

# Chomiczyńska-Rubacha, Mariola

---

## Etnografia jako metoda badań nad szkolną socjalizacją w zakresie ról płciowych

---

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 15 (360), 219-229

---

2003

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
Instytut Pedagogiki*

*Mariola Chomczyńska-Rubacha*

## ETNOGRAFIA JAKO METODA BADAŃ NAD SZKOLNĄ SOCJALIZACJĄ W ZAKRESIE RÓL PŁCIOWYCH

### WPROWADZENIE

Problematyka socjalizacyjnych przekazów dotyczących płci pojawia się w wielu dziedzinach praktyki społecznej. Jedną z nich jest szkolna edukacja. Przekazy te nie są wyrażane wprost, lecz pozostają ukryte w szkolnej codzienności, w rytuałach i zwyczajach charakteryzujących życie klasy szkolnej. Przedmiotem niniejszego artykułu nie będzie wyłącznie ich analiza, lecz także rozważenie możliwości badania przekazów dotyczących płci przy pomocy metod etnograficznych. Problem ten zaprezentuję, stosując typową dla badań jakościowych metodę indukcji analitycznej. Tak więc, rozpocznę od analizy szczegółowego przypadku doświadczeń badawczych Philipa Jacksona opisanych w „Life in Classrooms”, aby stopniowo wyprowadzać z nich ogólne informacje dotyczące stosowania badań etnograficznych w edukacji. W części poświęconej szkolnym przekazom socjalizacyjnym dotyczącym płci, dokonam analizy i interpretacji danych etnograficznych pochodzących z badań nad szkolną codziennością. W zakończeniu pokażę miejsce i rolę orientacji etnograficznej w systemie badań nad procesami socjalizacyjnymi w szkole.

### ETNOGRAFIA JAKO GŁOS W DYSKUSJI NA TEMAT NATURY I MOŻLIWOŚCI POZNANIA ŚWIATA SPOŁECZNEGO

Swoje opowiadanie o „przygodzie” z etnografią Jackson zaczyna od stwierdzenia, że źródłem zainteresowania tym typem badań w jego karierze naukowej stało się „rosnące niezadowolenie ze sposobu uprawiania psychologii wychowania” (1990,

Introduction, s. IX). Przypadło ono na przełom lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, kiedy to w badaniach nad edukacją „królowały” metody ilościowe. Badacz, uzbrojony w teorię, hipotezy, wskaźniki zmiennych i baterię testów pojawiał się na chwilę w otoczeniu badanych, jednak „właściwą” pracę wykonywał w swoim gabinecie. Badania typu papier-olówek dostarczały danych o zainteresowaniach, aspiracjach, wartościach, inteligencji, rozwoju moralnym itd. Zadaniem badacza było nadanie sensu masie danych poprzez „wtłoczenie” ich w przyjęte uprzednio ramy teoretyczne. Choć przedsięwzięcie takie daje wiele interesujących wyników, pozostawia badacza daleko poza fenomenem codziennego życia osób badanych. Nawet wówczas, gdy nie ingeruje on bezpośrednio w ich życie, wprowadzając jakiś czynnik eksperymentalny, jest zewnętrznym obserwatorem poddanym dyscyplinie wartościowania tego, co widzi.

Lata sześćdziesiąte, które opisuje Jackson, zbiegły się z początkiem antypozytywistycznej rewolucji w naukach humanistycznych i społecznych, która zakwestionowała zasadność badania świadomości przy pomocy metod nauk przyrodniczych.

Antypozytywiści, inspirowani przez niemiecki romantyzm, stawiali w centrum uwagi doświadczenie życiowe człowieka. Zamiast konstruować pojęcia i mierzyć zmienne, zaczęli obserwować, pytać, słuchać, opisywać, analizować i interpretować. Pojawiło się pytanie, czy badania scjentyistyczne penetrują istniejącą rzeczywistość, czy też raczej konstruują tę rzeczywistość na użytek badaczy i zgodnie z ich wyobrażeniami (Kawecki 1996, s. 12–13).

Inspiracje dla badań jakościowych w edukacji płynęły z wielu dziedzin. Jedną z nich była filozofia i socjologia fenomenologiczna. Na gruncie filozoficznym kierunek ten postuluje odrzucenie pojęciowych spekulacji filozoficznych, „powrót do rzeczy” i tzw. wgląd w ich istotę (E. Husserl, R. Ingarden). W fenomenologii społecznej odrzucony zostaje pogląd o obiektywnym charakterze rzeczywistości. Uwaga skupia się na badaniu świadomości traktowanej jako wytwór myślenia i działania ludzi, którzy w tej rzeczywistości uczestniczą (M. Scheler, A. Vierkant, A. Schutz). W tym nurcie myślenia mieści się również teoria interakcjonizmu symbolicznego nawiązująca do psychologicznej teorii zachowania. Usiłuje ona wyjaśnić życie społeczne w kategoriach oddziaływań międzyludzkich, eksponując w nich aspekt subiektywny, zwłaszcza zaś rolę symboli będących przedmiotem interakcji (prekursorzy: G. Simmel, G. H. Mead; główni przedstawiciele: G. Homans, H. Blumer).

Nieoceniony wkład w rozwój badań jakościowych w edukacji wniosła także antropologia, która m.in. interesowała się edukacją jako środkiem transmisji kulturowej. Wspólny wysiłek antropologów i badaczy procesów edukacyjnych zwińczyła publikacja z 1955 roku pod redakcją George'a Spindlera, zawierająca studia dotyczące życia szkolnego.

## CZYM SĄ BADANIA ETNOGRAFICZNE W EDUKACJI?

Powróćmy do „osobistego dziennika terenowego” Jacksona, aby odpowiedzieć na pytanie „Na czym polegają badania etnograficzne w edukacji?” Jackson, wyposażony w wiedzę o badaniach antropologicznych uzyskaną z lektur prac Margaret Mead i Ruth Benedict, postanowił odwiedzać typowe klasy szkolne i traktować je tak, jakby poznawał odległą, egzotyczną kulturę. Pierwszy problem przed jakim stanął, to decyzja – na co patrzeć i czego słuchać. Trudność ta wynikała po części z tego, że w przeciwieństwie do egzotycznych kultur, jakie badają antropolodzy, klasa szkolna poprzez swą powszedniość i oczywistość, nie jawi się jako miejsce budzące zdziwienie czy przyciągające uwagę zaskakującymi bodźcami. Jackson przyznaje się, że z powodu typowości otoczenia i braku jasności, co do przedmiotu badań, początkowo miał duże trudności z koncentracją uwagi. Z pomocą przyszły mu nawyki zdobyte w modelu badań ilościowych. Nie będąc do końca tego świadomym, zaczął liczyć różne zdarzenia. W ten sposób, ku swojemu zdziwieniu zauważył, że nauczyciele szkoły podstawowej wiele czasu spędzają poruszając się po klasie. Podzielił zatem kartkę papieru – obrazującą klasę – na cztery ćwiartki i zaczął mierzyć czas, jaki spędzają w każdej z nich. Równocześnie zauważył, że nauczyciel nawiązuje wiele krótkich interakcji z dużą liczbą uczniów w ciągu krótkiego czasu. Na tym wstępnym etapie nie interesował się, jaki jest cel tych interakcji, jedynie je liczył. Uzyskane wyniki zaskoczyły nie tylko jego, ale nauczycieli, którzy proszeni o oszacowanie ich liczby, podawali znacznie mniejsze wartości od rzeczywistych. Mimo braku pewności, czy uzyskane wyniki są „znaczące” w sensie naukowym, odsłonięte obszary „pozornej oczywistości” kazały mu kontynuować przez kilka tygodni zbieranie informacji.

Można by zapytać, jakie znaczenie miał ten etap z metodologicznego punktu widzenia? Oddajmy głos Jacksonowi:

To co w terminach metodologicznych wyłoniło się z tej fazy pracy, to świadomość, że jakiś znajomy sposób działania jawi się jako dziwny i dlatego bardziej interesujący, że obnażenie go okazuje się mieć znaczący sens [...]. Myślałem o tych małych ćwiczeniach obserwacyjnych jako konstytuujących miniaturowe studia nad życiem klasy. Czuję także, że przyswoiłem postawę obcokrajowca, być może Marsjanina, który nie rozumie zachowania ludzi znajdujących się w tym środowisku i dlatego układa z puzzli pełne kontury ludzkiej aktywności (Jackson 1990, s. XIII-XIV).

Choć postawa „obcokrajowca wśród tubylców” okazała się w pierwszym etapie owocna, Jackson musiał ją porzucić, jeśli chciał zrozumieć, co jest treścią porozumiewania się. Zaczął teraz poszukiwać głębszego sensu pojedynczych epizodów i składać je w większe całości. W naszym przypadku częstotliwość interakcji nauczyciela z uczniami i jego „wizyty” w różnych częściach klasy okazały się interesujące nie z powodu ich zadziwiająco dużej liczby, ale ze względu na to, co

mogły powiedzieć o naturze szkolnego życia. Stopniowo stawało się jasne, że zachowania nauczyciela nie są grą przypadku, lecz stanowią wyraz jego przekonań na temat edukacji i równocześnie konstytuują warunki, w jakich toczy się codzienna praca w szkole. Z tej perspektywy spostrzeżenie, że uczniowie chcący otrzymać pomoc od nauczyciela podnoszą do góry ramię i podtrzymują je wolną ręką, było uzasadnioną reakcją na tłok i konieczność czekania na swoją kolejkę, które są charakterystycznym rysem warunków życia w klasie. „Odkrycie” sensu takich zachowań w klasie ma niewiele wspólnego z typem wyjaśnień stosowanych w badaniach ilościowych. Przy czym różnica nie polega tylko na zastąpieniu jednej procedury zbierania danych (testowania), inną (obserwacją uczestniczącą), ale dodatkowo dotyczy celów i problemów badań.

Pytanie o cele badań staje przed każdym badaczem, niezależnie od tego czy pracuje w laboratorium, czy w terenie. Celem badań edukacyjnych w modelu ilościowym jest m.in. znalezienie odpowiedzi na praktyczne problemy, np.: „Jak należy prowadzić naukę czytania i pisania?”, „Z czego wynikają różnice w zakresie poziomu efektywności szkół?” Racje dla badań tego typu stanowi zatem potrzeba rozwiązania konkretnych trudności lub poszukiwanie ogólnych prawidłowości procesów edukacyjnych pozwalających ich uniknąć. W przeciwieństwie do badań ilościowych, badania jakościowe nie stawiają sobie za cel udzielania odpowiedzi na pytania natury praktycznej (choć może to być niekiedy produktem ubocznym takich badań). Służą one raczej poznaniu tego, jak ludzie funkcjonujący w różnych sytuacjach i warunkach interpretują je i jak na nie reagują. W naszym przykładzie, obserwacja życia klasy miała służyć **zrozumieniu** tego, co się w niej dzieje. W odróżnieniu od tradycji badań ilościowych, w której „zbieranie danych” służy znalezieniu odpowiedzi na pytania sformułowane przed wkroczeniem na teren badań, w badaniach jakościowych obserwator „zawiesza”, „bierze w nawias” swoją wiedzę czy uprzednie nastawienia. Stara się dzięki empatycznemu wglądowi zidentyfikować symboliczne znaczenie różnych zjawisk i zdarzeń. Proces ten przebiega podobnie do tego, jaki towarzyszy twórcom przeżywającym nagłe oślnienie. Posłuchajmy, jak opisuje to Jackson:

Jeżeli przymuszałem się, aby skoncentrować się na czymś specyficznym, takim jak np. częstotliwość interakcji nauczyciel-uczeń, to moje myśli błądziły prawie bez celu, spoczywając na jakimś przedmiocie, osobie czy zdarzeniu, które rejestrowały moje oczy. Ten sam proces powtarzał się wieczorem w domu. Mogłem myśleć o tym, co widziałem lub słyszałem, ale nigdy w jakiś systematyczny sposób. Powracałem pamięcią, będąc często zaskoczony jakąś sytuacją czy zdarzeniem, które nieoczekiwanie pojawiało się w moich wspomnieniach. Kiedy to zdarzało się, chciałem zrozumieć dlaczego ten pojedynczy fragment doświadczenia zachował się w mojej pamięci. Rzadko byłem w stanie satysfakcjonująco odpowiedzieć na to pytanie. Często jednak odkrywałem, że jeśli tego typu wspomnienia po raz kolejny pojawiały się w mojej głowie, mogłem dostrzec jakiś aspekt, który pozornie przeoczyłem. To, co najpierw wydawało mi się nieistotne, mogło stopniowo urastać do rangi czegoś znaczącego.

To doświadczenie, o którym teraz myślę jako o decydującej fazie procesu interpretacyjnego, było nieodmiennie energetyzujące. Prawie zawsze uruchamiało pragnienie, aby wrócić do klasy (Jackson 1990, s. XVII).

Charakteryzując proces interpretacji, Jackson opisuje go jako postawę systematycznego wątpienia co do natury przedmiotu zainteresowań. Ten sceptycyzm rozciąga się również na to, co inni powiedzieli już na ten temat. Badacz-interpretator dla pełniejszej siły opisu porzuca dosłowny i techniczny język na rzecz języka metaforycznego. Wróćmy do przykładu podnoszenia ręki przez uczniów w celu sprowokowania uwagi nauczyciela. Pozostając na poziomie dosłownego opisu tego faktu, uwaga skupia się na rutynowych wzorcach zachowania w klasie. Jawią się one wówczas jako oczywiste i naturalne. Na poziomie symbolicznym, podniesione ramię można jednak interpretować jako skutek przebywania w tłoku. Klasa, która jawiła się jako uporządkowana organizacja przestrzeni oraz aktywności uczniów i nauczycieli, nabiera innego sensu. I teraz można zadać kolejne pytanie o „produkt uboczny” takich codziennych praktyk. Czego mogą się nauczyć uczniowie w tak zorganizowanym środowisku? Dyscypliny, a może – cierpliwości i konformizmu, które urastają do rangi głównych cnót.

### SZKOLNA SOCJALIZACJA W ROLACH PŁCIOWYCH W PERSPEKTYWIE ETNOGRAFICZNEJ

Socjalizacja jako przedmiot badań w naukach społecznych i humanistycznych jest operacjonalizowana na jeden z dwóch sposobów. Można ją opisywać na podstawie pomiaru jej tzw. odległych skutków, dających się zidentyfikować w dowolnym momencie życia jednostki. Badacz odwołuje się wówczas do doświadczeń socjalizacyjnych badanych w celu retrospektywnego odtworzenia kierunków presji socjalizacyjnych. Następnie, dokonując pomiaru rozwoju badanych w różnych dziedzinach, stara się wyjaśnić tę część wariancji zmiennej zależnej, która daje się przypisać owym presjom socjalizacyjnym. Drugi sposób badania, to śledzenie procesu socjalizacyjnego w trakcie jego trwania. Podejście takie oznacza stosowanie systematycznej obserwacji. Jedną z najefektywniejszych metod okazuje się tutaj metoda obserwacji uczestniczącej, wypracowana w omawianym właśnie modelu badań etnograficznych. Typowa dla etnografii ciągłość i względne nieukierunkowanie czynności badawczych jest tutaj konieczna, ponieważ presje socjalizacyjne są zmiennymi ukrytymi, które można odczytać i zinterpretować jedynie w kontekście obserwowanych zdarzeń życia codziennego.

Szkolna codzienność okazuje się być obszarem krytycznym dla ujawniania się przekazów dotyczących płci. W szkole mamy okazję obserwować zarówno kobiety (dziewczęta), jak i mężczyzn (chłopców), którzy nawiązują angażujące emocjonalnie i poznawczo interakcje. Wszystko to dzieje się w ramach instytucjonal-

nie usankcjonowanych zwyczajów, rytuałów i przeróżnych form organizacji pracy szkolnej. Tak więc zarówno interakcje, jak i formalno-organizacyjna przestrzeń szkoły stają się ważnymi etnograficznie obiektami badań.

Przedmiotem tych badań były na ogół interakcje między nauczycielami, a uczniami i uczennicami. Kaplan (1990, s. 310–313) oraz Stanworth (1989, s. 205–206) w niezależnych próbach zaobserwowały, że nauczyciele kierują znacznie więcej komunikatów do chłopców, niż do dziewcząt. Kaplan skoncentrowała się głównie na komunikatach wyrażających dezaprobatę i abrobatę. Obserwowani przez nią nauczyciele krytykowali chłopców za złe sprawowanie, brak staranności i motywacji, podczas gdy dziewczęta były krytykowane w przeważającej większości za jakość pracy. Odwrotna prawidłowość została zanotowana w przypadku komunikatów nagradzających. Dziewczyniki chwalone były za ładny wygląd, staranność, pilność, zdyscyplinowanie, zaś chłopcy za merytoryczną wartość pracy. Stanworth natomiast policzyła, że chłopcy w porównaniu z dziewczętami otrzymywali pięć razy więcej pomocy i zainteresowania przejawiającego się w mówieniu do nich i słuchaniu ich. Otrzymywali także dwa razy więcej pochwał za wiedzę, niż ich koleżanki oraz trzy razy częściej byli nagradzani, a tylko nieznacznie więcej byli krytykowani.

Tyle dane etnograficzne. Czego doświadczają dzieci i czego mogą się nauczyć z takich codziennych interakcji? Jedną z możliwych interpretacji jest odwołanie się do kulturowych wzorców kobiecości i męskości. W zachowaniach nauczycieli ujawniły się tendencje do wzmacniania stereotypów płci. Można sądzić, że ukryte w interakcjach przekazy uczą dziewczęta strategii, przy pomocy których mogą osiągać sukces edukacyjny. Należy zatem być dokładną, grzeczną, podporządkowaną i posłuszną, dbać o własny wygląd i dobre maniery. Prowokowanie takiej strategii zachowania się dziewcząt wzmacnia w nich typową dla stereotypu kobiecości orientację emocjonalno-prospołeczną. Chłopcy natomiast mogą się nauczyć, że sukces szkolny nie zależy od zdyscyplinowania, lecz od osiągnięcia merytorycznych, co sprzyja kształtowaniu w nich orientacji racjonalno-działaniowej.

Przytoczone wyniki badań Kaplan i Stanworth dotyczyły uczniów szkół podstawowych, co ogranicza nieco powyższą interpretację. Kolejny zatem trop etnograficzny prowadzi nas do szkół średnich. Z danych obserwacyjnych Öhrn (1993, s. 147–158) wynika, że w szkole średniej sytuacja się zmienia. Teraz to dziewczęta są częściej krytykowane przez nauczycieli, a krytyka ta bardziej dotyczy kwestii merytorycznych, niż społecznych. Na poziomie interpretacji odkrywającej pedagogiczne skutki praktyk socjalizacyjnych w szkole podstawowej, można odnieść się do specyfiki funkcjonowania wyższych szczebli edukacji. Szkoła średnia, zdecydowanie bardziej niż podstawowa, nastawiona jest na osiągnięcia naukowe uczniów. Może to oznaczać, że chłopcy są lepiej przygotowani do stylu pracy w szkole średniej, niż dziewczęta. Ich nastawienie na działanie i osiągnięcia sprzyja klimatowi pracy i oczekiwaniom nauczycieli. Natomiast dziewczęta prezentujące intymno-emocjonalne strategie zachowania, jawią się w oczach nauczycieli szkół średnich, jako mniej kompetentne pod względem naukowym. Czy jednak są jakieś

dowody na to, że dziewczęta wynoszą ze szkół podstawowych inne nawyki pracy intelektualnej niż chłopcy?

W celu dopełnienia powyższej interpretacji można odwołać się do badań Stanworth, Dwick oraz na gruncie polskim do obserwacji Konarzewskiego. Stanworth obserwowała przebieg dyskusji klasowych w szkole podstawowej (za Meighan 1993, s. 177). Typowym zjawiskiem było częstsze oddawanie głosu chłopcom niż dziewczętom. Chłopców częściej proszono o ujawnianie własnych poglądów i rozwijanie dyskusji, prowokowano ich do twórczych wypowiedzi, podczas gdy od dziewcząt oczekiwano na ogół informacji i odpowiedzi odtwórczych. Dwick (za: Lips 1987, s. 299) natomiast dostarcza danych na temat strategii, jakie stosowali nauczyciele reagując na błędy popełniane przez uczniów i uczennice. W przypadku dziewcząt obserwowani nauczyciele bagatelizowali ich trudności, pocieszali je i raczej im pობлаżali (por. też Öhrn 1993, s. 150), niż motywowali do poszukiwania dobrego rozwiązania. Inaczej zachowywali się wobec trudności chłopców, których na ogół zachęcali do poszukiwania rozwiązania, aż do chwili, gdy je znajdą. Także w obserwacjach prowadzonych przez Konarzewskiego (1991, s. 92–116) ujawniła się tendencja nauczycieli do stawiania innych zadań chłopcom i dziewczynkom. Ci pierwsi dostawali na ogół zadania-problemy, które wymagały myślenia, a dziewczynki zadania-ćwiczenia, które wymagały cierpliwości.

Przytoczone dane wzmacniają interpretację sugerującą, że chłopcy kończący szkołę podstawową mogą być lepiej niż dziewczęta przygotowani do zadań, jakie stawia uczniom szkoła średnia. Dane te także wymagają dalszych interpretacji. Dwick odnosząc się do swoich badań interpretuje opisany stan jako presję socjalizacyjną na uczenie się przez chłopców traktowania problemów jako wyzwania, którym sprostanie wymaga aktywności intelektualnej. Natomiast dziewczęta uczą się w ten sposób bierności wobec problemów, dostając komunikat, że niepowodzenie w rozwiązaniu zadania znajduje się poza ich kontrolą. Interpretacja ta wpisuje się w znane w literaturze zjawisko „wyuczonej bezradności”, jako reakcji kobiet na problemy. Zresztą stereotyp kobiecości sugeruje ich pasywność i mniejsze poczucie kontroli niż u mężczyzn, którzy każde środowisko i okoliczności postrzegają jako kontrolowalne.

Istnieją także dalsze edukacyjne skutki opisanych praktyk socjalizacyjnych. Można je wyprowadzić z interpretacji wyników badań dotyczących zróżnicowania kontaktów nauczyciel-uczeń w zależności od nauczanego przedmiotu. Leinhardt i inni zaobserwowali, że matematyka jest przedmiotem, na którym nauczyciele więcej uwagi poświęcają chłopcom, niż dziewczętom. Aktywność dziewcząt jest natomiast częściej angażowana na lekcjach języka ojczystego. Referująca te badania Kaplan (1990, s. 307) porównuje otrzymane dane etnograficzne z wynikami uczniów na poziomie matury. Okazuje się, że zgodnie z oczekiwaniami, chłopcy lepiej sobie radzą z matematyką, a dziewczęta z językiem. Próby interpretacji tego stanu rzeczy mogą wykraczać poza dostarczone dane. I wtedy pojawiają się wyjaśnienia, że chłopcy z powodów biologicznych mają lepsze predyspozycje do przedmiotów wymagających myślenia przestrzennego, a dziewczęta mają większe zdolności językowe.



Interpretacja ta ulega osłabieniu, gdy powołamy się na wyniki badań, które pokazały, że zmiana kierunku stymulacji uczniów i uczennic na matematyce i języku ojczystym prowadzi do odwrócenia osiągnięć w testach z tych przedmiotów (Palardy 1969, za Meighan 1993, s. 146). Być może obie interpretacje są słuszne. W każdym razie może to sugerować, że szkoła zaniechała wyrównywania szans uczniów, zrezygnowała z różnicujących praktyk edukacyjnych, które – jak wykazały badania Palardy – pozwalają na poprawę kompetencji matematycznych dziewcząt i językowych chłopców. Wykraczając poza interpretacje pedagogiczne można tutaj wskazać, że szkoły wzmacniają nierówności społeczne, odtwarzając zastaną strukturę zatrudnienia i pozycję zawodową przedstawicieli obu płci.

Zaprezentowane wyniki badań okazują się być reprezentatywne niemal dla całości danych obserwacyjnych, jakie występują w literaturze przedmiotu. Zespół pod kierunkiem Kelly, dokonał komputerowej analizy materiałów z 80 programów badawczych, których przedmiotem były obserwacje klasy szkolnej. Wszystkie raporty potwierdzają wskazane powyżej tendencje w socjalizacyjnych oddziaływaniach szkoły wobec dziewcząt i chłopców (za: Acker 1988, s. 308–309). Interpretacja, jaka nasuwa się z przeprowadzonych analiz pokazuje, że przyjmowane przez chłopców i dziewczęta strategie zachowania oraz stosunek do samych siebie zależą od traktowania przez nauczyciela każdej z płci. Nie bez podstawy bowiem można oczekiwać, że gdyby nauczyciel zastosował wobec dziewczynek takie same strategie zachowania jak wobec chłopców, zaczęłyby one zachowywać się i myśleć tak jak chłopcy (por. Meighan 1993, s. 149–150 oraz Konarzewski 1992, s. 103). Reguła ta będzie działać także w przeciwnym kierunku. Dobrym przykładem badań etnograficznych wzmacniającym tę tezę są obserwacje Ember (za: Whiting, Edwards 1976, s. 202). Nie dotyczą one wprawdzie szkoły, ale warto je w tym miejscu przytoczyć. Autorka przebywała w Kenii wśród tubylców, którym brakowało odpowiedniej liczby dziewczynek, które mogłyby się opiekować młodszym rodzeństwem i zajmować pracami domowymi (sprzątaniem i gotowaniem). Przewaga liczebna chłopców spowodowała, że część z nich przejęła, te uważane przez tubylców za kobiece, obowiązki. Reszta chłopców, tak jak zawsze, angażowała się w zajęcia rezerwowane dla mężczyzn (udział w polowaniach, pomoc przy ciężkich pracach). Była to zatem naturalna zamiana ról. Badania te ujawniły, że chłopcy pełniący kobiece role byli bardziej odpowiedzialni, mniej agresywni i dominujący, bardziej zależni oraz mniej egocentryczni niż ich rówieśnicy, którzy tych ról nie pełnili. Okazuje się zatem, że socjalizacja nastawiona na dystrybucję zadań niezgodnych z kulturową definicją płci prowadzi do zmniejszenia, lub nawet zniknięcia różnic między płciami. W tym przypadku skutkiem było osłabienie męskich pierwiastków tożsamości badanych chłopców, ale też odwrócenie ról było dość radykalne.

## MIEJSCE I ROLA PERSPEKTYWY ETNOGRAFICZNEJ W SYSTEMIE BADAŃ NAD SZKOLNĄ SOCJALIZACJĄ W ZAKRESIE RÓL PŁCIOWYCH

Jak można zauważyć, badania etnograficzne dotarczają subtelnych danych opisujących szkolną codzienność. Nie są to bowiem dane behavioralne, lecz dane zakotwiczone w kontekście, w którym zostały zebrane. Dlatego właśnie ich wartość maleje, jeśli oderwiemy je od interpretacji. Tak więc, znaczenie danych etnograficznych zależy w dużej mierze od tego, co pozwalają nam zrozumieć. A to z kolei zależy od pozycji teoretycznej, z jakiej wychodzi badacz formułujący swoje interpretacje. Przyjęcie np. perspektywy feministycznej pozwoli zobaczyć szkolną codzienność jako obszar dominacji męskiej racjonalności, a szkołę jako instytucję odtwarzającą patriarchalny układ stosunków społecznych. Nacisk interpretacyjny zostanie położony na krytykę stereotypów związanych z płcią jako kryterium codziennych odniesień interpersonalnych i formułowanych zasad ograniczających.

Z kolei przyjęcie perspektywy poststrukturalistycznej pozwoli zinterpretować uzyskane dane etnograficzne w kategoriach związku pomiędzy władzą i wiedzą. Szkolna socjalizacja w zakresie ról płciowych będzie konceptualizowana jako dyskurs uprawomocniający wiedzę wyrosłą na założeniach o różnicach między płciami. Wszyscy uczestnicy życia szkolnego muszą poruszać się w obrębie założeń tego dyskursu, aby ich wypowiedzi zostały uznane za sensowne. Tak więc procesy socjalizacyjne kreują znaczenia, których odrzucenie spycha jednostki na margines, a przyjęcie pozwala im na pozostanie w centrum (Ball 1999, s. 13–14).

Badacz ma do wyboru wiele perspektyw interpretacyjnych, a jego decyzja w tej mierze zależy od przyjętego celu badań. Sytuacja ta pokazuje, że etnograficzny nurt badań nad szkolną socjalizacją jest nurtem otwartym, który pozwala wielokontekstowo interpretować dane zebrane w terenie. Można w ten sposób tworzyć dopełniające się lub skontrastowane obrazy badanego zjawiska. Przy zastosowaniu radykalnych i krytycznych perspektyw interpretacyjnych, staje się nurtem demaskacyjnym, ujawniającym ukryte praktyki nierówności i wykluczeń społecznych.

Tak więc badania etnograficzne (dane wraz z interpretacjami) stanowią wyrafinowany rodzaj wglądu w ukryte wymiary szkolnej socjalizacji w rolach płciowych. Niestety nie jest to wgląd we wszystkie obszary szkolnej codzienności. Etnografia sprawdza się tam, gdzie można prowadzić obserwację uczestniczącą i rozmowę etnograficzną. Poza jej zasięgiem jest bardzo poważne źródło przekazów socjalizacyjnych szkoły, a mianowicie podręczniki i lektury. W tym obszarze sprawdzają się metody analizy treści wraz ze stosowanymi perspektywami interpretacyjnymi. Zawarte w podręcznikach wzorce zachowań kobiet i mężczyzn, wzorce ich ról społecznych, możliwości i bariery działania stanowią czynniki ukrytych oddziaływań socjalizacyjnych.

Poza zasięgiem perspektywy etnograficznej znajdują się także dane opisujące znaczenia, jakie szkolnej codzienności nadają uczniowie i nauczyciele obojga płci oraz ich subiektywny odbiór zjawisk zachodzących w klasie szkolnej. Jest to rzeczywistość empiryczna, którą można poznać i opisać przy pomocy  **pogłębionych wywiadów narracyjnych oraz metod biograficznych**. Te ostatnie są szczególnie przydatne do analiz ciągów zdarzeń i losów życiowych badanych, które można operacjonalizować w kategoriach skutków odbieranych presji socjalizacyjnych.

Dalekie skutki szkolnej socjalizacji w rolach płciowych są kolejnym obszarem niedostępnym bezpośrednio metodom etnograficznym. Można wprawdzie hipotetycznie interpretować te skutki z danych etnograficznych, jednak ich empiryczne uchwycenie nie jest dostępne tej metodzie. Poza wspomnianymi przed chwilą metodami biograficznymi otwiera się tutaj obszar dla badań ilościowych, szczególnie metod **sondażu diagnostycznego z takimi technikami, jak testy i ankiety**. Procesy socjalizacji stanowią bowiem czynniki rozwoju jednostki. Tak więc dzięki metodom ilościowym stają się możliwe pomiary osiągnięć rozwojowych kobiet i mężczyzn, ich porównywanie oraz korelowanie ze zmiennymi socjalizacyjnymi. W obrębie metodologii ilościowej czułą metodą pomiaru odległych skutków socjalizacji są **eksperymenty laboratoryjne**, których wyniki opisują m.in. wyuczone strategie zachowania się kobiet i mężczyzn wobec zróżnicowanych sytuacji bodźcowych.

Metody etnograficzne nie mogą także dotrzeć do struktury formalno-organizacyjnej szkoły. Identyfikacja jej wymiarów związanych z płcią, np. udziału nauczycielek i nauczycieli w strukturze zatrudnienia poszczególnych rodzajów szkół, wyników dziewcząt i chłopców osiąganych w egzaminach końcowych jest możliwa przy pomocy technik **analizy źródeł i dokumentów**.

Jak widać, metody etnograficzne stanowią jedną z wielu strategii badawczych służących odkrywaniu i opisowi procesów socjalizacyjnych w szkole. W strukturze metod badawczych mają swoje stabilne i znaczące miejsce, ponieważ docierają do takich danych, jakie pozostają poza zasięgiem innych metod. Wprawdzie na ich podstawie nie można uogólniać danych obserwacyjnych na całe populacje uczniów, nauczycieli, czy na wszystkie szkoły i klasy, ale dzięki skomplikowanym metaanalizom można śledzić powtarzalność wyników w różnych środowiskach, szkołach i nawet krajach. Dzięki metaanalizom rośnie intersubiektywna wartość danych etnograficznych, co staje się podstawą do ich dalszego testowania przy pomocy innych metod, np. eksperymentalnych.

## PODSUMOWANIE

Tekst ten realizował trzy cele szczegółowe. Pierwszym celem było zrekonstruowanie na podstawie doświadczeń etnograficznych Jacksona, sposobów zbierania danych etnograficznych w klasie szkolnej oraz wyprowadzania z nich interpretacji. Drugim celem było omówienie najbardziej reprezentatywnych dla litera-

tury przykładów badań etnograficznych nad szkolną socjalizacją w zakresie ról płciowych oraz pokazanie, jakiego rodzaju wiedzę o tym zjawisku można etnograficznie konstruować. Trzecim celem była próba umiejscowienia metod etnograficznych wśród innych metod badania szkolnej socjalizacji płciowej. Chodziło o wyraźne zdefiniowanie rzeczywistości empirycznej dostępnej tej metodologii oraz tego obszaru szkolnej socjalizacji, który mieści się poza etnograficznym wglądem.

## BIBLIOGRAFIA

- Acker S., *Teachers, Gender and Resistance*, British Journal of Sociology of Education, 1988, nr 3.
- Delamont S., *The Conservative School? Sex Roles at Home, at Work and at School*, [w:] S. Walker, L. Barton (eds.), *Gender, Class and Education*, Sussex 1983.
- Jackson P., *Life in Classrooms*, New York 1990.
- Kaplan A. G., Sedney M. A., *Psychology and Sex Roles an Androgynous Perspective*, Boston-Toronto 1980.
- Kaplan P. S., *Educational Psychology for Tomorrow's Teacher*, St. Paul 1990.
- Kawecki I., *Etnografia i szkoła*, Kraków 1996.
- Konarzewski K., *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Poznań 1991.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.
- Lips H.M., *Education and the Status of Women: A Challenge for Teachers*, [w:] L. L. Stewin, S. J. H. McCann (eds.), Toronto 1987.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Öhrn E., *Gender, Influence and Resistance in School*, British Journal of Sociology of Education, 1993, nr 2.
- Stanwotr M., *Girls on the Margins: a Study of Gender Division in the Classroom*, [w:] G. Weiner, M. Arnot (eds.), *Gender under Scrutiny, New Inquiries in Education*, London 1989.
- Whyld J., *Subject Image, Examinations and Teaching Materials*, [w:] J. Whyld (ed.), *Sexism in the Secondary Curriculum*, London 1983.