

Krystyna Duraj-Nowakowa

Perspektywy aplikacji etnometodologii w naukach pedagogicznych: szkic

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 15, 21-32

2005

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Krystyna Duraj-Nowakowa

PERSPEKTYWY APLIKACJI ETNOMETODOLOGII W NAUKACH PEDAGOGICZNYCH: SZKIC

Studia nad problematyką źródeł podejść w pedagogice doprowadzają do klasyfikacji i charakterystyki tzw. **wielkich modeli**, czyli **paradygmatów** naukowego poznania świata i człowieka. (Paradygmaty i **podejścia** oraz **modele** poznania w literaturze fachowej występują też pod nazwami wzorów, przedzałożeń lub/i prezałożeń, dodajmy dla bardziej jednoznacznej komunikacji). Z historii nauki i naukoznawstwa wiemy o sprowadzeniu tych modeli poznania według Mario Bungego do trzech wielkich wzorców: animizmu, mechanicyzmu i systemizmu. Natomiast według klasyfikacji A. J. Bahma tych **wzorców** wyodrębnia się już pięć: atomizm, organicyzm (biologizm), emergentyzm, strukturalizm i holizm¹. Obie typologie paradygmatów i ich charakterystyki oraz zastosowania legły w toku rozwoju myśli naukowej u podstaw nowszych modeli poznania.

Po wspomnianych paradygmatach takim nowszym modelem poznania okazała się fenomenologia – rezultat pojawienia się kolejnego podejścia naukowego.

Niniejszego szkicu przedmiotem czynimy **odmianę fenomenologii** – etnometodologię, będącą – jak się wydaje – przykładem podejścia, w którym tkwią jeszcze dla pedagogiki znaczne rezerwy rozwoju teorii i praktyk edukacyjnych. Dlatego najpierw zatrzymajmy uwagę na istocie i źródłach tejsze etnometodologii.

¹ Ich opisy por.: K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki: zarys problemów* (w druku).

1. Specyfika etnometodologii w kontekście interakcjonizmu i fenomenologii

Etnometodologia to kierunek badań koncentrujący się na **zjawiskach życia codziennego i sferze bezpośrednich kontaktów międzyludzkich**. Wyłoniwszy się z interakcjonizmu i niemieckiej fenomenologii w wyniku prawdziwego rozłamu paradygmatycznego, ten prąd myślowy zdaje się bliski utworzenia odrębnego paradygmatu². Wyzwanie to rodzi zupełnie nowy, alternatywny problem teoretyczny: w jaki sposób socjologowie i inne grupy ludzkie tworzą i wzajemnie podtrzymują przekonanie, że świat społeczny ma charakter realny. Dla tych, którzy wysuwają tę sugestię, „najbardziej realne” zjawiska dotyczą złożonych sposobów, w jaki ludzie (laicy, podobnie jak i socjologowie) świadomie i nieświadomie konstruują, utrzymują i zmieniają „sens” przypisywany zewnętrznej rzeczywistości społecznej. W istocie spoiwem łączącym społeczeństwo nie muszą być wartości, normy, wspólne definicje, korzyści procesu wymiany, transakcje między rolami społecznymi, koalicje interesów itp., lecz *explicite* lub *implicite* stosowane „metody”, za pomocą których ludzie wytwarzają przeświadczenie o istnieniu porządku społecznego. Takie właśnie jest wyzwanie stonkowo młodej perspektywy socjologicznej: etnometodologii³. Jej powstanie ściśle związane było z procedurą zapożyczania i rozwijania idei zarówno symbolicznego interakcjonizmu, jak i fenomenologii.

Najpierw zatrzymamy uwagę na poglądach twórcy interakcjonizmu i etnometodologii. Herbert Blumer w swoim interakcjonizmie zwraca szczególną uwagę na **twórczą i płynną naturę interakcji** oraz na to, **jak jednostki tworzą wspólne znaczenia**, wchodząc we wzajemne stosunki. Etnometodologowie podejmują ten kierunek dociekań, skupiając się również na interakcji i na tworzeniu znaczeń w danej sytuacji. Istnieje jednakże istotne przesunięcie akcentów; interesuje ich to, w jaki sposób ludzie tworzą poczucie podzielania wspólnego obrazu świata? I jak dochodzą do przekonania, że istnieje obiektywny, zewnętrzny świat? W interakcjonizmie Blumera zwraca się szczególną uwagę na proces tworzenia znaczeń, lecz uznaje się także istnienie zewnętrznego porządku społecznego. Zaś w etnometodologii zawieszają się lub „bierze w nawias” – mówiąc językiem Husserla⁴ – kwestię tego czy istnieje, czy nie istnieje zewnętrzny świat norm, ról, wartości i przekonań⁵.

Lepsze rozróżnianie tych dwu bliskich nurtów będzie możliwe po prześledzeniu dramaturgicznej ich analizy Ervinga Goffmana jako źródła inspiracji dla etnometodologii. Dzieło Goffmana często określa się bowiem nazwą „**szkoły dramaturgicznej**” interakcjonizmu, ponieważ skupia się ono na procesie sterowania wrażeniami, na sposobach, za pomocą których jednostki manipulują aktorskimi gestami dla wywołania określonego wrażenia na scenie społecznej⁶. Etnometodologowie podzielają

² J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985, s. 473.

³ Tamże.

⁴ Por.: E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, Warszawa 1975.

⁵ Cyt. za: J. H. Turner, *Struktura teorii*, s. 474.

⁶ Tamże, s. 475.

zainteresowanie Goffmana technikami, przez które działający wytwarzają wrażenia w trakcie sytuacji społecznych, ale ich zainteresowanie nie dotyczy jednostkowego sterowania wrażeniami, lecz tego, jak wszyscy działający tworzą poczucie wspólnej rzeczywistości, czyli w jaki sposób interpersonalne techniki podtrzymują poczucie rzeczywistości społecznej⁷.

Kontynuujmy namysł nad relacjami fenomenologii i etnometodologii. Fenomenologia uznaje doniosłość badania tego, jak **interakcja tworzy i utrzymuje „nad-rzędną rzeczywistość”**. Szczególny nacisk kładzie się na to, jak działający osiągają przekładalność perspektyw oraz jak konstruują samo-przez-się-zrozumiały świat, który wprowadza porządek do życia społecznego. Nacisk na samą-przez-się-zrozumiałą naturę świata oraz na ważność „świata, w którym żyjemy”, dla podtrzymywania poczucia rzeczywistości u jednostek działających, staje się naczelną sprawą dla etnometodologów⁸.

Powstaje pytanie główne o pojęcia i zasady etnometodologii, które mogą pomóc wyjaśnić, w jaki sposób ludzie tworzą, utrzymują i zmieniają poczucie rzeczywistości świata. Mimo że onegdaj etnometodologia nie rozwinęła jeszcze wystarczająco spójnego zespołu pojęć lub twierdzeń, to jednak możliwe jest odtworzenie pojęciowego rdzenia perspektywy etnometodologicznej, zaznaczał Turner⁹. Składa się ten rdzeń z dwóch pojęć kluczowych: (1) zwrotności i (2) wskaźnikowości oraz pewnej liczby twierdzeń.

Zajmijmy się pierwszym z tych pojęć – **działaniem zwrotnym** a interakcją. Większość ludzkich interakcji są to interakcje zwrotne. Ludzie interpretują wskazówki, gesty, słowa i inne informacje w sposób, który podtrzymuje określoną wizję rzeczywistości. Większość dociekań etnometodologicznych będzie formułować pytanie o to, jak następuje interakcja zwrotna. Chodzi o sformułowanie pojęć i zasad, które wyjaśniałyby warunki prawdopodobieństwa zajścia różnorodnych działań zwrotnych pomiędzy jednostkami wchodzącymi ze sobą w interakcje¹⁰.

Drugie kluczowe pojęcie etnometodologii, czyli **wskaźnikowa funkcja** znaczenia, to gesty, wskazówki, wyrazy i inne informacje przesyłane i otrzymywane przez jednostki wchodzące w interakcje mające znaczenie w określonym kontekście. Bez wiedzy o kontekście – o biografii jednostek wchodzących w interakcje, stawianego celu, ich przeszłych doświadczeń itd. – łatwo byłoby dokonać błędnej interpretacji komunikacji symbolicznej zachodzącej pomiędzy nimi¹¹. Zjawisko funkcji wskaźnikowej kieruje uwagę na problem sposobów, w jaki jednostki, znajdujące się w danym kontekście, konstruują w nim wizje rzeczywistości, na rzeczywiste konteksty interakcyjne w celu uchwycenia, jak działający przystępują do tworzenia wyrażeń wskaźnikowych – słów, gestów, póż i mimiki oraz innych wskazówek – w celu zbu-

⁷ Tamże, s. 476.

⁸ Tamże, s. 476, 477.

⁹ Tamże, s. 484.

¹⁰ Tamże, s. 495.

¹¹ Tamże.

dowania i podtrzymania przeświadczenia, że ich sprawami rządzi określona rzeczywistość.

Dla pedagogicznej optyki założeń interakcjonizmu symbolicznego istotnych jest kilka podstawowych **metod interakcyjnych**. A. Cicourel, jak podaje Turner, zestawił kilka technik lub metod wyodrębnionych przez etnometodologów: (1) poszukiwanie normalnej formy, (2) tworzenie przekładalności perspektyw, (3) stosowanie *zasady et cetera*¹².

W rozwoju interakcjonizmu symbolicznego można wyróżnić **trzy fazy** określane mianem:

- protosymbolicznego interakcjonizmu (od 1863 r.),
- symbolicznego interakcjonizmu (od 1937 r.),
- neosymbolicznego interakcjonizmu (od 1996 r.)¹³.

Istoty ludzkie, interpretując wzajemnie swe gesty i czynności na podstawie znaczeń wyłonionych w wyniku interpretacji, powodują, że **interakcja społeczna** staje się **procesem konstruowania**, a nie zwyczajną odpowiedzią czynników osobowych właściwych jednostce.

Interakcję społeczną tego typu, w przeciwieństwie do bezpośredniego reagowania na swoje gesty czy działania, Mead nazywa interakcją symboliczną. Jej znaczącymi aspektami są takie właściwości, że:

- jest to samoistny proces twórczy,
- dzięki niej życie grupowe nabiera cech rozwijającego się procesu – staje się zagadnieniem wzajemnego dostosowywania linii postępowania,
- jest w stanie objąć pełny zakres powszechnie występujących form związków ludzkich¹⁴.

Podsumowując pierwszą treść tekstu o specyfice etnometodologii w kontekście interakcjonizmu Blumera i fenomenologii, można by celem repetycji i utrwalenia zawarte treści ująć w kilka następujących kwestii:

1. Etnometodologiczne wyzwania współcześnie,
2. Interakcjonizm a etnometodologia,
3. Dramaturgiczna analiza Goffmana a etnometodologia,
4. Fenomenologia a etnometodologia,
5. Pojęcia i zasady etnometodologii: działanie zwrotne a interakcja, wskaźnikowa funkcja znaczenia,
6. Podstawowe metody interakcyjne etnometodologii.

Przyjrząwszy się nieco bliżej kwestiom tym, jako specyfice etnometodologii, możemy dalej skoncentrować uwagę na jej aplikacjach w strategii, czyli procedurze postępowania etnograficznego w naukach humanistycznych.

¹² Ich charakterystykę por. tamże, s. 486–487.

¹³ E. Hałas, cyt. za: I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*, Kraków 1996, s. 31.

¹⁴ H. Blumer, cyt. za: I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*, s. 35.

2. Metodyka badań etnograficznych

Od kilkudziesięciu lat zauważyć można pewne **przesunięcie metod jakościowych** w naukach społecznych z pozycji marginalnej na centralną, zaś w pedagogice jest to tendencja znacznie krótszej daty. Wśród nich jedną z najbardziej interesujących jest metoda etnograficzna wywiedziona, powtórzmy, z interakcjonizmu i fenomenologii¹⁵.

Termin „**etnografia**” oznacza dosłownie **opisywanie sposobu życia**. W przypadku takich dyscyplin, jak np. antropologia społeczna, czy antropologia kulturowa, metoda etnograficzna od dawna zajmowała poczesne miejsce, ale obecnie jej wpływ sięgają takich nauk, jak psychologia społeczna, socjologia i pedagogika. Coraz częściej wykorzystuje się ją także w badaniach edukacyjnych i medycynie. Racjonalność etnografii oparta jest na krytyce badań ilościowych: sondażu, eksperymentu, wywiadu kwestionariuszowego, różnego rodzaju ankiet¹⁶.

W metodzie etnograficznej centralną kategorią jest tworzenie teoretycznych, analitycznych, czy też bardziej ogólnych opisów, w zależności od tego, czego dotyczą: społeczności, małych wspólnot, czy organizacji przestrzennych. Opisy te muszą **pozostać w ścisłej łączności z konkretną rzeczywistością** poszczególnych wydarzeń, a jednocześnie **powinny odsłaniać ogólne rysy życia społecznego jednostki ludzkiej**. Choć połączenie opisu z teorią jest jedną z najbardziej charakterystycznych cech etnografii, nie jest to łatwe do osiągnięcia, bowiem opisy dotyczą szczegółów (poszczególnych obiektów i wydarzeń w określonych ramach czasowo-przestrzennych), a teorie dotyczyć powinny ogółu relacji między kategoriami zjawisk.

Specjaliści oferują taką **strategię postępowania**: (1) szukaj podstawowych słów, obserwując interakcje i rejestrując wypowiedzi uczestników i personelu; (2) skoncentruj się na zdaniach otwierających i zamykających wypowiedź; (3) po opuszczeniu otoczenia, natychmiast zanotuj wszystko, co udało się zapamiętać; (4) nie rozmawiaj z nikim, dopóki nie skończyłeś spisywania notatek; (5) rozrysuj mapę fizycznego układu otoczenia; (6) naszkicuj specyficzne akty, działania, zdarzenia i rozmowy¹⁷.

Celem badań etnograficznych¹⁸ jest opisanie kultury i sposobu życia grup ludzi tak, by to jak najbardziej korespondowało z ich wizją samych siebie i świata, w którym żyją. W przypadku, gdy badacz przystępuje do badania określonej i uprzednio wybranej przez siebie grupy, musi zastanowić się, w jaki sposób się do niej przyłączy, zdobędzie jej zaufanie i akceptację, a także dogodną pozycję, pozwalającą mu z jednej strony na uczestnictwo w jej życiu, a z drugiej, na zebranie materiału badawczego, czyli autentycznie na obserwacje tzw. uczestniczące. Dopiero w momencie,

¹⁵ J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, s. 473–495.

¹⁶ Uzasadnienie jej stosowania por. np. Martin Hammersley, cyt. za: M. Karkowska, W. Czarnačka, *Przemoc w szkole*, wyd. 2, Kraków 2000, s. 38–39.

¹⁷ Bogdan i Taylor, cyt. za: C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, Białystok 2001, s. 11–12. Por. także procedurę postępowania Pattona, cyt. za: C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody*, s. 273–274.

¹⁸ P. McNeill, cyt. za: M. Karkowska, W. Czarnačka, *Przemoc w szkole*, s. 40–41.

gdy stanie się członkiem grupy, a jego pozycja w niej się ukonstytuuje, może on rozpocząć badania właściwe (trzy główne etapy badania etnograficznego)¹⁹.

Dzięki zaletom, a mimo wad, do których możemy zaliczyć m.in. czaso- i pracochłonność badań, czy zagrożenia w postaci zatracenia obiektywności przez badacza²⁰, **jakościowe badania etnograficzne stwarzają obiecujące perspektywy** poniesionego trudu. Patton²¹ tak podsumował ich wartość: (1) możliwość zrozumienia kontekstu, w którym ludzie żyją i działają oraz ich życie; (2) odkrycie i wydedukowanie tego, co ma istotne znaczenie; (3) bezpośrednia obserwacja działań i formułowania wniosków dotyczących tego, czego uczestnicy i personel nie są świadomi; (4) poznanie spraw, których uczestnicy obserwacji, albo personel nie mają ochoty ujawnić; (5) badacz może dołączyć swe własne obserwacje tego, co ma znaczenie dla zrozumienia otoczenia społecznego, jego uczestników i personelu; (6) zgromadzenie danych dających możliwość zrozumienia i interpretacji otoczenia i uczestników poddanych badaniu i ocenie. Badania takie cechuje naturalność i holistyczność, co w niniejszym opracowaniu zwraca naszą szczególną uwagę na drodze rozwoju do poznania całościowego w ujęciu systemowym, które preferuje tu autorka niniejszego opracowania²².

Zestawmy w zakończeniu tej partii tekstu zagadnienia, które były jej przedmiotem opisu, czyli strategii (procedury, metodyki) postępowania etnograficznego w naukach humanistycznych:

1. Próba uzasadnienia perspektyw stosowania jakościowej metody badań,
2. Opis centralną kategorią w metodzie etnograficznej,
3. Składniki procesu badań etnograficznych,
4. Warunki poprawności badań etnograficznych.

3. Aplikacje etnometodologii w psychologii

Zastosowania etnometodologii w psychologii będą tu pokazane na przykładzie psychologii rozumianej nie tylko jako jedna z nauk o człowieku, jako osobna dyscyplina specyficznego poznawania człowieka, ale też jako nauka współpracująca z pedagogiką (lub/i pomocnicza dlań). Etnometodologia staje się niejako uzupełniającym stanowiskiem dla psychologii zajmującej się analizą wiedzy potocznej²³. O ile etnometodologia zajmuje się potocznymi sposobami i technikami budowania tego rodzaju wiedzy, która nadaje sens rzeczywistości, o tyle badania psychologiczne nad wiedzą zdroworoządkową dotyczą między innymi zestawu fundamentalnych założeń i przekonań, zestawu szeroko podzielanych maksym kulturowych oraz podzielanego

¹⁹ Tamże, s. 41–42.

²⁰ Tamże, s. 40–41.

²¹ Cyt. za: C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody*, s. 275.

²² K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków 1992.

²³ E. Magier, *Etnometodologia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4, s. 44.

sposobu myślenia. **Za sedno etnometodologii przyjmuje się interpretację jako nadawanie znaczeń**²⁴. Gdy więc pracowałam nad zastosowaniami pogłębionych interpretacji w toku studiów naukowych, to w tych kwestiach utrzymywałam się blisko podejścia etnometodologicznego²⁵.

Istnieje wiele zarówno jawnych, jak i ukrytych etnometod utrzymujących poczucie wspólnej rzeczywistości. Etnometodologowie próbują je odkryć, np. przez tzw. eksperyment przerywania, polegający na zachwianiu tego poczucia i rozbijaniu „normalnej sytuacji” przez zaskakujące dla uczestnika pytania, czy stwierdzenia. U podstaw tego eksperymentu leży sprawdzone już założenie, że istnieją ukryte, niepisane reguły w sytuacjach interakcji²⁶.

W etnometodologii podejmowano wiele prób badawczych, które zaowocowały wyodrębnieniem różnych podejść. Jednym z nich jest **analiza lingwistyczna** Sacksa²⁷. Sacks próbował odnaleźć **wyabstrahowane wzory prowadzenia rozmów**, które podtrzymują interakcje i pozwalają na utrzymanie sytuacji jako „normalnej”, umacniającej poczucie wspólnej rzeczywistości. Badając dosłowne wypowiedzi jednostek w trakcie interakcji, połączył lingwistykę formalną z etnometodologią, całkowicie ignorując treść po to, aby zrozumieć właściwości formalne konwersacji. Inni badacze, jak np. Cicourel²⁸, dążą do odkrycia uniwersalnych procedur interpretacyjnych o charakterze niezmiennym i uniwersalnym, dzięki którym ludzie organizują swoje poznanie i nadają znaczenie sytuacjom. Cicourel w procedurach interpretacyjnych widzi **sensotwórcze źródło struktury społecznej i źródło zdolności do organizowania działań przez jednostkę**²⁹.

Stanowisko Cicourela wydaje się być zaskakująco bliskie tezom głoszonym przez psychologa Sternberga i jego współpracowników, dla których zdroworozsądkowa wiedza praktyczna dotyczy przede wszystkim kontekstów, obejmuje sposoby interpretacji tych kontekstów, a ze względu na swój proceduralny charakter ujawnia się w działaniu i praktycznych sposobach interpretacji zjawisk. Nie jest też stanowisko etnometodologiczne dalekie od tego, co w już klasycznych pracach pisano o zakotwiczeniu pewnych zasad komunikacji w kulturze³⁰.

Można powiedzieć, że **etnometodologia uczyniła swoim przedmiotem badań odkrycie potocznych metod praktycznego rozumowania**, tzn. próbuje odpowiedzieć na pytanie, na ile ludzie są praktycznymi metodologami, jak odczytują i stosują reguły rządzące kontaktami, interakcjami społecznymi. Dla etnometodologa intere-

²⁴ D. Dobrzański, *Interpretacja jako proces nadawania znaczeń: studium z etnometodologii*, Poznań 1999.

²⁵ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2002 (2 wyd. 2003).

²⁶ Garfinkel, 1960, cyt. za E. Mokrzycki (red.), *O społeczeństwie i teorii społecznej: księga poświęcona pamięci Stanisława Ossowskiego*, Warszawa 1985.

²⁷ Cyt. za: J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*.

²⁸ Podaję za: D. Dobrzański, *Interpretacja jako proces nadawania*. Por. też: J. H. Turner, *Struktura teorii*.

²⁹ E. Magier, *Etnometodologia*, s. 45.

³⁰ Hall, cyt. za: E. Magier, *Etnometodologia*.

sujące są procesy stosowania i porządkowania zdroworozsądkowej wiedzy, sposoby organizacji wiedzy, jej aplikacja w konkretnych sytuacjach przez uczestników życia codziennego³¹.

Uogólniając opisy wybranych aplikacji etnometodologii w psychologii można zebrać zawarte treści w następujące zagadnienia:

1. Funkcje i geneza teorii etnometodologicznych,
2. Przedmiot badań a jawne i ukryte etnometody,
3. Procedury badawcze w etnometodologii na gruncie psychologii,
4. Istota zainteresowań etnometodologów.

Od tych czterech zagadnień etnometodologiczno-psychologicznych przechodzimy do ich nowszych aplikacji.

4. Przegląd niektórych zastosowań etnometodologii w naukach pedagogicznych

Przed opisem wybranych prób aplikacji etnometodologii w pedagogice podkreślić trzeba zauważalne coraz bardziej zapotrzebowanie tak studentów, jak i nauczycieli akademickich na charakterystyki tego podejścia³². Coraz częściej też czytamy już sprawozdania z badań jakościowych w różnych dyscyplinach nauk pedagogicznych. Pedagodzy, stosując je do potrzeb własnych przedmiotów poznania, w sposób sobie właściwy poszukiwali i dobierali przesłanki dla aplikacji etnometodologii. Tak powstała etnopedagogika jest działem lub – jak utrzymują inni specjaliści – nawet subdyscypliną pedagogiki, zajmującą się badaniem uwarunkowań społeczno-kulturowych procesu wychowania i kształcenia. Jej zadaniem jest obserwacja i opis związków, jakie zachodzą w toku procesu wychowania pomiędzy typami zachowań ludzkich w różnych grupach lub instytucjach społecznych. Etnometodologia prowadzi m.in. analizę praktyk wychowawczych w ramach rodziny i instytucji edukacyjnych, opisuje wzory nieformalnego uczenia się, nabywanie ról i statusów społecznych.

W Polsce rozwija się **nurt etnometodologii** podejmujący badania w **zakresie wychowania i kształcenia** mniejszości narodowych, edukacji regionalnej i globalnej, etnograficznego dokumentowania procesów inkulturacji w szkole, rodzinie albo grupach wspólnotowych. Typami badań etnologicznych są: etnografia, podejście fenomenologiczne, *grounded theory*, historia życia, analiza konwersacyjna, wymienia I. Kaweckiego³³, zwracając też uwagę na zasadnicze znaczenie „holistyczne, czyli całościowe ujmowanie doświadczenia”. Tę odmianę podejścia całościowego podkreślam tu szczególnie, albowiem jest to jedno z trzech takich podejść, które odpowiadają na postulat całościowości (zintegrowania) od 1999 r. w reformie systemu i programów edukacji.

³¹ Tamże, s. 45.

³² Por. K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść w pedagogice: zarys problemów* (w druku).

³³ I. Kaweckiego, *Etnografia i szkoła*, s. 19.

Etnometodologia przenika także do pedeutologii, upominając się o to, by w kształceniu nauczycieli uwrażliwiać ich na równorzędność wszystkich kultur, kształcić w nich otwartość i tolerancję oraz umiejętności rozwiązywania problemów grup mniejszościowych³⁴.

Nie tylko studium problemu **etnografii szkoły** dał I. Kawecki, ukazał bowiem nie wyłącznie właściwości badań jakościowych, lecz także specyfikę interakcjonizmu symbolicznego w badaniach edukacyjnych oraz – rzadki to jeszcze przypadek w polskiej pedagogice – charakterystykę oryginalnej procedury i wyników czterech różnych badań: 1) dzieci i pewne rodzaje łańdów społecznych, 2) uczestnictwo ucznia w lekcji, 3) nauczyciel i panowanie (władza) oraz 4) studenckie wizje szkoły³⁵.

Do **badania edukacyjnego typu etnograficznego** nawiązał też A. Janowski. Po przestudiowaniu wielu prac z literatury angielskiej o problematyce klasy szkolnej (mieszczących się w nurcie badawczym nawiązującym do interakcjonizmu symbolicznego), autor napisał książkę pt. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*³⁶. W tym miejscu można by wyrazić zdziwienie lub konstatację, iż mają swoje losy nie tylko książki, lecz i artykuły prasowe. Oto bardzo już dawno próby przyswojenia pedagogom nowych tendencji metodologii badań sugerował A. Janowski³⁷. Wówczas nie znalazły one w Polsce jeszcze wystarczającego zainteresowania, co skutkuje zapóźnieniami w tym względzie do współczesnych lat.

Pisząc o aplikacjach, spróbujemy przybliżyć jeszcze wybrane aspekty **metodologii etnograficznych badań jakościowych** w kontekście przygotowania do pracy terapeutycznej pedagogów. Wśród strategii badań jakościowych zaproponowanych przez J. M. Morse³⁸ są: 1) fenomenologia, gdzie kwestią badawczą są znaczenia i wydobywanie istoty doświadczenia; 2) etnografia, zajmująca się opisem wartości praktyk, przekonań; 3) teoria ugruntowana, w której kwestią badawczą są procesy, doświadczenia poprzez czas lub zmianę; 4) etnometodologia i analiza dyskursu, gdzie bada się dialogi i interakcje słowne.

Ustalono również cztery **główne założenia** dla badań jakościowych w edukacji specjalnej: a) przyjęcie perspektywy fenomenologicznej, b) integralne zaangażowanie badacza w same badania, co związane jest z kwestiami hierarchii wartości badacza, sprzężeniem zwrotnym z polem badawczym, c) centralna rola kultury, podlegającej opisywaniu, d) spełnianie standardów badań naukowych, jakimi są pewność, możliwość przenoszenia i potwierdzania danych, np. dzięki triangulacji³⁹.

³⁴ Por. I. Kawecki, *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Łódź 1994; J. Nikitorowicz, *Pogranicze. tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995; T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja: szkice z pogranicza*, Kraków 1995; B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon: pedagogika*, Warszawa 2000, s. 62–63.

³⁵ I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*, s. 57–100.

³⁶ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.

³⁷ Tenże, *Nowe tendencje w metodologii badań pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1976, nr 4.

³⁸ Cyt. za: Z. Kwieciński, *Podręcznik badań jakościowych*, „Socjologia Wychowania” XIII, AUNC, z. 317, Toruń 1997.

³⁹ Tamże.

Przykładem zachęty do stosowania przesłanek badań jakościowych może służyć fragment książki S. Palki, traktującej o trendach w pedagogice *in statu nascendi*⁴⁰.

Podstawowe **założenia tego modelu badawczego** są następujące: a) badanie ludzkiego zachowania winno się odbywać raczej w codziennych okolicznościach niż w warunkach eksperymentalnych; b) dane można zbierać z różnych źródeł, obserwacja i/lub nieformalna rozmowa są zwykle głównymi sposobami gromadzenia danych; c) materiał badawczy gromadzi się nie za pomocą ustrukturalizowanych narzędzi (bez wcześniejszych studiów literatury przedmiotu), lecz w naturalny sposób, początkowo w surowej formie i tak szeroko, jak to jest możliwe; d) badania są zwykle skoncentrowane na pojedynczym człowieku (historia życia) lub niewielkiej grupie społecznej; e) analiza danych polega na interpretacji znaczeń i funkcji ludzkich działań i przyjmuje formę opisową, analiza statystyczna odgrywa rolę drugorzędną, jak to ujął obficie tu cytowany już I. Kawecki⁴¹.

Zadaniem etnografii edukacji jest **dostarczenie możliwie pełnych opisów** kontekstu społecznego działalności pedagogicznej, wymiarów tej działalności oraz przebiegu procesów edukacyjnych. Model badawczy typu etnograficznego służy do oceniania rzeczywistości edukacyjnej z perspektywy uczniów i nauczycieli, opisywania zarówno strategii uczniowskich zachowań, jak i karier zawodowych nauczycieli⁴².

Jako **kryteria poprawnie zastosowanego modelu badawczego typu etnograficznego** wymienia się: a) prowadzone obserwacje winny być umieszczane i analizowane w kontekście uwarunkowań najbliższego otoczenia i szerszych kręgów społecznych; b) hipotezy są formułowane w trakcie badań, ustalanie nowych zakresów badań odbywa się po ukończeniu danego etapu badawczego; c) obserwacja winna być długotrwała, o jej niezawodności świadczą powtarzające się łańcuchy zdarzeń; d) obraz rzeczywistości badawczej wyłania się głównie na podstawie wniosków płynących z obserwacji lub innych sposobów badań (np. rozmowy, wywiady, badanie wytworów pracy itp.); e) zadaniem etnografii oświaty jest ukazanie m.in. wiedzy uczestników interakcji na temat modeli interakcji; f) narzędzia badawcze winny być wytwarzane w środowisku badawczym, w trakcie prowadzonych rozpoznań; g) wytwarzane kultury postrzega się jako warunek przystosowania się do wymogów ludzkiego życia, mogą mieć wymiar ponadczasowy; h) w toku badań należy ukazać wiedzę oficjalną i ukrytą (znaną części osób) z zakresu problematyki socjokulturowej (lub innej); i) podczas przeprowadzania wywiadu nie wolno sugerować odpowiedzi poprzez rodzaj zadawanych pytań, badacz powinien posługiwać się co najwyżej nakreślonymi dyspozycjami do wywiadu; j) pożyteczne jest wykorzystywanie technicznych środków (magnetofon, kamera) do rejestrowania danych; k) badacz powinien przedstawić badanym charakterystykę własnej osoby⁴³.

⁴⁰ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 117–126.

⁴¹ I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*, s. 44.

⁴² Tamże, s. 52.

⁴³ Tamże, s. 114–115.



Pogłębione **charakterystyki podejścia jakościowego** w kontraście z podejściem ilościowym znajdujemy w monografii Konarzewskiego⁴⁴. I tak poświęcając uwagę badaniom indywidualnym, omawia badania etnograficzne⁴⁵. Znajdujemy w tym metodologicznym studium opis metod analiz danych, także danych jakościowych⁴⁶, co jest kunsztem godnym uwagi pedagogów ze względu na ważność i przydatność. Szczególnie cenny jest też w referowanej tu zwięźle, a rekomendowanej czytelnikom z przekonaniem o korzyściach z jej lektury i zastosowań, książce, rozdział o specyfice opracowania doniesienia (komunikatu/sprawozdania) naukowego na temat pozyskanych wyników, co nie było przedmiotem wystarczających opisów procedur pedagogicznych⁴⁷.

Odkrywanie i przegląd (przeoglądanie) wspólnie stanowią metodę naturalistyczną zalecaną przez Blumera. Jednocześnie badania naturalistyczne w koncepcji Blumera wydają się być oparte o kilka wymiarów przeciwstawiających się temu, co uznajemy jako dominującą tradycję w badaniach socjologicznych. Te miary to:

- 1) badanie raczej w warunkach „realnego świata” niż w warunkach specjalnie stworzonych dla celów badania;
- 2) badanie procesów społecznych z minimalnymi interwencjami badacza zamiast fizycznej kontroli zmiennych, która jest istotą eksperymentów laboratoryjnych;
- 3) stosowanie elastycznych strategii zbierania danych badawczych, w których decyduje o tym, czym są dane i jak je zbierać, podejmowane są w toku badania, w przeciwieństwie do wcześniejszego ustrukturalizowania zbieranych danych, co jest charakterystyczne dla badań typu *survey* (czyli „szacowanych”, tzn. właśnie przeglądowych);
- 4) badanie rzeczywistych procesów interakcji społecznej następującej raczej podczas ich przebiegu, niż poleganiu na wywiadach lub kwestionariuszach zaprojektowanych dla dokumentowania typów postaw lub osobowości;
- 5) badania, które dotyczą konstruowania i ciągłego rekonstruowania modelu badanego procesu w przeciwieństwie do badań, które zamierzają testować zestaw uprzednio określonych hipotez⁴⁸.

O badaniach jakościowych Z. Kwieciński pisze w *przedmowie* do monografii pióra M. B. Milesa i A. M. Hubermana pt. *Między metodologią a epifanią*⁴⁹, postępując od charakterystyk stanu pomiędzy kultem metody w badaniach naukowych a ową epifanią (czyli „ukazywaniem się”, „objawianiem”), jak to jest zasadą w fenomenologii.

Badania nawiązujące do interakcjonizmu symbolicznego, czyli **etnografii oświaty** W. Ciczkowski⁵⁰ opisał zwięźle, odwołując się ponadto do opracowania T. Hej-

⁴⁴ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe: metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 11–37.

⁴⁵ Tamże, s. 73–85.

⁴⁶ Tamże, s. 163–178.

⁴⁷ Tamże, s. 213–228.

⁴⁸ J. Kawecki, *Etnografia i szkoła*, s. 30.

⁴⁹ Z. Kwieciński, *Między metodologią a epifanią*, w: M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000, s. V–VI.

⁵⁰ W. Ciczkowski (red.), *Prace promocyjne z pedagogiki: skrypt dla uczestników seminariów: licen-*

nickiej-Bezwińskiej⁵¹, w którym nawiązuje m.in. do badań empirycznych nad „początkowymi teoriami wychowania”, a także do badań własnych rekonstruujących stereotyp myślenia o pedagogice wśród studentów pedagogiki⁵².

Metoda etnograficzna wydaje się szczególnie dobrze przystosowana do **badania klasy szkolnej** zwłaszcza przez samych nauczycieli. Taką możliwość akcentuje i poleca w swej pracy Peter Woods, który przeprowadzał tego rodzaju badania w latach sześćdziesiątych, gdy był nauczycielem w szkole średniej⁵³. Woods uważa, iż za pomocą tej metody można badać na przykład:

- **efekty oddziaływania i zmiany**, jakie zachodzą zarówno w skali indywidualnej, jak i społecznej pod wpływem takich struktur organizacyjnych, jakimi są np. szkoły średnie (choć tu może np. o łączenie w grupy uczniów o zróżnicowanych możliwościach),
- **kultury i subkultury uczniów**, a także nauczycieli określonych przedmiotów (subkultura pokoju nauczycielskiego),
- **znaczenie i mechanizmy** podejmowania pewnych **strategii działań** tak przez uczniów, jak i nauczycieli (metody nauczania, kontroli i oceny).

Te wymienione tutaj, to oczywiście tylko niektóre możliwości zastosowania metody etnograficznej. Dlatego też nauczyciel powinien współpracować z badaczami zajmującymi się analizowaniem struktury klasy szkolnej i procesów wewnątrz niej zachodzących oraz wykorzystywać wyniki ich badań do pracy z uczniami. Wyniki te mogą także przyczynić się do wzrostu samokontroli i samoświadomości nauczyciela, do powiększenia i wzbogacenia wiedzy o własnych schematach działania i reagowania w określonych sytuacjach. To wzbogacenie wiedzy nauczyciela na temat jego relacji z uczniami i wiadomości o samym funkcjonowaniu i strukturze klasy jako takiej, są dobrym początkiem, a jednocześnie niezbędnym czynnikiem wręcz warunkującym nawet dokonywanie zmian pewnych elementów dysfunkcyjnych oraz pozwalającym na dostrzeżenie i wspieranie inicjatyw pedagogicznych, które na to zasługują, podkreślają M. Karkowska i W. Czarnecka⁵⁴.

Po przeprowadzonych tu bardzo zwięzłych charakterystykach najogólniej można by stwierdzić, że faktycznie znaczne jeszcze rezerwy tkwią w przedłożeniach i założeniach tak etnometodologii, jak i etnografii, czyli opisu rezultatów poznania dzięki tej etnometodologii dla pedagogiki. Nie całkiem zbędne więc może okazać się zebranie i próba uporządkowania pozyskanych materiałów z piśmiennictwa specjalistycznego, aby wyraźniej otworzyć nasze perspektywy postrzegania istniejących jeszcze licznych możliwości zastosowania etnometodologii i etnografii w naukach pedagogicznych.

cyjackiego, magisterskiego, Olsztyn 2000, s. 70.

⁵¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja. Kształcenie. Pedagogika: fenomen pewnego stereotypu*, Kraków 1995.

⁵² R. Leppert, *Początkowe teorie wychowania studentów pedagogiki*, Bydgoszcz 1996.

⁵³ Cyt. za: M. Karkowska, W. Czarnecka, *Przemoc w szkole*, s. 42–43.

⁵⁴ Tamże, s. 43.