie radzenia sobie matek” (*maternal management strategies*) permanentnie zagrożonych ubóstwem, a zamieszkujących amerykańskie sąsiedztwa *zgettoizowane*⁵. W badaniu tym analiza wywiadów jakościowych oraz obserwacji doprowadziła do zdefiniowania i opisanego czynników zagrażających rozwojowi i bezpieczeństwu dzieci (Jarrett, Jefferson 2003, s. 26–27)⁶ oraz do zrekonstruowania sposobów radzenia sobie pytanych matek z niedogodnościami życia w takich miejscach (Jarrett, Jefferson 2003)⁷. W efekcie badacze odkryli wzory matczynej strategii chroniących dzieci przed negatywnym wpływem sąsiedztwa, które przypisali do jednej z dwóch kategorii: buforowania bądź wzmacniania (*enhancing*) (Jarrett, Jefferson 2003, s. 29). Strategie buforowania mają chronić lub izolować dzieci od zagrożeń codziennego życia w sąsiedztwie. Natomiast intencją strategii wzmacniania jest wspieranie rozwoju dzieci pomimo ograniczeń (Jarrett, Jefferson 2003, s. 29).

Pierwsza kategoria obejmowała strategie monitorowania, uprzedzających ostrzeżeń, zarządzania niebezpieczeństwem, „zaopiekowania się” i izolowania. Monitorowanie wyrażało się dbałością o wiedzę o dziecku i o jego towarzyszach w czasie, gdy nie było przy nim matki. Uprzedzające ostrzeżenia natomiast wyrażały się rozmowami matek z dziećmi, mającymi podnieść u dzie-

⁵ Za wskaźniki takiego zagrożenia badacze uznali wychowywanie dziecka w rodzinie matki samotnej bądź żyjącej w związku niemałżeńskim, jeśli taka rodzina otrzymywała pomoc społeczną i zamieszkiwała zubożale sąsiedztwo wielkomiejskie. Badaniami objęto rodziny z różnych sąsiedztw chicagowskich w latach 1997–1999 (Jarrett, Jefferson 2003, s. 24–25).

⁶ Były nimi strzelaniny, działalność gangów, dostępność narkotyków, bezpośrednie zagrożenie bezpieczeństwa dzieci ze strony podejrzanych dorosłych, demoralizujące wzorce osobowe, życie na ulicy, zubożała infrastruktura materialna, społeczna, edukacyjna, rekreacyjna (Jarrett, Jefferson 2003, s. 26–27).

⁷ Badanie prowadzone w latach 1997–1999, wykorzystujące pogłębione wywiady jakościowe wzbogacane obserwacją uczestniczącą, prowadzoną w naturalnych warunkach życia kobiet, w różnych instytucjach, z którymi miały kontakt, na zakupach, w podróżach itp. Pozwoliło to pozyskać wgląd nie tylko w interakcje rodzinne, rytuały, opiekę nad dziećmi i relacje sąsiedzkie, ale również w relacje pomiędzy tymi kobietami a instytucjami.

ci świadomość sąsiedztwa i jego zagrożeń. Szczególną uwagę przywiązywano do „obcych” i ich potencjalnie niebezpiecznych zachowań (Jarrett, Jefferson 2003, s. 30). Ostrzeżeniom często towarzyszyła strategia zarządzania niebezpieczeństwem, czyli uczenia dzieci właściwych zachowań w sytuacji faktycznego zagrożenia (wybór hasła, po którym rozpoznawany jest dorosły – znajomy rodziców, odmawianie przyjmowania prezentów od obcych, uczenie rozróżniania intymnych części ciała, złego dotyku, niereagowanie na komunikaty nieznanego, zachowanie w czasie strzelaniny itp.). Najbardziej powszechne w badaniu „zaopiekowanie się” polegało na towarzyszeniu dziecku w jego codziennej aktywności, tak, żeby zapewnić mu bezpieczeństwo i bezpośrednio kształtować relację dziecko–sąsiedztwo, w przeciwieństwie do strategii izolowania, polegającej na ograniczaniu tej relacji w okresach podwyższonego ryzyka (wieczory, noce).

Zabezpieczanie zasobów (*resource-brokering*) i wsparcie edukacyjne przez członków rodziny to przykłady strategii wzmacniających, którymi matki wyrażały dbałość o społeczny i edukacyjny rozwój dzieci. Pomimo ograniczeń zasobów edukacyjnego wsparcia w miejscu zamieszkania potrafiły one dotrzeć do lokalnych organizacji i zadbać o uczestnictwo swoich dzieci w różnych programach edukacyjnych. Żeby skompensować braki istniejącej infrastruktury w sąsiedztwie, same matki czy zaktywizowani przez nie inni członkowie rodziny, organizowali działania wspierające dzieci, np.: opracowanie taktyk nauczania tego, co sprawiało trudności w nauczaniu szkolnym, stymulowanie samodzielnego wysiłku dziecka, rozwijanie dostrzeżonych u dziecka zdolności artystycznych, rytuał wspólnego czytania.

Uchwycone w badaniu sposoby przeciwdziałania przez matki negatywnym wpływom zdefaworyzowanego sąsiedztwa na ich dzieci pozwoliły czytelnikom dostrzec w rodzinach z takich sąsiedztw podmioty aktywnie przeciwdziałające zagrożeniom, przekraczające bariery i ograniczenia, a przede wszystkim rozumiejące dobro dzieci podobnie do rodzin z klasy średniej. Zmieniły też uproszczone wyobrażenie „złych sąsiedztw”: z konstruktów zbudowanych z „braków”, które zdecydowanie negatywnie determinują losy swych słabych mieszkańców, na miejsca generujące niespodziewane siły i sprzyjające tworzeniu biografii sukcesu „pomimo”. Same badaczki w konkluzjach podniosły kwestię jakości i skuteczności typowych wzorów działań społeczno-edukacyjnych, co zachęciło innych autorów do budowania pozytywnych obrazów sąsiedztw w swych pracach, a działaczy – do praktykowania alternatywnych form wsparcia społecznego i edukacyjnego.

Krytyczny wgląd w celowość i efekty badań wyrażających niezgodę na ujmowanie badanej rzeczywistości w kategoriach braków pozwala zauważyć

ich ograniczenia. Przez to, że koncentrują się na indywidualnych i rodzinnych siłach, podważają wprawdzie narracje naznaczające społeczności zmarginalizowane, ale nie podważają układu sił utrwalonego na poziomie struktur społeczno-ekonomicznych i kulturowych społeczeństwa: sprowadzają rolę badacza do delikatniejszego, ale wciąż jedynie zabiegania o podtrzymanie *status quo*.

Paradoksalnie dzięki temu, że nie demaskują niewidzialnych struktur, mogą uwypuklać różnicę pomiędzy mieszkańcami ulegającymi złym wpływom a tymi, którzy obiektywnie zbliżonym trudnościom i zagrożeniom potrafią się oprzeć. To może wtórnie stygmatyzować tych pierwszych i odwracać uwagę badaczy od uwarunkowań leżących poza zasięgiem ich starań, a tym samym wpisywać się w rejestr czynników pomniejszających szanse życiowe badanych.

Co więcej, w efekcie ograniczania tymi koncepcjami perspektywy oglądu wybranych społeczności uzyskujemy wprawdzie empiryczne obrazy niewpisujące się w dyskurs „poróżniający”, ale są to obrazy oddające jedynie realność badaczy, nie uczestników badania.

Logika racjonalności tych drugich jest kluczowa w badaniach służących idei upęnomocniania dzieci i młodzieży w dyskursie naukowym w inny sposób, poprzez uznanie perspektywy dzieci i młodzieży (niezewnętrznych teorii) za kryterium znaczące w definiowaniu elementów badanej rzeczywistości.

Badania uznające perspektywę dzieci i młodzieży w oglądzie badanej rzeczywistości

Za reprezentatywne dla tej kategorii uznałam badania, które nieujęte *à priori* w ramy koncepcji obciążających kąt widzenia badanych zjawisk (niezależnie od tego, czy eksponują siły czy braki), rekonstruują zakres i dynamikę badanego świata w przebiegu stopniowo pogłębianego i rozumiejącego wglądu opartego na regułach wybranej metodologii badań jakościowych. Mam tutaj na myśli badania, których autorzy na poziomie założeń ontologiczno-epistemologicznych uznają respondentów za wiarygodnych interpretatorów swojego życia codziennego, co pozwala lepiej zrozumieć konstrukcję ich własnych światów społecznych (Mason, Danby 2011, s. 186).

W większości znanych mi badań społecznych prowadzonych w sąsiedztwach zdefaworyzowanych badacze odwołują się do teorii powszechnie uznanych za naukowo wiarygodne i rzetelnie wyjaśniające relacje mieszkańców z ich otoczeniem. Zewnętrzne ekspertyzy są punktem wyjścia do ocen odmiennych od sposobu, w jaki te kwestie postrzegają same dzieci, a dominacja tej pierwszej perspektywy w dyskursie naukowym i publicznym wydaje się bezsprzeczna. Stąd upęnomocnianie dzieci i/lub młodzieży w dyskursie

naukowym realizowane w badaniach uznających ich perspektywę w oglądzie badanych zjawisk wyraża się przyznaniem im roli ekspertów od doświadczanych przez nie zjawisk.

Cechą zasadniczo odróżniającą ten typ badań od pierwszego jest wymóg dbałości badacza o maksymalną „ateoretyczność”. Zdaniem Richardsa (2003) w badaniu jakościowym „musimy iść głębiej, by zrozumieć zjawisko we wszystkich jego dających się uchwycić badaniem kompleksowych i zmieniających się formach, a żeby to osiągnąć, musimy zbudować relację z ludźmi, która pozwoli uwspólnić z nimi percepcję świata” (Richards 2003, s. 50). Rolą badacza jest rozwinięcie takiej relacji z badanymi, która umożliwi mu wypracowanie uczestniczącej perspektywy oglądu badanej rzeczywistości (Granosik 2013; Gulczyńska, Granosik 2014). Perspektywa ta wyraża się w pozyskaniu przez badacza intelektualnego dostępu do intersubiektywności aktorów badania, do symbolicznego wymiaru ich działań. Jego doświadczeniem stają się wówczas „przeżycia i odczucia, które we wzorcu paradygmatu pozytywistycznego stanowią czynniki dyskwalifikujące badacza” (Szczepanik 2015, s. 92).

Upełnomocniająca rola badań problemów mieszkańców sąsiedztw zdefaworyzowanych, w których urealniane jest to, co dzieci i/lub młodzież a nie dorośli, za realne uznają, wyraża się przede wszystkim w uznaniu „młodych ludzi za ekspertów od swojego własnego życia” (Mason, Danby 2011, s. 185), a nie za ludzi „nie-w-pełni”, o infantylniej percepcji i niedojrzale interpretujących swoją sytuację. Z drugiej strony należy docenić upelnomocniającą rolę działań podejmowanych przez samego badacza. Przez to, że odkrywa on nowe ujęcia problemów mieszkańców z sąsiedztw zdefaworyzowanych, może stać się społecznym rzecznikiem tej perspektywy w wielu kontekstach, w których ona nie wybrzmiewa, od instytucji (szkół, policji, sądów) poprzez samorządy, aż po dyskurs naukowy i publiczny. Jego zaangażowane działania dają bowiem „możliwość inicjowania czy poszerzania upelnomocniającego dyskursu profesjonalnego, naukowego czy publicznego wokół badanych problemów, poprzez uzupełnianie go o narracje samych zainteresowanych” (Granosik, Gulczyńska 2014, s. 16)⁸.

Stąd w znanych mi badaniach uznających za kluczowe to, jak same dzieci rozumieją znaczenie, które w ich życiu ma dorastanie w sąsiedztwie zdefaworyzowanym, badacze stopniowo rekonstruowali symboliczne ramy i komponenty świata aktorów badania, rozpoczynając poszukiwania od mi-

⁸ Rzecznictwo (*advocacy*) rozumiem, za M. Payne'em, jako reprezentowanie interesów użytkowników usług przed posiadającymi władzę jednostkami czy strukturami społecznymi (Payne 1991, s. 229).

nimalistycznej prekonceptualizacji. Naukowa dokumentacja tych badań jest wyrażona narracją oryginalnie tłumaczącą perspektywę badanych świata zewnętrznemu. Z reguły stają się one podstawą do krytycznej refleksji społecznie zaangażowanego badacza, który unikatowy dostęp do logiki racjonalności badanych traktuje jako odpowiedzialne zobowiązanie, dzięki czemu staje się ich przekonującym rzecznikiem społecznym.

Przykładem badania spełniającego wymienione kryteria jest praca Rosalie Rolón-Dow, zainicjowana pytaniem badawczym o sposoby ujawniania się rasy/pochodzenia etnicznego w doświadczeniu szkolnych działań opiekuńczych u puertorykańskich uczennic amerykańskich szkół publicznych (Rolón-Dow 2005)⁹.

Pozyskaniu przez badaczkę rozumiejącego wglądu w doświadczenia opiekuńcze szkoły sprzyjało nie tylko przyjęcie jakościowej strategii badawczej, ale przede wszystkim, wspólna z uczennicami tożsamość etniczna (Rolón-Dow 2005, 83–84). Narracja snuta wokół wątku podobieństw doświadczeń badanych i badaczki (córki puertorykańskiej rodziny robotniczej w USA, nauczycielki uczniów latynoskich w szkole miejskiej oraz matki „multietnicznych” dzieci wychowywanych w amerykańskim mieście) stała się uzasadnieniem dokonywanych przez nią wyborów epistemologicznych i metodologicznych.

Od początku badania pojęciem uwrażliwiającym percepcję badaczki była opieka (*care*)¹⁰. Rozumiana za Noddings, oznacza działania pracowników szkoły, które prowadzą do zbudowania pomiędzy nauczycielami a uczniami troskliwych, pełnych zaufania i opartych na wsłuchaniu się w ucznia, relacji. W tych stosunkach najważniejsze jest założenie, że „cele i energia w procesach edukacyjnych pochodzą od podmiotów uczących się, a formy opieki wspierające sukces edukacyjny są uzgadniane z udziałem ucznia, który świadomie przyjmuje opiekę” (Noddings 1998, s. 196)¹¹.

⁹ Badaczka przez ponad dwa lata prowadziła w szkołach obserwacje uczestniczące tych uczennic, indywidualne i grupowe wywiady z nimi oraz wywiady z ich wychowawcami. Nie były to członkinie jednej społeczności lokalnej, jakkolwiek łączyło je podobieństwo kluczowych doświadczeń społecznych w biednych miejskich społecznościach latynoskich. Obszerniej: Rolón-Dow 2005, s. 82. Taki celowy dobór próby pozwala poniekąd uznać to badanie za reprezentatywne dla badań szeroko rozumianego znaczenia zubożonego środowiska lokalnego dla socjalizacji dzieci i młodzieży latynoskiej.

¹⁰ Sposób wykorzystania pojęcia „opieka” w prezentowanym badaniu wskazuje, że badaczka przypisała mu rolę pojęcia uwrażliwiającego, rozumianego jako swoiste narzędzie analizy jakościowej. Pojęcie uwrażliwiające pozwala zakreślić jedynie obszar poszukiwań badawczych, nie wskazuje zaś konkretnych przedmiotów obserwacji (Blumer 1954, s. 150).

¹¹ Obszerniej w: Noddings 1992, 1998.

Taki wybór pojęcia uwrażliwiającego był zabiegiem przewrotnym, gdyż badaczka wcześniej nie spotkała się z taką jakością relacji opiekuńczych w instytucjach edukacyjnych. Wynikający z jej osobistych doświadczeń krytycyzm odzwierciedlił się w wyborze krytycznej teorii rasy (*critical race theory* – CRT)¹² jako epistemologii badania oraz spójnej z nią metodologii. Badaczka poszukiwała sposobu dotarcia do ukrytych funkcji promowanych ideologii edukacyjnych przez rekonstrukcję strategicznej retoryki w wypowiedziach nauczycieli oraz przez „kontrnarracje” (*counterstorytelling*) (Rolón-Dow 2005, s. 89).

Pod pojęciem strategicznej retoryki badaczka rozumie specyficzny typ narracji obudowanej wokół pojęć takich, jak: pomoc (*welfare*), uboga dzielnica/sąsiedztwo (*inner city*) czy przestępstwo, za pomocą których w istocie dyskutuje się, nawet jeśli nie wprost, na temat rasy (Rolón-Dow 2005, s. 89). Jej zdaniem w strategicznej retoryce kryją się sposoby tłumaczenia badanej rzeczywistości przez reprezentantów „większości”. Maskują one uprzywilejowanie rasy/kultury dominującej oraz krzywdzą mniejszości przez fałszowanie ich obrazu i jednoczesne przesłanianie korzyści, jakie mają ze swojej władzy grupy uprzywilejowane w amerykańskim społeczeństwie¹³.

Natomiast z kontrnarracji, czyli rasowo uwrażliwionych wersji rzeczywistości, które badacze otrzymują w wywiadach jakościowych od reprezentantów mniejszości rasowych (Rolón-Dow 2005, s. 91), badaczka odczytała obraz rzeczywistości edukacyjnej stratyfikowanej podziałami rasowymi, który nie wpisuje się w społecznie akceptowaną prawdę o funkcjonowaniu systemu edukacyjnego.

Rasa ujawniła się w tych kontrnarracjach w wymiarze strukturalnym (gorsze wyposażenie szkół, niższe płace nauczycieli) i związanych z relacjami uwarunkowaniami sukcesu edukacyjnego reprezentantów mniejszości rasowych. Te drugie obejmowały odczucia bycia nierozumianym wskutek odmienności doświadczeń socjalizacyjnych nauczycieli i uczennic (Rolón-Dow 2005, s. 100–102).

¹² Krytyczna teoria rasy czyni z rasy, powiązanych z nią kwestii płci i klasy społecznej oraz innych czynników demograficznych kluczowe elementy w badaniach społecznych (James 2012). Badaczy reprezentujących ten paradygmat interesuje, jak rasa, rozumiana jako atrybut społeczny, nie biologiczny, przejawia się w doświadczeniach społecznych jednostek (Delgado 1989; Solórzano 1997). Badacze odkrywają różne rodzaje nierówności, jakich doświadczają studenci pochodzący z mniejszości rasowych w instytucjach edukacyjnych, i demaskują rzeczywistość edukacji mniejszości rasowych, pozornie kształtowaną hasłami sprawiedliwości, merytokracji i neutralności (Howard 2008, s. 963).

¹³ Badaczka powołuje się na prace: Delgado i Stefancic 2001, Solórzano i Yosso 2002.

W efekcie zestawienia tych perspektyw w badaniu udało się zrekonstruować opiekę zdekontekstualizowaną i skontekstualizowaną (Rolón-Dow 2005, s. 102). Za kryterium istotne dla ich wyróżnienia badaczka uznała szacunek nauczycieli do doświadczeń życiowych uczennic, który miał się wyrażać w sposobie projektowania działań opiekuńczych, opartym na wiedzy o tożsamości etnicznej i o warunkach życia w sąsiedztwie.

Dominującym wzorem opieki zdekontekstualizowanej była opieka normująca. Pojęciem tym badaczka określa proces stopniowego pogarszania się relacji pomiędzy nauczycielami a uczennicami, które oporem wobec normujących działań opiekuńczych szkoły wyrażały odmienne postrzeganie źródeł i istoty swoich problemów.

Opieka normująca występowała w narracjach w dwóch kontekstach. Jednym z nich jest kontekst „upadłego sąsiedztwa”. Nauczyciele w swych wypowiedziach nadawali opiece znaczenie „relacji nieobecnej” pomiędzy rodzicami a dziećmi, choć nieodzownej dla sukcesu edukacyjnego. Dominował w nich język powinności rodzicielskich, których tło tworzyły „historie upadku sąsiedztwa”, kiedyś zamieszkanego przez „rodziny europejskie”, identyfikowane przez nauczycieli jako dbające o sukces edukacyjny swoich dzieci (Rolón-Dow 2005, s. 91). Stały motyw braku dobrej woli rodzin nabierał silniejszego wyrazu w jego kontrastowym zestawianiu z opisem form opieki oferowanych przez nauczycieli (Rolón-Dow 2005, s. 93). Zdaniem autorki takie konstruowanie wypowiedzi zdradza klasowy system odniesień, społecznie podtrzymywane przez nauczycieli przekonania o wyłącznej odpowiedzialności latynoskich rodziców za niepowodzenia działań szkół oraz chęć odciążenia od niej szkoły czy polityki. Normująca funkcja opieki ujawniała się również w opowiadaniach o współpracy pomiędzy szkołą a rodzinami, dla której wyłącznym odniesieniem normatywnym były „nasze wartości” (Rolón-Dow 2005, s. 94). Z tych wątków wycierało rozczarowanie nauczycieli i obwinianie rodziców za niechęć do współpracy. Było to wytłumaczenie dla podejmowanych przez szkołę działań zmniejszających znaczenie relacji uczniów z rodzicami, w których nauczyciele upatrywali szansę na zwiększenie efektywności proponowanych działań opiekuńczych.

Opiece zdekontekstualizowanej badaczka przeciwstawia opiekę skontekstualizowaną, opartą na autentycznej, rozumiejącej i empatycznej relacji, w której nie przesady, a poznawanie warunków życia uczniów oraz uwzględnienie ich „codziennej walki o przeżycie” (*keep their heads above water*) w biednej robotniczej dzielnicy stanowią punkt wyjścia w opiekuńczych działaniach nauczycieli (Rolón-Dow 2005, s. 102).

Zaprezentowane badanie jest jednym z wielu ukazujących to, jak oddziaływanie instytucji edukacyjnej, które noszą znamiona znormalizowanej dyskryminacji (w różnych jej formach, np.: rasowej, klasowej), społecznie konstruuje i podtrzymuje pełen deficytów obraz dzieci, ich rodzin i społeczności etnicznych. Mimo że ich intencją jest działanie szkoły „w najlepszym interesie dzieci i młodzieży”, prowadzą do tworzenia barier pomiędzy instytucjami a sąsiedztwami zdefaworyzowanymi. To badanie dało nie tylko empirycznie ugruntowany obraz rozdźwięku pomiędzy deklarowaną przez państwo ideologią zabiegania o równość szans życiowych wszystkich obywateli a działaniami podmiotów, które są do tego ustawowo powoływane, ale też uchwyciło procesy, które stoją za tą fasadowością. Przyjęta w badaniu uczestnicząca perspektywa poznawcza obnaża mechanizmy strukturalne i społeczno-kulturowe niedostrzegalne przez pryzmat teorii zewnętrznych, które odpowiedzialność za niepowodzenia (nie tylko edukacyjnego) reprezentantów badanej mniejszości przypisują jedynie im samym.

Podsumowując, podczas gdy w poprzedniej kategorii badań antycypowane uppełnomocnienie dzieci i/lub młodzieży było realizowane przez odkrywanie sił i pozytywnych cech badanych, ich rodzin czy społeczności, tak badania uznające dzieci i/lub młodzież za ekspertów odkrywają uwarunkowania ich problemów w warstwie zewnętrznych struktur i w ten sposób potencjalnymi zmianami obejmują całe społeczeństwo, a nie tylko użytkowników usług opiekuńczych. Przez to, że pozwalają wyrazić stanowiska badanych w sprawach, w odniesieniu do których zwyczajowo wypowiadali się inni – zewnętrzni eksperci – typowe sposoby wyjaśniania problemów w dyskursie naukowym i publicznym nie są już uznawane za tak pewne jak wcześniej.

Wciąż jednak podmiotami uppełnomocniającymi dzieci i młodzież w dyskursach na temat doświadczanych przez nich spraw są badacze. Zawieszenie oczywistości, osłabienie monopolu teorii, przekonań czy sądów dominujących w wymienionych dyskursach niezwykle silnie uwydatnia władzę „badacza niestandardowego”. Potrzeba jej powściągnięcia przez samych badanych stała się punktem wyjścia do rozwoju badań, w których uppełnomocnienie młodych mieszkańców zdefaworyzowanych sąsiedztw materializuje się w samym procesie badawczym.

Badania uppełnomocniające dzieci i młodzież w przebiegu procesu badawczego

Pod tą kategorią odnajduję badania powszechnie zwane partycypacyjnymi, w których uppełnomocnienie dzieci w dyskursie naukowym dokonuje się

już w samym przebiegu badania, poprzez ich zaangażowanie na różnych jego etapach w roli równouprawnionych badaczy¹⁴.

Upewnienie dzieci i młodzieży w badaniach partycypacyjnych dokonuje się równolegle w trzech wymiarach. Pierwszym jest proces współtworzenia wiedzy przez badacza i użytkowników usług, który ma zapobiegać nierównej kontroli/władzy w procesie badawczym (Jagosh i in. 2011). Drugim jest pozyskanie kompetencji badawczych (planowania i przeprowadzania badań, analizy i interpretacji danych, aż po upowszechnianie ich rezultatów), co pozwala w przyszłości zainicjować samodzielnie zaangażowanym grupom czy społecznościom dzieci procesy społecznej zmiany w obszarach, w których zewnętrzne bariery czyniłyby ich bezwolnymi i bezradnymi. Trzeci z kolei kryształuje się potencjalnie jako indywidualne i/lub grupowe przekonanie dzieci o tym, że mają możliwości i kompetencje potrzebne do tego, by rozwiązywać swoje problemy przez kolektywne działanie, oparte na klarownych dla nich regułach, zrozumiałych dlatego, że wypracowanych w pierwszym doświadczeniu zaangażowanej działalności badawczej i popularyzatorskiej z udziałem „profesjonalnego badacza”. Regułach, które mogą być odtwarzane już przez nie same, zjednoczone nowym, wspólnym celem, dzięki czemu stają się sprawdzonym sposobem przekraczania barier, także tych związanych z zamieszkiwaniem sąsiedztwa zdefaworyzowanego.

Zwolennicy tak rozumianej partycypacji w badaniach poszukują uzasadnienia dla redefinicji dziecięcych kompetencji w Konwencji Praw Dziecka (Christensen, Prout 2002; Rossi, Balardi 2009) oraz nowej socjologii dziecka (Coppock 2011, s. 437). Inspirowana nimi redefinicja dziecka i dzieciństwa zdynamizowała rozwój badań, które znoszą granicę pomiędzy aktem rozpoznania i działania, a w których troska o równowagę pozycji społecznej dzieci wyraża się nie tylko równouprawnieniem badanych i badacza na możliwie wielu etapach procesu badawczego, ale też realnym wpływem na politykę, na przykład za sprawą dziecięcych grup doradczych (*children's advisory boards*)¹⁵.

W badaniach tych odnajdujemy inspiracje metodologiczne rodem z tradycji badań prowadzonych przez uczestników ruchów użytkowników usług (od

¹⁴ Pod tym pojęciem odnajdujemy różne tradycje i metodologie badań, których wspólną cechą jest zniesienie zwyczajowego podziału na badacza i badanych, skutkujące zwiększonym zaangażowaniem tych drugich na różnych etapach postępowania badawczego, w tym na etapie konceptualizacji i/lub interpretacji. Obszerniej: Beresford 2014; Granosik, Gulczyńska, 2014.

¹⁵ Są to grupy eksperckie tworzone przez dzieci uznane za ekspertów od wybranego zjawiska, które stało się ich doświadczeniem. Ich głos jest znaczący w procesie projektowanych zmian w obszarze usług społecznych kierowanych do „takich jak one”.

końca lat 60. do lat 80. XX wieku), którym początek dał ruch osób niepełnosprawnych (Beresford 2014). Takie ruchy, zrodzone z niezadowolenia z pomocy, które dla tych osób, „dla ich dobra”, tworzyli eksperci zewnętrzni, za cel stawiały sobie „raczej walkę o prawa, niż o pomoc społeczną” (Beresford 2014, s. 29). W rozwój tego zaangażowanego nurtu badań włączały się kolejne społecznie dyskryminowane grupy, z czasem gromadzące doświadczenia wyrażane nie tylko we własnych kulturach organizacyjnych, ideach, teoriach, metodach walki i działaniach kolektywnych, ale przede wszystkim w procedurach badawczych, które same w sobie stawały się metodą upelnomocniania ich uczestników.

Rola badacza, którego działania sprzyjają upelnomocnieniu dokonującemu się w badaniach partycypacyjnych, sprowadza się nie tylko do kompetencji planowania i przeprowadzania badań zgodnie z regułami wybranych metodologii, ale także w tym, że potrafi on przekazać swoją metodologiczną wiedzę i wprawę potencjalnym badaczom dziecięcym oraz wie, jak inicjować i podtrzymywać życie społeczności dziecięcych badaczy, a zarazem stale hamować nawyki kontrolowania procesu badawczego, przede wszystkim zaś skłonność do interpretowania w roli „wiedzącego lepiej”.

Wzorcowym przykładem partycypacyjnego badania podejmującego problematykę szans życiowych młodzieży z sąsiedztw zdefaworyzowanych jest badanie współprowadzone przez młodzież nowojorską, zachęconą do tego przez Fox i Fine (Fox, Fine 2013).

W uzasadnieniu potrzeby partycypacyjnej metodologii i oddolnego zaangażowania się młodzieży badacze odwołują się do strukturalnych zaniedbań, coraz głębszych w dobie neoliberalnej polityki władz Nowego Jorku, zubożałych społeczności amerykańskich, obniżenia efektywności pomocy społecznej, pogłębiających się nierówności społecznych, zwiększenia inwestycji w system policyjnej kontroli i więziennictwa kosztem funduszu edukacyjnego (Fox, Fine 2013, s. 322). W zaangażowaniu młodych upatrują oni narzędzie pozwalające zmniejszyć ryzyko manipulacji ze strony profesjonalnych badaczy i forsowania typowych wzorów interpretacyjnych. W tak zakreślonej celowości ujawnia się pragnienie, by tym zaangażowaniem wyrazić chęć walki z uciskiem jednostek, grup i perspektyw zwyczajowo niereprezentowanych, pomijanych i/lub nadmiernie kontrolowanych, którym odmawia się roli aktorów politycznych i twórców krytycznej wiedzy (Fox, Fine 2013, s. 323). Badacze deklarowali bowiem zainteresowanie „ewaluacją neoliberalizmu z perspektywy oddolnej” (Fox, Fine 2013, s. 322) i „teoretyzacją doświadczenia młodzieży w kontekście destabilizacji instytucji publicznych” (Fox, Fine 2013, s. 322). Przeprowadzili badania z zaangażowanym udziałem nowojorskiej młodzieży z wybranych

zdefaworyzowanych sąsiedztw, badaczy akademickich, organizatorów społeczności lokalnych, przedstawicieli publicznej opieki zdrowotnej oraz przedstawicieli społeczności lokalnych, władz samorządowych i policji (Fox, Fine 2013, s. 323). Podmioty te wspólnie miały rozpoznać doświadczenia młodzieży, kierując się przesłankami tradycji krytycznych partycypacyjnych badań w działaniu (*critical participatory action research*) oraz dorobkiem myśli i działań emancypacyjnych¹⁶.

Przedmiotem pierwszych spotkań i wspólnych dyskusji zespołu badaczy były sposoby prezentowania młodzieży ze zubożałych sąsiedztw w mediach i literaturze naukowej oraz „podejścia krytyczne, edukacja wyzwalająca (*popular education*), reforma sądownictwa karnego (*criminal justice reform*) oraz długa lista współczesnych badań krytycznych – od Du Bois poprzez Freire aż do współczesnych krytycznych badań prowadzonych przez młodzież (*contemporary critical youth research*)” (Fox, Fine 2013, s. 323). Przedmiotem uczenia się od siebie była współczesna polityka wobec młodzieży, uwarunkowania sytuacji tej grupy oraz historie młodych ludzi będące świadectwem ucisku i przekraczania barier życiowych (Fox, Fine 2013, s. 323).

Wspólną decyzją uczestników badanie zostało sproblematyzowane pytaniem o niesprawiedliwości społeczne, których przejawów mieli oni poszukiwać w nierównej dystrybucji szans i dóbr zależnej od rasy, pochodzenia etnicznego, klasy, płci, seksualności, sprawności czy sąsiedztwa/społeczności (*community*)¹⁷ oraz w różnym uznaniu i szacunku doświadczanym w instytucjach publicznych, w relacjach z policją, administracją lokalną, mediami.

Po podzieleniu uczestników na cztery grupy tematyczne: zdrowie, edukacja, bezpieczeństwo i przemoc, sądownictwo karne (*criminal justice*), rozpoczęto w nich pracę koncepcyjną nad pytaniami do ankiety (Fox, Fine 2013, s. 324), by objąć nią młodych mieszkańców Nowego Jorku. Przez rok zespołowej pracy badacze uzyskali odpowiedzi od ponad 1000 mieszkańców Nowego Jorku w wieku 16–21 lat. Zadbali przy tym o dobór celowy respondentów, o to, by dotrzeć do młodych z jak największego obszaru geograficznego, silnie reprezentujących tych, których głos w badaniach i w dyskursie naukowym jest powszechnie pomijany, zwłaszcza młodzież z mniejszości rasowych

¹⁶ Autorzy odwołują się do następujących prac: Fals-Borda, Rahman 1991; Freire 1982; Lykes, Mallona 2008; Mayo 1999; McIntyre 2008.

¹⁷ Autorzy pracy zwracają uwagę na kryterium klasy społecznej jako czynnik decydujący o zakwalifikowaniu tych samych zachowań krytycznych wobec władz albo jako partycypacji obywatelskiej, albo jako niesubordynacji interpretowanej jako przejaw społecznych zagrożeń czy (już) kryminalizacji (Fox, Fine 2013, s. 323).

zamieszkującą zubożale sąsiedztwa oraz młodzież reprezentująca środowisko lesbijek, gejów, osób biseksualnych oraz transgebderycznych (LGBTQ) (Fox, Fine 2013, s. 325).

Wspólne analizy statystyczne doprowadziły do wskazania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych doświadczeń młodzieży w relacjach ze szkołą i policją, określono także ich nasilenie. Jak przypuszczano, były one znacząco różne w zależności od płci, rasy i miejsca zamieszkania. Jednym z rezultatów badania był rejestr szkół, dzielnic mieszkań czynszowych (*public housing units*) czy miejsc spotkań (*hang outs*) młodzieży homoseksualnej, w których udokumentowano szczególnie duże nasilenie tych doświadczeń. Zestawienie pozytywnych informacji z kronikami nowojorskiej policji ujawniło silną konwergencję. Analiza danych ilościowych została wzbogacona o indywidualne historie kontekstualizujące procesy uchwycone statystyką oraz o krytyczną analizę literatury naukowej, według której to młodzież mniejszości rasowych i seksualnych w głównej mierze jest odpowiedzialna za swoje trudności życiowe. To w efekcie jaskrawo uwydatniło strukturalne uwarunkowania jej nierównych szans. Kwestie indywidualnie przeżywane stały się przedmiotem działań publicznych zorientowanych na popularyzację zdiagnozowanego obrazu, w tym przede wszystkim na otwarcie publicznej debaty i uzyskanie wpływu na kierunek reform¹⁸. Dane o doświadczaniu agresji ze strony policji nie tylko zostały poważnie potraktowane przez władze Nowego Jorku, ale też pośrednio wpłynęły na kształt reformy działań policji w społecznościach lokalnych (*community-based police reform*) (Fox, Fine 2013, s. 332).

Powyższe badanie egzemplifikuje rodzaj badań, w których sama procedura badawcza jest metodą upełnomocniania uczestników. W ich skrajnej wersji może nastąpić przejście kontroli nad empirycznym procesem poznawania własnego świata. Zastosowanie w nich metodologii partycypacyjnych może dać podwójny efekt upełnomocniający, kiedy przyjmują formułę uczestniczących badań partycypacyjnych, czyli badań opartych na założeniu, że rozpoznawana rzeczywistość zostaje ujęta z perspektywy uczestników, którzy zarazem wcielają się w rolę badaczy (Granosik, Gulczyńska 2014, s. 15).

Abstrahując od pozytywnej oceny upełnomocniającej i edukacyjnej roli partycypacji dzieci w badaniach, należy dostrzegać jej uboczne konsekwencje.

¹⁸ Uczestnicy popularyzowali wyniki badania na zajęciach ze studentami, wystąpieniach konferencyjnych, wśród przedstawicieli środowisk nauczycielskich, władzom miasta, w mediach młodzieżowych, podczas konsultacji społecznych dotyczących na przykład reformy szkolnej dyscypliny, na spotkaniach społeczności lokalnych, a przede wszystkim w artykułach dotyczących edukacji, bezpieczeństwa i społecznej krytyki.

Marsh i zespół (Marsh i in. 2007) w badaniu partycypacyjnym angażującym grupy młodzieży z mniejszości etnicznych zauważyli, że strategie budowania partycypacji społecznej młodych ludzi imitują istniejące systemy władzy i nie mogą skutecznie podważać struktur czy władzy instytucji. Kierowanie się „dobrem badania” w doborze nieletnich badaczy może sprzyjać selekcji tych „nieprzeszkadzających”, którzy wyraźniej reprezentują atrybuty „klasy średniej”, co staje się kolejnym, ale lepiej zakamuflowanym sposobem wykluczania reprezentantów grup marginalizowanych.

Konkluzja

W zaprezentowanej wypowiedzi, zainspirowanej głosem Ewy Jarosz, wyrażającym niezgodę na zaniedbywanie perspektywy dzieci w „naukowym dyskursie na temat społecznej dyskryminacji, wykluczenia czy marginalizacji różnych grup bądź warstw społecznych” (Jarosz 2013, s. 89) a projektowanej jako jego rozwinięcie, próbuję odpowiedzieć na pytanie o rolę badań i badaczy społeczno-pedagogicznych w procesie upęnomocniania dzieci i/lub młodzieży w badaniach dotyczących ważnych dla nich spraw. Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie zawęziłam do jednego z subdyskursów wspomnianego dyskursu, sproblematyzowanego wokół znaczenia zdefaworyzowanych sąsiedztw dla rozwoju i szans życiowych ich mieszkańców, a prowadzonego na łamach wybranych czasopism anglojęzycznych, aktywnie zaangażowanych w debatę w tym obszarze tematycznym

Przeгляд i analiza badań, których celem było upęnomocnienie dzieci i/lub młodzieży w dyskursie naukowym, doprowadziły do rekonstrukcji trzech typów badań. Ich autorzy – przez dobór założeń ontologiczno-epistemologicznych, metodologii badania oraz sposobów definiowania swojej roli – różnie do tych celów dążyli. Uszczegółowiona rekonstrukcja tych cech oraz syntetyczne przykłady reprezentujących je badań mogą służyć pogłębieniu refleksji pedagogów społecznych nad wyborami metodologicznymi. Zainspirują być może do krytycznych analiz badań społeczno-pedagogicznych dotyczących znaczenia środowisk lokalnych dla rozwoju dzieci i młodzieży. W ten sposób moglibyśmy nie tylko odpowiedzieć na pytanie o to, jak dotychczasowe badania społeczno-pedagogiczne służyły upęnomocnianiu dzieci i młodzieży w dyskursie naukowym na temat społecznej dyskryminacji i wykluczenia, ale i zastanowić się nad przyszłymi formami obecności pedagogów społecznych w tym dyskursie oraz sposobami, w jakich formy te mogą się odzwierciedlać w działaniach praktycznych i społecznej świadomości.

Literatura

- Beresford P., (2014), *Upełnomocniająca wiedza dla upelnomocniającej pracy socjalnej*, [w:] *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, Gulczyńska A., Granosik M. (red.), CRZL, Warszawa.
- Blumer H., (1954), *What is Wrong with Social Theory?*, „American Sociological Review”, 19.
- Brooks-Gun J. i in., (1993), *Do neighborhoods influence child and adolescent development?*, „American Journal of Sociology”, 99(2).
- Casas F., (1998), *Infancia: perspectivas psicosociales*, Paidos Iberica, Barcelona.
- Case A., Katz L., (1991), *The company you keep: The effects of family and neighborhood on disadvantaged youth*, NBER Working Paper 3705, National Bureau of Economic Research, Cambridge (USA, Massachusetts).
- Christensen P., Prout A., (2002), *Working with ethical symmetry in social research with children*, „Childhood”, 9(4).
- Coppock V., (2011), *Children as peer researchers: Reflections on a journey of mutual discovery*, „Children & Society”, 25.
- Crane J., (1991), *Effects of neighborhoods on dropping out of school and teenage childbearing*, [w:] *The urban underclass*, Jencks C., Peterson P.P. (red.), Brookings Institute, Washington.
- Delgado R., (1989), *Storytelling for oppositionists and others: A plea for narrative*, „Michigan Law Review”, 87.
- Delgado R., Stefancic J., (2001), *Critical race theory: An introduction*, New York University Press, New York.
- Fals-Borda O., Rahman M.A. (red.), (1991), *Introduction. in action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research*, The Apex Press, New York.
- Flekkoy M.G., (1991), *A voice for children: Speaking out as their ombudsman*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Fox M., Fine M., (2013), *Accountable to whom? A critical science counter-story about a city that stopped caring for its young*, „Children & Society”, 27.
- Freire P., (1982), *Creating alternative research methods: learning to do it by doing it*, [w:] *Creating Knowledge: A Monopoly*, Hall B., Gillette A., Tandon R. (red.), Society for Participatory Research in Asia, New Delhi.
- Furstenberg F.F., Hughes M.E., (1997), *The influence of neighborhood on children's development. A theoretical perspective and a research agenda*, [w:] *Neighborhood poverty: Context and consequences for children*, Brooks-Gunn J., Duncan G., Abner J. (red.), Vol. 1, Russell Sage Foundation, New York.
- Gonzalez N., Moll L.C., Amanti C., (2005), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, New York.
- Granosik M., (2013), *Praca socjalna – analiza instytucjonalna z perspektywy konwersacyjnej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Gulczyńska A., (2007), *Model radykalnej pracy socjalnej – analiza na podstawie badań nad wrastaniem społecznym nastoletniej młodzieży w wielkomiejskim środowisku życia*, [w:] *Pedagogika Społeczna. Podręcznik akademicki*, Marynowicz-Hetka E. (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gulczyńska A., (2013), *Chłopaki z dzielnic. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

- Gulczyńska A., Granosik M. (red.), (2014), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, CRZL, Warszawa.
- Jagosh J., Pluye P., Macaulay A.C., Salsberg J., Henderson J., (2011), *Assessing the outcomes of participatory research: Protocol for identifying, selecting, appraising and synthesizing the literature for realist review*, „Implementation Science”, 6(24).
- James A., Prout A. (red.), (1997), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, Routledge, London.
- James C.E., (2012), *Students „at risk”: Stereotypes and the schooling of black boys*, „Urban Education”, 47(2).
- Jarosz E., (2013), *Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych*, „Studia Edukacyjne”, 24.
- Jarrett R.L., (1994), *Living poor: Family life among single parent, African-American women*, „Social Problems”, 41(1).
- Jarrett R.L., (1997), *African-American family and parenting strategies in impoverished neighborhoods*, „Qualitative Sociology”, 20(2).
- Jarrett R.L., Jefferson S.R., (2003), *A good mother got to fight for her kids: Maternal management strategies in a high risk, African-American neighborhood*, „Journal of Children & Poverty”, 9(1).
- Jencks C., Mayer S.E., (1990), *The social consequences of growing up in a poor neighborhood*, [w:] *Inner-city poverty in the United States*, Lynn L., McGeary M. (red), National Academy Press, Washington.
- Jenks C., (1996), *Childhood*, Routledge, London.
- Kiyama J.M., (2010), *College aspirations and limitations: The role of educational ideologies and funds of knowledge in Mexican American families*, „American Educational Research Journal”, 47(2).
- Lykes M.B., Mallona A., (2008), *Towards transformational liberation: participatory and action research and praxis*, [w:] *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*, Reason P., Bradbury H. (red.), Sage Publications Inc., London.
- Marsh D., O’Toole T., Jones S., (2007), *Young people and politics in the UK: Apathy or alienation?* Palgrave, Basingstoke.
- Mason J., Danby S., (2011), *Children as experts in their lives: Child inclusive research*, „Child Indicators Research”, 4(2).
- Mayo P., (1999), *Gramsci, Freire, and adult education: Possibilities for transformative action*, Zed Books, London.
- McIntyre P., (2008), *Participatory action research*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- McInerney P., Smyth J., (2014), *‘I want to get a piece of paper that says I can do stuff’: youth narratives of educational opportunities and constraints in low socio-economic neighbourhoods*, „Ethnography and Education”, 9 (3).
- Noddings N., (1992), *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*, Teachers College Press, New York.
- Noddings N., (1998), *Philosophy of education*, Westview Press Boulder, Colorado.
- Payne M., (1991), *Modern social work Theory*, Macmillan Press LTD.
- Radlińska H., (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego: szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Radlińska H., (1961), *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław.
- Richards K., (2003), *Qualitative inquiry in TESOL*, Palgrave Macmillan, New York.
- Rhodes A.M., Schechter R., (2014), *Fostering resilience among youth in inner city community arts centers. The case of the artists collective*, „Education and Urban Society”, Vol. 46, nr 7.

- Roberts K., (2009), *Opportunity structures then and now*, „Journal of Education and Work”, 22(5).
- Rolón-Dow R., (2005), *Critical care: A color(full) analysis of care narratives in the schooling experiences of Puerto Rican girls*, „American Educational Research Journal Spring”, 42(1).
- Rossi E., Baraldi C., (2009), *The Promotion of childrens and adolescents' social participation in Italy and Scotland*, „Children & Society”, 23(1).
- Smyth J., McInerney P., (2012), *From silent witnesses to active agents: Student voice in reengaging with learning*, Peter Lang Publishing, New York.
- Solórzano D.G., (1997), *Images and words that wound: Critical race theory, racial stereotyping, and teacher education*, „Teacher Education Quarterly”, 24.
- Solórzano D.G., Delgado B.D., (2001), *Examining transformational resistance through a critical race and latcrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context*, „Urban Education”, 36(3).
- Solórzano D.G., Yosso T.J., (2002), *Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research*, „Qualitative Inquiry”, 8(1).
- Szczepanik R., (2015), *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępczości*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Vélez-Ibáñez C., Greenberg, J. (1992), *Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households*, „Anthropology & Education Quarterly”, 23(4).
- Warzywoda-Kruszyńska W., Jankowski B., (2010), *Mieszkańcy enklawy biedy 10 lat później*, Instytut Socjologii UŁ, Wydawnictwo „Biblioteka”, Łódź.
- Werner E.E., (2005), *Resilience research: Past, present, and future*, [w:] *Resilience in children, families, and communities*, Peters R., Leadbeater B., McMahon R.J. (red.), Kluwer, New York.

Źródła internetowe

- Howard T.C., (2008), *Who really cares? The disenfranchisement of African American males in prek-12 schools: A critical race theory perspective*, [w:] „Teachers College Record”, 110 (5), <http://www.blackmaleinstitute.org/pdf/scholarly/Howard--TCR.pdf> (data pobrania: 11.07.2016).
- Szarfenberg R., (2015), *Empowerment – krótkie wprowadzenie*, <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/pdf/Empowerment2.pdf> (data pobrania: 13.06.2016).