

BARTŁOMIEJ WALCZAK*

Antropologia kultury a ewaluacja edukacyjna

Cultural anthropology and educational evaluation

Streszczenie

Artykuł jest próbą zarysowania związków między ewaluacją edukacyjną a antropologią kultury. W pierwszej części przedstawiono początki rozwoju ewaluacji zorientowanej antropologicznie, od wyodrębnienia się nurtu badań jakościowych z dominującego podejścia osadzonego w Tylerowskiej tradycji poczynsz. Przeanalizowano także związki ewaluacji antropologicznej z antropologicznymi paradygmatami, w szczególności znaczenie nurtu fenomenologicznego. Kolejna część została poświęcona kategorii kultury, centralnej dla badań etnograficznych i ewaluacji antropologicznej, wyróżniającej się spośród innych nurtów sięgających po metodologię jakościową. Przedstawiono dyskusję dotyczącą pojęcia kultury i znaczenie inkluzywnego podejścia do badania kultur szkoły. Część trzecia zawiera omówienie cech dystynktywnych ewaluacji antropologicznej, rysowanych w opozycji wobec „tradycyjnej” antropologii. W części czwartej omówiono wnioski wynikające z postmodernistycznej krytyki okresu zwrotu lingwistycznego: kwestie uwikłania w relacje władzy/wiedzy, ontoepistemologicznego statusu gromadzonej wiedzy oraz płynności i wieloznaczności ról ewaluatora. Kolejna część poświęcona jest zapewne najbardziej oczywistemu aspektowi ewaluacji antropologicznej, czyli metodologicznym implikacjom dla uprawiania ewaluacji edukacyjnej. W ostatniej, szóstej części przedstawiono wyzwania związane z realizacją ewaluacji w nurcie antropologicznym: utrzymania integralności ról, urefleksyjnienia przedśądów, ograniczeń w inicjowaniu zmiany, „rywalizacji” z orientacją postpozytywistyczną i trudności logistycznych.

* Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Polska, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0346-712X>, e-mail: b.walczak@uw.edu.pl.

Słowa kluczowe:

ewaluacja edukacyjna, jakościowe badania edukacyjne, zwrot lingwistyczny, historia ewaluacji, ewaluacja antropologiczna

Abstract

The paper describes the connections between cultural anthropology and educational evaluation. It starts from the history of anthropologically oriented educational evaluation, when a qualitative-oriented approach emerged from a dominant, post-Tyleran tradition. It analyses connections between anthropological evaluation and anthropological paradigms, in particular the phenomenological one. The next section explores the notion of culture, a central category for ethnographic research, making anthropological evaluation distinctive from other research using a qualitative methodology. It presents the discussion about the notion of culture and the meaning of an inclusive approach to the research on school cultures. The third part describes distinctive features of anthropological evaluation, contrasted to the “traditional” anthropology. In the fourth part, conclusions from a postmodern critique of the linguistic turn are described: involvement in the power/knowledge relationships, an ontoepistemological status of collected data, fluidity and ambiguity of the evaluator’s roles. The next section covers probably the most obvious aspects of anthropological evaluation – the methodological implications. The last, sixth part presents challenges for doing evaluations in anthropological settings: keeping the integrity of the roles, reflecting on the biases, limitation in influence on change, “competition” with the postpositivist approach, and logistic difficulties.

Keywords:

educational evaluation, anthropological evaluation, linguistic turn, qualitative educational research, history of evaluation

1. WPROWADZENIE

Związki antropologii kultury i ewaluacji edukacyjnej są długie, a przynajmniej niewiele młodsze niż sama ewaluacja edukacyjna. Złożyło się na to kilka procesów. Po pierwsze, w obrębie antropologii istnieje dobrze rozwinięty nurt specjalizujący się w badaniach edukacji (Henze, 2020; Mills, 2012; Spindler & Spindler, 2000). Po drugie, w naturalny sposób osoby z przygotowaniem antropologicznym włączały się w badania ewaluacyjne. Świetnym przykładem może być ewaluacja seminarium w Salzburgu w 1947 roku, prowadzona przez samą Margaret Mead

(Greene, 2003; Mead, 2003 [1947]; Patton, 2005). Jeszcze w okresie największego rozkwitu Tylerowskiego modelu ewaluacji zaczęto wykorzystywać dane jakościowe dla zrozumienia przyczyn porażek dużych projektów i reform (Dahler-Larsen, 2018, s. 1502). Po trzeciej wreszcie, od lat 70. XX wieku rozwija się subdyscyplina nazywana ewaluacją antropologiczną (*anthropological evaluation*). Jej właśnie chciałbym poświęcić poniższe opracowanie.

Na wstępie warto wyjaśnić różnice terminologiczne. W literaturze europejskiej określenia „antropologia kultury”, „antropologia społeczna”, „etnologia” i „etnografia” są stosowane jako nazwy subdyscyplin i nurtów (Nowicka, 2006, s. 39 i nast.). W literaturze amerykańskiej, która będzie dominować w tym opracowaniu, przez określenie „antropologia” rozumie się najczęściej dyscyplinę, precyzowaną przymiotnikiem wskazującym subdyscyplinę (np. antropologia stosowana, antropologia edukacji). Etnografia (*ethnography*) z kolei oznacza zazwyczaj praktykę badań terenowych (Camino, 1997), co odpowiada europejskiemu pojęciu metody etnograficznej. Określenie „antropologia” w poniższym tekście dotyczy zatem będzie wyłącznie antropologii kultury (a nie np. antropologii społecznej czy antropologii fizycznej). Zamiast amerykańskiego pojęcia „etnografia” będę stosował określenie „metoda etnograficzna”. Pozwoli to uniknąć pomieszania z popularnym w europejskiej tradycji traktowaniem etnografii jako subdyscypliny antropologii.

2. FENOMENOLOGIA SZKOŁY

Pierwszy wyraźny etap rozwoju teorii ewaluacji antropologicznej to lata 70. i 80. zeszłego stulecia, choć oczywiście eksperymentowanie z metodą etnograficzną zaczęło się wcześniej, a w każdym razie publikowane wtedy prace odwoływały się do nabytych już doświadczeń. Wyraźnym wątkiem w publikacjach z lat 70. jest poszukiwanie alternatywy dla badań w modelu eksperymentalnym (Britan, 1978b; LeCompte & Goetz, 1984; Wilson, 1977; Wolcott, 1984). Britan opisuje to jako opozycję między ewaluacją sumatywną a kontekstową (Britan, 1978a). Rzeczywiście, krytyka modelu Tylerowskiego koncentrowała się przede wszystkim na kwestii uchwycenia wszystkich aspektów *evaluandum* (Koppelman, 1979), niemniej możemy zauważyć próby zwrócenia ewaluacji w stronę upodmiotowienia badanych. Projekty w nurcie ewaluacji antropologicznej tego okresu charakteryzowały się szerokim włączaniem interesariuszy na wszystkich etapach i zastosowaniem rozwiązań metodologicznych typowych dla antropologii kultury, takich jak wywiady pogłębione i obserwacje uczestniczące. Autorzy argumentowali dobór strategii badawczej potrzebą dostarczenia formatywnej informacji zwrotnej dla

obecnych i przyszłych wdrożeń oraz chęcią zaobserwowania subtelnych zmian w zachowaniach uczniów, nieuchwytnych za pomocą strategii ilościowych (Britan, 1978b; Koppelman, 1979; Wilson, 1977). Podejście antropologiczne miało też uzupełniać metodologię ilościową, pozwalając na lepsze dopasowanie wskaźników i wyodrębnienie oddziaływania ewaluowanych działań spośród innych procesów zachodzących w szkole (Britan, 1978b; Wilson et al., 1974, s. 1).

Antropologia wpisuje się w formatywny model ewaluacji, gdyż sprzyja rozpoznawaniu, jakie znaczenia i cele dla interesariuszy ma podejmowana interwencja, bez narzucania perspektywy ewaluatora. „Liczne procedury wykorzystywane przez antropologów są zaprojektowane, by umożliwić badaczowi czasowe zawieszenie własnej perspektywy i zrozumienie codziennego życia środowiska, które bada, w taki sam sposób jak jego uczestnicy” (Wilson et al., 1974, s. 6). To *epoché*, w połączeniu z długotrwałą relacją z badanymi, pozwala na pogłębione poznanie danej organizacji – jej faktycznej struktury organizacyjnej, praktykowanych wzorów, relacji między interesariuszami – a co za tym idzie, rekomendowanie zmian adekwatnych do specyfiki i ulokowanie wniosków w szerszym kontekście. Zwróćmy uwagę, że jakkolwiek w tekstach z tego okresu używane jest szerokie określenie „antropologia”, faktyczna inspiracja płynie z nurtu fenomenologicznego (Dorr-Bremme, 1985), wyraźnie obecnego w amerykańskiej post-Boasowskiej antropologii kultury. Trudno doszukiwać się tutaj silnej w Europie tradycji strukturalistycznej, nie mówiąc o bardziej anachronicznych paradygmatach, takich jak ewolucjonizm czy dyfuzjonizm. Nie widać też bezpośrednich wpływów funkcjonalizmu, co wobec roli tego nurtu w rozwoju antropologii pierwszej połowy XX wieku może zaskakiwać. Powody mogą być dwa. Po pierwsze, słabsza recepcja dorobku funkcjonalistów w USA niż krajach europejskich; po drugie, specyficzny status epistemologiczny funkcjonalizmu. Jak zauważyła Douglas (2011), orientacja poznawcza funkcjonalizmu na badanie ról (funkcji) składowych systemów społecznych czy kultur jest w istocie ponadparadygmatyczna i przenika różne nurty nauk społecznych. Pytania o charakterze funkcjonalistycznym, choć bez bezpośrednich odwołań do prac z tego nurtu, znajdziemy również w *case studies* publikowanych przez ewaluatorów sięgających po antropologię w latach 70. w USA (Britan, 1978b; Wilson, 1977).

Otwartość antropologów na różne dane, pojawiające się w polu badawczym i niekoniecznie ujęte pierwotnie w pytaniach czy problemach badawczych, jest odpowiedzią na postulat nieograniczania ewaluacji do wąsko zakrojonego obszaru, postawiony kilka lat wcześniej m.in. przez Stake'a (1967). Szczególnie w przypadku edukacji niezamierzone efekty, niemożliwe do przewidzenia na etapie projektowania badania, są kluczowe dla zrozumienia, jak oddziałuje interwencja

(Boudon, 2008). Otwartość ułatwia ewaluację projektów nietypowych, nakierowanych na rozwój kompetencji trudnych do zmierzenia standardowymi narzędziami psychometrycznymi lub testami (Wilson, 1977). Tym samym włączenie dorobku antropologii kultury w teoretyczny dyskurs ewaluacji było elementem procesu rozwoju dyscypliny, odchodzącej od modelu pozytywistycznego w stronę epistemologicznej i metodologicznej heterogeniczności (Mizerek, 2017).

3. W STRONĘ KULTURY SZKOŁY

Pojęcie kultury jest centralnym pojęciem dla antropologii. Pojęciem na tyle fundamentalnym, mieszającym porządku ontologiczny i epistemologiczny, że ponad 70 lat po publikacji pracy Alfreda Kroebera i Clyde'a Kluckhorna (1952) dyskusja nad definicją nie jest zamknięta. Można mówić co najwyżej o konsensusie, zgodnie z którym kultura rozumiana jest jako aspekt działań, związany ze znaczeniami i symbolami, charakterystycznymi dla danej grupy społecznej (Goldberg, 1984, s. 159). Jak ujął to w słynnej metaforze Clifford Geertz: „Człowiek jest zwierzęciem zawieszonym w sieciach znaczenia, które sam utkał, kulturę postrzegam właśnie jako owe sieci” (2005, s. 19). W istocie taką normatywną (zgodnie z typologią Kroebera i Kluckhorna, zob. też Kłoskowska, 1980, s. 22, Filipiak, 2000, s. 17–18) definicję kultury szkoły znajdziemy np. u Terrence'a Deala i Kenta Petersona:

Niewidzialny, przyjmowany jako oczywisty zestaw przekonań i założeń, który nadaje sens temu, co ludzie mówią i robią. Kształtuje sposób, w jaki interpretują setki codziennych działań. Głęboka struktura funkcjonowania organizacji jest odzwierciedlana i przekazywana poprzez symboliczny język i ekspresyjne działania. Kultura składa się ze stabilnych, leżących u podstaw znaczeń społecznych, które z biegiem czasu kształtują przekonania i zachowania (Deal & Peterson, 2016, s. 7).

Harvey Goldberg (1984) zwraca uwagę na trzy aspekty kultury: (1) jest ona cechą określonych zbiorowości, określając – często w długiej perspektywie czasowej – działania i postawy; (2) jej współdzielenie jest stopniowalne, w zależności od położenia jednostki w grupie; (3) może być obiektem refleksji jej członków. O ile pierwszy aspekt nie wychodzi poza normatywne rozumienie kultury Deala i Petersona, podkreślenie, że normy i wzory nie są bezwarunkowo współdzielone i mogą zostać poddane refleksji, ma dodatkowe konsekwencje dla badań ewaluacyjnych. Antropolog-ewaluator nie skupia się, jak chcieliby klasycy funkcjonalizmu

strukturalnego, na identyfikacji wzorów niedostępnych dla członków społeczności, lecz traktuje ich jak pełnoprawnych uczestników procesu poznania. Jeśli szukać skrajnych prób aplikacji tego podejścia, znajdziemy je choćby w koncepcji *empowermental evaluation* Fettermana, skądinąd jednego z pionierów ewaluacji antropologicznej (Fetterman, 1996; Mertens, 2015, s. 58–59). W tym modelu interesariusze stają się współtwórcami ewaluacji, której konceptualizacja opiera się na konstruktach emicznych (Antin, 2005; Fetterman, 1996). Rosnący nacisk na upodmiotowienie jednostek pokazuje przejście od perspektywy konstruktywistycznej, charakterystycznej dla tego nurtu na przełomie lat 70. i 80. XX wieku, do ewaluacji transformatywnej, o wyraźnym zacięciu emancypacyjnym.

4. EWALUACJA I/CZY ANTROPOLOGIA?

Harry Wolcott (1984) wyraźnie oddziela ewaluację od antropologii. Ta ostatnia ma nie tyle być metodologicznym dodatkiem do ewaluacji, co badaniem odkrywającym kulturowe znaczenia przypisane edukacji i sposoby konstruowania tych znaczeń przez aktorów społecznych. W tym sensie pozwala na stawianie podstawowych pytań o funkcjonowanie szkoły, w duchu antropologii edukacyjnej Johna Ogbu (Colson, 1974; Ogbu, 1974). Zwróćmy uwagę, że wcześniejsze asocjacje między antropologią a ewaluacją opierały się przede wszystkim na przeniesieniu pewnych elementów, w szczególności sposobu prowadzenia badań terenowych. Wolcott (1985) zdecydowanie podkreśla, że cechą dystynktywną antropologii nie jest aparat metodologiczny, czas spędzany w terenie, pogłębiony opis czy budowanie relacji z badanymi, lecz właśnie epistemologiczna postawa, nakierowana na odkodowanie kulturowych mechanizmów, regulujących działania jednostek i instytucji. David Fetterman (1984a) w dyskusji z Wolcottem postrzega jednak etnograficzny opis jako krok uprzedzający formułowane przez ewaluatorów sądy wartościujące.

Wątek rozgraniczenia antropologii i ewaluacji powrócił 20 lat później w pracy Mary Butler (2005). Wskazała ona na dystynktywne cechy antropologii ewaluacyjnej (*evaluation anthropology*), integrujące obydwie dyscypliny. Po pierwsze, jest to, widoczny jeszcze w tekstach Walcotta, nacisk na rolę kultur, tworzących struktury, w ramach których funkcjonują aktorzy społeczni. Pewnym znakiem czasu jest użycie liczby mnogiej – kultury są postrzegane jako atrybuty poszczególnych grup. Po drugie, uświadomienie znaczenia różnic między interesariuszami w postrzeganiu tych samych zjawisk, antropologiczny efekt Rashomon (Heider, 2004, s. 83–85) oraz relatywizmu wartości przypisywanych do zjawisk. Po trzecie

wreszcie: potrzeba zbierania danych prowadzących do osiągania celów, konsensualnie uznanych przez interesariuszy za istotne. Ewaluacja znajduje swój odpowiednik w antropologii stosowanej, która od lat 40. XX stulecia definiowała praktyczne użycie wyników badań jako swój cel. Antropologia ewaluacyjna, integrująca obydwie dyscypliny, jest zatem nauką¹ stosowaną, opisującą wartości przypisywane *evaluandum* traktowanemu jako część systemów kulturowych, korzystającą z metod etnograficznych – w razie potrzeby łączonych z innymi metodologiami – w celu uchwycenia perspektyw różnych interesariuszy (Butler, 2005, s. 20).

5. ZWROT LINGWISTYCZNY A EWALUACJA

Istotną cezurą w historii antropologii jest zwrot lingwistyczny, symbolicznie rozpoczęty publikacją *Dziennika w ścisłym znaczeniu tego słowa* Malinowskiego przez Firtha w roku 1968. Krytyka, początkowo skoncentrowana na kwestii reprezentacji pola badawczego i badacza w tekście, rozwinęła się w kierunku analizy ontoepistemologicznego statusu poznania (zob. Lubaś, 2003, s. 67–124, Walczak, 2009, s. 74–77).

Pierwszy wątek krytyki nawiązuje do Foucaultowskiego pojęcia władzo-wiedzy (Foucault, 1993). Kwestia uwikłania nauki w relacje władzy jest w antropologii szczególnie istotna, gdyż na podziały klasowe (naukowiec vs „zwykły” człowiek) nakładają się różnice etniczne: badacz jako przedstawiciel globalnej Północy, badany – Południa, z wynikającymi z tego różnicami ekonomicznymi, możliwościami wpływania na lokalną administrację itd. (Ferguson, 1995). Antropolog jest przedstawicielem tej części świata, do której aspiruje wielu badanych (Geertz, 2003, s. 45). Czy to uwikłanie jest ważne z punktu widzenia ewaluacji? Wydaje się, że tak. Między ewaluatorem a interesariuszami może pojawić się znaczący dystans, budowany na podziałach klasowych (mieszkaniec wielkiego miasta vs mieszkaniec małej miejscowości; wysoko wykształcony ewaluator, często z tytułem naukowym, vs „zwykły człowiek”), etnicznych (np. w przypadku ewaluacji programów skierowanych do uczniów uchodźczych, migranckich czy pochodzących z mniejszości), genderowych, wiekowych itd. Oczywiście instancją władzy jest wreszcie możliwość zaopiniowania o jakości danego projektu i rekomendowania zmian lub kontynuacji. Ewaluacja, ulokowana między osobami decydującymi o działaniach, realizującymi je i korzystającymi (w optymistycznym scenariuszu)

¹ O statusie ewaluacji jako nauki zob. Patton, 2018, Scriven 2004, 2018.

z ich dobrodziejstw jest siłą rzeczy działaniem o charakterze politycznym i/lub możliwym do zinstrumentalizowania w politycznym kontekście.

Krytyki doczekał się wreszcie ontoepistemologiczny status gromadzonej wiedzy. Czy poznając rzeczywistość z perspektywy outsidera – a takim jest każdy antropolog badający obcą kulturę – mamy szansę na rzetelne oddanie perspektywy Innego? Nawet jeśli dystans kulturowy dzielący ewaluatora od badanych jest mniejszy niż w przypadku tradycyjnej antropologii, liczne, opisane powyżej dystynkcje utrzymują tę wątpliwość. Jak zauważa Linda Mabry (2002), ewaluacja zakłada realizm *evaluandum*, możliwość rzetelnej reprezentacji w tekście, komunikowalności języka i perspektywy korzystnej zmiany. „Same modernistyczne koncepty (czy złudzenia?)” (2002, s. 145). Sprzeczności między pozycjami ewaluatora i interesariuszy mogą uniemożliwić wypracowanie kompromisu (Walker, 1997). „Czyj realizm programu powinien zostać oddany – ewaluatora? Jakże kwestie, zagadnienie, detale uwzględnić? Czyje doświadczenie, perspektywę, wartości, kryteria wziąć przede wszystkim pod uwagę oceniając jakość programu? Czy raporty powinny być pisane językiem naukowym dla wiarygodności, czy popularnym dla zrozumiałości?” (Mabry, 2002, s. 145).

Jednym z elementów współczesnej refleksji antropologicznej jest podkreślanie płynności i wieloznaczności ról pełnionych przez badaczy w terenie (Torre et al., 2018). Linda Harklau i Rachel Norwood (2005) wskazują, że role ewaluatorów mają charakter dynamiczny i niestabilny, wpisujący się w dyskursy władzy (w Foucaultowskim sensie). Niezależnie od prób upodmiotowienia interesariuszy, podejmowanych w nurtach klasyfikowanych przez Mertens (2015) jako transformatywne, większość interesariuszy nie ma wpływu na decyzję o przeprowadzeniu ewaluacji, a ewaluatorzy uprzywilejowują pewne zestawy wartości i perspektywy niektórych interesariuszy (Greene, 2001). Przeciwdziałanie narzucaniu dyskursów przez refleksję nad wartościami i postawami epistemologicznymi samych ewaluatorów jest o tyle ograniczone, że w większości są one przyjmowane nieświadomie (Harklau & Norwood, 2005, s. 282). Podążając za myślą Foucaulta, Harklau i Norwood poszukują ujawniania się mechanizmów władzy przez wystąpienie oporu, np. przez próby redefiniowania ról ewaluatorów, wykorzystanie w dialogu z nimi mechanizmów retorycznych, takich jak choćby ironia podczas komentowania wyników lub ostentacyjnym podkreślaniu statusu ewaluatorów jako outsiderów (Harklau & Norwood, 2005, s. 282). Nacisk na wielość ról ewaluatora i holistyczne podejście do *evaluandum* ma być, zdaniem Rodney Hopson (2005) „ponownym wynalezieniem ewaluacji” (2005, s. 290).

Perspektywa społecznego konstruktywizmu, z której korzysta etnoevaluator, promuje łączenie tradycji ceniących kulturową interpretację etnografii z formułowaniem osądów i tworzeniem opisów w ramach ewaluacji. Łącząc wiele ról, etnoevaluator pomaga odkrywać złożone realia społeczne oraz konteksty programów i polityk poprzez decyzje kształtujące lub oceniające proces oraz poprzez promowanie holizmu i kulturowej interpretacji wydarzeń i działań, których doświadczają beneficjenci programu i inni interesariusze (Hopson, 2005, s. 290).

Radykalna aplikacja postmodernistycznych idei okresu zwrotu lingwistycznego do ewaluacji może być terapią kontrefektywną. Warto jednak zwrócić uwagę na pytania stawiane w ramach tego nurtu. Dają one możliwość poddania refleksji tych aspektów ewaluacji, które tradycyjnie były przyjmowane jako aksjomaty. Jak zauważa Daniel Stufflebeam, ewaluacja powinna uwzględniać przedsady, kontekst społeczny i polityczny, stosować mieszaną metodologię i szukać dróg rozwoju (Stufflebeam, 1998). Podejrzliwość wobec łatwych rozwiązań, czarno-białych interpretacji czy ostatecznych odpowiedzi jest, jak się wydaje, potencjalnie kreatywną formą krytyki.

6. IMPLIKACJE METODOLOGICZNE

Jak starałem się pokazać, ewaluacja antropologiczna to więcej niż samo zastosowanie w badaniach metody etnograficznej. Krytyczna refleksja nad ontoepistemologią antropologii, prowadzona w ramach zwrotu lingwistycznego, okazała się istotnym wątkiem w przywoływanej już debacie między strategiami ilościowymi i jakościowymi (Patton, 2002, s. xxii). Ostatecznie, jak się zdaje, w ewaluacji zwyciężyło podejście komplementarne, w którym szeroko stosowana jest strategia mieszana. Rzecz jasna z pewnymi ortodoksyjnymi wyjątkami.

Linda Camino (1997) wylicza wartościowe praktyki przenoszone z badań antropologicznych do ewaluacji. Po pierwsze, przygotowanie badania terenowego przez analizę dostępnych materiałów i literatury, tak aby już na wstępie móc rozpoznać różne konteksty kulturowe. Na tym etapie istotne mogą być również wywiady z kluczowymi informatorami, przedstawicielami podmiotów finansujących dany projekt, nadzorujących edukację w miejscowości, w której prowadzone jest badanie itp. Po drugie, wykorzystanie w badaniu całego spektrum metod etnograficznych. Warto ponadto zwrócić uwagę na czas spędzany w terenie. W większości ewaluacji jest on znacznie krótszy niż okres zazwyczaj przeznaczony na pracę w terenie w ty-

powych badaniach antropologicznych, niemniej większa niż w przypadku badania odległych kulturowo społeczności łatwość identyfikacji kluczowych informatorów i źródeł informacji pozwala na zachowanie rzetelności (Camino, 1997, s. 48). Po trzecie, praca z danymi zbliżająca się do Geertzowskiego modelu „gęstego opisu” (Geertz, 2005), pozwalająca na wychwycenie ukrytych wzorów i wartości w zebranym materiale. Wymaga to zastosowania kilku cykli kodowania i użycia różnych technik tworzenia typologii (Saldana, 2009). Po czwarte, Camino zwraca uwagę na pokazanie perspektyw interesariuszy, szczególnie z grup defaworyzowanych, w raportach i prezentacjach, z zachowaniem dużej uważności na kontekst polityczny. Po piąte wreszcie, ewaluacja antropologiczna wiąże się ze współpracą z interesariuszami na wszystkich etapach projektu i w wielu rolach. Wymaga to kompetencji z zakresu komunikowania się z interesariuszami, współpracy z nimi w rozwiązywaniu praktycznych problemów związanych z realizacją ewaluacji i facylitacji w sytuacji różnic między poszczególnymi grupami interesariuszy.

Z punktu widzenia samej realizacji badań inspiracje płynące z dorobku antropologii są liczne i obecne w warsztacie ewaluatorów od dawna (Filstead, 1981; Kurz, 1983; Patton, 2002). W pierwszym okresie rozwoju ewaluacji antropologicznej badacze przynosili rozwiązania metodologiczne znane z tradycyjnych badań antropologicznych. Wspomnijmy o „nowatorskim zastosowaniu magnetofonu i kamery” (Fetterman, 1980, s. 31). Rozwiązania takie jak obserwacja uczestnicząca, wywiady pogłębione, budowanie relacji z interesariuszami, długie projekty badawcze, szerokie zastosowanie triangulacji danych czy uwzględnienie kultury materialnej są składową warsztatu wielu dzisiejszych ewaluatorów i niekoniecznie dają podstawy do nazwania uprawianej przez nich ewaluacji „antropologiczną”. Upowszechniły się także inne metody, jak choćby rozwijana od przełomu XIX i XX wieku antropologia wizualna (Collier & Collier, 1987; Rose, 2007). Prawdopodobnie wielu Czytelników zetknęło się z metodami wykorzystującymi nieformalne relacje badaczy i badanych, jak choćby *walking methods* (Ingold & Vergunst, 2008; O’Neill & Roberts, 2020). Wykorzystywana jest też koncepcja ewaluacji wielostanowiskowej (Lawrenz & Huffman, 2003), oparta na popularnej w antropologii propozycji George’a Marcusa (1995).

7. WYZWANIA

Pierwsza z trudności, o których chciałbym wspomnieć, dotyczy identyfikacji w roli ewaluatora i utrzymania dystansu wobec pola badawczego. Wilson i współpracownicy (1974) zwracają uwagę na pewne różnice między badaniem antropolo-

gicznym a ewaluacyjnym. W ich opinii antropolog powinien zachować postawę niezaangażowanego obserwatora, co zresztą jest konstruktem idealnym, jak dobitnie wykazała krytyka okresu zwrotu lingwistycznego (zob. wyżej). Z kolei w przypadku ewaluatora, w stopniu zależnym od przyjętego modelu ewaluacji, zaangażowanie, związane z wartościowaniem działań podejmowanych w obrębie *evaluandum*, jest niejako z założenia nieuniknione. Co więcej, czy to uprawiając antropologię stosowaną, czy przestrzegając zasad społecznej odpowiedzialności (Johnston, 2010), nie sposób zachować pozycji, opisywanej niegdyś ironicznie przez Geertza jako „olimpijska obojętność” (Geertz, 2000, s. 21).

Ryzyko wymieszania ról jest szczególnie wyraźne w przypadku badań kontraktowych (McKenna, 1997), do których należy zaliczyć ewaluację. Jeśli jest to proces nieuświadomiony, może prowadzić do mimetycznego sklejenia różnych horyzontów rozumienia *evaluandum*, co zostało opisane w przypadku antropologów łączących role badaczy i zaangażowanych członków badanej społeczności (Walczak, 2009). W typowej ewaluacji, z uwagi na mniejszy dystans kulturowy, mimetyczne uwikłanie, wyrażające się w przejmowaniu ról współzarządzającego, aktywisty, rzecznika itd. nie będzie aż tak spektakularne jak w przypadku badań etnograficznych, ale też może być trudniejsze do uświadomienia i kontrolowania.

Innym aspektem, blisko związanym z jasnym definiowaniem ról, jest umiejętność dostrzeżenia przesądów wynikających z własnej socjalizacji. Trudno jest być antropologiem „w domu” (Wolcott, 1984). Dla większości ewaluatorów badany system jest tym samym, w którym spędzili oni przynajmniej kilkanaście lat swojego życia. Konsekwencje – odtwarzanie przesądów, koncentrowanie na obserwacjach zakorzenionych we własnych doświadczeniach itp. – wydają się oczywiste.

Całościowa, pogłębiona wiedza o organizacji, która stanowi jeden z wyróżników podejścia antropologicznego, nie oznacza automatycznego przełożenia na pożądaną zmianę. Ewaluator-antropolog nie jest, jak ujęli to Wilson i współautorzy, „cudotwórcą” (Wilson et al., 1974, s. 24). Szkoły to złożone systemy społeczne, zdolne do wypracowania mechanizmów inercji, skutecznie blokujących zmianę. Wsparcie zmiany nie jest wreszcie wpisane w etos tradycyjnej antropologii, która – jak zaznacza Wolcott – dąży przede wszystkim do zrozumienia i opisu (Wolcott, 1984, s. 181). Jednak nawet doświadczenia samego Wolcotta pokazują, że czysto opisowy „produkt” badania ewaluacyjnego może mieć wymierne znaczenie praktyczne dla nauczycieli (Wolcott, 1984, s. 201).

Dużym wyzwaniem dla ewaluacji antropologicznej jest komunikowanie wyników. Stosunkowo prostym w eliminacji problemem jest język teorii antropologicznej, który wyraźnie odbiega od języka edukacji, jest niezrozumiały (a przynajmniej

intuicyjnie niezrozumiały) dla interesariuszy i nie zawsze daje się łatwo przełożyć na ich kategorie pojęciowe (Copeland-Carson, 2005). Zdecydowanie większym wyzwaniem jest charakter zbieranych danych i oparte na nich metody dowodzenia. „Większość biurokracji nadal woli autorytatywną precyzję ilościowych miar sukcesu programu, pomimo często sztucznego traktowania przyczyny i skutku” (Britan, 1978b, s. 124). Można dodać, że mowa tu o amerykańskiej biurokracji, która jednak ma ponadstuletnią tradycję współpracy z antropologami (Reed, 1997). Nie jest to zresztą jedynie kwestia precyzji czy rozpoznania/nierozpoznania całościowego obrazu. Dla wielu interesariuszy, zwłaszcza fundatorów, to dana liczbowa jest oczekiwaną, zrozumiałą i przekonującą formą komunikowania wyników. Problem ten można też ułożyć w kontekście sporów między różnymi nurtami ewaluacji czy – szerzej – paradygmatami nauk społecznych (Cheek, 2018, s. 585–586). Czy gęsty, etnograficzny opis konkretnego wdrożenia np. metody dydaktycznej ma szansę w dyskusji z wynikami metaanalizy, nawet jeśli ta łączy działania z różnych kultur edukacyjnych, bez możliwości uchwycenia specyfiki zaangażowanych nauczycieli i uczniów?

Wreszcie, *last but not least*, badania typu etnograficznego są kosztowne, zarówno w sensie zaangażowania czasowego, jak i środków. Długotrwałe obserwacje i liczne wywiady, wymóg transkrypcji i pracochłonne kodowanie sprawiają, że nie są to działania realne przy niskich budżetach i dużej presji czasowej.

8. ZAKOŃCZENIE

Niezależnie od wyzwań leżących przed ewaluatorami zainteresowanymi antropologicznym podejściem widać potencjalne korzyści z połączenia dorobku tych dwóch dyscyplin. Obok rozwiązań metodologicznych kluczowe wydaje się sięganie po antropologiczną wrażliwość, poszukiwanie nieoczywistych odpowiedzi, połączone z dużym poziomem samorefleksyjności, ograniczającym oddziaływanie przedsądów. Co więcej, jak wskazuje Jacqueline Copeland-Carson (2005), transdyscyplinarne tradycje w uprawianiu antropologii dają dobre przygotowanie do integracji teorii i metod wyprowadzanych z różnych dyscyplin.

Wyróżnikiem ewaluacji antropologicznej nie jest charakterystyczna metodologia, lecz to, co Fetterman nazwał „kosmologią”, a co w powyższym tekście opisywałem jako nastawienie epistemologiczne: dążenie do zrozumienia wzorów kultur i organizacji społecznej (Dorr-Bremme, 1985; Fetterman, 1984b, s. 23). To szczególne antropologiczne „wzrywanie” się w badane organizacje pozwala z jednej strony na lepsze zrozumienie zachodzących w nich procesów, z dru-

giej – zredukowanie przedśądów. Założenia i praktyka ewaluacji antropologicznej są ponadto bliskie rozwijającej się piątej generacji ewaluacji (Korporowicz, 2022) i prorozwojowemu charakterowi ewaluacji nie-technokratycznych (Simons, 2009, 2013). Samo wykorzystanie wywiadów pogłębionych czy obserwacji, czas spędzony w terenie lub nawiązanie relacji z badanymi nie czyni ewaluacji antropologiczną. Dopiero sposób stawiania pytań badawczych/ewaluacyjnych oraz wnioskowania pozwala na odnalezienie się w antropologicznej „kosmologii”. Nie zmienia to faktu, że również z perspektywy ewaluatorów i ewaluatorek niekoniecznie pretendujących do postawienia przedrostka etno- przed uprawianym przez siebie modelem badania, rozwiązania wypracowane w tym nurcie mogą być inspirujące.

Bibliografia

- Antin, J. (2005). Empowerment Evaluation: from Theory to Practice. *Practicing Anthropology*, 27(2), 23–26.
- Boudon, R. (2008). *Efekt odwrócenia*. Oficyna Naukowa.
- Britan, G. (1978a). Experimental and contextual models of program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 1(3), 229–234. DOI: 10.1016/0149–7189(78)90077–0.
- Britan, G. (1978b). The Place of Anthropology in Program Evaluation. *Anthropological Quarterly*, 51(2), 119–128.
- Butler, M. (2005). Translating Evaluation Anthropology. *NAPA Bulletin*, 24, 17–30.
- Camino, L. (1997). What Can Anthropologist Offer Ethnographic Program Evaluation? W: M. Reed (red.), *Practicing Anthropology in a Postmodern World: Lessons and Insights from Federal Contract Research* (s. 41–57). National Association for the Practice of Anthropology, American Anthropological Association.
- Cheek, J. (2018). The Marketization of Research: Implications for Qualitative Inquiry. W: N. Denzin & Y. Lincoln (red.), *The Sage Publications Handbook of Qualitative Research* (wyd. 5, s. 569–599). Sage Publications.
- Collier, J. & Collier, M. (1987). *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*. Univeristy of New Mexico Press.
- Colson, E. (1974). Foreword. W *The Next Generation. An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. Academic Press.
- Copeland-Carson, J. (2005). “Theory-building” Evaluation Anthropology Bridging the Scholarship – versus Pracice Divide. *NAPA Bulletin*, 24, 2–16.
- Dahler-Larsen, P. (2018). Qualitative Evaluation: Methods, Ethics, and Politics With Stakeholders. W: N.K. Denzing, Y.S. Lincoln (red.), *The Sage Publications Handbook of Qualitative Research* (wyd. 5, s. 1493–1526). Sage Publications.
- Deal, T. & Peterson, K. (2016). *Shaping School Culture* (wyd. 3). Jossey-Bass.
- Dorr-Bremme, D.W. (1985). Ethnographic Evaluation: A Theory and Method. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(1), 65. DOI: 10.2307/1164004.

- Douglas, M. (2011). *Jak myśli instytucje*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ferguson, B. (1995). *Yanomami Warfare. A Political History*. School of American Research Press.
- Fetterman, D. (1980). Ethnographic Techniques in Educational Evaluation: An Illustration. *Journal of Thought*, 15(3), 31–48.
- Fetterman, D. (1984a). Doing Ethnographic Educational Evaluation. W: D. Fetterman (red.), *Ethnography in Educational Evaluation* (s. 13–19). Sage Publications.
- Fetterman, D. (1984b). Ethnography in Educational Research. The Dynamics of Diffusion. W: D. Fetterman (red.), *Ethnography in Educational Evaluation* (s. 21–35). Sage Publications.
- Fetterman, D. (1996). Empowerment Evaluation: An Introduction to Theory and Practice. W: D. Fetterman, S. Kaftarian & A. Wandersman (red.), *Empowerment Evaluation. Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability* (s. 3–46). Sage Publications.
- Filstead, W. (1981). Using Qualitative Methods in Evaluation Research. An Illustrative Bibliography. *Evaluation Review*, 5(2), 259–268.
- Filipiak, M. (2000). *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*. Wydawnictwo UMCS.
- Foucault, M. (1993). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Wydawnictwo Aletheia.
- Geertz, C. (2000). *Dzieło i życie. Antropolog jako autor*. Wydawnictwo KR.
- Geertz, C. (2003). *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*. Universitas.
- Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Goldberg, H. (1984). Evaluation, Ethnography, and the Concept of Culture. Disadvantages Youths in an Israeli Town. W: D. Fetterman (red.), *Ethnography in Educational Evaluation* (s. 153–173). Sage Publications.
- Greene, J. (2001). Evaluation Extrapolations. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 397–402. DOI: 10.1177/109821400102200317.
- Greene, J. (2003). Commentary: Margaret Mead, the Saltzberg Seminar, and a Historical Evaluation Report. *American Journal of Evaluation*, 24(1), 115–121.
- Harklau, L. & Norwood, R. (2005). Negotiating Researcher Roles in Ethnographic Program Evaluation: A Postmodern Lens. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(3), 278–288.
- Heider, K. (2004). *Seeing Anthropology. Cultural Anthropology through Film* (wyd. 5). Pearson.
- Henze, R. (2020). Anthropology of Education. W: *Oxford Research Encyclopedia of Anthropology*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190854584.013.10.
- Hopson, R. (2005). Reinventing Evaluation. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(3), 289–295.
- Ingold, T. & Vergunst, J.L. (2008). *Ways of Walking: Ethnography and Practice on Foot* (T. Ingold & J.L. Vergunst, Red.). Ashgate.
- Johnston, B.R. (2010). Social responsibility and the anthropological citizen. *Current Anthropology*, 51(SUPPL. 2). DOI: 10.1086/653092.
- Kłóskowska, A. (1980). *Kultura masowa*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Koppelman, K. (1979). The Explication Model: An Anthropological Approach to Program Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(4), 59–64.
- Korporowicz, L. (2022). Społeczna aksjologia ewaluacji. *Polski Przegląd Ewaluacyjny*, 1, 9–26.
- Kroeber, A. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Peabody Museum, Harvard University.
- Kurz, D. (1983). The Use of Participant Observation in Evaluation Research. *Evaluation and Program Planning*, 6, 93–102.
- Lawrenz, F. & Huffman, D. (2003). How Can Multi-Site Evaluations be Participatory? *American Journal of Evaluation*, 24(4), 471–482.
- LeCompte, M. & Goetz, J. (1984). Ethnographic Data Collection in Evaluation Research. W: D. Fetterman (red.), *Ethnography in Educational Evaluation* (s. 387–400). Sage Publications.
- Lubaś, M. (2003). *Rozum i etnografia. Przyczynek do krytyki antropologii postmodernistycznej*. Zakład Wydawniczy Nomos.
- Mabry, L. (2002). Postmodern Evaluation – or Not? *American Journal of Evaluation*, 23(2), 141–157.
- Marcus, G.E. (1995). *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography*. www.annualreviews.org.
- McKenna, M. (1997). “That’s Not My Role, Really”: Hazards in Entering the Field and Developing a Role in Contract Research. W: M. Reed (red.), *Practicing Anthropology in a Postmodern World: Lessons and Insights from Federal Contract Research* (s. 29–40). National Association for the Practice of Anthropology, American Anthropological Association.
- Mead, M. (2003). The Saltzburg Seminar on American Civilization 1947. *American Journal of Evaluation*, 24(1), 104–114.
- Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (wyd. 4). Sage Publications.
- Mills, D. (2012). Anthropology and education. W: S. Delamont (red.), *Handbook of Qualitative Research in Education* (s. 33–47). Edward Elgar Publishing.
- Mizerek, H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyscyplinarne dialogi i konfrontacje*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowicka, E. (2006). *Świat człowieka – świat kultury*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ogbu, J. (1974). *The Next Generation. An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. Academic Press.
- O’Neill, M. & Roberts, B. (2020). *Walking Methods. Research on the Move*. Routledge.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (wyd. 3). Sage Publications.
- Patton, M.Q. (2005). The View from Evaluation. *NAPA Bulletin*, 24, 31–40.
- Patton, M.Q. (2018). Evaluation Science. *American Journal of Evaluation*, 39(2), 183–200. DOI: 10.1177/1098214018763121.
- Reed, M. (1997). Introduction. W: M. Reed (red.), *Practicing Anthropology in a Postmod-*

- ern World: Lessons and Insights from Federal Contract Research* (s. 1–10). National Association for the Practice of Anthropology, American Anthropological Association.
- Rose, G. (2007). *Visual methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Sage Publications.
- Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.
- Scriven, M. (2004). Reflections. W: M. Alkin (red.), *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences* (s. 183–195). Sage Publications.
- Scriven, M. (2013). Conceptual Revolutions in Evaluation. Past, Present, and Future. W: M. Alkin (red.), *Evaluation Roots. A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences* (wyd. 2, s. 167–179). Sage Publications.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Sage Publications.
- Simons, H. (2013). *Getting to Know Schools in a Democracy: The Politics and Process of Evaluation*. Falmer Press.
- Spindler, G.D. & Spindler, L.S. (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950–2000: A Spindler Anthology*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Stake, R.E. (1967). The Countenance of Educational Evaluation. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 68(7), 1–15. DOI: 10.1177/016146816706800707.
- Stufflebeam, D. (1998). Conflicts Between Standards-Based and Postmodernist Evaluations: Toward Rapprochement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 287–296.
- Torre, M., Stoudt, B., Manoff, E. & Fine, M. (2018). Critical Participatory Action Research on State Violence: Bearing Wit(h)ness Across Fault Lines of Power, Privilege, and Dispossession. W: N. Denzin & Y. Lincoln (red.), *The Sage Publications Handbook of Qualitative Research* (wyd. 5, s. 344–356). Sage Publications.
- Walczak, B. (2009). *Antropolog jako Inny. Od pierwszych badań terenowych do wyzwań ponowoczesnej antropologii*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Walker, D. (1997). Why won't they listen? Reflections of a formative evaluator. W: L. Mabry (red.), *Advances in program evaluation: Evaluation and the post-modern dilemma* (s. 121–137). JAI Press.
- Wilson, S. (1977). The Use of Ethnographic Methods in Educational Evaluation. *Human Organization*, 36(2), 200–203. DOI: 10.17730/humo.36.2.81682045808j3287.
- Wilson, S., Sheppers, E., Wilson, T., Moore, D. & Wilson, P. (1974). *The Use of Ethnography in Educational Evaluation*.
- Wolcott, H. (1984). Ethnographers sans Ethnography. The Evaluation Compromise. W: D. Fetterman (red.), *Ethnography in Educational Evaluation* (s. 177–210). Sage Publications.
- Wolcott, H. (1985). On Ethnographic Intent. *Educational Administration Quarterly*, 21(3), 187–203.