

Justyna Nowotniak



ETNOGRAFIA WIZUALNA

w badaniach i praktyce pedagogicznej

Copyright © by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012

Recenzenci:

prof. zw. dr hab. Maria Mendel

dr hab. Henryk Mizerek, prof. UWM

Redakcja wydawnicza:

Joanna Kosturek

Korekta:

Aleksandra Bylica

Joanna Kosturek

Projekt okładki:

Anna M. Damasiewicz

Opracowanie typograficzne:

Andrzej Augustyński

Projekt został dofinansowany ze środków
Narodowego Centrum Nauki

ISBN 978-83-7850-110-7

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel.: (12) 422-41-80, fax: (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2012

*Moim Bliskim, których obraz
mam nieustannie pod powiekami.*

Spis treści

Wstęp	9
-------------	---

Część I **Etnografia wizualna w badaniach pedagogicznych**

1. Badania etnograficzne w naukach społecznych	19
Istota etnografii	19
Etnografia edukacyjna jako „kultura studiowania kultur”	32
Reprezentacje fotograficzne – obiektywność i prawda obrazów	41
Fotografia na usługach etnografii – narodziny etnografii wizualnej	56
2. „Nie do zobaczenia”, czyli etnografia wizualna w badaniu programów ukrytych	65
Program ukryty jako kategoria semantyczna	66
Edukacyjne konceptualizacje programu ukrytego	73
Model badań własnych	80
Techniki fotograficzne w etnografii wizualnej – projektowanie i realizacja	84
Analiza danych jakościowych	100
Interpretacja materiałów wizualnych	104
„Nieoswojona” przestrzeń szkolnego budynku	112
Ukryty wymiar szkolnej wiedzy ucznia i jej wizualne przedstawienia	123
Ocenianie wewnątrzszkolne – podział i dystrybucja przychylności losu	133
Raporty etnograficzne	142
3. Dyskurs wiedzy/władzy Michela Foucaulta w przestrzeni szkoły Archeologia patrzenia	149
W fotograficznym skrócie o przestrzeni, władzy i wiedzy w projekcie Michela Foucaulta	149
Wszechobecność władzy	157
Władza dyscyplinarna – wizualne przedstawienia	161
Zakończenie, czyli powrót nowego	175

4. Społeczne światy nauczycieli. Pokój nauczycielski w obiektywie aparatu fotograficznego	179
Przebieg i charakterystyka badań	181
Odkrywanie społecznego świata pokoi nauczycielskich – pierwsze wnioski	187

Część II

Etnografia wizualna w praktyce pedagogicznej

1. Fotoewaluacja „społecznej architektury” szkoły – o nowy wymiar ewaluacji wewnętrznej	207
Między etnografią stosowaną a ewaluacją – rozważania terminologiczne	207
Miejsce badań ewaluacyjnych w nowym systemie nadzoru pedagogicznego w Polsce	212
Ewaluacja wewnętrzna jako badanie szkolnej codzienności – fazy fotoewaluacji	216
Analiza materiału wizualnego i wnioski	219
Pożytki fotoewaluacji	225
Dobre praktyki, czyli aktywny uczeń podmiotem na przerwie i w sali lekcyjnej	231
Fotoewaluacja jako narzędzie pedagogicznej interwencji	238
2. Etnografia wizualna w kształceniu akademickim. Etyczne problemy danych wrażliwych	243
Zakończenie	259
Bibliografia	265

Wstęp

Nie sposób przejść obojętnie nad rolą i wpływem wizualizacji na współczesne formy wytwarzania wiedzy. Obrazy są wszechobecne. Już nie tylko dopełniają słowa, lecz także je zastępują, młodzi ludzie (uczniowie, studenci, respondenci) mają coraz mniej cierpliwości do słów. Obrazy z coraz większą siłą stają się nośnymi elementami narracji człowieka o świecie i formą globalnej komunikacji. Ta ogromna potrzeba wizualizowania świata przez współczesnego człowieka stanowi poważne wyzwanie dla badaczy życia społecznego. Staje on przed wieloma pytaniami: jaka metoda gromadzenia i analizy danych jest adekwatna?, którą z dostępnych i możliwych metod zastosować?, czy i jak adaptować wypracowane w odniesieniu do innego rodzaju danych procedury analityczne?, jaką rangę nadawać materiałom wizualnym w odniesieniu do innych sposobów rejestracji danych?, jak odnieść swoje analizy do szkół i tradycji nauk o wychowaniu? To tylko niektóre z pytań, na które odpowiedzi poszukuje pedagog podejmujący się zadania opisu i zrozumienia „tego, co widzi” lub „tego, co widzą” inni.

Tymczasem współczesna nauka jest nadal, choć już w mniejszym stopniu niż dziesięć lat temu, zorientowana „językocentrycznie”, ponieważ kwestia antropogenezy sprowadzana jest w istocie do problemu powstania języka ludzkiego. Ten pogląd ciągle decyduje o użyciu określonych metod badawczych w naukach społecznych. Techniki zbierania danych najczęściej opierają się na danych językowych (werbalnych). Pomijają ten wymiar tworzenia więzi społecznej, jakim są emocje powiązane z analizą cielesności, przestrzeni, komunikacji proksemicznej oraz symboliki wizualnej światów społecznych. Etnografia wizualna, wykorzystująca fotografię, pomaga uchwycić pełną panoramę danych pomocnych w analizie symbolicznej interakcji.

Na szczęście szczególna natura nauki polega też na refleksji nad własnym dorobkiem, owocującej niekiedy tworzeniem nowych trajektorii metodologicznych i przeformułowaniem granic tradycyjnych dyscyplin. W rezultacie pojawia się wiele nowych subdyscyplin humanistycznych, które wytyczają nowe zakresy badawcze, wskazując na początku raczej na przedmiot niż metodę badań,

jak choćby fotopedagogia¹. Podkreśla się i sankcjonuje przy tej okazji wielość punktów widzenia, interpretacji i kontrastowość używanych pojęć, płodnych teoretycznie dla pedagogiki.

Zamierzenia, które doprowadziły do zrealizowania tego projektu, można ująć w następujący sposób: książka ta powstała w celu propagowania jakościowego sposobu rozumienia zjawisk społecznych w naukach o wychowaniu, a także integrowania środowiska pedagogów, którzy uprawiając badania jakościowe, sięgają po dane wizualne.

Pedagogika, którą cenię, jest jakościowym sposobem myślenia o ludzkim doświadczeniu, pozwalającym dotrzeć do znaczenia indywidualnych i grupowych doświadczeń osób uwikłanych w proces nauczania i wychowania. Nie jest wyrazem opozycji wobec badań ilościowych, raczej ilustracją tezy, że analiza ilościowa nie uniemożliwia jakościowej, co więcej – jakościowe myślenie może być także punktem wyjścia dla myślenia ilościowego.

Współczesne badania nad szkołą prowadzone są przy wykorzystaniu wielu odmiennych paradygmatów metodologicznych. Zgromadzone w tym zbiorze teksty wprowadzają Czytelnika w ogólne założenia metodologii interpretatywnej.

Przyjęte przeze mnie perspektywy – teoretyczna i badawcza – wywodzą się z antropologii, zgodnie z tezą, że „dyskurs antropologiczny nie jest zastrzeżony dla antropologów, nie jest ich własnością”². Zarówno antropologia, jak i pedagogika odnoszą się do całości życia człowieka. Obie poszukują odpowiedzi na najbardziej znaczące i ogólne pytania, badając szczegóły ludzkiej codzienności.

Tworzenie pedagogicznej wiedzy kulturowej jest procesem wielowymiarowym³. Obszar badań to pedagogiczne „sceny kulturowe”, na których „występują” zjawiska związane z miejscem formalnej i nieformalnej socjalizacji, nauczania i wychowania. Gromadzona w trakcie badań wiedza kulturowa – przy założeniu poznania „emicznego”⁴ (wewnętrznego) – jest wiedzą wewnętrzną członków badanej społeczności.

Uwagi o etnografii wizualnej odnoszę tylko do fotografii, która od wynalazku Dageurre’a, poprzez czasy jej największej popularności wywoływała i wywołuje nadal spory o subiektywizm i obiektywizm przekazu. Dyskusje dotyczące jej opisu i zapisu nie dają się sprowadzić do prostych teoretycznie rozwiązań, próby zdefiniowania etnografii wizualnej zaś wydają się zawsze tylko „prawie udane”. Fotografia lokuje się pomiędzy fikcją a prawdą, nauką a sztuką, zarówno w tematyce, jak i formach istnieje ogromna różnorodność ujęć jej istoty i funkcji.

Sięgając po fotografię jako źródło wiedzy o rzeczywistości, kieruję się przesłaniem zawartym w słowach Jerzego Buszy:

¹ Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, *Nurty pedagogiki. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Impuls, Kraków 2010.

² W. Burszta, K. Piątkowski, *O czym opowiada antropologiczna opowieść*, Instytut Kultury, Warszawa 1994, s. 33.

³ K. Kaniowska, *Opis. Klucz do zrozumienia kultury*, „Łódzkie Studia Etnograficzne”, t. 39, PTL, Łódź 1999.

⁴ H. Wolcott, *Posturing in Qualitative Research* [w:] M. LeCompte, W. Millroy, J. Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Academic Press – Harcourt Brace & Company, San Diego – New York 1992.

Rzecz w tym, że sam akt wyzwolenia migawki kamery, który powoduje zapis obrazu na światłoczułej kliszy, jest jednocześnie symbolicznym zapisem obrazu, jaki jawił się w umyśle fotografa w chwili, gdy ten fotografował⁵.

Metodologia odwołująca się do wizualności ma charakter interdyscyplinarny, otwiera pole wielu naukom społecznym i humanistycznym, nie ogranicza możliwych zakresów badawczych. Analizy wybranych zjawisk kulturowych dokonywane są za pomocą narzędzi, jakimi dysponują: antropologia kultury, socjologia, etnologia, historia sztuki, literaturoznawstwo, medioznawstwo, filmoznawstwo czy teatrologia.

Badacze sięgający po fotografię reprezentują różne dyscypliny wiedzy humanistycznej i tym samym mają rozmaite doświadczenie badawcze. Zróżnicowanie problemowe jest znaczące, ponieważ wypowiedzi dotyczą wielu aspektów „wizualnej metodologii”, zawierających się w obszarze symbolicznego interakcjonizmu, teorii ugruntowanych, studiów światów społecznych, analizy dyskursu, analiz biograficznych, analizy treści, antropologii społecznej, etnometodologii, ewaluacyjnych badań społecznych, fenomenografii, hermeneutyki, studiów narracyjnych, studiów przypadku i innych odmian jakościowego nurtu w naukach społecznych. Trudno mówić o wspólnocie interpretacyjnej posługującej się własnym językiem i reprezentującej zbliżoną wizję zarówno własnego przedmiotu badań, jak i poznania naukowego. Łączy je potrzeba rozważań nad dialektykami widzialnego/niewidzialnego w perspektywach kultury wizualnej.

Pedagodzy również stoją przed wieloma pytaniami dotyczącymi istoty i sposobów prowadzenia badań jakościowych, a także problemów związanych z interpretacją danych. Myślę jednak, że badania jakościowe również w pedagogice są na dobrej drodze do zbudowania własnej tożsamości⁶. Cechują je spójny przedmiot badań i dążenie do rozumienia i wyjaśnienia zjawisk społecznych, składających się na proces nauczania i wychowania, przez analizę doświadczeń indywidualnych i grupowych, przy użyciu jakościowych metod badania lub jakościowej analizy jakościowych i/lub ilościowych danych.

Brak popularności badań wizualnych wiązał się (i czasami jeszcze powraca) z technicznymi trudnościami prezentacji ich dorobku w środowisku naukowym. Naukowe pisma niechętnie drukują artykuły z kosztowanymi fotografiami. Rzadkością jest też cytowanie „obrazu”⁷. Na szczęście istnieją profesjonalne pisma internetowe, w których można łatwiej i taniej zamieścić fotografie, a także nagrania wideo.

Inne głęboko zakorzenione przekonanie brzmi: obiektywne metody badawcze powinny bazować na „twardym materiale empirycznym” i „dowodzie popartym analizą ilościową i statystyczną” – liczby mają podobno moc przemawiania bez zbędnych komentarzy.

⁵ J. Busza, *Wobec odbiorców fotografii*, COMUK, Warszawa 1990, s. 128.

⁶ Po ten argument sięga Dariusz Kubinowski we wstępie do *Metodologii pedagogiki zorientowanej humanistycznie* pod redakcją naukową D. Kubinowskiego i M. Nowaka (Impuls, Kraków 2006).

⁷ M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, WN PWN, Warszawa 2009, s. 27.

Fotografia traktowana jest jako poboczne źródło informacji i wykorzystywana jako narzędzie obrazujące „niejako dodatkowo”. W uzasadnieniu można odnaleźć komentarze o (nie)wiedzy profesjonalnej, o tym, że praktyka badawcza w etnografii wizualnej umyka słowom, jest wiedzą typu *know how*.

Teksty składające się na niniejszy tom nie stanowią wykładni tego, czym jest etnografia wizualna. Zbiór przedstawionych refleksji na temat potencjalności obrazu w naukach pedagogicznych nie ma ambicji stania się nawet mikropodręcznikiem badań jakościowych. Jest to wybór materiałów otwierających pewne pole namysłu nad sposobem badania, interpretowania i rozumienia edukacji i funkcjonujących w niej podmiotów z perspektywy kultury szkoły, wybranej przez pedagoga o proveniencjach antropologicznych.

Moją intencją było wskazanie potencjału etnografii wizualnej, w mniejszym stopniu zaś ewentualnych pułapek metodologicznych czyhających na badacza sięgającego po materiały wizualne, choć i o tym uważny Czytelnik znajdzie niejedną uwagę. Ograniczyłam krytyczne komentarze w przekonaniu, że niewiele jest w Polsce prób wykorzystywania badań etnograficznych w naukach o wychowaniu, a krytyczne uwagi raczej uprawomocnią model badania kultury szkoły zza biurka, niż zachęcą do ich weryfikacji.

Opisane w tej pracy projekty badawcze mogą się stać pomocne w odpowiedzi na pytanie, kiedy wykorzystywać etnografię wizualną. Mam też nadzieję, że pozwolą lepiej zrozumieć procedury gromadzenia danych i ich opracowywania, przyczyniając się do podniesienia popularności badań etnograficznych wśród pedagogów. Materiał zawarty w publikacji ma charakter poglądowy i nie stanowi uniwersalnego modelu badań.

Rozważania teoretyczne, właściwie w każdym rozdziale, idą w parze z prezentacją i analizą zgromadzonych materiałów empirycznych. Podczas lektury Czytelnik od czasu do czasu natrafi więc na powtarzające się zagadnienia, gdyż wielokrotnie będę powracać do analizy poszczególnych etapów procesu badawczego, skupiając się na charakterystycznych cechach kilku projektów badawczych.

Większość podstawowych idei teoretycznych i metodologicznych zawartych w tej książce została, w postaci mniej lub bardziej rozwiniętej, sformułowana już wcześniej. Niektóre z nich mogłam tutaj przenieść bez zasadniczej korekty; lwią część rozwinęłam; część zweryfikowałam. Zatem niniejsza publikacja powstała w wyniku zebrania i podsumowania badań prowadzonych od 2000 roku do dziś. Odniesienia do tych opracowań Czytelnik znajdzie w bibliografii.

Warto przypomnieć, że na polskim rynku wydawniczym dostępne są już znaczące i obszerne studia teoretyczne, w których omówione zostały podstawowe założenia antropologii i socjologii obrazu. Zwalnia mnie to z obowiązku streszczania kanonicznych dla tego nurtu książek, zwłaszcza że doczekały się one już wielu omówień w polskiej literaturze⁸. Aby nie powielać tego, co napisali już inni i bardziej kompetentni autorzy, przyjrzę się koncepcji badań etno-

⁸ M. Banks, *Materiały wizualne...*, op. cit.; K. Olechnicki, *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003; P. Sztompka, *Socjologia wizualna...*, op. cit.

graficznych wykorzystujących perspektywę etnografii krytycznej i krytyczną metodologię badań nad wizualnością. Jest to podejście polegające na myśleniu o wizualności w kategoriach znaczenia kulturowego, praktyk społecznych oraz relacji władzy, w których jest ona osadzona⁹.

Książka składa się z dwóch części: pierwsza podkreśla wykorzystanie etnografii wizualnej w projektach badawczych, druga kieruje uwagę Czytelnika w stronę praktyki pedagogicznej.

Pierwszy rozdział to charakterystyka badań etnograficznych, jej znaczenia w naukach o wychowaniu, rozpoczynająca się od ogólnych ustaleń terminologicznych, odnoszących się także do problemu wizualności i statusu obrazu, uprawomocnionego przez etnografię wizualną.

W rozdziale drugim opisano szczegółowo model badań wykorzystany przy eksploracji ukrytych programów, przygotowano grunt do przedstawienia technik fotograficznych oraz zagadnień związanych z interpretacją materiału wizualnego. Przedstawione badanie ukrytych programów polega na analizie wizualnych tekstów kultury, nade wszystkim zaś praktyk kulturowych, strategii i działań komunikacyjnych, mechanizmów społecznych tabuizujących widzenie.

Kilka słów poświęcono również fenomenowi tworzenia albumów szkolnych, swoistych prezentacji podlegających permanentnym zmianom, uprawomocniających aktualnie obowiązujące wizje szkolnych kultur. Idealizacje, na potrzeby których dokonywana jest rekonstrukcja zbiorów, same w sobie stają się punktem odniesienia dla członków szkolnych społeczności, by przy ich pomocy mogli tworzyć i umacniać grupową tożsamość.

W rozdziale trzecim autorzy fotografii przenoszą Czytelnika w obszar refleksji dotyczących dyskursu wiedzy – władzy Michela Foucaulta w „wizualizowanym” świecie szkoły.

Pierwszą część zamyka próba zobrazowania społecznego świata pokoju nauczycielskiego. Wyeksponowano tutaj pracę nad esejem fotograficznym pedagogów. Materiał empiryczny poddany analizie ma również postać fotodokumentów przestrzeni edukacyjnej przygotowanych przez nauczycieli.

Druga część książki jest wykładnią mojego przekonania, że badanie jakościowe to nie tylko i nie przede wszystkim wybór takich czy innych technik badawczych, lecz określona filozofia badania naukowego w naukach społecznych. Podpisuję się zatem pod słowami Normana K. Denzina i Yvonne S. Lincoln:

Nauki społeczne są dyscypliną normatywną, zawsze uwikłaną w kwestie wartości, ideologii, władzy, pożądania, seksizmu, rasizmu, dominacji, represji i kontroli. Chcemy nauk społecznych, które są zaangażowane w obronę sprawiedliwości społecznej, równości, braku przemocy, pokoju i uniwersalnych praw człowieka. Nie chcemy takich nauk społecznych, które twierdzą, że mogą się zająć tymi sprawami, dopiero jeżeli zechcą. Według nas, nie ma już dłużej takiej możliwości¹⁰.

⁹ G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, przeł. E. Klekot, WN PWN, Warszawa 2010.

¹⁰ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, przeł. K. Podemski [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, WN PWN, Warszawa 2009, s. 38.

Pierwszy rozdział drugiej części książki został poświęcony fotoewaluacji w przekonaniu, że fotografowanie i pokazywanie szkolnej rzeczywistości może wiele zmienić w położeniu uczniów i nauczycieli. Decydentom oświatowym wielokrotnie należy te problemy „nie tylko uzmysłowić, ale i pokazać”.

W rozdziale drugim opisałam badania zrealizowane wspólnie ze studentami. Starałam się znaleźć odpowiedź na pytanie: jak poradzić sobie z nauczaniem metodologii badań społecznych w kontekście jej etycznych aspektów? Uwypukliłam tu znaczenie etnografii wizualnej, mającej ogromne możliwości oddziaływania na wyobraźnię studenta, z którą to „porządna” i obrosła w tradycję oralną dydaktyka akademicka radzi sobie dość słabo. Przy okazji omawiania współpracy ze studentami naświetliłam problem danych wrażliwych pozyskiwanych w badaniach etnograficznych.

W ostatnim rozdziale monografii, stanowiącym zarazem zakończenie, starałam się wyeksponować wszystkie możliwości etnografii wizualnej, świadomie narażając się na zarzut zaniechania krytycznego oglądu tej metody.

Dobierając zdjęcia do wszystkich rozdziałów, kierowałam się maksymą: rzeczywistość często przerasta nasze wyobrażenia, fotografia czasami daje temu świadectwo. Drugim kryterium było zaprezentowanie możliwie szerokiego zakresu tematów badawczych do zrealizowania, w których można wykorzystać fotografię. Bardzo często są to problemy rodzące napięcia w szkole, wychodzące daleko poza gospodarowanie przestrzenią szkoły. Przedstawione w książce zdjęcia¹¹ pochodzą z kilku źródeł. Pierwsze obejmuje samodzielnie realizowane przeze mnie projekty badawcze, drugie źródło to studenckie projekty badawcze wykonane pod moim kierunkiem podczas metodologii badań społecznych. Wszystkie badania realizowane były w większości przypadków w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych (w małych miasteczkach, miastach, dużych aglomeracjach miejskich). Zdecydowana większość sfotografowanych szkół znajduje się w województwie zachodniopomorskim.

Zdjęcia nie zawierają informacji pozwalających dokładnie zidentyfikować szkołę, co mogłoby wywołać niepotrzebne komentarze, wykonane były na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat i niektóre obrazy mają już tylko wartość historyczną.

W wykonywanie fotografii zaangażowani byli zawsze uczniowie szkół, w których odbywały się badania. Tematy sesji fotograficznych brzmiały: „Miejsca, które lubię i w których nie czuję się dobrze”; „Motta czy graffiti – co znajduje się na ścianach polskich szkół?”; „Szkolne toalety, czyli czyj jest ten kawałek podłogi?”; „Typowy dzień z mojego życia w szkole”; „Granice szkolnych terytoriów”.

W nielicznych przypadkach studenci sami robili zdjęcia, realizując na przykład temat badawczy: zagrożenia bio-socjo-kulturalnego rozwoju dziecka doświadczającego ubóstwa. Udało się też do tego namówić nieliczną grupę nauczycieli. Zebrany materiał empiryczny poddany został analizie jakościowej. W badaniach, dopełniających techniki fotograficzne, posłużono się głównie wy-

¹¹ W tym momencie jestem Czytelnikowi winna wyjaśnienie. Kilka z nich wykorzystałam w artykułach *Kulturowy wymiar gospodarowania przestrzenią szkoły – obrazy i urojenia* („Rocznik Pedagogiczny” 2006, nr 26) oraz *Ukryte programy wychowania* (w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, GWP, Gdańsk 2007).

wiadem z interpretacją fotogramów¹², w którym jako narzędzie wspomagające wywiad wykorzystano zdjęcia wykonane przez respondentów.

Obecny etap rozwoju etnografii wizualnej to czas poszukiwań i formowania się zwartej teorii, badacze poszukują własnej, adekwatnej terminologii i sposobów analizy wizualnych przedstawień. Wytrwały Czytelnik odnajdzie w publikacjach dostępnych na polskim rynku wydawniczym zróżnicowanie tematów i podejść analitycznych.

Myślę, że najwyższy czas, aby pedagodzy przyznali sobie prawo do korzystania z szerokiego zasobu metod badawczych; metod, które zostały wypracowane w naukach społecznych i humanistycznych i obecnie wykraczają poza ramy konkretnych dyscyplin, bez obawy, że wpłynie to na utratę tożsamości pedagogiki. Co jednak nie oznacza, że ma to być proces bezrefleksyjny.

Przy pisaniu tej książki, a wcześniej jeszcze przy prowadzeniu przedstawionych w niej badań towarzyszyło mi również wiele niepewności, które konsultowałam z kolegami badaczami, którym serdecznie dziękuję za poświęcony mi czas.

Na długo zachowam we wdzięcznej pamięci cenne uwagi i życzliwe wsparcie ze strony recenzentów: Pani Profesor Marii Mendel i Pana Profesora Henryka Mizerka, których wskazówki merytoryczne są także cenną pomocą w kontynuowanych badaniach.

Szczególne słowa podziękowania kieruję pod adresem Pani Profesor Marii Mendel, której uwagi naznaczone akceptacją i zachętą do dalszych badań niezmienne motywują mnie do pracy.

Odrębne podziękowania składam też na ręce profesora Henryka Mizerka oraz doktora Grzegorza Mazurkiewicza, którzy zaprosili mnie do współpracy nad wymaganiem 4.2 obejmującym ewaluację wewnętrzną w ramach projektu „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły”, prowadzonego przez Organizację Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim. Współpraca ta wciąż niesie ze sobą bardzo dużo cennych dla mnie doświadczeń.

W poczuciu długu wdzięczności serdeczne słowa kieruję do całego zespołu Oficyny Wydawniczej „Impuls”, którego wnikliwe i rzeczowe uwagi pozwoliły na nadanie książce ostatecznego kształtu.

Dziękuję też moim Studentom, których pomoc przy prowadzeniu opisywanych tutaj badań była bardzo ważna, oraz Wszystkim, którzy godzili się na udział w badaniach i ich wyniki konsultowali ze mną w niekończących się dyskusjach. Mam nadzieję, że nie zawiodłam Państwa zaufania.

¹² K. Kosęła, *Wywiad z interpretacją fotogramów* [w:] A. Sułek, K. Nowak, A. Wyka (red.), *Poza granicami socjologii ankietowej*, PWN, Warszawa 1989, s. 167–181.

Część

Etnografia wizualna
w badaniach pedagogicznych



Badania etnograficzne w naukach społecznych



Istota etnografii

Pobieżne nawet studia leksykalne uzmysławiają, że termin „etnografia” jest używany w kilku znaczeniach. Pojęcie to nie ma więc wyraźnie określonego desygnatu, nie dysponujemy także jego jedyną adekwatną definicją. Pierwsze skojarzenie wiąże się z jedną z dyscyplin naukowych zaliczanych do antropologii kulturowej. Nazwa ta odnosi się także do wypracowanej przez antropologię kulturową metody badawczej zwanej metodą terenową, metodą etnograficzną lub po prostu etnografią¹.

Wojciech Burszta definiuje etnografię jako dyscyplinę naukową zajmującą się całościowym opisem i analizą kultur ludowych różnych społeczności i grup etnicznych. Jej zakres obejmuje zarówno teorię kultury ludowej, jak i badanie poszczególnych jej dziedzin oraz wytworów materialnych. W zależności od tradycji naukowej pod pojęciem etnografii rozumie się wszystkie nauki etnologiczne bądź też jedną z tych nauk².

Autor podkreśla, że typowe próby studiów etnograficznych mają charakter całościowy i zawierają krótkie opisy danej kultury (badanej zbiorowości określonej zwykle jako „teren badań”), często wsparte analizą z zakresu geografii fizycznej terenu zamieszkanego przez ludzi objętych badaniem. Procesy akulturacji, wartości, obrzędy, zwyczaje, rytuały, systemy kulturowe znajdują się w centrum zainteresowania badaczy z tej dziedziny. Pokrewieństwo i struktura społeczna, języki, dialekty to kolejne przykłady standardowych tematów, które z mniejszym lub większym natężeniem inspirowały etnografów do podejmowania badań. Ten znakomity polski badacz procesów kulturowych uważa, że tradycyjne podziały wewnątrz dyscypliny tracą dziś na znaczeniu:

¹ W krótkim sondażu studenci (trzech grup studiów pierwszego stopnia na kierunku etnologia Uniwersytetu Szczecińskiego) zapytani o różnice między trzema pojęciami najczęściej odpowiedzieli, że etnografia opisuje, etnologia formułuje wnioski, a antropologia tworzy teorie.

² W. Burszta, *Etnografia* [w:] Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny*, WN PWN, Warszawa – Poznań 1987.

Linia podziału [...] przebiega bardziej wzdłuż partykularnych wyborów epistemologicznych i teoretyczno-metodologicznych, stosunkowo niezależnych od dotychczasowych tradycji uprawiania badań antropologicznych w poszczególnych krajach³.

Inni badacze dowodzą, że etnografia utraciła status odrębnej dyscypliny i powinna być traktowana jako wstępna faza etnologii/antropologii bądź jako metodyka naukowego opisu. Tak rozumiana etnografia koncentruje się na gromadzeniu i porządkowaniu materiałów źródłowych, podczas gdy etnologia bada raczej modele zbudowane na podstawie tych materiałów. Wobec tego zadaniem etnografii stało się dawanie całościowego poglądu na kulturę danego ludu i unaocznianie wszystkich jej aspektów. Spory wokół wyodrębnienia etnografii wiążą się z niezakończoną polemiką na temat możliwości wyjaśniania zjawisk kultury i skonstruowania ich ogólnej teorii⁴.

W przedmowie do książki *Pedagogika a etnologia i antropologia kulturowa. Wspólne obszary badań* można przeczytać:

Badacz tradycyjnej kultury etnolog/etnograf zainteresowany jest przeszłością, podejmuje się próby jej opisu i wyjaśnienia. Z kolei antropolog kulturowy zafascynowany jest teraźniejszością, chwilami nawet wchodzi na pole pedagoga. Pedagog idzie dużo dalej – proponuje i realizuje określone formy działania, mające na celu doskonalenie metod pedagogicznych [...] nie jest to możliwe bez dogłębnego poznania kultury społeczności, w której realizuje on swoje zadania⁵.

Claude Lévi-Strauss, dokonując ścisłej kategoryzacji antropologii, etnologii i etnografii, pisał:

Etnografia, etnologia i antropologia nie są trzema różnymi dyscyplinami czy trzema ujęciami tych samych badań. W rzeczywistości są to trzy stadia czy trzy aspekty tego samego badania⁶.

Etnografia, etnologia i antropologia kulturowa są zatem uporządkowane według kryterium wzrastającej generalizacji,

[...] poczynwszy od opisowych monografii etnograficznych, poprzez etnologiczne rozprawy problemowe i porównawcze, bazujące na materiale etnograficznym, do antropologicznych studiów z teorii kultury⁷.

We wskazanych kontekstach etnografia może być rozumiana jako dyscyplina naukowa, proces badawczy lub jako jego efekt, rezultat badania⁸.

³ W. Burszta, *Wymiary antropologicznego poznania kultury*, Wyd. UAM, Poznań 1992, s. 41.

⁴ Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny: terminy ogólne*, WN PWN, Warszawa – Poznań 1987.

⁵ A. Murzyn, Z. Kłodnicki, *Przedmowa* [w:] A. Murzyn, Z. Kłodnicki, A. Drożdż, G. Błahut (red.), *Pedagogika a etnologia i antropologia kulturowa. Wspólne obszary badań*, UŚ, Katowice – Cieszyń 2011, s. 11.

⁶ C. Lévi-Strauss, *Antropologia strukturalna*, przeł. K. Pomian, Wyd. KR, Warszawa 2000, s. 310.

⁷ K. Rubacha, *Badania etnograficzne w edukacji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 1, s. 23.

⁸ M.H. Agar, *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*, Academic Press, San Diego 1980.

To, co wspólne dla wielu ujęć, to wyeksponowanie roli badań empirycznych w procesie naukowego poznania świata. Nacisk na empirię jest rozumiany jako osobiste doświadczenie terenu przez badacza, nie tylko stanowiące rzeczywisty rezerwuuar badanych zjawisk, lecz także odkrywające kontekst służący analizie i interpretacji wyników badań. Stanowisko to podkreśla zarówno metodę pozyskiwania i analizowania danych, jak i sposób interpretacji doświadczonych w terenie zjawisk.

W dorobku nauk społecznych zgromadzonym dzięki badaniom etnograficznym można odnaleźć bardzo wiele szczegółowych opisów pojedynczych zdarzeń, z fotograficzną precyzją oddających ich przebieg i kontekst. Badania etnograficzne nie są dokładnie zdefiniowaną metodą, lecz orientacją metodologiczną – zbiorem różnych technik badawczych i dyrektyw odnoszących się do sposobu ich zastosowania, często wykorzystywanych w różnych dziedzinach nauk społecznych.

W pierwszej połowie XX wieku stopniowo następowała zmiana warsztatu pracy etnografa, zaczęto odchodzić od filologicznego modelu badacza – przebywającego długo w terenie, dobrze znającego język badanej społeczności i piszącego bardzo obszerne monografie etnograficzne. W środkowym okresie XX wieku położono silny nacisk na obserwację uczestniczącą i uczyniono z niej najważniejszą metodą badawczą. Modele wieloletnich obserwacji zamieniono na metody pozwalające generalizować obserwacje w krótkim czasie (metoda genealogiczna Riversa oraz model struktury społecznej Radcliffe’a-Browna)⁹.

Gdy w badaniach etnograficznych skupiono się na interpretacji, wówczas rozpoczął się nowy czas dla etnografii, opis opierający się na doświadczeniu stawał się równoprawny z wyjaśnianiem lub był zastępowany przez nie. Tym samym otworzyło się stopniowo pole do dyskursywnego ujęcia badań etnograficznych, w którym znalazło się miejsce nawet dla bachtinowskiej powieści polifonicznej¹⁰.

Z upływem XX wieku metoda etnograficzna z powodzeniem zaczynała służyć kolejnym dyscyplinom naukowym. Z czasem teren badań się rozszerzył – z kulturowo izolowanych społeczności do swoistych enklaw kulturowych w ramach dużych społeczeństw. Liczne publikacje potwierdzają, że metoda etnograficzna jest z powodzeniem stosowana w socjologii, kulturoznawstwie, ekonomii, pracy socjalnej, edukacji, etnomuzykologii, geografii, historii, językoznawstwie, psychologii, kryminologii, czyli na innych polach badawczych związanych z potrzebą skrupulatnego opisu. Socjologia to jeden z najbardziej znaczących obszarów nauk społecznych, na którym praktykuje się etnografię. Etnografia nie stanowi jednak warunku *sine qua non* tej dyscypliny, jak to jest w wypadku antropologii kulturowej.

Dyskusja o stanie metodologii etnograficznej jest trudna, wiele tekstów to opisy realizacji konkretnych projektów badawczych, a zatem indywidualnych doświadczeń ich autorów. I te prywatne doświadczenia, a także różnice w prak-

⁹ K. Rubacha, *Badania etnograficzne...*, op. cit., s. 22.

¹⁰ *Ibidem*.

tyce badawczej pomiędzy Krakowem, Poznaniem, Warszawą, Londynem i Chicago oraz lokalne ograniczenia instytucjonalne zawsze będą utrudniały próbę opisanego jednolitego wzorca badań etnograficznych.

Próba wskazania standardowych sposobów prowadzenia badań etnograficznych wymaga podkreślenia ograniczeń takiego zabiegu ze względu na różnorodność podejść teoretycznych i epistemologicznych, odmienności badanych problemów i specyfiki wykorzystywanych metod. Warto jednak podjąć to wyzwanie, dopełniając typologię wspólnych dla etnografii charakterystyk krytycznymi analizami ich zasadności.

W literaturze metodologicznej istnieje kilka sposobów wytyczania granic semantycznych między terminami: „badania terenowe” i „etnografia”. Harry Wolcott w znamienny sposób umieścił obie kategorie na zaproponowanym przez siebie diagramie „Drzewa”¹¹. Badania terenowe znajdują się w centralnym punkcie rysunku, pod etnografią i fenomenologią. Autor prawdopodobnie zgodnie z ideą wyrażoną w symbolicznym obrazie drzewa nakreślił drogę od umiejętności podstawowych ku kolejnym stopniom wtajemniczenia badacza.

Martyn Hammersley i Paul Atkinson zwracają uwagę na bogactwo znaczeń, kontekstów związanych z pojęciem etnografii, podsumowując rozważania tezą o nieostrych granicach między terminami „etnografia” i „badania jakościowe”¹².

Większość autorów jest raczej zgodna co do najistotniejszej cechy badań etnograficznych, czyli **miejsca prowadzenia badań**.

Badania etnografów polegają na interpretacji kultury, jej uniwersaliów i odmian w oparciu o pracę w terenie. Badania te dostarczają całościowej perspektywy, są to badania zachowań ludzi w ich naturalnych warunkach, w codziennym życiu. Pozwalają na odkrycie i zrozumienie [...] subiektywnych znaczeń przypisywanych przez badanych ludzi pewnym czynnościom, zachowaniom, miejscom itp.¹³

Miejsce realizacji ma ważne konsekwencje dla przebiegu czynności poznawczych. Jeżeli toczą się one w naturalnym świecie badanych, to badacz znajduje się w samym centrum rzeczywistych działań, przebiegających według wzorów ustalonych społecznie i kulturowo. Najważniejszym atutem podejścia etnograficznego jest zatem bezpośredni dostęp badacza do rzeczywistych sytuacji, działań i miejsc. Stanowisko to krytykuje się za naiwny „naturalizm”, hołdujący przekonaniu, że badanie może być w istocie opisem rzeczywistości rzekomo takiej, jaka jest naprawdę. Założenie to prowadzi, zdaniem jego krytyków, do wytworzenia swoistego stylu pisarstwa naukowego, nazwanego przez nich ironicznie „anegdotyzmem”. Co ważniejsze, w ich opinii zarysowana zostaje problematyczność surowych danych w kontekście sposobu łączenia ich z „teoretycznym spojrzeniem”.

¹¹ M.B. Miles, M.A. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Trans Humana, Białystok 2000, s. 6.

¹² M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, przeł. S. Dymczyk, Zysk i S-ka, Poznań 2000.

¹³ Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, przeł. E. Hornowska, Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 299.

H. Wolcott¹⁴, odrzucając te krytyczne uwagi, sugeruje potrzebę przyjęcia perspektywy „teorii po badaniu”, co może się okazać szczególnie trudnym zadaniem, zwłaszcza dla badaczy niemających doświadczenia w prowadzeniu badań terenowych.

W wielu typach badań jakościowych (na przykład w metodologii teorii ugruntowanej) przyjmuje się, że na ich początku należy unikać szczegółowej konceptualizacji, a koncepcja badawcza, jej główne kategorie oraz cały konstrukt teoretyczny, na który składają się hipotezy połączone ze sobą i ich opis, powinny się wyłaniać w trakcie badań empirycznych i towarzyszących im analiz. Początkowy wybór może zatem dotyczyć obiektu do obserwacji, bez potrzeby przyjmowania określonych pojęć i założeń odnośnie do obserwowanych zjawisk oraz hipotez dotyczących ich występowania¹⁵.

W większości opisywanych przypadków badania etnograficzne zawierają „teorię przed badaniem”, wskazującą precyzyjnie epistemologiczne stanowisko badacza, który w ten sposób asekuruje się przed zarzutem braku wykładni „naukowości” własnych wysiłków badawczych.

Danuta Urbaniak-Zajac ujmuje tę kwestię w następujący sposób:

Obserwacja codziennej praktyki badawczej, a zwłaszcza towarzyszącej powstawaniu prac „na stopień”, pokazuje niezamierzone, negatywne skutki, wynikające z chęci dostosowania się młodych badaczy do owych „wykładni”. [...]

Przy czym ów wybór mający zlikwidować poczucie niepewności jest najczęściej przypadkowy, nie jest konsekwencją studiów nad różnorodnymi stanowiskami teoretyczno-metodologicznymi, lecz skutkiem zbiegu różnych okoliczności. W tym znaczeniu przyjęcie jako własnej metody pracy promotora jest również wyborem przypadkowym¹⁶.

W. Burszta pisze w tym kontekście o stopniowym odwróceniu badaczy od badania terenowego na rzecz analiz, na przykład tekstu antropologicznego, co można odczytać jako postulat prymatu poznania nad uczestnictwem.

Dialogiczność, konwersacja, empatia, tubylczy punkt widzenia, rozumienie od „wewnątrz” ustępują miejsca teoretycznemu porządkowi obiektywnego wyjaśniania, prawom, prawidłowościom, wzorom kultury¹⁷.

Zjawisko to znajduje uzasadnienie w argumentacji, że wyjaśnianie naukowe, uwzględniające przekonania badanej społeczności dotyczące obiektywnie zachodzących zjawisk kulturowych, ogranicza się tylko do proponowanych w ramach tych przekonań wyjaśnień.

W tym miejscu należy przypomnieć, że nauka opierająca się na materiale empirycznym zgromadzonym w badaniach etnograficznych może z powodze-

¹⁴ H. Wolcott, *Posturing...*, op. cit.

¹⁵ K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, WN PWN, Warszawa 2000.

¹⁶ D. Urbaniak-Zajac, *W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja* [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Impuls, Kraków 2010, s. 234.

¹⁷ W. Burszta, K. Piątkowski, *O czym opowiada antropologiczna opowieść*, op. cit., s. 31.

niem wyjaśnić fakty społeczne wykraczające poza świadomość badanych jednostek, a rozumienie kultury nie powinno być pojmowane jako utożsamianie się z jej prawami. Cele nauki zawsze pozostaną odmienne od celów wyjaśnień formułowanych przez badanych. Badania etnograficzne są skupione na zrozumieniu świata osób badanych i nie dążą do ustalenia zakresu rozpowszechnienia pewnych zjawisk czy określenia zewnętrznej ważności uzyskanych wyników. Zrozumienie sposobu rekonstrukcji zjawisk umożliwia dojście do wniosków na temat postrzegania badanej rzeczywistości społecznej i nadawanych jej znaczeń, a tym samym określenie możliwych i prawdopodobnych reakcji jednostek i grup na wydarzenia w niej zachodzące. Tego typu badania terenowe nie wiążą się z analizami na poziomie makro.

Kolejna cecha podkreślana w badaniach etnograficznych to **holistyczne ujęcie** eksplorowanego terenu. „Uzyskane dane mogą być mniej systematyczne niż przy wykorzystaniu innych metod, ale otwierają perspektywę całościowego opisu”¹⁸.

W projektach badawczych opartych na tym założeniu zniwelowaniu ulega skłonność do skupiania się na wybranych fragmentach ludzkiej aktywności, a badani przestają być dla badacza wykonawcami jednej, szczególnej roli.

Badanie to ma także charakter indukcyjny, co oznacza, że na podstawie wielu opisów można wskazać ogólne wzory rządzące daną społecznością.

Etnografia w dosłownym sensie oznacza opis ludzi. Należy mieć przy tym na uwadze, że opis etnograficzny dotyczy ludzi w znaczeniu zbiorowości ludzkiej, nie zaś poszczególnych jednostek¹⁹.

Nietrudno zauważyć, że taki sposób myślenia o roli badacza stawia przed nim potrzebę **długotrwałego przebywania w terenie**. Długoterminowe, cierpliwe zaangażowanie jest podstawowym warunkiem dokładnego zagłębienia się w życie badanych. Wbrew pozorom uznanie tej cechy za jedną z zalet metody wywołuje również krytyczne komentarze celujące w analizowaniu pogłębiającej się skłonności etnografa do subiektywizmu, narastającego wprost proporcjonalnie do ilości czasu przeznaczanego na badania na tym samym terenie.

W rzeczywistości, jak przekonują niektórzy autorzy prac poświęconych tej metodzie, z racji swej kosztowności, czasochłonności i energochłonności etnografia rzadko bywa realizowana zgodnie z planem. Choć oczywiście nie wszyscy się do tego przyznają. W praktyce badania terenowe zazwyczaj sprowadzają się do wielokrotnego, acz krótkotrwałego (tydzień – miesiąc) pobytu w terenie, rozmów i wywiadów swobodnych z wybranymi osobami. Znajomość metod prowadzenia badań oraz umiejętne ich łączenie czasem stanowi niezbędną umiejętność, szczególnie gdy badacz dysponuje ograniczonymi zasobami finansowymi. Ważne jest zatem dobre przygotowanie badacza, lecz również otwartość i elastyczność w zakresie prowadzenia badań i współpracy z przed-

¹⁸ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, przeł. P. Tomanek, WN PWN, Warszawa 2010, s. 162.

¹⁹ M. Angrosino, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, WN PWN, Warszawa 2010, s. 24.

stawicielami innych dziedzin nauki, co pozwala również racjonalnie rozłożyć ciężar kosztów projektu²⁰.

Kolejnym zabarwionym ironicznie zarzutem stawianym przez zwolenników „twardych dowodów naukowych” wobec badań etnograficznych jest rzekome podobieństwo czynności badawczych do aktywności turystycznej. Projekt etnograficzny przypomina wycieczkę: pojechać gdzieś, popatrzeć, porozmawiać. W związku z tym pojawia się pytanie o podstawy (dla) wytwarzania wiedzy etnograficznej, opartej na tak kruchych fundamentach. Ze względu na to, że kwestie te zostały już wielokrotnie omówione w literaturze w odniesieniu do wielu strategii badań jakościowych, stanowiących dziś równoprawny sposób wytwarzania wiedzy²¹, nie poświęcę im więcej uwagi.

Naturalnie wypada pamiętać o argumentach, które padły w dyskusji, która rozgorzała po opublikowaniu dzienników Bronisława Malinowskiego. W wątpliwość podano wtedy wiarygodność wyprowadzanych na podstawie badań terenowych konkluzji. Polski Czytelnik zainteresowany tym problemem może sięgnąć po książkę Jamesa Clifforda *Kłopoty z kulturą*. Autor w rozdziale o autorytecie etnograficznym dokonuje analizy formowania i załamania się autorytetu etnograficznego w dwudziestowiecznej antropologii społecznej. Dominujący model autorytetu w praktykowanych wówczas badaniach terenowych oddaje, według J. Clifforda, zdanie: „Jesteście tam... bo ja tam byłem”²².

Trafność i rzetelność badań etnograficznych zostały wówczas zakwestionowane. Wiele uwagi poświęcono w tych analizach relacjom między badaczem a badanymi. Antropolodzy zostali zobligowani do poszukiwania nowych form reprezentacji badanej rzeczywistości. Według Dariusza Czaia, w kategoriach historycznych można było mówić o początku ostatecznej erozji klasycznych norm w antropologii²³.

To, co pozostało niezmiennie i stanowi **rdzeń badań etnograficznych, to opis**. Parafrazując słowa Clifforda Geertza, odpowiadającego na pytanie, czym zajmują się etnografowie/antropolodzy, można by odpowiedzieć: piszą. C. Geertz podkreślał, że bezpośrednie zaangażowanie etnografa wiąże się z utrzymywaniem przez niego motywacji do czasochłonnych badań i równie czasochłonnych opisów. Metodą badania kultury, która stała się wizytówką C. Geertza, jest „zagęszczony opis”²⁴ polegający na bardzo szczegółowej analizie symbolicznego wymiaru działania społecznego.

²⁰ M. Koster, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, WN PWN, Warszawa 2003.

²¹ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 30–56.

²² J. Clifford, *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, przeł. E. Dżurak, J. Iracka, E. Klekot, M. Krupa, S. Sikora, M. Sznajderman, Wyd. KR, Warszawa 2000, s. 30.

²³ D. Czaja, *Sygnatura i fragment. Narracje antropologiczne*, Wyd. UJ, Kraków 2004.

²⁴ Pojęcie gęstego opisu Clifford Geertz wyjaśnił w książce *The Interpretation of Culture* z 1973 roku, podkreślając, że zapożyczył je od filozofa Gilberta Ryle’a. C. Geertz, *Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury*, przeł. S. Sikora [w:] M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, WN PWN, Warszawa 2003.

Badacz staje

[...] w obliczu ogromnej mnogości złożonych struktur pojęciowych, z których wiele będzie się na siebie nakładać lub spletać ze sobą, struktur, które wydają mu się dziwne, nieregularne i niejasne, a które najpierw będzie musiał w jakiś sposób pojąć, po to by je następnie wiernie odwzorować w tekście²⁵.

Jednym ze szczegółowych zadań antropologa, zdaniem amerykańskiego badacza, jest interpretacja symboli, które w danej kulturze pełnią funkcje przewodnie. Jeden symbol może określać wiele działań i mieć kilka znaczeń. Znaczenie, słynnego już, przykładu mrugnięcia okiem zmienia się nieustannie wraz z kontekstem kulturowym. Członkowie danej kultury dokonują interpretacji doświadczeń z własnego życia codziennego i odpowiednio do tych interpretacji podejmują określone działania. Badacz natomiast interpretuje te interpretacje, starając się w ten sposób zrozumieć badanych. Uwzględnienie nieredukowalnej różnorodności świata, w którym żyje człowiek, jest niezwykłym zadaniem badawczym. Metodą pozwalającą osiągnąć ten cel jest wspomniana metoda „opisu gęstego”, która uwzględnia nie tylko zachowania ludzi, lecz także ich kontekst. Według C. Geertza istnieje zatem opis jawny dotyczący faktów oraz opis zagęszczony, który jest interpretacją opisu jawnego.

Jeśli odnieść się do rozróżniania na nauki nomotetyczne i idiograficzne, wprowadzonego przez Wilhelma Windelbanda, to etnografia tradycyjnie zaliczana jest do tych drugich.

Peter Woods postuluje, aby badania osadzone były w „empirycznym świecie społecznym”, a opis następował minuta po minucie, dzień po dniu²⁶. Raporty etnograficzne również mają zawierać znaczącą liczbę odniesień do dosłownych wypowiedzi uczestników sceny kulturowej (*verbatim*)²⁷.

Earl Babbie podkreśla, że etnografia to badanie skupione bardziej na szczegółowym i dokładnym opisie niż na wyjaśnianiu. Jego zdaniem przemienność indukcji i dedukcji nigdzie indziej nie jest lepiej widoczna i istotna niż w dobrych badaniach terenowych²⁸. Michael Angrosino sięga nawet po kategorię sztuki: „etnografia jest sztuką i nauką skupioną na opisie grupy ludzkiej – jej instytucji, zachowań interpersonalnych, wytworów materialnych i przekonań”²⁹. Skrupulatny opis, według Johna Bergera, odsłania kolejne poziomy znaczeń w wielowarstwowej rzeczywistości. Każdy kolejny poziom odkryty przez badacza zmienia percepcję całości³⁰.

²⁵ C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, przeł. M.M. Piechaczek, Wyd. UJ, Kraków 2005, s. 24–25.

²⁶ P. Woods, *Symbolic Interactionism: Theory and Method* [w:] M.D. LeCompte (ed.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Academic Press, London 1992, s. 348.

²⁷ S. Gasson, *Subjectivity, Context and Perceptions of Quality in Empirical Research. College of Information Science and Technology*, <http://dspace.library.drexel.edu/bitstream/1860/1997/1/2006175280>, dostęp: 12.10.2011.

²⁸ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i in., WN PWN, Warszawa 2005, s. 309.

²⁹ M. Angrosino, *Badania etnograficzne...*, op. cit., s. 44.

³⁰ P.L. Berger, *Zaproszenie do socjologii*, przeł. J. Stawiński, PWN, Warszawa 1988.

Antropolog kultury, Katarzyna Kaniowska, zwraca uwagę na sposób, w jaki tworzy się kulturową wiedzę pedagogiczną, akcentując jednocześnie dwie funkcje opisu. Raz jest on podstawową techniką pracy antropologa, innym razem stanowi już materiał służący budowaniu wiedzy – „można by więc powiedzieć, że jest on zarazem narzędziem, jak i sposobem wyjaśniania”³¹. Warto w tym miejscu przywołać słowa Wojciecha Burszty, który zauważa, że celem praktyki antropologicznej nie jest już wyjaśnianie, lecz refleksja nad nie-
możnością wyjaśniania.

Wracając jednak do stanowiska przedstawionego przez K. Kaniowską, poświęć chwilę jej sposobowi tworzenia wiedzy kulturowej. Otóż zdaniem autorki badacz tworzy dwa rodzaje zapisu terenowego: pierwszym są tzw. *fieldnotes* (notatki terenowe), a drugim tzw. *headnotes* (treści niezwerbalizowane zapisane w pamięci badacza). Precyzyjna definicja pojęcia „notatki terenowe” – zdaniem K. Kaniowskiej – nie istnieje. Stanowią one połączenie różnych typów narracji, składających się na interpretatywną formę zapisu rzeczywistości poddanej badaniu. Należy je rozumieć jako

[...] pierwszy efekt badań terenowych, względnie surowy, tekstualny dowód zetknięcia się badacza z przedmiotem jego obserwacji, doświadczeń obcowania z ludźmi, obiektami i sytuacjami wybranej kultury³².

Zapis ten – co podkreśla autorka – stanowi już interpretację rzeczywistości ze względu na swoje funkcje pośredniczące.

Jest to zatem etap pracy badawczej owocujący tworzeniem wiedzy kulturowej, następujący podczas pracy w terenie. K. Kaniowska, porządkując kolejność etapów pracy etnografa, przywołuje za J. Cliffordem: inskrypcję, transkrypcję i deskrypcję³³, czyli stopniowe przechodzenie od zapisu do interpretacji, stanowiącej swoistą formę narracji.

Beata Borowska-Beszta zwraca uwagę, że typy deskrypcji Jamesa Clifforda w tym kontekście przypominają założenia eseju etnograficznego Jamesa Spradleya³⁴, który wśród typów notatek terenowych wymienił notatki skondensowane, notatki rozszerzone, dziennik terenu badań oraz analizy i interpretacje.

Notatki terenowe skondensowane stanowią skondensowaną wersję zdarzeń, co jest związane z założeniem Spradleya o realnej niemożliwości zapisania wszystkiego co się dzieje i o czym mówią uczestnicy sceny kulturowej. [...] Notatki rozszerzone są typem zapisu terenowego, sporządzanego przez badacza po realizacji wywiadu. Polegają na tym, że badacz w możliwie szczegółowy sposób powinien odtworzyć to, czego nie udało mu się zarejestrować w zapisie audio lub innym. Spradley wskazuje, że ważne jest zapisywanie kluczowych wyrażań, słów oraz możliwie szerokie zastosowanie zasady *verbatim*, dotyczącej dosłowności wypowiedzi i cech wypowiedzi informatora. Dziennik terenu badań, jako trzecia forma zapisu terenowego, stanowi szerszy od notatek rozszerzonych zapis, którego cechą jest, podobnie jak w pa-

³¹ K. Kaniowska, *Opis...*, *op. cit.*, s. 49.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*, s. 50–53.

³⁴ J. Spradley, *The Ethnographic Interview*, Harcourt Brace College Publishers, Philadelphia 1979.

miętniku, rejestrowanie doświadczeń badacza, na przykład jego pomysłów, obaw, lęków, nadziei, [...] które pojawiają się w trakcie badań. Każdy z dzienników terenowych powinien być datowany. [...]

Analizy i interpretacje jako zapis przypominają nieco burzę mózgów [...] po raz ostatni przed pisaniem eseju³⁵.

Obszerniejsze formy zapisu etnograficznego J. Spradley nazwał deskrypcjami. Dowodził, że choć etnografia pozostaje w sferze opisu, to

[...] jest również pełnoprawnym badaniem empirycznym, zmierzającym do budowania zrębów pogłębionej i wewnętrznej wiedzy o kulturze, kulturach, ich stylach życia, sensach i znaczeniu, jakie nadają własnym działaniom, przeżyciom, zdarzeniom i faktom. Etnografia może być realizowana w dwóch perspektywach: „etic” i „emicznej”. W pierwszej dominuje perspektywa badacza, natomiast w drugiej – uczestników sceny kulturowej³⁶.

Etnografowie starają się zbudować kompleksowe opisy badanych zjawisk oraz wywieść z tych opisów schematy złożonych powiązań pomiędzy elementami tych zjawisk. Ich cechą jest wielomodalność³⁷.

Kolejne zagadnienie i wiążąca się z nim obawa, która pojawia się wraz z refleksją o istocie badań etnograficznych, to pobłażliwe traktowanie w realizowanych projektach opisu **technik i narzędzi badawczych**. Praca naukowa respektująca metodologiczne reguły zaczyna się, według grupy badaczy skupiających się na analizie danych, dopiero podczas teoretycznego opracowywania zebranego materiału empirycznego. W tak zarysowanej postawie badawczej marginalne znaczenie wydaje się mieć to, w jaki sposób zdobywa się informacje, a zatem jakie są relacje z informatorami i na jakich zasadach etycznych się opierają.

To skądinąd paternalistyczne przekonanie wynika prawdopodobnie z tego, że badacz posługujący się etnografią z założenia uznaje, że ma kompetencję w poruszaniu się w świecie technik badawczych, bazujących głównie na obserwacji uczestniczącej i wywiadzie. Antropolodzy otwarcie werbalizują przekonanie, że wiedza na temat badań etnograficznych musi iść w parze z doświadczeniem badawczym naukowca. Tylko wtedy badacz terenowy jest w stanie spełnić podstawowe zobowiązanie: będąc subiektywnym uczestnikiem życia społecznego, pozostać obiektywnym badaczem³⁸.

Etnograficzne podejście do badania zbiorowości ludzkich narodziło się na przełomie XIX i XX wieku. Wtedy właśnie antropolodzy społecznej szkoły brytyjskiej upowszechnili obserwację uczestniczącą, umieszczającą badacza – w niezwykle jak na owe czasy sposób – pośród członków badanej społeczności (Bronisław Malinowski, Alfred Reginald Radcliffe-Brown).

³⁵ B. Borowska-Beszta, *Deskrypcje etnograficzne i konstruowanie wiedzy kulturowej w pedagogice* [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy...*, op. cit., s. 224–225.

³⁶ *Ibidem*, s. 226.

³⁷ I. Kawecki, *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, PWSSP, Łódź 1994, s. 19–22.

³⁸ Michał Buchowski w książce *Klasa i kultura w okresie transformacji: antropologiczne studium przypadku społeczności lokalnej w Wielkopolsce* (Drawa, Poznań 1996) niepoparte przeżyciem terenowym teoretyzowanie na temat badań etnograficznych nazywa „suchym pedalażem”.

Analizy definicji „obserwacji uczestniczącej” prowadzą do konkluzji, że częściej bywa ona utożsamiana z osobistym stylem badań niż metodą badawczą w pełnym rozumieniu tego terminu. M. Angrosino w celu opisanie specyfiki tej sytuacji sięga po kategorię „behawioralnego kontekstu”³⁹ lub „roli jaką przyjmuje etnograf, by ułatwić sobie dostęp do potrzebnych informacji”⁴⁰.

Jest to rezultat zmiany punktu ciężkości dyskusji metodologicznych w obrębie etnografii, które pod koniec XX wieku odeszły od kwestii zbierania danych i roli badacza, skupiając się na potrzebie formułowania rzetelnych opisów miejsca badań, wzorów zachowań czy interakcji.

W empirycznych pracach antropologów brakuje więc informacji na temat czasu pobytu w terenie, rodzaju zastosowanych technik, typu analiz, doboru przypadków, zwyczajowo raczej nie przedstawia się do wglądu całości zebranego materiału empirycznego. W związku z tym pojawia się oczywiste dla przedstawicieli innych dyscyplin naukowych pytanie o podstawy wytwarzania wiedzy antropologicznej.

John Comaroff postuluje rygor w badaniach antropologicznych. Proponowana przez niego dyscyplina badawcza powinna obejmować podstawowe informacje na temat przebiegu badań, regularne sporządzanie szczegółowych notatek, tworzenie dokumentacji fotograficznej, audio, wideo, nagrywanie wywiadów i szczegółowe ich transkrybowanie, kodowanie danych itd. Dzięki temu zainteresowani, nawet jeśli się nie zgadzają z podaną przez badacza interpretacją, mogą się przyjrzeć zebranym danym, prześledzić proces konstruowania wiedzy; mogą także potraktować te materiały jak dane wtórne dla własnych badań⁴¹.

Ucichły debaty skoncentrowane na problemie braku literatury opisującej metody, techniki i narzędzia badawcze wykorzystywane w badaniach etnograficznych. Na półkach polskich księgarń również pojawiły się liczne publikacje, przewodniki po etnografii adresowane do badaczy reprezentujących różne dziedziny nauk społecznych. Ich autorzy są na ogół zgodni co do tego, że główną cechą badań etnograficznych jest elastyczność, zarówno w aspekcie metodologicznym, jak i organizacyjnym.

Badania etnograficzne umożliwiają badanie grup i zachodzących procesów w ich naturalnym otoczeniu, co wymaga elastyczności w stosowaniu metod, a także cierpliwości⁴².

Jedne techniki służą do rozpoznania terenu w pierwszej fazie badań, po inne sięga się w celu szczegółowego studiowania zachowań badanej społeczności lub tylko przefiltrowania opinii respondentów.

³⁹ M. Angrosino, *Badania etnograficzne...*, op. cit., s. 49.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 78.

⁴¹ J. Comaroff, *The End of Anthropology, Again: On the Future of an In/discipline*, „American Anthropologist” 2010, 112(4), s. 524–538.

⁴² M. Angrosino, *Badania etnograficzne...*, op. cit., s. 24.

W książce pt. *Badania etnograficzne i obserwacyjne* czytamy dalej, że:

[...] metoda etnograficzna polega na gromadzeniu informacji o wytworach materialnych, stosunkach społecznych, przekonaniach i wartościach danej społeczności. W procesie zbierania danych wykorzystuje się różnorodne techniki – jest wręcz pożądane, aby podchodzić do niego z możliwie najróżniejszych perspektyw w celu uzyskania większej pewności, że rzeczy faktycznie mają się tak, jak się nam wydaje⁴³.

Martyn Hammersley i Paul Atkinson wskazują na to, że:

[...] badania takie wymagają od etnografa uczestniczenia, jawnego bądź ukrytego, w codziennym życiu ludzi przez dłuższy czas, obserwowania biegu zdarzeń, słuchania rozmów, zadawania pytań – jednym słowem wymagają zbierania wszelkich dostępnych danych, które rzucają nieco światła na kwestie będące przedmiotem badań⁴⁴.

Nie istnieje gotowa „skrzynka z narzędziami etnograficznymi” umożliwiająca realizację każdego projektu badawczego. Z kolejnym kontekstualnym odkryciem, zbliżającym badacza do określenia istoty rzeczy, pojawiać się może potrzeba sięgnięcia po następną technikę. Badacz nie jest jednak kimś, kto stosuje wszystkie znane mu strategie pozyskiwania danych, słowem – sięga po wszystko, co ma pod ręką⁴⁵. Odczuwanie potrzeby wynalezienia lub połączenia w całość nowych narzędzi lub technik nie jest naganne, gdyż metodologie zawsze rozwijają się wraz z konkretnym projektem. Nie jest rzeczą niezwykłą – co podkreśla Jim McGuigan – tworzenie metod w trakcie trwania projektu, pod warunkiem że metody służą celom badania, a nie badanie metodzie⁴⁶. Anna Wyka tak ujmując tę kluczową kwestię:

[...] metody i techniki badań nie powinny dominować nad badanym problemem. Metoda powinna być zaledwie „mediatorem” między badaczem a rzeczywistością⁴⁷.

J. Spradley sięga po inne metaforyczne sformułowanie: w etnografii badacz używa siebie jako instrumentu badawczego⁴⁸.

Kolejne zagadnienie to potrzeba zmierzenia się z kwestiami konstytuującymi wiarygodność uzyskiwaną między innymi dzięki wielowymiarowej triangulacji (źródeł, metod, członków zespołu badawczego, przyjętych perspektyw teoretycznych), odmiennie niż w badaniach laboratoryjnych (tzw. *desk-research*)⁴⁹.

⁴³ M. Angrosino, *Badania etnograficzne...*, op. cit., s. 19.

⁴⁴ M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań...*, op. cit., s. 1.

⁴⁵ W tym kontekście dość opacznie rozumiany bywa termin *bricoleur* – złota rączka, czyli człowiek, który z pomocą dostępnych narzędzi potrafi zrealizować zadanie (D. Harper, *Working Knowledge: Skill and Community in a Small Shop*, University of Chicago Press, Chicago 1987).

⁴⁶ S. Pink, *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienia w badaniach*, przeł. M. Skiba, Wyd. UJ, Kraków 2009, s. 13.

⁴⁷ A. Wyka, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, IFiS PAN, Warszawa 1993, s. 29–30.

⁴⁸ J. Spradley, *The Ethnographic Interview*, op. cit.

⁴⁹ Kwestii wiarygodności uzyskanej na drodze triangulacji w badaniach etnograficznych wiele miejsca poświęciła Beata Borowska-Beszta w książce *Etnografia dla terapeutów (pedagogów*

Laurel Richardson i Elizabeth St. Pierre, omawiając przydatność triangulacji, dowodzą, że model badania jakościowego powinien być oparty na bryle kryształu, nie trójkącie.

Kryształy rosną, zmieniają się i przekształcają [...] Kryształy są pryzmatami, które odbijają zewnętrżności i ulegają refrakcji same w sobie, tworząc różnorodne kolory, wzory, szeregi, rozdzielając się w różnych kierunkach⁵⁰.

Wybór metodyki badań zależy od postawionych problemów badawczych i musi się wiązać z konkretnymi implikacjami teoretycznymi. Zwłaszcza młody badacz powinien zdawać sobie sprawę z tych zależności. Realizacja tego postulatu jest warunkiem profesjonalizacji badań w naukach społecznych, która nie może zostać sprowadzona do umiejętności dostosowania zgromadzonych danych do konkretnej siatki pojęciowej, wybranej przez nas teorii.

W literaturze przedmiotu odnajdujemy wiele relacji badaczy, którzy nieomal jednogłośnie podkreślają, że decyzje odnośnie do kształtu projektu podejmowane na początku badań nie zawsze są ostateczne. W trakcie realizacji w terenie badacze jakościowi stawiają nowe pytania, to zaś wymaga zmian w zakresie metodologii lub organizacji projektu.

Niezmiennie pozostają umiejętności, które francuski antropolog komunikacji Yves Winkin ujmuje w następujący sposób:

Dla mnie dzisiejsza etnografia to zarazem sztuka i dyscyplina naukowa, która polega przede wszystkim na umiejętności patrzenia. Następnie dyscyplina, która wymaga umiejętności bycia z: z innymi i z samym sobą, kiedy znajduję się wśród innych. W końcu, to także sztuka, która wymaga umiejętności wyjaśnienia badanych zjawisk osobom trzecim (trzecim w odniesieniu do osób badanych), a więc umiejętności pisania. Sztuka patrzenia, sztuka bycia, sztuka pisania. To trzy kompetencje, które powinien posiadać etnograf⁵¹.

M. Hammersley podkreśla, że etnografia w ciągu ostatnich kilkunastu lat zdecydowanie wzmocniła swoją pozycję⁵² w metodologii badań społecznych, czego dowodem może być różnorodność kategoryzacji badań etnograficznych. N.K. Denzin i Y.S. Lincoln piszą o wielu interpretatywnych projektach, zatrzymując się dłużej na (auto)etnografii performatywnej, krytycznej teorii ras, etnografii krytycznej, w tym teorii krytycznej pedagogiki, etnografii publicznej i poetyckiej, etnografii *queer*, etnografii materialistycznej, feministycznej i refleksyjnej, amerykańskim modelu krytycznym studiów kulturowych czy transnarodowych projektach studiów kulturowych⁵³.

Magdalena Karkowska, powołując się na kategoryzacje Evelyn Jacob oraz Philipa E. Robinsona, wyróżnia na przykład: etnografię holistyczną, której ce-

specjalnych) – szkice metodologiczne (Impuls, Kraków 2005).

⁵⁰ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 27.

⁵¹ Y. Winkin, *Antropologia komunikacji: od teorii do badań terenowych*, przeł. A. Karpowicz, Wyd. UW, Warszawa 2007, s. 111.

⁵² M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań...*, *op. cit.*, s. 11.

⁵³ Kilku odmianom etnografii poświęconych jest kilka rozdziałów w książce: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań...*, t. 1–2, *op. cit.*

lem jest opis i analiza całości lub części kultury czy społeczności, etnografię komunikacji, kognitywną antropologię, antropologię opisu.

Wielokrotne wykorzystywanie terminu „etnografia” w różnych kontekstach sprawia, że uczonym trudno się zgodzić na jakąkolwiek istotną definicję tej dziedziny, ponieważ ta nie jest czymś jednolitym. W następnym rozdziale zawężę zakres rozważań do badań etnograficznych w edukacji.

Etnografia edukacyjna jako „kultura studiowania kultur”⁵⁴

Badania etnograficzne mają swoje odrębne dzieje w antropologii, socjologii, psychologii, pracy socjalnej, historii, medycynie, a także edukacji. Istnieje kilka faz historycznych rozwoju etnografii edukacyjnej, odmiennych w zależności od miejsca, w którym zaczęto ją wykorzystywać.

Bazą teoretyczną brytyjskiej etnografii edukacyjnej jest interakcjonizm symboliczny⁵⁵. Amerykańska etnografia edukacyjna odwołuje się w większym stopniu do teoretycznego zaplecza antropologii kulturowej, zainteresowanej edukacją jako środkiem transmisji kulturowej⁵⁶. Pierwszym wymiernym i znaczącym efektem współpracy amerykańskich antropologów i badaczy procesów edukacyjnych była, opublikowana w 1955 roku, praca pod redakcją Georga Spindlera, zawierająca jakościowe analizy szkolnej codzienności. G. Spindler zwracał w niej uwagę na to, że dokonując zróżnicowanych pomiarów w procesie reformowania systemów edukacyjnych, zabiegając o poprawę procesu kształcenia, często tracimy z pola widzenia fakt, że edukacja ma służyć ludziom. Nie wszystko, co może być policzone, liczy się i nie wszystko, co liczy się w edukacji, można policzyć. Stosunkowo łatwo można policzyć komputery w szkole, ale ta „policzalna” informacja nic nie mówi o jakości edukacji, którą dzieci otrzymują w tej instytucji.

Najwcześniejsze formy etnografii edukacyjnej były rozwijane w obrębie antropologii kulturowej i dotyczyły badań prowadzonych w małych społecznościach, których elementem była analiza praktyk wychowawczych. Role pełnione przez dzieci w rodzinie czy wzory nieformalnego kształcenia ujawniały mechanizmy transmisji kulturowej. Jedną z badaczek, skoncentrowaną na problemach kształcenia i wychowania, była Margaret Mead⁵⁷.

⁵⁴ Określenie zaczerpnięte od J. Spradleya (*idem, The Ethnographic Interview, op. cit.*, s. 9–10).

⁵⁵ Ireneusz Kawecki poświęcił jej opisowi wiele miejsca w pierwszej w Polsce książce o badaniach etnograficznych pt. *Etnografia i szkoła* wydanej niespełna dwadzieścia lat temu.

⁵⁶ A. Barnard, *Antropologia. Zarys teorii i historii*, przeł. S. Szymański, PIW, Warszawa 2006; A. Kuiper, *Kultura. Model antropologiczny*, Wyd. UJ, Kraków 2005; F. Barth, A. Gingrich, R. Parkin, S. Silverman, *Antropologia. Jedna dyscyplina, cztery tradycje: brytyjska, niemiecka, francuska i amerykańska*, przeł. J. Tegnerowicz, Wyd. UJ, Kraków 2007.

⁵⁷ M. Mead, *Trzy studia*, t. 1–2, przeł. E. Życieńska, PWN, Warszawa 1986.