

JAKOŚCIOWE BADANIA
PEDAGOGICZNE

2018
Tom III
Numer 1.

JAKOŚCIOWE BADANIA PEDAGOGICZNE

CZASOPISMO NAUKOWE ON-LINE

ISSN 2543-5655

RADA NAUKOWA:

Krystyna Ablewicz – Uniwersytet Jagielloński
Beata Borowska-Beszta – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Hana Červinková – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Beata Cytowska – Uniwersytet Wrocławski
Maria Czerepaniak-Walczak – Uniwersytet Szczeciński
Wanda Drózka – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Agnieszka Gromkowska-Melosik – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Hanna Kędzierska – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Lucyna Kopciwicz – Uniwersytet Gdański
Dorota Klus-Stańska – Uniwersytet Gdański
Barbara Kromolicka – Uniwersytet Szczeciński
Sławomir Krzychała – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Joanna Madalińska-Michalak – Uniwersytet Warszawski
Miroslawa Nowak-Dziemianowicz – Uniwersytet Opolski
Joanna Ostouch-Kamińska – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Jacek Piekarski – Uniwersytet Łódzki
Elżbieta Siarkiewicz – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Krzysztof J. Szmidt – Uniwersytet Łódzki
Danuta Urbaniak-Zajac – Uniwersytet Łódzki
Teresa Żółkowska – Uniwersytet Szczeciński

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Redaktor naczelny: Dariusz Kubinowski
Zastępca redaktora naczelnego: Justyna Nowotniak
Sekretarz redakcji: Aneta Makowska
Redaktorzy tematyczni:
Maksymilian Chutorański, Jacek Moroz, Oskar Szwabowski – studia filozoficzne
Joanna Król – badania historyczne
Marcin Wlazło – analiza i interpretacja tekstów kulturowych
Justyna Nowotniak – badania wizualne i studia ewaluacyjne
Elżbieta Perzycka – badania internetowe
Beata Bugajska, Joanna Nawój-Połoczańska – badania (auto)biograficzno-narracyjne
Aneta Makowska – etnografia
Joanna Buława-Halasz – fenomenografia
Agnieszka Materne – badania przez sztukę

ADRES REDAKCJI:

Uniwersytet Szczeciński
Wydział Humanistyczny
Instytut Pedagogiki
Ul. M. K. Ogińskiego 16/17
71-431 Szczecin
<https://wnus.edu.pl/jbp>

Pierwotną i jedyną postacią czasopisma jest wersja elektroniczna.

Projekt okładki: Marcin Puś

JAKOŚCIOWE BADANIA PEDAGOGICZNE

2018

Tom III

Numer 1.

PRZESTRZEŃ I MIEJSCE JAKO KATEGORIE BADAWCZE W PEDAGOGICE

POD REDAKCJĄ NAUKOWĄ
JUSTYNY NOWOTNIAK

SPIS TREŚCI

Justyna Nowotniak, <i>Przestrzeń i miejsce jako kategorie badawcze w pedagogice – wprowadzenie</i>	5
DOCIEKANIA METODOLOGICZNE	
Maria Mendel, <i>Miejsce wspólne</i>	12
Małgorzata Michel, <i>Etnometodologie przestrzeni wykluczonych. Kategoria ulicy w kontekście studiów miejskich na gruncie pedagogiki</i>	26
Aleksander Cywiński, <i>Recydywista, czyli życie to fikcja. Opowieść o powstawaniu pewnego filmu dokumentalnego</i>	51
Justyna Nowotniak, <i>Fotografia na miejsca wrażliwa. Obecność „fotoobrazu” w badaniach pedagogicznych</i>	65
Marta Gliniecka, <i>Analiza fotografii jako materiałów zastanych na przykładzie jakościowych badań blogów nastolatków</i>	89
Teresa Andrzejewska, <i>Przestrzeń spotkania i relacji „mistrz - uczeń” oraz wybrane narzędzia badawcze stosowane w jej eksploracji</i>	100
RECENZJE	
Martyna Pryszmont-Ciesielska (red.), <i>Macierzyństwo unplugged w badaniach inspirowanych sztuką. W kierunku refleksyjnej praktyki badawczej</i> , Oficyna Wydawnicza „Atut” – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2016, ss. 150 (Magdalena Ciechowska)	124

Justyna Nowotniak
Uniwersytet Szczeciński

PRZESTRZEŃ I MIEJSCE JAKO KATEGORIE BADAWCZE W PEDAGOGICE - WPROWADZENIE -

Oddany do rąk Czytelnika bieżący numer „Jakościowych Badań Pedagogicznych” jest poświęcony zagadnieniom miejsca i przestrzeni jako kategoriom badawczym obecnym w pedagogice oraz orientacjom i metodom badawczym wykorzystywanym do ich naukowej eksploracji. Taki obszar tematyczny wiąże się z przekonaniem, że pedagogika jest zakotwiczona i dokonuje się w szeroko pojętej przestrzeni ludzkiego doświadczenia. Refleksja o pedagogiczności *locus educandi* obejmuje nie tylko namysł nad kreacyjną rolą miejsc (bo proces kształcenia i wychowania zawsze dzieje się w określonym miejscu), ale także nad kondycją edukacji, ugruntowanej w przestrzennym charakterze organizujących ją pojęć.

Pierwotny sposób rozumienia przestrzeni jako cechy przynależnej głównie przedmiotom bardzo ewaluował. W retoryce tzw. zwrotów badawczych organizujących współczesny dyskurs nad conceptualizacją zmiany i kondycją badań naukowych, utrwalonej już w naukach społecznych i humanistycznych, odnotować należy zwrot przestrzenny/„zwrot spacjalny” (*spacial turn*) [Soja 1989, Bachmann-Medick 2012]. Trudno skonstruować kompletną listę zwrotów badawczych, zwłaszcza że zakres nazywanych przez nie zjawisk i procesów jest niezwykle zróżnicowany i szeroki. Zwrot przestrzenny/spacjalny obok dramaturgicznego, performatywnego, narratywistycznego, wizualnego, piktorialnego czy obrazowego, uwidocznia dynamikę rozwoju studiów nad przestrzenią i wypełniającymi ją treściami.

Pojęcie „przestrzeni” w dyskursie humanistycznym i społecznym przeżywa obecnie swój renesans. Daje to możliwość poszerzenia dotychczasowych pól ba-

dawczych oraz interdyscyplinarnej współpracy naukowej. Niekwestionowany triumf perspektywy topocentrycznej w literaturoznawstwie inspiruje badaczy zajmujących się problemami nawiązującymi do zwrotu przestrzennego do rozwijania geopoetyki czy geografii zmysłów. Przyrastającym publikacjom o tematyce przestrzennej towarzyszą również cykliczne spotkania naukowe umożliwiające dialog między „spacjologami” o różnej proveniencji naukowej. Warto dodać, że od publikacji klasycznej już dziś pracy zbiorowej *Przestrzeń i literatura* pod redakcją Michała Głowińskiego i Aleksandry Okopień-Sławińskiej [1978], minęło ponad czterdzieści lat.

Wyobrażenia przestrzenne oraz sposób ich porządkowania i wyjaśniania konstruuja odrębność systemów kulturowych, których efekty opisywane są m.in. w geografii humanistycznej, kulturowej, geokrytyce, geopolityce [Schlögel 2009] czy antropologii miejsca. Na ich gruncie rozważa się także ewolucje form konceptualizacji przestrzeni geograficznej, fabularyzacje przestrzeni (czyli jej porządkowanie przez przypisywanie określonych narracji poszczególnym obiektom), sposoby definiowania granic itd. Inspiracje płynące z geografii kulturowej otwierają więc pole dyskusji nad kategoriami miejsca i przestrzeni, wzbogacając wiele dyscyplin o perspektywy wcześniej rzadko przez nie uwzględniane. Kategorie spacialne to pole wciąż nie dość zagospodarowane, czego przykładem może być „nowy regionalizm”, czerpiący z (po)nowoczesnej kategorii tożsamości lokalnej i projektów polityki miejsca.

Kluczowe pojęcie „miejsca” nie jest przy tym jedynie definiowane w tradycyjnej perspektywie antropologicznej, nadającej mu charakter strukturalny, limitowany i stabilny, lecz także jako dialektyczne relacje, w które ludzie, grupy społeczne wchodzą z przestrzeniami w toku procesów lokacji/dyslokacji. Współczesne przestrzenie ujmowane są w aspekcie dynamiki napędzanej nakładającymi się warstwowo na siebie rozlicznymi procesami i praktykami: kulturowymi, społecznymi, ekonomicznymi, politycznymi, uwikłanymi we wzajemne zależności [Copik 2015].

Pedagogika miejsca, co podkreślam z przekonaniem, jest czymś więcej niż kolejnym prądem refleksyjnym wyrosłym jedynie z ambicji wejścia w ramy subdyscypliny. Pedagogika miejsca rzuca także kotwicę tam, gdzie racjonalność zdaje się zawodzić i może być odczytana jako wyraz z troskania o trudną do zrealizowania dziś potrzebę autentycznego spotkania i dialogowania.

Radikalną odsłonę pedagogiki miejsca wspólnego proponuje Maria Mendel [2017], przekraczając fenomenologiczne ramy koncepcji miejsca pedagogicznego. To pedagogika czerpiąca z konfliktu i budująca się na idei demokratycznej wspólnoty. Tekst otwierający niniejszy tom, zatytułowany *Miejsce wspólne*, koncentruje się głównie na teoretycznej kategorii miejsca wspólnego kluczowej dla koncepcji pedagogiki zainteresowanej miejscem stającej się wspólnotą, interweniującej w związki, które ją kształtują. Pedagogika miejsca stanowi odpowiedź na współczesny lęk o szkołę jako zmaterializowaną wiarę w sens istnienia instytucjonalnej edukacji i szerzej o miejsce, w którym podmiot podejmuje działanie i zaczyna egzystować autentycznie.

Miejsce, które znamionuje pojemność duchowa, emocjonalna, intelektualna oraz ślad wydarzenia, relacji, nazywane może być miejscem wspólnym. Jego egzemplifikacją staje się ulica, o czym obrazowo przekonuje Małgorzata Michel w tekście zatytułowanym *Etnometodologie przestrzeni wykluczonych. Kategoria ulicy w kontekście studiów miejskich na gruncie pedagogiki*. Ulica - jako możliwa przestrzeń dialogu i polityki, żywo reagująca na sytuację społeczną i relacje interpersonalne, swoiste pedagogiczne miejsce - ukazana zostaje jako przedmiot badań etnopedagogicznych.

Z tym ujęciem koresponduje tekst Aleksandra Cywińskiego *Recydywista, czyli życie to fikcja*. Twórca na wstępie odsyła Czytelnika do obejrzenia filmu dokumentalnego własnego autorstwa, w odwołaniu do którego podejmuje problem praktyk badawczych opartych na sztuce (*art-based research*).

Następny artykuł autorstwa Justyny Nowotniak to kolejna odsłona metodologicznego potencjału technik fotograficznych w badaniach pedagogicznych, tym razem wrażliwych na miejsce, którym jest szkoła, oglądana z perspektywy pamiętkowych zdjęć klasowych.

Metodologiczny trop analizy danych wizualnych podejmuje też Marta Gliniecka w odniesieniu do materiału empirycznego zebranego w toku eksploracji blogów tworzonych przez nastolatków.

Teresa Andrzejewska, autorka opracowania *Przestrzeń spotkania i relacji „mistrz – uczeń” oraz wybrane narzędzia badawcze stosowane w jej eksploracji*, obrazuje zmagania młodego naukowca z notatkami terenowymi i dziennikami z pola badawczego, występującymi w badaniach jakościowych.

Tom dopełnia esej recenzyjny Magdaleny Ciechowskiej na temat pedagogicznej monografii zbiorowej zawierającej teksty oparte na badaniach inspirowanych sztuką.

Prezentowane artykuły w założeniach odwołują się do doświadczania, bycia, życia, uczenia się „w” różnych miejscach lub poprzez zmianę miejsc(a), „od” miejsca, „z” miejsca czy nawet „wbrew” miejscu. Eksponując projekty działań edukacyjnych/społecznych „na miejsce wrażliwych”, odkrywających także społeczne konteksty istnienia „miejsc(a) bez miejsc(a)” [Mendel 2006, 2007], odsłaniają zaledwie fragment teoretycznych inspiracji, wydobyty na światło dzienne przez *spacial turn*.

Co więcej sposób rozumienia i postrzeganie miejsca jako czegoś konkretnego, względnie trwałego, opartego na historycznie ukonstytuowanych znaczeniach, na więziach społecznych zawiązujących się w danej przestrzeni i określonym czasie, dającego poczucie bezpieczeństwa, budującego zręby tożsamości, nieustannie zmienia się i z powodzeniem służy odkrywaniu nowych pól problemowych związanych z edukacją.

Zaspokajana z dużym powodzeniem przez współczesnego człowieka potrzeba mobilności zarówno w przestrzeniach geograficznej, jak i wirtualnej, rodzi ważne pytania o znaczenie i konsekwencje tych zmian. Czy nadal gdy oswajamy przestrzeń, przekształca się ona w miejsce? [Tuan 1987]. Jakie jest miejsce szkoły w „erze nomadyzmu”? [Urry 2007]. Jak kulturowo waloryzowane są przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa? [Zwiernik 2015, Siarkiewicz 2000]. Gdzie rozciągają się przestrzenie wykluczenia społecznego dzieci i młodzieży? [Michel 2016]. Jak może być pedagogiczne odczytanie tezy o przestrzeniach, które nie tworzą ani tożsamości, ani relacji, lecz jedynie podobieństwo i samotność? [Augé 2010]. Czy efektem poszukiwania poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji jest przekonanie, że „choć otwarta przestrzeń woła, to ten świat dla nas »prawdziwy« istnieje w miejscach, z których nam się składa”? [Mendel 2006]. Czy w istocie „w zalewie szczegółów, związanych z wszelkimi możliwymi miejscami na świecie zaczyna nas obchodzić coraz częściej właściwie tylko szczegół miejsca własnego”? [Szkudlarek 1997]. Czy szkoła ma szansę być symboliczną i niepowtarzalną emanacją miejsca, uznawanego przez ucznia za istotne w życiu? [Nałaskowski 2002; Krzychała, Zamorska 2008; Nowotniak 2006, 2012].

Poszerzenie dyskursu pedagogicznego o zagadnienia natury ontologicznej, epistemologicznej i w końcu metodologicznej związanej z możliwościami badania

przez pedagogów: „czasoprzestrzeni edukacyjnej”, „locus educandi”, „genius loci”, „jałowych przestrzeni edukacji i resocjalizacji”, „procesu osvajania, zdomowienia przestrzeni edukacyjnej”, „tożsamościowego potencjału miejsca”, to tylko niektóre wyzwania, które stoją przed badaczami, którzy zechcą przyjąć w swoich badaniach rusztowanie kategorialne pedagogiki miejsca.

Trudno w jednym tomie wyczerpać wszystkie możliwe płaszczyzny teoretyczne i osadzone w nich refleksje, dylematy i wyzwania natury metodologicznej. Być może zatem stanowić on będzie początek serii, co uradowałoby redaktorów/twórców czasopisma. Szansa istnieje bo tom powstaje w czasie nabrzmiałym od sporów o ład społeczny, o miejsce wartości (swoistą geografię wartości) w dyskursie pedagogicznym. Silne głosy artykułowane z różnych miejsc z pewnością zawojują kolejnymi odsłonami naukowych debat, a nowe wyzwania i wynikające z nich poczucie niedosytu być może rozbudzi potrzebę ponownego szkicowania teoretycznej linii horyzontu, na którym spotkają się „miejsce”, „przestrzeń” i „edukacja”.

Bibliografia

- Augé M. (2010), *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, przekład: R. Chymkowski, przedmowa: J. Burszta, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bachmann-Medick D. (2012), *Cultural turn. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, przekład: K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Copik I. (2015), *Kreatywność jako cel kształcenia w koncepcji „locus educandi”*, „World Journal of Theoretical and Applied Sciences” nr 4.
- Głowiński M., Okopień-Sławińska (red.) (1978), *Przestrzeń i literatura: studia*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Mendel M. (2007), *Spółeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Mendel M. (2017), *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”.

- Mendel M. (red.) (2006), *Pedagogika miejsca*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu.
- Michel M. (2016), *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej: perspektywa resocjalizacyjna*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowotniak J. (2006), *Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej. Studium dwóch szkół*, Szczecin: „Print Group Daniel Krzanowski” na zlecenie Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Schlögel K. (2009) *W przestrzeni czas czytamy. O historii cywilizacji i geopolityce*, przekład: I. Drozdowska, Ł. Musiał, postłowie: H. Orłowski, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Siarkiewicz E. (2000), *Ostatni bastion czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Soja E. (1989), *Postmodern Geographies. The Reassertion of Space in Critical Social Theory*, London - New York: Verso.
- Szkudlarek T. (1997), *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*, [w:] *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, (red.) J. P. Hudzik, J. Mizińska, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tuan Y.-F. (1987), *Przestrzeń i miejsce*, przekład: A. Morawińska, wstęp: K. Wojciechowski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Urry J. (2007), *Spojrzenie turysty*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zamorska B., Krzychała S. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Zwiernik J. (2015), *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*, [w:] *Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki*, (red.) T. Sadoń-Osowiecka, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

DOCIEKANIA METODOLOGICZNE

Maria Mendel

Uniwersytet Gdański

MIEJSCE WSPÓLNE

Kontekst: między neoliberalizmem i neokonserwatyzmem

Neoliberalizm i neokonserwatyzm, przeciwstawne ideologie - przenikając się dzisiaj - kształtują unikalne warunki społeczno-kulturowe. To warunki, w których kryzys neoliberalizmu, stale jednak nie osiągający poziomu ideologicznego, spotyka się z rosnącym w siłę neokonserwatyzmem. Dominująca ciągle myśl o wolności, sprowadzająca ją do wersji wolnorynkowej, towarzyszy w tych okolicznościach dynamicznie upowszechniającemu się formatowaniu wszystkich sfer życia społecznego według „zasady przeszłości”, akcentującej wartości konserwatywne. Piszę o tym ostatnio, próbując przez opis wpływowych aktualnie opcji ideologicznych, identyfikować pole dla działania społeczno-pedagogicznego (w szczególności działania przestrzennego, ugruntowanego w przestrzennym charakterze organizujących je pojęć); działania możliwie sensownego w dzisiejszych warunkach¹. Powołuję się w tym na ujęcia znanych badaczy kondycji neoliberalnej: Michaela Petersa - filozofa edukacji oraz Doreen Massem - geografki ekonomicznej. Peters, od dawna wieszczący zmierzch neoliberalizmu, blisko dziesięć lat temu ogłosił jego koniec². Natomiast Massey, pisząc o pogłębiającym się w ostatnich latach kryzysie neoliberali-

¹ M. in.: Mendel M. (2019): *Paradoksalna materialność miejsca pedagogicznego: edukacyjne widma* [w:] *Rzeczy – kultura – edukacja*, (red.) M. Chutorński, A. Makowska, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego; Mendel M., *Pamięć, ideologia, władza. Uczenie się zapominania* (w druku).

² Peters M. A. (2009): *Governmentality, Education and the End of Neoliberalism?* [w:] *Governmentality Studies in Education*, (red.) M. A. Peters, A. C. Besley, M. Olsen, S. Maurer, S. Weber, Rotterdam - Boston - Taipei: Sense Publishers, s. XVIII-ii.

zmu, argumentuje celnie, że - pomimo kryzysu - nie gaśnie moc neoliberalnej ideologii¹.

Pomiędzy produkującym skrajny indywidualizm, przeżywającym właśnie swój koniec neoliberalizmem i populistycznym neokonserwatyzmem, akcentującym wartość wspólnoty (w odporze wobec rosnącej fali uchodźstwa przeważnie gloryfikującym wspólnotę narodową), powstają dzisiaj kolejne wyrazy zainteresowania kształtowaniem optymalnego związku uniwersalnego z partykularnym. Zainteresowanie to nie jest niczym nowym, ponieważ wpisuje się w myśl demokratyczną, skoncentrowaną na wartościach uniwersalnych i jednostkowych zarazem; na warunkach możliwości godzenia wolności indywidualnej ze zbiorową; osiągania kondycji, w której paradoksalność indywidualno-kolektywnego samostanowienia stanowiłaby niezaprzeczalny atut współistnienia społecznego. W tych warunkach coraz bardziej aktualna staje się pedagogika miejsca, której wersja radykalna, stawiająca na otwartą wspólnotę *in statu nascendi*, wydaje się dzisiaj zyskiwać na znaczeniu. Stąd od krótkiego jej przedstawienia zaczynam swoją wypowiedź.

Radykalna, retrotopiczna pedagogika miejsca

Perspektywę myślenia o tej wersji pedagogiki miejsca wyznaczać może interesujące ujęcie Claudii Ruitenberg, z którym nie raz wiązałam swoje formy przekraczania fenomenologicznej ramy koncepcji miejsca pedagogicznego². Według Ruitenberg, „radykalna pedagogika miejsca jest pedagogiką miejsca w dekonstrukcji, pedagogiką, która rozumie doświadczenie jako podlegające mediacji”³. Trzeba podkreślić tu, że doświadczenie nie jest przez Ruitenberg postrzegane fenomenologicznie, co odróżnia jej perspektywę od tej doświadczeniowej, którą należałoby uznać za raczej typową w obszarze refleksji o miejscu. Na przykład, miejsce i przestrzeń u Yi-Fu Tuana, co ten autor często w swoich studiach nad nimi podkreśla, analizowane są przez pryzmat ludzkiego doświadczenia zmysłowego. Jest ono również

¹ Massey D. (2007): *World City*, Cambridge: Polity Press.

² Zob. m. in.: Mendel M. (2017): *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”.

³ Ruitenberg C. (2005): Deconstructing the Experience of the Local: Toward a Radical Pedagogy of Place, *Philosophy of Education Yearbook* 2005, s. 218 (przekład własny).

podstawą w wielu pracach pedagogicznie zorientowanych, traktujących o pedagogice miejsca (*place-based*, czy *place-conscious education*)¹.

Koncentrując się na kluczowym tu zagadnieniu wspólnoty, radykalna pedagogika miejsca jest - według Ruitenberg - pedagogiką, „która rozumie to, co lokalne jako produkujące i produkowane przez to, co trans-lokalne; pedagogiką, która pojmuje społeczną wspólnotę jako wspólnotę, która nieustannie się tworzy, pozostając w gościnnym otwarciu na tych spoza obszaru jej swojskości. W radykalnej pedagogice miejsca uczy się widzieć wielorakość miejsc i konflikty pomiędzy ich interpretacjami, a ślady znaczeń miejsca uformowanych w przeszłości otwierają na przyszłe interpretacje i konstrukcje znaczeń nowych. Radykalna pedagogika miejsca nie pretenduje do oferowania odpowiedzi, czy poprawnych interpretacji miejsc gorąco kontestowanych (...) [(na przykład:) w miejskich dzielnicach można widzieć statystyki przestępczości, ale i miejsca architektoniczne, i również systemy społeczne, opierające się na oporze i solidarności]. Radykalna pedagogika miejsca lokalności zawdzięcza kontekstualizację dyskursu i doświadczenia, ale i analizuje tę lokalność w aspektach trans-lokalnych, obszarach pogranicznych i wykluczeniach, na których buduje się tożsamość wspólnoty”².

To pedagogika czerpiąca z konfliktu i budująca się na idei demokratycznej wspólnoty. Wspólnoty, która jest głęboko heterogeniczna, powstając w warunkach zgody na różnorodność, skutkującej nieustannym ścieraniem się poglądów, przeciwstawianych w toku wymiany różnych i bezwzględnie równych głosów. Z takim ujęciem bezpośrednio koresponduje myśl o pedagogice miejsca dobrej na czas wspomnianej liminalności; życia pomiędzy presjami, z jednej strony ideologicznie wciąż aktywnego neoliberalizmu, apoteozującego indywiduum w rynkowo zorientowanej walce o własny profit. Z drugiej, presji neokonserwatyzmu, formatującej świat według kryterium powrotu do przeszłości.

Aktualna pedagogika miejsca powinna odpowiadać na ten format i uwzględniać wzrastające znaczenie przeszłości. Wrażliwa na zasadę współczesności, którą okazuje się być nieustanne wracanie do przeszłości, powinna jasno odzwierciedlać powiązania pomiędzy ruchem wstecz w czasie oraz tworzeniem miejsc.

¹ Zob. m. in.: Tuan Y.-F. (1987): *Przestrzeń i miejsce*, przekład: Agnieszka Morawińska, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy; Gruenewald D. (2003): *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*, *Educational Researcher* 32, nr 4; Smith G. (2002): *Place-Based Education: Learning to Be Where We Are*, *Phi Delta Kappan* 83, nr 8.

² Ruitenberg C., op. cit., s. 218-219, (przekład własny).

Tym samym, powinna być retro-topiczna (*retro* – dawny, przeszły; *topos* – miejsce, miejsce łączące kulturowo tych, którzy je użytkują).

Zygmunt Bauman retrotopią nazwał figurę powrotu, który dominuje w kulturowym, globalnym „dzisiaj”. Retrotopia je opisuje i stwarza jednocześnie, kiedy – wynosząc z przeszłości i nadając rangę temu, co minione – organizuje społeczne życie, kreuje jego przestrzenie i miejsca¹. Retrotopią Bauman zdaje się trafnie wyjaśniać uwarunkowania, w których „płynna nowoczesność” przybiera neokonserwatywną postać. Oto żyjąc w chwiejnej teraźniejszości świata, w której mało kto śmie projektować przyszłość, utraciliśmy wiarę we wszelkie utopie. Jednak „nasze aspiracje, które stworzyły wizję utopii, nie umarły. Re-konstruuje się ona dzisiaj jako wizja skoncentrowana nie na przyszłości, lecz na przeszłości; nie na ‘przyszłości, która miałaby być wykreowana’, lecz na opuszczonej, ale nieumarłej przeszłości, którą możemy nazwać retrotopią”².

Pedagogika miejsca na „dzisiaj”, reagująca na wyzwania współczesnego świata wybujałego indywidualizmu, na przeszłości budującego to, co wspólne, to pedagogika zainteresowana miejscem stojącej się wspólnoty, interweniująca w związki, które ją kształtują; pedagogika miejsca wspólnego. Tekst – zapraszając do dyskusji – koncentruje się na idei miejsca wspólnego, kluczowej dla koncepcji takiej pedagogiki.

Miejsce wspólne

Myśl o pedagogice miejsca wspólnego przedstawiłam w książce, której treść – tematycznie skupiona wokół miasta i szkoły – wyraża cały ten pedagogiczny zamysł³. Miasto i szkoła stały się w książce miejscami, które pozwoliły wykreować tytułową pedagogikę. W przedstawianej tu wypowiedzi koncentruję się na teoretycznej kategorii miejsca wspólnego i od wspomnianych miejsc abstrahuję, nie porzucając jednak myśli o fundującym koncepcję, materialnym charakterze miejsca wspólnego.

Zacznę od wspólności, której pojęcie ugruntowuje rozumienie miejsca wspólnego. Pierwszą referencję w tym zakresie należy sformułować odsyłając do idei

¹ Bauman Z. (2017): *Retrotopia*, Cambridge – Malden: Polity Press.

² Ibidem (fragment tekstu autora przedstawiony na okładce książki; przekład własny).

³ Mendel M. (2017): *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe „Katedra”. W tekście wykorzystane zostały liczne fragmenty tej książki.

„społeczeństwa równych”, opisanej przez Pierre’a Rosanvallon. Autor ten argumentuje tezę, że praktykowanie demokracji wymaga dzisiaj bardziej aktywnego i rozbudowanego rozumienia tego, co wspólne - „wspólności” (*commonality*)¹. Wspólność, w rozumieniu Rosanvallon, stała się dla mnie podstawą opisu kategorii o tej samej nazwie, kluczowej w koncepcji pedagogiki miejsca wspólnego, przedstawionej we wspomnianej książce². Rosanvallonowskie pojęcie wspólności „obrażało” w niej znaczeniami i w ten sposób kategoria ta niejako spłótła się w tekście sama. Tak, jak „splata się to, co społeczne” w ujęciu Bruno Latoura³. Kategoria wspólności, jak ją rozumiem w przestrzennej perspektywie, bezwzględnie odnosi się do miejsca, nie odnosząc się do żadnego stabilnego tworu, jaki tradycyjnie stanowi tak zwane „społeczeństwo” (oznaczające związki jedynie ludzkich aktorów, umownie wypreparowane ze świata). Pojmowanie tego miejsca może stanowić przeciwieństwo owego „wypreparowywania”, które - pozostając głęboko antropocentryczne - nie pozwala na dostrzeżenie mieszanego, ludzkiego i niebędącego ludzkim charakteru podmiotowego sprawstwa. Znaczenie miejsca, do którego odnosi się kategoria wspólności, wiąże bowiem nieskończone i nieograniczone postaci demokratycznych praktyk społecznych, które niezmiennie „gdzieś” przebiegając, są wyrazem przestrzennego charakteru sprawiedliwości społecznej, równości, demokracji⁴.

Wspólność jako kondycja społeczna - według Rosanvallon warunk *sine qua non* umacniania więzi w społeczności - powinna obejmować trzy podstawowe, współdziałające ze sobą wymiary: partycypację, wzajemne zrozumienie i obieg. Pierwszy rozgrywa się we „wspólnym jako świętowaniu i manifestacji”, ale też we „wspólnym zwrotnym”, rodzącym się w przepływie informacji medialnych oraz swobodnym transferze idei. Drugi wymiar - „wspólne jako wzajemne zrozumienie” - zależy w dużej mierze od pracy tych, którzy badają społeczny świat i go opisują (intelektualiści, dziennikarze, in.) oraz od aktywistów, autorów blogów, artystów

¹ Rosanvallon P. (2013): *The Society of Equals*, przekład: A. Goldhammer, Cambridge, MA & London: Harvard University Press.

² Zob.: Mendel M. (2017): *Pedagogika...* op. cit.

³ Latour B. (2010): *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, przekład: Aleksander Derra i Krzysztof Abriszewski, Kraków: Universitas.

⁴ Silne wsparcie tej linii myślenia o miejscu oraz miejscu demokratycznych praktyk znajdzie czytelnik m.in. w fascynującym wykładzie Gerta Biesty o nauczaniu, ważnym we współczesnej rzeczywistości. Zob.: Biesta G. J. J. (2017): *The Rediscovery of Teaching*, New York-Abingdon: Routledge, s. 14 i inne. Wokół przestrzenności demokratycznych pojęć, zob. także: Soja E. W. (2010): *Seeking Spatial Justice*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

i innych, „którzy wyrażają życie społeczeństwa za pomocą dźwięku i obrazu”¹. Wzajemne zrozumienie, opierając się na spotkaniach z nimi i materiałach, których dostarczają, może „przewyciężyć uprzedzenia i podważyć nazbyt uproszczone slogany, uproszczone przekonania”².

Natomiast „wspólne jako obieg”, wymiar trzeci „przejawia się zazwyczaj w niepisanych formach uprzejmości, które jednak wytwarzają swego rodzaju rozproszoną wiedzę. Przelotne kontakty dopełniają poczucie, że mieszka się obok innych, co pomaga rozwinąć równościowy etos”³. Wymiar ten definiowany jest w bezpośrednim odesłaniu do przestrzeni, przez pryzmat miejsca, które niejako umożliwia obieg. Rosanvallón stwierdza dalej, że formy tego obiegu „(m)ogą mieć miejsce w transporcie publicznym, publicznych budynkach, a nawet na ulicy. Ludzie dzielą ciągle zmieniającą się scenerię, kształtowaną przez jakość środowiska miejskiego. Ten rodzaj komunikacji utrudniają jednak bariery różnego rodzaju: istnienie izolowanych osiedli i enklaw, wykluczenie i bezpodstawną prywatyzacja przestrzeni miejskiej. Wspólne jako obieg, to kruche dobro publiczne”⁴.

Bez miejsca zatem nie ma szansy kształtowania tego dobra - kruchego, bo niezwykle ulotnego i delikatnego, ale konkretnie „gdzieś” możliwego do uchwycenia (i - co za tym idzie - kultywowania). Dobro publiczne jest w tej perspektywie również fizyczną przestrzenią nie tyle nadziei, że uda się je osiągnąć, co przestrzenią dialogowania, w której dialogujących wiąże dążenie do sprawiedliwości, skutkujące osiągnięciem przez nich równego statusu. Dążenie to sprawia, że jedna strona konfliktu (stanowiącego nieusuwalną kondycję demokracji) zyskuje szansę, by lepiej zrozumieć drugą i - co za tym idzie - konstruktywnie budować Rosanvallónowskie „społeczeństwo równych”. Każdy też uczestnik takiego dialogowania, nie tylko dopuszcza drugiego do głosu, ale jest nim zainteresowany, przekraczając ograniczenia wynikające z tradycyjnie rozumianej tolerancji (z którą na ustach, człowiek tolerancyjny pozwala innemu być, nie reagując, gdy ginie nie otrzymując pomocy). Nie traci przy tym nic ze swojej autonomii i kształtuje swoją podmiotową tożsamość oraz wiedzę o sobie i innych.

¹ Przytaczam z opublikowanego po polsku fragmentu książki *The Society of Equals*, op. cit. Zob. Rosanvallón P. (2016): *Wspólność*, przekład: B. Jastrzębski, *Res Publica Nova*, nr 2, s. 31-32.

² Ibidem, s. 32.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

Podstawą takiego rozumienia dialogu może być koncepcja Gerta Biesty, akcentującego edukacyjny jego wymiar¹. Ważny grunt w tym myśleniu stwarza też Leszka Koczanowicza koncepcja demokracji niekonsensualnej, wyprowadzona z amerykańskiego pragmatyzmu oraz teorii demokracji deliberatywnej i założenia nieredukowalnego antagonizmu, skutkującego pochwałą konfliktu jako podstawy relacji obywatelskich².

Stwierdzając za Rosanvallonem, że „[t]o, co wspólne, nie jest rodzajem własności, lecz typem relacji”³, można optować za dialogicznym jej kształtem. Wspólność jest pojęciem przestrzennym, wiążącym znaczenia konfliktu i praktyk w związku z nim podejmowanych, które - pozostając w szerokim zakresie form dialogowania - tworzyć mogą miejsca wspólne. Praktyki te „mają miejsce”, dotycząc albo/i przebiegając w integrującym je miejscu (miejscu wspólnym).

Wśród nich występują praktyki tworzenia miejsca przez dyskurs własności (zawłaszczania, tworzenia go przez wywłaszczonych). Wspólność, będąc typem relacji, zawiązuje się w rzeczywistości, złożonej z relacji panowania. W związku z tym miejsce wspólne ani nie wyraża, ani też nie buduje raju. Można w nim raczej widzieć wyraz działania agonistycznego pluralizmu. Zgodnie z teorią Chantal Mouffe, agonizm nieredukowalny, zawsze w jakiś sposób konstruktywny, w antagonistycznej rzeczywistości konfliktu warunkuje - jak pisałam wyżej - zarówno społeczeństwo oparte na więzi, jak demokrację, wyrażającą ład praktykowany przez różnych i równych⁴.

W związku z tym wspólność może być rozumiana jako postać kondycji, którą wykazuje społeczeństwo demokratyczne. Według Patricka Savidana społeczeństwem demokratycznym jest to, w którym rozwinęło się nowe doświadczanie innego, jako „istoty nam równej”, przejawiające się „zarówno w sposobie myślenia, jak odczuwania, i działania”; w „postawie demokratycznej”⁵. Dzisiaj, wobec neo-konserwatywnej koncentracji na narodach i wobec szerszego kontekstu, o którym wspomniałam na wstępie, wyzwanie kształtowania społecznej kondycji wspólności wydaje się być spotęgowane. Wyrazem jego podjęcia może być pedagogiczne two-

¹ Biesta G. J. J., op. cit.

² Koczanowicz L. (2015): *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

³ Rosanvallon P. (2013), op. cit., s. 289; Idem, (2016), op. cit., s. 32.

⁴ Mouffe C. (2005): *Paradoks demokracji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

⁵ Savidan P. (2012): *Wielokulturowość*, przekład: E. Kozłowska, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 24-25.

zenie miejsc wspólnych, reagujących na zasadę współczesności, jaką jest powrót do przeszłości.

Miejsce wspólne *in statu nascendi*

Piotr Oleś, psycholog dorosłości i znany komentator społecznej rzeczywistości, napisał niedawno, że szansę poprawienia społecznej spójności w Polsce, aktualnie jako społeczeństwo bardzo podzielonej, może tworzyć konstruktywne ożywienie pamięci naszej transformacji ustrojowej¹. Autor uważa, że na podstawie powrotu tej pamięci, trafnie wyrażonego jako praca na przywracanie utraconego sensu słów/wartości, można dzisiaj odbudowywać Polskę wspólną. Można i zaburzać jej rozwój, względnie niszczyć ją, na przykład przywracając sensory, które w przeszłości sprawdziły się już w takim dziele. Tak w jednej, jak drugiej opcji widać wspomnianą, Baumanowską retrotopię; ten rodzaj przestrzennej racjonalności, wedle której figura powrotu zarządza produkcją miejsc². Wydaje się, że ta - zorientowana na powrót - racjonalność nie tylko wytwarza nowe znaczenia miejsc (miejsc pamięci³), ale i tworzy miejsca nowe, eksploatując pamięć jako nieskończony zasób wyobrażeń (pamięć miejsc, niekoniecznie rzeczywistych, nierzadko mniemających żadnej reprezentacji w narracjach, czy tak zwanych faktach historycznych).

Z pedagogicznego i zarazem pragmatycznego punktu widzenia istotne jest, że rozwijanie takich miejsc może być praktykowaniem demokratycznej wspólności i przywracaniem jej, gdy została stracona, aktualizowaniem jej czy kultywowaniem. Może też być tworzeniem wspólności „od zera”, kiedy zmieniają się konfiguracje ludzi, ich dynamicznych ról, złożonych podmiotowości, itd. Tak rozumiane miejsca pamięci, to miejsca wspólne zarazem.

W tym kontekście praca retrotopii, jako maszyny znaczeń, kreującej przestrzenie fizyczne i symboliczne, duchowe i emocjonalne, wydaje się być akceptowalna, pod jednym wszak warunkiem, że praca ta przybierać będzie formę praktyki dialogu; dialogowania, w którym - jak wspomniałam - dążenie do sprawiedliwości czyni równymi wszystkie zaangażowane w niego strony. Monolog zamiast dialogu, monolog jednostronnie tworzący miejsca pamięci, nie czyni tego miejsca wspól-

¹ Oleś P. (2017): Państwo wartości, *Rzeczpospolita*, <http://www.rp.pl/Publicystyka/305159910-Panstwo-wartosci.html#ap-1> (15.05.2017).

² Bauman Z., op. cit.

³ W znaczeniu dalej szerzej opisanym, innym, niż pojęcie „miejsca pamięci” Pierre’a Nory.

nym. Jest jego przeciwnością. Umyka to jednak uwadze, kiedy takim kreującym miejsce pamięci monologom ulegają tłumy. Łatwo wówczas przyjąć, że wspólność jest ewidentna, skoro słupki w wynikach sondaży „mówią same za siebie” i mnóstwo ludzi wpisuje się w te monologiczne miejsca, wchłaniając transmitowane przez nie znaczenia. Przykładem takiego monologowania, kreującego miejsca wyrosłe na operowaniu pamięcią, ale niebędące miejscami demokratycznej wspólności (miejscami wspólnymi w tworzonym tu znaczeniu), może być „aktywna polityka historyczna”¹. Polityka ta to nie tylko element partyjnego programu, ale i etos, zagospodarowujący umysły i serca wskutek konsekwentnego zaszczepiania go, na przykład za pośrednictwem zinstytucjonalizowanych, szeroko zakrojonych działań, realizowanych w oparciu o ogromne środki (np. „nakłady na pamięć” w postaci bezprecedensowego finansowania Instytutu Pamięci Narodowej)². To monolog, który wciąga tłumy i - retrotopicznie - tworzy miejsca, które nie są miejscami wspólnymi, nie wyrażając demokratycznej wspólności. Monolog, w przeciwieństwie do dialogu, zakłada przekaz, w szczególności transmisję „góra-dół”, a to podważa i uniemożliwia stosowanie - konstytucyjnej dla demokracji - zasady równości. Miejsce, według przekazu *top-down* stanowiące miejsce heroicznej walki, niekoniecznie okaże się miejscem tym samym, jeżeli przekaz będzie formułowany oddolnie, przez uczestników wydarzeń, mieszkańców takiego miejsca, czy jego użytkowników. Powtórzę tu zatem, że monologicznie wykreowane miejsca nie są i nie mogą być miejscami wspólnymi, skoro nie powstają na przecięciu głosów różnych, w przestrzeni dialogowania; nie tworzą kondycji wspólności.

Z pedagogicznego punktu widzenia najważniejsze jest jednak, że cokolwiek pamięć zbiorowa przywoła i obojętnie jakie miejsca ukształtuje, zawsze istnieje szansa na kształtowanie miejsca wspólnego. Co za tym idzie - zastąpienia monologu dialogiem. Dla potwierdzenia przywołam znów Piotra Olesia, który uważa między innymi, iż „doświadczenia polskiej transformacji pokazały, że nawet ludzie operujący dwoma różnymi sposobami myślenia, pojmowania świata, odmiennymi priorytetami, potrafią uzgodnić pewien sposób rozumienia wartości i wokół nich

¹ Wątek ten, w analizie „aktywnej polityki historycznej” Prawa i Sprawiedliwości, rozwinęłam w tekście *Pamięć, ideologia, władza. Uczenie się zapominania* (w druku).

² Mam na myśli niedawne rozwiązania budżetowe przyjęte przez polskie władze, parlament i rząd. Instytut Pamięci Narodowej dysponuje co roku zwiększającym się budżetem: „(w) 2016 roku wynosił 269 mln zł, w 2017 r. – 289 mln zł, a w projekcie ustawy budżetowej na 2018 r. rząd przewidział dla Instytutu ponad 100 mln zł więcej niż przed rokiem. Czy to duże pieniądze? Dla porównania: budżet Polskiej Akademii Nauk w 2017 r. wynosił 81,5 mln złotych, a w przyszłym roku nie zwiększy się nawet o złotówkę”. <http://wyborcza.pl/7,75398,22510714,rzad-ma-pieniadze-ale-na-ipn.html> (14.10.2017).

konstruować wspólnotę znaczeń i interesów”¹. Co - w sensie szczegółowym, czyli w związku z doświadczeniem Polaków w latach 90. XX wieku - podbudowuje to stwierdzenie? W świetle pamięci tego doświadczenia (również mojej osobistej), słusznie Autor uważa, że w sytuacjach nadzwyczajnych, krytycznych - na przykład takich, jak te na początku lat dziewięćdziesiątych, kiedy zapaść ekonomiczna i zagrożenie ze strony ZSRR potęgowało obawę utraty świeżo osiągniętej wolności - ludzie wykazują wysoką skłonność do współdziałania dla wspólnego dobra². Są transgresyjni, przekraczając to, co znane i typowe w relacjach społecznych. Dążą jednocześnie do transcendencji, wyrażając dyspozycje do przekraczania „uwarunkowań psychologiczno-społecznych w postaci chęci rewanżu, potrzeby zemsty, a nawet zawieszenia lub odroczenia sprawiedliwości polegającej na wyrównaniu krzywd i ukaraniu winnych”³. Można te obserwacje próbować wyrazić językiem antropologicznym i przywołać opisy społecznych stanów liminalności, czyli - wynikającego z doświadczania sytuacji „na progu” - zawieszenia prymatu hierarchiczności, organizującego strukturalną normę⁴. Antropolodzy mówią o specyficznej wspólnocie *communitas*, która powstaje w takich pogranicznych warunkach i odznacza się - najkrócej - brakiem różnicującego działania społecznych statusów; to wspólnota równych.

Jednak ujęcie psychologiczno-społeczne (P. Oleś) różni się od antropologicznego (A. van Gennep), zachowując dystynkcyjny szczegół w postaci odniesienia do celu, jednoczącego uczestników liminalnej rzeczywistości. Koncentracja na celu, jaki stanowi dobro wspólne, niekoniecznie obecna w antropologicznej pograniczności, w kształtowaniu miejsca wspólnego odgrywa rolę zasadniczą. Stąd, znaczenie transgresyjnej pamięci transformacji, nie zamykane w obszarze doświadczeń przejścia, może być nośne w pracy na rzecz wspólności i zmianie monologu na społeczny dialog.

Troska o dobro wspólne i jego kultywowanie charakteryzuje to, co dla Savidana jest postawą demokratyczną. Aksjologiczną przestrzeń jej praktykowania tworzą demokratyczne wartości, takie jak wolność, równość i sprawiedliwość. Badacze

¹ Oleś P., op. cit.

² Jak pamiętam, retoryka „zaciskania pasa”, by wytrzymać trudny czas i utrzymać niezależność, była wówczas powszechna i w żaden sposób ironiczna. Solidarne współdziałanie wydawało się normą, a poziom kreatywności w pokonywaniu codziennej biedy zdawał się sięgać zenitu.

³ Oleś P., op. cit.

⁴ Zob. np.: Gennep, van, A. (2006): *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

współczesnych postaci demokracji piszą jednak o powiększającej się pustce znaczeniowej w zakresie tych pojęć¹. Wydaje się, że w tym świetle miejsce wspólne jawi się jako ich pożądane dzisiaj „ukonkretnienie”. Przy praktykowaniu wspólności podstawowe pojęcia demokracji znajdują bowiem swoje reprezentacje w fizycznej przestrzeni doświadczenia zmysłowego, w której odbywa się dialogowanie; tam, gdzie ono „ma miejsce”. Jest nim miejsce wspólne.

Jak uważa Bogusław Śliwerski, edukacja jest „szczególnym dobrem wspólnym”, które stając się „czymś wspólnym” dla ludzi, przyczynia się do ich wiązania się w demokratyczną wspólnotę². Zgadzając się z tym zdaniem, można - rozwijając je - stwierdzić, że edukacja pracuje zatem na wspólność i potwierdzić, że miejsce wspólne jest miejscem pedagogicznym. W związku z tym, wobec wspomnianej pustki znaczeniowej, pedagogiczne miejsce wspólne wykazuje kolejny walor. Wykazując edukacyjny charakter, ukonkretnia znaczenia pojęć demokracji także jako „nośnik” dobra wspólnego, kiedy „niesie” je indywidualna i społeczna troska o wspólne, publiczne dobro.

Formy, w jakich to przebiega opisuje język wspomnianych wartości. Obecne są one w działaniach ludzi, którzy - jak ujmuje to Gert Biesta - wiodą „egzystencję w świecie i dla świata”, a ta „pożąda dialogu”³; dialogu, który wyraża dążenie do sprawiedliwości, ponieważ każdy z jego partnerów - pragnąc równości dla siebie - pragnie jej dla pozostałych i samo to dążenie przerywa dominującą kondycję nierówności⁴. Dialogując w ten sposób, zawsze „gdzieś” a nie „gdziekolwiek”⁵ - jak wspomniałam - współtworzymy miejsce wspólne; miejsce, które wyraża wspólność i zarazem jej ontologię, bytując pomiędzy w nim dialogującymi. W zgeneralizowanym ujęciu zatem miejsce wspólne jest utożsamieniem go ze wspólnością (wspólność - miejsce wspólności - miejsce wspólne).

¹ Feu J., Serra C., Canimas J., Làzaro L., Simó-Gil N. (2017): Democracy and Education: A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools, *Studies in Philosophy and Education*, nr 36, s. 648.

² Śliwerski B. (2014): Pedagogika (w) demokracji, *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1, s. 222.

³ Biesta G.J.J., op. cit., s. 14-15.

⁴ Ibidem.

⁵ Przypomnę, że dotyczy to także sfery symbolicznej. Jak wynika m.in. z narracyjnych badań, odniesienie do miejsca stanowi nieodłączny atrybut wyrażania siebie i komunikacji. Zob. m.in.: Bruner J. (1990): Życie jako narracja, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4.

Empirycznie w stronę miejsca wspólnego

Miejsce, o którym można powiedzieć, że praktykowana w nim jest wspólność, jest wyrazem uzewnętrznienia dialogu, będącego kluczową formą demokratycznego współistnienia. Badawczo szukając miejsca wspólnego rozglądać się zatem należy za różnymi postaciami dialogowania, które takie miejsce tworzy; pytać o to JAK i GDZIE się to dzieje. Mając na uwadze - na przykład - miejską przestrzeń, można w odpowiedzi analizować sposoby, w jakie mieszkańcy-sąsiedzi układają się ze sobą, we wzajemnych relacjach, czyli jak budują swoje *modi co-vivendi*.

Zestaw takich *modi*, ugruntowany w wynikach empirycznych badań, to - między innymi - książka o gdańskich przypadkach, które analizowali badacze reprezentujący różne dyscypliny i przez to pozostający na różne sposoby wrażliwymi wobec tego, co - w dążeniu do odkrywania praktykowanych postaci zgodnego i godnego współżycia społecznego - skupiło ich uwagę w historycznej i aktualnej przestrzeni Gdańska¹. W ramach gdańskich badań, na przykład, antropolożka codzienności i socjolożka Dorota Rancew-Sikora opisała na podstawie narracji oraz analizy ogłoszeń i planów rozkładu pomieszczeń, jak tuż po II wojnie światowej stawianie ścianek działowych w poniemieckich mieszkaniach i domach zamieszkiwanych przez nowo przybyłych lokatorów okazywało się dialogowaniem, w którym stronami byli zarówno współlokatorzy, jak polityczno-wojskowy i administracyjny zarząd miasta². Strony te nie były równe, ale w toczących się rozmowach i formalnych oraz zupełnie nieformalnych działaniach, w wymianie dokumentów i mniej lub bardziej ostatecznych decyzjach lokalowych, widać było starania o demokratyczną słyszalność głosu i dążenie do równości. To, co działo się przy tym pomiędzy ludźmi było nierzadko straszne, jak straszne bywają konflikty, ale radykalna wola zmiany i pragmatyzm działania nie raz zwyciężały, bo ścianka stawała nie zawsze tam, gdzie nakazano ją postawić, lecz tam, gdzie ją wynegocjowano.

Dominik Krzyński, z perspektywy pedagogiczno-socjologicznej studiujący „znikającą stocznę i jej obrońców”, powędrował z uczestnikami konfliktu - walki o stocznę - subiektywną trasą miejsc (nie)istniejących, których nie ma, jak nie ma

¹ *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, (red.) M. Mendel, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Instytut Kultury Miejskiej 2015.

² Rancew-Sikora D. (2015): *Wspólny przedpokój? Modi co-vivendi w mieszkaniach* [w:] *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, red. M. Mendel, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Instytut Kultury Miejskiej, s. 229-275.

już stoczni¹. W rezultacie mógł opisać fascynujące dialogowanie, które toczyło się kiedyś i które - jak okazało się w badaniu - trwa nadal w wymianie, nakierowanej teraz na troskę o to, co zostało. Można by dalej przywoływać fragmenty badania gdańskich *modi co-vivendi*, ale pewnie wystarczą na ten moment miejsca wspólne, które za Rancew-Sikorą i Krzymińskim krótko przedstawiłam. Konkluzje - być może - słabo zachęcają chętnych do uprawiania pedagogiki miejsca wspólnego, ponieważ ani wywalczona klitka w ponemieckim mieszkaniu nie musi pociągać jako wyraz owocności rekomendowanej tu formy współbycia, ani - tym bardziej - niekoniecznie zachętą jest przedmiot dialogu, w którym szło o stocznię, a tej ostatecznie prawie nie ma... Jednak „prawie” - jak w znanej reklamie - naprawdę czyni różnicę, być może wyznaczając jakiś obszar sprawczości, poza którym miejsca wspólnego już nie ma, lecz w którym ciągle ma szanse na rozwój. Kulturowane, może rozwinąć się do postaci silnie angażującej, ugruntowując swój status miejsca współodczuwanej, praktykowanej wspólności.

Zakończenie

Postaram się tu zebrać znaczenia, w jakie – zgodnie z założeniem - „obrosło” miejsce wspólne. Przedstawię kategorie, które teoretycznie konstruuja miejsce wspólne, współtworzą takie miejsce i są istotne w rozumieniu kompleksu składających się na nie znaczeń. W każdej z nich, w aktualnych warunkach prymatu przeszłości, eksponowaną reprezentację znajduje praca pamięci. Pamięć, przenikając całe to rusztowanie kategorialne miejsca wspólnego, tworzy rodzaj kategorii interseksjonalnej, pojawiającej się w każdym z możliwych przecięć w obrębie tej struktury.

W zgeneralizowanym ujęciu, ową strukturę współtworzą dwie kategorie. Można je uznać za podstawowe. To orientacja na wspólność oraz forma praktykowania wspólności, którą - zgodnie z przyjętym rozumieniem wspólności w dialogu - jest dialogowanie. Obie mogą zawierać szereg subkategorii, których nie da się w sposób kompletny wymienić (to niezamknięte rejestry). Spróbuję je tu tylko zasygnalizować.

¹ Krzymiński D. (2015): Znikająca stocznia i jej obrońcy. Wędrowka subiektywną trasą miejsc (nie)istniejących [w:] *Miasto jak wspólny pokój. Gdańskie modi co-vivendi*, red. M. Mendel, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Instytut Kultury Miejskiej, s. 71-98.

Orientację¹ na wspólność współtworzą przekonania (nie zawsze uświadamiane, mające charakter mniej lub bardziej ugruntowanych przekonań, uprzedzeń, odczuć, przeczuc dotyczących wspólnego wycinka rzeczywistości - na przykład - dobro wspólne jest kruche i trzeba stale rekonstruować je w praktykach społecznych, które są przestrzenne), wartości (wizje stanów idealnych oraz kontr-ideałów - jak powinno i jak nie powinno być; np. uniwersalne dobro wspólne *vs.* wartości partykularne, np. wartości danego ugrupowania, czy wartości ucieleśnione w przywódcy ruchu, w partii, itp.), wiedza o rzeczywistości (głównie wiedza potoczna, z opisem i diagnozą, jak jest oraz wyjaśnianie, dlaczego nie jest tak, jak być powinno, i prognozowanie, co zrobić, żeby było tak, jak być powinno) oraz dyspozycje do zachowań (w świetle przekonań, wartości, wiedzy o danym wycinku społecznej rzeczywistości - gotowość do podejmowania aktywności, wyrażających dążenie do sprawiedliwości i równości).

Forma praktykowania wspólności - dialogowanie znajduje wyraz we wzajemnym układaniu się zantagonizowanych stron (na przykład osób o odmiennych poglądach, interesach), w którym bezwzględnie przestrzegana zasadę stanowi dążenie do sprawiedliwości. Jak przyjmują adwersarze, sprawiedliwa jest sytuacja równości każdej ze stron zaangażowanych w dialog. Dialogowanie przejawia się - na przykład - w podzieleniu wspólnej przestrzeni².

Wydaje się, że przedstawiona struktura może okazać się przydatna zarówno w realizacji celów badawczych, jak w pedagogicznym kształtowaniu miejsca wspólnego. W ramach zamysłu pedagogiki miejsca zorientowanej na wspólność, badanie miejsca wspólnego można rozumieć jako jego kształtowanie³. Przy - leżącym u podstaw tego zamysłu - założeniu nieprzewidywalności tak człowieka, jak miejsca, w którym działa, repertuar możliwości w zakresie przestrzennych działań badawczych i społeczno-pedagogicznych jest nie do wyczerpania.

¹ Orientację pojmuję tu w znaczeniu, jakie nadał jej Marek Ziółkowski. Zob. m.in.: Ziółkowski M. (1990): *Orientacje indywidualne a system społeczny* [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, (red.) J. Reykowski, K. Skarżyński, M. Ziółkowski, Poznań: Wydawnictwo NAKOM.

² „Miasto jak wspólny pokój”, to wspomniana metafora, pod którą zebranych zostało kilkanaście przykładów miejskich *modi co-vivendi*, inaczej: dialogowania w mieście przybierającego postać wzajemnego podzielenia jego przestrzeni. Zob.: *Miasto jak wspólny pokój...*, op. cit.

³ Mendel M. (2017): *Pedagogika miejsca wspólnego...*, op. cit.

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 wychowującą jak i socjalizującą, 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. Nabrzmięte 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 przestrzeń 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 specyfice 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 przestrzenia, 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”, „przeźstrzeń”, 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 Nózka - bywa postrzegana przez pryzmat przestrzeni autotelicznej i heterotelicznej [Nózka 2016]. Ta pierwsza to przestrzeń konkretna czyli zbiór przedmiotów wraz z uprzedmiotowionym człowiekiem, druga natomiast jest przestrzenią czyjaś, 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 przestrzeń wyłączającą 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 się 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 rezultatem 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 podkreślaniu 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 przestrzeń 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 [Doktor 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 uczony, 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 ghetto 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 Kosmalska 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 blockersów*, „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.

- Nóżka 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), *(Żyć) 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.), *Sociálna pedagogika, sociálna práca a sociálna andragogika. Aktuálne 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.

Aleksander Cywiński
Uniwersytet Szczeciński

RECYDYWISTA, CZYLI ŻYCIE TO FIKCJA. OPOWIEŚĆ O POWSTAWANIU PEWNEGO FILMU DOKUMENTALNEGO

W niniejszym tekście przedstawiam genezę filmu dokumentalnego *Recydywista* (tytuł nadany przeze mnie) albo *Życie to fikcja* (tytuł nadany przez bohatera filmu) oraz metodę, jaką się posłużyłem w pracy nad nim.¹ W związku z tym, że film powstał na podstawie wywiadu udzielonego mi przez jednego z podopiecznych kuratora sądowego do spraw dorosłych oraz nawiązuje do pracy Renaty Szczepanik *Stawanie się recydywistą...*², w której autorka posługiwała się metodologią teorii ugruntowanej, traktuję ten utwór jako nawiązujący do badań jakościowych. Pragnę jednocześnie zaakcentować, że film ten wpisuje się w nurt praktyk badawczych opartych na sztuce (*art-based research*), a konkretnie stanowi próbę reprezentacji wyżej wspomnianych badań R. Szczepanik w formule performatywnej³.

Łączność z tezami R. Szczepanik wyraża się w ukazaniu drogi życiowej Roberta (zwanego dalej R.), którego wizerunek oraz nazwisko pozostaje nieujawnione. R. był umieszczony w domu dziecka, przebywał w zakładzie poprawczym oraz w kilku zakładach karnych. Studium jego przypadku staje się więc tu - zgodnie z moją intencją - testem dla teorii społecznej.

¹ Film jest dostępny pod następującym adresem: https://www.youtube.com/watch?v=4_eLirpr9IQ

² R. Szczepanik, *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępczości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.

³ P. Leavy, *Metoda spotyka sztukę. Praktyka badań naukowych posługujących się sztuką*, przekład: K. Stanisław, J. Kucharska, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2018, s. 272.

Wprowadzenie – geneza filmu

To był czas, gdy byłem kuratorem sądowym do spraw dorosłych i urzędowałem w jednym pokoju sądowym z B. Na początku listopada 2015 roku przyszedł do niego R., który był jego nowym podopiecznym. Zwróciłem uwagę na powierzchowność. Zacząłem baczniej się przyglądać. To jak R. się poruszał, jego dykcja, a na końcu sposób, w jaki zdjął rękawiczki i wraz z czapką położył na brzegu biurka przypominał mi S., mojego serdecznego druha z czasów studiów. Można było pomyśleć, że widzimy się znów po wielu latach. Tymczasem S. był prokuratorem, w którymś z powiatowych miast, a R. - recydywistą z centrum Szczecina.

Szczęśliwie nikogo u mnie nie było i mogłem się swobodnie przysłuchiwać ich rozmowie. Wywnioskowałem, że kurator był wcześniej w domu R., a teraz ten przyszedł do sądu, by móc swobodnie opowiadać o swoim życiu. Było to na tyle barwne, a w jego głosie wyczuwało się szczerłość, że gdy zakończyli, zapytałem, czy dałby się namówić na udział w filmie dokumentalnym o osobach karanych. Za-uważylem, że B. ma kwaśną minę. Nie powiedział tego, ale pewnie znów pomyślał, że jako kurator zachowuję się dziwacznie. Zaczął pospiesznie żegnać się z R., jakby chciał, by ten był już poza gabinetem. Byłem jednak zdecydowany. Na swój sposób B., biorąc pod uwagę jego poukładany i racjonalny urzędniczy świat, którym wkoło epatował, miał rację. Tworzenie filmów dokumentalnych nie należy do zadań kuratorów. Tyle że wtedy już mnie potwornie „gniotły” pytania o świat podopiecznych, a nie znajdowałem odpowiedzi w swej codziennej pracy. Męczyło mnie, że tak niewiele o nich wiemy. Że relacja probacyjna „kurator – podopieczny”, jej urzędowy charakter, w jakimś stopniu uniemożliwia dogłębne poznanie.

Do tego byłem zdecydowanie pewien, że powinienem jak najszybciej przystąpić do rzeczywiście, a nie miarkowanej pracy nad doktoratem. Planowałem serię wywiadów z kuratorami, a następnie z podopiecznymi na temat wzajemnych społecznych reprezentacji. W tej jednej chwili, podczas gdy R. zaczął mówić, pomyślałem, że potrzebny mi jest projekt artystyczny, w którym będę mógł znajdować odpoczynek od żmudnej i ustrukturyzowanej pracy naukowej. Coś przy czym będę mógł znaleźć wytchnienie, ale będzie to tematycznie blisko głównego celu, tj. rozprawy doktorskiej.

Fascynowałem się dokonaniem twórców Czarnej Serii Polskiego Dokumentu, a w szczególności filmami Kazimierza Karasza i Władysława Ślesickiego *Gdzie*

diabeł mówi dobranoc (1956) i *Ludzie z pustego obszaru* (1957) - przejmujących i niezwykle odważnych opowieści o powojennej Warszawie, targanej licznymi problemami natury społecznej. Filmy te powstały na fali odwilży październikowej. Charakterystyczne, że autorzy unikali inscenizacji, często ustawiali kamerę w oddali, a rolę dominującą pełnił narrator, który w miejsce oskarżania, czy tropienia szarego, często bardzo młodego człowieka, uderzał w system. Innym moim idolem tamtego czasu był angielski reżyser Ken Loach. Z jego bogatej i nagradzanej filmografii, wyróżniłbym dwa dzieła fabularne - *Kes* (1969) oraz *Jestem Joe* (1998). Dzieli je 30 lat. W pierwszym bohater to chłopiec, w drugim - dojrzały mężczyzna. Obu łączy to samo: życie ich doświadcza. Odpowiadało mi to, co proponowali ci artyści. W miejsce naiwnej hollywoodzkiej bajki starali się snuć opowieść o prawdziwym życiu. Przy tym nie epatowali tanim sentymentalizmem, nie ronili łez nad portretowanymi bohaterami, nie wybielali ich, raczej próbowali pokazać ich takimi jacy są.

Spotkałem R. przypadkiem i zobaczyłem w nim nawiązania do tego wszytkiego, czym żyłem - praca i sztuka. Bardzo ważne było to, że R. mówił o swoich artystycznych fascynacjach malarstwem. Choć zabrzmiało to patetycznie, to wyznam, że czekałem na taką osobę. Siedząc za biurkiem, przysłuchując się rozmowie, przez kilkadziesiąt minut biłem się z myślami. Zbierałem na odwagę. A on się zgodził z taką łatwością. Byłem zaskoczony. Oświadczył, że z jego życia można by zrobić scenariusz filmowy. Przypuszczam, że i on czekał na kogoś takiego jak ja. Poprosiłem o numer telefonu. Pożegnaliśmy się.

Sposób powstawania filmu

Na granicy genezy filmu i opowieści o tym, jak powstawał jest publikacja Renaty Szczepanik *Stawanie się recydywistą...* Wracając pod koniec listopada 2015 roku z Warszawy. Wpadł mi w ręce egzemplarz tygodnika „Polityka”, w którym był z nią wywiad. Mówiła w nim o pracy nad swą książką dotyczącą recydywistów. Zaimponowała mi szczerość jej wypowiedzi. Otwarcie przyznawała, że ciężko przeżywała swoje badania, polegające na wielokrotnych odwiedzinach u rozmówców, którzy przebywali w zakładach karnych. Mówiła, że „Oni” to „My”, tylko pozbawieni tych szans, które mieliśmy „My”. Wskazywała, że badania są doświadczeniem zmieniającym życie badacza. Zapragnąłem przeczytać tę książkę. Zamówiłem.

Z tego co pamiętam w tym czasie zadzwoniłem do R. i umówiłem się z nim na wywiad. Przeprowadziliśmy go po południu w moim biurze. Siedzieliśmy przy biurku, które na tę okoliczność udawało stół, a ja - choć siedziałem tam, gdzie siedzi kurator, a R. siedział tam, gdzie zwykle siedzi podopieczny - próbowałem udawać, że nie jestem kuratorem, tylko kimś, kto jest zainteresowany historią jego życia. Przyznaję, że zupełnie tego nie przemyślałem. Usadowienie, w którym odtwarzałem schemat „kurator - podopieczny” mogło mieć wpływ na, co mówił R. Niemniej jednak, ze względu na fakt, że był on gotów mówić, a ja chciałem słuchać - co wydaje się podstawowym warunkiem, tego by móc przeprowadzić wywiad - udało się dokonać nagrania trwającego ponad godzinę. W tym celu posłużyłem się dyktafonem cyfrowym.

R. opowiadał chronologicznie o swoim życiu, od najwcześniejszych wspomnień, po dzień dzisiejszy. Starałem się zadawać jak najmniej pytań. Żegnając się, zapytałem R., jaki tytuł chciałby nadać filmowi. Odpowiedział: *Życie to fikcja*, co chyba miało być wyrazem jego stanu ducha, a więc rezygnacji wynikającej z trudności życiowych, które go spotykały. Ponadto zażyczył sobie zachować anonimowość. Argumentował to tym, że obawia się o swoje bezpieczeństwo.

Po nagraniu wywiadu na jakiś czas porzuciłem ten temat. Intensywnie przystąpiłem do pracy nad doktoratem. Czytałem również wspomnianą książkę R. Szczepanik. Postępując w lekturze, odkrywałem, że opowiedziane życie R. to egzemplifikacja zapisanej w niej teorii społecznej.

W pracy nad filmem współpracowałem z Karolem Maćkowem, który z racji swojej wiedzy był moim przewodnikiem i autorytetem. Za jego radą, a może nawet stanowczym żądaniem, zrezygnowałem z pomysłu, by przedmiotem filmu uczynić całą opowieść R. Samodzielnie, z największym żalem przystąpiłem do skracania materiału audio. Posługiwałem się w tej pracy programem Audacity. Dotarłem do etapu, w którym zapis trwał około 30 minut. Byłem przekonany, że już więcej nie dam rady usunąć bez szkody dla opowieści. Tak zmontowany materiał w formie audio dałem do odsłuchania kilku znajomym osobom, które utwierdziły mnie w tym przekonaniu. Wsparty tymi głosami, zwróciłem się do K. Maćkowskiej o ocenę. Po kilku dniach otrzymałem szczegółową listę, czego należy się pozbyć z nagrania. Ponownie materiał został skrócony o połowę. K. Maćków wyraził nawet żartem opinię, że sensowny czas to 7 minut, zaś wszystko ponad to tylko przedłużanie, które działa na niekorzyść filmu.

Zadanie Karola na tym etapie miało zasadnicze znaczenie. Odegrał on rolę cenzora. Był kimś, kto choć nie jest zaangażowany emocjonalnie w opowieść, to mimo to angażował się w powstanie filmu. Oddzielił opowiedziane życie R. od jego wizualnej ilustracji. Brakowało mi dystansu i doświadczenia do odegrania tej roli. Miałem zaufanie do Karola i wiedziałem, że jeśli proponuje cięcia, to służy to kompromisowi pomiędzy dwiema, niekoniecznie zbieżnymi kwestiami, to jest z jednej strony jak najszerszemu opowiedzeniu o życiu R., a z drugiej atrakcyjności filmu. Karol zadbał o to, by efekt finalny był strawny dla widza.

Pod koniec pracy nad ścieżką audio przystąpiłem do gromadzenia materiału wideo. Doszliśmy do wniosku, że idealną ilustracją do słów R. będą zdjęcia nakręcone na ulicach Szczecina. Do filmu nie weszły sceny z Warszawy oraz z pociągu. Nasze miasto wydało nam się na tyle „obrazodajne”, że nie było konieczne korzystanie z innych plenerów. Zdjęcia były kręcone od marca do lipca 2016 roku przy użyciu kamery cyfrowej.

Ze względu na fakt, że R. zażyczył sobie, by zmienić jego głos, obniżyłem jego wysokość. Jednak odsłuchanie dłuższego fragmentu wypowiedzi dawało efekt znużenia. Konieczne stało się odczytanie słów R. przez lektora. Pomyślałem, że ciekawym zabiegiem będzie skorzystanie z pomocy osoby będącej w skrajnie różnym położeniu wobec R. Takim kimś wydała mi się Katarzyna Goździak - młoda kobieta z inteligenckiego domu i pełnej rodziny, zaangażowana w amatorski ruch teatralny. Katarzyna dokonała nagrania w jedno popołudnie, odczytując spisane słowa R. Moją prośbą było, by jej głos brzmiał neutralnie, by czytając nie próbowała nadawać swej interpretacji dramatyzmu. Miała być niczym spiker czytający komunikaty radiowe.

Kolejnym życzeniem R. było umieszczenie ujęć z placówek, w których przebywał, stąd obecność nieczynnego już Domu Dziecka w Zdrojach, czy Schroniska przy ul. Modrej. Wybór innych plenerów był podyktowany przypadkiem (chodząc po mieście filmowałem to co uważałem za ciekawe), bądź też wynikał z mojej znajomości Szczecina. Jedynym inscenizowanym ujęciem jest scena, w której młodzi ludzie jedzą. Zgodzili się oni zagrać w filmie pod warunkiem, że kupimy im jedzenie. Nie chcąc naruszać czyjejkolwiek godności, unikaliśmy pokazywania twarzy. Wiele scen kręciliśmy z ukrycia. Tutaj korzystałem z pomocy Dariusza Kreta. Zależało mi na ujęciach, w których byliby pokazani ludzie spożywający alkohol. By nagrać materiał, ustawialiśmy się około 10 - 15 metrów od takich osób, Darek stawał

po między mną a tymi ludźmi, w odległości około 2 - 3 metrów od kamery i zaczynał głośno wygłaszać abstrakcyjne przemowy. Ja tymczasem przy użyciu zoomu, nieznacznie zmieniając ustawienie kamery, filmowałem interesujących nas ludzi. Dylemat w postaci pytania, czy jest to etyczna praktyka badawcza, osłabiało postanowienie, by nie pokazywać twarzy i nie używać tak zgromadzonego materiału w sposób ośmieszający. Muszę jednocześnie przyznać, że samo niepokazywanie twarzy nie jest wystarczającym sposobem na to, by uniemożliwić identyfikację. Można tego dokonać po elementach garderoby czy sposobie zachowania. Tym co odwiodło mnie ostatecznie od proszenia o zgodę na filmowanie, była obawa o nasze bezpieczeństwo oraz chęć ukazania autentycznych zachowań.

Obawiam się, że nie ma idealnej metody gromadzenia materiału wizualnego, to jest takiej, która nie rodziłaby dylematów natury etycznej. Nawet utrwalanie znaków, napisów, fasad budynków lub ich wnętrza może budzić pytanie o to, dlaczego akurat ten element został sfilmowany. Może paść pytanie, czy mam zgodę twórcy graffiti (być może naruszam jego prawa autorskie) lub też właściciela budynku (to on jest dysponentem nieruchomości i to on ma prawo do czerpania z niej wszelkich korzyści). Przypuszczam, że nawet zdobycie pisemnej zgody od filmowanych osób jedynie zabezpieczałoby mnie od strony prawnej, ale nie mogłoby zapobiec ewentualnym szkodom w sferze dóbr osobistych tych osób. Rozważając powyższe można dojść do wniosku, że jedynym rozwiązaniem jest napisanie scenariusza, zatrudnienie aktorów i zbudowanie dekoracji. Ale wtedy to nie jest już film dokumentalny... Choć czasem o filmach fabularnych, czy szerzej działach sztuki, mówi się, że są dokumentem czasów, że uchwyciły o nich jakąś prawdę. Na marginesie rozważań można wskazać, że w warunkach polskich były to przykładowo filmy zaliczane do nurtu Kina Moralnego Niepokoju. Poza wszystkim może również paść zarzut natury artystycznej, a mianowicie o zbytnią dosłowność obrazu w stosunku do tekstu, co może sugerować, że autor filmu traktuje widza jako kogoś o niewyrobionym guście. Jasnym się staje, że uwagi mogą padać bez końca, a ostatecznym i praktycznie nie do odparcia może być zarzut, że film się po prostu nie spodoba.

Wobec powyższego, chcąc go jednak ukończyć, wyszedłem z założenia, że skoro moją intencją jest działanie na rzecz R., a szerzej osób wykluczonych, poprzez próbę poznania i zrozumienia ich sytuacji życiowej, jestem w jakimś stopniu usprawiedliwiony (w znaczeniu: działałem sprawiedliwie). Nie bez znaczenia jest również

fakt, że nie robiłem tego z chęci zysku. A przede wszystkim R. mi zaufała i zgodziła się na to, bym robiąc o nim film był rzecznikiem jego życia.

Po zmontowaniu filmu przy użyciu programu Movie Maker, poprosiłem kolejną mi życzliwą osobę, to jest Piotra Jędrę, o skomponowanie muzyki. Zażyczyłem sobie, by były to minimalistyczne i dość jednostajne utwory zagrane na gitarze basowej. Po otrzymaniu od Piotra około 20 takich motywów, kilka wykorzystałem w filmie. Moją intencją było budowanie muzyką klimatu surowości.

Po zakończeniu pracy skontaktowałem się z R. Gdy ten zaakceptował taki kształt filmu, udostępniłem go na YouTube.

Fragmenty narracji R. stanowiące kanwę filmu

„A żebym miał od początku jakiś cel. Był cel, tylko były sprzeczności. Dużo było załamania. Jakby pan, to jest właśnie to. Zabierali panu tą drogę. Tak jakby pana ktoś wywalał z tego, tak jakby pan jechał wózkiem i nagle ktoś panu coś podłożył pod ten, pod koło. To właśnie to jest to. Chodzę tak jakby z podkulonym ogonem się chodzi.

Urodziłem się na tak zwanej na pijackiej melinie, w domu, nie. Melina jak nic nie było prądu, nie było gazu, nie było światła. Że babcia, jeszcze do żłobka mnie odprowadzali. I później ktoś miał mnie odebrać. A mama pracowała w szpitalu, babcia w masarni pracowała na Parkowej. Babcia mnie nie odebrała. No i ja tam byłem w tym domu dziecka, znaczy w tym żłobku. I przyjechali, ktoś przyjechał i mnie zabrali. I pamiętam do jakiegoś pokoju mnie włożyli. Pełno takich skrzyń, walizek było z imionami i nazwiskami, z rzeczami dzieci. No i stamtąd mnie wzięli, właśnie to do tego do Zdroi, nie. No i tam była taka - wie pan - grupa, wszystko, był młodsze dzieci, byli starsi i tam mama przyjeżdżała do mnie, nie. Odwiedzała i tak dalej, kilka razy. No i później, nie wiem, ile dokładnie tam byłem, czy rok czy dwa lata. Bo wiem, że do szkoły tam zacząłem później chodzić, do pierwszej klasy zacząłem. I później sądownie, wiem, że mama mnie zabrała stamtąd. No i wróciłem do domu. No i później chodziłem, mama tam kawalerkę wynajęła, że ją wynajęła, to nie można powiedzieć, że wynajęła. Ona weszła na ten pustostan. Samoczynnie. Dostała tą karę, później to spłacała, ale że zobaczyli, że z dzieckiem, to załagodzili, ale to i tak musiała zapłacić tą karę. Spłacała, nie. Do trzeciej klasy już chodziłem. Później, ojczym, bo mój tata już nie żył, wtedy, bo ja miałem dwa i pół roku to tata mój umarł pierwszy, później zapoznała drugiego mężczyznę. Się ochajtali. Jak to zwykle, znowu dżampa rampa, no i ja chodziłem do szkoły, ja byłem wzorowym uczniem, pierwsza, druga, trzecia klasa z czerwoną tarczą, wszystko było ok, aż do tego momentu, jak zaczęli pić. Były dżamprezy, kawalerka, jeden pokój, i wie pan ja chciałem spać, uczyć się. Jak przychodziłem z lekcjami, odrobić, ojczym wyrwał mi kartki. Mówił: źle. On lepiej umie. Miałem iść spać, tyłek owinąć do ściany, i w ogóle tam w drugą stronę. Telewizor grał, to mi nie pozwolili oglądać, nawet mi korki wyłączali, wie pan, jak wychodzili do babci i mnie samego zostawiali, to wykręcali korek. Terroryzm. Później zacząłem uciekać z domu. W ogóle wracałby pan do takiego domu? Jakby wszyscy, pasem by pana nawalał i w ogóle wszystko ja chciałem dobrze, aaa, ale co ja tam mogłem?

Powykręcał mi ręce i ja nic nie mogłem zrobić. Klapsa dostałem w dupę, czy w mordę za przeproszeniem. No i nic więcej.

W Polskę. Świnoujście, Karpacz, Warszawa. Kilka lat byłem na ucieczce. Dwa, trzy, do trzech lat. No i to było gromadka naszych takich ludzi, jak to się mówi dzieci, można powiedzieć. Z każdych, z całego kraju, rejonu Polski. I my się taką bandą skupiali. Chodziliśmy, szyby myliśmy, sklep nieraz się rąbało, piwnice czy coś. Tak żeśmy koczowali. Jakiegoś pijaczka żeśmy okradli, czy coś. I tak wie pan, no, co niektórych połapali, to wie pan, było tak, że zabrali, dowieźli do domu i tamci znowu uciekali. A to wiedzieli, bo mieliśmy swoje takie miejsce, nie, takie miejsca, że raz tu przyjechał, czy tam przyjechał, wiedzieli. Ale mieliśmy Świnoujście, przy przeprawie promowej najlepsze było, najlepszy był biznes. Bo tam Niemcy, Szwedzi. I tam najwięcej było tak, że można podejść do kogoś, i tam pieniądze dawali. Tam szyby się umyło. No, bo już dawali parę koron szwedzkich, czy marki czy coś, poszło się do baru, nawcinało bigosu, czy flaczków i zadowolony baziu. Poszliśmy na działki, tam były puste takie, te. Przespało się. Następny dzień to samo. No i tak się koczowało, nie. No i później się zaczęły narkotyki też, nie. To różne, marihuana, kleje, takie różne pierdoły. Aby coś w głowie szumiało. No i tak się nieraz się pokłóciliśmy, za dwa dni znowu się zeszliśmy, no i tak koczowaliśmy. Prawie trzy lata.

I część też jeździliśmy po Polsce. W pociąg się... Mieliśmy pieniądze. Uzbieraliśmy sobie jakieś tam kwoty, wsiedaliśmy sobie i do Karpacza, w góry, czy do Warszawy, a Warszawa to duża, nie. To można było poszaleć, nie. Na tych dworcach też było tam dużo tych bezdomnych, w ogóle wszystkiego, też dzieci się spotykało się, którzy pouciekali. Ale jak jakaś milicja przychodziła, to zawsze jakieś mieliśmy wymówkę, nie. „Jedziemy do cici, to tu, to tam”. Dawałem se radę, w sercu wiadomo, że tęskniłem za domem, ale to ... wracać do takiego domu to jest tragicznie, nie. Spotkałem paru też kolegów, tam w miastach różnych, którzy też odchodzili tam ze szkoły i też chodzi do szkoły, tylko że oni wracali do domu. Oni mieszkali w tych miastach. I też była rozmowa. Ale oni też z lekcji uciekali. Do nas się dołączali. Na parę godzin. Nieraz zostawali na noc z nami, żeby sobie pobalować, jak to się mówi, nie, czy co tego. Ale wracali, nie. Wracali, bo oni byli z innych domów, takich bogatszych. Widać, że inna sfera. Bo nam jedzenie tam przenosili. Nieraz jak rodziców nie było, no to przychodziliśmy do nich. Mówili: chodźcie do nas, to chodziliśmy do ich domów, nie, to normalnie, no, ja, wejść do takiego domu, to nie miałem takiego wstępu, żeby do takiego wejść, nie, w ogóle. Całkiem inna atmosfera, w ogóle czysto, wszystko posprzątane. Całkiem meble, wszystko, nie. Telewizor, to i tamto.

Z powrotem do rodziny. Ojciec pracował w gazowni, później już ta gazownia, jakoś wyleciał, pił. I tak się stoczył. Mama zaczęła chorować już, na nerwice depresyjną. Leki brała, później schizofrenia. I ja później, to znowu zacząłem uciekać, uciekać z domu. Zacząłem kraść, bo jak uciekłem z domu, nie miałem co jeść, tak, to musiałem coś buchnąć. To ukradłem to, to, to i tak się zaczął później zakład poprawczy. Złapali mnie. W kiosku czy tam tym, coś rąbałem. Jakiś warzywniak, nie. Taaa, miałem też wyrok za jakieś altanki, których nawet tam nie byłem. Żeby pogłębić ten wyrok, żeby mieli co, podstawę żeby mnie zamknąć, to mi dołożyli jeszcze coś, jakiś artykuł. Bo ja tam miałem rower i dwa słoiki kapusty i ogórków. Tylko to. No i zakład poprawczy do 21.

16, 17 lat prawie, i to w same urodziny miałem wyrok. Trzeba było się przystosować. Wpierw schronisko dla nieletnich. Tam dzieci byli głodni, bo chcieli tam, pytali się wychowawcy czy

mogą iść do kuchni i tam czy kromkę chleba z tym dżemem dostać. To ciężko było, ciężko. Był obiad? Był. Śniadanie było? Było, a że głodny, to co, każdy ma swoją porcję. Wydzielone trzy, cztery kromki chleba, do widzenia. Jak ktoś się zbuntował, izolatki, piżamka, racja mniejsze żywnościowa. I nie było świzdu pizdu. Komu się pan poskarży? Księżycowi? Klamce?

Zaufanie zdobyłem, bo robote se znalazłem. Bo ja byłem już jako ślusarz. Czeladnika se tam zrobiłem, no i później kierowca mnie wziął do siebie. Byłem najlepszym pracownikiem tam. Na to-karce, na frezarce, na wszystkim. Ja do stoczni, do fabryk, do tych zakładów wszystkiego robiłem części. Tak, że nie było żadnych problemów, nie. Dlatego, jak chciałem iść już gdzie indziej, bo już tam zdałem swój kurs, zdałem swoje, odpracowałem, to już mogłem se iść gdzie indziej, bo już miałem szkołę zrobioną i fach. Już co tydzień przepustki, mogłem wychodzić sobie na miasto. Mogłem se wszystko, po pracy.

Niepowrót miałem z przepustki. Przez dziewczynę. Ale wie pan co? Dyrektor był taki, że po prostu wysłał wychowanka, mojego dobrego kolegę, który przyszedł do mnie i powiedział: wrócić Robert, bo mnie dyrektor wysłał, żebyś przyszedł po ciebie, żebyś wrócił. I ja wróciłem.

Tam do dzisiaj widnieje parę takich rysunków moich, wszystko, ja miałem talent malowniczy i tak dalej. To były plenery malarskie. Jankowo Dolne, Poznań, wszystko, to żeśmy właśnie. Tak samo ciesielstwo, stolarstwo, ślusarstwo. To tak samo tam dyplomy moje wszystko wiszą, jeszcze mam w domu w szufladzie. Bo ja z tego w więzieniu żyłem i w poprawczaku, że namalowałem kartkę, czy to, czy komuś portret zrobiłem, czy tam zdjęcie mi dawał. Dziewczynę weź, powiększ, czy co. Ja wzrokowo powiększam. Patrzę się na to i maluję.

No i dalej do domu. No i poszłem do pracy. Na nocki do piekarni. No i pracowałem. Któregoś tam dnia, po półtorej roku jakoś czasu, później dziewczynę jeszcze miałem, poszłem kolegę spotkałem jednego, drugiego. Żeśmy popili. No i wie pan takie: a ty umiesz kraść? Takie, wie pan przechwałki. Ja troszkę po alkoholu, poszliśmy. No i chłopak stał, dzwonił sobie tam z tego aparatu. No, i ja podchodzę, no i Artur go tam, kumpel, wziął, nie, cyk, no i ja go tam łapałem. On się wyśliznął z tej kurtki, no i dziesiona, 210 artykuł. I razem pięć lat dostałem. W Goleniowie, później Wierchow, Stargard, Wierchow, Nowogard, i tak Wronki i tak się dokładało.

Wyszłem po tym wyroku, no tylko już tragedia była. Ojciec z mamą się już rozeszli, nie. Mama już schizofrenia, ojczym tak samo, wiocha. Jeszcze gorzej, nie. Ja mieszkalem sam, mieszkalem. Nie dałem se rady i zacząłem, poszłem kraść. Znowu się wpieprzyłem na następne 5 lat, nie. No i wyszłem. I tak kobite mam i jakoś inaczej. Ale to i tak nic nie daje.

Bo całe życie siedzieć to jest tragedia. Chyba, że ktoś nie ma gdzie pójść, się przystosuje, nie. Bo dużo też takich ludzi było, nie, że siedzieli, po prostu bali się wyjść na wolność, bo - nie - gdzie. Wiedzieli, że nie mają gdzie pójść. On miał koniec kary po 20 latach, powiedział: „Gdzie ja pójde? Pod most? Gdzie ja pójde? Ja tu mam jedzenie, mam spanie, prześpię, wyjdę se na spacer. Żeby miał tę pracę, dali mi kawałek tego, mówi, konta czy coś. To by jakoś stanął na nogi i poszedł na no, ale nie ma, nie ma. Jest tylko powiedziane, że jest to niby, a nie ma, ale tego w Polsce nie ma, nie ma, no nie ma. Ja nie mówię mieszkanie, niech dadzą ten pokój ze zlewem, z ubikacją, może być nawet na klatce ta ubikacja, tak. Ten kawałek pokoju. Zobacz pan, ile na Śląskiej, na tej mieszkań jest. Pełno wszystkiego. Niech dadzą, dadzą mu pracę, tak.

Powiesił się, bo pracę stracił... w stoczni. Poszłem se piwo wypić, wchodzę do parku, otwieram, facet się patrzy, no myślałem, że on siku robi przy drzewie. Podchodzę. Widzę pętle. Na policję poszłem. Przyjechali, ściągnęli strażacy. Przewrócili. Jak go dopiero przewrócili na plecy, zobaczyłem, że to Jurek. Nieraz tam siedł, czy papierosa mu dałem, czy coś. I ciężkie życie takie mam. Dużo ludzi jest takich, że nieraz otwierałem drzwi u siebie w domu, nie, no to na tym, ktoś leży. Otwieram, patrzę, no ktoś leży, no. Mówię: co tutaj robisz, nie? No śpię, bo nie mam gdzie, nie. Ja mówię: no dobra, nie masz gdzie, to dobra, to śpij już, tylko to później posprzątaj po sobie. A tak się przypatruję, oglądam, patrzę, ja z tym facetem siedziałem w więzieniu. Rozumie pan? On się stoczył, miał rodzinę, miał dom, miał przecież wszystko.

Żeby miał od początku jakiś cel. Był cel, tylko były sprzeczności. Dużo było załamań. Jakby pan, to jest właśnie to. Zabierali panu tą drogę. Tak jakby pana ktoś wywalał z tego, tak jakby pan jechał wózkiem, i nagle ktoś panu coś podłożył pod ten, pod koło. To właśnie to jest to. Chodzę tak jakby z podkulonym ogonem się chodzi. To znowu pójść do pracy, to tu mnie wywalą, tam mnie wywalili, bo ten nie ma przelewu, ten nie ma faktury jakiejś wypełnionej, tam czegoś coś innego, a z czego, przecież to z nieba mu nie zleci. Jakby pan wyskoczył z drogi na jakieś szosie i nie mógłby pan tego wózka wsadzić na ten sam tor. To właśnie to jest to. Poprawczak, biduł, i tak dalej. Nie dość, że to, to jeszcze w rodzinie. Nie dość, że to, to jeszcze ulica. Nie dość, że to, to jeszcze rząd”.

Próba interpretacji narracji R. w świetle publikacji Renaty Szczepanik *Stawanie się recydywistą...*

Na okładce książki Renaty Szczepanik *Stawanie się recydywistą...* napisano: „Zagadnienia podjęte w książce autorka lokuje w obszarze pedagogiki resocjalizacyjnej (więziennej) i dlatego podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie o to, czy istnieją punkty w karierze instytucjonalnej recydywisty, które pozwalają (jemu, społeczeństwu, systemowi) zapobiegać powrotowi do przestępstwa. Przedmiotem analiz zawartych w książce jest odkrywanie sposobów, w jaki recydywista interpretuje własne doświadczenia i w jaki przenosi te interpretacje na swoją aktywność życiową (głównie w obrębie rzeczywistości izolacji więziennej). Gromadzenie oraz podążanie za danymi empirycznymi (metodologia teorii ugruntowanej) spowodowało wyłonienie się obrazu doświadczeń i działań, które składają się na wieloletni proces stawania się recydywistą, tj. bycie beneficjentem specyficznej kariery instytucjonalnej prawno-społecznego systemu zapobiegania przestępczości. I to właśnie proces ten stanowi zasadniczy przedmiot analiz i rozważań prezentowanego opracowania”¹. To adekwatny opis. Recydywista najpierw pokonuje miejsce (więzienie), a potem czas, który w nim spędza. W ten sposób przetrwa. Najciekawsze dla mnie

¹ R. Szczepanik, *Stawanie się recydywistą...*, op. cit., tył okładki.

było wyłonienie przez R. Szczepanik czterech typowych dróg recydywistów do więzienia. Postaram je tu skrótowo przybliżyć.

Pierwszym typem jest osoba, która od wczesnego dzieciństwa przebywała w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i obwinia o to rodziców. Autorka stwierdza: „Jest to droga stopniowego, regularnego i sukcesywnego przemieszczania się po poszczególnych instytucjach systemu wsparcia społecznego i przeciwdziałania patologiom i przestępczości”¹. I dodaje: „Bohater tej ścieżki życiowej zwykle swoje 18. urodziny spędza w areszcie śledczym lub więzieniu dla młodocianych. W chwili umieszczenia w jednostce penitencjarnej po raz pierwszy nie posiada na wolności innego bliskiego i stabilnego zaplecza niż środowisko przestępcze”².

Drugi typ to człowiek wychowujący się w rodzinie dysfunkcyjnej, ale z jego opowieści wynika, że nie to jest przyczyną jego umieszczenia w placówce. To on sam jest katalizatorem swego pobytu w niej. Przedstawiciele tej drogi mają kontakty wśród kryminalistów, zależy im na pozycji w środowisku przestępczym³.

Trzeci typ to osoba nieposiadająca doświadczenia z pobytu w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych w okresie dzieciństwa, ale dorastająca w kręgu takich osób i przejmująca ich sposób postępowania, a w efekcie dokonująca czynów karalnych⁴.

I wreszcie czwarty typ to człowiek trafiający do zakładu karnego stosunkowo późno. Przebywa tam z powodu incydentu, a następnie kontynuuje proceder przestępczy⁵.

Istotnym jest to, że oprócz czwartego typu, wszyscy pozostali posiadają „ukształtowaną tożsamość podejrzanego i stanowią obiekt intensywnych i dynamicznych działań przedstawicieli formalnej kontroli społecznej na rzecz jej udokumentowania, udowodnienia i podjęcia interwencji w postaci umieszczenia w instytucji”⁶. W ich życie jest wpisany determinizm. Jeżeli już znajdą się na drodze do bycia recydywistą, staną się nim.

Lokuję R. jako przedstawiciela pierwszej z typowych dróg recydywistów. Jakkolwiek swojej konfesji dokonywał na wolności, w przeciwieństwie do rozmówców Renaty Szczepanik, to jednak ze względu na jego dotychczasową karal-

¹ Ibidem, s. 345-346.

² Ibidem, s. 349.

³ Ibidem, s. 349-350.

⁴ Ibidem, s. 350.

⁵ Ibidem, s. 351.

⁶ Ibidem, s. 351.

ność spełnia kryteria pozwalające zakwalifikować go do kategorii osób określanych mianem: recydywista. W tym kontekście, drugoplanowe znaczenie ma fakt, czy osoba udzielająca wywiadu przebywa na wolności, czy też jest jej pozbawiona.

Jakkolwiek materiał audio, który został wykorzystany w filmie jest okrojony, to jednak jest on spójny z tezami formułowanymi przez R. Szczepanik. Podkreślam – decydujący wpływ na to, co znalazło się w filmie miał K. Maćków, który nie czytał książki R. Szczepanik. Kierował się innym kryterium: by opowieść coś znaczyła i była atrakcyjna. Fakt zgodności pomiędzy pracą naukową a filmem dokumentalnym traktuję jako potwierdzenie jego prawdziwości.

Odważyłem się zaprezentować film Renacie Szczepanik. Napisała mi, że smutne jest to, że oglądając film miała przed oczyma niemal identyczną opowieść jednego z recydywistów, z którym przeprowadzała wywiad. Z mojego punktu widzenia była to pozytywna weryfikacja. Zaprezentowana opowieść mogłaby potencjalnie posłużyć we wnioskowaniu przeprowadzonym przez R. Szczepanik.

Podsumowanie

Wspominałem o tym, że materiał audio wykorzystany w filmie to jedynie fragment tego, co powiedział mi R. W swej opowieści położył największy akcent na czasy dzieciństwa i młodości. Chyba wtedy najwięcej się działo. To było najciekawsze. Miało największe znaczenie. Zatem to on wyznaczył proporcje. Wskazał wyraźnie na to, co go ukształtowało.

Twórca filmu dokumentalnego, w którym sfera wizualna ma mieć charakter uzupełniający wobec wypowiedzianych słów, winien w jak największym stopniu skupiać się na aspektach technicznych i pozostawić jak największe pole do opisu najpierw bohaterowi, a następnie komuś, kto będzie decydował o tym, co ma się w nim znaleźć. Nawet jeżeli cięcia będą podyktowane koniecznością uatrakcyjnienia, uspojnienia i skrócenia materiału, to i tak to co istotne pozostanie doskonale widoczne, a nawet stanie się tak, że klarowność powstałego utworu jeszcze bardziej uwypukli przesłanie. Oczywiście modyfikacje mają swoje granice. Jeżeli twórca ma ambicję nawiązać do dzieła naukowego, to nie powinien modyfikować opowieści poprzez wpływanie na jej sens i naginanie jej, by móc twierdzić, że jest ona zgodna z wcześniej sformułowaną teorią. Podobnie jest z pokusą, by ukazać bohatera jako kogoś innego. Należy również wystrzegać się ulegania ambicji eksponowania sa-

mego siebie. Twórca powinien cierpliwie obserwować i analizować, pełnić rolę służebną wobec opowieści.

W przedstawionym tekście opisowi poddałem film dokumentalny, który dotyczy jednego bohatera chcącego zachować anonimowość, ale godzącego się na nagrania wywiadu w formie audio. W filmie tym zmontowane (skrótowe) nagranie audio zostało zilustrowane obrazami nawiązującymi do jego treści. Mając na względzie swoje doświadczenia, wyróżniam następujące etapy powstawania filmu dokumentalnego, który odwołuje się do określonej teorii czy paradygmatu naukowego:

- wytypowanie bohatera filmu;
- przeprowadzanie z nim wywiadu/nagrania;
- praca nad materiałem, polegająca na dokonywaniu skrótów koniecznych ze względu na wymóg czytelności i atrakcyjności filmu;
- analiza tak powstałego materiału, w szczególności we współpracy z osobami, które mają wiedzę z zakresu sztuki audiowizualnej;
- próba dokonania dalszych skrótów;
- weryfikacja zgodności filmu z teorią/paradygmatem;
- konieczność uzyskania akceptacji ze strony bohatera;
- upublicznienie filmu;
- gotowość do odpowiadania na wszelkiego rodzaju uwagi dotyczące filmu.

Wskazana w punkcie 6. weryfikacja zgodności filmu z teorią/paradygmatem nie oznacza, że materiał ten ma w sposób wyczerpujący dostarczać wiedzy naukowej na dany temat. Nie wydaje się nawet konieczne zamieszczanie w filmie informacji o tym, że nawiązuje on do danej teorii czy paradygmatu. Taki zabieg mógłby być potraktowany jako chęć „podpierania się” wiedzą naukową. Film ma się bronić sam i pełnić w najlepszym wypadku rolę komentarza lub nawiązania. Jeżeli jest dość atrakcyjny, to znajdą się osoby gotowe go obejrzeć pomimo braków technicznych wynikających z tego, że realizowała go grupa pasjonatów-amatorów, a nie liczny zespół opłacanych profesjonalistów. Zaletą opisywanego procesu twórczego była jego taniość, a więc dostępność dla praktycznie wszystkich chętnych do pracy.

Opisywany film, proces jego powstawania, a zwłaszcza praca podczas montażu pozwoliła mi na dystansowanie się wobec doktoratu. Natomiast po ponad roku zdystansowałem się wobec samego filmu. Nie myślę o nim jako o czymś, nad czym pracowałem. W pierwszym rzędzie skupiam się na treści. Ta zaś mnie przytła-

czała i nadal tak jest. Film kończy się tym, że kamera pokazuje połamaną wanienkę do kąpieli niemowląt, która leży na brzegu rzeki. Metafora. Dzieciństwo wyrzucone gdzieś na śmietnik, obrzeża. Niepotrzebne. Będące odpadem. Takie były wtedy moje myśli. Obecnie myślę, że można mieć nadzieję. Potraktować wanienkę jako pozostałość po małym Mojżeszu, którym ktoś się zaopiekował. Wierzę głęboko, że mimo wszystko nadzieja istnieje.

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 „miejszc”.

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”¹.

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, inspirowana do refleksji nad wiarą człowieka, pokładaną w świadectwo zmysłów. Pytanie o wybór medium, które ją „uzmysłowi” (dosłownie dostarczy umysłowi także idei) czy „unaocni” 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 unaocnić 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”².

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-

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

² 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 wizualności¹, 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*² 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-

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

² 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 doświadczenia, jak i tworzenia przestrzeni społecznej¹.

Odwołując się do popularnego studium podstawowych kategorii antropologii przestrzeni amerykańskiego badacza Yi-Fu Tuana *Space and Place*², 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 miejsca³. Rozważania o tożsamości przestrzeni i miejsca, prowadzone szeroko w kategoriach ontologicznych, epistemologicznych, meta-

¹ 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 Jałowiecki 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. Jałowiecki (2002), *Przestrzeń społeczna*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 301.

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

³ „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)¹. Nieustannie przybywa *nie-miejsc*, z których człowiek codziennie korzysta bezrefleksyjnie, wyzbywając się potrzeby spersonalizowanych interakcji, wyłącznie użytkowo (Marc Augé² wymienia tu dworce, lotniska, szpitale, supermarkety, stacje benzynowe). Inspiracją dla wielu opracowań naukowych pozostaje koncepcja społecznej produkcji przestrzeni Henri'ego Lefebvure'a³ (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 Lefebvure'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 Gruenewald⁴. W tych i wielu innych teoriach mieszczą się także opisy procesów identyfikacyjnych, tworzenia się więzi społecznych, kapitału

¹ 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.

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

³ H. Lefebvure, *The Production of Space*. Tłum. D. Nicholson-Smith. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing 2010.

⁴ 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 Foucault¹).

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*². W tym obszarze mieszczą się pytania o współczesne *locus educandi* (Astrid Męczkowska³). 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 publicznej⁴. Sztuka nowych mediów w przestrzeni miasta (w ramach niektórych przynajmniej multimedialnych projektów) umożliwia refleksję nad problemem aktywnego uczestnictwa mieszkańców, zarów-

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

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

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

⁴ 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 przestrzeni¹. 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 ekranów². 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 problemowego 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 miałby być zwrot piktorialny, powinno być jasne, że nie jest on po-

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

² 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 figuratywnością¹.

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 właściwości².

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*

¹ 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.

² 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 przestawiano 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 okresu¹.

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)

¹ 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 opuszcza głowę i zakryła oczy palcami. W pewien sposób pierwszy rząd jest skontrastowany 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 oglądu¹.

¹ 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 robi też tego prawdopodobnie żaden nauczyciel asystujący przy wykonywaniu klasowego zdjęcia. Oba 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 chmury¹, z której korzysta szkoła, obok setki innych podobnych zdjęć.

Czy szkoła w optyce teorii Marca Augé² 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 Castellsa³. Rozbicie linearnej ciągłości czasu (fragmentaryzacja chronologii oraz przełączeń pomiędzy jej fragmentami) to jej istota. Poczucie niekończącej się teraźniejszości jest obezwładniające, niweluje lęk przed przyszłością, zwalnia z wysiłku pamiętania o tym, co było. Linearność czasu, typowa dla kultury nowożytnej, zastępuje doświadczanie 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 ciągłości⁴.

Fotografie umieszczane w tradycyjnych szkolnych kronikach, trących już myślką 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

¹ 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.

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

³ M. Castells (2009), *Communication Power*, Oxford: Oxford University Press.

⁴ 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 dowolni wypełniany informacjami, które wedle uznania nazywa się istotnymi. Sprawa nieco się komplikuje w momencie potrzeby zwerbalizowania celu zapewnienia 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 rzadkości¹. 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*)², 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 obiegała ona polskie media z pytaniem: „jak to

¹ 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.

² 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 Lublinie¹. 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 Yoloocaust, 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 zagłady². 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 Yoloocaust 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-

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

² 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://yolocaust.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 pokazany¹. 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 widzenia².

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-

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

² 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 społeczny¹, a nie tylko analiza samego obrazu. Chodzi raczej o badanie stosunku do niego określonych grup społecznych.

Trudno wyobrazić sobie współczesne badania nad młodzieżą² bez uchwycenia zagadnień obejmujących społeczne konstruowanie różnych tożsamości młodych ludzi, a zwłaszcza aktualne ich metamorfozy³. 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 jednostki⁴.

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”⁵.

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

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

² 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.

³ 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”.

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

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

⁶ 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”¹.

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 kategorialne dla metodologii wizualnej, warto odnotować różne konteksty znaczeniowe, w których mówimy o fotografiach, zdjęciach, fotobrazach². 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-

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

² 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 fotograficznych¹.

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 było².

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”³ na pewno zintensyfikowała dyskusję

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

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

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

o teorii obrazu¹, ujawniając ostatecznie nawet zerwanie widzialności z rzeczywistością².

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)³.

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”⁴.

¹ S. Sontag (1986), *O fotografii*, przekład: S. Magała, Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.

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

³ K. Konecki, op. cit.

⁴ 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)¹.

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 wizualnością². 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 projektów³.

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 ludu⁴.

Czasopisma polskie⁵ 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”⁶.

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

² S. Pink, op. cit., s. 95.

³ Ibidem s. 99.

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

⁵ Bardzo aktywne były zwłaszcza: „Biblioteka Warszawska” i „Tygodnik Ilustrowany”.

⁶ 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*¹.

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 fotografii².

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 swoistej narracji wizualnej. Najczęściej technika ta łączy się z wywiadem lub pisanem 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

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

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

Colliera¹ badającego opinie ludzi trudniących się pracą na roli na temat życia w mieście z użyciem samodzielnie wyselekcjonowanych fotografii dużych aglomeracji. Wątpliwości budzi tu nieznany 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 Collierów², czyni z aktu fotografowania przepustkę 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 jedno-myślności 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.

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

² 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”¹.

Tworzenie pedagogicznej wiedzy kulturowej jest procesem wielowymiarowym². 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”³ - jest wiedzą wewnętrzną członków badanej społeczności. Wykorzystanie fotoobrazu do jej gromadzenia i porządkowania wydaje się dziś już wystarczająco uzasadnione.

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

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

³ 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.

Marta Gliniecka

Akademia Pomorska w Słupsku

ANALIZA FOTOGRAFII JAKO MATERIAŁÓW ZASTANYCH NA PRZYKŁADZIE JAKOŚCIOWYCH BADAŃ BLOGÓW NASTOLATKÓW

Intensywny rozwój nowych mediów zapoczątkował zwrot wizualny w kulturze. Jesteśmy otoczeni obrazami. To nie tylko kolorowe okładki gazet, witryny sklepowe, tabloidy i reklamy, ale również zdjęcia dostępne na ekranach telefonów komórkowych czy tabletów. Małgorzata Bogunia-Borowska [2012] zauważa, że żyjemy w foto-społeczeństwie, co sprawia, że stajemy się nie tylko odbiorcami komunikatów wizualnych, ale też kreatorami obrazów. Według Sławomira Magali [za: Sztompka 2012], człowiek robiący zdjęcie spogląda nie tyle przez obiektyw aparatu, co przez *subiektyw* własnych przeżyć i doświadczeń, które narzucają mu określone ramy interpretacyjne. Każdego dnia miliony zdjęć są udostępniane na portalach społecznościowych czy blogach. Warstwa wizualna stwarza badaczom nowe możliwości poznania. Można powiedzieć, że fotografie cyfrowe stają się cennymi dokumentami życia codziennego. Dariusz Kubinowski podkreśla, że „fotografia i film (wideo) stwarzają nowe możliwości konstruowania alternatywnych reprezentacji danych” [2011, s. 255].

W badaniach jakościowych fotografia wykorzystywana jest na różne sposoby. Materiały wizualne mogą służyć zarówno prezentacji wyników, jak i zbieraniu danych empirycznych. Krzysztof Konecki [2005, s. 45] wymienia cztery strategie badawcze z użyciem fotografii:

- aktywne fotografowanie,
- analizę fotografii jako materiałów zastanych,

- połączeniu obu powyższych strategii,
- fotografię jako ilustrację wyników badań.

Fotografie mogą być pretekstem do snucia osobistych refleksji na różne tematy. Będąc świadkiem różnych sytuacji nie tylko zdajemy z nich relację, pojawia się także refleksja na temat doświadczanych zdarzeń. Marianna Michałowska proponuje pojęcie foto-tekstów, które stwarzają możliwość opowiadania o świecie, a jednocześnie pomagają w rozpoznawaniu jego sensów. Definiuje foto-tekst jako „intencjonalnie wytworzoną konstrukcję, odnoszącą się do fotograficznych obrazów materialnych obiektów, reprezentującą kulturowe znaczenia i indywidualne doświadczenia odbiorców” [2012, s. 12]. Strategie badawcze z wykorzystaniem fotografii mogą być pomocne w różnych podejściach badawczych (m.in. etnograficznych, biograficznych). Marek Ziemia [2013, s. 64] wymienia określone obszary tematyczne zdjęć, takie jak:

- spędzanie czasu wolnego (zakupy, galerie handlowe, podróże zagraniczne);
- wiara i religijność (pielgrzymki, rekolekcje);
- otoczenie przebiegu życia (przedmioty codziennego użytku, miejsce zamieszkania czy ubiór).

Z kolei Danuta Lalak i Aneta Ostaszewska podkreślają, że fotografia „może posłużyć jako równorzędne dla tekstu źródło wiedzy o życiu pojedynczego człowieka, jego indywidualnych doświadczeniach i przemianach” [2016, s. 197].

Współczesny człowiek coraz częściej wykorzystuje obraz jako formę autoekspresji. Szczególnie nastolatki dokumentują niemal każdą chwilę swojego życia. Przenośne archiwizatory zdarzeń w postaci telefonów komórkowych pozwalają im uwieczniać ważne dla nich miejsca i osoby, a nieskończona ilość selfie pokazuje, w jaki sposób chcą być postrzegani. Autoportrety fotograficzne nie są przypadkowe i często służą autokreacji. Ze względu na społeczne oczekiwania i medialne wzory, takie zdjęcia najczęściej robią młode kobiety i nastolatki.

Tworzenie opowieści autobiograficznych z wykorzystaniem zdjęć czy materiałów wideo staje się czymś powszechnym. Stąd też w ramach własnego projektu badawczego, który stanowił podstawę mojej dysertacji doktorskiej [Gliniecka 2018], postawiłam pytanie, jakie multimedialne opowieści konstruują nastolatki w blogach oraz jaki nadają temu sens? Interesowały mnie tematy i formy ekspresji z wykorzystaniem cyfrowych środków wyrazu, jak również strategie autoprezentacji. Analizowałam posty nastolatków zawierające fotografie oraz materiały wideo. Na

potrzeby artykułu ograniczę się do omówienia przykładów z wykorzystaniem analizy zdjęć.

Foto-teksty w blogach nastolatków – przykłady analizy zdjęć

W prowadzonym przeze mnie projekcie badań jakościowych (podejście autobiograficzne) posłużyłam się analizą fotografii jako danych zastanych. Do analizy wybrałam 12 blogów nastolatków, które zostały wyróżnione w 2014 i 2015 roku w prestiżowym konkursie Blog Roku, organizowanym przez serwis Onet. Analizowałam publikowane materiały od 2015 roku przez kolejne dwa lata (2015-2017). Autorzy blogów, którzy zostali wyróżnieni w konkursie Blog Roku Onet 2014 (dziewczęta) i 2015 (chłopcy), byli w wieku od 14 do 19 lat. Wybór blogów zgłoszonych oficjalnie do konkursu sprawił, że jako badacz nie musiałam potwierdzać wiarygodności danych osobowych autorów, ponieważ były udostępnione na stronie (imię i nazwisko, wiek). W innym przypadku należałoby te dane potwierdzić. Badania blogów mogą być prowadzone z wykorzystaniem różnych metod, także z uwzględnieniem bezpośredniego kontaktu z autorami (np. wywiady). Chociaż istotą moich badań była analiza danych tekstowych i wizualnych w blogach, to losowo nawiązałam kontakt z wybranymi autorami, aby potwierdzić interesujące mnie kwestie. Z etycznego punktu widzenia ważne jest uzyskanie zgody autora na wykorzystanie jego prac do przeprowadzenia badań naukowych. W moim przypadku były to blogi konkursowe, dobrowolnie zgłoszone przez autorów do oceny, dzięki czemu treść była publicznie dostępna. Badacza nigdy nie zwalnia to jednak z odpowiedzialności i wrażliwości wobec autorów, ponieważ nasze interpretacje są obciążone błędem subiektywizmu.

Swoją uwagę skupiałam na zdjęciach ilustrujących poszczególne posty publikowane przez nastolatki. Jak zauważa Krzysztof Olechnicki, „zdjęcia i umieszczane czasem pod nimi podpisy mówią o tym, jak autorzy chcieliby być postrzegani przez innych – przedstawienie to jest świadome i celowe, co sprawia, że niemało zdradza na temat osoby autora” [2009, s. 223]. W czasie analizy należy wziąć pod uwagę trzy wymiary: produkcji, odbiorcy oraz samego obrazu [Rose 2016]. Wymiar produkcji jest ściśle związany z zewnętrznym kontekstem zdjęcia (okoliczności powstania, wymiar techniczny). Zdaniem Joanny Gloc [2010, s. 178], w czasie analizy warto

odnosić się do takich parametrów fotografii, jak: sposób kadrowania, operowanie światłem, plan zdjęcia czy technika fotograficzna (kolorowa, czarno-biała, sepia).

W badanych przeze mnie fotografiach posłużyłam się interpretacją hermeneutyczną (indywidualne sensy) oraz semiologiczną, która odnosi się do znaczeń kulturowych. Z jednej strony zależało mi na rozpoznawaniu subiektywnych znaczeń nadawanych przez autorów zdjęć, a jednocześnie chciałam je osadzić w kontekście kulturowym. Według przedstawicieli semiologii (Eco, Barthes), „obraz fotograficzny jest znakiem lub układem znaków, pod którym kryją się znaczenia kulturowe” [Gloc 2010, s. 176]. Roland Barthes [2012] wyróżnia dwa etapy analizy fotografii: poziom denotacji i konotacji, które razem składają się na tzw. „studium”. Denotacja dotyczy tego, co na poziomie bezpośrednim przedstawia dane zdjęcie (rozpoznanie obiektów). Natomiast poziom konotacji odnosi się do symbolicznego znaczenia obrazu oraz odkrywania w nim ukrytych kategorii. W swoich rozważaniach teoretycznych Roland Barthes wprowadza także pojęcie „punctum” na określenie „trzeciego sensu” fotografii, czyli nieuchwytnego znaczenia obrazu, które w jakiś sposób porusza odbiorcę i kieruje jego uwagę na to, co dzieje się poza kadrem. W czasie analizy zebranego materiału wizualnego zastosowałam sześć procedur konotacyjnych, wyróżnionych przez Barthesa, a mianowicie:

- efekty trikowe (techniczna obróbka zdjęcia: tradycyjna lub cyfrowa);
- pozy przedstawianych postaci (mowa ciała: gesty, mimika);
- przedmioty – wskaźniki (rekwizyty wywołujące określone skojarzenia);
- fotogenię (elementy dekoracyjne, ekspozycja, oświetlenie zdjęcia);
- estetyzm (artystyczne środki wyrazu);
- syntaksę (tworzenie serii zdjęć) [Olechnicki 2003, s. 231].

Barthes traktuje obraz fotograficzny jako „komunikat bez kodu”, rodzaj otwartego systemu semiologicznego, który zależy od społecznego i kulturowego odczytania. Semiolog podkreśla, że znaczenie zdjęcia nie jest „osadzone wyłącznie w obrazie fotograficznym, lecz w tym, co dzieje się pomiędzy obrazem a językiem, obrazem a symbolem” [Olechnicki 2003, s. 55]. W takim rozumieniu fotografia stanowi jedną z kulturowych praktyk konstruowania i wyrażania znaczeń. Bardzo istotne jest również „zakotwiczenie” obrazu w tekście, stąd też interpretowałam zdjęcia w odniesieniu do postów, które one ilustrowały.

W kręgu moich zainteresowań znalazły się fotografie amatorskie, czyli prywatne zbiory młodych ludzi, które oni publikują na swoich blogach. Były to za-

również fotografie turystyczne, rodzinne, portretowe, jak i codzienne. W trakcie odczytywania danych wizualnych możemy zadać pytania: kim są bohaterowie zdjęcia; co robią, jakie uczucia im towarzyszą? Jakie są ich intencje i motywacje? Co chcą nam o sobie przekazać, a co ukryć?

W trakcie gromadzenia i porządkowania materiału badawczego posłużyłam się komputerowo wspomaganą analizą danych jakościowych. Programy typu (CAQDAS) znacznie ułatwiają proces kategoryzowania oraz porządkowania materiału badawczego. „Nie tylko ułatwiają zaznaczanie fragmentów tekstu (czy nawet fragmentów obrazów) i przypisywanie im odpowiednich kodów, ale dają również możliwość łatwego wyszukiwania wszystkich fragmentów analogicznie zakodowanego tekstu” [Gibbs 2011, s. 188]. Ważne jest to, że nie tracimy informacji na temat tego, skąd pochodzi dany fragment. Jest to bardzo przydatne w czasie tworzenia tabeli porównawczych oraz analizowania relacji między wyłaniającymi się kategoriami. W trakcie gromadzenia oraz kategoryzowania danych jakościowych wykorzystałam program komputerowy MAXQDA 12, który posiada szereg użytecznych funkcji, takich jak: importowanie danych wizualnych i audiowizualnych, konstruowanie listy kodów w postaci hierarchicznego drzewa kodowego, porównywanie zakodowanych fragmentów obrazów.

W czasie analizy materiału fotograficznego wykorzystałam kodowanie otwarte danych wizualnych. Przebieg procesu badawczego przedstawia rycina nr 1.

Rycina nr 1. Schemat ilustrujący przebieg procesu analizy danych wizualnych



W trakcie analizy fotografii wykorzystałam także technikę sporządzania notatek, tzw. *memoing* [Babbie 2004, s. 411], które w późniejszym czasie włączyłam do raportu badawczego. Były to głównie noty teoretyczne (intuicje, refleksje, interpretacje) i metodologiczne (dotyczące postępowania badawczego). Interesowała mnie zarówno treść zdjęcia (tematy, wartości, bohaterowie, gesty, rekwizyty) jak i kontekst zewnętrzny zdjęcia (parametry techniczne: rodzaj zdjęcia, efekty trikowe, środki artystycznego wyrazu, użyte techniki fotograficzne).

Przykładem może być zdjęcie autoportretowe Oliwki¹, które stanowiło dla nastolatki pretekst do podjęcia na blogu refleksji na temat rzeczywistości społecznej kreowanej przez media. Zdjęcie odnosi się do postu, który dotyczył życia celebrytów. Nastolatka krytycznie odnosi się do udziału dzieci w programach typu *reality show*, zauważając, że dzieci i młodzież nie potrafią udźwignąć ciężaru popularności. Przechodząc do interpretacji fotografii, na wysokości kieszonek widzimy namalowane zamknięte powieki. *Punctum* zdjęcia, które przyciąga uwagę odbiorcy, jest czarny kapelusz. Bohaterka zasłania nim twarz, tak jakby chciała ukryć się przed światem, w którym wszystko jest wystawiane na pokaz. W tym aspekcie gest zasłaniania twarzy przywołuje na myśl poszukiwanie przestrzeni prywatnej. Ubiór nastolatki w postaci określonej stylizacji nadaje zdjęciu artystyczny wymiar. Tabela nr 1 odzwierciedla istotę zidentyfikowanej symboliki tej autoprezentacji.

Tabela nr 1. Przykładowe rekwizyty na zdjęciu oraz ich znaczenie symboliczne

Rekwizyt występujący na zdjęciu	Znaczenie symboliczne
Czarny kapelusz	Atrybut artysty-celebryty, znak mody
Zamknięte powieki na bluzce	Symbol ochrony prywatności

¹ Zob. Kapelusz jako symbol/attribut artysty-celebryty, znak mody, ochrony prywatności (z bloga Oliwki <http://www.milionioliwka.blogspot.com>)

Rodzaje i tematy fotografii oraz techniki fotograficzne w blogach nastolatków

Każdy gatunek zdjęcia wyznacza określony repertuar tematów. I tak, fotografie turystyczne pokazują migawki wspomnień z odbywanych podróży, a zdjęcia rodzinne ukazują relacje z bliskimi w czasie ważnych uroczystości, takich jak: urodziny, święta, śluby, wesela. W przypadku badanych blogów nastolatkowie publikowali różne gatunki zdjęć. Fotografie turystyczne przeważnie przyjmowały formę kolażu. Publikowanie serii zdjęć miało odzwierciedlić wielość wrażeń i emocji przeżywanych przez nastolatków w różnych momentach.

Ważną kategorię stanowiły fotografie prezentujące relacje z bliskimi osobami (rodzina, przyjaciele). Tego rodzaju zdjęcia obrazowały rodzinne zwyczaje i rytuały (wspólne robienie ciasta na święta). Ciekawą kategorię stanowiły również zdjęcia ze zwierzętami. Bohaterami fotografii były zarówno zwierzęta domowe (psy, koty, świnki morskie), jak i konie. Komentarze publikowane pod zdjęciami pokazują, jak istotne znaczenie ma dla nastolatków aktywność fotograficzna. Zdjęcia nie tylko ilustrują posty, ale mogą również stanowić metaforę, samodzielną opowieść o przyjaźni, szczęściu czy poszukiwaniu swojego miejsca w świecie.

Osobny obszar tematyczny stanowiły zdjęcia przedstawiające zainteresowania i pasje nastolatków (jazda konna, czytanie książek, górskie wędrówki, odwiedzanie galerii handlowych). Niekiedy nastolatkowie prosili bliskie osoby, aby zrobiły im zdjęcie, kiedy trzymają aparat fotograficzny lub kamerę wideo. Miało to pokazać, że aktywność fotograficzna i filmowa stanowi ważną pasję oraz nieodłączny element blogowania.

Interesującą kategorię stanowiły także autoportrety fotograficzne, które pełniły funkcje autoprezentacyjne, będąc wirtualną wizytówką młodych ludzi. W tym przypadku tematem zdjęć było własne ciało (fryzura, tatuaże, napisy na bluzach). Chłopcy uwieczniali na zdjęciach swoje tatuaże w postaci ważnych dla nich sentencji czy symboli religijnych. Z kolei dziewczęta prezentowały multimedialne gadżety, takie jak telefony i zegarki, będące widocznymi znakami statusu społecznego. Warto zauważyć, że czasami na obudowie telefonu występowały ważne dla nastolatków aforyzmy lub wizerunek bliskich im osób. Tak było w przypadku Oliwki, która publikując zdjęcie swojego smartfona, nie tyle chciała się pochwalić modnym gadżetem, co pokazać, że na obudowie telefonu ma zdjęcie młodszej siostry, które zawsze nosi przy sobie.

W trakcie analizy fotografii zauważyłam, że nastolatki pozuja do zdjęć portretowych z różnymi rekwizytami (buty, kapelusze, torby podróżne). Zauważyłam, że zarówno dziewczęta, jak i chłopcy bardzo chętnie publikują zdjęcia swoich butów. Buty mają konotacje symboliczne. Przywołują na myśl stawianie pierwszego kroku, rozpoczynanie wędrówki. Odnoszą się do sfery planów i zamierzeń oraz podejmowania kolejnych wyzwań. Mogą być symbolem wędrówki i przejawem samostanowienia o sobie. Warto zwrócić uwagę, że trampki czy balerinki są prezentowane w różnych kontekstach życiowych: w sytuacji zadumy, refleksji, w czasie podejmowania decyzji, pokonywania granic własnych możliwości czy rozpoczynania kolejnego etapu w życiu. Pewnym tropem interpretacyjnym może być też napis umieszczony na jednym ze zdjęć. Hasło „Don't be normal” to wezwanie do tego, aby wyróżnić się z tłumu. Nastolatki chcą być wyjątkowi. W tym aspekcie buty odnoszą się do stawiania sobie celów, a także przekraczania granic.¹

Kolorowe trampki, kapelusze czy spodnie z dziurami tworzą sugestywny obraz nastolatka - wagabundy. Podkreśla to również sceneria, w jakiej wykonywane są zdjęcia. Są to najczęściej stare podwórka, ulice, chodniki i murki. W tle pojawiają się obdrapane ściany i napisy graffiti. Przestrzeń ulicy kojarzy im się z dzikością i nieskrępowaną swobodą. Bohaterki zdjęć chcą wyglądać zwyczajnie, bo dzięki temu stają się bliskie odbiorcom. Być może dlatego robią sobie zdjęcia, jak siedzą na murkach i krawężnikach. W zdjęciach publikowanych przez autorów blogów powraca motyw podróży oraz poszukiwania własnej drogi, co stanowi symboliczne nawiązanie do okresu dorastania.

Nastolatki w badanych blogach wykorzystywały różne środki artystycznego wyrazu w postaci określonych technik fotograficznych, takich jak chociażby efekt makro w przypadku zdjęć przyrody. Artystycznie rozmyte tło miało skupić uwagę odbiorcy na pierwszym planie poprzez odpowiednie wyeksponowanie szczegółów.

Interesującą techniką było również nakładanie na siebie obrazów, co dawało efekt zwielokrotnionego wizerunku, a także stosowanie odbicia lustrzanego. Tego rodzaju techniki wykorzystywano w przypadku autoportretów fotograficznych, aby pokazać, że każdy człowiek ma wiele twarzy i nie da się uchwycić prawdy czyjegoś portretu. Chłopcy chętnie wykorzystywali komputerowe programy do edycji zdjęć,

¹ Zob. blog Julki: <http://dont-benormal.blogspot.com>

które umożliwiają nakładanie filtrów zmieniających kolorystykę. I tak, odcienie szarości miały wskazywać na to, że prezentowane wydarzenia miały miejsce w dalekiej przeszłości bądź też sugerowały nastrój powagi i refleksji. Niekiedy autorzy celowo wyróżniali poszczególne elementy zdjęcia poprzez nadanie im odpowiedniego koloru. Przykładowo, fotografia utrzymana w tonacji czarno-białej zawierała tylko jeden kolorowy element, który miał szczególne znaczenie dla autora zdjęcia, wskazując na jego poglądy i przekonania. Przykładem może być kolorowy egzemplarz nowego testamentu jako symbol religijności.

Zamiast zakończenia

Każda fotografia to symboliczna opowieść, która wymaga odczytania. Obecnie zdjęcia stają się nie tylko narzędziem konstruowania wizerunku, ale również środkiem tworzenia autobiograficznych wspomnień. Fotografowanie to nie tylko zapisywanie wrażeń i emocji, ale również nadawanie osobistych znaczeń. Stąd szczególna potrzeba podejmowania refleksji badawczej nad odbiorem oraz tworzeniem komunikatów wizualnych. Justyna Nowotniak zauważa, że „metodologia odwołująca się do wizualności ma charakter interdyscyplinarny, otwiera pole wielu naukom społecznym i humanistycznym, nie ogranicza możliwych zakresów badawczych. Analizy wybranych zjawisk kulturowych dokonywane są za pomocą narzędzi, jakimi dysponują: antropologia kultury, socjologia, etnologia, historia sztuki” [2012, s. 11]. Refleksja nad kulturą wizualną stanowi także wyzwanie dla pedagogów. Parafrazując słowa Johna Szarkowskiego, będącego kuratorem Museum of Modern Art w Nowym Yorku, można powiedzieć, że fotografia stanowi zwierciadło, w którym przegląda się nie tylko fotografujący, ale także jego epoka oraz kultura, z której wyrasta [za: Magala 2000, s. 9]. Sięganie po fotografie, jako źródło danych zastanych, może poszerzyć perspektywę badacza oraz wzbogacić opis danych empirycznych poprzez odkrywanie ukrytych znaczeń.

Analiza różnych danych wizualnych zawartych w blogach (jak na przykład zdjęcia, a także filmy wideo, videocasty, które nie były omawiane w tym artykule) pozwoliły mi na wzbogacenie wiedzy na temat świata nastolatków. Analiza fotografii w odniesieniu do publikowanych postów dała podstawy do wyróżnienia między innymi obszarów zainteresowań nastolatków, które dotyczyły nie tylko własnej osoby (marzenia, plany, sukcesy, niepokoje, uzależnienia), ale także otacza-

jącego świata (altruizm, ksenofobia, stereotypy, uprzedzenia, media, sława). Nastolatkom w badanych blogach skupiają się na własnych problemach i przeżywanych emocjach. Przywiązują dużą wagę do popularności oraz konstruowania swojego wizerunku sieciowego, który ma być jak najbardziej wiarygodny. Do znaczących wątków tematycznych należą opowieści o dojrzewaniu (problemy wieku dorastania), relacjach z innymi, tolerancji oraz poszukiwaniu szczęścia.

Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika, że blogi mogą być kopalnią wiedzy dla nauczycieli na temat zainteresowań, problemów czy postępów w rozwoju ich uczniów. Dostarczają informacji, w jaki sposób można wspierać młodego człowieka. W tym miejscu pojawia się szansa dla nauczycieli, którzy mogą pomóc młodemu człowiekowi rozwijać jego uzdolnienia w kierunku różnych obszarów życia (kultura, sztuka, historia, przyroda) oraz pogłębiać wrażliwość na otaczający świat. Blogi stanowią nie tylko ważne narzędzie interakcji, ale mogą też pełnić rolę terapeutyczną, polegającą na wzmacnianiu samooceny. Odkrycie indywidualnych talentów czy dzielenie się formami autoekspresji na blogach, może im pomóc bardziej uwierzyć w siebie, a przy okazji bardziej otworzyć się na innych ludzi.

Bibliografia

- Barthes R. (2012), *Światło obrazu. Uwagi o fotografii (fragmenty)*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Babbie E. (2004), *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bogunia-Borowska M. (2012), *Fotospołeczeństwo. Społeczno-kulturowe konteksty dyskursu o społeczeństwie*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gliniecka M. (2018), *Multimedialne opowieści o sobie i o świecie w blogach nastolatków* (niepublikowana rozprawa doktorska, napisana pod kierunkiem dr hab. E. Perzyckiej, prof. US.), Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.

- Gloc J. (2010), *Zobaczyć więcej. O analizie fotografii prasowej*, „Zeszyty Prasoznawcze” R LIII, nr 3-4 (203-204).
- Konecki K. (2005), *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” t. 1, nr 1.
- Kubinowski D. (2011), *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia - metodyka - ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Lalak D., Ostaszewska A. (2016), *Fotografia i film - dokumentowanie życia*, [w:] D. Lalak, A. Ostaszewska (red.), *Źródła do badań biograficznych. Listy, dzienniki, pamiętniki, blogi, materiały wizualne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Magala S. (2000), *Szkoła widzenia*, Biblioteka Formatu, Wrocław.
- Michałowska M. (2012), *Foto-teksty. Związki fotografii z narracją*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Nowotniak J. (2012), *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Olechnicki K. (2002), *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Olechnicki K. (2009), *Fotoblogi - pamiętniki z opcją przekazu. Fotografia i fotoblogerzy w kulturze konsumpcyjnej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Rose G. (2016), *Interpretacja materiałów wizualnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sztompka P. (2012), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ziomba M. (2013), *Historia życia na fotografii. Źródła wizualne w metodzie biograficznej - możliwości i ograniczenia*, „Społeczeństwo i Rodzina” nr 35.

Teresa Andrzejewska
Akademia Sztuki w Szczecinie

**PRZESTRZEŃ SPOTKANIA I RELACJI „MISTRZ – UCZEŃ”
ORAZ WYBRANE NARZĘDZIA BADAWCZE
STOSOWANE W JEJ EKSPŁORACJI**

Wprowadzenie

Działalność człowieka przebiega w wielu obszarach życia, między innymi fizycznym, historycznym, gospodarczym, kulturowym czy społecznym. Ten ostatni określany bywa też jako „przestrzeń międzyludzka” [Sztompka 2016, s. 89], „przestrzeń międzyludzkich obcować” [Tischner 2012, s. 277] czy też „międzyludzka przestrzeń dialogu” [Tischner 2012, s. 187]. Ustawiczne zainteresowanie badaczy obszarem społecznym wynika z tego, że „przestrzeń międzyludzka nieustannie się zmienia dzięki coraz to nowym konfiguracjom międzyludzkich relacji” [Sztompka 2016, s. 28]. Zmienność przestrzeni wynika z tego, że jest ona „zawsze wytworzona, a więc zawsze stanowi zestaw relacji, które nigdy nie są dane, nigdy nie są obojętne czy przezroczyste i nigdy nie występują w stanie naturalnym, nietknięte przez kulturę” [Wiles 2012, s. 18]. Warto podkreślić, iż nauczyciela jako mistrza i jego relację ze studentem (ucniem) traktuje się często jako trudny do osiągnięcia, a zatem niezobowiązujący ideał [Olbrycht 2007, s. 104-105].

Uwagę badawczą skupiałam na spotkaniu „nauczyciel - student”, które daje możliwość podjęcia dialogu (dialog w spotkaniu) [Węgrzecki 2014, s. 37-38] i nawiązania relacji „mistrz - uczeń”, na przykładzie relacji między nauczycielem przedmiotów głównych/kierunkowych a studentem w uczelni artystycznej.

W artykule odwołam się do treści notatek z dziennika z pola badawczego, eksponując znacznie tego narzędzia badawczego w wielu aspektach i etapach procesu badawczego.

Wymiary przestrzeni społecznej

Główny problem badawczy zawarłam w pytaniu: Czym charakteryzuje się relacja: „nauczyciel przedmiotów głównych/kierunkowych - student w artystycznej szkole wyższej”? Wyszczególniłam trzy grupy problemów szczegółowych. Dotyczyły one: nauczyciela przedmiotów głównych/kierunkowych, studenta, zachodzącej między nimi relacji.

Katarzyna Kwapisz-Osadnik podkreśla, że „nie jest łatwo być mistrzem, ale też nie jest łatwo być uczniem – każda z tych ról niesie z sobą odpowiedzialność, oczekiwania i zobowiązania wobec siebie” [Kwapisz-Osadnik 2007, s. 81]. Pierwsza grupa pytań szczegółowych dotyczyła kryteriów wyboru nauczyciela, oczekiwań wobec niego, jego cech w opinii studentów. W drugiej grupie były pytania o kryteria wyboru, oczekiwania, cechy studenta w opinii nauczyciela. Trzecią grupę stanowiły pytania związane z przebiegiem relacji - możliwościami oraz barierami, a także przebiegiem relacji z innymi nauczycielami i studentami.

Obserwacja była podstawową techniką badań istotną na każdym z etapów zbierania materiału badawczego [Ciesielska, Wolanik Boström, Öhlander 2012, s. 44]. Dokonywanie obserwacji wymagało uwzględnienia wymiarów każdej sytuacji społecznej, takich jak: przestrzeń, aktorzy, działanie, obiekt, czynność, wydarzenie, czas, cele, emocje [Ciesielska, Wolanik Boström, Öhlander 2012, s. 42; Spradley 1980].

Wymiary przestrzeni społecznej zaprezentowane, zgodnie z kolejnością analizy, zawiera tabela nr 1.

Tabela nr 1. Wymiary przestrzeni społecznej w kontekście badań

L.p.	Wymiary przestrzeni społecznej	Kontekst badań
1.	Przestrzeń – miejsce	Teren badań
2.	Aktorzy – ludzie związani z daną sytuacją	Uczestnicy badań
3.	Czynności i działanie oraz wydarzenie – pojedyncze czynności nastawione na cele krótkofalowe i zestaw czynności nastawionych na cele długofalowe oraz zestaw powiązanych ze sobą działań	Obserwacja, prowadzenie dziennika z pola badawczego oraz wywiad
4.	Obiekt – fizyczne rzeczy obecne w danej sytuacji	Informacje z dziennika z pola badawczego
5.	Czas	Tempo wydarzeń i powtarzalność sytuacji w czasie
6.	Cele	Zaangażowanie w dążeniu do osiągnięcia efektów swoich działań
7.	Emocje – odczuwane i wyrażane emocje	Refleksje i obawy

Opracowanie na własne podstawie:

[Ciesielska, Wolanik Boström, Öhlander 2012, s. 44; Pilch 1998, s. 178; Skorny 1989, s. 48-51].

Będąc pracownikiem administracyjnym w uczelni artystycznej podjęłam studia trzeciego stopnia w innej uczelni niż ta, w której pracowałam. Zainteresowania naukowe początkowo były skupione wokół relacji przebiegającej w procesie mediacji między mediatorami a ich klientami będącymi uczestnikami pewnego konfliktu. Jednakże „czujni badacze zawsze są gotowi do zmiany obiektu zainteresowania, gdy dowiadują się o nowych faktach na podstawie własnych oraz zgromadzonych przez innych danych” [Silverman 2012, s. 128]. Odkryłam, że mogę wykorzystać doświadczenia związane z kilkuletnią pracą w uczelniach artystycznych, aby rozwiązać równie ciekawy dla mnie problem badawczy, pozostając przy swoich

zainteresowaniach relacjami osobowymi. Terenem badań uczyniłam zatem miejsce swojej pracy zawodowej [Angrosino 2010, s. 67-70].

Florian Znaniecki napisał, że „termin ‘badania’ oznacza, że badacze poszukują, starają się zebrać dane i fakty, jeszcze nie zaobserwowane bądź niewystarczająco wnikliwie zaobserwowane, i zamierzają zweryfikować swoje wnioski w toku dalszych obserwacji” [Znaniecki 2011, s. 28]. Nie zawsze można z góry precyzyjnie określić teren przyszłych badań [Pilch 1998, s. 178]. Dla badacza istotne jest nie tylko określenie terenu badań, lecz także „uzyskanie do niego dostępu, i to nie tylko w fazie początkowej, gdy trzeba przełamywać pierwsze lody” [Ciesielska, Wolanik Boström, Öhlander 2012, s. 43].

Projektowane badanie związane było z potrzebą rejestracji i zrozumienia ludzkiego doświadczenia, między innymi podejmowanej aktywności w procesie poszukiwania wspólnej drogi rozwoju oraz pokonywania rutyny [Buber 1992, s. 246-247]. Zatem jest to „stosunek dialogiczny”, który oznacza „wydłużenie własnej konkretności, wypełnienie przeżywanej sytuacji życiowej, doskonałą obecność rzeczywistości, w której się uczestniczy. Składa się na nie: takiej lub innej natury stosunek pomiędzy dwoma osobami; jakieś wydarzenie, w którym mają wspólny udział a przynajmniej jedna z nich odgrywa w nim rolę aktywną; w końcu fakt, że nie tracąc nic z rzeczywistości swojego działania (tak jak go odczuwa) osoba ta doświadcza równocześnie wspólnego wydarzenia tak, jak go doświadcza osoba druga” [Buber 1968, s. 456].

Badania osadzone zostały w paradygmacie interpretatywnym. „Paradygmat bowiem to nie tylko styl myślenia, ale także styl działania. Sugeruje on swoim zwolennikom, co jest ważne, legitymizujące, celowe, podpowiada praktykom, co i jak robić bez dłuższego epistemologicznego i egzystencjalnego zastanowienia” [Kubinowski 2011, s. 100].

Rejestracji ludzkiego doświadczenia pomaga zaufanie związane z uznaniem, że wiele mnie łączy z drugą osobą, co sprzyja wzajemnemu otwarciu się [Bukowski 1986, s. 164]. Wzajemna otwartość była dla mnie istotna ze względu na hermetyczność środowiska artystycznego uczelni, jak też wzajemną zależność członków tego środowiska w przestrzeni edukacyjnej, która „stanowi uporządkowanie wzajemnego oddziaływania społecznego w wymiarze edukacyjnym oraz jego rezultat oczekiwany w procesie implikacji podstaw rzeczywistości społecznej: społecznych i osobistych, obiektywnych i subiektywnych” [Surina 2010, s. 15].

Uwagę skupiłam wyłącznie na nauczycielach uczących przedmiotów głównych (np. nauka gry na instrumencie takim jak m.in. gitara, fortepian, śpiew solowy, dyrygowanie) i kierunkowych (np. podstawy fotografii, rzeźba, malarstwo) oraz ich studentach.

W dzienniku z pola badawczego zapiski rozpoczęłam od wyrysowania na ostatniej stronie „mapy” przestrzeni badawczej. Ołówkiem rozrysowałam symbole czterech wydziałów (WI, WEM, WSW, WMiNM). Zanotowałam przy każdym z nich wstępnie wytypowane nazwiska wybranych przeze mnie uczestników badań: nauczycieli uczących przedmiotów głównych/kierunkowych oraz studentów. Ta graficznie rozrysowana mapa ułatwiła mi prowadzenie terminarza spotkań i ewentualne korekty w sytuacji ich odwoływania (fotografia nr 1).

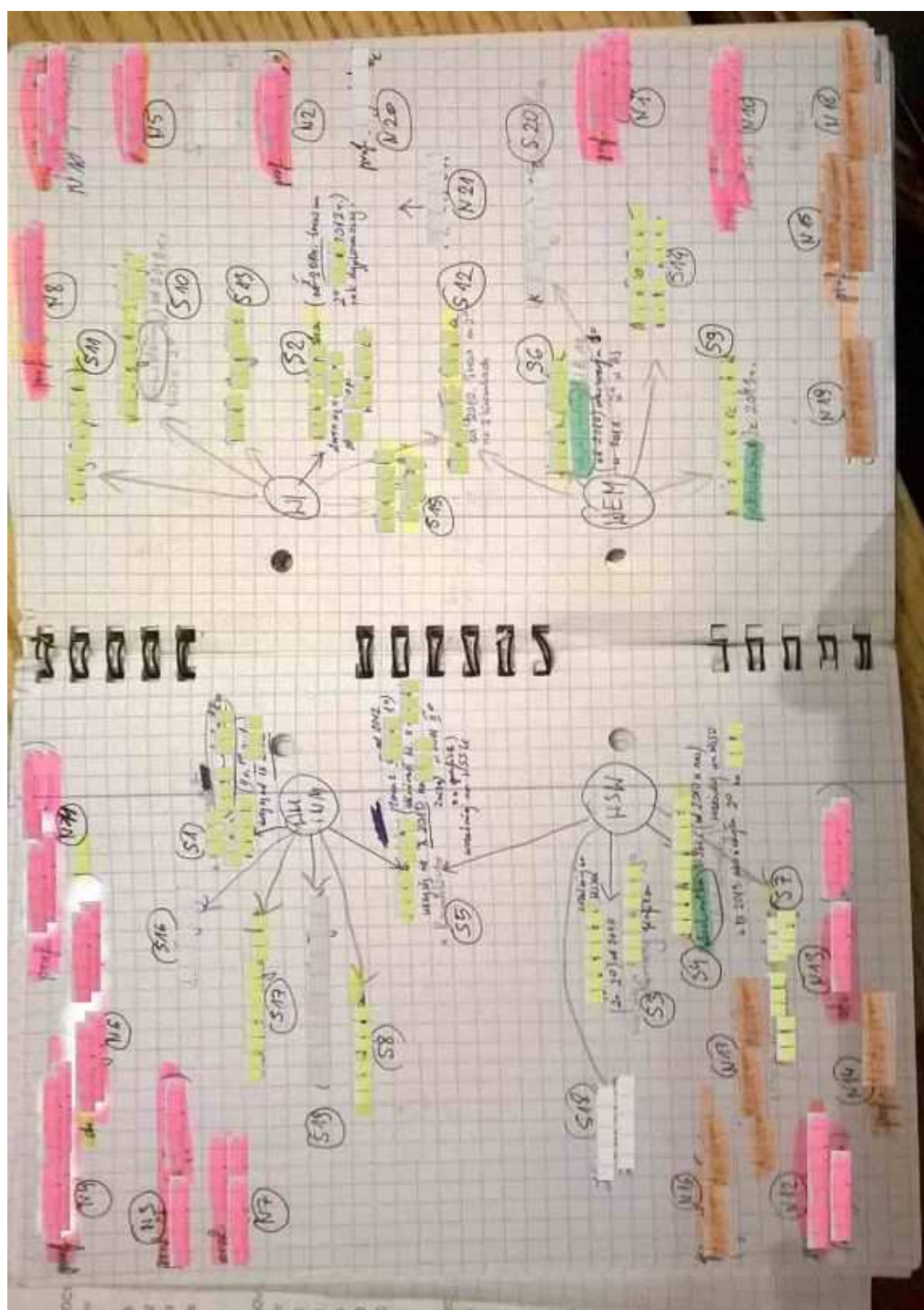
Po określeniu przestrzeni - terenu badań i aktorów - uczestników badań, istotne było dla mnie określenie zarówno pojedynczych czynności związanych z celami krótkofalowymi, jak też działań związanych z celami długoterminowymi [Skorny 1989, s. 48-51].

Pojedyncze czynności starałam się uchwycić w obserwacji niestandardyzowanej (dorywczej), opis działania wiązał się z prowadzeniem notatek doraźnych oraz zeszytu notatek z wywiadów. Wiedzę o wydarzeniach czerpałam z wywiadów indywidualnych (częściowo ustrukturyzowanych, skoncentrowanych na temacie).

Od momentu, gdy zdecydowałam się na podjęcie obserwacji ukrytej [Rubacha 2008, s. 151-152] odczuwałam dylematy etyczne, związane z potrzebą wykonywania obowiązków zawodowych, podczas których dokonywałam jednocześnie obserwacji [zob. też.: Angrosino 2010, s. 31], prowadząc zapiski dorywcze.

Etyczny aspekt sporządzania zapisków/notatek podkreśla się także w literaturze, wskazując, że „zalecana jest dyskrecja i ostrożność w przechowywaniu tego rodzaju informacji, by nie dostały się w niepowołane ręce. Jest to ważne zwłaszcza w przypadku opisów newralgicznych sytuacji, dobrze jednak jak najszybciej zakodować wszelkiego rodzaju niezredagowane opisy, zmieniając imiona, nazwiska i dane badanej społeczności, na przykład nazwę instytucji [Ciesielska, Wolanik Bostrom, Ohlander 2012, s. 48].

Fotografia nr 1. Mapa przestrzeni badawczej



Źródło: badania własne

Pytanie czy „czy etyczne jest rozmawianie z ludźmi, którzy nie wiedzą, że będziesz rejestrować ich słowa?” [Babbie 2009, s. 352] towarzyszyło mi do końca procesu badawczego. Ze względu na zachowanie właściwych procedur zdecydowałam

się na podjęcie obserwacji niestandardyzowanej (dorywczej), uznając ją za najmniej ingerującą w hermetyczne, artystyczne środowisko akademickie uczelni, w której pracowałam. Warto dodać, że w środowisku artystycznym wiele działań podejmuje się przy współpracy z innymi artystami, na przykład podczas takich wydarzeń jak koncerty, gdzie występuje chór, orkiestra, zespoły, soliści, czy też wystawy, plenery, happeningi artystyczne, podczas których działania kilku artystów mają wpływ na efekt końcowy dzieła. Obserwacja uczestnicząca często jest jedyną szansą na zebranie materiału empirycznego.

Prowadząc obserwację mogłam określić, kiedy między czynnościami a działaniami pojawia się podanie (pismo składane w dziale spraw studenckich) związane z wyborem nauczyciela. Istotne były dla mnie zatem także wypowiedzi nauczycieli przedmiotów głównych/kierunkowych dotyczące studentów lub kandydatów ubiegających się o miejsce na studia w tej uczelni, wypowiedzi studentów oraz kandydatów na studia dotyczące wybranych nauczycieli uczących przedmiotów głównych/kierunkowych. Obserwowałam także okazywane przez nauczycieli i studentów emocje, szczególnie w momentach krytycznych, które później nazwałam przełomowymi. Momenty te mogą być związane z postrzeganiem mistrza. Z jednej strony jest to wizerunek pozytywny, ale z innej wskazuje się, że „portret Mistrza ma drugą stronę: gorzka krytyka edukacji i szkolnictwa akademickiego w ich rutynowych postaciach” [Steiner 2007, s. 121].

Notowałam jednak nie tylko występowanie danego zjawiska (np. sytuacji, przejawów emocji), ale także czas (np. moment w semestrze), w którym nasilało się przynoszenie podań z prośbą o możliwość podjęcia nauki u wybranego nauczyciela przedmiotów głównych/kierunkowych. Dzięki obserwacji dowiedziałam się, że także nauczyciele dokonują czasem wyboru studentów. Notowałam również to, że podania przynosili nie tylko studenci rozpoczynający naukę na studiach, lecz także studenci z innych lat studiów. Dokonywałam zapisków dotyczących problemów wynikłych pomiędzy studentem a nauczycielem uczącym przedmiotów głównych/kierunkowych, kończących się potrzebą zmiany nauczyciela.

Obserwacja dostarczyła mi także informacji na temat rodzajów i jakości spotkań (niejednokrotnie studenci razem z nauczycielami podróżowali, aby wspólnie wziąć udział w koncercie czy wystawie). Po powrocie miałam okazję wynotować ich uwagi na temat emocji towarzyszących wydarzeniom artystycznym, którymi

dzielili się publicznie. Dział, w którym pracowałam, był dobrym miejscem do prowadzenia obserwacji podmiotów procesu kształcenia.

Istotne w obranej technice obserwacji (dorywczej) jest to, że nie prowadzi się zapisków systematycznie (codziennie), lecz wtedy, gdy zdarzenia mogą być istotne, w tym wypadku zaopatrzone w emocje. Badacz nie rozstaje się więc z dziennikiem.

Pragnę szczególnie zwrócić uwagę na praktykę prowadzenia notatek dorywczych oraz zeszytu notatek z wywiadów, będących częściami dziennika z pola badawczego [Palka 2010, s. 332]. Zapiski dorywcze to gromadzenie danych, dlatego wraz z notatkami z zeszytu po wywiadach mogą stać się dokumentami poddawanymi analizie, mogą też uzupełniać wiedzę uzyskaną od uczestników badań. Zapiski i notatki są rejestracją wrażeń badacza związanych z odbieraniem impresji świata uczestników badań. Podkreślić warto, że badacz może od początku procesu badawczego sporządzać dokumentację swojego działania we własnym, osobistym stylu [Kubinowski 2011, s. 199-200]. Badacz powinien jednak wiedzieć „co, jak i kiedy zapisywać” [Hammersley, Atkinson 2000, s. 182]. Ponadto „ludzki aparat percepcyjny jest prymarnym i podstawowym instrumentem poznania w badaniach jakościowych i to on ma decydujący głos w doborze, konstruowaniu, wykorzystywaniu, dostosowywaniu odpowiednich technik badawczych, które zawsze mają znaczenie drugorzędne. Badacze jakościowi (...) opowiadają się za technikami nieustrukturyzowanymi bądź ustrukturyzowanymi w niewielkim, podstawowym stopniu” [Kubinowski 2011, s. 200].

Mój dziennik z pola badawczego składał się z trzech części. Jedną stanowiły zapiski sporządzane podczas obserwacji. Używać będę pojęcia zapiski dorywcze, aby podkreślić, że sporządzane one były podczas obserwacji niestandardyzowanej (dorywczej). Według klasycznej definicji Glasera, notatką doraźną jest „teoretyzujący zapis myśli o kodach i ich stosunkach w takiej postaci, w jakiej przychodzi analitykowi do głowy podczas kodowania (...); może to być zdanie, akapit lub kilka stron (...), wyczerpuje chwilową ideację opartą na danych, czemu towarzyszy tylko niewielka praca koncepcyjna” [za: Miles, Huberman 2000, s. 76-78].

Drugą częścią był kalendarz (terminarz) z informacjami dotyczącymi, podjętych z sukcesem lub nie, działań zmierzających do umówienia spotkań z wytypowanymi uczestnikami badań.

Trzecią częścią był zeszyt notatek po wywiadach, sporządzanych w okresie ich przeprowadzania. Notatki te prowadzone były po zakończeniu wywiadów,

gdy uważałam, że jakieś informacje mogą być istotne, a wyrażone zostały już po wyłączeniu dyktafonu. Notatki dotyczyły także ogólnych spostrzeżeń, które w danym momencie uznałam za warte zanotowania, ponieważ uczestnicy badań przed wywiadem lub zaraz po nim wykazywali potrzebę porozmawiania o przebiegu mojego projektu badawczego, czasem uzupełniali wypowiedzi dotyczące tematu badań, podejmowali kwestie, których wcześniej nie poruszyli. Niektórzy natomiast okazywali potrzebę wyciszenia emocji pobudzonych podczas rozmowy.

Czasem więc zapisywałam podczas prowadzenia wywiadów pewne słowa lub hasła (czasami były to socjolekty), aby dopytać o poruszone przez uczestnika badań istotne kwestie. Zatem opracowane tematy „żyły” podczas wywiadów, ponieważ w kolejnych wywiadach wracałam do zapisanych sformułowań wypowiedzianych przez rozmówców.

Poniżej przedstawiam zdjęcie (fotografia nr 2) jednej kartki z zapiskami podczas prowadzenia wywiadów, z pierwszego etapu badań, kiedy uczyłam się konstruować kolejne strony notatnika.

Zapiski dorywcze, informacje i notatki w zeszycie badawczym bywają niedoceniane. Marginalizacja owych technik wynika z tego, że w końcowym opracowaniu większość zapisków dorywczych, informacji z terminarza oraz zeszytu, czyli dziennika z pola badawczego, nie jest zawarta [Babbie 2009, s. 349] lub nie są one wprost ujawniane w raporcie z badań, mimo że dotyczą środowiska badawczego (uczestników badań, kontekstu badanych zjawisk, itp.).

Obiekt – zapiski z dziennika z pola badawczego

W zeszycie notatek dorywczych zaczęłam zapisywać początkowo to, co było dla mnie zauważalne od dawna, to znaczy, iż studenci składali podania o możliwość kontynuowania kształcenia na kolejnych semestrach u nauczyciela, z którym już zajęcia odbywali.

Fotografia nr 2. Tematy wywiadów

RELACJA		
PROBLEMY dot. relacji	Tematy ogólne	Tematy szczegółowe
Jak przebiega (zmienia się) w toku kształcenia relacja mistrz-uczeń?	Przebieg relacji (cechy spotkania, relacji)	Spotkanie Sfery oddziaływania Określanie celów i zasad Momenty przełomowe Rywalizacja i współpraca (sytuacje motywujące) Jawność działania Zakres swobody i przymusu (prawa i obowiązki) Znaczenie relacji bezpośrednich
Czym różni się ta relacja z wybranym mistrzem/ucznem od relacji z innymi nauczycielami/uczniakami?	Relacja z innymi	Relacja: mistrz-mistrz Relacja: mistrz-inni uczniowie Relacja: uczeń-uczeń Relacja: uczeń-inni nauczyciele
Jakie bariery i możliwości występują w relacji mistrz-uczeń?	Bariery Możliwości	Dla mistrza/dla ucznia Ograniczanie zagrożeń/zakłóceń Dla mistrza/dla ucznia Wykorzystanie szans
Jak kończy się relacja mistrz-uczeń? (efekt relacji)	Zakończenie relacji Plany-cele (efekty) (sytuacyjne)	Brak mistrza/ucznia Znaczenie relacji Cele zrealizowane Cele do zrealizowania
	czy ta rel. ma	przebieganie na rel. z innymi?

• wspólna dziedzina działania
 • etapy / zmiany
 • obecność celów
 • zaufanie
 • bliskość rozumiana w dziedzinie / w AS
 • autonomia poza dziedziną / poza AS
 • część wspól. działania
 • rozumienie roli partnera
 • zadawanie, dawkowanie
 • kompromis, życie wśród
 • czy prof. mistrz o byłych uczniach
 • stosunek do M i U.
 • który U. mógłby zostać M.

Satisfakcja / Dysatisfakcja
 - różnice w relacji z innymi
 gdy U. przekroczył M.
 Jak zmieniłaby się relacja, gdyby U.
 przekroczył M.
 Jak...
 wykorzyst / marnych
 co wskazuje na rozwój osob., ed...
 po czym poznać, że U. się...
 rozwój

Źródło: badania własne

Zapisałam na przykład:

Luty – studentka drugiego roku studiów stacjonarnych pierwszego stopnia złożyła podanie o wyrażenie zgody na przeniesienie z pracowni (...) profesora (...) do pracowni profesora (...). Podanie nie zawierało uzasadnienia. Studentka dopytywała, czy taka zmiana będzie możliwa od letniego semestru, czy dopiero od kolejnego roku akademickiego.

Marzec – studentka trzeciego roku jest zainteresowana uczestniczeniem w zajęciach pracowni (...) prowadzonej przez profesora (...). Drugiego dnia przyniosła podanie (bez uzasadniania, jednak z pisemną zgodą nauczyciela na wpisanie do wybranej pracowni).

Czerwiec – studentka pierwszego roku studiów stacjonarnych drugiego stopnia przyniosła podanie, w którym prosi o zmianę dotychczasowego nauczyciela przedmiotu głównego/kierunkowego od kolejnego roku akademickiego do nauczyciela (...). Studentka wcześniej pytała, czy musi w podaniu podawać powód, dla którego chce zmienić nauczyciela. Podanie przyniosła bez uzasadniania podjętej decyzji.

Czerwiec – student składając podanie o możliwość uczestniczenia w zajęciach z profesorem (...) żywo opowiadał o przyczynach złożenia takiego podania. Był bardzo ożywiony opowiadając o tym, że poznał tego profesora wcześniej na pewnych zajęciach i to wywarło na niego tak duży wpływ, że bardzo chce u tego profesora się uczyć, ponieważ to da mu nową możliwość rozwoju.

Zapiski te stanowiły dla mnie ważną informację, dzięki nim uwidaczniał się proces świadomego wyboru nauczyciela/studenta, rokujący pojawienie się relacji „uczeń – mistrz”.

Lipiec – profesor przyszedł i przejęty pytał, czy kandydat (...) składając dokumenty po zdanym egzaminie na studia, złożył także podanie o przydzielenie go do klasy tego profesora. Widać było ogromne rozczarowanie nauczyciela tym, że takie podanie nie zostało jeszcze złożone. Nauczyciel tłumaczył, że poświęcił dużo czasu temu kandydatowi, aby przygotować go do egzaminów w taki sposób, aby zaprezentował wysoki poziom swoich umiejętności. Nauczyciel zapewniał, że takie podanie zostanie złożone przez studenta. Za kilka dni profesor ponowił pytanie.

Wobec powyżej przytoczonych zapisów, zasadny okazał się wniosek, że są tacy nauczyciele, którzy sami przynoszą podanie kandydata z prośbą o przydzielenie go do danego profesora. Być może są to nauczyciele, którzy czują się odpowiedzialni za uczniów nawet poza murami szkoły, nauczyciele „wierni, konsekwentni, oddani” [Ecler 2001, s. 52-53].

Podczas obserwacji zauważyłam, że studenci zadając pytania o możliwość zmiany pracowni lub nauczyciela dopytywali, czy muszą swój wybór uzasadniać. Składane podania niezależnie od tego, czy posiadały uzasadnienie czy też nie, zawierały nazwiska konkretnych, wybranych nauczycieli uczących przedmiotów głównych lub kierunkowych. Poniżej zamieszczam kolejne fragmenty notatek:

Wrzesień – studentka poszukuje informacji odnośnie możliwości zmiany pracowni, ponieważ sposób postrzegania rzeczywistości w obecnej pracowni stoi w sprzeczności z osobistym charakterem studentki. Tłumaczyła emocjonalnie gestykulując, że wcześniejszy wybór oparła na relacjach innych studentów, a teraz dopiero zapoznała się z projektami i pracami studentów poprzedniego roku i jej ocena danej pracowni uległa zmianie. Zauważyła, że dla jej dalszego rozwoju zawodowego (artystycznego) bez konfliktu z własnym charakterem istotne znaczenie będzie mieć zmiana pracowni.

Październik – studentka pierwszego roku studiów drugiego stopnia bardzo przejęta dopytywała, czy jest możliwość uczestnictwa w większej liczbie pracowni niż jest w planie. Przyniosła następnie w tym samym dniu podanie, tłumacząc powód wyboru owych pracowni. Interesująca była dla niej, jak stwierdziła, oferta edukacyjna i osoby prowadzące wybrane przez nią pracownie.

Październik – studentka przejęta chce uzyskać informację o tym, czy nie będzie źle odebrane to, że złożyła podanie o przeniesienie i jednak chciałaby to podanie wycofać. Tłumaczyła, że przez te kilka tygodni wiele się zmieniło, dużo zrozumiała i zaangażowała się w podjęte projekty artystyczne. Wi doczne były jej silne emocje.

Październik – studentka jest zainteresowana tym, czy w pracowni nauczyciela (...) są jeszcze wolne miejsca. Uznała bowiem, że właśnie w tej pracowni będzie mogła podnieść swoje przyszłe kwalifikacje zawodowe.

Listopad – student drugiego roku studiów drugiego stopnia jest zainteresowany kontynuacją nauki na roku dyplomowym w pracowni, w której poprzednio już się uczył, uzasadniając swój wybór dobrą współpracą z nauczycielem.

W terminarzu (kalendarzu) nanoszenie informacji rozpoczęłam 29 stycznia 2014 roku. Do 6 lutego przygotowywałam listę potencjalnych uczestników badań z podziałem na cztery wydziały prowadzone w uczelni, która była miejscem moich badań. Lista zawierała początkowo 29 nazwisk.

Terminarz prowadzony był po zapiskach dorywczych, a przed notatkami w zeszycie wywiadów. Terminarz był następną formą pisemnych informacji istotnych dla prowadzenia badań jakościowych. Na kolejnych stronach terminarza no-

towałam informacje o wykonywanych połączeniach telefonicznych do wytypowanych uczestników badań. Notowałam na przykład imię i nazwisko osoby, umówioną godzinę spotkania w celu przeprowadzenia wywiadu, nazwę wydziału, rok studiów, poziom studiów, czasem kierunek i specjalność oraz numer telefonu.

Notowałam także informacje dotyczące rozmów, które zakończyły się odmową wzięcia udziału w badaniach. Zapisywałam informacje o połączeniach nieodebranych, ale także o planowanych do wykonania połączeniach, nawet wtedy, gdy ostatecznie z różnych powodów nie wykonałam wszystkich zaplanowanych rozmów telefonicznych. Oto przykłady moich zapisków:

13.02 – jedno umówienie spotkania, 14.02 – próba pięciu połączeń (jedno odebrane, ale osoba była poza granicami kraju), 17.02 – dwie rozmowy telefoniczne i umówione dwa spotkania na przeprowadzenie wywiadów, 18.02 – dwie rozmowy, ale umówione jedno spotkanie, 19.02 – zapisałam osiem nazwisk, ale umówiłam dwa spotkania, 20.02 – zapisałam sześć nazwisk, umówiłam jedno spotkanie, 22.02 – wykonałam trzy połączenia, umówiłam jedno spotkanie, 24.02 – na cztery połączenia umówione trzy spotkania, 25.02 – na trzy połączenia jedno umówione spotkanie, 26.02 – na trzy połączenia żadnego spotkania nie umówiłam, 27.02 – na trzy połączenia umówione dwa spotkania, 28.02 – jedno połączenie i umówione spotkanie.

W marcu podejmowałam próby umawiania spotkań na przeprowadzenie wywiadu z różnym efektem. Aby zobrazować jednak, że potrzebna jest determinacja i cierpliwość, podkreślam, że marcu oraz kwietniu wyglądało to następująco:

1.03 – umówione trzy spotkania, 3.03 – umówione dwa spotkania, 4.03 – zanotowałam, do kogo planuję zadzwonić następnego dnia, były to dwa nazwiska, połączenia wykonywałam lub zapisywałam planowane działania związane z umawianiem spotkań bezpośrednio w dniach marca: 1, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 22, 26, 27, 28, 31 marca. Następnie w kwietniu były to dni: 1, 3, 8, 10.

Temporalny wymiar badań - tempo wydarzeń i powtarzalność sytuacji w czasie

Prowadzony na bieżąco dziennik pomaga utrwalić informacje z pamięci krótkotrwałej. Informacje te mogą bowiem ulegać zatarciu, częściowemu wypaczeniu lub zostają powiązane z wydarzeniami z innych dni.¹ Fragmenty notatek z dnia 7 lutego dotyczyły oficjalnej rozmowy z rektorem uczelni:

¹ Notatki z dziennika z pola badawczego cytuję usuwając dane osobowe uczestników badań oraz informacje pozwalające zidentyfikować osoby, których notatki dotyczyły.

Rozmowa z Rektorem – profesorem (...) na temat badań i wyrażenia zgody na badania. Rektor bardzo przychylnie podszedł do badań. Zadał pytanie, czy tylko na jednym wydziale będą badania prowadzone. Szeroko wyjaśniłam, że badania będą prowadzone na wszystkich wydziałach i że udział w badaniu będzie dobrowolny. Rektor wyraził zgodę na moim piśmie: „wyrażam zgodę i popieram”. W rozmowie rektor podkreślił, że dobrowolność jest ważna i jeżeli ktoś się zgodzi, to jako rektor nie ma nic przeciwko temu. Każdy bierze wówczas odpowiedzialność za siebie. W tym samym dniu powiedziałam o badaniach dziekanowi wydziału (...). Tutaj również nie było przeciwwskazań.

Pierwsze rozmowy wstępne bardzo zmobilizowały mnie do tego, aby jak najszybciej rozpocząć wywiady, jednak czułam się w obowiązku porozmawiać wcześniej z dziekanami wszystkich wydziałów w uczelni, aby wiedzieli, dlaczego nagle pracownik administracyjny dzwoni do nauczycieli akademickich oraz studentów i prosi o zgodę na udział w wywiadach. Fragmenty notatek z dnia 10 lutego dotyczyły przeprowadzenia oficjalnej mojej rozmowy z dziekanami:

Rozmowa z dziekanem (...) oraz dziekanem (...). Jeden z dziekanów z uśmiechem wyraził zgodę. Drugi dziekan wyraził nawet chęć pomocy poprzez wysłanie maila do swoich nauczycieli akademickich z prośbą o przychylność dla moich badań. Podziękowałam, ale z tej możliwości nie skorzystałam, aby zapewnić jednakowe warunki wstępne na wszystkich wydziałach.

Odnosząc się do powyższych notatek, dla mnie bardzo ważne było to, aby dziekani nie wysyłali informacji o moich badaniach i prośby o przychylność. Obawy dotyczyły tego, czy prośba dziekana może niektórych zniechęcić do wzięcia udziału w badaniach (formalny przymus wyrażony nie wprost). Wszystkich uczestników badań (zarówno nauczycieli jak i studentów) dodatkowo zapewniałam o anonimowości (większość osób upewniała się co do jawności transkrypcji wywiadów oraz formy wykorzystania transkrypcji w raporcie z badań).

W dniu 5 lutego zanotowałam:

Długa rozmowa, której przedmiotem było zapewnianie jednego z profesorów o anonimowości badań.

Oto fragmenty notatek:

(10 lutego) Wszystkich dziekanów poprosiłam wyłącznie o to, aby w przypadku pytań lub wątpliwości ze strony kogoś, kogo będę pytała o możliwość wzięcia udziału w badaniach, dziekan potwierdził, że takie badania rzeczywiście są prowadzone.

(13 lutego) Wywiad trwał 4 godziny. Osoba bardzo rozmowna. Ma swój pogląd na sytuację interpersonalną zachodzącą pomiędzy studentami i wykładowcami w swojej grupie. Obszernie opowiadała o swojej relacji z profesorem. Bogata gestykulacja rękoma. Widać, że bardzo przeżywa studiowanie. Jest zaangażowana w swoją działalność artystyczną. Chętnie wyraża spostrzeżenia dotyczące każdego z wykładowców jak i swoich kolegów z grupy. Opisując wykładowców i studentów – zamyka oczy przypominając sobie sylwetki poszczególnych osób. Poproszona o opis – wyjęła kartę zaliczeń, gdzie ma wpisane nazwiska profesorów, aby opowiedzieć o każdym z nich i nikogo nie pominać. Bez zastrzeżeń podpisała na początku oświadczenie o dobrowolnym uczestnictwie w badaniach. Żegnając się zapewniała, że gdyby trzeba było coś jeszcze uzupełnić to jest do dyspozycji.

Niezbyt często spotykałam rozmówcę, tak sprawnie budującego narrację.

Notatki z niektórych dni opisanych w dzienniku z pola badawczego zawierają krótkie informacje dotyczące umówienia spotkania lub też potwierdzenia wcześniej uzgodnionego terminu spotkania. Notatki te pozwoliły mi ustalić, którzy uczestnicy badań bardzo rzetelnie podchodzili do spotkania. Oto fragmenty notatek z 16 lutego 2014 roku z profesorem:

Profesor (...) zadzwonił upewnić się co do terminu i miejsca jutrzejszego wywiadu, a nawet planowanej długości wywiadu, aby mógł zarezerwować sobie odpowiednią ilość czasu przed zajęciami.

Ustalenie terminu, miejsca i planowanego czasu trwania wywiadu było o tyle istotne, że profesor przyjeżdża z odległego miasta na jeden dzień i tego samego dnia wraca. Oto fragmenty notatek z 17 lutego 2014 roku:

W tym dniu trzy studentki wyraziły zgodę na udział w wywiadzie. Jedna osoba zadawała pytania związane z przebiegiem wywiadu i nie była pewna, czy rzeczywiście podejmie rozmowę. Zapewniałam, że nie ma obowiązku uczestniczenia w badaniach i jeżeli nie jest przekonana, to nie musi brać w nich udziału. Ostatecznie osoba ta zrezygnowała z udziału w badaniach. Jej pytania i wątpliwości dotyczyły aspektu prezentacji wyników końcowych. Pytała, do czego i jak to będzie wykorzystane. Jedna osoba pytała o możliwość wyrażenia swojej opinii na piśmie ze względu na brak czasu (stałe wyjeżdża). Zgodziła się jednak ustalić termin spotkania na przyszły tydzień z potwierdzeniem jeszcze terminu. Dzisiaj rozmawiałam z dziekanem wydziału (...). Wyraził zgodę, ucieszył się, że takie badania prowadzę i wyraził poparcie (ostatecznie nie wziął udziału w badaniach ze względu na napięte terminy wyjazdów związanych z działalnością artystyczną). O godzinie 15:30 oraz o godzinie 17:15 przeprowadziłam wywiady z (...). Pan profesor (...) bardzo rzeczowo opowiadał o relacji ze studentami. Chętnie udzielał informacji dotyczących tematyki wywiadu i rodzących się podczas wywiadu pytań. Natomiast drugi profesor (...) był zaskoczony tym, że nie jest to rozmowa w formie pytań.

Powiedział, iż myślał, że to będą tylko odpowiedzi na pytania, które będę zadawać. Ale opowiadał bardzo chętnie. Wyczerpująco rozwijał poruszone wątki. Żaden z profesorów nie chciał opowiedzieć o konkretnej relacji ze studentem z podaniem danych personalnych. Opowiadali o doświadczeniu w relacji z konkretną osobą, ale bez podawania danych mogących zidentyfikować studenta. Po wywiadach tego dnia przypadkowo na korytarzu uczelni spotkałam dziekana wydziału (...). Zapytałam o możliwość wzięcia przez niego udziału w moich badaniach. Powiedział, że bardzo chętnie, jeżeli ma mi to pomóc – udzieli wywiadu. Jutro podejdzie, aby umówić się na konkretny termin rozmowy.

Emocje, refleksje i obawy przestrzeni badań

Rozmawiając z niektórymi uczestnikami badań, zauważałam oznaki emocji na twarzy, w ruchach rąk, głowy, ciała. Należy dodać, że emocje związane są z relacją, a zatem troska o relację ze strony nauczyciela polega na tym, żeby tworzył on podstawy do tego, by z czasem stawał się zbytecznym w życiu twórczym swojego ucznia, aby tworzył możliwości do rozwoju zamiast podawał końcowe rozwiązania [Góralski 2003, s. 94-96]. Oto fragmenty notatek z 18 lutego 2014 roku:

Umówiłam się na wywiad z profesorem [...]. Chętnie zgodził się na wywiad. Następnie rozmawiałam ze studentem (...). Pytał, jak informacje z wywiadu będą wykorzystane. Zapewniłam o anonimowości. Student jednak powiedział, że nie chodzi mu o sam wywiad, że chętnie by udzielił wywiadu, ale ze swoim profesorem (...) miał trochę nieporozumień i wolałby o tym nie mówić. Nawet nie chodzi mu o samą relację, ale nie chciałby wracać do tych trudnych momentów, bo go to zbyt dużo kosztowało i nie chce już o tym nawet myśleć, do tego wracać oraz o tym mówić.

Silne emocje ujawnił również student, który opowiadał o relacji nazwanej oporną, „niekolorową”. Inny student również wyartykułował swoje niezadowolenie z przebiegu relacji z profesorem i wskazał bariery, dopowiadając jeszcze po wywiadzie pewne aspekty i upewniając się, że wywiad będzie anonimowy. Poniżej fragmenty notatek z 19 lutego 2014 roku:

Relację opisała krótko, ale później opowiadała odpowiadając na pytania. Nie spieszyła się, starała się przypomnieć różne sytuacje. Na koniec wywiadu powiedziała, że nie zastanawiała się wcześniej nad pewnymi aspektami. Po wywiadzie rozmawiałyśmy jeszcze parę minut. Studentka powiedziała, że wcześniej nie uczyła się w szkole artystycznej. Tym kierunkiem zainteresowała się ucząc się przez pewien czas poza granicami kraju. Po wywiadzie rozmawiałyśmy jeszcze chwilę. Opowiadała o różnicy w podejściu nauczycieli w tej uczelni i w innej (...). Zauważyła, że w innej uczelni wielu nauczycieli uważało samych siebie za guru, za kogoś „ponad”. Byli nieprzystępni. Nie było relacji sprzyjających rozwojowi. Studentka ta wcześniej nie uczyła się w szkole artystycznej.

Studentka, której wypowiedź została zapisana powyżej, bardzo chciała podzielić się wrażeniami z innej uczelni, ponieważ uznała, że to dobrze odda porównawczo klimat uczelni artystycznej, jako przeciwwagi dla innych uczelni. Była to dosyć długa opowieść o drodze do uczelni artystycznej:

Rodzice nie byli zadowoleni, więc rysowała sobie ukradkiem. Zrezygnowała szybko z drugiego kierunku studiów (...); stwierdziła w domu, że nie będzie się tym zajmowała – to nie dla niej. Męczy się tam i już tam nie wróci, nawet gdyby miała spać na ulicy. Jej siostra wspomogła ją i powiedziała, że jeżeli będzie trzeba, to ją przyjmie do siebie. W dążeniu do samorealizacji w kierunku artystycznym pomogli jej przyjaciele, którzy zachęcali, aby zajęła się tym, co lubi. Oni pomogli jej przygotować się do egzaminów na uczelnię (...) i przygotować teczkę z pracami. Na początku w uczelni nie wierzyła w siebie, uważała za gorszą, ponieważ nie uczyła się wcześniej na kierunku artystycznym. Miała moment, że myślała o zrezygnowaniu ze studiów, ale nauczyciele jej wtedy pomogli. Powiedziała, że oni wiedzieli, kiedy studenta „przycisnąć”, a kiedy „odpuścić”.

W relacji nauczyciela ze studentem w uczelni artystycznej ważną rolę odgrywa także dążenie do tego, żeby pojawiła się w niej przyjaźń, zaufanie i kompetentna wymiana zdań. Studenci często oczekują, aby nauczyciel był także przyjacielem [Rodziński 2004, s. 68]. Oto fragmenty moich notatek dotyczących innych stresogennych sytuacji:

Wczoraj ani dzisiaj nie umawiałam kolejnych wywiadów, ponieważ większość osób chodzi przejęta wizytą ministerialną. Wyczuwa się napięcie wśród pracowników uczelni. Wydaje mi się, że muszę umówić się również z absolwentami, ponieważ osoby będące na ostatnim roku studiów, chyba obawiają się mówić o trudnościach w relacji z profesorem.

Kolejna rozmowa telefoniczna była zapowiedzią emocji nauczyciela, który dopytywał, czy ma się przygotowywać pisemnie do wywiadu. Po moich wyjaśnieniach powiedział, że jeżeli ma to mieć jakąś wartość i być przeprowadzone rzetelnie, to trzeba znaleźć czas na spokojną rozmowę. Wtedy dopytywał jeszcze raz o temat i zakres badań. Istotą relacji w szkole wyższej jest oddziaływanie poprzez proces dydaktyczny, a także zapewnienie wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, wychowawcze oddziaływanie wzorców osobowych, wprowadzanie do środowiska szkoły wyższej nowych wzorów i wartości kulturowych [Bednarski 2011, s. 36-37].

Wywiad został przeprowadzony dwa tygodnie później. Po wywiadzie proponował nawet, że może przesłać mi materiały ze swojej publikacji o tematyce zbliżonej do mojej. Podobnie inny profesor w dniu 22 marca zapewnił, że ta rozmowa sprawiła jemu samemu przyjemność i obdarował mnie czasopiśmie oraz katalogami dotyczącymi jego własnej działalności artystycznej. Można mieć nadzieję, że profesor dąży do osiągnięcia geniuszu artystycznego swojego i uczniów zgodnie z ideą grupy niemieckich romantyków XVIII wieku, iż „zadaniem szkoły jest rozwijać wiedzę ogólną i władzę duchowe artysty” [Bartnicka 1971, s. 18-19]. Studenci opowiadali o emocjach, których oczekiwali, a które ich zmęczyły. Poniżej fragmenty notatek z 28 lutego 2014 roku:

Student spokojnie analizował zagadnienia tematów wywiadu. Potrafił przedstawić swoją relację z dwoma profesorami, z którymi na zmianę odbywał zajęcia. Jego opowiadanie o relacji uwzględniało wątki, które przygotowałam do omówienia, ale potrafił również przedstawić kontekst występowania pewnych sytuacji, własne emocje związane z daną sytuacją, obawy i nadzieje. Student wyraźnie podkreślił to, iż w relacji tak przez niektórych upragnionej czasem dochodzi do przesytu pracą indywidualną.

Moje notatki z 2 marca 2014 roku dotyczyły podjętej refleksji nad przeprowadzonymi do tej pory wywiadami. Zanotowałam w tym dniu informację o tym, że nauczyciele poproszeni o opowiedzenie o relacji ze studentem, mimo że opowiadają o konkretnej osobie, to pewne aspekty starają się przedstawić bardziej ogólnie. Studenci zaś opowiadali o profesorach jako konkretnych postaciach, z imienia i nazwiska. Oto fragmenty notatek:

W tym dniu (...) rozmowa przebiegała tym bardziej swobodnie, im dłużej rozmawialiśmy. Widać było, że studentka chce pomóc mi zrozumieć jej relację z profesorem.

5.03 - Widoczne duże emocje studenta, gdy opowiadał o swojej relacji z profesorem oraz niektórych problemach (bardzo silne rumieńce i czerwone uszy). Opowiadał o napotykanym problemach, ale wcześniej upewniał się, czy na pewno wywiad jest anonimowy i czy swobodnie może operować nazwiskami. Ciekawe były jego spostrzeżenia i porównania do własnej obecnej pracy. Po wywiadzie rozmawialiśmy jeszcze o ukierunkowaniu jego zainteresowań. Widać było potrzebę wyciszenia emocji zanim wyjdzie.

Profesorowie z bardzo dużym doświadczeniem zawodowym, opowiadając o relacji ze studentem, odnosili się do własnej relacji z mistrzem w życiu lub w za-

wodzie. Janusz Gęsicki przedstawia szkołę w perspektywie kultury indywidualistów, kultury rutyniarzy, kultury hazardowej i kultury zrównoważonej [Gęsicki 2008, s. 8-10]. Zaobserwowałam, że profesorowie tworzą swoistą kulturę akademicką, chcą podzielić się zdobytym doświadczeniem i pokazać, że przekłada się ono nie tylko na pracę ze studentem. Oto fragmenty notatek:

Rozmawialiśmy też później o sytuacji naszej uczelni, o trudnych początkach. Także o tym, że brak jest chęci współpracy pomiędzy muzykami i plastykami. Powiedział, że są to dwie zupełnie różne kategorie osobowości, ludzi. Mają zupełnie różne pojmowanie sztuki. Stwierdził, że podejmował próbę współpracy, ale na razie jest to w sferze rozmów. Złożył też wniosek w (...) dotyczący takiej współpracy. Mówił, że nie ma nieporozumień między plastykami i muzykami, na razie jednak zawiązują się znajomości.

11.03 - Nauczyciel z zapałem opowiadał o swojej pracy ze studentami. Odnosił się do własnej działalności artystycznej. Podkreślał znaczenie stałej aktywności w swojej dziedzinie, aby liczyć się jako artysta. Podkreślał, że czasem trudno pogodzić obowiązki nauczyciela i aktywnego artysty. Uważa, że studenci powinni widzieć, że ich profesor coś robi w swojej dziedzinie. Podkreśla, że jego obowiązkiem jako nauczyciela akademickiego jest praca nad własnym rozwojem.

Relacja „mistrz - uczeń” jest trudna. W literaturze przedmiotu wskazuje się na potrzebę jej przywracania. Na trudność utrzymania takiej relacji wskazywała między innymi Anna Sajdak [2013, s. 116]. Lech Witkowski pisał natomiast, że relacja ta budzi nadzieje na poprawę kształcenia, ale też obawę o negatywny wzajemny wpływ uczestników relacji [2007, s. 270]. Michael Gilly, pisząc o badaniach relacji „nauczyciel - uczeń”, zwraca uwagę na konieczność uwzględniania w tych badaniach trzech perspektyw, które są komplementarne, a w praktyce pedagogicznej trudne do rozdzielenia. Pierwsza perspektywa to wskazanie ogólnego modelu instytucji, który ma wpływ na stosunki między uczestnikami procesu kształcenia. Zarówno nauczyciel jak i uczeń podlegają silnym wpływom instytucjonalnym, które współkształtują relację między nimi. Druga perspektywa to wymagania pedagogiczne, które współwyznaczają różne style relacji z uczniami. Trzecia perspektywa to cechy osobowości nauczyciela [Gilly 1987, s. 16-18].

Krótką refleksja na zakończenie

W literaturze wskazuje się na to, że w badaniach jakościowych problemy badawcze mogą podlegać zmianom [Krüger 2007, s. 159-161]. Oznacza to, że proces badawczy także na bieżąco może być modyfikowany. Jak jednak w rzeczywistości wyglądają te mechanizmy? Niełatwo o dobre egemplifikacje.

Jawność warsztatu badacza jakościowego jest istotna dla zachowania standardów profesjonalnej postawy naukowca. Uwiarygodnienie badań jakościowych może nastąpić przez okazanie materiału empirycznego. Młodzi badacze, podejmujący trud projektowania badań i ich realizacji, powinni uwzględnić tę przesłankę podczas wszystkich etapów gromadzenia i analizowania materiału empirycznego.

Poszukując literatury odsłaniającej tajniki warsztatu badacza, natrafiłam na liczne przeszkody w znalezieniu skrupulatnego opisu całej drogi pozyskiwania danych i sposobu ich dokumentowania. Zazwyczaj autorzy zamieszczają mały komentarz w stylu: obszerność materiału empirycznego wyklucza możliwość jego opublikowania. Postanowiłam zatem skupić się na detalicznym opisie „przestrzeni notatek”, którą skonstruować musi badacz terenowy. Istota relacji „mistrz – uczeń” utkana jest z drobnych elementów, które trudno zwerbalizować. Notatki terenowe - w moim odczuciu - przybliżają badacza do jej uchwycenia. Na zakończenie można dodać, iż praca badacza jest stale niedokończona, ponieważ stale odsłania nowe wątpliwości. Poszukiwanie prawdy stale ujawnia relatywność własnych poglądów, aby nie zamykać się w panujących pewnikach i przyzwyczajeniach [Murawska 2007, s. 320-321].

Bibliografia

- Andrzejewska T. (2016), *Relacja „mistrz – uczeń” w edukacji akademickiej na przykładzie artystycznej szkoły wyższej* (niepublikowana praca doktorska, przygotowana pod kierunkiem dr hab. Anny Murawskiej, prof. US), Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bartnicka K. (1971), *Polskie szkolnictwo artystyczne na przełomie XVIII i XIX wieku*

- (1764-1831), Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Ossolineum.
- Bauman T. (2010), *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bednarski H. (2011), *Kilka uwag o relacji: nauczyciel akademicki – student*, [w:] Saran J., Żmigrodzki M. (red.), *Student jako podmiot edukacji we współczesnej uczelni wyższej*, Lublin: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- Buber M. (1968), *Wychowanie*, przekład: S. Grygiel, „Znak” nr 4 (166).
- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przekład: J. Doktor, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Buber M. (1995), *Dwa typy wiary*, przekład: J. Zychowicz, Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Babbie E. (2009), *Podstawy badań społecznych*, przekład: W. Betkowicz i inni, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bukowski J. (1986), *Zarys filozofii spotkania*, Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Ciesielska M., Wolanik Boström K., Öhlander M. (2012), *Obserwacja*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe - metody i narzędzia*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ecler B. (2001), *Relacja „mistrz – uczeń”: rzecz o inspirowaniu. Kilka uwag na marginesie badań biograficznych*, [w:] M. Szczepańska (red.), *Elitaryzm. Mistrz w edukacji*, Słupsk: Pomorska Akademia Pedagogiczna.
- Ferenz K. (2010), *Słowo wstępne*, [w:] M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famuła-Jurczak (red.), *Przestrzeń edukacyjna - dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gęsicki J. (2008), *Dlaczego nauczyciele nie są mistrzami?*, „Nowa Szkoła” nr 5.
- Gilly M. (1987), *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, przekład: Z. Zakrzewska, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Góralski A. (2003), *Teoria twórczości: eseje filozoficzne i pedagogiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Gutowska D., Gronowska A. (2010), *Wizerunek współczesnego nauczyciela akademickiego polskiej uczelni*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hammersley M., Atkinson P. (2000), *Metody badań terenowych*, przekład: S. Dymczyk, Poznań: Wydawnictwo „Zysk i S-ka”.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Krüger H.-H. (2007), *Metody badań w pedagogice*, przekład: D. Sztobryn, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kubinowski D. (2011), *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia – metodyka - ewaluacja*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kwapisz-Osadnik K. (2007), *Dramat mistrza i dramata ucznia, czyli kilka refleksji o tym, jak trudna to więź*, [w:] J. Kurek, K. Maliszewski (red.), *Z tęsknoty za mistrzem*, Chorzów: Miejski Dom Kultury Batory w Chorzowie.
- Miles M. B., Huberman A. M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, przekład: S. Zabielski, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Murawska A. (2007), *Uniwersytet jako przestrzeń kultury – płonne nadzieje?, niespełnione obietnice?*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja – moralność - sfera publiczna*, Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Nowak M. (2006), *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Olbrycht K. 2007, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”.
- Palka S. (red.) (2010), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pilch T. (1998), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

- Sajdak A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Silverman D. (2012), *Prowadzenie badań jakościowych*, przekład: J. Ostrowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman S. (2012), *Interpretacja danych jakościowych*, przekład: M. Głowacka -Grajper, J. Ostrowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skorny Z. (1989), *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Steiner G. (2007), *Nauki mistrzów*, przekład: J. Łoziński, Poznań: Wydawnictwo „Zysk i S-ka”.
- Surina I. (2010), *Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztompka P. (2016), *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Rodziński S. (2004), *Relacja „mistrz-uczeń” - anachronizm czy nowa szansa*, [w:] D. Skulicz (red.), *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tischner J. (2012), *Filozofia dramatu*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Uslaner E. M. (2008), *Zaufanie strategiczne i zaufanie normatywne*, [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Węgrzecki A. (2014), *Wokół filozofii spotkania*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Wiles D. (2012), *Krótką historia przestrzeni teatralnych*, przekład: Ł. Zaremba, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Witkowski L. (2007), *Między pedagogiką, filozofią i kulturą: studia, eseje, szkice*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Znaniecki F. (2011), *Relacje społeczne i role społeczne. Niedokończona socjologia systematyczna*, przekład: E. Hałas, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

RECENZJE

MARTYNA PRYSZMONT-CIESIELSKA (RED.),
MACIERZYŃSTWO UNPLUGGED W BADANIACH INSPIROWANYCH
SZTUKĄ. W KIERUNKU REFLEKSYJNEJ PRAKTYKI BADAWCZEJ,
OFICyna WYDAWNICZA „ATUT” – WROCŁAWSKIE WYDAWNICTWO
OŚWIATOWE, WROCŁAW 2016, SS. 150

Badania jakościowe na polskiej arenie metodologicznej wciąż zyskują tak w horyzontalnym, jak i wertykalnym aspekcie. Mówiąc o tym pierwszym mam na myśli wiele nowych, coraz bardziej śmiałych przedsięwzięć badawczych uzyskujących aprobowane oceny recenzentów. Wertykalny wymiar tego zjawiska dotyczy nowatorskich metod wykorzystywanych w projektach badawczych. Recenzowana publikacja klasyfikuje się bardzo wysoko w obu wymiarach, eksplorując ciekawe zjawisko społeczne przy wykorzystaniu mało jak dotąd rozpowszechnionych badań inspirowanych sztuką. Ponadto, zawiera ona istotne, świadczące o jakości badań jakościowych, przemyślenia badaczy, będące swoistego rodzaju fragmentami auto-etnograficznej eksploracji projektu badawczego.

Przedmiotem badawczym publikacji uczyniono skomplikowane zagadnienie, na które składa się ważne *per se* zjawisko macierzyństwa, tutaj analizowane w oparciu o doświadczenia kobiet marginalizowanych ze względu na niepełnosprawność wzorku, uzależnienia, bezdomność, macierzyństwo patchworkowe (charakterystycznego dla rodzin zrekonstruowanych) oraz przynależność do mniejszości etnicznej. M. Pryszmont-Ciesielska słusznie zauważa, iż niuanse definicyjne marginalizacji nie pozwalają na jednoznaczne stwierdzenie, czy wszystkie uczestniczące w badaniach kobiety w trakcie trwania całego projektu zaliczały się do tej właśnie grupy. Głęboka wrażliwość metodologiczna autorki wskazuje na dynamikę zmian w życiu uczestniczek badań i związane z tym zagadnienia etyczne, które rozważają również autorki poszczególnych rozdziałów. Co więcej, każda z badaczek musiała się

wykazać również odpowiedzialnością za przygotowanie scenariusza oraz reżyserię etiud filmowych zrealizowanych na podstawie wywiadów narracyjnych z matkami wykluczonymi społecznie (aktorkami były młode adeptki aktorstwa).

Z uwagi na charakter niniejszego czasopisma, w recenzji skupię się przede wszystkim na metodologicznych podstawach publikacji. Badania, w których wykorzystywana jest sztuka w literaturze przedmiotu są różnie określane zarówno ze względu na nazwę (badania posługujące się sztuką, badania przez sztukę, badania inspirowane sztuką, badania oparte na sztuce), jak i ze względu na ich status metodologiczny (podejście badawcze, metoda badawcza, model badań – ten ostatni jest stosowany w omawianej pracy). Aktualnie podkreśla się ich rolę w docieraniu do wiedzy, zwłaszcza w badaniu zjawisk trudnych, jak również ich rolę terapeutyczną [Ciechowska, Ciechowski 2016], która w recenzowanej publikacji również ma swoje uzasadnienie.

Pozwolę sobie na uwagę dotyczącą zróżnicowanego nazewnictwa omawianego modelu badań. Same autorki też nie są konsekwentne i stosują zamiennie dwa pojęcia – badania inspirowane sztuką oraz badania posługujące się sztuką. Te ostatnie – które S. Finley opisuje jako badania, w których sztuka jest wykorzystywana na różnych etapach – istotnie odnoszą się do przeprowadzonego badania macierzyństwa *unplugged*, spełniają też istotną rolę pedagogii opartej na sztuce, która dąży do demaskowania opresji i zmiany istniejących praktyk [Finley 2009, s. 71]. Można by się jednak zastanawiać, czy drugie określenie zastosowane przez autorki – badania inspirowane sztuką – jest tu adekwatne. Inspiracja to coś, co jest natchnieniem, sugestią, wpływem wywieranym na kogoś [Doroszewki 1997], tak więc stanowi bodziec do działania. Tymczasem w badaniach macierzyństwa *unplugged* sztuka jest ostatnim ogniwem. Autorki nie wyjaśniają również, czy i w jaki sposób sztuka zainspirowała je do podjętych poczynąń badawczych. Wyjaśniają jednak za D. Kubinowskim, iż istotą ich badań (tu używają terminu: „posługujących się sztuką”) było połączenie nauki i sztuki dla poszerzenia sposobów prezentacji ludzkiego doświadczenia [Kubinowski 2010]. Autor jest pierwszym, który w polskiej, metodologicznej literaturze pedagogicznej przywołuje i wyjaśnia pojęcie „badań przez sztukę”. Tak więc pojawiły się już trzy określenia odwołujące się do badań macierzyństwa *unplugged*: badania inspirowane sztuką, badania posługujące się sztuką oraz badania przez sztukę. Wydaje się konieczne zaznaczenie, iż bardziej adekwatnym określeniem będzie tu termin „badania posługujące się sztuką”, gdyż autorki posłu-

żyły się etiudami filmowymi w celu naświetlenia w dostępny sposób, szerszej publiczności, sytuacji matek wykluczonych.

Skoro już został poruszony temat nazewnictwa, warto zaznaczyć, iż w literaturze anglojęzycznej popularnym terminem jest badanie oparte na sztuce (*art-based research*). McNiff podkreśla w definicji związek badacza i uczestników badań w poznaniu doświadczenia tych ostatnich poprzez wykorzystanie różnorodnych form ekspresji artystycznej [McNiff 1998]. Śmiało można powiedzieć, iż poznanie takie stanowi fuzję badań jakościowych i sztuki, przy czym ich granice oraz wzajemne zależności są tu na tyle zatarte, że Elliot Eisner nazywa je miękką formą (*soft-form*) badań jakościowych [Eisner 2008], co u badaczy zorientowanych pozytywnie może wywoływać negatywne skojarzenia. Tymczasem sztuka pełni tu rolę niezwykłą, pomaga bowiem dotrzeć badaczowi tam, gdzie jego konwencjonalne umiejętności badawcze nie docierają. Wydaje się, iż przyjęcie w badaniach jakościowych służebnej roli sztuki nie będzie błędem, wszak jest ona środkiem do poznania, analizowania, rozpowszechniania wiedzy naukowej. Niektórzy filozofowie i teoretycy kultury podnoszą głos, jakoby sztuka była tu deprecjonowana, ponieważ ta gałąź wiedzy nie zyskuje niczego [Rewers 2017]. Czy aby na pewno? Wszystko zależy tu od przyjętej definicji sztuki oraz artysty, którym - według paradygmatu badań opartych na sztuce [Rolling: 2010], teorii krytycznej, paradygmatu feministycznego i innych angażujących badanych w proces badawczy - może być każdy. Niezawodnie ujął to J. H. Rolling, wskazując, że nie ma tu zestawu kryteriów dla osądzania jakości artystycznej prac badawczych powstałych w wyniku badań opartych na sztuce, tak jak nie ma jednego paradygmatu piękna [Rolling 2008]. Tym samym, sztuka również może się rozwijać dzięki projektom badawczym. Używanie w tym kontekście określeń sztuki wysokiej czy niskiej okazuje się nieadekwatne, tym bardziej w świetle współczesnych koncepcji estetycznych [Bokiniec 2007]. Bezpieczniej jest unikać terminów wartościujących, tym bardziej, kiedy mowa o dziełach bliższych nie tylko samemu artyście (tu: badaczowi i uczestnikowi badań), ale też szerszemu gronu odbiorców współdoświadczających podobnych sytuacji co artysta.

W Polsce projekty badawcze wykorzystujące badania oparte na sztuce nie są często wykorzystywane [Kubinowski 2013]. Warto je rozpowszechniać, ponieważ prowadzone przez pedagogów-badaczy nasyconych duchem badania przez sztukę – w myśl Jamesa McKernana [1996] - mogą przyczynić się do rozwiązania problemu, który Karen Lee Carroll opisuje jako permanentną potrzebę ochrony sztuki w szkole

[1997]. „Praca badawcza nauczyciela organizuje się wokół zjawisk humanistycznych i procesów społecznych. Podejmując własną pracę badawczą (...) nauczyciel jako badacz doświadcza konstytutywnych cech badań jakościowych, które wyjaśniają niektóre aspekty badań oraz zazębiają się z jego umiejętnościami pedagogicznymi” [Ciechowska, Szymańska 2017, s. 53]. Takie zabiegi są tym bardziej uzasadnione, iż J. H. Rolling wskazuje na szereg implikacji edukacyjnych rodzących się dzięki wpleceniu sztuki w program edukacyjny i badawczy [Rolling 2010]. Do tego jednak potrzeba nauczycieli twórczych, którzy dzięki twórczej transformacji będą umieli wykorzystać własny potencjał pedagogiczny [Szymańska 2017].

Kończąc rozważania wywołane recenzowaną publikacją, należy docenić głęboką refleksyjność badaczek, znajdującą swój wyraz w rozdziale *Badacz w roli artysty w perspektywie doświadczeń projektu pt. „Macierzyństwo unplugged”. Pięć historii. Możliwości i dylematy etyczne badaczy zaangażowanych*. Autorki ukazują problemy (mogące też być uważane za wyzwania), jakie stają przed badaczem w badaniach – można by rzec – niekonwencjonalnych, niestandardowych, wymagających szeregu umiejętności (nie tylko badawczych), które przyczynią się do uzyskania końcowego rezultatu. Taki zaś został osiągnięty w dwóch wymiarach. I tutaj wkraczamy w nową przestrzeń badań jakościowych, gdzie wyniki badań są prezentowane w sposób tradycyjny oraz interaktywny. Pierwszy, to kolejne rozdziały w recenzowanej publikacji, ukazujące analizę i interpretację wywiadów narracyjnych z matkami doświadczającymi trudnych sytuacji życiowych. Drugi – to pięć etiud filmowych, które można obejrzeć na stronie <http://mikroswiaty.enda.pl>

Taka wielowymiarowa prezentacja wyników badań jakościowych ukazuje możliwości wykorzystania różnych środków przekazu w rozpowszechnianiu wyników badań szerszej publiczności, również tej, która nie ma odpowiedniego przygotowania do korzystania z publikacji naukowych. Same etiudy filmowe mogą ponadto służyć jako swoisty rodzaj terapii dla ich bohaterek. Często niedoceniane przez innych, umniejszane w roli matki, mogą teraz z dystansu zobaczyć pokonanie trudnej drogi na przekór innym.

Recenzowana książka wnosi uporządkowane informacje tak na temat teoretycznych, jak i metodologicznych podstaw projektu badającego doświadczenia matek wykluczonych. Dodatkowym atutem jest wielowymiarowa weryfikacja możliwości wykorzystania badań opartych na sztuce w rozpoznawaniu trudnych, drażli-

wych tematów, a nade wszystko uwrażliwienie szerszej opinii publicznej na ważne, jednostkowe problemy.

Bibliografia

- Bokiniec M. (2007), *Kultura wysoka – kultura niska. Richard Shusterman i Noël Carroll*, „Sztuka i Filozofia” nr 30.
- Carroll, K. L. (1997), *Researching Paradigms in Art Education*, [w:] S. D. La Pierre, E. Zimmerman (red.), *Research Methods and Methodologies for Art Education*, Reston, VA: National Art Education Association.
- Ciechowska M., Ciechowski M. (2016), *Badanie przez sztukę – nowe możliwości badawcze i terapeutyczne w edukacji* (wystąpienie w ramach Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Muzyka w edukacji*, Niedźwiedź 22-23 IX).
- Ciechowska M., Szymańska M. (2017), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Doroszewski W. (red.) 1997, *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/lista> (dostęp: 5.08.2017).
- Eisner E. W. (2008), *Persistent Tensions in Arts-based Research*, [w:] M. Cahnmann-Taylor, R. Siegesmund (red.), *Arts-based Research in Education: Foundations for Practice*, New York: Routledge.
- Finley S. (2009), *Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia - metodyka - ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kubinowski D. (2013), *Idiomatyczność – synergia - emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XIX i XX wieku*, Lublin: Wydawnictwo „Makmed”.
- McKernan J. (1996), *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*, Abingdon: Kogan Page.
- McNiff S. (1998), *Art-based Research*, London – Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Rewers E. (2017), *Rywalizacja założeń ontologicznych w badaniach nad kulturą* (wystąpienie w ramach VI Transdyscyplinarnego Sympozjum Badań Jakościowych, Wrocław 20-21 VI).
- Rolling J. H. (2008), *Rethinking Relevance in Art Education. Paradigm Shifts and Policy Problematics in the Wake of the Information Age*, "International Journal of Education & the Arts", t. 9, nr 1
<http://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=tl>
(dostęp: 4.08.2017).
- Roeling J. H. (2010), *A Paradigm Analysis of Art-based Research and Implications for Education*, "A Journal of Issue and Research" nr 5 (12).
- Szymańska M. (2017), *Transformative Creativity in Teacher Formation: A Pedagogical Approach*, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Magdalena Ciechowska
Akademia Ignatianum w Krakowie