

Justyna Nowotniak  
*Uniwersytet Szczeciński*

## FOTOGRAFIA NA MIEJSCA WRAŻLIWA. OBECNOŚĆ „FOTOOBRAZU” W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

### Metodologiczne ułożenie fotografii w badaniach pedagogicznych nad kategorią „miejsca”

Wstępne uwagi odnoszące się do kultury wizualnej tu zarysowane, to kontekst nakreślony jedynie grubą kreską, odnoszący się do zmian związanych z kulturą wizualną, jej elementami, manifestacjami pojawiającymi się w przestrzeni społecznej i tę przestrzeń zmieniającymi, także w kontekście świadomej kreacji tytułowych „miejsc”.

Uczynienie z „miejsca” autonomicznej kategorii badawczej należy do zagadnień podejmowanych stosunkowo rzadko na gruncie polskiej pedagogiki, od lat inspirujących to samo grono badaczy. Być może mała frekwencja pogłębionych analiz na ten temat, spowodowana jest nader oczywistą konstatacją, że procesy edukacyjne muszą być „gdzieś” ułożone. Owo „gdzieś” to głównie szkoła, a ta przykuwa uwagę z tysiąca innych powodów. „Instytucja jako miejsce” domyka raczej listę kluczowych zagadnień pedagogicznych, więc realizowane projekty badawcze akcentują głównie problemy związane z fizycznym zagospodarowaniem przestrzeni szkoły, lokując te kwestie w obszarze społecznego *praxis*.

Tymczasem dialektyczny związek pomiędzy pedagogiką jako dyscypliną naukową a antropologicznie rozumianym miejscem wydaje się ciągle płodny teoretycznie i praktycznie, o czym przekonuje w swoich tekstach Maria Mendel, budując dla niego jako pierwsza w obszarze polskiej pedagogiki, doskonałe rusztowanie ka-

tegorialne. Autorka podkreśla, że pedagogiczna refleksja wokół miejsca winna się rozwijać paralelnie z myślą filozoficzną, bowiem o interesującym pedagogów miejscu można powiedzieć, że jest „pedagogiczne i filozoficzne jednocześnie”<sup>1</sup>.

Badanie szkoły jako miejsca wymaga zatem multimetodycznej sprawności, zwłaszcza jeżeli w ten obszar problemowy wprowadzimy kategorię obrazu, „obrazu szkoły”. Istota obrazu negocjuje pomiędzy rzeczywistością i naszym myśleniem o niej. Filozoficzna podróż w kierunku rozważań o miejscu ważnym, napełnionym znaczeniami, wskazanym przez Marię Mendel w kontekście szkoły, może przecież doprowadzić nas ostatecznie do platońskiej jaskini. Alegoria ta, obrazująca sytuację poznawczą i egzystencjalną rodzaju ludzkiego, inspiruje niezmiennie do refleksji nad wiarą człowieka, pokładaną w świadectwo zmysłów. Pytanie o wybór medium, które ją „uzmysłowi” (dosłownie dostarczy umysłowi także idei) czy „unaoczni” powierzchowność poznania jedynie zmysłowego, jest także pytaniem o możliwości i ograniczenia wykorzystania fotografii do tego celu. Fotografia w dwójnasób spełnia to zadanie - podsuwa obrazy po to, by ostatecznie pozwolić nam zrozumieć, że to wciąż za mało. Za mało, bo w istocie chodzi jeszcze o istotę obrazowania oraz wplatane w nią znaczenia i sensy.

Metodologia wizualna, odwołująca się do potencjału fotoobrazu, otwiera wiele możliwości. Techniki fotograficzne pozwalają między innymi tworzyć obraz przez osoby bezpośrednio biorące udział w badaniach oraz unaocznić przebieg procesu obrazowania rzeczywistości. Pozwalają więc czasami „zrozumieć widzenie”. W tym kontekście przywołać można konstatacje metodologiczne Gillien Rose, osadzone na granicy rozważań o „wizualności” i „widzialności”. Badaczka, za Halem Fosterem, wskazuje na możliwość refleksji nad tym „jak widzimy, jak potrafimy widzieć, jak nam widzieć wolno, czy też jak widzieć musimy, a także jak widzimy to własne widzenie i niewidzenie”<sup>2</sup>.

Potencjał materiału wizualnego zawsze zależeć będzie od doboru odpowiedniej techniki fotograficznej. Foto-głosy (*photo-voices*), wizualne głosy (*visual voices*) lub mówiące obrazy (*talking pictures*), w polskim tłumaczeniu znane jako fotografia uczestnicząca (*participatory photography*), mogą spełnić oczekiwania badacza, który próbuje poznać i zrozumieć swoistości i odmienności kulturowe szkol-

---

<sup>1</sup> M. Mendel (2006), *Wstęp* [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 9.

<sup>2</sup> G. Rose (2010), *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 20-21.

nych rzeczywistości („zrozumieć teren”), ale i zna pracę w terenie. Hermeneutyczna analiza szkolnych kronik i zdjęć klasowych może odsłonić znaczenia, z których utkana jest szkolna codzienność w szerokiej perspektywie temporalnej. Fotograficzna lista tematyczna może zapewnić detaliczny wizualny zapis proksemicznych rozwiązań ukrytych w przestrzeni instytucji edukacyjnych.

Eksploracja naukowa obrazów staje się dziś kolejnym wyzwaniem nauk społecznych. Znaczenie „fotoobrazu” pozornie tylko traci na sile. Współczesne przemiany komunikowania typowego dla kultury masowej sprawiają, że przyjemność zatracania się w świecie danego medium pojawia się nie tylko ze względu na treści, które ono niesie. Tymczasem fotografię, jako aparat poznawczy kwestii wizualności<sup>1</sup>, metodologicznie upraszcza się do wizualnej informacji, uwierzytelniającej obiektywne istnienie czegoś, co występuje z prawdopodobieństwem większym od przeciętnego. Mnogość pól dyskursów o fotografii potwierdzają wciąż nowe opracowania, książki, czasopisma poświęcone jej istocie, funkcji, treści i znaczeniu. Jest bezsprzecznie kulturowym fenomenem, podsycającym także naukowy dyskurs o jej znaczeniu w tworzeniu (bez)ładu społecznego.

Pytanie *Czego chcą obrazy*<sup>2</sup> ma również znaczący wymiar pedagogiczny. Jednym z zadań edukacji jest dziś wypracowanie krytycznej kompetencji praktyk patrzenia. Ważne jest poszerzenie pola problemowego o pytania: w jaki sposób szkoła tworzy „ramy” dla odbioru i kreacji obrazów, jak kształtuje komunikację wizualną oraz wytwarza rytuały oglądania i tworzenia obrazów, czy ogranicza się jedynie do kształcenia umiejętności posługiwania się nowymi mediami? Jaki jest współczesny obraz szkoły dosłownie wykreowany przez nastolatków, widoczny na przykład w mediach społecznościowych, czy myślą o niej w kategorii miejsca?

Trudno poszukiwać odpowiedzi na te i inne pytanie, odrzucając metodologię pozwalającą badać obraz, także poprzez jego tworzenie w procesie badawczym. W artykule podjęte zostały jedynie niektóre tropy związane z wykorzystaniem fotografii do badań pedagogicznych. Większość z nich wychodzi i prowadzi do refleksji nad pojemną kategorią miejsca, inspirującej do rozważań znacznie rozległej (niż przestrzennie) umiejscowionych w obszarze nauk o wychowaniu. W artykule od-

---

<sup>1</sup> B. Latour (2010), *Przedmioty także posiadają sprawczość*, [w:] E. Domańska (red.), *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki: antologia*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

<sup>2</sup> Praca W. J. T. Mitchella pod tym tytułem jest jedną z najważniejszych teoretycznych propozycji prężnie rozwijających się od końca lat osiemdziesiątych XX wieku badań kultury wizualnej. Zob. W. J. T. Mitchell (2005), *Czego chcą obrazy*, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

wołam się także do doświadczeń zebranych w trakcie własnych badań z wykorzystaniem fotografii.

Owa tytułowa wrażliwa na miejsca fotografia, której egzemplifikacją są głównie fotografie klasowe (prawdopodobnie każdy uczeń na świecie jest posiadaczem choćby jednego takiego zdjęcia), obrazuje nie tylko zmiany, jakie zaszły w sztuce komponowania takich wizualnych pamiątek, ale w sposobie myślenia o szkole jako miejscu instytucjonalnej edukacji.

## **Obrazowanie przestrzeni społecznej i miejsca w kulturze wizualnej**

Pamiętając o wielowymiarowości zmysłowego doświadczenia, jego znaczeniu dla harmonijnego rozwoju człowieka, potrzeby wizualizowania różnorodności ludzkiego życia nie można dzisiaj zignorować. Efekty wykorzystywania nowych mediów stanowią w tym kontekście interesujący materiał badawczy, umożliwiający ponowne zatrzymanie się nad problemem aktywnego uczestnictwa ludzi zarówno w procesie doświadczania, jak i tworzenia przestrzeni społecznej<sup>1</sup>.

Odwołując się do popularnego studium podstawowych kategorii antropologii przestrzeni amerykańskiego badacza Yi-Fu Tuana *Space and Place*<sup>2</sup>, wprowadzić można klasyczne już rozróżnienie, zbudowane na planie opozycji „przestrzeń - miejsce”.

Miejsce, w owej teoretycznej opozycji do przestrzeni, to swoisty byt intencjonalny, pozwalający rozważać takie kwestie jak przywiązanie do miejsca, identyfikację z miejscem czy pamięć miejsca<sup>3</sup>. Rozważania o tożsamości przestrzeni i miejsca, prowadzone szeroko w kategoriach ontologicznych, epistemologicznych, meta-

---

<sup>1</sup> Przestrzeń to wyjątkowo uniwersalne pojęcie zaopatrzone w wiele definicji. W różnych dyscyplinach naukowych odkrywanie kolejnych rodzajów przestrzeni pozwala na konstatację, że przestrzeń obok czasu należy do podstawowych pojęć myśli ludzkiej. Refleksja nad nią, związana jest z próbą poznawania i rozumienia świata otaczającego człowieka. Stąd rozważania nad tym fenomenem nie mogą dotyczyć jednego, uniwersalnego określenia przestrzeni. Bohdan Jałowicki w próbie holistycznego ujęcia podkreśla, że przestrzeń jest abstrakcyjną ideą (matematyczną), własnością materii (fizyczną), środowiskiem naturalnym, wykształconym w określony sposób w toku ewolucji (przyrodniczą, geograficzną), jest wreszcie tworem ludzkim, antropogenicznym, kulturowym i społecznym, a więc wytworzonym przez jednostki, grupy i zbiorowości ludzkie (społeczną, kulturową). Zob. B. Jałowicki (2002), *Przestrzeń społeczna*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 301.

<sup>2</sup> Y.-F. Tuan (1977), *Space and Place: The Perspective of Experience*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

<sup>3</sup> „Miejsce” jak i „przestrzeń” to kategorie będące punktem odniesienia dla wielu systemów filozoficznych i koncepcji teoretycznych, przyciągające uwagę także nauk szczegółowych. Wymienić tu można studia z zakresu struktur społeczno-przestrzennych (związane z nurtem *human ecology*), studia nad postrzeganiem i waloryzacją przestrzeni czy zagospodarowaniem przestrzeni.

fizycznych czy społecznych skierowane na obszary dyskusji rozwijającej się w geografii społecznej, uwidaczniają szereg możliwości aplikacyjnych. Kształtowanie tożsamości regionalnej lub lokalnej, rozwijanie idei małych ojczyzn bezsprzecznie wiążą się z edukacją i jej jakością.

Znaczenie tych kategorii ewoluuje. Klasyczne postrzeganie miejsca dającego poczucie bezpieczeństwa i tożsamości, odwołujące się do więzi społecznych i interakcji ulokowanych w konkretnej przestrzeni i czasie, zmienia się (Anthony Giddens, John Urry, Manuel Castells)<sup>1</sup>. Nieustannie przybywa *nie-miejsc*, z których człowiek codziennie korzysta bezrefleksyjnie, wyzbywając się potrzeby spersonalizowanych interakcji, wyłącznie użytkowo (Marc Augé<sup>2</sup> wymienia tu dworce, lotniska, szpitale, supermarkety, stacje benzynowe). Inspiracją dla wielu opracowań naukowych pozostaje koncepcja społecznej produkcji przestrzeni Henri'ego Lefebvre'a<sup>3</sup> (i jego kontynuatorów, na przykład Edward Soja).

Proces wydobywania pewnych teoretycznych rozstrzygnięć sięgać może do różnorodnych źródeł i tradycji, a ich wzajemne zbieżności i sprzeczności pozwalają na przybliżenie problematyki relacji społeczno-przestrzennych. Ich ujęcie i dookreślenie wymaga odwołania do teorii mających uniwersalne znaczenie i wpływ na studia społeczne czy kulturowe. Konieczność sformułowania całościowej teorii przestrzeni, wyartykułowana przez Lefebvre'a kilkadziesiąt lat temu, aktualnie znowu ożywa. Właściwie można by go uznać za jednego z głównych inspiratorów prądu teoretycznego zwanego zwrotem przestrzennym (*spatial turn*) we współczesnych naukach społecznych i humanistycznych, wpływającego na podkreślenie znaczenia różnorodnych badań nad przestrzenią w ramach geografii, studiów kulturowych, socjologii oraz wielu innych dziedzin.

Koncepcje edukacji opartej na/w miejscu i przez nią to miejsce kształtującej zaproponował David Gruenewald<sup>4</sup>. W tych i wielu innych teoriach mieszczą się także opisy procesów identyfikacyjnych, tworzenia się więzi społecznych, kapitału

---

<sup>1</sup> M. Castells, (1982) *Kwestia miejska*. Tłum. B. Jałowiecki. Warszawa: PWN ; A. Giddens (2003) *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. Stefan Amsterdamski, Poznań: Wyd. Zysk i Ska; J. Urry (2009) *Socjologia mobilności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>2</sup> M. Augé (2010) *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, przeł. Roman Chymkowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, seria Pogranicza.

<sup>3</sup> H. Lefebvre, *The Production of Space*. Tłum. D. Nicholson-Smith. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing 2010.

<sup>4</sup> D.A. Gruenewald (2003) *Foundations of Place. A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education*, „American Educational Research Journal” nr 3.

społecznego, ale też agonizmów, tworzenia się miejsc w kategoriach relacji władzy (Michel Foucault<sup>1</sup>).

Semiotycznej analizie poddawane jest głównie miejsce wykreowane, zbudowane i spersonalizowane przez człowieka na miarę jego egzystencjalnych potrzeb, nasycone przez niego znaczeniami. Fenomenologia miejsca Christina Norberga Schulza, odwołująca się do analizy pięciu wymiarów: rzeczy, porządku, charakteru, światła i czasu, pielęgnuje i rozwija kategorię *genius loci*. Autor podkreśla siłę naturalności miejsca i ukazuje współczesne nieuchronne mechanizmy tracenia przez nie pierwotnego *genius loci*<sup>2</sup>. W tym obszarze mieszczą się pytania o współczesne *locus educandi* (Astrid Męczkowska<sup>3</sup>). Znaczenia nadawane miejscu przez ludzkie działania powodują, że miejsca przestają być anonimowe. W tle rysuje się pytanie o potrzebę (czy choćby możliwość znalezienia czasu) tworzenia miejsc przez współczesnego człowieka - podróżnika, wędrowca skazanego na nieustanne przemieszczanie się.

Zafunkcjonowanie w rzeczywistości społecznej szeroko rozumianych technologii informacyjno-komunikacyjnych, problematykę miejsca i skojarzonego z nim podmiotu lokuje się w niespotykanych dotąd zakresach i ujęciach. W tym kontekście mierzymy się z pytaniem: W jaki sposób wykorzystanie technologicznych innowacji zmienia przestrzeń społeczną i czy w istocie ma siłę sprawczą powoływania do życia miejsc ważnych dla człowieka czy tylko pozycjonuje go w bezmiarze przestrzeni wirtualnej? Jakie znaczenie ma w tym względzie obraz?

Korzystanie z technologii medialnych pozwala odnosić refleksję do problemów widzialności, współdziałania oraz systemów komunikacyjnych. Przykładów relacji zachodzących między działalnością artystyczną a nowymi mediami dostarcza medialny aspekt sztuki miasta, sztuki publicznej<sup>4</sup>. Sztuka nowych mediów w przestrzeni miasta (w ramach niektórych przynajmniej multimedialnych projektów) umożliwia refleksję nad problemem aktywnego uczestnictwa mieszkańców, zarów-

---

<sup>1</sup> M. Foucault (1993), *Nadzorować i karać*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji „Aletheia”.

<sup>2</sup> Ch. N. Schulz (1980), *Genius Loci. Towards a Phenomenology of Architecture*, New York: Rizzoli.

<sup>3</sup> A. Męczkowska (2006), *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii do pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP we Wrocławiu.

<sup>4</sup> Sztukę publiczną reprezentują prace, które zaliczyć możemy do paradygmatu nazywanego przez Miwon Kwon „sztuką w publicznym interesie”. Paradygmat sztuki w interesie publicznym (*art in the public interest*) uwzględnia uwidacznianie oraz wspieranie interesów różnych grup miejskich. Zob. M. Kwon (2009), *Sztuka publiczna w przestrzeni: integracja czy interwencja*. „Kultura Współczesna”, 4 (62), s. 107.

no w procesie doświadczania, jak i tworzenia miejskiej przestrzeni<sup>1</sup>. Jest to istotny proces w tworzeniu dyskursu wokół znaczenia przestrzeni miejskiej i odnajdywania w niej miejsca przez jednostkę. Krytycznie zorientowane praktyki, projekty, interwencje skoncentrowane wokół twórczego doświadczania miasta, nowe media sztuki publicznej stanowią rodzaj formy wspierającej kształtowanie przestrzeni miejskiej jako przestrzeni dyskursywnej. Wykorzystuje się między innymi obecność ekranów funkcjonujących w przestrzeni miasta. Od lat 90. XX wieku artyści zaczęli tworzyć projekty z zakresu foto- i wideoinstalacji, projekcji, kreowania ruchomych obrazów, które w przestrzeni publicznej przybierają postać miejskich ekranów<sup>2</sup>. Ekranami stają się znane budowle architektoniczne, których wybór ma często symboliczne znaczenie.

Warto w tym miejscu przywołać twórczość rodzimego artysty Krzysztofa Wodiczki (*Projekcja Krakowska* w 1996 roku czy pokaz w Hiroszimie w roku 1999). Wieża Ratusza czy Kopuła Bomby Atomowej „przemówiły” za sprawą obrazu głosem ofiar przemocy i wojny, bezdomnych i prześladowanych. W mieście będącym przestrzenią walki o równe prawa oddaje się w ten sposób tej przestrzeni głos. Przemawiają zaś obrazy.

Zakreślenie pola problemowej relacji między obrazem a językiem wykracza poza ramy tego tekstu. Przywołując jednak podstawowe dla tej dychotomii kwestie, kilka z nich należy przypomnieć.

Dwa zasadnicze pytania filozofii języka stawiane współcześnie w obliczu tezy, że nie wszystko co „zawiera” obraz może być wyrażone poprzez język, brzmią: o których stanach rzeczy można powiedzieć, że istnieją poza językiem, a które są wytworzone jako stan rzeczy przez język?

Rozumienie obrazu jedynie w kategoriach przedstawienia wizualnego jest naturalnie znacznym uproszczeniem. O intensywności doświadczenia wizualnego i naukowej recepcji tych zjawisk świadczy, zmanifestowana przez W. J. T. Mitchella, potrzeba ogłoszenia „zwrotu piktorialnego”, co ostatecznie dokonało się 1994 roku. Autor *Picture Theory. Essays on Visual and Verbal Representation* napisał „Czymkolwiek miałyby być zwrot piktorialny, powinno być jasne, że nie jest on po-

<sup>1</sup> M. Krajewski (2005), *Co to jest sztuka publiczna?* „Kultura i Społeczeństwo”, t. XLIX, nr 1.

<sup>2</sup> J. Döring (2010), *Fasady medialne. O konstrukcji przestrzeni społecznych display*, [w:] E. Rewers (red.), *Miasto sztuce – sztuka miasta*, Kraków: „Universitas”; M. Dymnicka (2011), *Kulturowe wytwarzanie przestrzeni publicznych*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 2-3; W. Kluszczyński (2010), *Sztuka mediów w przestrzeniach publicznych*, [w:] D. Koczanowicz, M. Skrzeczkowski (red.), *Między estetyzacją a emancypacją. Praktyki artystyczne w przestrzeni publicznej*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

wrotem do naiwnej *mimesis*, kopią lub odpowiednikiem teorii reprezentacji czy odnowieniem metafizyki piktorialnej «obecności». Jest raczej postlingwistycznym i postsemiotycznym ponownym odkryciem obrazu jako złożonej gry pomiędzy wizualnością, zmysłami, instytucjami, dyskursem, ciałem i figuratywnością<sup>1</sup>.

Zwrot piktorialny opisuje zmiany w kulturze *sensu largo*, wizualność jest tylko jednym z jego aspektów. Sam Mitchell, opisując znaczenie obrazów wizualnych w kulturze, o wizualności niejednokrotnie wypowiada się językiem werbalnej dominacji. Przypisuje na przykład kategorię interpretacji praktyce czytania. Obrazy słowne dla tego znakomitego literaturoznawcy zachowują ogromne znaczenie, czego autor *Teorii obrazu* daje świadectwo w swoich tekstach.

Potoczne wyobrażenie różnic między obrazem a językiem, podobnie jak pomiędzy fikcją a realizmem fotograficznego obrazu, wybrzmiewa na kartach wielu opracowań teoretycznych. W tym kontekście fotografia jako fotoobraz i wizualne doświadczenie to aplikuje, to oddala się od kultury słowa, nie z uwagi na swoją nieprzystawalność do paradygmatu tekstocentrycznego, ale z racji tego, że granice pomiędzy poszczególnymi mediami ulegają nieuchronnemu zatarciu.

Bruno Latour idzie o krok dalej, nazywając obrazy *aktorami* tych procesów, nadaje im funkcje podmiotów ze względu na ich szczególne właściwości<sup>2</sup>.

Zmiany te przynoszą określone konsekwencje epistemologiczne i metodologiczne w naukach społecznych. Tymczasem w badaniach pedagogicznych fotografia nadal pełni głównie funkcję dokumentu uwierzytelniającego słowo pisane, raczej więc je dopełnia niż stanowi trzon materiału empirycznego. Powodów może być wiele. Często wskazywanym jest niejednoznaczność obrazu fotograficznego, który „wymyka się” napięciom między subiektywizmem i obiektywizmem, rezygnuje ze służebności wobec paradygmatów. Fotografia w kategoriach podstawowego porządku temporalnego uwiecznia to, co należy do przeszłości i w tej perspektywie jest najczęściej analizowana. Rzadziej rozważa się jej funkcjonowanie poza schematami temporalnymi, możliwe na przykład za sprawą ponadczasowych matryc wzorów kulturowych, które wplecione są choćby w zasady kadrowania obrazu. Jedną z bardziej znanych egzemplifikacji semantycznej erozji opisu temporalnego wymiaru treści fotograficznego obrazu jest zdjęcie zatytułowane *Autoportret topielca*

---

<sup>1</sup> W. J. T. Mitchell (1994), *Picture Theory. Essays on Visual and Verbal Representation*, Chicago - London: The University of Chicago Press. Polski przekład: W. J. T. Mitchell, *Zwrot piktorialny*, przekład: M. Drabek, „Kultura Popularna” 2009, nr 1, s. 4-19.

<sup>2</sup> B. Latour (2010), *Przedmioty także posiadają sprawczość*, [w:] E. Domańska (red.), *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki: antologia*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.



Hippolyta Bayarda. Historia fotografii pokazuje nagłe zwroty myślenia o jej funkcji, przeznaczeniu i istocie. Zmiany metodologicznych aspektów jej funkcjonowania są dużo mniej dynamiczne.

Śledząc historię fotografii, odnotować można, że zainteresowanie nią jako narzędziem badawczym następowało wraz z rozwojem studiów miejskich. Miasto, jako arena dla procesów społecznych, było tematem wielu fotografii. Przedstawiciele Szkoły Chicagowskiej angażowali się w diagnozowanie i rozwiązywanie zachodzących w obszarze miast problemów społecznych, związanych z różnymi przejawami patologii społecznej (tworzono mapy problemów społecznych, między innymi przestępczości, dla instytucji zwalczających te zagrożenia). W roku 1923 powstała w tym celu organizacja *The Local Community Research Committee*.

Szkoła Chicagowska nie była wyłącznie formacją generującą teorie. Liczne monografie, opisujące złożone aspekty miejskiego życia, świadczyły o nobilitacji badań terenowych. Były też próbą uprawiania socjologii jako nauki stosowanej, przydatnej w diagnozowaniu i rozwiązywaniu problemów społecznych. Miasto postrzegano jako formę trwałego użytkowania wyodrębnionej przestrzeni, przekonując, że nie da się ludzkiego życia i społecznych zachowań oddzielić od przestrzeni. Wyrażano też przekonanie, że trudno ją analizować. Opis nie zawsze okazywał się wystarczający, aby zilustrować społeczne wytwarzanie przestrzeni, zachodzące w niej procesy społeczne czy ukryte kulturowe znaczenia, odbierane na poziomie różnych zmysłów. Oczy badaczy zwracały się więc coraz częściej w stronę fotografii. Stopniowo przestawano traktować ją tylko jako obiektywny nośnik informacji. Dostrzeżono w niej metodę wsparcia obserwacji i jednocześnie wielowarstwowy przedmiot kultury, z którego wnioskować można nie tylko o składnikach uwiecznionego obrazu, ale także o ich szerszym, socjokulturowym kontekście.

### **Fotonarracje umiejcowione w fotografii szkoły/szkolnej dedykowane „pedagogicznemu myśleniu”**

Konstruktorzy pierwszych aparatów zabiegali o to, aby zdjęcie było jak najdoskonalszą kalką rzeczywistości a także obrazem zgodnym z naszymi wizualnymi przyzwyczajeniami postrzegania świata. Z chwilą pojawienia się aparatów fotograficznych możliwość wykonania zdjęcia zarezerwowana była dla nielicznych, uprzywilejowanych osób, rodów. Od początku istnienia w przestrzeni społecznej miała

status dokumentowania faktów, proponując jedynie określoną wersję prawdy społecznej, historycznej i kulturowej. Jej współczesne analizy odsłaniają liczne schematy wizualne i schematy stylów percepcji ugruntowane w wyobrażeniach danego okresu<sup>1</sup>.

W tym sensie fotografie szkolne, popularne zdjęcia zespołów klasowych stanowią materiał empiryczny określonych schematów kulturowych, w ramach których konstruowany był obraz szkoły, ucznia, nauczyciela.

Fotografia nr 1 wykonana została we Lwowie w okresie międzywojennym. Funkcjonował tam Zakład Ciemnych, znajdujący się pod nadzorem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Szkoła dysponowała internatem z 60 miejscami. Przyjmowano do niej dzieci w wieku od 7 do 14 lat, i tylko wyjątkowo starsze. Nauka była formalnie bezpłatna, jednak w rzeczywistości pobierano opłaty, uzależniając ich wysokość od sytuacji uczniów.

Fotografia nr 1.

Zdjęcie podopiecznych i ich opiekunki z Zakładu Ciemnych we Lwowie



Źródło: fotografia udostępniona przez zaprzyjaźnioną rodzinę (archiwa rodzinne)

---

<sup>1</sup> U. Czartoryska (1976), *Od pop-artu do sztuki konceptualnej*, Warszawa: „Nasza Księgarnia”.

W pierwszym rzędzie jest sześciu chłopców, w drugim na ławce siedzą cztery dziewczynki i pośrodku, między nimi, młoda kobieta. Chłopcy mogą mieć po sześć, siedem lat. Dziewczynki różnie, dwie siedzące skrajnie są chyba w wieku chłopców, dwie pozostałe mogą być trochę starsze. Na zdjęciu najważniejsze są twarze i dłonie. To one opowiadają o poszczególnych osobach. Twarze chłopców znajdują się na tej samej wysokości, pośrodku wysokości kadru, rozmieszczone mniej więcej w równych odstępach. Są nieco lepiej oświetlone od twarzy dziewcząt. Razem tworzą silny akcent kompozycyjny. Głowy kobiet w drugim szeregu tworzą trójkąt. Jego wierzchołek to twarz opiekunki, boki - głowy dziewcząt. Ten schemat zakłóca trochę dziewczynka po lewej, która opuściła głowę i zakryła oczy palcami. W pewien sposób pierwszy rząd jest skonstrastowany z drugim. Ale nie tyle przez odmienną kompozycję, ile przez wyraz twarzy chłopców i dziewcząt. Ci pierwsi wyglądają na bardziej radosnych. Spośród dziewcząt żadna się nie uśmiecha. Schłodne stroje, uniformy, wyprostowane plecy, staranne upozowanie świadczą o tym, że mamy do czynienia z techniką „dokumentacyjną”, a fotografia musiała sprostać wymogom reprezentatywności wizerunku instytucji właściwego dla epoki, eksponującego jej znaczenie i powagę.

O współczesnej fotografii dokumentującej życie szkoły należy powiedzieć, że może posiadać mimetyczne właściwości, ale nie musi. „Przezroczystą szybą do obserwacji” życia społeczności zasiedlającej jej mury, będzie jedynie dla badacza świadomego, że „świat przedstawiony” na fotografii jest jednocześnie światem prawdziwym i światem wyobrażeń społecznych, wykreowanym zgodnie z obowiązującymi w danym czasie regułami aranżacji i oglądu<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> U. Czartoryska, *Z lektury teoretycznej II*, „Fotografia” 1966, nr 2.

Fotografia nr 2. Współczesne zdjęcie uczniów i nauczyciela klasy piątej szkoły podstawowej



Źródło: fotografia udostępniona przez dyrektora szkoły podstawowej (archiwa szkolne)

Fotografia nr 2 przypomina raczej zdjęcie z wakacji z zamierzeniem „niezobowiązującego zamieszczenia” jej na Instagramie. Na pierwszym planie znajdują się odsłonięte nogi uczennicy, na ostatnim tle - godło Polski, przysłonięte zielenią wybujałej palmy (tylko doniczkowej wprawdzie, ale zdecydowanie bardziej konwenującej z radosnym, zbliżającym się końcem roku niż symbolem państwowości).

Dziś już żaden fotograf nie zada sobie trudu, aby poprosić uczniów o ułożenie dłoni na kolanach (por. fotografia nr 3), i nie zrobi też tego prawdopodobnie żaden nauczyciel asystujący przy wykonywaniu klasowego zdjęcia. Obu towarzyszyć może pozornie irracjonalna obawa o posądzenie ich o zachowanie nacechowane przemocą.

Fotografia szkolna stała się więc bardziej osobista. Bardziej niż o reprezentatywność zabiega się z (re)prezentacyjność. Dobrze zaprezentować się na fotografii, pozostać widzialnym i widocznym - to właśnie znamionuje współcześnie sukces społeczny i w konsekwencji zdecydowanie zmienia zasady kompozycji. Jej żywot jest krótki. Zdjęcie zamieszczone na stronie szkoły przyciągać będzie uwagę przez

krótki okres, czas społecznej ekspozycji także nie będzie przesadnie długi. Prawdopodobnie trafi do chmury<sup>1</sup>, z której korzysta szkoła, obok setki innych podobnych zdjęć.

Czy szkoła w optyce teorii Marca Augé<sup>2</sup> staje się kolejnym *nie-miejscem*, zmieniając relacje osób w niej przebywających zarówno w stosunku do siebie nawzajem, jak i w stosunku do niej samej. *Nie-miejsca* istnieją poza tradycyjnie rozumianym czasem i przestrzenią, upodabniają się do siebie, tracąc nie tylko swoisty lokalny koloryt i niwelując różnicę pomiędzy tym co bliskie i dalekie a także pomiędzy tym co indywidualne i zbiorowe. Koncepcja francuskiego antropologa odnosi się też do czasu i odwołuje do kategorii *bezczasowego czasu* (ang. *timeless time*), zaproponowanej przez Manuella Castellsa<sup>3</sup>. Rozbicie linearnej ciągłości czasu (fragmentaryzacja chronologii oraz przełączeń pomiędzy jej fragmentami) to jej istota. Poczucie niekończącej się terażniejszości jest obezwładniające, niweluje lęk przed przyszłością, zwalnia z wysiłku pamiętania o tym, co było. Linearność czasu, typowa dla kultury nowożytnej, zastępuje doświadczenie cykliczności czasu. Powstają nowe rodzaje *nie-miejsc*. Przykładowo, obozy dla uchodźców wprowadzają nową jakość trwale utrzymującego się stanu tymczasowości, bez ambicji czy nawet przyczynku do ciągłości<sup>4</sup>.

Fotografie umieszczane w tradycyjnych szkolnych kronikach, trącających już myszką nienowoczesnych, niewiadomo po co próbujących ocalić obrazy z przeszłości, zyskują określony kontekst. Pozbawienie ich tego kontekstu nie uniemożliwia nadania znaczenia przez patrzącego. Będzie ono jednak ulegać zmianie w zależności od sposobu, w jaki dany obraz zostanie włączony do komunikatu i jakie miejsce zajmie wśród innych przekazywanych treści. Rekontekstualizacja staje się jednym z najbardziej dynamicznych procesów społecznych, w których biorą udział obrazy.

Proces ten, w innym trybie, pozwala postawić pytanie o atrybuty i znaczenie pamięci, a zatem i o upamiętniającą funkcję fotografii. „Upamiętnianie”, „pamiętanie” i „zapamiętywanie” to kategorie pojęciowe wiązane z podstawową funkcją

---

<sup>1</sup> Mam na myśli dyski sieciowe dostępne w Internecie, pozwalające na przechowywanie najważniejszych plików, zdjęć czy dokumentów w tzw. „chmurze”. Dzięki takim dyskom nie ma potrzeby robienia kopii zapasowej na komputerze czy w telefonie.

<sup>2</sup> M. Augé (2010), *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, przekład: R. Chymkowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>3</sup> M. Castells (2009), *Communication Power*, Oxford: Oxford University Press.

<sup>4</sup> B. Diken (2004), *From Refugee Camps to Gated Communities. Biopolitics and the End of the City*, „Citizenship Studies” t. 8, nr 1.

szoły. Odarcie ich z subtelnych różnic znaczeniowych czyni z pamięci pojemnik dowolnie wypełniany informacjami, które wedle uznania nazywa się istotnymi. Sprawa nieco się komplikuje w momencie potrzeby zwerbalizowania celu wypełniania pojemnika, chyba że uczenie się zostanie utożsamione z zapamiętywaniem.

Kategoria „pamięci miejsc ważnych” odnosi się do symboliki wydarzeń upamiętnionych przez te miejsca. Współczesna szkolna fotografia przywołuje raczej wspomnienia, ulotną chwilę, niż dokumentuje historię przypisaną wydzielonej precyzyjnie przestrzeni. Znaczenia nadawane miejscu przez ludzkie działania - i szerzej przez kulturę - sprawiają, że znając je, patrzymy na dany obiekt oczami osoby przygotowanej by dostrzec jego wyjątkowość. Wyjątkowe polskie szkoły, kształcące wybitnych Polaków pełniących istotną rolę w pamięci społecznej narodu, ulokowane były w konkretnych miejscach i rozbudzały potrzebę rozumienia znaczeń przypisanych miejscu – „małym ojczyznom”.

Szkolne izby pamięci, współcześnie postrzegane najczęściej jako relikty przeszłości, należą już raczej do rzadkości<sup>1</sup>. Poszukiwanie tożsamości miejsca to wskazywanie na zagubione i pokryte milczeniem zdarzenia, ale także odszukiwanie ludzi, którzy noszą w sobie pamięć minionych zdarzeń, wpisanych w lokalną historię danej społeczności.

Obrazy zdarzeń o podniosłym znaczeniu dla szkolnej społeczności stanowią budulec zbiorowej tożsamości, wchodząc w poczet ikonosfery danej zbiorowości. Ważny jest nie sam obraz, ale także stosunek uczestników do niego. Umiejętność odkodowywania odniesień do szerszych, symbolicznych kontekstów to kolejne wyzwanie współczesnej edukacji, jeden z aspektów wizualnej alfabetyzacji. Badanie jej efektów to kolejne metodologiczne wyzwanie, które wymaga także studiów nad obrazem.

Wizualne przeładowanie i nadreprezentacja obrazów (*visual pollution*)<sup>2</sup>, tworzących trudny do opanowania strumień informacji, osłabia znaczenie miejsc ważnych na rzecz chwilowego zaistnienia ich obrazu często w karykaturalnym kontekście, nastawionym na wywołanie efektu, który zwróci uwagę. Przykładem jest fotografia zrobiona przez uczennicę podczas szkolnej wycieczki i udostępniona przez nią w Internecie. Kilka lat temu obiegła ona polskie media z pytaniem: „jak to

---

<sup>1</sup> Autorka tych słów, jako licealistka, doglądała zbiorów fotograficznych w gablotach umieszczonych w Izbie Pamięci II Liceum Ogólnokształcącego im. Mieszka I w Szczecinie, mieszczącego się przy ulicy Henryka Pobożnego.

<sup>2</sup> A. Portella (2014), *Visual Pollution. Advertising, Signage and Environmental Quality*. Londyn: Routledge.

możliwe”? Dziewczynka bowiem opublikowała na blogu zdjęcie przedstawiające ją siedzącą w piecu krematoryjnym w byłym obozie zagłady na Majdanku w Lublinie<sup>1</sup>. Sprawa trafiła do sądu rodzinnego, który miał ustalić, czy doszło do przestępstwa znieważenia pomnika, za który uznany jest były obóz zagłady na Majdanku.

Riposta w cywilizacji wizualnej może mieć także charakter obrazu. Przykładem jest projekt o nazwie Yolocaust, który wywołał wiele emocji, często też sprzeciw. Autor połączył autoportrety internautów z Miejsca Pamięci Holocaustu w Berlinie (znalezione na Facebooku, Instagramie, Tinder i Grindr z komentarzami, hashtagami i „polubieniami”) z materiałami z nazistowskich obozów zagłady<sup>2</sup>. Pomnik jest odwiedzany przez około 10 tysięcy osób każdego dnia. Wiele z nich, dla upamiętnienia swojej wyprawy, robi zdjęcia, jak skaczą, jeżdżą na rowerze lub robią niestosowne pozy na terenie monumentu. Ma on aż 19 tysięcy metrów kwadratowych i składa się z 2711 betonowych bloków. Autor pomysłu Shahak Shapira połączył w nazwie skrót Y.O.L.O. (You Only Live Once, czyli żyje się tylko raz) i słowo Holocaust. Projekt Yolocaust ukazuje to, jak ludzie zachowują się, odwiedzając berliński pomnik, poświęcony pamięci zamordowanych Żydów. Problem jest dużo szerszy. Ludzie robią sobie wszędzie miliony selfie, bez względu na to, czy wypada, czy też nie. Brakuje refleksji, że czasem warto wstrzymać się od wyciągnięcia telefonu i oddać szacunek, zwłaszcza jeśli chodzi o takie miejsca jak wszelkiego rodzaju nekropolie i pomniki tragedii. Akcję komentowano jako kontrowersyjną, głównie w niemieckich mediach. Większość odbiorców jednak potwierdza, że tego typu „terapia szokowa” była potrzebna.

W 2014 roku głośno było o innym pomysle. Młodzi ludzie z całego świata robili sobie zdjęcia w byłych obozach zagłady, a później publikowali je w Internecie. Na Facebooku powstała wtedy strona „Z przyjaciółmi w Auschwitz” (w oryginale „With My Besties in Auschwitz”). O sprawie pisał między innymi „The New Yorker”. Jej twórczyni odwiedziła Polskę i zauważyła, że ludzie wrzucają zdjęcia z obozów do sieci, opisując je hashtagami związanymi z Holocaustem. Uznała to za niestosowne. Zebrała te zdjęcia, podpisując je ironicznymi komentarzami (na przykład: „Kochani, zajmuję wam miejsce w autobusie do Treblinki”, „Nawet w takim miejscu wyglądam pięknie”). W rozmowie z dziennikarką „The New Yorkera” swój pomysł tłumaczyła oburzeniem związanym z umieszczaniem zdjęć w dziwnych po-

---

<sup>1</sup> Oczywiście wiele też dyskutowano o kontekście zdarzenia, jakim była szkolna wycieczka. Kto pozwolił na robienie takich zdjęć, czy wręcz gdzie byli wtedy nauczyciele.

<sup>2</sup> Zob. fotografia nr 3.

zach czy z seksownymi minami obok krematoriów. Wielu nastolatków wtedy usunęło swoje zdjęcia.

Fotografia nr 3. Montaż fotografii z projektu Shahak Shapira



Źródło: <https://yoloocaust.de/>

Za Krzysztofem Koneckim można przyjąć, że kultura wizualna ma charakter interakcyjny. Nie istnieje bez „Innego”, który podsuwa nam „ramy” obrazu i wobec którego postrzeżony obiekt może być pokazany<sup>1</sup>. Widzenie zatem ściśle wiąże się z wartościowaniem. Jest z gruntu czynnością kulturową. Uwzględniając praktyki organizowania widzenia określonych obiektów, badamy tak naprawdę „subkultury widzenia”, bowiem praktyki te związane są ściśle z określonymi kontekstami. Interakcje i ich konteksty są niewyczerpalnym źródłem tworzenia praktyk widzenia<sup>2</sup>.

Kultura wizualna to zatem splot procesów komunikacji wizualnej oraz wszechstronnych interakcji, jakie stają się udziałem członków danej społeczności wtedy, gdy wytwarzają artefakty wizualne, gdy nimi manipulują, gdy je interpretują. Kultura wizualna jest więc konstrukcją społeczną, zaś studia wizualne - odkrywaniem systemu, który za ową konstrukcją stoi. Studia nad fotoobrazem umożli-

<sup>1</sup> K. Konecki (2005), *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 1, nr 1.

<sup>2</sup> J. Nowotniak (2012), *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 55.



liwiają śledzenie procesów powstawania nowych ikon ważnych dla młodzieży. Ich intersubiektywnie komunikowalna symboliczna treść nabiera znaczenia dopiero dzięki kulturowemu osadzeniu wartości symbolicznej, wykraczającej poza samo zdjęcie. Istotne są sposoby rozumienia i włączania tych obrazów w konkretny kontekst społeczny<sup>1</sup>, a nie tylko analiza samego obrazu. Chodzi raczej o badanie stosunku do niego określonych grup społecznych.

Trudno wyobrazić sobie współczesne badania nad młodzieżą<sup>2</sup> bez uchwycenia zagadnień obejmujących społeczne konstruowanie różnych tożsamości młodych ludzi, a zwłaszcza aktualne ich metamorfozy<sup>3</sup>. Interesujące są w tym kontekście nawet mechanizmy fotoedycji, tak jak w historii fotografii wiele przypadków ikonicznych zdjęć można analizować pod kątem kulis ich powstawania.

Dostrzeżenie w fotografii medium z możliwością przenoszenia dodatkowych sensów wiąże się z większą dostępnością aparatów fotograficznych. Fotografia dziewiętnastowieczna dotyczyła czasu publicznego i eksponowała określone grupy społeczne. Fotografia w następnych stuleciach skupiona była i jest na czasie prywatnym, indywidualnym bądź rodzinnym, ukazując kontinuum pamięci jednostki<sup>4</sup>.

Fotografia szkolna przyczynia się do tworzenia pamięci instytucjonalnej, która jest rodzajem pamięci społecznej. Bowiem „(...) pamięć - tak indywidualna, jak i społeczna - to swoista rozmowa z przeszłością. Każda zbiorowość, aby mogła trwać, musi tę rozmowę prowadzić”<sup>5</sup>.

Mary Douglas wskazuje jednoznacznie na jej podstawową funkcję: „pamięć zbiorowa jest rezerwuarem porządku społecznego”<sup>6</sup>. Nawiązuje to do innego zna-

---

<sup>1</sup> R. Drozdowski, M. Krajewski (2010), *Za fotografię! W stronę radykalnego programu socjologii wizualnej*, Warszawa: Bęc Zmiana!.

<sup>2</sup> Zintensyfikowanie dyskursu na temat młodzieży jako przedmiocie (młodzież w centrum pedagogiki) i podmiocie (młodzież w centrum permanentnej zmiany społecznej) badań pedagogicznych doprowadziło do powstania Zespołu Pedagogiki Młodzieży przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, któremu przewodniczy Agnieszka Cybal-Michalska (członek/specjalista KNP PAN), prowadząca też znaczące projekty badawcze jako kierownik Zakładu Pedagogicznych Problemów Młodzieży na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu.

<sup>3</sup> Z. Melosik (2001), *Młodzież i styl życia. Paradoksy pop-tożsamości*, [w:] Z. Melosik (red.), *Młodzież, styl życia i zdrowie: konteksty i kontrowersje*, Poznań: „Wolumin”; Z. Melosik (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>4</sup> A. L. Walker, R. Moulton Kimball (1989), *Photos Albums. Images of Time and Reflection of Self*, „Qualitative Sociology” t.12, nr 2, s. 158.

<sup>5</sup> M. Golka (2009), *Pamięć społeczna i jej implanty*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 9.

<sup>6</sup> M. Douglas (2011), *Jak myślą instytucje?*, przekład: O. Siara, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 76.

nego zdania wypowiedziane przez bohatera *Księgi śmiechu i zapomnienia*: „walka człowieka z władzą jest walką pamięci z zapominaniem”<sup>1</sup>.

Istnienie pamięci warunkowane jest zatem także powstrzymaniem procesu zapominania. W tym kontekście być może warto przyjrzeć się jej strukturze i mechanizmom, zaczynając od analizy tego, jak wybiera się zdjęcia zamieszczone na stronach internetowych współczesnych szkół, czy są to intuicyjne i przypadkowe decyzje fotoedytorów, czy świadome „budowanie wizerunku” przez starannie wybrane w tym celu osoby. Czy wprowadzanie do sieci konkretnych ujęć jest procesem konstruowania obrazu instytucji edukacyjnych, a co za tym idzie przyczynia się do powstawania wyobrażeń i oczekiwań rodziców kierowanych pod adresem współczesnych szkół? I w końcu, czy istnieją szkoły będące „pamiętającymi wspólnotami”, świadome swej kulturotwórczej roli? Być może należałoby je odnaleźć i pokazać.

### **Obecność „fotobrazu” w badaniach pedagogicznych, czyli podstawowe techniki fotograficzne**

Fotografia lokuje się pomiędzy fikcją a prawdą, nauką a sztuką, zarówno w tematyce, jak i formach istnieje ogromna różnorodność ujęć jej istoty i funkcji. Porządkując rusztowanie kategoriale dla metodologii wizualnej, warto odnotować różne konteksty znaczeniowe, w których mówimy o fotografiach, zdjęciach, fotobrazach<sup>2</sup>. O fotografii można przede wszystkim i najprościej powiedzieć, że jest techniką rejestracji obrazu za pomocą określonego sprzętu, wykorzystującego zjawisko promieniowania elektromagnetycznego (choć nie tylko, bo w fotografii otworowej uruchamiane są inne procesy). Efektem wykorzystania tej techniki jest zdjęcie czyli obraz, który został zapisany na papierze lub innym materiale. Obraz fotograficzny jest jednocześnie przeniesieniem na określoną płaszczyznę konwencjonalnej rzeczywistości oraz deformacją tej rzeczywistości, wynikającą z niedoskonałości technicznych sprzętu lub interpretacji autora. Zdjęcie jest więc subiektywnym dokumentem, w znaczeniu zapisu pewnego zdarzenia, historii, postaci, ponieważ zawsze pokazuje to, co już się zdarzyło i zostało zarejestrowane przez fotografa. Może-

---

<sup>1</sup> M. Kundera (2013), *Księga śmiechu i zapomnienia*, przekład: P. Godlewski, A. S. Jagodziński, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., s. 8.

<sup>2</sup> Pełniejsze opracowanie tych zagadnień znaleźć można w monografii Justyny Nowotniak *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, wydanej w 2012 roku.

my też mówić o sztuce fotografii, kiedy artysta realizując swoją artystyczną ideę, świadomie i celowo dokonuje ingerencji fotograficznych, manipulując dosłownością powstałego obrazu. Sztuka fotograficzna jest kreacją i w tym znaczeniu badacza procesów społecznych będzie interesować najmniej.

Projekty z wykorzystaniem fotografii odnotowuje się na gruncie: 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 badań w naukach społecznych.

W naukach społecznych wiele miejsca poświęca się badaniu samego fenomenu jakim jest fotografia, ogniskując swoje zainteresowania na praktykach społecznych związanych z fotografowaniem czy instytucjach fotograficznych. Problematyka obejmuje szerokie spektrum zagadnień, na przykład: kto kreuje kanon fotografii oficjalnie akceptowanej; jakie instytucje go promują; jak funkcjonują szkoły fotograficzne, zakłady fotograficzne i wielkie monopolistyczne firmy kontrolujące rynek produkcji i usług fotograficznych<sup>1</sup>.

Wobec fotografii formułowano w nauce różnorodne oczekiwania. Chciano, aby była świadectwem, kalką rzeczywistości, obietnicą trwałego i rzetelnego zapisu wielowymiarowości świata. W momencie jej narodzin pojawiła się nadzieja, że od-tąd już wszystko można będzie oglądać tak, jak to naprawdę jest i co ważniejsze, jak było<sup>2</sup>.

Dziś badacz analizujący fotografie zastane jest świadomy istnienia pozoru ich obiektywności oraz iluzji adekwatności fotoświata do świata rzeczywistego. W do-bie fotografii cyfrowej mit, że jeżeli coś jest widoczne, oznacza, że jest prawdziwe, przestał istnieć. Fotografia jako „oko stulecia”<sup>3</sup> na pewno zintensyfikowała dyskusję

---

<sup>1</sup> T. Ferenc (2001), *Socjologia obrazu, socjologia fotografii - praktyki badawcze*, „Przegląd Socjologiczny” nr 2, s. 81-99.

<sup>2</sup> S. Magala (2000), *Szkoła widzenia, czyli świat w subiektywie aparatu fotograficznego*, Wrocław: Biblioteka Format-u, s. 9.

<sup>3</sup> B. Stiegler (2009), *Obrazy fotografii. Album metafor fotograficznych*, przekład: J. Czudec, Kraków: Universitas.

o teorii obrazu<sup>1</sup>, ujawniając ostatecznie nawet zerwanie widzialności z rzeczywistością<sup>2</sup>.

Istnieje wiele strategii badawczych z użyciem fotografii. Krzysztof Konecki, określając wpływ badacza na uzyskanie danych empirycznych, wymienia cztery stanowiska:

- fotografowanie jako podstawowa i celowa strategia badawcza (wpływ duży);
- użycie fotografii przedstawiających określone obiekty o znaczeniu społecznym do analizy jako materiałów zastanych (wpływ mniejszy);
- fotografie jako materiały zastane powiązane z materiałami wywołanymi, to jest z narracjami i komentarzami werbalnymi dokonany przez respondentów odnośnie pokazywanych im zdjęć (wpływ zbalansowany);
- użycie fotografii jako dowodu podpierającego wnioski lub jako ilustracji dla wniosków uzyskanych z badań, w których głównymi danymi były teksty werbalne lub liczby i reprezentacje statystyczne danych, gdzie trzy powyższe strategie badawcze mogą być również użyte (w zależności od celu badacza)<sup>3</sup>.

W publikacjach pochodzących z lat 2005-2006 ani Krzysztof Konecki, ani Piotr Sztompka nie wymieniają możliwości analizy materiału wizualnego wykonanego samodzielnie przez respondenta na określony temat, czyli foto-głosów (*photo-voices*), wizualnych głosów (*visual voices*) lub mówiących obrazów (*talking pictures*). Może świadczyć to o tym, że fotografia uczestnicząca (*participatory photography*) nie zyskała jeszcze wtedy w Polsce na popularności.

Piotr Sztompka w ramach socjologii wizualnej dokonuje próby pojęciowo-teoretycznego uporządkowania sposobów interpretowania fotografii: obok interpretacji hermeneutycznej, semiologicznej i strukturalistycznej wymienia także interpretację dyskursywną. W jego ujęciu „dyskurs wizualny to złożony proces negocjacyjny, w którym artykułują się znaczenia obrazów”<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> S. Sontag (1986), *O fotografii*, przekład: S. Magala, Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.

<sup>2</sup> S. Pink (2009), *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienia w badaniach*, przekład: M. Skiba, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 45-47.

<sup>3</sup> K. Konecki, op. cit.

<sup>4</sup> P. Sztompka (2006), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 92.

Marcus Banks, dzieląc metody wizualne, odnotowuje współpracę z aktorami społecznymi służącą tworzeniu przedstawień wizualnych. Pozostałe metody badawcze to: tworzenie przedstawień wizualnych (badanie społeczności poprzez tworzenie obrazów) oraz badanie istniejących już przedstawień wizualnych (studiowanie obrazów w celu pozyskania informacji na temat społeczności)<sup>1</sup>.

Sarah Pink posługuje się określeniem „temat”. Według niej, fotografia w badaniach może być postrzegana jako metoda zapisu wizualnego, wykorzystywana na zasadzie współpracy z uczestnikami badań i w formule synergii z wywiadem. Autorka podkreśla, że żadna z tych metod nie może być stosowana w oderwaniu od innych, a raczej przenikają się one i nakładają na siebie wzajemnie wraz z innymi metodami związanymi i niezwiązanymi z wizualnością<sup>2</sup>. Praca z informatorami może przybierać także różne formy, a mianowicie:

- praca indywidualna z pojedynczymi informatorami (Collierowie);
- praca z grupą zaangażowaną w proces kreatywny (Chaplin);
- działania ceremonialne (Banks);
- mieszane sposoby pracy w ramach szerszych projektów<sup>3</sup>.

Zastosowanie zapisu fotograficznego miało nieocenione walory zwłaszcza w dokumentowaniu egzotycznych, odległych od starego kontynentu, kultur. W Polsce na początku XX wieku można mówić o fotografii określanej mianem etnograficznej. Służyła ona badaniom ludoznawczym, dokumentowała materialne aspekty kultury, jej celem było przedstawienie materialnej i społecznej kultury ludu<sup>4</sup>.

Czasopisma polskie<sup>5</sup> apelowały o pomoc w gromadzeniu wszelkich materialnych i niematerialnych przejawów kultury ludowej. Powszechny stał się postulat „przechowania w rysunku”. Oskar Kolberg zwracał uwagę badaczom na potrzebę precyzyjnego naukowego opisu, podkreślając: „(...) takimi, jakimi są, zbieracz je ma przedstawić, nie wolno mu w nich nic dodać ani ująć, jeżeli chce być wiernym swemu zadaniu i uzyskać zaufanie”<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Banks (2009), *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, przekład: P. Tomanek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>2</sup> S. Pink, op. cit., s. 95.

<sup>3</sup> Ibidem s. 99.

<sup>4</sup> E. Frankowski (1922), *Fotografia w ludoznawstwie*, „Ziemia” nr 3, s. 100.

<sup>5</sup> Bardzo aktywne były zwłaszcza: „Biblioteka Warszawska” i „Tygodnik Ilustrowany”.

<sup>6</sup> O. Kolberg (1962), *Dzieła wszystkie*, t. 7: Krakowskie, cz. 3, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, s. 71.

Powstawały wzory narzędzi badawczych pomagających opisać przestrzeń. Jednym z przykładowych był kwestionariusz ankiety Wydziału Fizycznego Uniwersytetu Wileńskiego z 1805 roku zatytułowany *Punkta do zebrania postrzeżeń i wiadomości w przedmiotach fizycznych*<sup>1</sup>.

Analizowanie fotografii opierało się na poszukiwaniu „zobrazowanych faktów”, ujawniających prawdę społeczną, historyczną i kulturową o badanym zjawisku. Analizy te należało porównać z notatkami z obserwacji czy wywiadów, aby zidentyfikować okoliczności, w jakich zdjęcie zostało wykonane, czyli określić kontekst. Z czasem uwzględniono skłonność badacza, na przykład do estetyzowania fotografii<sup>2</sup>.

Tworzenie przedstawień wizualnych przez badacza, czyli swoistego fotograficznego notatnika, jest najczęściej wykorzystywaną techniką fotograficzną. Samodzielne zbieranie danych polega na użyciu aparatu fotograficznego w celu uzyskania materiałów wizualnych związanych z przedmiotem badań.

Badacz może poprzedzić pracę w terenie sporządzeniem „fotograficznej listy tematycznej” (*shooting scripts*), która może zawierać też pytania badacza wywiezione z poprzedzających etnografię wizualną badań terenowych, zwłaszcza wywiadów. Czasami dyspozycje do fotografowania, zwłaszcza na gruncie socjologii, biorą swój kształt bezpośrednio z teorii.

Refotografia (powtórna fotografia) polega na fotografowaniu jakiegoś obiektu w określonych odstępach czasowych, przy zachowaniu możliwie tych samych zasad kadrowania (m.in. do wykorzystania w badaniach nad zmianą społeczną).

Wspominana już w tym opracowaniu fotografia oparta na współpracy z respondentem to fotografia uczestnicząca (*participatory photography*). Fotografia uczestnicząca pozwala „przemysleć” sugerowane przez nadawcę znaczenia obrazu, które przemycą w swojej narracji wizualnej. Najczęściej technika ta łączy się z wywiadem lub pisaniem fotoesejów. Fotoobraz wykorzystać można na wiele sposobów.

„Wywołanie za pomocą fotografii” (*photo-elicitation*) to technika budząca wiele emocji. Wywiad prowadzony przy użyciu fotografii wybranych lub zrobionych przez badacza doczekał się wielu krytycznych głosów. Przykładem jest projekt

---

<sup>1</sup> W. Bieńkowski (1956), *Poprzednicy Oskara Kolberga na polu badań ludoznawczych w Polsce*, „Archiwum Etnograficzne” nr 12.

<sup>2</sup> K. Olechnicki (2003), *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 31.

Colliera<sup>1</sup> badającego opinie ludzi trudniących się pracą na roli na temat życia w mieście z użyciem samodzielnie wyselekcjonowanych fotografii dużych aglomeracji. Wątpliwości budzi tu nieznaną mechanizm projekcyjny pozwalający zrozumieć, w jaki sposób informatorzy tworzą narracje za pomocą zdjęć etnografów, a także w ich kontekście.

Badacze wykorzystujący fotowyywiady do eksploracji społecznych sposobów konstruowania rzeczywistości podkreślają potrzebę pogłębiania relacji z uczestnikami badań podczas ich przebiegu. Wywiad odwołujący się do fotografii ułatwia to zadanie. Wywiady te zalicza się do słabo konfrontujących. Sama czynność fotografowania może być sposobem na rozpoczęcie badania i ustalenie relacji z informatorami. Metafora „otwieracza do konserw”, użyta przez Johna i Malcolma Collierów<sup>2</sup>, czyni z aktu fotografowania przepustką do budowania relacji z członkami danej kultury. Potencjał tych technik jest zawarty w samej fotografii oraz w interakcyjnym procesie wykorzystania ich w procesie badawczym.

## Podsumowanie

Reasumując postawione w artykule tezy, podkreślić należy, że dynamika procesów społecznych skupionych wokół widzialności i wizualności przemawia za wykorzystaniem fotografii w badaniach pedagogicznych w szerszym kontekście. Zadanie pełniejszego „umiejscowienia” w dyskursie pedagogicznym zagadnień wychodzących poza istniejące już tropy teoretyczne związane z kulturą wizualną wymaga dziś wzbogaconego zaplecza metodologicznego. Trudnością w wykorzystywaniu wizualnych strategii badawczych na gruncie pedagogiki jest brak jednoznaczności wobec ich znaczenia. Badacza zainspirowanego wyzwaniem rozpoznania złożoności usytuowania, uwikłania edukacji w kulturze wizualnej zmusza do interdyscyplinarnej konceptualizacji problemu, nie dając mu należytego oparcia w literaturze metodologicznej nauk o wychowaniu.

---

<sup>1</sup> J. Collier (1967), *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

<sup>2</sup> J. Collier, M. Collier (1986), *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*, Albuquerque: University of New Mexico Press.

François Soulages stawia jedno z zasadniczych pytań, które w badaniach pedagogicznych czeka na odpowiedź, a mianowicie: „fotografia znaczy widzieć czy fotografia znaczy pouczać”<sup>1</sup>.

Tworzenie pedagogicznej wiedzy kulturowej jest procesem wielowymiarowym<sup>2</sup>. 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”<sup>3</sup> - jest wiedzą wewnętrzną członków badanej społeczności. Wykorzystanie fotoobrazu do jej gromadzenia i porządkowania wydaje się dziś już wystarczająco uzasadnione.

---

<sup>1</sup> F. Soulages (2007), *Estetyka fotografii: strata i zysk*, przekład: B. Mytych-Forajter, W. Forajter, Kraków: Universitas, s. 27.

<sup>2</sup> K. Kaniowska (1999), *Opis - klucz do zrozumienia kultury*, „Łódzkie Studia Etnograficzne” t. 39.

<sup>3</sup> H. Wolcott (1992), *Posturing in Qualitative Research*, [w:] M. LeCompte, W. Millroy, J. Preissle (red.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, San Diego - New York: Academic Press Inc. - Harcourt Brace & Company.