



Narracja źródłem wiedzy w pedagogice

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest usystematyzowanie wiedzy o narracji oraz wskazanie jej specyfiki i miejsca w kontekście badań jakościowych prowadzonych na gruncie nauk społecznych, w szczególności pedagogiki.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem artykułu powiązany został z pytaniem o to, czym jest narracja i jakie może ona mieć znaczenie dla badań pedagogicznych. Poszukując odpowiedzi na tak postawione pytanie – problem artykułu – odwołano się do krytycznej analizy literatury przedmiotu, a następnie porównano zebrane wyniki po to, by na tej podstawie podjąć próbę nazskicowania naukowego waloru narracji.

PROCES WYWODU: Analizę literatury przedmiotu wyznaczył hermeneutyczny kierunek rozważań: począwszy od określenia znaczenia narracji w pedagogice, poprzez przybliżenie jednej z jej głównych kategorii, czyli tzw. „autokreacji tożsamości”, do ukazania zależności zachodzących między pedagogiką społeczną a pedagogiką dyskursywną.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W wyniku przeprowadzonych analiz zasygnalizowano naukowe znaczenie narracji w badaniach jakościowych. Znaczenie to swoją naukową legitymację upatruje w funkcji eksploracyjnej, która skupia się przede wszystkim na wyjaśnieniach dotyczących sposobu rozumienia świata przez badanych (autorów narracji). Tym samym dowartościowuje ono humanistyczne spojrzenie na problematykę szeroko rozumianej rzeczywistości wychowawczej.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Narracje od niedawna uczyniono przedmiotem badań w pedagogice. Mimo to obserwuje się duże zainteresowanie możliwościami, jakie niesie ze sobą ich wykorzystanie w badaniach pedagogicznych. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że poza poprawnymi metodologicznie i ugruntowanymi teoretycznie analizami narracji zdarzają się przypadki posługiwania się nimi bez należytego namysłu, co w konsekwencji prowadzi do spadku ich wartości. W celu ograniczenia nakreślonego ryzyka w postaci banalizacji potencjału wynikającego z narracyjnego odczytywania rzeczywistości edukacyjnej postuluje się, aby w prowadzonych badaniach pedagogicznych korzystać z transparentnych i uznanych naukowo procedur. Jedną z nich może być np. metoda wywiadu narracyjnego oparta na założeniach opracowanych przez niemieckiego socjologa Fritza Schützego lub technika analizy strukturalnej, którą w Polsce promują m.in. Zbigniew Marek i Anna Walulik. Obie procedury z powodzeniem wykorzystywane

są nie tylko przez czołowych przedstawicieli badań narracyjnych w Niemczech, ale coraz częściej także przez rodzimych badaczy.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: BADANIA JAKOŚCIOWE, NARRACJA, PEDAGOGIKA
DYSKURSYWNA, TOŻSAMOŚĆ NARRACYJNA**

ABSTRACT

Narrative as a Source of Knowledge in Pedagogy

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to systematize knowledge about the narrative and to indicate its specificity and place in the context of qualitative research conducted on the basis of social sciences, especially pedagogy.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The problem of the article was related to the question of what narration is and what it might mean for pedagogical research. Looking for answer for this question – the problem of the article – appealed to a critical analysis of the literature of the subject, and then compared the collected results to attempt to sketch the scientific value of the narrative.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The analysis of the literature has based on the hermeneutical direction of the discussion: from defining the meaning of narrative in pedagogy by approximating one of its main categories, the so-called “self-identity,” to show the relationship between social pedagogy and discursive pedagogy.

RESEARCH RESULTS: As a result of the analyzes, the scientific significance of narrative in qualitative research was reported. This significance its scientific legitimacy basic on the exploratory function, which focuses first and foremost on the explanations about the way the world is understood by the investigators (the authors of the narrative). Thus, it appreciating the view from humanistic perspective for the problems of the broadly understood educational reality.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Recently, narrative has become the subject of research in pedagogy. Despite this, there is a great interest in the narrative possibilities that can be found in pedagogical research. In the literature of the subject, it is emphasized that in addition to methodologically correct and well-established narrative analyzes, there are cases of using them without proper reflection, which in consequence leads to a decrease in their value. In order to limit the potential risk in the form of simplify the potential resulting from the narrative reading of the educational reality, it is recommended that in the conducted pedagogical studies use transparent and scientifically recognized procedures. One of them may be, for example, a narrative interview method based on the assumptions developed by German sociologist Fritz Schütze or a structural analysis technique promoted in Poland by Zbigniew Marek and Anna Walulik. Both procedures are successfully used not only by the leading representatives of narrative research in Germany, but more and more often by native researchers.

→ **KEYWORDS: QUALITATIVE RESEARCH, NARRATION, DISCURSIVE PEDAGOGY,
NARRATIVE IDENTITY**

Kariera narracji toczyła się lawinowo, co najmniej od połowy lat 60. ubiegłego wieku (Burzyńska, 2004, s. 44), wskutek czego współcześnie o jej badawczych zaletach przekonani są nie tylko literaturoznawcy, ale również przedstawiciele innych dyscyplin naukowych (Surma, 2017). W rezultacie mamy do czynienia z wielością i różnorodnością podejść czy też szkół, które w zależności od obranych podstaw teoretycznych charakteryzują się odmienną wizją przedmiotu badań narratologów (Bal, 2012). Inna rzecz, że pojęcie „narracji” bardzo często wykorzystywane jest w mowie potocznej. O popularności tego terminu na gruncie języka codziennego świadczyć mogą chociażby wypowiedzi prezenterów telewizyjnych porównujących ze sobą i wypowiadających się na temat różnych „narracji” (w sensie „wypowiedzi”) polityków lub innych decydentów w kwestiach dotyczących rozmaitych dziedzin życia społecznego. W tym kontekście można mówić niejako o swoistej modzie na narrację.

Wielość rozmaitych obliczy narracji nie tylko utrudnia adekwatne rozumienie tej formy „bycia człowieka w świecie”, powodując rozbieżności metodologiczne w badaniach biograficznych, ale także tworzy sprzeczne i wykluczające się interpretacje ich istoty merytorycznej. Na występujące w tym zakresie „złe” praktyki zwraca uwagę m.in. D. Urbaniak-Zajac. Jej zdaniem, jeśli idzie o aktualną praktykę stosowania badań biograficznych, zauważyć można trzy istotne kwestie: wzrost ilości tak określanых badań, ich daleką niejednorodność teoretyczną i metodologiczną oraz budzącą wątpliwość jakość prezentowanych opracowań. Wszystko to stwarza ryzyko inflacji badań biograficznych w naukach społecznych (Urbaniak-Zajac, 2017, s. 50). Jeszcze dalej w swoim krytycznym namyśle idzie K. Kaźmierska, która zauważa, że niefrasobliwe szafowanie terminologią związaną z warsztatem metodologicznym badań jakościowych może prowadzić do dewaluacji lub nawet całkowitego spadku ich wartości (Kaźmierska, 2013, s. 7). Tym samym podejmowanie konstruktywnej refleksji nad problematyką narracji jawi się jako pożądana praktyka – zwłaszcza z punktu widzenia pedagogiki, która od niedawna na tym polu badawczym zaznacza swoją autonomię. W świetle poczynionych wyjaśnień niniejszy artykuł stawia sobie za cel przegląd wybranych stanowisk dotyczących rozumienia narracji po to, by na tej podstawie wydobyć i przybliżyć jej znaczenie dla prowadzenia badań pedagogicznych.

Przydatność narracji dla badań jakościowych

Badania jakościowe w pedagogice koncentrują się na tym, by badać środowisko, działania społeczne lub biografie w różnorodnych zakresach wychowania i kształcenia (Ciechowska i Szymańska, 2017). Właściwością tych badań jest bezpośredni kontakt badacza z danym polem społecznym, uwzględniający sposób widzenia świata osób w nim działających poprzez odwoływanie się do ich bezpośredniego doświadczenia życiowego (Krüger, 2007, s. 156). Tak rozumiane badania jakościowe w naszym kraju zaczynają się dopiero rozwijać. Można powiedzieć, że obecny etap tego rozwoju wyznacza przejście od pisania o badaniach jakościowych do prowadzenia badań jakościowych (Urbaniak-Zajac, 2011, s. 107).

Jednym ze sposobów prowadzenia badań jakościowych jest analiza narracji, po którą w swoich badaniach obok lingwistów, historyków czy psychologów coraz częściej sięgają również pedagodzy (Mółka, 2017, s. 146). Warto zauważyć, że narracja stanowi niekwestionowane źródło wiedzy na temat otaczającej nas rzeczywistości, a dzięki metodycznie ugruntowanej jej analizie możliwe jest pełniejsze wydobywanie z niej i opis sposobu rozumienia świata przez ludzi (Trzebiński, 2002, s. 17).

W badaniach jakościowych narracja wiąże się z retrospektywnym tworzeniem znaczeń, nadawaniem kształtu przeszłym doświadczeniom lub ich porządkowaniem (Chase, 2009, s. 24-25). Stąd wynika jej wartość dla rekonstrukcji sposobu rozumienia działań własnych oraz podejmowanych przez inne osoby na przestrzeni czasu. Można powiedzieć, że związki między narracją a procesem rozumienia wyznacza struktura czasowa – przymus kondensacji, skończoność – przymus zamykania formy oraz swoista logika przebiegu polegająca na tym, że to skutki określają znaczenie zdarzeń wcześniejszych, a nie odwrotnie – przymus detalicznego opowiadania (Kos i Urbaniak-Zajac, 2013, s. 92-93). Na drodze dostrzeżonych analogii pomiędzy narracją a procesem rozumienia w badaniach dotyczących narracji przyjmuje się następujące założenia:

- rzeczywistość społeczna ma charakter procesualny;
- człowiek kształtuje własne zachowanie w toku interakcji ze środowiskiem, przy czym nie wszystkie formy aktywności są przez niego świadomie konstruowane;
- istnieje homologia pomiędzy nieprzygotowaną wcześniej narracją o życiu i jego rzeczywistym przebiegu (dodać trzeba, że narracja nie jest prostym, chronologicznym, a tym bardziej wiernym opisem wydarzeń – zawiera w sobie emocje, myśli oraz interpretacje i to właśnie te subiektywne, a nie obiektywne dane stanowią zasadniczą wartość dla badań jakościowych).

Problematykę znaczenia narracji podjęła również M. Nowak-Dziemianowicz. Autorka ta zwróciła uwagę na to, że pojęciu „narracji” w pedagogice można przypisać wiele znaczeń. Legitymizując ich naukowy charakter na gruncie badań pedagogicznych, podkreśliła, że wpisują się one w specyficzny rodzaj badań określanych mianem badań rozumiejących. Ich celem nie jest poszukiwanie związków przyczynowo-skutkowych między faktami określanymi mianem zmiennych, tylko poznanie, opis i rozumienie subiektywnych światów życia człowieka.

Rozumienie to staje się możliwe dzięki temu, iż to właśnie narracja daje nam dostęp do tego, w jaki sposób ludzie konstruują swoje światy życia, jak spostrzegają to, co się z nimi dzieje i to, co ich otacza. Narracja pozwala także zrozumieć wszelkie przejawy ludzkich działań – od ich jednostkowych i społecznych uwarunkowań, po indywidualne i zbiorowe następstwa. Ponadto dyskurs narracyjny w odróżnieniu od dyskursu naukowego szuka tego, co niepowtarzalne w każdym ludzkim działaniu, a nie tego co wspólne, powszechne, dające się uogólnić (Nowak-Dziemianowicz, 2013, s. 50).

W nawiązaniu do powyższych wyjaśnień można wskazać wagę nie tylko tego „co” i „kto” opowiada, ale także jaką pozycję społeczną zajmuje autor narracji. Poza tym narracja pozwala odkryć znaczenie milczenia (ciszy) na poziomie jednostkowym i zbiorowym

(kto i dlaczego milczy, jakie praktyki społeczne warunkują/wymuszają to milczenie). Umożliwia także wgląd zarówno w opowiedaną historię, jak i w okoliczności opowiadanej historii – poszerza perspektywę jednostkową o perspektywę społeczną, łączy to, co lokalne, z tym, co globalne.

Badacze wykorzystujący w swych badaniach narracje zwracają uwagę na to, że wyrażają się one refleksyjnym interpretowaniem świata i modelowaniem szczególnie takich elementów jak: bohaterowie (aktorzy) historii, ich wartości i oczekiwania, ich plany realizowania oczekiwań oraz uwarunkowania i szanse urzeczywistnienia planów, a także skutki podjętych działań (Marek, 2017, s. 219-220; Mółka, 2018, s. 194). W tym rozumieniu narrację można więc przyrównać do opowieści wydarzeń (historii) wartych opowiedzenia z punktu widzenia narratora. W taki właśnie sposób narrację rozumie A. Nizińska, której zdaniem narracja to

połączenie doświadczenia z refleksją, gdzie doświadczenie narracyjne oznacza interpretowanie dziejących się zdarzeń, a także własnych zachowań i stanów emocjonalnych jako epizodu rozwijającej się historii, a refleksja narracyjna to dostrzeganie określonej historii (Nizińska, 2007, s. 242-243).

Idąc tym tokiem rozumowania, powiemy, że tak rozumiane historie mogą przyjmować charakter biograficzny i dotyczyć innych osób, ale mogą one również koncentrować się wyłącznie na osobie narratora, a przez to odznaczać się charakterem autobiograficznym. Historie życia o autobiograficznym charakterze zawierają wspomnienia z różnych okresów życia dotyczące różnych wydarzeń. Nie są one jednak przedstawiane takimi, jak rzeczywiście były, lecz poddane subiektywnej refleksji odnoszącej się do przeszłości. Ta właściwość w literaturze przedmiotu określana bywa mianem autokreacji tożsamości osoby opowiadającej lub piszącej swoją narrację (Lalak, 2010, s. 49).

Tożsamość narracyjna formą autokreacji osoby

Dla inicjatyw pedagogicznych, które za przedmiot badań obierają narracje, znaczącą kategorią legitymującą ich status naukowy jest kategoria tożsamości. I choć kategoria ta nie jest bezpośrednim produktem rozważań pedagogicznych, to nie sposób, by nie zauważyć, że współczesna pedagogika, korzystając z narracji, bardzo często bazuje na różnorodnych koncepcjach tożsamości, nawiasem mówiąc inspirowanych różnymi stanowiskami antropologiczno-filozoficznymi (Gałkowski, 2016, s. 260-262). W świetle tych koncepcji można założyć, że kategoria tożsamości odznacza się przede wszystkim poczuciem odrębności, stałości oraz integralności (Nowak-Dziemianowicz, 2011, s. 40). Poprzez poczucie odrębności przyjmuje się posiadanie przez osobę cech dla siebie charakterystycznych, indywidualnych, podczas gdy poprzez poczucie stałości rozumie się powtarzalność sposobów przeżywania i zachowania. Poczucie integralności zakłada natomiast poczucie pozostawiania spójną całością mimo zmian zachodzących

w poszczególnych sferach życia psychicznego i fizycznego. W celu egzemplifikacji wskazanych cech tożsamości warto zwrócić uwagę na zauważone przez Z. Marka zmiany w rozumieniu przez badanego własnej tożsamości pomimo zachodzących zmian związanych z funkcjami zawodowymi (respondent pełnił funkcję dyrektora szkoły, a potem także przedszkola). W swojej pracy cały czas kieruje się wypracowanymi – stałymi i sprawdzonymi – rozwiązaniami. Chodzi tutaj o wyciąganie konsekwencji wobec podległych jego opiece wychowanków/uczniów. Respondent kategorycznie stwierdza:

Nie potępiam tych, którzy wyrzucają. Osobiście bym nikogo nie wyrzucił ze szkoły, czy też z bursy, bo uważam, że jeżeli kogoś usuwamy z danego ośrodka wychowawczego, szkoły, jest to naszą porażką. Cokolwiek byśmy powiedzieli, to taka czynność jest porażką, bośmy nie potrafili sobie poradzić z problemem. Nie jestem z tych, którzy uważają, że rozwiązaniem jest usunięcie ucznia ze szkoły, wychowanka z bursy. Uważam, że do ostatniej możliwości trzeba o niego walczyć, bo to jest człowiek. Kiedyś słyszałem o usuniętym uczniu i wtedy nawet powiedziałem: To w takim razie, kto ma przyjść do niego, żeby mu pomóc? Matka Teresa? Bo my nie dajemy sobie z nim rady i pozbyliśmy się problemu. Usunięcie jest zawsze pozbywaniem się problemu i w tym widzę największą porażkę. Porażką jest bowiem to, że ktoś odchodzi, że nie otrzymał tego, co było mu potrzebne, odchodzi po prostu z pustymi rękami, bo nie stanęliśmy na wysokości zadania, żeby mu zapewnić jego potrzeby. To jest właśnie porażka, to rozumiem przez porażkę, to jest dla mnie osobista porażka (Marek, 2017, s. 281).

W literaturze przedmiotu rozróżnia się też kilka form czy też rodzajów tożsamości (Nowak-Dziemianowicz, 2011, s. 40-41). Należą do nich m.in.: tożsamość przedmiotowa (jaki jestem?), tożsamość podmiotowa (kim jestem?), tożsamość biograficzna (skąd przybywam i dokąd zmierzam?), tożsamość metafizyczna (po co jestem?). W tym kontekście dla uplastycznienia istoty wymienionych rodzajów tożsamości M. Nowak-Dziemianowicz zauważa, że młodość człowieka można przyrównać do pisania książki, a dojrzałość do jej interpretacji (Nowak-Dziemianowicz, 2011, s. 40) – porównanie to wydaje się trafnie oddawać różnicę między dwiema pierwszymi (przedmiotową i podmiotową) a kolejnymi (biograficzną i metafizyczną) rodzajami tożsamości. Te ostatnie zaś (tożsamość biograficzna i metafizyczna), ponieważ mają charakter egzystencjalny czy też refleksyjny, przybierają postać narracji i jako takie są formą samorozumienia własnego życia, a tym samym składają się na tzw. tożsamość narracyjną. Podczas wywiadu narracyjnego przeprowadzanego przez Z. Marka inny z jezuitów – kapelan więzienny – zwraca uwagę na to, jak w przypadku niektórych osadzonych trudno o zmianę dewiacyjnej tożsamości. Swoje uwagi wysuwa on na podstawie historii, które osadzeni opisywali w swoich narracjach będących praktykowaną przez niego formą wzbudzania w nich autorefleksji nad swoim dotychczasowym życiem:

Mentalność osadzonych jest trudna do zmiany. Wychowanek ma ofertę otrzymania w darze dobrych ciuchów, ale on woli kupić kradzione od kolegi. Nielatwo, aby człowiek wychodzący na wolność potrafił skorzystać z wolności, był w stanie zbudować nową przyszłość (Marek, 2017, s. 265).

Wypowiedź ta, poza tym, że stanowi egzemplifikację tożsamości narracyjnej, ukazuje również jej złożoność.

Na ogół wskazuje się na dwie podstawowe cechy tożsamości narracyjnej – procesualność i zmienność (Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 14-17). Oznacza to, że tożsamość człowieka nie może być opisana substancjalnie przez nadanie mu raz na zawsze stałych własności. Zwraca na to uwagę B. Baszczak, który zauważa, że jest to kwestia dużo bardziej otwarta, dopiero osiągnana, a nie przypisana z „zewnątrz”: „Człowiek jest na początku swej drogi życia, na początku swej opowieści o życiu jakby jeszcze niedokończonym projektem, czekającym dopiero na dopełnienie przez samego siebie” (Baszczak, 2011, s. 124). Tożsamość osoby staje się więc czymś nie danym, a zadaniem, konstytuującym się dopiero poprzez proces samorozumienia (autorefleksji). W świetle tych wyjaśnień autonarrację można postrzegać nie tylko jest sposób porządkowania określonych doświadczeń człowieka w czasie, ale również nadanie im sensu, a przez to tworzenie własnej tożsamości zarówno indywidualnej, jak i społecznej (Klus-Stańska, 2002, s. 189-220). Wypowiedź jednego z osadzonych (Grzegorza), o której również wspomina przywołany wyżej kapelan więzienny w swoim wywiadzie narracyjnym, sygnalizuje sposób jego autokreacji tożsamości indywidualnej i zbiorowej. Otóż nie tylko udało mu się zmienić siebie na lepsze w kontekście zaprzestania popełniania przestępstw (autokreacja tożsamości indywidualnej), ale także – jak się wydaje – przewartościował swój dotychczasowy świat i nie tylko zinternalizował obowiązujące normy społeczne, których dotąd nie akceptował, lecz również teraz sam, aprobując je, a zarazem rozumiejąc zasadność ich istnienia, stara się zmieniać otaczającą go rzeczywistość społeczną, w tym przypadku matkę (autokreacja tożsamości zbiorowej). Dostrzegając jej oczekiwania, koncentrujące się tylko i wyłącznie na zaspokajaniu głodu alkoholowego, mówi: „Mamo, chcę ci bardzo pomóc, ale jak pójdziesz na terapię. Bez terapii nie ma żadnej pomocy” (Marek, 2017, s. 264). Wynika z tego, że tożsamość narracyjna jest kategorią dynamiczną. Zmienia się pod wpływem refleksji nad własnym życiem, a w przypadku konstruktywnej refleksji ma znaczenie, jeśli nie lecznicze *sensu stricto*, to quasi-lecznicze. Ten walor tożsamości narracyjnej wykorzystują w terapii m.in. psycholodzy (Tokarska, 2014).

Tożsamość indywidualna, zwana też osobistą, obejmuje trzy wymiary dotyczące poczucia własnej:

- kompetencji i stabilności, jedności i identyczności z samym sobą;
- pozytywności wynikającej z poczucia autonomii i siły;
- odmienności od innych.

Z kolei tożsamość społeczna to wypadkowa społecznych identyfikacji podmiotu, a poczucie tożsamości społecznej to subiektywne poczucie wspólnoty w zakresie wymiarów „My” (Kwiatkowska, 1999). Kształtowanie się tożsamości społecznej jest możliwe dzięki uświadomieniu sobie podobieństw i różnic pomiędzy grupami określanymi jako „My” i „Oni”. Jako przykład antynomii „My” – „Oni” może posłużyć zidentyfikowana za pomocą analizy strukturalnej narracji wypowiedź jednego z maturzystów (Marcina), który swoimi doświadczeniami podzielił się w ramach wywiadu narracyjnego przeprowadzonego przez R. Królikiewicz podczas jej badań nad edukacją domową. Przywołana

antynomia uwidacznia się w tym, że Marcin, dostrzegając i odróżniając swoją specyficzną sytuację, stawia siebie i swoje ówczesne doświadczenie życiowe w opozycji do swoich kolegów, którzy w przeciwieństwie do niego nie korzystali z edukacji domowej, tylko uczęszczali do szkoły tradycyjnej: „Spotykałem się z kolegami, widywaliśmy się, wspólnie spędzaliśmy czas, tylko że oni wtedy chodzi do szkoły, więc byli ograniczeni czasowo” (Królikiewicz, 2017, s. 172).

Na podstawie zaprezentowanych rozważań można sądzić, że tożsamość człowieka ma charakter narracyjny (*homo narrativus*). Jak wyjaśnia D. Lalak, tak postrzegana tożsamość

wyłania się w procesie rozumienia siebie i innych, analizowania sytuacji i zmieniających się układów otaczającego świata. Cały ten proces ma charakter ciągły, historyczny, wyznaczony ścieżką życia. Na każdym jego etapie człowiek ma możliwość podjęcia pracy biograficznej dzięki swoim narracyjnym zdolnościom oraz umiejętności ich refleksyjnej interpretacji (Lalak, 2014, s. 5).

Dlatego też konstruowanie autonarracji, czyli refleksyjnej opowieści opierającej się na doświadczeniu życiowym, otwiera nowe perspektywy dyskursu w humanistyce i naukach społecznych, a tym samym również w pedagogice. Perspektywy te zaś wnoszą nową jakość w badania dotyczące rzeczywistości edukacyjnej. Jak bowiem zauważa A. Walulik, analiza narracji nie tylko umożliwia rekonstrukcję doświadczenia, ale pozwala także odkrywać czynniki sprzyjające uzyskiwaniu efektów synergicznych – mających niezmiernie istotne znaczenie w całokształcie procesów wychowania i samowychowania (Walulik, 2012).

Narracyjność pedagogiki – w stronę pedagogiki dyskursywnej

Wspomniany zwrot jakościowy w badaniach społecznych nie pozostaje obojętny na sposób uprawiania współczesnej pedagogiki, który w świetle tego zwrotu przybiera postać dyskursu. Zwraca na to uwagę M. Nowak-Dziemianowicz, zdaniem której postrzeganie pedagogiki jako dyscypliny dyskursywnej wynika z przeświadczenia leżącego u podstaw zwrotu jakościowego w badaniach społecznych. Wskutek tego zwrotu zwrócono uwagę na to, że świat społeczny jest rezultatem procesów interpretacji – jest społecznie konstruowany (Nowak-Dziemianowicz, 2013, s. 39). Pedagogikę można określić dyscypliną dyskursywną również ze względu na sposób, w jaki bada świat znaczeń w kontekście szczególnego rodzaju praktyki społecznej – wychowania.

Robi to zawsze w kontekście kultury, czasu i miejsca, czyli historii. Robi to ze świadomością współuczestnictwa podmiotów w tym konstruowaniu. Każdorazowo uzgadnia – konstruuje swój przedmiot badań – nie redukując tym samym możliwych w tym aspekcie ujęć (Nowak-Dziemianowicz, 2013, s. 40).

Uznanie dyskursywnego charakteru pedagogiki wiąże się z specyficznym pojmowaniem zaangażowaniem. Chodzi o zaangażowanie, które odróżnia tę dyscyplinę od wszystkich pozostałych, tradycyjnie zakorzenionych w pozytywistycznym paradygmacie dziedzin i dyscyplin. Za M. Nowak-Dziemianowicz można powiedzieć, że badania narracyjne

zaangażowane są w rozumienie, wyjaśnianie, modyfikowanie, poprawianie czy nawet zmianę społecznego świata, jego instytucji, ale także reguł, w oparciu o jakie funkcjonują, norm, na jakich są oparte, wartości, do jakich się odnoszą. Intencją zmiany, powodem zaangażowania jest w przypadku tych badań zawsze jakiś rodzaj emancypacyjnego roszczenia badacza, który opisując wybrany fragment rzeczywistości, dostrzega w nim niesprawiedliwość, nierówność, dominację lub wykluczenie. Dostrzega jakąś krzywdę i jakąś niesprawiedliwość, która każe mu zajmować się dalej wybranym problemem nie tylko dla jego opisu i wyjaśnienia, nawet nie tylko dla jego zrozumienia, ale dla emancypacji zniewolonych, dla włączenia wykluczonych, dla „oświecenia nieoświeconych”. Opisać, wyjaśnić, zrozumieć nie po to, aby zwiększyć swoją kontrolę nad społecznym światem. Opisać, wyjaśnić, zrozumieć po to, aby ten świat uczynić bardziej przyjaznym dla tych, którzy są w nim poddani jakiejś opresji, jakiejś symbolicznej, zakorzenionej w kulturze przemocy czy też ze względu na różne czynniki sami się marginalizują, wykluczają, poddają – to wyróżnik badań narracyjnych (Nowak-Dziemianowicz, 2013, s. 43).

Przykładem takiego podejścia mogą być przeprowadzone badania narracyjne dotyczące doświadczeń życiowych osadzonych mężczyzn. Na podstawie analizy narracji jednego z nich (Krystiana skazanego za zabójstwo na karę 25 lat pozbawienia wolności) uwypukla się również wartość narracji innego rodzaju, mianowicie listów, jakie otrzymywał od wolontariuszy. Gdyby nie one – jak sam zauważa – już dawno popełniłby samobójstwo:

Poczułem się źle, ale przeszło. Dostałem 25 lat. Ale w owym czasie to nie miało dla mnie większego znaczenia, bo wiedziałem, że nie przeżyję tego wyroku 25 lat. Nie miałem przecieź nikogo poza babcią. Byłem sam. Uznano mnie za mordercę. Pisały o tym gazety. Mówiono w telewizji. Wszyscy wiedzieli. Będąc pod celą, byłem zdecydowany się powiesić, bo nie mogłem z tym żyć. Zrobiłem sobie sznur. Czekałem tylko, żeby zostać sam w celi, żeby nikt mnie nie mógł odratować. Ale w celi coś podejrzewali i nie doszło do tego, bo mnie pilnowali. Potem poszedłem na inną celę i znów czekałem na odpowiedni moment. Życie było dla mnie udręką, męczarnią i chciałem to skończyć. Byłbym szczęśliwy! A tak, to popadłem w nerwicę. Było mi źle! Myślałem, że depresja przejdzie. Jednak cały czas myślałem o śmierci. Dostawałem leki. Jednak każdy dzień był dla mnie piekłem. Nie chciałem czekać, więc podjąłem decyzję o zorganizowaniu sobie trucizny. Wreszcie miałem ją i to silną dawkę. Kładę się spać i już się nie obudzę. Nikt o niczym nie będzie wiedział. Tak myśląc, poczułem ulgę... (Mółka, 2018, s. 270).

Powyższe wyjaśnienia ukazują nowe spojrzenie (przez pryzmat narracyjności) na status naukowy pedagogiki, który z perspektywy zwolenników paradygmatu pozytywistycznego bardzo często bywa krytykowany. Jak zauważa B. Śliwerski,

łatwiej jest przyjąć opinię, że pedagogika jako nauka znajduje się w fazie kryzysu, jaki został wywołany czynnikami zewnętrznymi wobec niej, niż powrócić do źródeł jej powstania, w świetle których pozytywizm nie jest, a w humanistyce nie powinien być, jedyną wykładnią jej stopnia naukowości (Śliwerski, 2015, s. 22).

Tymczasem w przypadku badań narracyjnych nie tyle deprecjonowane jest podejście wyjaśniające, odznaczające się ambicjami formułowania praw powszechnych, ile dowartościowane podejście rozumiejące, bazujące na refleksyjnym interpretowaniu istniejącej rzeczywistości edukacyjnej – wyrażane niekiedy w postaci co najwyżej teorii średniego zasięgu. Chodzi więc w nich nie o statystyczne zależności i układy między zmiennymi czy też najczęściej występujące wskaźniki dotyczące występowania określonych zjawisk, ale o retrospektywne różnice, wyrażające się m.in. w swoistej odrębności ukazującej wyjątkowość ludzkiego doświadczenia.

Z przedstawionych rozważań wynika, że narracyjny charakter pedagogiki odzwierciedla narracyjny charakter ludzkiego doświadczenia. W konsekwencji, jak zauważa A. Jemielnik,

naukowcy wybierający metody narracyjne są zwolennikami dogłębnego poznawania szczegółów. Ale nie chodzi im o przedstawienie prawidłowości i zależności statystycznych, lecz o wnikliwe poznanie, opis i wyjaśnienie fenomenu społecznego, na przykład twórczości wybitnej osoby, kształtowanie się powołania poznawczego, znaczenia osób ważnych w życiu człowieka (Jemielnik, 2013, s. 95).

Dlatego też w narracyjności pedagogiki można upatrywać tę formę alternatywnej aktywności naukowej, która wyzwalając się z oków technokratyzmu podyktowanego rozumowaniem instrumentalnym, poszukuje nowych rozwiązań w pragmatyce transgresji polegającej na wzbogacaniu praktyki wychowawczej poprzez refleksję nad doświadczeniem życiowym. Innymi słowy narracyjność umożliwia empiryczną refleksję w podejściu do procesów edukacyjnych.

W tym kontekście wypowiedziała się również W. Dróźka. Zwraca ona uwagę na tzw. refleksyjne nurty poznawcze w naukach społecznych, które jej zdaniem stwarzają interesującą oraz niezwykle inspirującą poznawczo i metodologicznie perspektywę dla szeroko pojmowanych badań biograficznych. W ich świetle wyraźnie uwidocznia się konieczność prowadzenia badań „rozumiejących, humanistycznych, umożliwiających wniknięcie w ludzkie doświadczenia, poznanie ich kontekstu po to, aby móc refleksyjnie, w sposób zaangażowany wzbogacać praktykę ludzkiego życia i działania” (Dróźka, 2014, s. 231). Narracyjność w pedagogice, jak to można dostrzec choćby na przytoczonych przykładach analiz narracji, umożliwia więc łączenie pogłębionej refleksji teoretycznej z konkretnymi działaniami naprawczymi w różnych obszarach życia społecznego. Jak tłumaczy W. Dróźka, chodzi tu o sformułowany już za czasów szkoły chicagowskiej postulat socjologii zaangażowanej: tworzenia nauki, która wspomagałaby praktykę społeczną, inicjując działania reformatorskie, bądź pokazywała, w jaki sposób rozwiązywać indywidualne i zbiorowe problemy poprzez wykorzystanie podejścia biograficznego (Dróźka, 2014, s. 232).

Na zakończenie warto przypomnieć coraz częściej podnoszony postulat na rzecz komplementarności rozmaitych strategii i paradygmatów badawczych, w myśl którego badania narracyjne można postrzegać jako komplementarny wobec innych sposobów poznania empiryczny sposób eksploracji rzeczywistości społecznej. Trzeba wszakże pamiętać, że to przedmiot badań wyznacza metodę. Wynika z tego, że dobór metody zależy w istocie od tego, co badacz zamierza zbadać (Silverman, 2012, s. 28). Wybór perspektywy badawczej nie może być więc ani przypadkowy, ani podyktowany chwilową, akademicką „modą”. Jest on – jak zauważa M. Nowak-Dziemianowicz –

zawsze sposobem myślenia o świecie, człowieku, ich wzajemnych relacjach, sposobem świadomym i dającym się każdorazowo uzasadnić, ale różnym wtedy, kiedy pytamy o działanie, subiektywność, interpretację niż wtedy, kiedy pytamy o związki przyczynowo-skutkowe, kiedy objaśniamy, szukamy obiektywnych faktów, struktur, twierdzeń i zdarzeń. Znaczenia i materialność mogą stać się przedmiotem naszych pytań, poszukiwań i opisów. Wybór należy do nas badaczy, tak jak i odpowiedzialność za wszystko, co się z wyborem tym wiąże (Nowak-Dziemianowicz, 2013, s. 40).

Zakończenie

Reasumując, można powiedzieć, że badania narracyjne ugruntowały swoją pozycję w obszarze badań pedagogicznych i powinny być postrzegane na równi z innymi (w tym np. ilościowymi) rodzajami badań społecznych jako skuteczne sposoby generowania i reprezentowania faktów dotyczących procesów kształcenia i wychowania. Błędem jest jednak twierdzić, że badania narracyjne mogą prowadzić wszyscy, a każdy, kto jest nosicielem swojej biografii, ma w dziedzinie badań biograficznych odpowiednie kompetencje (Kaźmierska, red., 2012). Dlatego też w literaturze przedmiotu napotkać można głosy wyrażające niepokój w związku z obserwowalną tendencją w zakresie prowadzenia badań narracyjnych polegającą na ich upraszczaniu. Dzieje się tak wskutek braku należytego namysłu, braku znajomości procedur specjalistycznych analiz czy w końcu braku rzetelności i transparentności w kwestii samego objaśniania poszczególnych etapów procesu badawczego. Wszystko to stwarza ryzyko inflacji tudzież dewaluacji tego rodzaju badań. W celu ograniczenia nakreślonego ryzyka postuluje się, aby w prowadzonych badaniach pedagogicznych korzystać z uznanych naukowo procedur.

BIBLIOGRAFIA

- Bal, M. (2012). *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*. Kraków: WUJ.
- Baszczak, B. (2011). Tożsamość człowieka a pojęcie narracji. *Analiza i Egzystencja*, 14, 123-140.
- Burzyńska, A. (2004). Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce. *Teksty Drugie* 1-2, 43-64.
- Ciechowska, M. i Szymańska, M. (2017). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. Część I*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum, Wydawnictwo WAM.

- Chase, E. (2009). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów. W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. II. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dróżka, W. (2014). Badania biograficzne w pedeutologii. Stan i kierunki ewolucji. *Przeгляд Badań Edukacyjnych*, 19(2), 211-234.
- Galkowski, S. (2016). *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Jemielnik, J. (2013). Wybrane aspekty badań narracyjnych w kontekście analizy biografii muzycznych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 1(11), 91-102.
- Kaźmierska, K. (2013). Badania biograficzne w naukach społecznych. *Przeгляд Socjologii Jakościowej*, 4(9), 6-10.
- Kaźmierska, K. (red.). (2012). *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Klus-Stańska, D. (2002). Narracje w szkole. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kos, E. i Urbaniak-Zajac, D. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Królikiewicz, R. (2017). Doświadczenie edukacji domowej i edukacji tradycyjnej – w narracji matu-rzysty. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 3(20), 161-181.
- Krüger, H.-H. (2007). *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, A. (1999). *Tożsamość a społeczne kategoryzacje*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lalak, D. (2014). Wstęp. W: R. Krenz (red.), *Aktywna biografia w przestrzeni społecznej*. Kwidzyn: Stowarzyszenie Eko-inicjatywa.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
- Mółka, M. (2017). Analiza strukturalna narracji procedurą badawczą w naukach pedagogicznych. W: J. Mółka i A. Walulik (red.), *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
- Mółka, M. (2018). *Między inkluzją a ekskluzją w resocjalizacji. Perspektywa biograficzna w pedagogicznej refleksji nad readaptacją społeczną*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Nizińska, A. (2007). O pożytkach z narracyjnego odczytywania świata społecznego. W: E. Kuran-towicz i M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2011). Narracja – Tożsamość – Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 3(55), 37-53.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2013). Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania. *Forum Oświatowe*, 3(50), 35-60
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje. *Kultura i Edukacja*, 2(102), 7-44.
- Silverman, D. (2012). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Surma, B. (2017). Rozwój metody narracji w wychowaniu religijnym dzieci w poglądach polskich pedagogów. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 3, 163-174.
- Śliwerski, B. (2015). Nauki o wychowaniu a pedagogika. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 1(1), 14-41.

- Tokarska, U. (2014). Status podejścia narracyjnego we współczesnej psychologii. *Czasopismo Psychologiczne*, 20(1), 65-71.
- Trzebiński, J. (2002). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Urbaniak-Zajac, D. (2011). Badania jakościowe jako źródło (naukowej) wiedzy pedagogicznej. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Urbaniak-Zajac, D. (2017). Narracja a biograficzna perspektywa badawcza. *Studia Interdyscyplinarne*, 1(4), 47-62.
- Walulik, A. (2012). *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum, Wydawnictwo WAM.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>