

Małgorzata Michel
Uniwersytet Jagielloński

**ETNOMETODOLOGIE PRZESTRZENI WYKLUCZONYCH.
KATEGORIA ULICY W KONTEKŚCIE STUDIÓW MIEJSKICH
NA GRUNCIE PEDAGOGIKI**

Wstęp

Studia miejskie (*urban studies*) i oparte na nich badania empiryczne stawiają istotne wyzwanie środowisku polskich pedagogów. Wiele nauk wcześniej podejmowało działania w kierunku studiowania i badania miasta, lecz pedagogika nie partycypowała w nich aktywnie [Kamińska 2010a, 2010b]. W ostatnich latach sytuacja uległa zmianie, choć biorąc do ręki książkę pod redakcją Bohdana Jałowickiego *Miasto jako przedmiot badań naukowych w początkach XXI wieku* [Jałowicki (red.) 2008], zauważamy, iż nie ma w niej tekstów reprezentantów nauk pedagogicznych. Fenomen miejskich przestrzeni zaczęli podejmować pedagodzy społeczni [Matyjas (red.) 2002; Frąckowiak, Mosiek, Radziejewicz-Winnicki (red.) 2005; Wilk, Dyrda 2008] oraz andragodzy [Kurantowicz 2006]. Jednak konsekwentnie problematykę miejsca w pedagogice podjęła dopiero Maria Mendel, rozpoczynając tym samym pedagogiczny dyskurs miejski twierdzeniem, iż „miejsce jest pedagogiczne” [Mendel 2006]. Skoro miejsce jest pedagogiczne, jest również edukujące. Tworzy, wychowuje i socjalizuje *homo space* - człowieka przestrzeni. Człowiek zawsze żyje w konkretnym miejscu, miejsce to zlokalizowane jest w danej przestrzeni, na przykład w przestrzeni miejskiej. Czy zatem miasto może być pedagogiczne?¹

¹ Pytaniem tym nawiązuję do tytułu LXIX tomu czasopisma „Studia Pedagogiczne” pod redakcją naukową Marii Mendel, noszącego tytuł: „Miasto pedagogiczne” (2016).

Zainteresowanie pedagogów różnych subdyscyplin problematyką miasta na przestrzeni kilku ostatnich lat skłania ku odpowiedzi twierdzącej. Miasto bowiem tworzy przestrzeń zarówno wychowujące jak i socjalizujące, jest miejscem życia, rozwoju, samorozwoju, edukacji i innych pedagogicznych i edukacyjnych procesów, w których uczestniczy człowiek. Odpowiedź na zadane pytanie stanowi właściwie w prostej linii kontynuację eseju Martina Heideggera *Budować, mieszkać, myśleć* [Heidegger 1977]. Esej ten, będący analizą znaczenia słowa „mieszkać” i jego pokrewieństwa ze słowem „budować”, jasno wskazuje na fakt, iż budować może ten, kto mieszka. Niemieckie słowo „budować” oznacza nie tylko zamieszkiwanie lecz również bliskość, sąsiedztwo, wspólnotę, relacje troski względem zamieszkiwanego miejsca. Mieszkać, zamieszkiwać to tyle, co być, przebywać dłużej w jakimś miejscu. Jak podkreśla między innymi Maria Lewicka, pochodzenie słowiańskiego słowa „miejsce” nie zostało do końca wyjaśnione. Jest to na pewno pojęcie pierwotne, oznaczające naturalną lokalizację każdego materialnego przedmiotu, przede wszystkim ludzkiego ciała [Lewicka 2012, Świątkowska 2014]. Nazwę „miejsce” zaczęto w refleksji naukowej utożsamiać z nazwą „miasto”, stąd w wielu językach słowa te mają jeden rdzeń znaczeniowy. W przypadku terminu „miejsce” nauki społeczne zaadoptowały takie jego znaczenie, jak: „zapełniona przestrzeń” czy „część przestrzeni, w której się przebywa lub która czemuś służy” [Lewicka 2012, s. 30]. Zatem nie sama przestrzeń jest przedmiotem analiz, lecz to, co się w niej zawiera, czyli treść, która ją wypełnia w wyniku przebywania w niej. Chodzi tutaj o nadawanie przestrzeni kulturowych i osobistych znaczeń [Gieryn 2000; Altman, Low (red.) 1992].

Miejsce tym różni się od pojęć pokrewnych takich, jak lokalizacja czy przestrzeń, że jest definiowane poprzez znaczenie, czyli treść [Tuan 1987]. Miasto zatem jest miejscem i z miejsca wyrasta. Nabrzmiąte od znaczeń, symboli, kontekstów kulturowych pozwala sądzić o sobie, iż może stanowić przestrzeń wychowawczą, socjalizacyjną i socjalizującą. Miasto na swój specyficzny sposób „prowadzi człowieka”¹, zatem jest pedagogiczne. Szczególną kategorią a zarazem fenomenem badawczym na gruncie studiów miejskich w przestrzeni pedagogiki jest ulica. Śmiało można powiedzieć, iż korzenie pedagogiki sięgają ulicy. Uzasadnieniem dla tej tezy jest zdanie Patricka A. Robertsa i Davida J. Steinera, którzy piszą, iż w obrębie pojęcia pedagogiki jest obecna postać *paidagogosa*, który wypełniał swój obowiązek

¹ *Paidagogos* z j. greckiego „prowadzący dziecko”.

w sferze publicznej, w kulturowej przestrzeni agory [za: Zańko 2012]. Ulica jako miejsce może stanowić świat badany. Jest to tym bardziej uzasadniona teza, iż w latach 60. XX wieku Jane Jacobs nadała ulicy nowy status i wymiar społeczny, traktując ją już nie tylko jako ciąg komunikacyjny, lecz znaczącą i strategiczną dla społecznych relacji przestrzeni publiczną. Ulica stała się zatem przestrzenią dialogu i polityki, żywo reagującą na sytuację społeczną i relacje interpersonalne [Jacobs 1961].

W związku z faktem zainteresowania pedagogów problematyką przestrzeni, miejsca, a w szczególności miasta - i to zarówno na płaszczyźnie teoretycznej jak i badawczej - zaczęła otwierać się nowa przestrzeń eksploracyjna: etnopedagogika miasta. Niniejszy artykuł, z konieczności skrótowo, ma na celu zasygnalizowanie pewnych tendencji badawczych w pedagogice, związanych z jakościowymi badaniami nad przestrzenią z uwzględnieniem kontekstu historycznego. Zaznacza również, nie zawsze uświadamiane przez badaczy, trudności natury metodologicznej i etycznej oraz specyfikę eksploracji empirycznych poszczególnych fragmentów miasta. Miasto bowiem nie jest jednolite, jest raczej mozaiką różnych kontekstów, misternie skonstruowanym mechanizmem ze swoim centrum i peryferiami, ze swoją fasadą i kulisami, areną dyskursów i snujących się, wielowątkowych narracji, sceną gier, doświadczeniem fenomenologicznym, konstrukcją heterotopii i utopii.

W niniejszych rozważaniach celowym zabiegiem jest to, iż nie przyjmuję jednej konkretnej definicji przestrzeni, albowiem celem moim jest ukazanie możliwości, ograniczeń, swoistych dylematów i trudności związanych z badaniem przestrzeni na gruncie pedagogiki. Nie przyjmuję również jednego spojrzenia na miasto, na które można patrzeć jak na ciało, teatr, mechanizm, maszynę czy po prostu miejsce do życia. Moja uwaga z racji zainteresowań naukowych i reprezentowanej subdyscypliny, jaką jest pedagogika resocjalizacyjna, skoncentrowana jest na specyficznym eksploracji przestrzeni szczególnych, często pomijanych w badaniach, a co za tym idzie, stanowiących ogromny problem dla miejskich praktyk i polityk, jak również dla samych pedagogów i pracowników socjalnych. Mowa tutaj o przestrzeniach wykluczonych, gettach ubóstwa i wszystkich tych obszarach, które z powodów uznanych przez społeczeństwo za słuszne, podlegają procesom wykluczenia społecznego i terytorialnego. W tych przestrzeniach szczególnego znaczenia nabiera kategoria ulicy. Dzieje się tak do tego stopnia, iż coraz częściej mówimy o „kulturze ulicy”, rozumiejąc przez nią pewien zespół norm, zwyczajów i obyczajów, wzorów

zachowań i systemu wartości, charakterystyczny dla osób aktywnych na ulicy, w szczególności członków gangów młodzieżowych i innych grup w jej przestrzeni, dzieci na ulicy, streetartowców, graficiarzy, hip-hopowców, ale również osób bezdomnych, dealerów narkotykowych czy ulicznych przestępców.

Poprzez refleksję o mieście, podbudowaną wieloletnimi doświadczeniami empirycznymi i aktywnym „byciem w terenie” na ulicy¹, chodzi mi o wypracowanie i ugruntowanie w pedagogice (ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki resocjalizacyjnej) określonego podejścia badawczego, związanego z terenowymi badaniami jakościowymi, oraz ukazania ich możliwości poznawczych. Uzupełnia ono - w moim przekonaniu - lukę w badaniach pedagogicznych, konstytuując podejście, które możemy nazwać etnopedagogiką miasta lub uwzględniając specyfikę reprezentowanej subdyscypliny - etnoresocjalizacją. Nierozerwalnie związana jest ona z etnografią, mocno osadzoną w tradycji badań jakościowych, również na gruncie pedagogiki.

Przestrzeń i miejsce jako obszary eksploracji badawczych

Stale zmieniająca się rzeczywistość, zniesienie lub skrócenie dystansów zarówno mentalnych jak i społecznych i przestrzennych, wzmożona mobilność, płynność i przenikanie się światów realnych i wirtualnych, jak również kumulacja wiedzy i wrażliwość badaczy zjawisk społecznych czyni przestrzeń i jej problematykę tematem otwartych refleksji teoretycznych, a także wyzwaniem empirycznym i metodologicznym.

Przestrzeń jako kategoria pojęciowa a zarazem przedmiot badań definiowana jest rozmaicie, a bogactwo znaczeń i zastosowania tego terminu oddaje wielość jego definicji i ujęć, które na różne sposoby traktowane są w ramach poszczególnych dyscyplin. Przestrzenią określa się zarówno jakości abstrakcyjne jak i pewne konkretne, materialne fragmenty rzeczywistości. Może to być pewien obszar ziemi, sfera idei, pole działań i możliwości, ale również materialnie i społecznie zdefiniowane przestrzenie kontroli, rekreacji, edukacji, ekonomii, gospodarki czy polityki. Przestrzenią nazywamy pewien konkretny dystans pomiędzy ludźmi, obiekty i zdarzenia, ale i miejsce ich lokalizacji [Nózka 2016]. Rozmaite dyscypliny naukowe zajmu-

¹ Swoje doświadczenia z badań na ulicach polskich miast opisuję w książce *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej: perspektywa resocjalizacyjna* [2016].

jące się przestrzenią, definiują to pojęcie ze względu i przez pryzmat swoich optyk badawczych. Inaczej na przestrzeń popatrzy geograf, inaczej fizyk, a inaczej reprezentant nauk społecznych takich, jak socjologia czy też pedagogika. W tych ostatnich, ze względu na przypisywanie przestrzeni wielowymiarowego znaczenia, kategoryzowana jest ona na wiele sposobów. Przykładowo, mówimy o przestrzeni pierwotnej i wtórnej, prywatnej i publicznej, zamkniętej i otwartej, odspołecznej i dospołecznej, swojej i obcej, realnej i wirtualnej, itp. Widać zatem istnienie całego katalogu przestrzeni, a wielość ta powiązana jest z różnymi sposobami jej definiowania.

W doświadczeniu życia codziennego przestrzeń i miejsce często nakładają się na siebie, przenikają i przechodzą jedno w drugie. Podobnie rzecz ma się z pojęciami „miejsce”, „przeźren”, które niejednokrotnie w literaturze są utożsamiane. Przestrzeń to coś, co początkowo jest obce i abstrakcyjne, a w miarę poznawania i nadawania znaczeń staje się miejscem. Miejsce to innymi słowy przestrzeń zajmowana przez konkretny przedmiot lub człowieka. Miejsca jednak nie da się zredukować do określonego fragmentu przestrzeni, gdyż jest ono niepowtarzalną siecią społecznych i materialnych przestrzenno-czasowych powiązań i towarzyszących im znaczeń. Miejsce to lokalizacja w przestrzeni obdarzona znaczeniem [Tuan 1974, 1987]. Według Thomasa E. Gieryna, „punkt we wszechświecie z nagromadzoną w nim materią staje się miejscem dopiero wtedy, gdy zawiera w sobie historię lub utopię, zagrożenie lub bezpieczeństwo, tożsamość lub pamięć (...). Miejsce to nie jest po prostu sceneria wydarzeń lub ich tło, ale aktywny gracz w grze - siła, która wywiera dostrzegalny i niezależny wpływ na życie społeczne” [Gieryn 2000, s. 465-466].

W związku z nakreślonymi powyżej problemami pojawiają się pytania ważne dla badaczy przestrzeni edukacyjnych i pedagogicznych o to, jak właściwie badać przestrzeń i jakie mamy możliwości jej eksploracji? Co badamy? Jak badamy? W jakim celu podejmujemy badania?

W badaniach przestrzeni bierzemy pod uwagę fakt, iż ma ona wymiar formalny (idealny) i realny (rzeczywisty). W drugim przypadku wskazuje się na jego fizyczny i nie-fizyczny aspekt. Przestrzeń realna - jak pisze Marcjanna Nóżka - bywa postrzegana przez pryzmat przestrzeni autotelicznej i heterotelicznej [Nóżka 2016]. Ta pierwsza to przestrzeń konkretna czyli zbiór przedmiotów wraz z uprzedmiotowionym człowiekiem, druga natomiast jest przestrzenią czyjąś, poznających ją, dzia-

łających w niej i kształtujących ją podmiotów [Lisowski 2014, s. 12-14]. Andrzej Lisowski zauważa, iż przestrzeń nie-fizyczna to również ta fenomenalna (percepcyjna, egzystencjalna) i ustrukturyzowana. Zdarza się, iż z przestrzeni nie-fizycznej wydzielana jest przestrzeń ekologiczna, kulturowa i społeczna. Ekologiczna przestrzeń dotyczy zjawisk i procesów związanych z użytkowaniem, zagospodarowywaniem i wartościowaniem przestrzeni fizycznej przez ludzi. Przestrzeń kulturową natomiast rozumie się zwykle jako nośnik znaczeń lecz również refleks świata znaczeń i symboli. Przestrzeń wytwarzana przez społeczeństwo natomiast integruje - wymienione wcześniej - obie kategorie [Lisowski 2003, s. 39-42]. Najprostsze, dwubiegunowe rozumienie przestrzeni - za B. Jałowieckim - zakłada rozróżnienie przestrzeni ukształtowanej w toku ewolucji przyrodniczej oraz tej ukształtowanej przez ludzi [Jałowiecki 2010, s. 19]. Zatem z jednej strony jest to obszar mniej lub bardziej neutralny [Pióro 1982, s. 113], z drugiej zaś przestrzeń jest jednak konstruowana i waloryzowana [Sasinowski 1997, s. 14]. M. Nóżka proponuje, aby na kanwie tego podziału wyróżnić dwie zasadnicze kategorie przestrzeni: przestrzeń obiektywną, która stanowi atrybut materii, zatem istnieje realnie i niezależnie od świadomości człowieka, oraz subiektywno-wyobrażeniową, będącą atrybutem umysłu [Nóżka 2016, s. 99]. Andrzej S. Kostrowicki jest zdania, iż w badaniach przestrzeni należy posługiwać się obiema tymi koncepcjami. Uzasadnia to tym, iż to, co obiektywne i subiektywne, jest komplementarne. A. Lisowski stwierdza zatem: „akceptacja dualnego charakteru przestrzeni realnej w jej obiektywnej i subiektywnej postaci, w której obecnie są zarówno podmioty jak i przedmioty, pozwala ujmować relacje między nimi z różnych punktów widzenia” [Lisowski 2014, s. 12]. A. Kostrowicki dodaje, iż „jako łącznik między tym, co realne i percepcyjne, wskazuje się przestrzenie wymiany i kontaktów międzyludzkich” [Kostrowicki 1997, s. 126-128]. Innym razem jest to szerzej rozumiana przestrzeń społeczna widziana jako scalająca to, co zewnętrzne i wewnętrzne. Będąc bowiem własnością fizyczną, sama podlega interpretacji, waloryzacji i modyfikacji [Kowalewski 2004, s. 91-92].

Przestrzenie publiczne dzielą się czasami na „włączające” i „wyłączające”. Te pierwsze to takie, w których „normalny obywatel”¹ czuje się dobrze, czuje się „na miejscu”. Wyłączające przestrzenie natomiast zaprojektowane są i przeznaczone tylko dla wybranej grupy ludzi. Osoby spoza tej grupy mogą niepokoić i zagrażać, ale

¹ Mam tutaj na myśli znaczenie pojęcia „normalny obywatel” takie, jakie nadaje mu E. Goffman. Innymi słowy chodzi o „normalsa”.

i same mogą być niepokojone i stać się adresatami gróźb. Warto tutaj dodać, iż osoby zamieszkujące przestrzenie wyłączające są w nich szczególnie zakorzenione, jawią się jako tożsame z tymi przestrzeniami, czują się w nich dobrze i bezpiecznie czyli „na miejscu”. Jest to istotne zagadnienie z punktu widzenia prowadzonych tutaj rozważań i uczestnictwa ludzi w przestrzeni, a co za tym idzie, w życiu społecznym. Poziom uczestnictwa natomiast związany jest ściśle z problematyką zagrożenia wykluczeniem społecznym ale i aktywnością w kierunku włączania w główny nurt życia społecznego. W przestrzeniach miejskich istnieje pewne kontinuum o wymiarze zarówno fizycznym jak i symbolicznym, na którego biegunach znajdują się centrum oraz peryferia. Centrum jest to środek głównego nurtu życia społecznego i pełne włączenie, a peryferia to różnego rodzaju zmarginalizowane obszary. Te właśnie obszary, miejsca charakteryzujące się „złym adresem” stanowią przedmiot moich rozważań.

Człowiek w mieście egzystuje w konkretnych miejscach, mających swój zapach, dźwięki, szatę wizualną. Wszystko to składa się na pejzaż zmysłowy miasta. Są w miastach miejsca, które wyglądają podobnie niezależnie od usytuowania geograficznego, to „nie-miejsca”¹. Są również takie przestrzenie, które wyraźnie psują zadbaną tkankę miasta, niszczą jego dobry obraz. To miejsca zaniedbane, brudne, zbiorowiska miejskich odpadów i szlamu. To miejsca zamieszkiwane przez tych, którzy z różnych powodów nie pasują do reszty mieszkańców, „ludzi nieprzypisanych” [Oliwa-Ciesielska 2004], „ludzi bez właściwości” [Bauman 2006], „ludzi zbędnych” [Czarnowski 1995], współtworzących światy społeczne na peryferiach. Często grupy te stanowią swoiste „miejskie niewidzialności”, nieuwzględniane w procesach partycypacji społecznej, niewidzialne dla urzędników i władz samorządowych, nieuwzględniane w planach rewitalizacji miejskich przestrzeni. Dla nich jednak ulica jest kontekstem aktywności i pełnienia ról społecznych, a nierzadko środowiskiem życia.

¹ Marc Augé, tworząc to pojęcie, miał na myśli pewne miejsca, które w opozycji do tzw. miejsc antropologicznych (zdefiniowanych historycznie oraz określonych w danym miejscu i czasie) definiują współczesność i powstają w czasach ponowoczesnych w wyniku krzyżowania się ze sobą ludzi i informacji z odległych od siebie miejsc i środowisk. Autor ma na myśli zarówno relacje ludzi wobec siebie jak i ludzi wobec miejsca. Nie-miejsca są pozbawione lokalnego kolorytu, na całym świecie są takie same i są to na przykład stacje benzynowe, galerie handlowe, lotniska.

Kategoria ulicy jako fenomenu studiów miejskich

Ulica jako miejsce szczególne może stanowić świat badany. Andrew Hickey pisze, iż „ulica jest miejscem przejściowym, przestrzenią, która ogólnie nie cieszy się takim samym poziomem przyznawanego jej znaczenia, jaki nadaje się miejscom, które ona łączy” [Hickey 2010, s. 161]. Ludzie po prostu przemierzają ulicami i rzadko kiedy na nich zatrzymują, aby rozpoznać czy poczuć ich znaczenie. Uliczne przestrzenie są determinantami fizycznych i symbolicznych kontekstów społecznych. Jako przechodnie, nie zauważamy skutków, które konteksty te wywołują, oraz sposobów zapośredniczenia przez nie aspektów naszych codziennych krajobrazów i stylów życia. Ulica daje nam dostęp do zbiorowej kultury współczesnej, jednak w sposób, który wydaje się na tyle powszedni i zwyczajny, że nie wart zatrzymania. Dlatego niezbyt często ludzie zatrzymują się po to, aby zapoznać się z formatywnym wpływem wyrażanym przez ulicę. Pomimo tego ulica jest przestrzenią aktywnie włączaną w wytwarzanie kultury i pełni istotną rolę pedagogiczną. „Będąc strefą naszej nieuświadomionej konsumpcji ulica kształtuje nas i wywiera wpływ na naszą tożsamość, jako formatywne miejsce środowiska (...). Na ulicy odnajdujemy umieszczone tam bardzo szczegółowe i przemyślane znaczniki informacyjne. Ulica staje się miejscem różnego rodzaju wiedzy oraz dyskursów, które - stale w interakcji i stale się odnawiające - przedstawione są nam, kiedy przechodzimy” [Hickey 2010, s. 161].

W dyskurs ulicy, jako miejsca „pedagogik publicznych”, wpisują się praktyki różnych grup społecznych, w tym wykluczonych. Przy czym pedagogiki publiczne za Henry Giroux można rozumieć, jako praktyki pedagogiczne, które nie ograniczają się do szkół, tablic i sprawdzianów, a operują wokół szerokiego spektrum instytucji i form społecznych. Cytowany autor jest zdania, iż pedagogika nie dotyczy tylko społecznego konstruowania wiedzy, wartości i doświadczeń, lecz jest również praktyką performatywną, wcieloną w żywe interakcje pomiędzy pedagogami, odbiorcami, tekstami i instytucjami [Giroux 2004]. Idąc tropem wyników badań Jennifer A. Sadlin i Jennifer L. Milam [za: Zańko 2012] można stwierdzić, że praktyki osób aktywnych w przestrzeni ulicy (gangów młodzieżowych, streetartowców, grafficiarzy, itd.) można uznać za przykład krytycznej pedagogiki publicznej. Praktyki te generują sytuacje, w których wewnętrzne Ja łączy się innymi przechodniami i miejscami, czego rezultatami jest sprowokowanie do refleksji i rozważenie na nowo

swoich światopoglądów, idei czy koncepcji życia. To z kolei może przyczynić się do zmiany postawy lub zapoczątkowania procesu socjalizacji pewnych grup i światów społecznych. Kultura ulicy staje się zatem narzędziem socjalizacji, prowokacji czy wręcz manipulacji. Jest ona areną nieustannej walki o znaczenia [Barker 2003].

Kategoria ulicy nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji mówienia o przestrzeniach wykluczonych w mieście, w szczególności gettach ubóstwa. Getto to miejsce odizolowane od pozostałych części miasta, zwykle przeznaczone do zamieszkania przez mniejszości narodowe, etniczne, kulturowe i religijne. Czasami społeczności tej nie wolno zamieszkiwać poza tym miejscem. W skrajnych przypadkach, które znamy z historii ludzkości, nie wolno nawet miejsca tego opuszczać. Samo słowo *getto* wywodzi się najprawdopodobniej z włoskiego *getto*, co w dawnym dialekcie weneckim oznaczało „huta”, lub od wyspy Ghetto Vecchio, opisanego w historii miejsca odizolowanego od reszty, zamieszkiwanego przez specyficzną ludność [Calimani 2002, Rilke 1996]. R. Calimani zauważa, iż to wyizolowane, peryferyjne względem miasta i marginalne *getto* było przestrzenią żydowską, teatrem codziennych, życiowych wydarzeń ówczesnych Żydów, do którego wchodziło się wąskim korytarzem na plac - szeroki i kolisty. Fenomen tego miejsca polegał na pewnej podwójności: z jednej strony było ono symbolem przymusu i zniewolenia, wyłączenia i pogardy, z drugiej zaś miejscem bezpiecznym, stanowiącym schronienie. Było małą ojczyzną, dającą pewność, stabilność, posiadającą charakterystyczny wewnętrzny ład. Było zarazem układem lokalnym, dającym tożsamość, dlatego też przypadki opuszczenia przez mieszkańców *getta* często odczuwane były jako utrata tożsamości. Istnieją również alternatywne koncepcje związane z etymologią słowa „*getto*”. Zawsze jednak stanowiło ono wydzielony obszar miasta. Współcześnie, socjologiczne ujęcie *getta* wskazuje nam na fakt, iż jest to taki wyodrębniony obszar w przestrzeni miejskiej, który da się opisać za pomocą specyficznych, sobie tylko przynależnych cech [Szczepański, Ślęzak-Tazbir 2007]. Ta socjologiczna refleksja nad *gettem* sięga lat 20. XX wieku i związana jest ze szkołą chicagowską. Luis Wirth, jeden z jej czołowych reprezentantów, opublikował w 1927 roku monografię zatytułowaną *The Getto* [Wirth 1969]. Praca była wszechstronnym opisem chicagowskiej żydowskiej diaspory. Autor, wychodząc w refleksji od stworzonej przez siebie koncepcji łałów, twierdził, iż *getto* to miejsce pozbawione ładu urbanistyczno-architektonicznego, funkcjonalnego, estetycznego, społecznego i ekologicznego [za: Szacki 2006]. W myśl tego ujęcia *getto* zaczęto kojarzyć pejoratywnie i definiować

jako obszar miejski, w którym koncentrują się wszystkie niekorzystne warunki, jakie występują w mieście, w tym mechanizmy wpływające na postępującą izolację danego obszaru od reszty otoczenia. Współcześnie getta charakteryzuje się poprzez takie wymiary i właściwości, jak: wyraźna przestrzenna odrębność, względne podobieństwo społeczne statusu mieszkańców, poczucie przez mieszkańców odrębności społecznej i świadomościowej, odczuwanie enklawowości (wyłączenia) zarówno przez mieszkańców jak i obserwatorów spoza obszaru badanego, niska przenikliwość pomiędzy obszarem wyłączonym a otaczającym go światem [Szczepański, Ślęzak-Tazbir 2007].

Charakteryzując getto, warto skoncentrować się również na pojęciu slumsów. To anglojęzyczne słowo oznacza region miasta zamieszkiwany przez ubogą ludność. Samo słowo rodowodem sięga dziewiętnastowiecznej Anglii przemysłowej, w której ponad 60% przestrzeni miasta zajmowali ubodzy robotnicy o bardzo niskich standardach życia. Rzeczywiście literatura koncentrując się na charakterystyce slumsów akcentuje brak podstawowej infrastruktury w postaci utwardzonych dróg, kanalizacji i elektryczności, często również bieżącej wody. Realną władzą w slumsach przeważnie stają się grupy przestępcze. Czasami uznaje się, iż slumsy to miejsca grupujące ubogich mieszkańców, zaś getta zdominowane są przez mniejszości etniczne i religijne. Zważywszy jednak na pewne cechy wspólne pojęć - getto i slumsy, często używa się ich zamiennie.

Warto zaznaczyć, iż na gruncie rodzimej literatury przedmiotu pojawia się równie często pojęcie enklawy biedy [Warzywoda-Kruszyńska (red.) 1999]. Jednakże w mojej opinii, samo pojęcie „enklawa”, oznaczające w geografii terytorium otoczone ze wszystkich stron terytorium lądowym innego państwa [Flis 1985], budzi raczej pozytywne skojarzenia, w języku potocznym bowiem używa się takich pojęć, jak „enklawa ciszy i spokoju”, bez pejoratywnych konotacji. Optuję zatem, aby pozostać w charakterystyce interesujących nas przestrzeni przy pojęciach takich, jak getto ubóstwa czy slumsy. Cechą tych miejsc, oprócz pauperyzacji, dużej koncentracji biedy, często przeludnienia i bezrobocia jest skoncentrowanie się zjawisk dewiacyjnych i nasilenie zjawisk patologicznych takich, jak uzależnienia, dysfunkcyjność rodzin i pełnionych przez mieszkańców ról społecznych, przestępczość, nieprzestrzeganie społecznych norm i obyczajów, przemoc domowa. Obszary te charakteryzują się istnieniem zorganizowanych grup przestępczych o charakterze gangów

młodzieżowych. Generalnie są to obszary kryminogenne i kryminologiczne [Domański 2002].

Getta ubóstwa charakteryzuje szczególny typ kultury młodzieżowej, który można nazwać kulturą czy subkulturą ulicy. Zresztą członkowie grup młodzieżowych w przestrzeni ulicy sami charakteryzują miejsce swojego zamieszkania i działalności słowem „getto”¹. Ta nowa jakość powstała z połączenia elementów obyczajowości, stylu życia i sposobu myślenia takich środowisk, jak rap i hip-hop, subkultura dresiarzy i blockersów oraz kiboli. Większość z nich działa na styku przestępczości. Przemysław Piotrowski wymienia pewne cechy kultury ulicy, które według słów autora składają się na ethos chuligana [Piotrowski 2012]. Są to: specyficznie rozumiany patriotyzm lokalny, polegający na podkreślanu lojalności wobec osób wywodzących się z danej społeczności lokalnej jako połączonych „wspólnotą losu” [Leszczyński 1998, Maciejewski 2004]; zaznaczanie opartego na wzajemnej wrogości podziału na ulicę, czyli „ziomali”, i społeczeństwo, czyli „system” oraz jego zbrojną część - policję [Kuczkowski 2003]; świadomość deprywacji społecznej, która powoduje ograniczenie szans życiowych młodzieży; wszechobecność przemocy, zarówno ekonomicznej jak i politycznej, symbolicznej i fizycznej; nienawiść do policji; nieufność wobec świata polityki i odrzucanie instytucji społecznych; przestrzeganie kodeksu ulicy z takimi cechami, jak honor, hart ducha, gotowość do walki i odporność na ból.

Po krótkiej charakterystyce przestrzeni miejskich z perspektywy pedagogiki resocjalizacyjnej postaram się nakreślić wybrane perspektywy i strategie badawcze tak, aby otworzyć dyskusję, do której zachęcam każdego badacza, na temat możliwości badania owych przestrzeni oraz pewnych trudności doświadczanych podczas procesu badawczego.

Etnografia i etnometodologie przestrzeni wykluczonych ze szczególnym uwzględnieniem ulicy: specyfika badań i trudności badawcze

Etnografia - jak twierdzi Krzysztof Rubacha - może być rozumiana jako dyscyplina naukowa, proces badawczy lub jako skutek, rezultat badania [Rubacha

¹ Zobrazowaniem tych słów są napisy na murach (ukazane na fotografiach zamieszczonych w końcowej części niniejszego tekstu) badanych przeze mnie przestrzeni, które wyraźnie informując przechodnia o typie terenu, na którym się znalazł, używają słowa „getto”. Podobnie słowo to używane jest w utworach hip-hopowych, szczególnie z nurtu gangsta rap.

2001]. Najogólniej jest ona specyficznym sposobem bycia badacza w terenie lub też specjalnym rodzajem studiów nad konkretną społecznością i jej kulturą (również subkulturą, podkulturą). „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 (...). Pozwalają na odkrycie i zrozumienie (...) subiektywnych znaczeń przypisywanych przez badanych ludzi pewnym czynnościom, zachowaniom, miejscom” [Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001, s. 299].

Metoda etnograficzna, początkowo rzeczywiście jako samodzielna dyscyplina, z czasem z powodzeniem zaczęła istnieć na usługach innych dyscyplin naukowych takich, jak chociażby socjologia, ekonomia, praca socjalna, pedagogika czy kryminologia. Istotny jest fakt, iż metodologia badań etnograficznych w naukach społecznych powstała z powodu inspiracji Everetta Hughesa, który tuż po drugiej wojnie światowej na Uniwersytecie w Chicago zaczął prowadzić kurs „Wprowadzenie do badań terenowych” [za: Konecki 2012a]. Dzięki niemu rozwinęła się etnografia interakcjonistyczna [Gobo 2008]. Wraz z nauczaniem i pracami E. Hughesa, do etnografii wkroczyły: analiza konceptualna i metoda porównawcza [Prus 1996]. Etnografią zainteresowali się również badacze uprawiający etnometodologię, w obrębie której badane były głównie praktyki stosowane przez uczestników życia codziennego celem porządkowania otaczającej rzeczywistości [Sudnow 1967].

Etnograficzna metoda badań w naukach społecznych (począwszy od socjologii) została wprowadzona z początkami XX wieku na Uniwersytecie w Chicago, gdzie prowadzone były badania pod kierunkiem między innymi Roberta Ezry Parka czy Ernesta Burgessa. Prace te mocno były osadzone w tradycji badania miasta. Należy w tym miejscu odwołać się do danych historycznych i ująć poruszaną problematykę w pewnym kontekście celem zrozumienia sensu istnienia i realizacji tych badań oraz tak szybkiego ich rozwoju we wspomnianym czasie. Na początku XX wieku Chicago stało się metropolią i zaczęło doświadczać wszystkich problemów wielkiego miasta. Jednak wspomniani badacze nie byli zadowoleni z badań statystycznych na jego temat, które były im realizowane przez agendy rządowe. Dane te opisywały bowiem jedynie powierzchownie pewne zjawiska, nie mogąc objąć ich w całej złożoności oraz dotrzeć do istoty. Nie dotyczyły również aspektów koniecznych do rozumienia życia miasta. R. Park postanowił zatem „posłać” swoich studentów na ulice Chicago, aby „pobrudzili sobie ręce”. Miało to oznaczać obserwo-

wanie realnych sytuacji w określonych, konkretnych miejscach miasta [Gobo 2008, Prus 1996, Deegan 2007]. Wówczas przeprowadzono szereg ważnych badań etnograficznych, jak choćby badania Nielsa Andersona nad osobami bezdomnymi.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na fakt, iż jakościowe badania etnograficzne mają swoją tradycję również na gruncie pedagogiki. Mam tutaj na myśli głównie etnografię edukacyjną [zob. szerzej: Kubinowski 2011, s. 161-166; Kubinowski 2013, s. 153-159]. Istotny wkład w rozwój tych badań wniosła również antropologia, która zainteresowała się edukacją jako środkiem transmisji kulturowej. Wspólnie zrealizowane badania amerykańskich antropologów i badaczy procesów edukacyjnych zaowocowały opublikowaną pod redakcją George'a Spindlera w 1955 roku pracą zawierającą studia dotyczące życia szkolnego [zob. Kawecki 1996, s. 15]. Skutkiem dalszych prac w tym obszarze było wyłonienie się dwóch subdyscyplin: antropologii edukacji i etnografii edukacyjnej. W ciągu ostatniego półwiecza etnografia przesunęła się w metodologii badań społecznych z pozycji marginalnej na miejsce centralne [Hammersley 1992, s. 11]. Stało się tak, ponieważ - jak się okazało - niektóre założenia tego rodzaju podejść pozwalają badaczom społecznym na jakościowo głębsze spojrzenie na pewne zjawiska i dostrzeżenie rzeczy, które wymykają się badaniom ilościowym. Etnografia edukacyjna zdaje się zajmować szczególne miejsce na rodzimym gruncie badań jakościowych. Za Jamesem Spradley'em Justyna Nowotniak nazywa ją „kulturą studiowania kultur” [Nowotniak 2012, s. 32]. Jest to odmiana jakościowych metod badań edukacyjnych, której bazą teoretyczną jest interakcjonizm symboliczny, a terenem - zwykle szkoła. Na wyróżnienie zasługują w tym miejscu opracowania takich uczonych, jak Ireneusz Kawecki, autor książki *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych* [1994] czy *Etnografia i szkoła* [1996], oraz Justyna Nowotniak, autorka pracy *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej* [2012]. Nie może umknąć uwadze fakt, iż ostatnimi czasy na gruncie polskim popularność zyskują metody etnograficzne również na polu badań pedagogiki społecznej czy resocjalizacyjnej. Niektóre z projektów skoncentrowane są na rzeczywistości instytucjonalnej, lecz są i takie, które wychodzą poza mury na ulicę i w przestrzenie środowisk lokalnych, sąsiedzkich, miejskich. Przykładem jest choćby książka Piotra Chomczyńskiego *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych* [Chomczyński 2014] czy Anity Gulczyńskiej *„Chłopaki z dzielnicy”: studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcjonistycznej* [Gulczyńska 2013].

Herbert Blumer sformułował zasady badania terenowego o charakterze etnograficznym w socjologii, co zostało połączone z kodyfikacją perspektywy teoretycznej interakcjonizmu symbolicznego w paradygmacie interpretatywnym. Badania takie - jak pisał H. Blumer - mają naturalistyczny charakter i powinny opierać się na „bliskim i bezpośrednim zaznajomieniu się” z badanymi ludźmi i sytuacjami w samym ich zaangażowaniu w życie grupowe [Blumer 1969, s. 182; Prus 1996, s. 127-131]. Badanie etnograficzne składa się zasadniczo z dwóch części: eksploracji i inspekcji. Eksploracja ma dwa cele i są nimi: zapoznanie się i rozpoznanie nieznanego badaczowi obszaru badań oraz dokładne opracowanie problemu badawczego, jego analitycznych związków i interpretacji, które są silnie ugruntowane w empirii w realnym życiu. Nie ma szczególnej i wyraźnie sformalizowanej struktury, lecz w miarę jak rozwija się badanie, badacz coraz bardziej koncentruje się na konkretnych problemach [Blumer 1969, s. 40]. Jest to innymi słowy swoista diagnoza środowiska badanego, która może być jednocześnie potraktowana jako element badań pilotażowych. Na tym etapie mogą zostać użyte rozmaite techniki badawcze takie, jak na przykład: obserwacja bezpośrednia, wywiady, przysłuchiwanie się rozmowom, badanie dokumentów osobistych, wywiady fokusowe, a nawet wyniki badań ilościowych. To, co istotne i na co H. Blumer zwracał uwagę to fakt, iż należy poszukiwać dobrych informatorów danego obszaru - *gatekeeperów* - którzy są użyteczni w generowaniu danych opisowych oraz we wprowadzaniu badacza w badaną przestrzeń. Druga część badania - inspekcja, to nic innego, jak konceptualna analiza danych empirycznych. Tutaj badacz nadaje swojemu problemowi badawczemu formę teoretyczną i odkrywa ogólne relacje oraz formułuje tezy teoretyczne [Blumer 1969, s. 42-47].

W podejściu etnograficznym badacze dosyć często spotykają się z zarzutami przypadkowości i chaotyczności działań, niepoprzedzonych świadomym wyborem metod i technik badawczych. Tym samym może to robić wrażenie przypadkowości zbieranych danych. W zarzucie tym zapomina się o fakcie, jakim jest częste w wielu jakościowych strategiach badawczych założenie o braku prekonceptualizacji. Czy to jednak oznacza brak świadomości badacza co do sensowności podejmowanych czynności badawczych? Sądzę, iż decyzja o wyborze strategii jakościowej w badaniach pedagogicznych związana powinna być z pogłębioną świadomością badacza na temat konsekwencji owego wyboru. Nie ma tutaj przypadkowości, a prawidłowo prowadzony proces badawczy obwarowany jest rygorami procedury metodolo-

gicznej i stanowi dla badacza wyzwanie, często wymuszając dużą sprawność intelektualną w zakresie zarówno znajomości teorii jak i zasad metodologii badań.

Mówiąc o specyfice i trudnościach badawczych istotne stają się takie zagadnienia metodologiczne, jak usytuowanie badacza w badanym terenie i jego tożsamość, trudności, na jakie badacz może się natknąć realizując badania i zbierając dane z terenu, problem doboru wachlarza metod, technik i narzędzi badawczych, dylematy moralne i metodologiczne, osadzenie się w konkretnej perspektywie teoretycznej i w określonym paradygmacie. Niewątpliwym problemem może również stać się sposób analizy zebranego materiału. Często badacz wraca z terenu z ogromną ilością surowych danych w postaci notatek, nagrań audiowizualnych i zadaje sobie proste aczkolwiek trudne pytanie: „co dalej?”.

Badacz, podejmując proces badawczy w badaniach jakościowych, powinien być szczególnie świadomy roli miejsca, które bada, lecz również tego, które przyszło mu w badaniach zajmować. Potrzebna jest tutaj szczególna wrażliwość na miejsce, gdyż badacz staje się częścią „wspólnoty miejsca”, które bada. To pociąga za sobą konsekwencję bycia częścią wspólnoty ludzi przez miejsce kreowanych i miejsce kreujących. W efekcie badacz bada, lecz również sam jest badany. Balansuje na continuum od biernego obcego do obcego aktywnego, a czasami nawet doświadcza wchłonięcia zarówno przez miejsce jak i badaną grupę. Dlatego tak istotna jest świadomość swojego usytuowania oraz szukanie i aktualizowanie odpowiedzi na pytania: kim jestem? jako kto tutaj jestem? Z tym z kolei związany jest problem tożsamości badacza i ujawniania jej w toku procesu badawczego. Fakt nakładania się na siebie tożsamości badacza i pedagoga w badaniach terenowych jest niezwykle istotny, gdyż perspektywa pedagoga może stać się istotnym czynnikiem zakłócającym badanie oraz deformującym jego przebieg i wyniki. Poza tym generuje wiele dylematów natury etycznej i metodologicznej. Jest to szczególnie ważne w badaniu charakteryzowanych wyżej przestrzeni getta ubóstwa i ulicy, kiedy to dochodzi do czynów łamiących prawo takich, jak przemoc, handel narkotykami, a których to jesteśmy świadkami jako badacze. Wewnętrzny imperatyw każe nam zareagować, podjąć działania interwencyjne lub pomocowe, spełnić swój obywatelski obowiązek i zgłosić organom ścigania. Nie możemy tego zrobić, gdyż to spowoduje przerwanie lub poważne zakłócenie procesu badawczego. Postulat neutralności badawczej w postaci neutralności emocjonalnej czy behawioralnej czasami staje się niemożliwy do realizacji [Doktór 1964; Konecki 2000]. Dystans badawczy jest trudny,

gdy spotykamy się z ludzką biedą, ubóstwem, chorobami, cierpieniem. Usytuowanie badacza zmienia się również w zależności od stosowanej techniki badań - inaczej wygląda w sytuacji prowadzenia obserwacji, obserwacji uczestniczącej, a inaczej podczas zbierania danych wizualnych czy prowadzenia wywiadów. Ze stopniem dystansu związany jest stopień zgodności zachowania badacza z normami badanego środowiska, w omawianych przypadkach często skrajnie różnymi. To bezpośrednio wiąże się z językiem, który stosujemy w badaniach. Faktycznie badacz wielokrotnie zmuszony jest mówić niejako kilkoma językami, wskazana jest znajomość slangu młodzieżowego czy gwary więziennej i przestępczej czy tzw. „języka ulicy”. Kazimierz Doktor omawia postawy, których sam doświadczył w swoich badaniach, a które często przyjmują badacze jakościowi. Jedną z takich postaw jest konformizm przejawiany zarówno w wyglądzie zewnętrznym jak i zachowaniu [Doktor 1964]. Wyjątkowe miejsce zajmuje tu kwestia prawa do fotografowania ubóstwa, szczególnie tam, gdzie mamy do czynienia z ludzkim wizerunkiem. Więcej na ten temat pisze w swoich opracowaniach Tomasz Ferenc, zadając istotne pytania: czy my mamy prawo fotografować ludzkie ubóstwo? komu służą zdjęcia nędzy? [Ferenc 2001, 2009].

Piotr Chomczyński na podstawie swoich doświadczeń badawczych tworzy swoistą taksonomię dylematów etycznych w badaniach terenowych, wśród których wyróżnia: zmianę statusu obserwowanych w oczach badacza; problem zaufania opartego na „wspólnej” definicji sytuacji - „instrumentalne zaufanie”; problem wzajemnego „zwierzania się” i jego implikacje etyczne; postawa badacza wobec konfliktu i problem zaangażowania; moment zakończenia badań i ujawnienia „prawdziwej tożsamości” [Chomczyński 2006]. Rodzące się dylematy, z konieczności jedynie zasygnalizowane, wymagają rozsądnych rozwiązań, szybkości i płynności w podejmowaniu na bieżąco decyzji oraz ugruntowanej wiedzy po to, aby części z nich móc wcześniej zaradzić. Badacz nie zawsze liczyć może na gotowe rozwiązania i wskazówki dotyczące etyki swojej pracy, trafia bowiem na środowisko mu nieznane, na trudny i niebezpieczny teren. W sytuacjach trudnych może liczyć często jedynie na siebie. Stefan Amsterdamski komentuje tę sytuację następująco: „Problemem etycznym jest nie tylko i nie tyle akceptacja określonej normy etycznej, lecz również, a może przede wszystkim, rozpoznanie sytuacji empirycznej, w której dana norma powinna być stosowana lub zawieszona. Każdy człowiek, nie tylko uczonec, rozwiązywać musi ten problem na własną odpowiedzialność, nie licząc, że jakakolwiek

ogólna zasada wybawi go z tej mało komfortowej sytuacji” [Amsterdamski 1999, s. 28-29].

Zakończenie

Świadomość ograniczeń i emocji, skryptów i zniekształceń poznawczych, stereotypów i światopoglądu znacząco wpływa na przebieg badania w terenie, szczególnie terenie tak trudnym, jak getto ubóstwa czy ulica. Każdy badacz tworzy i posiada pewne strategie radzenia sobie z trudnościami wynikającymi z przebiegu i specyfiki badań terenowych w przestrzeniach miejskich. Im bardziej pedagog-badacz świadomy jest swojej roli i tożsamości, pojawiających się dylematów moralnych i etycznych, a także metodologicznych, tym mniej napotyka niespodzianek. Powyższe zagadnienia omówione zostały z konieczności w skrócie, niektóre wątki jedynie zasygnalizowane, lecz intencją moją było również przekazanie czytelnikowi informacji o tym, iż badanie opisanych przestrzeni miejskich może być fascynującą przygodą badawczą, po zakończeniu której nigdy już nie spojrzymy na siebie i badane zjawiska tak, jak przed rozpoczęciem procesu badawczego.

Dla zobrazowania omawianych w tekście wątków pozwalam sobie dołączyć kilka fotografii z własnych badań, pamiętając słowa Susan Sontag: „Fotograf to uzbrojony w aparat samotny spacerowicz, który bada teren, skrada się, przemierza miejskie piekło: to przechodzień - podglądacz odkrywający miasto, jako krajobraz ponętnych skrajności” [Sontag 2009].

Fotografia 1. Napis na murze getta biedy na łódzkich Bałutach



Źródło: badania własne

Fotografia 2. Miejsce spotkań grup dzieci i młodzieży na ulicy



Źródło: badania własne

Fotografia 3. Komórki przy blokach mieszkalnych, pierwotnie przeznaczone na węgiel, obecnie stanowiące często miejsca przebywania osób bezdomnych



Źródło: badania własne

Fotografia 4. Miejsce spotkań dzieci i młodzieży na ulicy- łódzkie podwórko z inskrypcją na murze wyznaczającą terytorium dzielnicy



Źródło: badania własne

Fotografia 5. Mur kamienicy z oznaczeniem barw klubu piłkarskiego i inwektywą na antagonistyczną grupę uliczną



Źródło: badania własne

Bibliografia

- Altman I., Low S. (red.), (1992), *Place Attachment*, Plenum, New York.
- Amsterdamski S. (1999), *Nauka, technika, etyka*, [w:] Nowicka E., Chałubiński M., (red.), *Idee a urządzanie świata społecznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bauman Z. (2006), *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, przekład: S. Obirek, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Barker Ch. (2003), *Studia kulturowe - teoria i praktyka*, przekład: A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Blumer H. (1969), *Symbolic Interactionis: Perspective and Method*, Prentice-Hall Inc., Enlewood, NJ.
- Calimani R. (2002), *Historia getta weneckiego*, przekład: T. Jekielowa, Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa.
- Chomczyński P. (2006), *Wybrane problemy etyczne w badaniach. Obserwacja uczestnicząca ukryta*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. II, nr 1.

- Chomczyński P. (2014), *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Czarnowski S. (1995), *Ludzie zbędni w służbie pomocy*, [w:] Szacki J. (red.), *Sto lat polskiej socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Deegan M. J. (2007), *The Chicago School of Ethnography*, [w:] Atkinson P., Coffey A., Delamont S., Lofland J., Lofland L. (red.), *Handbook of Ethnography*, Sage, Los Angeles - London - New Delhi - Singapore.
- Doktor K. (1964), *Przedsiębiorstwo przemysłowe*, „Książka i Wiedza”, Warszawa.
- Domański H. (2002), *Ubóstwo w społeczeństwach postkomunistycznych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Ferenc T. (2001), *Socjologia obrazu, socjologia fotografii - praktyki badawcze*, „Przegląd Socjologiczny” t. L, nr 2.
- Ferenc T. (2009), *Sztuka fotografowania biedy - komu służą zdjęcia nędzy?* [w:] Mendel M Kosmalka B., Ejsmont M. (red.), *Obraz, przestrzeń, popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń.
- Flis J. (1985), *Szkolny słownik geograficzny*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D. (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, przekład: E. Hornowska, Wydawnictwo „Zyska i S-ka”, Poznań.
- Frąckowiak T., Mosiek P., Radziewicz-Winnicki A. (red.), (2005), *Společne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta: doświadczenia i propozycje*, Urząd Miejski Gminy Rawicz, Rawicz - Leszno.
- Gieryn T. F. (2000), *A Space for Place in Sociology*, „Annual Review of Sociology”, nr 26.
- Giroux H. (2004), *Public Pedagogy and the Politics of Neo-Liberalism. Making the Political More Pedagogical*, „Policy Futures in Education” nr 2.
- Gobo G. (2008), *Doing Ethnography*, Sage, Los Angeles – London - New Delhi - Singapore.
- Gulczyńska A. (2013), *„Chłopaki z dzielnicy”: studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Hammersley M. (1992), *What's Wrong with Ethnography?*, Routledge, London.

- Heiddeger M. (1977), *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, przekład: K. Michalski i in., Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa.
- Hickey A. (2010), *When the Street Become a Pedagogue*, [w:] Sandlin J.A., Schultz B.D., Burdick J. (red.), *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning Beyond Schooling*, Routledge, New York - London.
- Jacobs J. (1961), *The Death and Life of Great American Cities*, The Modern Library, New York.
- Jałowiecki B. (2010), *Spółeczne wytwarzanie przestrzeni* (wyd. nowe, poprawione), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Jałowiecki B. (red.) (2008), *Miasto jako przedmiot badań naukowych w początkach XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Kamińska K. (2010a), *Miejskie wojny. Edukacyjne dyskursy przestrzeni*, Oficyna Wydawnicza „Atut”, Wrocław.
- Kamińska K. (2010b), *Miejskie opowieści. Edukacyjne narracje przestrzeni*, Oficyna Wydawnicza „Atut”, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Kawecki I. (1994), *Metoda etnograficzna w badaniach pedagogicznych*, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, Łódź.
- Kawecki I. (1996), *Etnografia i szkoła*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kawecki I. (2004), *Wiedza praktyczna nauczycieli (studium etnograficzne)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Konecki K. (2012a), *Etnografia socjologiczna (sociological ethnography)*, [w:] Konecki K., Chomczyński P. (red.), *Słownik socjologii jakościowej*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa.
- Konecki K. (2012b), *Wizualna teoria ugruntowana (Visual Grounded Theory)*, [w:] Konecki K., Chomczyński P. (red.), *Słownik socjologii jakościowej*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa.
- Kostrowicki A. S. (1997), *Przestrzeń - jej istota i zróżnicowanie*, „Rzeki: Kultura - Cywilizacja - Historia” t. 6.
- Kowalewski M. (2004), *Przestrzeń jako zmienna w relacji „człowiek – środowisko”: obszary socjologicznej analizy*, [w:] Majer A., Starosta P. (red.), *Wokół socjologii przestrzeni*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Kubinowski D. (2011), *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kubinowski D. (2013), *Idiomatyczność, synergia, emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo „Makmed”, Lublin.
- Kuczkowski M. (2003), *Przemoc w polskim hip-hopie, na przykładzie płyty „Skandal” zespołu Molesta*, „Przegląd Socjologiczny” nr 1 (52).
- Kurantowicz E. (2006), *Badacz i mała społeczność lokalna. Proces badania jako zmaganie się z granicami*, [w:] Mendel M. (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Leszczyński R. (1998), *Manifest blokiersów*, „Gazeta Wyborcza”, 2.09.1998.
- Lewicka M. (2012), *Psychologia miejsca*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Lisowski A. (2003), *Koncepcje przestrzeni w geografii człowieka*, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Lisowski A. (2014), *Typy przestrzeni a geografia*, „Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego” t. 24,
<http://www.krajobraz.kulturowy.us.edu.pl/publikacje/artykuly/24/1.lisowski.pdf>
(dostęp: 20.11.2017).
- Maciejewski R. (2004), *Hip-hop czyli rewolucja jest blisko?*, „Kultura Współczesna”, nr 3 (41).
- Matyjas B. (red.), (2002), *Formy pomocy dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.
- Mendel M. (2016), *Miasto pedagogiczne. Słowo od redaktorki*, „Studia Pedagogiczne” t. LXIX: *Miasto pedagogiczne*, (red.) M. Mendel.
- Mendel M. (red.) (2006), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP, Wrocław.
- Michel M. (2016), *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej: perspektywa resocjalizacyjna*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Nowotniak J. (2012), *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Nózka M. (2016), *Społeczne zamykanie (się) przestrzeni. O wykluczeniu, waloryzacji miejsca zamieszkania i jego mentalnej reprezentacji*, Wydawnictwo „Scholar”, Warszawa.
- Oliwa-Ciesielska M. (2004), *Piętno nieprzypisania. Studium o wyizolowaniu społecznym bezdomnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Piotrowski P. (2012), *Chuligani a kultura futbolu w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pióro Z. (red.) (1982), *Przestrzeń i społeczeństwo: z badań ekologii społecznej*, „Książka i Wiedza”, Warszawa.
- Prus R. (1996), *Symbolic Interaction and Ethnographic Research. Intersubjectivity and the Study of Human Lived Experience*, State University of New York Press, Albany, NY.
- Rilke R. M. (1996), *Powiadki o Panu Bogu*, przekład: M. Czabanówna, W. Hulewicz, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Rubacha K. (2001), *Badania etnograficzne w edukacji*, „Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja” nr 1.
- Sasinowski H. (1997), *Ekologia społeczna - uwarunkowania przestrzenne*, Wydawnictwo Politechniki Białostockiej, Białystok.
- Sontag S. (2009), *O fotografii*, przekład: S. Magala, Wydawnictwo „Karakter”, Kraków.
- Sudnow D. (1967), *Passing on: The Social Organization of Dying*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Świątkowska B. (2014), *Przestrzeń, miejsce, terytorium, rozmowa z Krzysztofem Nawratkiem*, [w:] Świątkowska B. (red.), *My i oni. Przestrzenie wspólne, projektowanie dla wspólnoty*, Wydawnictwo Fundacji Bęc Zmiana, Warszawa.
- Szacki J. (2006), *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szczepański M., Ślęzak-Tazbir W. (2007), *Między lękiem a podziwem. Getta społeczne w starym regionie przemysłowym*, [w:] Jałowiecki B., Łukowski W. (red.), *Gettoizacja polskiej przestrzeni miejskiej*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.

- Tuan Y.-F. (1974), *Space and Place: Humanistic Perspective*, „Progress in Geography” nr 6.
- Tuan Y.-F. (1987), *Przestrzeń i miejsce*, przekład: A. Morawińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (red.) (1999), *(Życie) na marginesie wielkiego miasta*, Uniwersytet Łódzki, Instytut Socjologii, Łódź.
- Wilk T., Dyrda B. (2008), *Odpowiedzialność społeczno-wychowawcza dorosłych wobec dzieci i młodzieży w przestrzeni wielkiego miasta*, [w:] Tokárová A. (red.), *Socjalna pedagogika, socjalna praca a socjalna andragogika. Aktualne atázky teórie a praxe*, Prešovská Univerzita, Prešov.
- Wirth L. (1969), *The Ghetto*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Zańko P. (2012), *Zabijemy was słowami. Prowokacja kulturowa w przestrzeni miejskiej w Internecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.