



## Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania

Mirosława Nowak-Dziemianowicz

This item was submitted to the oPUB Repository of the University of Lower Silesia.

**Citation:** Nowak-Dziemianowicz, M. (2013). Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania. *Forum Oświatowe*, 3(50), 35-60. Retrieved from <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/151>

**Version:** Publisher's version

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/pl/deed.pl>

Mirosława Nowak-Dziemianowicz

*Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych*

## **Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania**

**ABSTRAKT:** Punktem wyjścia dla rozważań zaprezentowanych w tekście są trzy założenia. Pierwsze z nich oparte jest na przekonaniu, że kultura przesądza o wszystkim – o rozwoju społeczeństw, o jakości życia ludzi, drugie zaś związane jest z twierdzeniem, iż edukacja jest lustrem kultury. Problemy kultury są więc jednocześnie problemami edukacji oraz edukacja jest zawsze praktyczną realizacją jakiejś wizji (modelu rozwoju) kultury. Trzecie założenie związane jest z istotą pedagogiki jako dyscypliny, której specyfika i przedmiot badań stają się swoistym rodzajem szans i możliwości zarówno na rozumienie złożonych uwarunkowań różnorodnych przejawów kryzysu kultury i wychowania, jak i na ich przezwyciężanie. Taką szansą jest w moim przekonaniu narracyjność pedagogiki oraz pedagogiczne badania narracyjne.

**SŁOWA KLUCZOWE:** dyskursywność, kryzys kultury, narracyjność i narracje, zaangażowanie.

Kontakt:	Mirosława Nowak-Dziemianowicz <i>mirka.dziemianowicz@poczta.fm</i>
Jak cytować:	Nowak-Dziemianowicz, M. (2013). Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania. <i>Forum Oświatowe</i> , 3(50), 35-60. Pobrano z: <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/151">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/151</a>
How to cite:	Nowak-Dziemianowicz, M. (2013). Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania. <i>Forum Oświatowe</i> , 3(50), 35-60. Retrieved from <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/151">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/151</a>

## GLOBALNE I LOKALNE PRZEJAWY KRYZYSU KULTURY

Na problemy współczesnej kultury, nazywane często jej kryzysem, można spojrzeć z dwóch perspektyw: z perspektywy globalnej oraz perspektywy lokalnej.

Globalne problemy współczesnej kultury związane są z tym, iż humanistyka odchodzi dzisiaj od nowoczesnej utopii przejrzystej, klarownej rzeczywistości, w miejsce której pojawia się tematyżacja świata, rozumiana jako zastępowanie tego co realne tym, co baśniowe (Vattimo, 2006). Ta baśniowość świata wywodzi się z wielości i różnorodności produkowanych i rozpowszechnianych przez media obrazów rzeczywistości oraz ze współczesnych świato- obrazo-twórczych praktyk nauk humanistycznych. Problemem nie jest wielość tych obrazów, tylko sposoby ich rozprzestrzeniania się, ich rozmnażanie się, które prowadzi do utraty zmysłu realności. W pojawiających się, rozpowszechnianych obrazach świata dominującą rolę odgrywają różne lokalne racjonalności, które je uzasadniają, argumentują, domagają się dla siebie dominującej pozycji. Zwiększają one wrażenie rozpadania się spójnych, tradycyjnych struktur, wspólnot, interpretacji, tworzą wrażenie chaosu, budzą niepewność i lęk. Rozpada się wspólna rzeczywistość, rozpada się więc zbudowana na niej całościowa, stabilna, kolektywna tożsamość. Medialnej fragmentacji obrazu świata towarzyszy dezorganizacja i poczucie zagubienia jednostek, które są rozdarte między wspomnieniem bezpiecznej swojskości starych wzorów, zachowań i tradycji a zachwytem nowymi, zaskakującymi, dostępnymi – jak chcą media – światami. Ten globalny problem kultury staje się dzisiaj ważnym wyzwaniem dla humanistyki i sztuki. To one bowiem posługują się dwiema strategiami skalającymi: narracją i wyobraźnią. To na ich gruncie można rozwijać obie te strategie, tam jest ich miejsce, tam są także możliwości zdobywania tak ważnych dzisiaj, w rozproszonym, wielogłosowym i wielowątkowym świecie kultury, kompetencji do rozumienia tego, co dzieje się z nami i wokół nas oraz do artykułowania własnych potrzeb, stanowisk i przekonań. Jedną z takich strategii skalających jest narracja. Pozwala ona zbudować spójną opowieść z tego, czego doświadczamy, wykorzystując w tym celu fragmenty rzeczywistości, w której jesteśmy zanurzeni.

Drugą strategią skalającą fragmentaryczne, współobecne interpretacje i uzasadnienia jest wyobraźnia, która pozwala otwierać się na nowe światy, nowe sposoby bycia, nowe sytuacje i zachowania. Buduje nowe przestrzenie i nowe sposoby poruszania się w nich. Narracja i wyobraźnia pozwolić może na krytyczne, rozumiejące

poruszanie się w świecie baśni – pozorów wytwarzanych na gruncie innych niż nasze własne i oswojone praktyk kulturowych. Cechą współczesnej kultury jest nielinearność własnej biografii. Między tradycją a nowością, między potrzebą pewności a niespodzianką, zaskoczeniem, między ciągłością, logicznym porządkiem a epizodycznością współczesny człowiek żyje w sposób nieoczekiwany i „na chybił trafił”. Dlatego pojawia się ważne pytanie: czy to narracje tożsamościowe są dzisiaj odpowiedzialne za autoprezentację i samopoznanie, czy rolę tę pełnią praktyki wyobraźni?

Pojęcie „praktyki wyobraźni” to nowość oddająca to, co dzieje się dzisiaj w kulturze. Nie akty wyobraźni traktowane jako cielesna zdolność podmiotu do ulegania iluzji podsuwanej przez zmysły, nie jako siła czy zdolność umysłu, nie jako przeciwieństwo obiektywnego rozumu. Wyobraźnia jest dzisiaj traktowana jako praktyka społeczna. W opisach współczesnej kultury wskazuje się na dwie tzw. rewolucje wyobraźni. Pierwsza zwracała się w stronę rozumu nieinstrumentalnego, druga jest w całości podporządkowana rozumowi instrumentalnemu. Jest nastawiona na efekt, panuje w niej zasada efektu. W pierwszej panowała krytyka ekonomicznego obrazu świata, krytyka gromadzenia dóbr jako podstawy społeczeństwa nowoczesnego. Ta wyobraźnia opierała się na hojności dawania. Druga rewolucja czyni z wyobraźni siłę napędzającą konsumpcję wytwarzanych tożsamości, w której utrwała się przejmowanie, naśladowanie, powielanie. Pierwsza rewolucja wyobraźni dawała ludziom wolność, druga ich tej wolności pozbawia. Miejsce – tak ważne dla poczucia tożsamości – jest zastępowane „nie miejscami” produkowanymi przez przemysł tożsamościowy. Zinstytucjonalizowana wyobraźnia nie przywraca wolności, lecz stanowi nowy rodzaj zdelokalizowanego więzienia.

Lokalna perspektywa w spojrzeniu na problemy kultury, oparta na diagnozie społecznej, zawartej w pracach polskich socjologów pokazuje, iż podstawowym problemem jest dzisiaj utrata czy też deficyt zaufania. Ujawnia się on w unikaniu bezinteresownych kontaktów społecznych – badania pokazują, że ich liczba dramatycznie maleje. Nawet towarzyskie kontakty Polaków koncentrują się dzisiaj w grupach zawodowych, w grupach interesów lub pokrewieństwa. Zwiększyła się podejrzliwość Polaków, ich niechęć do obcych (przykładem może być wyjątkowy w skali europejskiej wzrost osiedli chronionych jako nowego typu getta, w którym nie chodzi tylko o bezpieczeństwo, bardziej o podkreślenie statusu społecznego). Nieufność przejawiająca się w stawianiu murów, odgradzaniu się od wszelkich innych jest traktowana w naukach społecznych jako zagrożenie dla demokracji, gdyż sprzyja homogenizacji grup społecznych. Jest też przyczyną osamotnienia, braku społecznych więzi, agresywnego często stosunku do innych czy obcych. Mosty zamiast murów to dzisiaj nie tylko tytuł ważnej książki poświęconej problemom komunikacji. To także wyzwanie dla humanistyki, która może stać się przestrzenią odbudowywania czy też budowania zaufania. O przebiegu praktyk życia codziennego, w trakcie których świadomie lub nie wytwarza się strategie tożsamościowe, decydują dziś: fragmentacja, narracja i wyobraźnia. Fragmentacja, narracja i wyobraźnia to trzy cechy współczesnych strategii tożsamościowych. Wszystkie trzy są i mogą być rozwijane na gruncie pedagogiki i dzięki pedagogice.

W świetle powyższych diagnoz i rozważań sądzę, a nawet jestem głęboko przekonana, iż pedagogika jako dyscyplina narracyjna oraz pedagogiczne narracje stają się swoistą szansą i możliwością na przezwycięzenie współczesnego kryzysu kultury i wychowania. Przekonanie, iż pedagogika jest dyscypliną narracyjną (Nowak-Dziemianowicz, 2006, 2012) wynika po pierwsze ze specyficznego, różnego od pozostałych statusu pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Pierwszym, podstawowym wręcz szkolnym pytaniem, jakie przychodzi nam na myśl wtedy, kiedy stykamy się z nową dla nas dyscypliną nauki, jest pytanie o jej przedmiot, o to, co stanowi obszar jej zainteresowań, czym się dana dyscyplina zajmuje. Pedagogika jest nauką o wychowaniu, i już z tego jednego stwierdzenia wynikają takie konsekwencje, które pozwalają myśleć o tej dyscyplinie jako o wyjątkowej, szczególnej wśród nauk społecznych i humanistyki.

Czym jest i czym może być wychowanie? Czym jest i czym może być przedmiot tej dyscypliny? Procesy wychowania są jedną z podstawowych praktyk społecznych, mają wymiar indywidualny i wspólnotowy, są faktem kulturowym, jednostkowym doświadczeniem, zadaniem do zrobienia, biograficznym zobowiązaniem dorosłych i młodych. Mają zawsze charakter interakcyjny, zakładają relację, są osadzone w aksjonormatywnej perspektywie indywidualnej i kulturowej. Są zawsze osadzone w jakichś kontekstach – kulturowych, ideologicznych, politycznych. Do ich opisu można używać bardzo różnych kategorii, różnych pojęć. Procesy te można analizować ze względu na zakres wolności, autonomii biorących w nich udział podmiotów, można pytać o rodzaj i siłę wpływu wychowawcy na wychowanka i ze względu na to kryterium pokazać całe spectrum wychowawczych możliwości. Wychowanie będzie wówczas można pokazać na swoistym kontinuum: od kierowania rozwojem drugiego człowieka (kształtowania charakteru, formowania osobowości, modelowania jego zachowań) poprzez bardziej demokratyczne, oparte na współpracy wychowawcy i wychowanka relacje aż do takiego rozumienia tego procesu, który sprowadza się wyłącznie do organizowania warunków do rozwoju innym ludziom (wychowankom). Można także mówić o procesie wychowania jako prowadzeniu drugiego człowieka od egocentryzmu do altruizmu. Przychodzimy na świat jako istoty skoncentrowane na własnych potrzebach, uczące się komunikować otoczeniu wszelkie deprivacje w ich zaspokajaniu, bez względu na potrzeby, interes czy dobro innych ludzi. Czy ktoś z nas widział, czy ktoś z nas zna niemowlę, które powstrzymuje się od płaczu wtedy, gdy jest głodne tylko dlatego, że mama jest zmęczona i nie ma w tej chwili siły, czasu, ochoty na karmienie swojego dziecka? Pierwszy etap rozwoju człowieka to oczekiwanie na zaspokajanie jego potrzeb, to oczekiwanie na to, że nasi znaczący inni nigdy nas nie zawiodą, nie pozostawią naszych oczekiwań bez jakiegoś odzewu. Czy jednak jesteśmy takimi ludźmi całe nasze życie? Niektórzy z nas pewnie tak. To egocentrycy, niezdolni do dostrzegania potrzeb innych ludzi, przedkładający własny interes, własną osobę nad innych. Mówimy o nich, że są źle wychowani lub że są niewychowani. Większość jednak z nas, w procesie wychowania uczy się, iż często

potrzeby innych trzeba jakoś pogodzić z własnymi, czasami wręcz trzeba dla czegoś dobra z własnych potrzeb zrezygnować. Zdolność do altruizmu, uspołecznienie, umiejętność dostrzegania, usłyszenia potrzeb innych ludzi to ważny cel wychowania. Można więc ten proces także analizować, opisywać i organizować ze względu na ten właśnie cel.

Nie sposób w krótkim opracowaniu pokazać wszystkich, obecnych w naukach społecznych i humanistyce odmian myślenia o wychowaniu. Podaję jedynie przykład takiej różnorodności po to, żeby pokazać, jak niejednoznaczny, złożony, a przez to poznawczo trudny, jest przedmiot mojej dyscypliny. Ponadto sądzę, że wychowanie ma strukturę narracyjną i najczęściej przyjmuje formę narracji. Opowiadamy naszym dzieciom i naszym wychowankom o sobie, swoim życiu i swoich wyborach, o uzasadniających te wybory wartościach i orientacjach życiowych. Opowiadamy o przodkach, o naszych znaczących innych, o ich życiu i konsekwencjach podejmowanych przez nich decyzji. Wprowadzamy młodych w świat wartości na przykładach – własnych opowieści o życiu, wybranych dzieł literackich, historii życia członków naszej rodziny. W edukacji szkolnej poszerzamy te narracje o przykłady zaczerpnięte z biografii postaci historycznych, poetów, pisarzy, polityków, publicystów. Przekazujemy w tych narracjach różne systemy wartości, różne orientacje życiowe. Wychowanie jest procesem najlepiej uwidaczniającym się w narracjach – pedagogika jako dyscyplina badająca i opisująca procesy wychowania jest więc dyscypliną narracyjną.

#### **PEDAGOGIKA JAKO DYSCYPLINA Dyskursywna**

Narracyjność pedagogiki ma związek z dyskursywnym charakterem tej dyscypliny. Spostrzeganie pedagogiki jako dyscypliny dyskursywnej (por. Nowak-Dziemianowicz, 2011) wynika z przeświadczenia leżącego u podstaw zwrotu jakościowego w badaniach społecznych, iż świat społeczny jest rezultatem procesów interpretacji, jest społecznie konstruowany. Wszelkie sytuacje społeczne są więc domeną znaczeń. Znaczenia, przypisywane sytuacjom społecznym przez ich uczestników, wszelkie, towarzyszące im konteksty, kultura jako zbiór symboli i znaków za pomocą których znaczenia te są nadawane oraz procesy, które to przypisywanie warunkują to przedmiot zainteresowań i badań tej dyscypliny. Pedagogika jako dyscyplina dyskursywna dostrzega każdorazową konieczność określenia przedmiotu własnych badań – nie jest on bowiem dany czy nadany raz na zawsze, ustalony i zadekretowany w obrębie dyscypliny. Musi być konstruowany każdorazowo od nowa przez badacza stawiającego pytania pedagogiczne, ale także musi być osadzony w perspektywie dotychczasowych znaczeń, które poszczególnym przejawom rzeczywistości nadali uczestnicy wspólnoty badaczy w obrębie tej dyscypliny.

W każdej sytuacji społecznej, w każdym ludzkim działaniu można szukać nie tylko przypisanych im znaczeń, ale i związków przyczynowo-skutkowych, interpretacji ale i objaśniania, subiektywizmu ale i obiektywizmu, działania ale i struktury, kultury i materialności. Dlatego też powstawanie, konsolidacja, reprodukcja i transformacja wszelkich zjawisk społecznych opiera się na dialektycznej relacji między znaczeniem

(subiektywizmem, działaniem, interpretacją) a materialnością. Dlatego też wszelkie badania dotyczące rzeczywistości społecznej, społecznego, kulturowego aspektu ludzkiego życia wymagają dostrzeżenia, wzięcia pod uwagę tej dialektycznej relacji między znaczeniem a materialnością. Wybór własnej perspektywy badawczej jest zawsze wyborem w obrębie powyższej relacji – albo interesuje nas znaczenie, przypisane lub przypisywane aktualnie jakiejś formie, jakiemuś przejawowi ludzkiej egzystencji, albo interesuje nas jej materialność. Wybór perspektywy badawczej nie może więc być ani przypadkowy, ani podyktowany chwilową, akademicką „modą”. Jest on 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.

Pedagogika bada świat znaczeń, bada szczególnie rodzaj praktyki społecznej, jaką jest wychowanie. 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. Właśnie dlatego można ją nazwać dyscypliną dyskursywną.

Zainteresowanie dyskursem wywodzi się z lingwistyki krytycznej, w obszarze której podjęto się analizy złożonych aktów mowy w kontekście społecznym związanym z ich znaczeniem, sposobem ich użycia. Nie dominuje już w niej podejście analityczne związane z abstrakcyjnymi systemami językowymi oderwanymi od kontekstu. Przedmiotem badań staje się język mówiony, pisany a poprzez to problemy: jak ludzie mówią, piszą, działają.

Z rozważań dotyczących dyskursywnego pojmowania języka oraz rzeczywistości otrzymujemy definicję dyskursu jako zbioru zdarzeń komunikacyjnych mających na celu wspólne negocjowanie znaczeń przez uczestniczących w nich aktorów społecznych, przy czym znaczenie budowane jest tu poprzez wzajemne oddziaływanie produkowanej w komunikacji wypowiedzi oraz otaczającego ją kontekstu.

Dyskurs to semioza – to proces wytwarzania znaczeń z użyciem bogatych środków językowych obejmujących język werbalny, ale także język niewerbalny (np. mowa ciała). Dyskurs jest spostrzegany jako element sytuacji społecznej, społecznego świata ale także jako posiadający siłę sprawczą w konstruowaniu sytuacji społecznej. To konstruowanie odbywa się poprzez operacjonalizację dyskursu w zachowaniach, relacjach społecznych jednostek i instytucji. Operacjonalizacja dyskursu odbywa się poprzez odgrywanie działań i interakcji przez aktorów społecznych i instytucje lub poprzez przyswajanie wzorców zachowań, tożsamości indywidualnych i zbiorowych lub poprzez ich materializację w świecie społecznym. Siła sprawcza dyskursu w konstruowaniu społecznego świata zależy także od innych czynników sprawczych i od kontekstu (np. transformacja ustrojowa w krajach postkomunistycznych).

Dyskurs jest także ważnym elementem relacji władzy (Foucault, 2002). Tam, gdzie jest ona niesprawiedliwa (to znaczy podważa zasady sprawiedliwości, wolności, solidarności, demokracji) pojawia się wymiar dyskursywny (różne sposoby uzasadniania, legitymizacji, uprawomocnienia), np. korporacje podważają zasadę demokracji i sprawiedliwości. Badacze zainteresowani tą problematyką mówią o dwóch typach dyskursu w odniesieniu do władzy: władzy w dyskursie i władzy nad dyskursem.

Metodą badania dyskursywnego charakteru sytuacji społecznych jest Krytyczna Analiza Dyskursu. Jest ona metodą umożliwiającą odpowiedź na pytanie, jak nasze własne wartości, nasza świadomość, wyobrażenia ograniczają naszą wolność, jak odzwierciedlają się w naszych działaniach, relacjach społecznych, w naszej tożsamości. KAD bada, jak nasze przekonania operacjonalizują się w różnych elementach świata społecznego – w sferze polityki, ekonomii, debaty publicznej (Duszak, Fairclough, 2008)

Dyskurs rozumiany jako proces negocjowania znaczeń odnosi się do pojęcia języka, jako podstawowego czynnika umożliwiającego przekaz komunikacyjny. Klasyczny, opisany przez Ferdinanda de Saussurea podział zjawisk językowych na *langue* (język) i *parole* (mowę), czyli na system sterujący produkcją wypowiedzi językowych oraz konkretny zbiór wyprodukowanych w ten sposób wypowiedzi, pozwala pokazać, iż zainteresowanie dyskursywnością dotyczy przede wszystkim *parole*. *Parole* jest tym systemem, który najpełniej przejawia się w praktyce życia społecznego, i którego znaczenie przez tę praktykę jest wyznaczane. Powołując się na koncepcję dyskursywnego rozumienia języka wprowadzoną przez Paula Ricouera, *parole* (dyskurs) charakteryzowane jest poprzez następujące cechy:

- » Dyskurs zachodzi zawsze w porządku czasowym, tzn. ma charakter zdarzeniowy. Procesy dyskursywne, w przeciwieństwie do abstrakcyjnego i pozaczasowego *langue*, zawsze dzieją się kiedyś i odznaczają się wewnętrzną strukturą następujących po sobie wypowiedzi, z których znaczenie każdej następnej wpływa z wcześniejszych.
- » Procesy dyskursywne są procesami zindywidualizowanymi, tzn. dyskurs jest zawsze czymś dyskursem, wypowiedzianym lub odczytywanym przez kogoś. Tożsamość autorów i interpretatora komunikatu jest istotna dla prawidłowego odczytania jego znaczenia. *Langue* jest systemem ponadosobowym, przynależącym bardziej do społeczności niż do konkretnej jednostki. Nawiązują one do greckiej tradycji retorycznej, opartej na przekonaniu, iż dzięki językowi zawsze można słabszą wypowiedź uczynić silniejszą, czyli wzmocnić siłę własnych argumentów. Dyskurs wiąże się więc z perswazyjną funkcją języka.
- » Dyskurs zawsze zawiera w sobie odniesienie do zewnętrznych warunków, w których się odbywa, istnieje zawsze w zdefiniowanym, konkretnym świecie i określonym momencie czasowym.
- » *Langue* nie posiada odniesienia do świata zewnętrznego – w końcu to tylko dyskurs może mieć charakter znaczący, przekazywać treści. *Langue* istnieje tylko jako kod, platforma dla komunikacji. Poza użyciem w dyskursie nie ma jednak żadnego samodzielnego sensu. Konstytuowane przez *parole* znaczenie nie



może więc nigdy być ograniczane do wewnętrznych własności zdania użytego podczas wypowiedzi. Znaczenie konstytuuje się w splocie dwóch elementów: artykułowanym na gruncie *langue* zdaniu oraz okolicznościach (kontekście), w którym zdanie to zostało wypowiedziane. Dopiero tak wyartykułowane znaczenie może być traktowane jako zdarzenie dyskursywne. Do podstawowych cech zdarzeń dyskursywnych należą:

- » *osadzanie analiz języka w kontekście społecznym, kulturowym i historycznym;*
- » *przekonanie o represyjnym charakterze języka i odbijaniu się w nim społecznych relacji władzy, język stanowi jedno z mediów odtwarzających porządek społeczny;*
- » *szczególne zwrócenie uwagi na rolę „normatywnego” dyskursu polityki, odpowiedź na pytania: jakie instytucje kontrolują dostęp do forum publicznego; w jakich ramach mieszczą się wypowiedzi uznawane za dopuszczalne, niosące znaczenie w ramach polityki; jak na forum publicznym reprezentowane są poszczególne grupy interesu;*
- » *wyrażanie ocen analizowanych zjawisk oraz działanie na rzecz ich zmiany; według Michaela Foucault dyskurs to wytwarzanie wiedzy poprzez język; nadaje znaczenie obiektom materialnym i praktykom społecznym (które istnieją poza językiem, ale język nadaje im znaczenie i „wciąga w pole widzenia”); dyskursy dostarczają sposobów mówienia o konkretnym temacie dzięki powtarzalnym motywom czy zbiorom idei, praktyki rodzajów wiedzy.* (Ricoeur, 1981)

Dyskursywny charakter pedagogiki, jej wielowymiarowy, osadzony jednocześnie w różnych kontekstach przedmiot, transdyscyplinarny charakter stawianych na jej gruncie pytań i ogrom możliwości interpretacyjnych, jakie stają przed badaczem procesów wychowania, sprawia, iż narracyjność i narracja stają się pojęciami bardzo do potrzeb tej dyscypliny adekwatnymi. Pedagogika jako nauka o wychowaniu potrzebuje dostępu do szczególnego rodzaju doświadczeń będących udziałem każdego człowieka. Potrzebuje ona dostępu do doświadczeń związanych z byciem podmiotem wychowania: zarówno w roli wychowawcy jak i wychowanka. Wychowanie jest pojęciem wieloznacznym, złożonym i niezwykle podatnym na uproszczenia i ideologizacje. Badanie wychowania jest obciążone trudnościami, które z tych jego cech wynikają. Odpowiedź na pytanie, jak wychowuję, jakim jestem nauczycielem, rodzicem, dorosłym, podobnie jak odpowiedź na pytanie, jak mnie wychowano, jakie działania podejmowali wobec mnie moi wychowawcy: rodzice, nauczyciele, inni „znaczący” potrzebuje czegoś więcej niż wypełniony kwestionariusz ankiety, test diagnostyczny, czy arkusz obserwacji. Odpowiedzi tej nie można udzielić w oparciu o zaprojektowane wskaźniki, sformalizowane kryteria, obiektywne dowody. Będzie ona wtedy niepełna, deklaratorywna lub życzeniowa – jak w wielu badaniach, które udając badania nad wychowaniem są badaniami naszych opinii o wychowaniu. Można próbować jej udzielić w oparciu o wysłuchane narracje. „Wychowanie jest widoczne w zachowaniu wychowywanego w takim stopniu, w jakim »współgra« z wymaganiami jego wy-

chowawcy. Ale które z pojawiających się w danym czasie następstw pedagogicznych oddziaływań ma znaczenie w biegu życia, zależy od tego, co wychowywany robi z wychowaniem” (Loch, 1999/2006), a tego możemy się dowiedzieć tylko z jego autobiograficznych opowiadań, nawet jeśli uwzględnilibyśmy sądy świadków. Dlatego wychowywany jest właściwym podmiotem „wychowania zarówno w odniesieniu do tego, czego doznał, jak i co może z tym zrobić. Dlatego autobiografia we wszystkich swoich formach i ze wszystkimi swoimi problemami jest dla nauk o wychowaniu źródłem poznania najwyższej wagi” (Loch, 1999/2006). Autobiografia, narracja o „ja” jest niezwykle ważnym źródłem wiedzy dla pedagoga – badacza procesów wychowania. Narracja jako punkt wyjścia do poznawania, rozumienia drugiego człowieka, jego relacji z innymi, intencji i przebiegu jego działań w obszarze wychowania – zarówno w roli wychowawcy jak i wychowanka – jest orientacją dla pedagogiki ważną, obiecującą i otwierającą nowe perspektywy poznania .

### **PEDAGOGIKA JAKO DYSCYPLINA ZAANGAŻOWANA**

Narracyjność pedagogiki wiąże się w moim przekonaniu także z jej zaangażowaniem. Zaangażowaniem, które odróżnia tę dyscyplinę od wszystkich pozostałych, tradycyjnie zakorzenionych w pozytywistycznym paradygmacie dziedzin i dyscyplin. Badania te 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.

### **Interwencyjne, zaangażowane podejście w naukach społecznych i humanistyce**

Przykładem zaangażowania jako postawy i jako podejścia badawczego mogą być badania interwencyjne. W naukach społecznych spotykamy się z interwencją socjologiczną, w humanistyce mówi się o interwencji filozoficznej.

## Interwencja socjologiczna

Dla francuskiego socjologa Alain Touraine'a (Fayard, 1989) ruch społeczny to centralna kategoria analizy socjologicznej. Francuski socjolog proponuje w sposób radykalny porzucić pojęcie „społeczeństwa” i uczynić z pojęcia „ruchu społecznego” główną kategorię analizy. To, co zdaniem Touraine'a definiuje życie społeczne, to symboliczny konflikt na poziomie najbardziej ogólnego poziomu wartości (na poziomie „historyczności”) pomiędzy dwoma przeciwstawnymi ruchami społecznymi. Każdy teoretycznie wyodrębniony typ społeczeństwa (społeczeństwo handlowe, społeczeństwo przemysłowe, społeczeństwo postindustrialne) posiada, właściwą dla siebie, parę walczących ze sobą ruchów społecznych. W społeczeństwie przemysłowym ruchem społecznym był ruch robotniczy (przeciwstawiający się ruchowi przedsiębiorców). Wyzwanie, które postawił Touraine, polegało na próbie określenia, czym będzie „nowy ruch społeczny” centralny dla powstającego właśnie społeczeństwa postindustrialnego. Badając tzw. nowe ruchy społeczne (różnego typu przykłady działań zbiorowych i protestów społecznych, które na fali kontestacji końca lat 60. i 70. pojawiły się w społeczeństwach zachodnich: ruchy feministyczne, studenckie, ekologiczne, regionalne i inne), Touraine robił to „z perspektywy ruchu społecznego”, tzn. próbując wyodrębnić analitycznie, w każdym konkretnym przykładzie badanego zbiorowego działania społecznego, poszczególne poziomy i dynamiki ruchu. Zadaniem stworzonej specjalnie w tym celu metody „interwencji socjologicznej” było analityczne wyodrębnienie tych różnych poziomów i dynamik oraz próba odkrycia i opisanie dynamiki odnoszącej się do najwyższego poziomu analizy socjologicznej, tj. do poziomu wartości i projektów. Interwencja socjologiczna to narzędzie pozwalające na rozpoznanie aktorów kolektywnych oraz kształtujące dany ruch społeczny. Metoda interwencji socjologicznej jest nastawiona na badanie działania społecznego ludzi. Dotyczy badania awangardy ruchu społecznego. Touraine znany jest przede wszystkim z badań ruchów społecznych: robotniczych, ekologicznych i feministycznych. W jego ocenie pozostają one najistotniejszą siłą rewitalizującą społeczeństwa nowoczesne, które pod wpływem żywiołów modernizmu paradoksalnie popadają w inercję. Touraine traktuje zaangażowanie jako znaczące dla pewnej formy socjologii określanej jako „interwencja socjologiczna”. W istocie jest to forma *quasi*-politycznego działania, które zarazem prowadzi do szczególnej „konwersji”, tj. budzi szeroko rozumianą świadomość badanych aktorów społecznych. Jeden z najwspanialszych przykładów jego analizy dostarczyły, owiane już w Polsce legendą, badania „Solidarności”, które wspólnie z zespołem polskich i francuskich socjologów przeprowadził w 1981 roku. Touraine wierzy w komunikacyjną rolę socjologii jako nauki indywidualnego i społecznego upodmiotowienia, oraz narzędzie wyzwolenia tożsamości z różnego rodzaju opresji, zwłaszcza politycznych i ekonomicznych.

### ***Fazy interwencji socjologicznej:***

- » wejście w kontakt z ruchem społecznym, by badać go blisko i bezpośrednio; przedmiot badań jest obserwowany przez badacza pośrednio i bezpośrednio jako miniatura ruchu społecznego;
- » działacze ruchu trzeba skupić tak, aby uczestniczyli w zbiorowej praktyce konfliktu; dokonywana jest samoanaliza działania zbiorowego dokonywanego przez działacza; przedmiotem badania nie jest świadomość ideologiczna, ale realne działanie; jeżeli nie ma możliwości śledzenia realnego działania, mamy do czynienia z inscenizacją realnego działania – konfrontacją badanych z wcześniej przygotowanymi rozmówcami; badacz jest zdystansowanym obserwatorem, a jednocześnie pośrednikiem.

### ***Etapy badania:***

- » etap przygotowania badania – polega na zapoznaniu się z ruchem, obserwacji jego uczestników, korzystaniu z dostępnej literatury;
- » rekrutuje się uczestników badania (kilkanaście osób stanowiących miniaturę ruchu) – grupa ta powinna być zróżnicowana, aby oddać najważniejsze różnice istniejące wewnątrz ruchu;
- » badanie – odbycie kilkunastu seansów grupowych, umożliwiających poznanie problemów danej grupy, jej kodów porozumiewania się, dostępnych narzędzi komunikacji, relacji i więzi społecznych, reguł i sposobów ich tworzenia się.
- » Prócz analizy dokumentów archiwalnych oraz cyklu wywiadów, proces badawczy zakłada zorganizowanie dwóch „grup badawczych”, badanych przy użyciu metody „interwencji socjologicznej”. Specyfiką tej metody jest kilku miesięczna praca ze specjalnie utworzonymi grupami (składającymi się z różnych działaczy, różnych pokoleń i o różnych doświadczeniach), które trochę jak w przypadku „grup focusowych” spotykają się z „interlokutorami” (osobami symbolizującymi partnerów lub przeciwników społecznych danego ruchu, w wypadku S.T.O. np. komunistyczny kurator oświaty, przedstawiciel Kościoła, przedstawiciel Solidarności, działacz partii politycznej itp.), z którymi – pod opieką socjologów – toczy się (nagrywana na magnetofon) otwarta dyskusja.

Przykładem interwencji socjologicznej może być badanie oparte na fotografii uczestniczącej (participatory photography) oraz integracji praktyki badawczej z praktyką społeczno-obywatelską. O fotografii uczestniczącej możemy mówić wtedy, gdy jednostki lub grupy, które tradycyjnie byłyby przedmiotem oglądu i poznania, same wykonują i interpretują fotografie ukazujące ważne elementy ich życia i doświadczenia. Jako technika badawcza fotografia uczestnicząca zmienia więc perspektywę poznania z pozycji outsidera na insidera. W ten sposób pozwala nam dotrzeć, zgodnie z dyrektywami socjologii rozumiejącej, do subiektywnych definicji obserwowanych sytuacji konstruowanych przez ich uczestników. Autorom fotografii daje zaś możliwość w pełni podmiotowej wypowiedzi na temat ich własnych doświadczeń, potrzeb

czy dążeń, co ma szczególne znaczenie w przypadku grup mniejszościowych, marginalizowanych lub wykluczonych. W ten sposób fotografia uczestnicząca przekracza jednak granicę dzielącą poznanie naukowe od zmiany społecznej, stając się środkiem socjologicznej interwencji.

### Interwencja filozoficzna

Kolejnym przykładem zaangażowanej postawy poznawczej jest interwencja filozoficzna. Interwencja filozoficzna zakłada, iż filozofia jest służbą społeczną, której celem jest wprowadzenie do świadomości powszechnej klarownej i teoretycznie ugruntowanej świadomości tego co dobre, a co złe, co sprawiedliwe, a co niesprawiedliwe. Powołaniem filozofa jest więc zarówno bycie krytykiem, aktywistą społecznym, prawodawcą i moralistą. Istotą jakości naszych działań jest więc aktywność i zaangażowanie. Aktywność i zaangażowanie podporządkowane jednostkowym i wspólnotowym potrzebom i interesom, uzgadniana i organizowana wspólnie. Postulat interwencji filozoficznej zakorzeniony jest w założeniach liberalizmu politycznego (odmiennego od liberalizmu ekonomicznego), który akcentuje ideę obywatelstwa, sprawiedliwości społecznej, wspólnotę dążeń i wartości ludzi funkcjonujących w różnych kulturach, odmiennych warunkach, stylach życia i orientacjach życiowych. Ma on korzenie w greckiej i rzymskiej tradycji intelektualnej, nawiązuje do Sokratejskiego dialogu i funkcji pytań. Zakorzenione w tradycji są jednocześnie odpowiedzią na pytanie „czego powinien uczyć się współczesny obywatel?”. Ten rodzaj obywatelskiej aktywności ma umożliwić współczesnym, uczącym się ludziom:

- » Zdolność do krytycznego badania samego siebie oraz swojego życia, która za Sokratesem można nazwać zdolnością do „namysłu nad życiem”. Zdolność ta umożliwia uwolnienie się od autorytarnych przekonań, samodzielne, twórcze ustosunkowanie się do tradycji i zwyczajów w miejsce bezrefleksyjnego podporządkowania, pozwala na samodzielne myślenie.
- » Zdolność do działania na rzecz grup i rzeczywistości odległych od naszej. Wielokulturowa, wielonarodowa i ponadnarodowa rzeczywistość, w jakiej żyje dzisiaj współczesny człowiek, wymaga od niego już nie tylko lojalności grupowej, nie tylko troski o interes „swoich”, znanych i bliskich. Potrzebne jest dzisiaj rozumienie różnych sposobów i warunków realizowania potrzeb i celów wspólnych wszystkim ludziom. Niezbędne jest rozumienie tego, że mimo identyczności potrzeb i celów, jakie łączą ludzi na całym świecie, w przestrzeni globalnej, sposoby, metody i środki ich osiągnięcia mogą być różne. Akceptacja różnicy połączona ze świadomością podobieństw to ważne zadanie edukacji.
- » Zdolność do empatii, rozwijanie własnej emocjonalności w celu zdobycia możliwości rozumienia, wyobrażenia sobie (narracyjna wyobraźnia) siebie samego w położeniu, jakie staje się udziałem innych ludzi, w nieznanym nam, obcych i odległych kulturach i odmiennych od naszej sytuacjach społecznych.

Martha Nussbaum w swojej książce poświęconej kruchości dobra *The Fragility of Goodness* (zob. Nussbaum, 2001) zajmuje się właśnie grecką tragedią i bada uwarun-

kowania wiedzy praktycznej (czyli etycznej) jako wiedzy nieredukowalnej do dyskursu naukowego (a także do „zastosowania”). Takie potraktowanie tragedii (i literatury w ogóle) – jako miejsca wyraźnego ujawniania się dylematów etycznych, a zatem też jako obszaru krytycznie traktowanego kształcenia – pozwala dostrzec zarówno złożoność sytuacji etycznej, znaczenie uczestniczenia w niej, sens bycia przez nią zobowiązanym, jak i ważność odmiennego niż dyrektywne wspomaganie myślenia i działania innych ludzi. Badania greckiej tragedii (a także prace teatrologiczne Nussbaum) kierują ku interpretacji kontaktu z literaturą jako pewnego rodzaju uczestnictwa, a nie tylko jako oglądu. To do nas (ale jako osób dramatycznie włączonych w „wyobrażoną” sytuację etyczną, a nie tylko jako widzów konsumencko traktowanego spektaklu) skierowane są literackie pytania o przemyślenie i uzasadnienia moralnych wyborów, które są udziałem literackich postaci. To właśnie między innymi tu, w literacko uwyraźnionym kontekście, w konkretnej sytuacji, realizuje się Sokratejska zasada docieklivego życia jako stałej troski o własne człowieczeństwo. W takich właśnie, nie nierealnych okolicznościach, kształcone mogą być umiejętności niezbędne do rozumienia tej zasady. Sokratejskie pytanie należy więc – jak wiemy – pojmować nie tylko jako pytanie o moją wiedzę/niewiedzę, nie tylko skłania ono do namysłu i samokrytycyzmu, ale też zobowiązuje do pewnego rodzaju cnoty, do dbałości o model życia obywatelskiego (Reut, w druku).

### **Interwencja pedagogiczna**

Interwencja pedagogiczna wydaje się być istotą mojej dyscypliny. Pedagog organizujący, opisujący, badający i projektujący warunki do rozwoju będącego celem wychowania to ktoś, kto angażuje się we własną praktykę, uzgadnia jej przebieg, warunki, formy i metody z uczestnikami procesu uczenia się. Interwencja pedagogiczna odbywa się na poziomie teorii i praktyki. Na poziomie teorii jest uogólnioną wiedzą o edukacji i rozwoju, jego warunkach, blokadach i sposobach ich przezwyciężenia, na poziomie praktyki jest działaniem. Interwencja pedagogiczna jako postulat jest zbieżna z założeniami konstruktywizmu, interpretatyizmu, jakościowych badań zaangażowanych (badania w działaniu, badania krytyczne, analiza dyskursu). Zakłada spójność, przenikanie się, a czasami nawet jedność tzw. przedmiotu badań z podmiotem poznającym.

Pozycją badacza jest pozycja wewnątrz badanego zjawiska – miejsce badacza nie jest miejscem w żaden sposób uprzywilejowanym. Badacz jest „jednym z”. Nie jest na zewnątrz, nie bada obiektów, przedmiotów (z tego punktu widzenia archaiczne i epistemologicznie błędne wydaje się pytanie o przedmiot badań; zamiast użycia pojęcia „przedmiot badań „powinniśmy raczej mówić o wybranym do badań fragmencie społecznej rzeczywistości, zachowaniu, relacji czy doświadczeniu). Badacz wchodzi w badany świat życia i doświadczenia innych ludzi, zmienia się i pomaga innym w zmianie.

Istotą edukacji i wychowania, czyli tych procesów, które są przedmiotem badań, opisów, interpretacji pedagogiki jest:

- » budowanie zdolności do krytycznego namysłu nad sobą i swoim miejscem w świecie, do kwestionowania wszystkiego, czego nie można racjonalnie uzasadnić, do wypowiedzania się w swoim imieniu i swoim głosem;
- » budowanie zdolności do bycia obywatelem świata, rozumiejącym różnicowania, lokalności, ale i powszechnie obowiązujące, globalne zjawiska, rozwijanie „narracyjnej wyobraźni” pozwalającej człowiekowi spostrzegać siebie także w miejscach, które są zajmowane przez marginalizowanych czy wykluczonych innych i spoglądać na świat z ich pozycji ze świadomością, że taka „zamiana miejsc” jest zawsze realnie możliwa; posiadanie narracyjnej wyobraźni buduje wrażliwość, empatię, uczy pokory, motywuje do zaangażowania;
- » budowanie wrażliwości etycznej, opartej na szacunku do drugiego człowieka oraz do każdej odmienności, inności w kulturze;
- » możliwość wglądu w powyższe światy, doświadczenia oraz sposoby ich konstruowania a także bariery, jakie na drodze do ich ukształtowania się pojawiają dają przede wszystkim badania narracyjne, stąd moje przekonanie o narracyjności pedagogiki i znaczeniu narracji w pedagogice.

#### ZNACZENIE NARRACJI

Analiza pojęcia narracji nie może także pominąć określenia jego zakresu. Przydatne dla zrozumienia tego zagadnienia wydaje się rozróżnienie przedstawione przez Elżbietę Dryll (Dryll, Cierpka, 2004). Wskazuje ona, że w humanistyce narrację traktuje się trojako:

- » jako tekst jednostkowy – którym jest dowolna wypowiedź w języku 1. naturalnym, zarówno „wielka” (*Pan Tadeusz*), jak i „mała” (historie z dzieciństwa opowiadane wnukom przez babcię, niepublikowane opowiadania nieznanymi autorów), ustna albo też pisana (za narrację tego rodzaju można by uznać niniejszy referat);
- » jako tekst kultury – przykładem będzie mit o Edypie, który jest 2. obiektywnym elementem kultury (nie stanowi zatem własności jakiegokolwiek podmiotu), nie dającym się zredukować do prostej sumy wszystkich tekstów, jakie na dany temat wypowiedziano lub napisano;
- » jako tekst osoby.

Dla psychologa istotny jest przede wszystkim ten ostatni sposób pojmowania narracji. Narracja jako tekst osoby, a więc sposób rozumienia najczęstszy dla nauk społecznych, wymaga dookreślenia.

Kiedy szukamy właściwej ścieżki w gąszczu psychologicznego nazewnictwa, słowo „tekst” może nas wprowadzić w błąd. Wydaje się bowiem, że wskazuje ono na pojedyncze opowiadanie, historię czy mit. Tymczasem w psychologii przeważa rozumienie narracji jako „formy strukturyzującej doświadczenie”. Tak pojmowana narracja to „nie [...] wytwór, ale coś, co go dopiero umożliwia” (Trzebiński, 2002, s. 124). Jest ona jednym z podstawowych sposobów organizacji wiedzy – indywidualnej subiektywnej, zdeterminowanej biograficznie (przez osobistą historię życia) i społecznie (np. na

drodze przyswajania wielkich tekstów literackich i tekstów kultury). Psychologowie narracyjni przyjmują zasadnicze stanowisko konstruktywizmu poznawczego: to, co wiemy o świecie (czy też wydaje się nam, że wiemy), nigdy nie jest bezpośrednio dane, zawsze stanowi interpretację. Tak pojmowana wiedza czynnie oddziałuje na przyjmowanie nowych informacji, a jednocześnie sama pod ich wpływem ulega zmianom.

Trzeba dodać, że narracja nie jest jedyną możliwą formą organizacji doświadczenia; porządkuje ona przede wszystkim wiedzę o świecie społecznym, tj. o ludziach i relacjach, które ich łączą. Jednostki narracyjne (zwane schematami) zawierają wiadomości dotyczące:

- » bohaterów (aktorów) danej historii;
- » ich wartości oraz intencji (wraz z planami realizacji);
- » możliwych komplikacji, które czekają bohaterów;
- » uwarunkowań i szans realizacji intencji i planów;
- » wyników działań podjętych przez bohaterów.

Pojęciu narracji w pedagogice można przypisać wiele znaczeń. Mogą to być narracyjne koncepcje tożsamości jednostki, pokazujące, jakie doświadczenia składają się na wysiłek konstruowania własnej historii o „ja”, w jaki sposób ludzie próbują, mimo zmieniających się warunków i sytuacji podtrzymywać autobiograficzną narrację, jak sobie radzą w sytuacjach krytycznych, jak pracują nad podtrzymaniem własnej opowieści wtedy, kiedy będące jej podstawą wartości, przekonania i zachowania są z jakichś powodów kwestionowane. Zdolność do podtrzymywania pewnej narracji, historii o „ja” jest przez wielu teoretyków zajmujących się problemem tożsamości uważanych za jeden z głównych warunków jej budowania, jej ciągłości i trwania. Znaczenie narracji wiąże się bezpośrednio ze zmianą, jaka dokonuje się obecnie na gruncie filozofii i nauk społecznych. Chodzi o zmianę podstawowej dla tych nauk kategorii pojęciowej, jaką jest człowiek, jego tożsamość, podmiot, jednostka ludzka.

Zmiana polega na odchodzeniu od przedmiotowego czy substancjalnego rozumienia człowieka i zastępowaniu go ujęciem, które akcentuje specyficzną czasowość tego bytu. Pojęcie narracja okazuje się inspirujące dla tych prób nowego określenia, czym jest człowiek, ponieważ narracja jest także sekwencją czasową, a jej struktura wewnętrzna, wypracowana przez jeden z kierunków badań literaturoznawczych, odniesiona do czasowości bytu ludzkiego pozwala precyzyjniej wyrazić pewne intuicje (Rosner, 2004, s. 7).

Znaczenie narracji w pedagogice opiera się także na przeświadczeniu, iż jest ona retrospektywnym tworzeniem znaczeń – nadawaniem kształtu przeszłym doświadczeniom lub ich porządkowaniem. Narracja jest więc sposobem rozumienia działań własnych oraz podejmowanych przez inne osoby, sposobem organizowania zdarzeń i obiektów w znaczącą całość oraz łączenia ze sobą oraz przyglądania się konsekwencjom działań i zdarzeń na przestrzeni czasu (Bruner, 1990; Polkinghorne, 1983; Riessman, 2000). Narracja nie jest prostym, chronologicznym opisem wydarzeń. Na plan pierwszy wysuwa osobę narratora, jest opowieścią z jego punktu widzenia,



zawiera w sobie uzasadnienia, dlaczego warta jest opowiedzenia. Dlatego obok opisu tego, co się wydarzyło, zawiera w sobie emocje, myśli i interpretacje. Narrator to albo aktor, albo zainteresowany obserwator czyichś działań. „Narracja w toku i rozważana z pozycji bohatera to sekwencja spotykających go zdarzeń i nadbudowujących się na nich znaczeń. Analogia między narracją a procesem rozumienia czy aktem postrzeżeniowym to charakteryzująca je rozciągłość czasowa, zamknięcie (skończoność) oraz swoista logika ich przebiegu, niepodobna do struktury przyczynowo-skutkowej. Polega ona na tym, że to skutki określają znaczenie zdarzeń wcześniejszych a nie odwrotnie, a także na tym, że proces rozumienia obejmuje w każdym momencie całość sekwencji; dopóki nie jest ona ukończona może ulec gruntownej reinterpretacji” (Schütze, 1997, s. 11–12). Takie traktowanie narracji w pedagogice, takie jej znaczenie staje się swoistym uzasadnieniem badań rozumiejących, badań, których celem nie jest poszukiwanie związków przyczynowo-skutkowych między faktami określanymi mianem zmiennych, a jest nim 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 nam 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.

Kolejne znaczenie narracji w pedagogice wiąże się z tym, iż jest ona dla narratora także formą działania – jednocześnie z opowiadaniem narrator coś robi, o czymś zaświadcza, o coś się dopomina. Stąd waga nie tylko tego „co” i „kto” opowiada, ale także to, jaką pozycję zajmuje. Jest to pytanie o to, gdzie, w jakim miejscu struktury społecznej, struktury władzy ulokowany jest „głos”. Pojawiają się w tym kontekście ważne pytania o to: czyją historię opowiadamy, jak ją opowiadamy i jak reprezentujemy tych, których historię opowiadamy. Narracja pozwala odkryć także znaczenie milczenia na poziomie jednostkowym i zbiorowym, znaczenie ciszy na poziomie jednostkowym, znaczenie milczenia na poziomie organizacji, instytucji, norm i reguł społecznych (kto i dlaczego milczy, jakie społeczne praktyki warunkują/wymuszają to milczenie). Momenty ciszy pozwalają odkryć nieobecne porządki organizacyjne. Pokazywanie momentów ciszy w relacji do aktywnych porządków pozwala na ujawnienie, uwidocznienie niewidocznych dotąd struktur. Niewidoczne struktury społeczne stają się widoczne. Momenty ciszy mają duże znaczenie w każdym badaniu związanym z wyborem etycznym, problemem moralnym, polityką społeczną. Cisza oznacza nieobecność, brak świadomości, nieumiejętność wyrażania słów i uczuć. Związana jest także ze stosunkami władzy. Prawo do mówienia odzwierciedla zawsze jakiś porządek władzy. Ci, którzy są bezsilni, uciekają w ciszę, ci, którzy mają władzę, mają głos. Ujawnianie niewidocznych aspektów struktury społecznej jest zadaniem dla analizy krytycznej.

Kolejna znaczenie narracji wiąże się z ich kontekstualnością – są one zawsze osadzone w jakimś kontekście kulturowym. Społeczne zasoby i okoliczności to coś,

w czym zakotwiczone są opowieści i dzięki czemu są one możliwe. Jednocześnie te same zasoby i okoliczności to swoiste ograniczenia każdej narracji. Narracja umożliwia wgląd nie tylko w opowiadaną historię – pozwala także na poznanie wszelkich okoliczności jej towarzyszących, poszerza perspektywę jednostkową o perspektywę społeczną, łączy to, co lokalne z tym, co globalne czy uniwersalne.

Narracji można także przypisać znaczenie związane z potrzebą ekspresji, ze swobodnym przedstawieniem: własnej sytuacji, własnej osoby, własnych racji. Mówimy wtedy o sytuacyjnym konstruowaniu własnej historii. Pozwala to badaczom na traktowanie narracji jako społecznie konstruowanych wydarzeń interakcyjnych. Powstają one w określonym miejscu, dla określonej publiczności, w określonym czasie. Odmienny bywa także cel ich przedstawienia. Inna więc będzie narracja – wypowiedź dla ankietera, a inna dla dziennikarza, decydenta czy też oponenta w debacie publicznej. Ważne jest także, że badacze narracji są jednocześnie narratorami. To oni wydobywają z wysłuchanych narracji znaczenia, akcentują jedne a pomijają inne wątki. Wypracowują własny sposób opowiadania wysłuchanych historii, tworzą narrację o narracji. Ta cecha narracji wiąże ich znaczenie z subiektywnym zaangażowaniem badacza oraz ważnością jego wiedzy, jego orientacji aksjonormatywnych dla konstruowanych opowieści i odczytywanych narracji (Denzin, Lincoln, 2009, s. 30).

## RODZAJE NARRACJI

Wskazać można kilka rodzajów narracji: narracje psychologiczne, tożsamościowe, dotyczące specyficznych aspektów życia, etnograficzne, autoetnografia.

### *Narracje psychologiczne*

Narracje „odkupienia” i narracje „skażenia”. Sposób opowiadania historii o „ja” ma związek z przypisywanym własnym doświadczeniom znaczeniem. Osoby, które mają poczucie dobrostanu, mają jednocześnie tendencję do takiego opowiadania swoich doświadczeń, w których akcentowany jest ich wymiar pozytywny. Osoby, które mają niskie poczucie dobrostanu, mają jednocześnie tendencję do opowiadania (narracji), w których akcentują negatywne znaczenia własnych przeżyć. Psychologowie uważają, że historie, jakie ludzie opowiadają, mają wpływ na ich życie. Stawiają tezę, że treść biografii ucieleśnia tożsamość jednostki, a obie zmieniają się na osi czasu (badania narracji kobiet 20-, 30-, 40-letnich i interpretacja zmian w zakresie samopisu). Interesujący jest proces weryfikacji treści opowieści – weryfikacja swojego życia na osi czasu, w procesie zmiany.

### *Narracje tożsamościowe*

Są to narracje, które skupiają się na tym, w jaki sposób ludzie opowiadający swoją historię, swoją biografię, konstruują swoją tożsamość. Narracje te skupiają się na „pracy nad tożsamością” konstruowaną w specyficznych, instytucjonalnych, organi-

zacyjnych, dyskursywnych i lokalnych kontekstach kulturowych. Narracja jest w tym ujęciu przeżywanym doświadczeniem. Przy takim podejściu do narracji ważne jest to, co się opowiada oraz jak się opowiada. Istotne są praktyki narracyjne, przez które ludzie uruchamiają swoje (dostępne) zasoby, po to, żeby skonstruować swoje rozpoznawalne „ja”. Są to najczęściej narracje tworzone w grupach terapeutycznych, gdzie szuka się wspólnoty doświadczenia (np. kobiety doświadczającej przemocy domowej).

### ***Narracje dotyczące specyficznych aspektów życia***

Ujawniają się w nich sposoby, w jakich opowiadający swoją historię ludzie komunikują znaczenia poprzez różne praktyki językowe, jak ich historia zakorzeniona jest w relacji z badaczem i z innymi uczestnikami społecznego życia, jak wydobywają sens z osobistych doświadczeń w odniesieniu do określonych historycznie i kulturowo dyskursów oraz jak czerpią z tych dyskursów, jak się im opierają, jak im ulegają lub je przekształcają (np. badania nad narracjami pielęgniarek radzących sobie z profesjonalną rolą i współczuciem chorym). Badacze ci tworzą często transkrypcje, w których odzwierciedlają się lingwistyczne i tematyczne wzory obecne w narracjach. Badają zwłaszcza procesy interakcyjne, w które wchodzi narratorzy, a głównym celem tego podejścia jest pokazanie, że ludzie tworzą różne strategie narracyjne w zależności od swojego środowiska dyskursywnego.

### ***Narracje etnograficzne***

W antropologii badania biograficzne pokazują sposób, w jaki konkretne jednostki są ulokowane w kulturze oraz jak kultura jest ugruntowana w indywidualnym życiu i doświadczeniu. Auto/biografie umożliwiają wgląd w punkt widzenia członka grupy (*insider's point of view*). Materiał badawczy nie może być traktowany jako dostarczający pewnych informacji o „historycznych faktach” lecz o osobistych światach znaczenia, które można dopiero osadzić w kontekście kulturowym. Badacz musi być świadomy roli, jakie różne elementy kultury odgrywają w mediowaniu i kształtowaniu sposobu, w jaki ludzie doświadczają, rozumieją i opowiadają swe życie. Szczególnie istotne są następujące kategorie: symbole, wytwory kultury itp. Narracja jest jednym tekstem, obejmującym badacza i badanego wraz z kontekstem kultury (badacz analizuje narrację oraz własną, towarzyszącą jej opowieść, jest zaangażowany w badana wspólnotę).

### ***Autoetnografia***

Narracje badacza, grupy badaczy zainteresowanych tym samym zdarzeniem, doświadczeniem, fragmentem rzeczywistości.

Sądzę, iż okazję do współprzeżywania czyjzegoś życia, doświadczeń, sposobów stanowienia sensu, nadawania znaczeń codziennym wydarzeniom dają historie życia, opowiadania o życiu, opowieści biograficzne – dają ją narracje. Jednostkowe historie, w których ujawnia się „mądrość powieści” i niepowtarzalność jednostkowego losu, mogą być punktem wyjścia do postawienia pytania o podmiot i podmiotowość. Pytania subiektywnego zarówno w perspektywie badacza jak i opowiadającego historie życia narratora, a dotyczącego tego, kiedy, w jaki sposób i dzięki jakim psychospołecznym zdarzeniom ludzie czują się podmiotami własnych działań, sprawcami własnego losu. Te jednostkowe, subiektywne historie stają się więc punktem wyjścia do postawienia pytania nie o to, czym podmiot jest (w systemach filozoficznych, koncepcjach teoretycznych), i jak ontologiczny sens tego pojęcia jest odczytywany przez pedagogikę i pedagogów, lecz o to, w jaki sposób ludzie odczuwają, jak rozumieją i jak opisują własną podmiotowość, w taki sposób historie życia, autobiografie i autonarracje stają się początkiem, inspiracją dla namysłu, opisu i próby rozumienia tego, jak podmiot istnieje, a nie punktem dojścia, rozstrzygnięciem problemu.

Wypowiedzi biograficzne i autobiograficzne oparte na autonarracji są dla mnie rzeczywistym źródłem cudzych i własnych doświadczeń egzystencjalnych, są takim właśnie punktem wyjścia do stawiania pytania o podmiot i podmiotowość.

Narracja to opowieść mająca swojego autora, swój przedmiot i motyw bądź cel uzasadniający potrzebę opowiadania. Jeżeli dotyczy ona własnych przeżyć i doświadczeń opowiadającej osoby, mamy do czynienia z autonarracją. Biografia to opis biegu życia konkretnego człowieka. Autonarracje odnoszą się do własnej biografii, są zapisem historii życia z perspektywy doświadczającego zdarzeń człowieka.

Każdy człowiek tworzy swój indywidualny wzór życia, swoją indywidualną biografię. Nie oznacza to jednak, że te wzory są całkowicie dowolne i że możliwa jest ich nieskończona liczba. „Planowanie życia dokonuje się w polu napięcia między społecznymi oczekiwaniami, indywidualnymi nastawieniami i aspiracjami oraz konkretnymi warunkami życia i interwencyjnym wpływem różnych instytucji” (Urbaniak-Zajac, 2005, s. 121). Jednostkowa biografia jest więc z jednej strony zapisem indywidualnego biegu życia, z drugiej zaś strony jak w soczewce skupiają się w niej społeczne możliwości i bariery, normy i reguły ładu społecznego oraz dostępne jednostce sposoby ich przestrzegania i przewyższania. W indywidualnej, jednostkowej biografii znajdziemy także zapis sposobów strategii i możliwości radzenia sobie z barierami, na jakie działający i doświadczający codzienności człowiek napotyka, z jakimi musi się zmierzyć, jakim musi sprostać. Z tego punktu widzenia biografia jest podwójnie bogata w wiedzę: dowiadujemy się z niej czegoś o jednostce (podmiocie codzienności), jak i o kontekście społeczno-kulturowym, w jakim ona żyje. Biografia ma także wymiar historyczny – wszakże to my, uczestnicy codziennych zdarzeń jesteśmy zarówno aktorami, jak i świadkami historycznych przemian, wydarzeń, które często stają się przedmiotem analiz i opracowań historycznych.

Biografia odpowiada więc na pytanie o to, jak w sytuacji ryzyka, niespójnej i nieciągłej współczesności, w czasie różnicowania się kultur radzi sobie jednostka, jak orientuje się w tak złożonym społeczeństwie. Jak możliwe jest podejmowanie przez nią spójnego działania przy oddziaływaniu tak wielu sprzecznych ze sobą bodźców? Jak radzi sobie podmiot, który nie jest przede wszystkim istotą reaktywną, reagującą na działające na niego bodźce, nie tylko dokonuje wyborów między możliwymi drogami życia, nie tylko aktywnie przystosowuje się do nowych warunków, ale wyznacza także własne cele, wykorzystuje nadarzające się okazje, konstruuje plany i perspektywy na przyszłość, wspomina i marzy, ma nadzieję, znajduje wyjścia z niekonwencjonalnych sytuacji, a także wie, że musi umrzeć. a co najważniejsze – nadaje swemu życiu sens lub zaczyna w ten sens wątpić (Schütze, 1997).

Biografia poprzez związaną z nią interpretację pozwala dostrzec zasady tworzenia się struktur leżących u podstaw działania. Dla badaczy biograficznych najważniejszym pytaniem nie jest: „dlaczego pojawia się dane działanie, jakie są jego biograficzne motywy”, ile zrozumienie reguł przebiegu owego działania. Każdorazowa zmiana reguł takiego działania jest nie tylko wyrazem zmiany w perspektywie indywidualnej – jest zazwyczaj także wyrazem zmiany porządku społecznego. Z biografii dowiadujemy się, iż świat i ja nie są po prostu dane, lecz stają się dzięki naszemu spostrzeganiu i doświadczaniu. Ten tworzący się w biegu życia obraz jest wynikiem indywidualnej interpretacji. Może on być zmieniany, przekształcany w zależności od subiektywnych sposobów interpretowania dziejących się zdarzeń. Podstawą selekcjonowania i nadawania znaczeń otaczającej rzeczywistości jest ustawnie gromadzona przez człowieka wiedza o rzeczywistości materialnej i niematerialnej oraz wartości zinternalizowane w trakcie codziennych doświadczeń. Nowa wiedza i nowe doświadczenia, pojawiające się w biograficznie nowych sytuacjach, zestawiane są z wcześniejszymi obrazami siebie i świata. Częstkowe doświadczenia odnoszone są do całości owych wyobrażeń. Jeśli uda się je uzgodnić, zostają włączone w istniejącą już strukturę, jeśli nie, stają się impulsem do jej przekształcenia. Tę formę porządkowania znaczeń i sensów poprzez dokonania podmiotu i z perspektywy podmiotu Schulze (Schulze, 1999, za: Urbaniak-Zajac, 2005) nazywa biografizacją. Podkreśla on, że biograficzny podmiot to nie tylko „ja”, które sobie przypomina czas miniony i go relacjonuje bądź zapisuje poddając wcześniejszym interpretacjom. To jest także „ja”, które w trakcie życia buduje jeden lub wiele obrazów siebie i jednocześnie próbuje te obrazy realizować (Schütze, 1997). W taki sposób biograficzny podmiot traktowany jest nie tylko jako twórca autobiografii, ale także jako jej sprawca i rezultat. Najtrafniej wyraża to zdanie Wittgensteina, które stało się mottem mojej książki: *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń* głoszące, iż „człowiek jest życiem człowieka” (Wolniewicz, 2003, s. 97–102). Biografia umożliwia także wgląd w to, co nazywane bywa kompetencjami biograficznymi. Kompetencje te pokazują, w jaki sposób człowiek buduje swoją orientację, w jaki sposób działa w niespójnym, pełnym sprzecznych możliwości, zadań i oczekiwań świecie. Kompetencje te oparte mogą być na dwóch typach refleksji: diachronicznym i synchronicznym. Diachroniczny typ refleksji ukierunkowany jest na procesualne, historyczne budowanie sensu. Człowiek

jest tym, co uważa w formie własnej historii za swoje życie. W formie historii szkicujemy ciągle na nowo naszą przeszłość i naszą przyszłość. Ja i historia, którą uznaję za swoje życie, są nie do rozdzielenia. Projekt człowieka ma strukturę określaną narracyjnym mechanizmem integracji (Marotzki, 1999/2006). Opowiadając historię o „ja” próbujemy rozumieć siebie, świat oraz nasze relacje z innymi. Opowiadane historie opisują nasze życie oraz życie innych ludzi. Refleksja diachroniczna występuje więc nie tylko w jednostkowych historiach. Jest ona obecna także w historiach zbiorowych, odnoszących się do grup, wspólnot, dużych zbiorowości i pozwala człowiekowi usytuować się w tych strukturach społecznych i historycznej całości.

Synchroniczny typ refleksji, umożliwiający człowiekowi biografizację, warunkujący jego kompetencje biograficzne związany jest z jego zapotrzebowaniem na uznanie. Źródłem tego uznania są inni ludzie, a aktualizuje się ono w każdym momencie jednostkowego doświadczenia. Uznanie stające się udziałem człowieka tu i teraz jest swoistym zabezpieczeniem przed codziennymi doświadczeniami, których większość, jak pisze D. Urbaniak-Zajac „ma charakter deprecjonujący wartość podmiotu działania” (Urbaniak-Zajac, 2005, s. 123). Potrzeba uznania przez innych ludzi doświadczana przez jednostkę tu i teraz, w każdym momencie jej życia sprawia, iż mając do wyboru ograniczoną liczbę dostępnych form i sposobów zachowania wybiera ona nie te, które służą podtrzymaniu obowiązujących norm społecznych, ale te, które chronią obraz samego siebie.

Biograficzne autonarracje pozwalając na odtworzenie reguł kierujących działaniem człowieka dają również dostęp do obu tych typów refleksji: refleksji diachronicznej i synchronicznej.

Duccio Demetrio, włoski andragog, założyciel Uniwersytetu autobiografii w Angiari koło Arezzo (Toskania) wskazuje, iż „w życiu każdego z nas nadchodzi taki moment, w którym rodzi się przemożna chęć opowiadania o swoim życiu w inny niż zazwyczaj sposób” (Demetrio, 2000, s. 12). Potrzeba ta staje się źródłem myśli autobiograficznej. Myśl autobiograficzna to mnogość nagromadzonych w ciągu całego życia wspomnień:

to sposób nadawania nowego wymiaru własnej egzystencji, to również stan ducha. Staje się ona integralną częścią sfery intelektualnych doświadczeń jednostki wówczas, gdy przywoływanie przeszłości jest usystematyzowanym, codziennym zabiegiem, a pytanie kim jestem i kim byłem, prowadzi do dbałości i troski o siebie (Demetrio, 2000, s. 10).

Zawarta w autobiografii historia życia współlistnieje z historiami innych ludzi, przesiąka elementami wielu innych tożsamości, dzięki czemu cechujący ją egocentryzm może przekształcić się w swoisty duchowy altruizm.

Trud przywoływania przeszłości zbliża nas do innych, umożliwia jednocześnie niezwykle trudny osąd minionego czasu. Niektóre zdarzenia mogły przecież potoczyć się inaczej, przeżyte historie mogły przybrać inne zakończenia

– przeszłości nie można jednak zmienić. Autobiografia pozwala wyrobić sobie pozytywny stosunek do przeżytych doświadczeń (Demetrio, 2000, s. 12).

Stąd autobiografia bywa także formą terapii – pozwala poznać i zrozumieć własne doświadczenia, pozwala także się z nich wyzwolić. Autobiografia, biografia, narracja rozumiane bywają także jako wytwór interpretującej, rozumiejącej, wyrażonej i utrwalonej w symbolach aktywności indywidualnej podmiotu. Warunkiem jej powstania jest intencjonalne przekształcenie zbioru wydarzeń w znaczącą i ustrukturowaną całość oraz utrwalenie (obiektywizacja) owej całości w tekście. Konstruowanie autobiografii jest procesem, gdyż pod wpływem różnych czynników (ludzi, wydarzeń, sytuacji) człowiek może interpretować odmiennie swoje życie, może inaczej je opowiadać. Zasadniczą rolę przypisuje się w tym podejściu (prezentowanym na gruncie polskiej socjologii m.in. przez Annę Gizę) językowi (Giza-Poleszczuk, 1991, s. 98–99). Język, jakim posługuje się pamiętnikarz (człowiek opowiadający swoją historię), pozwala autobiografii zaistnieć, jest środkiem jej tworzenia i jednocześnie nadaje jej określoną formę. Poprzez język można dotrzeć do struktury autobiografii. Narrator (pamiętnikarz) świadomie lub nieświadomie dokonuje selekcji doświadczeń, które rekonstruuje. Opowiadając historię swojego życia dokonuje wyboru doświadczeń zgodnie z kryterium obiektywistycznym (wtedy, kiedy opisywane doświadczenie ważne jest dla dalszego toku opowiadania) lub subiektywistycznym (wtedy, kiedy doświadczenie jest ważne dla opowiadającego, na przykład jest przyczyną przełomu psychicznego Autora). Przyjęcie języka autobiografii jako punktu wyjścia i podstawy jej analizy pozwala na stawianie pytań o sposoby strukturalizacji ludzkiego działania, zarówno praktycznego, jak i komunikacyjnego czy językowego. Na podstawie kodu językowego można odkryć ogólną strategię życia człowieka. Analiza autobiografii pozwala także na poznanie stosowanych przez autobiografa technik opowiadania. Są to: 1) kategorie pojęciowe służące do klasyfikowania wydarzeń, 2) sposoby wiązania w całość, nadawania porządku przebiegom wydarzeń czy dystynktywnym kategoriom dzielącym życie na odrębne wymiary, 3) sposoby konstruowania ogólnej wizji życia ludzkiego jako sensownej całości. Na procesowy, sygnalizowany już wcześniej charakter autobiografii, wskazują również rozwijane, także w Polsce, koncepcje Fritza Schützego (Boksański, 1995; Rokuszewska-Pawełek, Czyżewski, Piotrowski, 1997). Są one wykorzystywane najczęściej w badaniach tożsamości zbiorowej narodowej – oraz w badaniach procesów społecznych w latach przełomu poprzez perspektywę jednostkowych losów. Schütze pokazuje, iż możliwe jest interpretowanie jednostkowych historii życia autonarratorów w postaci struktur procesowych. Struktury te mogą przybierać postać wzorców instytucjonalnych, trajektorii i przemiany (Prawda, 1989, s. 85–86).

Przywołane koncepcje są tylko przykładem możliwości, jakie dają badania narracyjne w pedagogice. Koncepcje te są narzędziem opisu i interpretacji, są sposobem myślenia i odczytywania znaczeń przez badacza, który każdorazowo, w zależności od stawianych narracji pytań dokonuje ich wyboru i pokazuje własny, subiektywny sposób ich użycia. Dlatego każda narracyjna analiza, każda interpretacja badacza

staje się narracją – o wybranym przez niego fragmencie rzeczywistości społecznej i o nim samym, o jego biografii, jego doświadczeniu, jego indywidualnym sposobie nadawania i odczytywania znaczeń.

## ZAKOŃCZENIE

U podstaw prezentowanego tekstu leży teza o narracyjnym charakterze pedagogiki i znaczeniu narracji jako tego rodzaju doświadczenia, które daje dostęp badaczowi do świata przeżywanego, do świata, w którym badacz może odnaleźć zarówno kompetencje, wartości, sposoby zachowań, będące rezultatem określonych praktyk wychowawczych czy edukacyjnych jak i wszelkich barier, na które człowiek tworzący własną narrację napotkał w biegu swojego życia. Dostęp ten pozwala na opis i zrozumienie nie tylko indywidualnych historii życia czy zawartych w nich norm, reguł czy wzorów kultury. Badania narracyjne umożliwiają także rekonstrukcję przebiegu procesów wychowania, jakie stały się udziałem opowiadających swoje historie ludzi. Wszakże o naszym wychowaniu nie świadczą tylko obiektywne fakty (a może nie świadczą o nim wcale), lecz to, co zrobiliśmy z tymi wszystkimi zdarzeniami, z tymi wszystkimi doświadczeniami indywidualnymi i zbiorowymi, które miały na celu wprowadzić nas w świat wartości. Co myślimy, co wiemy o sobie? Jak tę wiedzę, to myślenie wykorzystujemy w codziennym życiu? Co wiemy, co myślimy o innych ludziach? Jak tę wiedzę i to myślenie wykorzystujemy w codziennym życiu? i wreszcie: co wiemy, co myślimy o naszych relacjach ze światem? i jak ta wiedza określa nasze ze światem tym relacje? Narracje są sposobem opisywania świata, są sposobem konstruowania znaczeń, są sposobem rozumienia siebie, innych ludzi i swoich relacji ze światem. Pedagogika jest właśnie o tym, jak te wszystkie doświadczenia pamiętamy, jak o nich opowiadamy i CO DLA NAS ZNACZĄ. Dlatego sądzę, że jest dyscypliną narracyjną, a narracje mają w niej szczególne miejsce. Przywołane koncepcje są tylko przykładem możliwości, jakie dają badania narracyjne w pedagogice.

Zarysowane na wstępie prezentowanego tekstu problemy współczesnej kultury oraz dostępne nam strategie tożsamościowe, nazywane scalającymi, będące sposobem radzenia sobie z wieloznacznością i współobecnością różnych, często nawzajem się wykluczających interpretacji i uzasadnień tego, co się z nami dzieje i dlaczego się dzieje to fragmentacja, narracja i wyobraźnia. Tekst ten jest poświęcony jednej z nich: narracji. Sądzę, że dwie pozostałe mogą się w niej urzeczywistniać, ujawniać i rozwijać. Zarówno bowiem treść naszych narracji jak i nasze narracyjne praktyki pozwalają radzić sobie z fragmentacją współczesnej rzeczywistości jak i rozwijać naszą wyobraźnię. Wyobraźnię, którą Marta Nussbaum nazywa narracyjną, a której istotą jest otwarcie się na wieloznaczność, nieoczywistość, inność i obcość nie tylko w otaczającym nas świecie ale także w sobie samym. Pedagogika jako dyscyplina ulokowana jednocześnie w obszarze humanistyki i nauk społecznych, jako dyscyplina narracyjna i narracje badająca może być dzisiaj szansą na przezwyciężenie kryzysu kultury. I całkiem możliwe, że tak irytująca zdominowanych przez rozum techniczny



urzędników oświatowych popularność tej dyscypliny wśród młodych ludzi wynika z ich potrzeby i z ich intuicji, z potrzeby radzenia sobie ze światem kulturowego wielogłosu i z intuicji, że możliwość takiego radzenia sobie, opartego na rozumieniu siebie, świata oraz własnych relacji z innymi da im właśnie studiowanie tej dyscypliny.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bokszkański, Z. (1995). Tożsamość aktora społecznego a zmiana społeczna. *Studia Socjologiczne*, 3–4.
- Bruner, J. S. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 3–17.
- Demetrio, D. (2000). *Autobiografia: terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Kraków: Impuls.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2009). *Metody badań jakościowych* (Tom 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dryll, E., Cierpka, A. (red.). (2004). *Narracja: koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Psychologii PAN.
- Duszak, A., Fairclough, N. (red.). (2008). *Krytyczna analiza dyskursu: interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Eckartsberg, R. (red.). (1986). *Life-World Experience: Existential-Phenomenological Research Approaches in Psychology*. Washington, DC: University Press of America.
- Fayard, P. (1989). *Solidarność: analiza ruchu społecznego 1980–1981*. Warszawa: Wydawnictwo Europa.
- Foucault, M. (2002). *Archeologia wiedzy*. Warszawa: De Agostini ; „Altaya”.
- Giza-Poleszczuk, A. (1991). *Życie jako opowieść: analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Loch, C. H. (1999/2006). Lebenslauf als antroplogischer Grunbergriff einer bigraphischen Erziehungstheorie. W: H.-H. Krüger, W. Marotzki (red.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (s. 71–89). Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften. Doi: 10.1007/978-3-531-90010-0\_5
- Marotzki, W. (1999/2006). Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. W: H.-H. Krüger, W. Marotzki (red.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (s. 111–135). Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften. Doi: 10.1007/978-3-531-90010-0\_7
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2006). *Doświadczenia rodzinne w narracjach: interpretacje sensów i znaczeń* (Wyd. 2). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2011). Pedagogika dyskursywna: nadzieje i możliwości. W: M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika: zakorzenienie i transgresja* (s. 315–345). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Impuls.
- Nussbaum, M. C. (2001). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polkinghorne, D. (1983). *Methodology for the Human Sciences. System of Inquiry*. New York, NY: State University of New York Press.
- Prawda, M. (1989). Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. *Studia Socjologiczne*, 115(4), 81–98.
- Rabinow, P., Sullivan, W. M. (red.). (1979). *Interpretative Social Sciences: A Reader*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Reut, M. (w druku). Sokratejskie pytanie, wyobraźnia narracyjna i światowe obywatelstwo [wprowadzenie]. W: M. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*.
- Ricoeur, P. (1981). The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text. W: J. B. Thompson (red.), *Hermeneutics and the Human Science: essays on language, action, and interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1989). *Język, tekst, interpretacja: wybór pism*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Riessman, C. K. (2000). *Analisis of Personal Narratives*. Boston, MA: Boston University.
- Rokuszewska-Pawelek, A., Czyżewski, M., Piotrowski, A. (red.). (1997). *Biografia a tożsamość narodowa* (Wyd. 2). Łódź: Katedra Socjologii Kultury Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rosner, K. (2004). Narracja jako pojęcie filozofii współczesnej (Tom 1). W: W. Bolecki, L. Nycz (red.), *Narracja i tożsamość*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Schütze, F. (1997). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretacji. *Studia Socjologiczne*, 1, 11–57.
- Trzebiński, J. (red.). (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Urbaniak-Zajac, D. (2005). Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych. W: L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (auto)biografia – etyka* (s. 115–127). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Vattimo, E. (2006). *Spoleczeństwo przejrzyste*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Wolniewicz, B. (2003). O filozofii i Wittgensteinie. W: B. Wolniewicz, *Filozofia i wartości* (Tom 3, s. 97–102). Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.

**NARRATIVE POSSIBILITIES OF EDUCATIONAL SCIENCES AND THE CRISIS  
IN CULTURE AND EDUCATION**

**ABSTRACT:** The reflection presented in the text is underpinned by three premises. Firstly, it presupposes that culture determines development of societies and people's quality of life. Secondly, it presumes that education is a mirror of culture. Hence, the problems of culture are at the same time the problems of education. Also, education is always a practical enactment of a particular vision (model of development) of culture. Thirdly, the text assumes that educational sciences form a specific discipline which offers unique possibilities and opportunities both of understanding complex conditions and diverse manifestations of the crisis in culture and education as well as of overcoming them. A distinctive chance is provided, I believe, by the narrativity of educational sciences and educational narrative research.

**KEYWORDS:** crisis of culture, discursivity, engagement, narrativity and narratives.

