

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 przezroczyście 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 (uczniem) 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.	Przeźren – miejsce	Teren badań
2.	Aktorzy – ludzie związani z daną sytuacją	Uczestnicy badań
3.	Czynności i działanie oraz wydarzenia – 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).

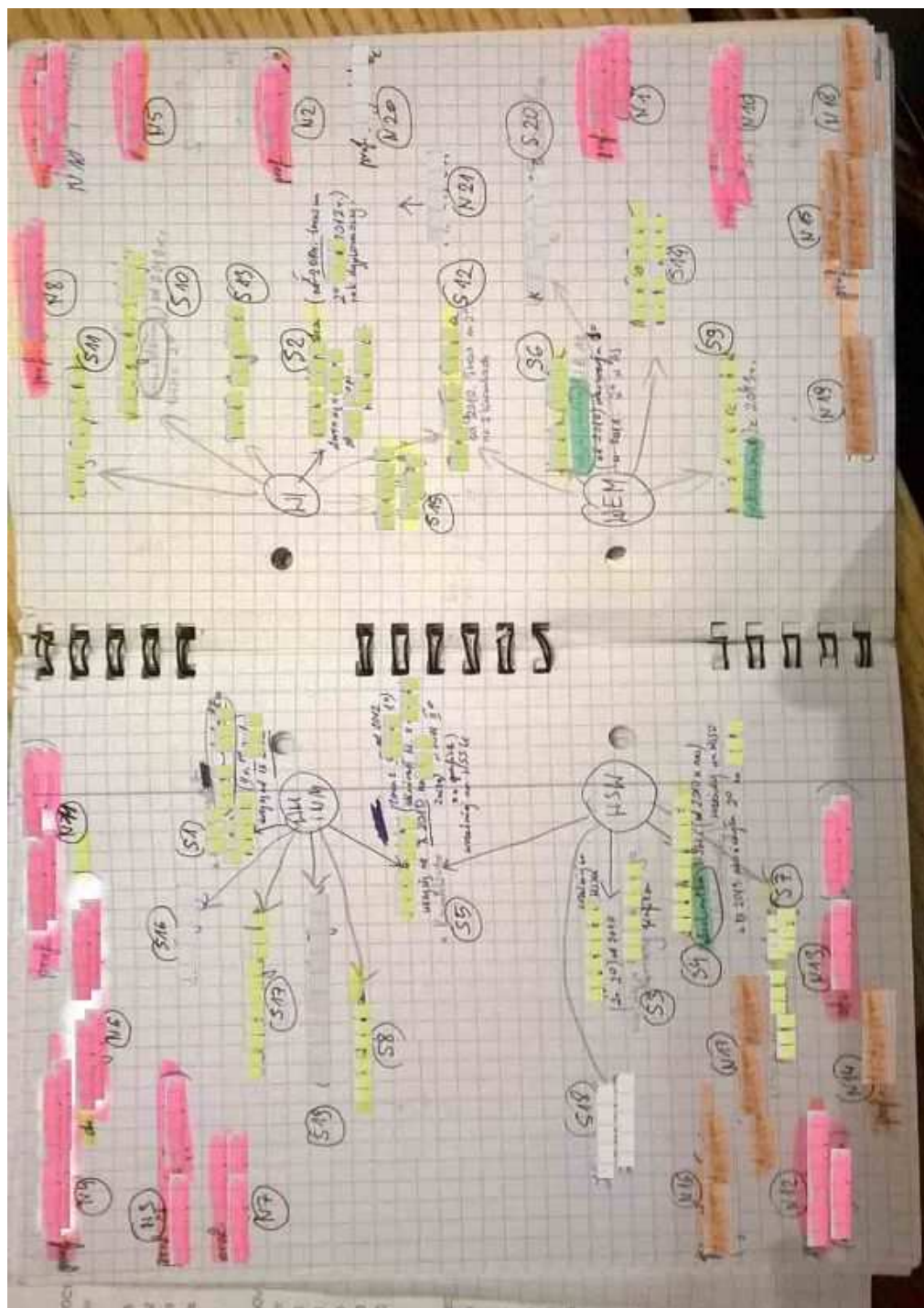
Po określeniu przestrzeni - terenu badań i aktorów - uczestników badań, istotne było dla mnie określenie zarówno pojedynczych czynności związanych z celami krótkofalowymi, jak też działań związanych z celami długoterminowymi [Skorny 1989, s. 48-51].

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, Öhlander 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 niebezpośrednich		
Czym różni się ta relacja z wybranym mistrzem/ uczniem od relacji z innymi nauczycielami/ uczniami?	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	Dla mistrza/dla ucznia <i>jakie znaczenie ma</i>
	Możliwości	Ograniczanie zagrożeń/zakłóceń <i>jak wygląda relacja</i>
Jak kończy się relacja mistrz-uczeń? (efekt relacji)	Zakończenie relacji	Dla mistrza/dla ucznia
	Plany-ciele <i>efekty (sytuacyjne)</i>	Wykorzystanie szans
	czy ta rel. ma	Brak mistrza/ucznia
		Znaczenie relacji
	Cele zrealizowane	
	Cele do zrealizowania	
		przezwyciężenie na rel. z innymi?

• wspólna dziedzina działania  
 • etapy / zmiany  
 • obecność celów  
 • zaufanie  
 • zbliżona równość w dziedzinie / w AS  
 • autonomia poza dziedziną, / poza AS  
 • część wspól. działania  
 • rozdzielenie ról partnera  
 • zadawanie, dzielenie  
 • kompromis, życie wśród  
 czy prof. mistrz • byłych uczniów *wybitny / marzył*  
 • kto ma lat 2 o M i U.  
 który U. mógłby zobrazić M.

Satisfakcja / Dysatisfakcja  
 - różnice w relacji z innymi *u*  
 gdy U. przekroczył M,  
 jak zmieniłaby się relacja, gdyby U.  
 przekroczył M.  
 Jak  
 co wskazuje na rozwój osob., edk  
 po czym poznać, że U. się  
 rozk...

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 zdany 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. Widoczne 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, podkreślałam, 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.<sup>1</sup> Fragmenty notatek z dnia 7 lutego dotyczyły oficjalnej rozmowy z rektorem uczelni:

---

<sup>1</sup> 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 sytuacje interpersonalne zachodzące 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. Zapewniłam, 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 (stale 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 podejdzcie, 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 zbyt czynnym 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 rozmawiałymy 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 rozmawiałymy 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 zaproponował 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 władze 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 egzemplifikacje.

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 historią 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.