

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2006	R. XLIX (LXII)	T. 1 (26)	s. 26–48
------------	--	---------------	-------------------	--------------	----------

Wanda DRÓŻKA

Kategorie analityczne w badaniach pedeutologicznych – w świetle założeń refleksyjnych nurtów poznawczych w naukach społecznych

Wprowadzenie

W niniejszym artykule podejmuję próbę przybliżenia kategorii analitycznych, pojęć oraz „pól problemowych” w badaniach pedeutologicznych z perspektywy założeń tzw. refleksyjnych orientacji i nurtów poznawczych w naukach społecznych. Podjęte zamierzenie jest związane z poszukiwaniem możliwie najbardziej adekwatnych, teoretyczno-metodologicznych podstaw analizy materiałów empirycznych o charakterze jakościowym – autobiografii, pamiętników, dzienników, listów oraz innych wypowiedzi autobiograficznych nauczycieli. Materiały te zostały zgromadzone w kolejnych dwóch edycjach ogólnopolskiego konkursu na pamiętniki i inne wypowiedzi autobiograficzne nauczycieli: w roku 1992/1993 – dla nauczycieli młodych (do 35. roku życia) pod hasłem: *Młode pokolenie nauczycieli*; w roku 2003/2004 – dla średniego pokolenia nauczycieli (35–55 lat) pod hasłem: *Nauczycielska dojrzałość*. Ogółem zgromadzono blisko 300 prac. W pierwszym „konkursowym” badaniu uzyskano ponad 120 prac, z czego do analiz wykorzystano 111 (Drożka, 1993; 1997; 2002; 2004). W następnym zaś konkursie, którego zakończenie

nastąpiło 15 maja 2004 roku, wzięło udział ponad 160 nauczycieli i pedagogów z różnego typu szkół i placówek oświatowo-wychowawczych z terenu całego kraju. Istotne wydaje się również nawiązanie do analizy danych autobiograficznych w postaci 287 wypowiedzi trzech pokoleń nauczycieli biorących udział w badaniach przeprowadzonych na przełomie 1989/1990 roku (Dróżka, 1993).

Zgromadzony materiał badawczy ukazuje znaczący dla badań pedeutologicznych obszar refleksyjności i autorefleksyjności nauczycieli jako aktywnych, świadomych i kompetentnych podmiotów sfery edukacji oraz życia społecznego w Polsce po 1989 roku. Autorzy wypowiedzi autobiograficznych, zainicjowanych przez badania oraz powstałych na konkurs, podejmują rodzaj społecznego dyskursu nad sytuacją obecną oraz przyszłością edukacji i nauczycieli w Polsce, w jej wielorakich uwarunkowaniach.

Wykorzystanie tych danych dla odkrywania i projektowania, w ich świetle, kategorii analitycznych pedeutologii znajduje szczególne uzasadnienie oraz głębszą inspirację teoretyczno-metodologiczną w refleksywnych nurtach i orientacjach poznawczych w naukach społecznych (Giddens, 1998; 2001a, b; Bourdieu, 2001; Hammersley, Atkinson, 2000; Sztompka, 1999; 2002)¹.

Nurty te zaistniały w obrębie humanistycznego paradygmatu nauk społecznych; mówi się nawet o refleksywnym przełomie nauk społecznych (Krzychała, 2004). Istotę tych przemian zdaje się stanowić – jak choćby w intencji Giddensa – próba urealnienia czy swoistego, krytycznego, a zarazem pozy-

¹ Zamiennie używane są terminy „refleksyjny”; „refleksyjność” i „refleksywny”; „refleksywność”. Jakkolwiek niektórzy autorzy sugerują, iż terminy te nie mogą być używane zamiennie (por. Krzychała, 2004, s. 10–11). Jest to zapewne w jakimś stopniu związane z odmiennością interpretacji tych słów, w zależności od kontekstów ich zastosowania. Warto bowiem podkreślić, iż etymologicznie wyrażenia te pochodzą od tego samego łacińskiego słowa *reflexio*, które znaczy ‘odgięcie’, ‘odbicie’, ‘odzwierciedlenie’. Na kłopoty z angielskim terminem *reflexivity* wskazuje S. Dymczyk, tłumacz *Metod badań terenowych* (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 318): „po wielu przemyśleniach (efekt zwrotności, współzależność, wzajemne oddziaływanie, sprzężenie zwrotne) zdecydowałem się na słowo »refleksywność«, gdyż nasuwa skojarzenia z refleksami światła, odbiciem w zwierciadle [...]”. P. Sztompka (2002) analizując podejście Giddensa, używa określenia „refleksyjność” – zarówno w odniesieniu do osobliwości wiedzy społecznej (s. 27), jak i kompetencji społecznej (s. 572). Wydaje się, na podstawie przeprowadzonych studiów, iż nazywając coś refleksyjnym czy refleksywnym (działanie podmiotowe, organizację, instytucję, typ postawy badawczej, wiedzę, dziedziny nauk społecznych itp.), przypisujemy temu czemuś cechy (samo)zwrotności i współzależności. Słowa te najlepiej, jak się zdaje, oddają sytuację, w której właściwie każdy element „nowoczesnej” rzeczywistości społecznej podlega zwrotności i współzależności z uwagi na strukturalny składnik tej rzeczywistości, jakim jest wiedza. Nasze myślenie i działanie nie stanowi prostego odbicia świata zewnętrznego (tradycyjnie rozumianej struktury), lecz jest coraz bardziej zapośredniczane przez wiedzę, do której wytwarzania sami przyczyniamy się i jest nieustannie podlegamy. W tym ujęciu refleksyjność można postrzegać jako nowoczesny „mechanizm autokorekty”, zarówno na poziomie myślenia oraz działania jednostkowego, jak i społecznego, globalnego. Por. Sztompka, 2002, s. 573.

tywnego (konstruktywnego) „odnowienia” interpretatywnych orientacji poznawczych oraz ukazanie nowych wizji ich rozwoju i nowych możliwości poznawczych. W znacznej mierze ma to związek z koniecznością poznawczego ogarnięcia zachodzącej pod wpływem rozwoju nauki i techniki, radykalnej zmiany kulturowej oraz rozwijającej się nowego typu rzeczywistości społecznej, o jakościowo odmiennych właściwościach, które Giddens określa mianem „późnej nowoczesności”.

Refleksyjne kategorie i założenia są wykorzystywane w analizach badań, m.in. przez socjologów (Koralewicz, Ziółkowski, 2003; Szlachetkiewicz, 2003; Gołębiowski, Jaworowska, 2003; Hajduk, 2001). Proponowane przeze mnie podejście jest też w istotnym stopniu inspirowane i motywowane sposobem myślenia o pedagogice i pedeutologii rozwijanym na gruncie polskiej pedagogiki (i pedeutologii) krytycznej (Kwieciński, 1996, 2000; Witkowski, 2000; Rutkowiak, 2002; Kwiatkowska, 1997; Hejnicka-Bezwińska, 2003; Gołębiak, 2003).

Przedmiotem dalszych rozważań będą następujące kwestie.

1. Główne założenia i cechy refleksyjnych nurtów poznawczych.
2. „Nowy” status badań autobiograficznych nauczycieli.
3. Dyskusja.

Główne założenia i cechy refleksyjnych nurtów poznawczych

Refleksyjność jako podstawowa zasada nowoczesności. Człowiek z natury jest istotą rozumną – refleksyjną. O refleksyjności rozprawiano od zarania ludzkości. Na różnych etapach rozwoju cywilizacji różnie ją interpretowano, kładąc nacisk na różne aspekty jej rozumienia.

Refleksyjność zawsze występowała w procesach edukacyjnych. Jednakże w tradycyjnych systemach: niewolniczych, feudalnych, kapitalistycznych, socjalistycznych łatwo było ją ukierunkować na stałe, tradycyjne wartości, związane z ideologicznymi założeniami dawnych społeczeństw. Współcześnie ta sprawa jest bardziej skomplikowana, gdyż dotyczy poszukiwania nowych wspólnych wartości (nowego sensu i etosu działania) w warunkach niemających żadnego podłoża ideologicznego, a jedynie zdeterminowanych przez kompleks geostrategicznych wstrząsów – społecznych, ekonomicznych, technologicznych, kulturowych i etycznych (por. King, Schneider, 1992, s. 23).

W porządku tradycyjnym człowiek w otoczeniu różnorodnych systemów normatywnych mógł się czuć bezpiecznie, o ile się podporządkował, zaakceptował, zinternalizował, korzystał z rozumu ustanowionego przez innych.

W nowej rzeczywistości, gdy człowiek jest pozostawiony sam sobie i znikąd nie ma wsparcia, musi zacząć używać rozumu i korzystać z wiedzy, musi nauczyć się nieustannej kontroli swojego myślenia w konfrontacji z wiedzą oraz myśleniem innych².

Takie podejście prezentuje A. Giddens w swej koncepcji „refleksyjności nowoczesności” czy „modernizacji refleksyjnej”. Interesujące są też propozycje P. Bourdieu, które można by określić jako „refleksyjność poznawczą” czy „metodologiczną”. Bliskie jest to podejściu U. Becka, który twierdzi, iż życie w nowoczesności jako „społeczeństwie ryzyka” wymaga „analitycznego nastawienia” (za: Giddens, 2001b, s. 41).

We współczesnym świecie znaczenie refleksyjności niepomniernie wzrasta, zmienia się też jej usytuowanie w przestrzeni społecznej. Ma to związek z istotnymi cechami nowej epoki, którą – za A. Giddensem (2001a, b) – określa się mianem późnej nowoczesności, za Z. Baumanem (2003) zaś – płynnej nowoczesności. W tej fazie w rozwoju społeczeństw zachodnich, trwającej od końca XX wieku, pod wpływem gwałtownej ekspansji nauki i techniki dochodzi do radykalnej zmiany utrwalonych w porządku tradycyjnym zwyczajów, reguł, norm i zasad zarówno w skali globalnej, jak i w życiu codziennym poszczególnych jednostek.

Ten okres rozwoju można – z uwagi na podjętą tu problematykę – scharakteryzować następująco:

1. Następuje osłabnięcie, a niekiedy wręcz zanik wpływu „starej” kultury oraz tradycyjnego porządku społecznego, stojącego na straży wartości, dającego poczucie pewności, trwałości i zaufania („bezpieczeństwa ontologicznego”). Nasila się oddziaływanie nowoczesnej cywilizacji informacyjnej (technologicznej) i związanego z nią społeczeństwa wiedzy. Gwałtownie rozwija się nauka. Następuje zatem przyrost wiedzy, głównie o charakterze technicznym, instru-

² Warto tu przytoczyć ustalenia E. de Bono, światowej sławy uczonego, zajmującego się m.in. myśleniem lateralnym. Otóż z jego badań wynika, iż tylko 20% populacji można określić mianem ludzi myślących, pozostałe zaś 80% to są „ludzie informacyjni” (z wykładu na 28 Kongresie ATEE. Malta 2003). Na podobne zjawisko zwraca uwagę w swej książce R. Kapuściński, w odniesieniu do zawodu dziennikarza i zmian (niekorzystnych), jakie w nim zachodzą w epoce „handlu informacją”. „Samo słuchanie i patrzenie dzisiaj nie wystarcza. To zdecydowanie za mało. Obecnie żyjemy w świecie tak złożonym i trudnym, a wokół nas dzieje się tak wiele rzeczy, że nieustannie musimy sprawdzać, co myślą inni, konsultować się i radzić, sięgać po coraz to nowsze lektury. Dzisiaj po prostu świata nie da się ogarnąć umysłem jednostki, ponieważ nasza wiedza jest sumą wielu informacji, ogłądów i punktów widzenia. Rzeczywistość globalną można poznać wyłącznie poprzez zbiorowy, kolektywny umysł. W każdym razie nie jednostkowy. [...] Zatem: intuicja, doświadczenie i – ogólne odczytanie. [...] Refleksja wymaga głębokiej wiedzy” (Kapuściński, 2003, s. 92–93 i in.). Interesujące może być, w tym kontekście, spojrzenie na zagadnienie „refleksyjności” i „informacyjności” w odniesieniu do polskich nauczycieli, poddanych presji swego „handlu” wiedzą i edukacją w ogóle, w związku z wymogiem tzw. awansów oraz sytuacją na rynku pracy. Dotyczy to z pewnością nie tylko nauczycieli. Por. też: Bauman, 2003; 2004.

mentalnym, pragmatycznym, prowadzący do relatywizmu poznawczego i moralnego oraz wywołujący poczucie niepewności, nietrwałości, nieufności i chaosu („ontologicznego ryzyka”).

2. Pogłębia się wzajemna zależność pomiędzy czynnikami, zjawiskami i procesami natury globalnej (makrostrukturalnej) a światem jednostkowym (podmiotowym) – określana jako „dialektyka globalności i lokalności” lub „dialektyka nowoczesności” (Giddens, 2001b).

3. Narasta rozdzźwięk pomiędzy światem wysokich technologii (naukowych, informacyjnych, genetycznych, wirtualnych) a wartościami i zasadami życia ludzkiego oraz intelektualno-moralnymi dyspozycjami jednostek w zakresie rozumienia tych procesów.

4. Konkuruje ze sobą wiele różnych perspektyw, podejść, orientacji i nurtów poznawczych, teoretycznych oraz metodologicznych, zmuszając do nieustannego dokonywania wyboru³.

Najbardziej wszak zasadniczą cechą nowoczesności, nigdy dotychczas nie występującą z takim nasileniem, jest ingerencja wiedzy w praktykę ludzkiego działania, w codzienne życie. Nie ma właściwie dziedziny aktywności, w której człowiek nie byłby zmuszony korzystać z wiedzy. Giddens przytacza cały szereg wymownych przykładów na to, jak wiedza wkracza w nasze życie i jak nie możemy być wobec niej obojętni, tym bardziej że nie tylko możemy z niej korzystać, ale też sami przyczyniamy się do jej wytwarzania i przetwarzania. Sytuacja ta otwiera również całkiem odmienne od dotychczasowych perspektywy dla rozwoju nauk społecznych, poszukiwania nowych konceptualizacji rzeczywistości społecznej oraz metodologii jej badania. „Nauki społeczne pozostają w specyficznym napięciu wobec swej »dziedziny przedmiotowej«, jako potencjalne narzędzie rozszerzania racjonalnej autonomii działania, ale w równym stopniu jako potencjalny instrument dominacji” (Giddens, 2001b, s. 224). Wiedza społeczna nie tylko nie daje nam pewnego rozeznania w świecie, ale zmienia sam świat, stawiając nas wobec nowych zjawisk społecznych, które nie tyle powstają w rezultacie działań czynników zewnętrznych wobec nas, lecz są motywowane przez wiedzę⁴.

³ P. Sztompka (2002, s. 577–578) wyróżnia cztery główne cechy późnej nowoczesności: nowa forma zaufania (do „systemów abstrakcyjnych” o charakterze zarówno technicznym, jak i społecznym, np. systemy finansowe, komunikacyjne, środki masowego przekazu, organizacje międzynarodowe, itp. których zasad działania do końca nie znamy, ale ponieważ stanowią one kontekst naszego życia, jesteśmy niejako zdani na obdarzanie ich zaufaniem); nowe formy ryzyka; nieprzejrzystość; globalizm.

⁴ Zjawisko to P. Sztompka (2002, s. 578) określa mianem refleksyjności jako ubocznego skutku rozwoju wiedzy społecznej, co sprawia, że nasze życie bardziej podlega różnym odmianom zbiorowej czy grupowej, środowiskowej interpretacji niż bezpośrednim doświadczeniom i wydarzeniom oraz procesom „naturalnym”.

W takim świecie, pełnym głębokich zmian i modernizacji z udziałem wiedzy, refleksyjność staje się niezbędnym i koniecznym narzędziem nowej, niejako wymuszonej przez późną nowoczesność, racjonalności myślenia i działania. Chodzi wszak o refleksyjność pojmowaną w sposób zdecydowanie odmienny od ujęć tradycyjnych. Refleksyjność tradycyjna oznacza „zwykłe” rozumowe kontrolowanie działania, przy czym niekoniecznie w pełni uświadamiane. Ten typ refleksyjności Giddens nazywa refleksyjnością praktyczną i niedyskursywną – w tym sensie, w jakim refleksyjność charakteryzuje wszelkie ludzkie działanie, a zwłaszcza podejmowane w sytuacji bezpieczeństwa i zaufania, jakie stwarzał porządek przednowoczesny, tradycyjny.

Refleksyjność, jakiej wymaga nowoczesność, to zdolność i umiejętność myślowego zaprogramowania własnych relacji z otoczeniem poprzez ciągle, nieustanne monitorowanie (samoobserwację) swych intencji, motywów i powodów, a więc dążenie do rozumienia źródeł swych celów, dążeń i zamierzeń, a także swego położenia w środowisku, możliwości oraz ograniczeń strukturalnych i podmiotowych. „Owo monitorowanie nie ogranicza się wszakże do uzgadniania tego, co »jest« z tym »co chcę«; dotyczy również ograniczeń, uwarunkowań czy wymogów predefiniowanych, a raczej preinterpretowanych przez świat zewnętrzny” (M a n t e r y s, 2001, s. VII). Oznacza to świadomość istnienia zwrotnej, współzależnej relacji między myśleniem poszczególnych jednostek a strukturą, której ważnym elementem jest powszechnie dostępna i ogólnie stosowana wiedza.

Podobnie pojmuje refleksyjność P. Bourdieu – jako zdolność do namysłu nad własnym myśleniem do dystansowania się i wątpienia w źródła swego myślenia. Wedle niego refleksyjność nie zakłada namysłu podmiotu nad sobą samym (samowiedza) ani perspektywy egologicznej (etnometodologia, socjologia fenomenologiczna). Wymaga ona raczej „systematycznej eksploracji niepomysłanych kategorii myślenia, które wyznaczają to, co jest do pomyślenia, i określają to, co zostało pomyślane” (Bourdieu, 2001, s. 38).

Nowoczesna refleksyjność – jak twierdzi Giddens – jest czymś więcej, niż tylko mechanicznym i raczej nieuświadamianym kontrolowaniem działania. Staje się refleksją nad refleksyjnością, a zatem w pełni świadomym myśleniem dyskursywnym nad tym, co Giddens nazywa instytucjonalną refleksyjnością nowoczesności, a co – jego zdaniem – stanowi fundamentalną cechę nowej epoki i coraz bardziej rzutuje na nasze w niej życie, myślenie i działanie, na proces wytwarzania i reprodukcji systemów społecznych. Instytucjonalna refleksyjność nowoczesności „oznacza, że większa część społecznej aktywności i materialnego stosunku do przyrody jest systematycznie poddawana rewizji ze względu na nowo zdobyte wiadomości lub nabytą wiedzę. Wiedza nie jest przy tym czymś ubocznym lub przypadkowym, ale stanowi strukturalny element nowoczesnych instytucji” (G i d d e n s, 2001 a, s. 29).

Na refleksyjność nowoczesności składają się „nie tylko badania akademickie, ale także wszelkie podręczniki, przewodniki, działalność terapeutyczna i poradnictwo” (Giddens, 2001a, s. 4). Wchodzą one w zakres tzw. „systemów eksperckich”, które przeniknęły właściwie wszystko: dotyczą „tego, co jemy, lekarstw, które zażywamy, domów, w których mieszkamy, środków transportu, z których korzystamy, i całego mnóstwa innych aspektów życia społecznego w warunkach nowoczesności (Giddens, 2001a, s. 27).

W ich upowszechnianiu coraz większą rolę odgrywają środki masowego przekazu, a zwłaszcza media elektroniczne. Biorą one udział w „procesie mediacji doświadczenia” na niespotykaną wcześniej skalę, z wszelkimi tego następstwami – zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi (Giddens, 2001a). „Wiedza nie tyle towarzyszy faktycznym zdarzeniom, ile współtworzy je. Podobnie rzecz ma się ze wszystkimi innymi wymiarami życia społecznego w nowoczesności” (Giddens, 2001a, s. 20).

Refleksyjność nowoczesności – jak twierdzi Giddens (2001a, s. 29) – podważa oświeceniowe gwarancje rozumu, prawdy oraz bezpieczne podstawy wiedzy pewnej o świecie społecznym i naturalnym. Nowoczesność bowiem pozostaje w integralnym związku z radykalnym wątpliwym, co oznacza, iż „nauka nie opiera się na indukcyjnej akumulacji dowodów, ale na **metodologicznej zasadzie wątplenia**. Każda doktryna naukowa, bez względu na to, jak byłaby hołubiona i zakorzeniona, jest otwarta na rewizję – i może zostać w całości odrzucona – w obliczu nowych idei i odkryć [...] wątplenie, które jest nierozłączną cechą nowoczesnej myśli krytycznej, przenika zarówno świadomość filozoficzną, jak i codzienne życie ludzi – tworząc ogólny wymiar egzystencjalny współczesnego świata społecznego. Nowoczesna instytucjonalizacja zasady radykalnego powątpiewania polega na dążeniu do formułowania wszelkiej wiedzy w postaci hipotez, czyli twierdzeń, które jak najbardziej mogą być prawdziwe, ale są z zasady zawsze otwarte na rewizję i w każdej chwili mogą zostać odrzucone [...]. Wiedza ta reprezentuje wielorakie, często wzajemnie się zwalczające i różne w swych implikacjach źródła autorytetu” (Giddens, 2001a, s. 5, 29–30, 116).

Jest to wiedza nietrwała, wysoce problematyczna, która nie daje poczucia stałego oparcia i pewności. Posługiwanie się taką wiedzą, przy zwiększającym się dostępie do niej oraz przy coraz większych możliwościach jej tworzenia (współtworzenia), wymaga od współczesnego człowieka – od współczesności (nowoczesności) w ogóle – refleksyjności.

Tak rozumiana refleksyjność staje się „nowoczesnym” narzędziem społeczno-kulturowej modernizacji i zmiany, przez co wpisuje się w założenia racjonalności emancypacyjnej. W miejsce bowiem różnorodnych form kontroli zewnętrznej wprowadza m.in. pojęcie „organizacji uczącej się” w przestrzeni uczącego się społeczeństwa – jako głównych czynników samorozwoju czy modernizacji samozwrotnej. Chodzi tu o rozwój jako proces wewnętrzny,

dokonywany dzięki uczeniu się oraz wytwarzaniu własnej wiedzy, poprzez wspólne zaangażowanie w zmianę. W rezultacie zmieniającym się warunkom podlegają wszyscy uczestnicy działania, co z kolei niejako wymusza konieczność nowego uczenia się itd. (por. też: Senge, 1998; Potulicka, 2001).

Refleksyjność staje się jedną z najbardziej konstytutywnych cech nowoczesności, jej swoistym „paradygmatem”. Jest ona postrzegana w różnych aspektach i wymiarach – jako zasada, cecha, kompetencja, postawa.

1. Refleksyjność jako **kompetencja podmiotu** do zajmowania odpowiedniej postawy intelektualnej (krytycznej). Jest bliska pojęciu mądrości i odpowiedzialności w działaniu społecznym. Można ją rozpatrywać na płaszczyźnie dokonującej się transformacji: od epoki posłuszeństwa ku epoce odpowiedzialności (Crosier, 1996; Kwieciński, 2000). W epoce odpowiedzialności nie wystarczają sztywne schematy rozumowania, dostosowane do realiów „świata posłuszeństwa”. Epoka odpowiedzialności wymaga innego myślenia, nastawionego nie na błyskotliwe rozwiązania, lecz na dogłębne, wieloaspektowe, oparte na wiedzy, rozważanie problemów w praktyce działania.

2. Refleksyjność jako **kompetencja autobiograficzna** dotycząca odniesienia swego życia przede wszystkim do siebie samego. Rozwój „ja” – jak twierdzi Giddens – przebiega **samozwrotnie**. Zintegrowana tożsamość, osiągnięcie autentycznego „ja”, wynika z integracji doświadczeń życiowych w narracji własnego rozwoju i wytworzenia własnego systemu przekonań, dzięki któremu jednostka wie, że „jest lojalna po pierwsze w stosunku do siebie”. Podstawowe punkty odniesienia są ustanawiane „od wewnątrz”, w zależności od tego, jak jednostka konstruuje i rekonstruuje swoją historię (Giddens, 2001a, s. 111).

3. Refleksyjność jako **cecha instytucji i organizacji** życia w nowoczesności, postrzeganych często w kategoriach „organizacji uczących się”. Refleksyjność instytucjonalna obejmuje rutynowe włączanie nowej wiedzy lub nowych informacji do warunków działania, czego efektem jest ich przebudowa i reorganizacja (Giddens, 2001a, s. 316).

4. Refleksyjność jako **cecha badań społecznych** oraz postawa badacza. Refleksyjne (czy refleksywne) strategie badawcze umożliwiają dokonanie rozumiejącego (zakładającego autorefleksyjność badacza) wglądu w praktykę ludzkiego działania zawartą czy niejako zdeponowaną w refleksyjności (w umysłach) jej podmiotów, a zapośredniczaną i wyrażaną poprzez język. Jak sugeruje Giddens, traktowanie działania w terminach racjonalnego postępowania kierowanego refleksją przez działającego oraz uchwycenie znaczenia języka jako medium praktyki, którą on umożliwia – to główne zadania teorii społecznej oraz prowadzonych badań (Giddens, 2001b, s. 10). Szczególnie odpowiednia wydaje się tu praktyka badawcza obejmująca badania autobiograficzne, narracyjne i tzw. uczestniczące, które dają dostęp zarówno do faktów, jak i do podmiotowej interpretacji. Niezbędne jest

przy tym – co się mocno podkreśla – jednocześnie krytyczne, refleksyjne wejrzenie w dorobek nauk społecznych, teorie, narracje, wyniki badań, teksty naukowe oraz inne rodzaje tekstów: reportaże, literaturę piękną, poradniki itp., w celu zapoznania się z całym bogactwem ludzkiego doświadczenia wraz z jego różnymi interpretacjami i wyjaśnieniami⁵.

5. Refleksyjność jako **cecha teorii nauk społecznych** oraz postawy wobec tzw. społecznej wiedzy teoretycznej. Teoria społeczna zyskuje we współczesnej epoce status refleksyjny (samozwrotny) – wpływając na decyzje ludzi, na ich interpretacje, na sposób reagowania i postępowania, a przez to na kształt społeczeństwa, sama staje się przedmiotem nieustannej refleksji i reinterpretacji oraz podlega ciąglej autorefleksji w swym własnym środowisku (Giddens, 2001b; Sztompka, 2002), którym powinno być pole nauk społecznych (Bourdieu, 2001). Teoria w naukach społecznych staje się „wiedzą podzielaną”, nieustannie negocjowaną, wyrażająca się w schematach interpretacyjnych, którymi w takim samym stopniu posługują się badani i badacze, a którymi muszą się posługiwać, aby „nadać sens” działaniom społecznym, tzn. dostarczyć opisu „rozpoznawalnych” cech tych działań. Jej status Giddens opisuje za pomocą kategorii „podwójnej hermeneutyki”, co oznacza, iż „socjologia (czy inne nauki społeczne) mają do czynienia ze światem już ukonstytuowanym w ramach znaczenia przez samych aktorów społecznych i reinterpretują ten świat w obrębie własnych schematów teoretycznych, mediując między językami potocznym a technicznym” (Giddens, 2001b, s. 227). Idea podwójnej hermeneutyki odnosi się szczególnie do nauk społecznych: „Ustalenia nauk społecznych nie pozostają w izolacji od »dziedziny przedmiotowej«, do której się odnoszą, lecz konsekwentnie w nią ingerują i przekształcają ją [...]. Przenikanie pojęć i twierdzeń naukowych na powrót do świata zdarzeń, do wyjaśnienia których zostały stworzone, powoduje jego istotową płynność i zmienność” (Giddens, 2001b, s. 23).

6. Refleksyjność jako **cecha kształcenia** (głównie wyższego, akademickiego), rozwijanego wokół „metodologii radykalnego wątplenia”. Kształcenie to jest zbliżone w swym charakterze do krytycznego, refleksyjnego badania; założeń własnego myślenia, a także mechanizmów powstawania wiedzy w jej relacjach z władzą oraz ludzką, podmiotową i społeczną praktyką (Bourdieu, 2001; Gołębiak, 2003).

7. Refleksyjność jako **cecha i właściwość działania społecznego**. Refleksyjność staje się nade wszystko najbardziej niezbędnym, wymaganym i pożądanym czynnikiem – kompetencją oraz siłą sprawczą działania społecznego. Refleksyjne działanie społeczne jest nowego typu działaniem znaczącym,

⁵ W nurcie tym rozwijane są badania tzw. rekonstrukcyjne, służące – najogólniej rzecz ujmując – odtwarzaniu praktyki w jej różnorodnych powiązaniach z wiedzą (por. Krzychała, 2004).

w którym ważną rolę odgrywają, oprócz sprawności wykonawczych (technicznych), sens działania, jego głębsze znaczenia: intencje, motywy i powody. W ich wytwarzaniu coraz większy udział ma wiedza (systemy abstrakcyjne, eksperckie i in.); ona oddziałuje na ludzkie znaczenia, które nie zawsze są uświadamiane, a często są z nich wypierane treści społeczne, moralne, wartości ludzkiego życia; technokratyczny świat pozbawia człowieka poczucia sensu życia, skazując go na biernego konsumenta gotowych, technicznych rozwiązań. Im bardziej człowiek podejmuje wysiłek zrozumienia tej nowej racjonalności, im głębszy będzie jego namysł nad zgromadzoną i wciąż powstającą wiedzą, nad tym, jak myślą inni, nad własnym udziałem we współtworzeniu tej wiedzy, w budowaniu nowych struktur społecznych oraz w ich rozumieniu, tym większe będą jego możliwości rozsądnej, odpowiedzialnej i autonomicznej samokontroli intencji swych działań oraz znajdowania harmonijnej równowagi między tym, co indywidualne, jednostkowe, prywatne, własne, a tym, co społeczne, ogólnoludzkie, wspólne⁶. W istocie rzecz dotyczy nabywania mądrości i wrażliwości społecznej, której tak brakuje współczesnemu człowiekowi, a której warunkiem jest głęboka wiedza, gruntowne, krytyczne wykształcenie oraz znajomość życia społecznego (por. Pietrasin-ski, 1997; Kwieciński, 2000).

8. Refleksyjność jako **kompetencja społeczna** rozumiana jako zdolność społeczeństwa do krytycznego myślenia o sobie samym, dostrzegania zjawisk negatywnych, patologicznych, przyszłych zagrożeń i podejmowania na podstawie takiej diagnozy środków zaradczych powstrzymujących lub odwracających niekorzystne trendy (Sztompka, 2002, s. 572). Ta nowa kompetencja (refleksyjność) wywodzi się niejako z samej natury formacji nowoczesnej, jaką jest „typowy dla nowoczesności rozwój wiedzy naukowej, powszechna i coraz głębsza edukacja, rosnący wpływ środków masowego przekazu, łatwość komunikowania się i wymiany informacji czy opinii” (Sztompka, 2002, s. 572).

Główne cechy i założenia metodologii refleksyjnej. Mianem „metodologii refleksyjnej” można nazwać podejście do praktyki badawczej, które rozwija się w ramach refleksyjnych (czy refleksywnych) nurtów poznawczych w naukach społecznych. Opiera się ono na następujących tezach:

- kwestionowane są dążenia do tworzenia rygorystycznie pojmowanej teorii dedukcyjnej, gdyż z uwagi na zmienność świata społecznego oraz sposobów jego pojmowania nie jest możliwe określenie jego uniwersalnych właściwości (Giddens, 2001a);

⁶ Swoistym programem takiego myślenia i działania w warunkach refleksyjnej nowoczesności jest zaproponowana przez Giddensa (2001a, s. 292 i nast.) „polityka życia”.

- nie jest możliwe tworzenie wiedzy niezaangażowanej; żaden z paradygmatów – ani pozytywistyczny, ani naturalistyczny (interpretatywny) – nie stworzył wiedzy opartej na absolutnie pewnych podstawach (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 28);
- odrzuca się koncepcję, iż badania społeczne są albo mogą być prowadzone w jakimś autonomicznym obszarze odizolowanym od szerszej społeczności i od biografii konkretnego badacza, że są wolne od zniekształceń spowodowanych przez procesy społeczne i cechy osobiste (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 27);
- fundamentalną cechą badań społecznych jest refleksywność (refleksyjność), stanowimy bowiem integralną część badanego świata i nie uciekniemy przed zdroworozsądkową wiedzą oraz takimi metodami badań, opartymi najogólniej na obserwacji uczestniczącej (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 33);
- odchodzi się od założenia o neutralności badacza na rzecz stałej dyspozycji do autorefleksji, czyli uświadamiania sobie przesłanek własnego rozumowania, własnej wiedzy, ideologii, uprzedzeń, doświadczeń biograficznych, itp. (Bourdieu, 2001);
- badania prowadzone w nurcie obserwacji uczestniczącej (w tym narracyjne i autobiograficzne) służące odtwarzaniu praktyki, wymagają rozumiejącego patrzenia oraz podzielenia perspektyw i sensu; z tego też względu badaczowi w jego autorefleksji (jak też każdemu, kto wnika w swoje znaczenia: intencje, motywy, postawy, cele działania) potrzebna jest wizja teoretyczna, która przybliży sens (a nie tylko technologie badawcze), uwrażliwia, „otwiera oczy i poszerza horyzonty patrzenia” (Bourdieu, 2001, s. 252);
- przywraca się należną rangę teorii społecznej, sprzeciwiając się jej bezrefleksyjnemu wykorzystywaniu w oglądzie praktyki społecznej (Bourdieu, 2001, s. 250–252);
- nauki społeczne (przede wszystkim socjologia, ale również pedagogika) muszą być osadzone w rzeczywistości; konstruować „całościowe fakty społeczne” jako kategorie pojęciowe i przekroje analityczne rzeczywistości społecznej (Bourdieu, 2001; Kwieciński, 2000; Witkowski, 2001);
- metodologia refleksyjna prowadzi do tworzenia nie błyskotliwych teorii, lecz wiedzy „społeczno-moralnej”, „odpowiedzialnej”, która ukazuje problemy społeczne jako zrozumiałe, czyli poddane uprzednio autorefleksyjnej analizie przez badacza.

Przybliżenie takiej perspektywy pedagogice (pedeutologii) wydaje się uzasadnione, gdyż ukazuje ona istotę i kierunek zmian w spojrzeniu na dotychczasowe koncepcje praktyki badawczej, a zwłaszcza w nowym świetle stawia badania jakościowe, autobiograficzne i narracyjne.

Metodologia „refleksyjna” stanowi zbiór założeń dotyczących natury rzeczywistości społecznej, możliwości jej poznawania, badania i działania w niej.

Jest to szereg zasad i reguł postępowania w praktyce badawczej dyscyplin społecznych zorientowanych refleksyjnie.

Metodologia „refleksyjna” w naukach społecznych stanowi próbę wyjścia poza ograniczenia poznawcze istniejących konceptualizacji – zarówno strukturalnych, jak i interpretatywnych (Giddens, 2001, s. 15). Mamy tu do czynienia z nowego typu ujęciem ontologii społecznej. Nowa ontologia społeczna odrzuca dualizm jednostka/społeczeństwo; podmiot/struktura, myślenie/działanie, teoria/praktyka na rzecz tezy o strukturacji (w teorii Giddensa) oraz relacyjności (podejście Bourdieu). Według tych stanowisk rzeczywistość społeczna nie jest ani dziełem przymusu „wszechogarniającej” struktury (skrajny obiektywizm określany przez Giddensa jako „imperializm przedmiotu”; za: Sztompka, 1998, s. 238), ani wytworem rzekomo autonomicznych, wolnych od jakichkolwiek uwarunkowań przyczynowych, podmiotów czy tzw. aktorów, tj. jednostek działających (skrajny subiektywizm, określany jako „imperializm podmiotu”; Sztompka, 1998, s. 238). W nowoczesności rzeczywistość społeczna jest konstytuowana, nieustannie tworzona i reprodukowana nie mechanicznie, lecz racjonalnie, kompetentnie, przy udziale refleksji wspomaganej wiedzą, w tym zwłaszcza wiedzą płynącą z nauk społecznych, rozumianych przez Giddensa (2001b, s. 30) jako systematyczna i samoświadoma refleksja na temat warunków działań społecznych. Wiedza ta tworzy niejako nową przestrzeń działań znaczących, w których sam podmiot musi nieustannie, racjonalnie kontrolować dokonywane wybory, w tym również dotyczące korzystania z systemów eksperckich oraz systemów abstrakcyjnych (organizacji życia z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, które czynią życie względnie bezpiecznym i dają złudzenie panowania nad rzeczywistością, zastępując moralność z jej tradycyjnym obliczem)⁷.

W ujęciu Giddensa zasadniczej zmianie podlega rozumienie pojęcia struktury. „Struktury nie można konceptualizować jako domeny przymusu, wywieranego na działanie podmiotowe, ale winna być ona pojmowana jako czynnik tworzący możliwość takiego działania. Jest ona zarazem środkiem, (medium), jak i rezultatem ludzkich działań. Struktura społeczna istnieje tylko »wirtualnie«, tylko o tyle, o ile realizuje się w pamięci uczestniczących podmiotów” (Sztompka, 1998, s. 239). To właśnie – pisze Giddens – „określiłem dualnością struktury. Strukturę zawsze, z zasady, można poddać badaniu w terminach jej strukturacji (czyli jej dynamiki; istnienia tylko poprzez praktyki podmiotowe uczestników życia społecznego” (za: Sztompka, 1998, s. 239). „Badanie strukturacji praktyk społecznych oznacza poszukiwanie

⁷ Giddens rozważa swoiste kontinuum samoświadomości działania: od jedynie „świadomości praktycznej”, niewyartykułowanej, wyrażającej się w rutynach codziennych, do „świadomości dyskursywnej”, penetrującej bezpośrednio okoliczności, w których działania są podejmowane, a także szersze warunki społeczne, które mogą wywrzeć wpływ na przebieg i skuteczność działań (za: Sztompka, 1998, s. 239).

wyjaśnienia, jak dochodzi do tego, iż struktura jest konstytuowana przez działanie oraz odwrotnie – jak działanie jest tworzone pod wpływem struktury” (Giddens, 2001b, s. 226).

Podobne stanowisko zajmuje Bourdieu, gdy pisze: „Właściwym przedmiotem nauki społecznej jest nie jednostka [...] ani grupy jako konkretne zbiory jednostek, lecz relacja między dwoma rodzajami realizacji działania historycznego. To znaczy podwójna ukryta relacja między *habitusami*, czyli trwałymi i dającymi się przenosić systemami wzorów percepcji, oceny i działania, wynikającymi z przyswojenia pierwiastka społecznego przez ludzkie ciało (czy jednostkę biologiczną), a *polami*, czyli systemami obiektywnych relacji, będących wynikiem ucieleśnienia pierwiastka społecznego w rzeczach i mechanizmach, wyposażonych w *quasi-realność* przedmiotów fizycznych” (Bourdieu, s. 114).

Refleksyjność jawi się zatem jako podstawowe tworzywo ludzkiej praktyki i rozstrzyga zarazem o jej jedności. Jest czynnikiem pośredniczącym w interakcjach czy relacjach między strukturą a podmiotem (między *habitusem* a polem – Bourdieu) oraz stanowi – zdaniem Giddensa – główną siłę sprawczą działania w nowych warunkach. Refleksyjne wykorzystanie wiedzy stworzonej przez nauki społeczne ma pomóc ludziom w zwiększeniu ich autonomii myślenia i działania. Jak pisze Bourdieu: „[...] tak długo, jak ludzie działają na podstawie subiektywności, która jest uwewnętrznieniem obiektywności, pozostaną zaledwie pozornymi podmiotami działań, których prawdziwym sprawcą jest struktura. Przeciwnie zaś, im bardziej nabiorą świadomości tkwiącego w ich wnętrzu pierwiastka społecznego, im lepiej opanują umiejętność refleksji nad kategoriami swego myślenia i działania, tym mniej szansy na kierowanie sobą pozostawia osadzonej w nich zewnętrżności” (Bourdieu, 2001, s. 37–38). Chcąc zatem zrozumieć dziejące się procesy społeczne, należy wnikać w badania w refleksyjność podmiotów, w której zawarte są całościowe fakty społeczne, ukazujące fundamentalną jedność praktyki ludzkiej; zarówno zależności przyczynowe (strukturalne, czysto zewnętrzne), jak i podmiotowe (fenomenologiczne) strategie radzenia sobie w różnych sytuacjach.

Celem badań w naukach społecznych nie jest więc dążenie li tylko do opisu i wyjaśnienia obiektywnych struktur ani też do odkrywania subiektywnej perspektywy podmiotowej, czyli ukazywania znaczeń w kategoriach motywacji idealistycznej, jak to czynią – zdaniem Giddensa – tradycyjne nurty socjologii interpretatywnych. Chodzi przede wszystkim o takie badania, które poprzez rozumiejący wgląd w refleksyjność jako centralny, jednoczący element ludzkiej praktyki, umożliwiłyby ustalenie, w jaki sposób sensowne działania powiązane są ze strukturą, jak tworzy się przestrzeń podmiotowych działań znaczących, jakie jest pochodzenie określonych sposobów myślenia, schematów interpretacyjnych, wzorów percepcji i ocen stosowanych przez ludzi w ich

działaniach. Celem badań jest więc odtwarzanie różnych typów praktyki oraz jej ram znaczeniowych, czyli głębszego, ontologicznego podłoża działań znaczących. Przybliża nas to do poznania sposobu, w jaki ludzie interpretują strukturę, w jaki korzystają z możliwości, które ona stwarza, w jaki przeciwdziałają strukturalnym ograniczeniom, w jaki sami przyczyniają się do „przemocy strukturalnej” (Bourdieu), w jaki postrzegają swoje położenie, w jaki przyjmują strategie działania. Należy przy tym brać pod uwagę to, iż – jak twierdzi Giddens – zakres podmiotowości ludzi jest ograniczony. Istoty ludzkie wytwarzają społeczeństwo, ale czynią to jako aktorzy usytuowani historycznie oraz w warunkach, na wybór których nie mieli wpływu (Giddens, 2001b, s. 226). Historyczność badań w naukach społecznych stanowi niezwykle ważny ich aspekt. Wiele uwagi poświęca mu Giddens (1998) w swej *Socjologii*. „Musimy bowiem zrozumieć, w jaki sposób w wyniku ludzkich interwencji i konfliktów powstaje historia, która zarazem sama stwarza człowieka, wywołując niezamierzone i nieprzewidywalne skutki. Jest to sprawa najwyższej wagi jako teoretyczna podstawa nauk społecznych w epoce zawieszenia pomiędzy niezwyklejmi możliwościami a globalną katastrofą [...] jako teoria krytyczna socjologia nie uznaje, że świat społeczny jest nam dany, lecz stawia pytania: jaki typ zmiany społecznej jest możliwy do przeprowadzenia oraz jak powinniśmy dążyć do jego osiągnięcia” (Giddens, 1998, s. 172).

Metodologia „refleksyjna” ma się przyczyniać do rozwijania tzw. społecznej przestrzeni wiedzy, w której proces jej tworzenia jest wynikiem rozumiejącego, świadomego i zaangażowanego wglądu w problemy badawcze postrzegane jako problemy społeczne wraz z intencją ich odpowiedzialnego rozwiązywania. Potrzebna jest do tego kompetencja rozumiejącego patrzenia. (Giddens, 2001a, s. 227; Sztompka, 2002). Wymaga ona: rozległej i głębokiej wiedzy na temat różnych praktyk społecznych; umiejętności interdyscyplinarnego, krytycznego i refleksyjnego podejścia do przedmiotu badań (teoretyczna wizja badań; postawa radykalnego wątpienia); znajomości toczącego się życia oraz umiejętności uczestniczącego „zanurzenia się” w „obcej” kulturze; zdolności badacza do autorefleksji, do uświadamiania sobie własnych możliwości i ograniczeń poznawczych, związanych z własną biografią, posiadaną wiedzą, systemem wartości, aktualnym położeniem społecznym, itd. Wiązą się z nią – według Giddensa (1998, s. 23) – potrójne ćwiczenia wyobraźni w zakresie trzech typów wrażliwości: historycznej, antropologicznej i krytycznej.

„Socjolog obserwator nie jest w stanie uczynić życia społecznego »zjawiskiem« dostępnym obserwacji o ile nie wprowadzi swojej wiedzy o nim w charakterze zasobu, poprzez który dopiero jest ono konstytuowane jako »temat badań« [...]. Zanurzenie się w formę życia jest koniecznym i jedynym środkiem, za pomocą którego obserwator jest w stanie stworzyć taki opis [...],

który następnie musi być mediowany, przekształcany w pojęcia socjologicznego dyskursu” (Giddens, 2001b, s. 227).

Ten typ racjonalności szczególnie wysokie wymagania stawia przed naukami społecznymi, które – jak twierdzi Giddens – odgrywają kluczową rolę w refleksyjności nowoczesności. Aby zmniejszyć dystans między światem a człowiekiem, przywrócić mu poczucie sensu, pomóc w rozumieniu nowej rzeczywistości (nauki społeczne mają taką szansę), muszą same stać się bardziej zrozumiałe poprzez nieustanny wgląd w ludzką praktykę oraz stałą autorefleksję swego środowiska (naukowego).

Zagadnienie to wpisuje się w koncepcję refleksyjności Bourdieu, który odnosi ją do sposobu uprawiania nauk społecznych, a także do roli i zadań, badacza, uczonego. Z analiz Bourdieu wynika, że przedmiotem pierwszej i najgłębsze krytycznej refleksji powinno być przede wszystkim pole działalności naukowej (akademickiej). Od sposobu bowiem uprawiania nauk społecznych w dużej mierze zależy to, jak myślimy, jakiego używamy języka, jaki prowadzimy styl życia, jak, co i dlaczego tworzymy, z czym się nie zgadzamy, itp.

Dla rozwoju refleksyjności nauk społecznych oraz refleksyjności w ogóle niezwykle istotne znaczenie ma rozwijanie metodologicznej kultury wątpienia. Warto zastanowić się nad propozycją Bourdieu nowej metodologii myślenia i działania, określonej przez niego samego mianem **metodologii wątpienia radykalnego**. Sednem jego poszukiwań – jak się wydaje – jest ukazywanie drogi do nowego typu wiedzy o rzeczywistości społeczno-kulturowej; zarówno w aspekcie warunków jej tworzenia przez nauki społeczne, jak i w kontekście jej doświadczania przez studentów w edukacji akademickiej.

Ta nowa metodologia ma nauczyć myślenia nad myśleniem, czyli umiejętności kwestionowania każdego przyjętego założenia (tekstu, projektu, wizji, ideologii, badań, itp.) jako jakiejś formy możliwości, ale zarazem dominacji struktury nieustannie na nowo jakby przez ludzi wytwarzanej. W swej istocie jest to propozycja nowej metody pracy badawczej oraz studiowania jako refleksyjnego „**badania umysłu w działaniu**”.

Metodologia, jaką rozważa Bourdieu, zakłada konieczność „przenicowywania” wszystkiego, co znajduje się w polu nauk społecznych, całościowe postrzeganie i badanie świata empirycznego (zjawisk obserwowalnych) oraz teoretycznego (hipotezy), a także potrzebę autoanalizy socjologa jako twórcy kultury.

Bourdieu domaga się kształtowania oraz popierania refleksyjnych i krytycznych habitusów naukowych, niewikłanych w politykę ani we własne narcystyczne wyobrażenia uczonych o swej rzekomej wolności od uwarunkowań społecznych. Dostrzega konieczność całkowitej reorientacji praktyki akademickiej, w tym procesu studiowania w dziedzinie nauk społecznych oraz prowadzonych badań społecznych, w kierunku odejścia od sztucznego

rygoryzmu i selekcji metodologicznej („metodologizmu”) na rzecz podejścia całościowego z właściwą rolą wizji teoretycznej na każdym etapie pracy naukowej, a co za tym idzie – na rzecz uprawiania nauk społecznych jako rzeczywistej krytyki społecznej oraz celowego włączania studentów w proces badań naukowych, świadomie wykorzystując ich naturalną, młodzieńczą siłę buntu i społecznej „niewinności” (Bourdieu, 2001, s. 192).

Refleksyjność stanowi zatem – uogólniając – swoistą wykładnię, nową racjonalność działania społecznego i ludzkiej praktyki we współczesnych warunkach, gdy na nasze życie i podejmowane działania silnie oddziałuje wiedza. Jest to w istocie nowy, nigdy dotąd niespotykany, badawczy, krytyczny, dociekliwy, kontrolujący stosunek do wiedzy, a zatem do tej refleksyjności, jaką oferują: nauki społeczne, teorie, ideologie, badania, poradniki, kursy, szkolenia – wszelkiego rodzaju tego typu „teksty”, systemy eksperckie i abstrakcyjne – w nieustannej konfrontacji, poprzez działanie, z własnym myśleniem oraz świadomością jego możliwości i ograniczeń. Refleksyjność jest szczególnie potrzebna jako postawa wobec przełomowych zmian. Kategorię tę bierze się pod uwagę w analizach mentalności społeczeństwa polskiego po 1989 roku (Koralewicz, Ziółkowski, 2003) oraz przemian w tożsamości Polaków (Szlachcicowa, 2003).

„Nowy” status badań autobiograficznych nauczycieli

Interesującym przykładem nowego usytuowania autobiograficznych badań jakościowych nad nauczycielami może być opisana przez D. Gołębnia (2003) koncepcja Feldmana, rozwijana ponad dominującymi paradygmatami. Stanowi ona próbę wyjścia poza poznawcze ograniczenia nurtów humanistycznych (interpretatywnych) w pedagogice. Jej podstawą jest założenie o całościowym – zarazem społeczno-kulturowym oraz indywidualnym – charakterze nauczania i bycia nauczycielem. I w tym sensie jest to przekroczenie dotychczasowych, zdecydowanie jednostronnych, indywidualnych, personalistycznych ontologii nauczania i zawodu nauczycielskiego, propagowanych na gruncie pedagogiki tzw. humanistycznej.

Podjęcie działań związanych z byciem nauczycielem wymaga, w ujęciu Feldmana, nie tylko zdolności do konstruowania praktycznej teorii czy prowadzenia refleksji nad własnym działaniem, ale też dysponowania określonym typem wiedzy, prowadzącej do mądrości i wrażliwości społecznej, pochodzącej z badań edukacyjnych, osobistej biografii i profesjonalnego doświadczenia, a także takiej, która opisuje społeczną, strukturalną oraz fenomenologiczną złożoność edukacji oraz społeczności, w której funkcjonuje (Gołębnia, 2003, s. 33).

Ważne są sugestie Feldmana odnoszące się do praktyki badawczej tak rozumianej mądrości nauczycielskiej, która wykazuje uderzające podobieństwo do uprzednio opisywanej refleksyjności i autorefleksyjności. Otóż sugeruje on stosowanie procedur umożliwiających wnikanie i ujawnianie ukrytych, „milczących” pokładów własnej praktyki działania, takich jak opowiadanie swych historii, wywiady narracyjne, badania autobiograficzne.

Różnica między tym wzorem badań a tradycyjnymi strategiami *action research* zdaje się polegać na przesunięciu akcentu z doraźnych celów doskonalenia praktyki nauczania na zrozumienie przez nauczycieli źródeł ich własnej mentalności, tego, co ich tworzy, oraz tego, co ich ogranicza w myśleniu. Jak podkreśla D. Gołębnik, centralnym elementem pracy z nauczycielami (w tym również inicjowanej działalności badawczej) powinno być nieustanne kwestionowanie (podawanie w wątpliwość) zastanych, rozpatrywanych sytuacji poprzez stawianie pytań o ich celowość i sensowność, a także o intencje, motywy i powody własnego działania oraz działań podejmowanych przez innych. Podejście takie ukazuje jedność praktyki edukacyjnej, w której każdy akt działania stanowi zarazem akt rozumiejącego wyboru teoretycznego i społeczno-moralnego. Jest zawsze świadomym, krytycznym opowiedzeniem się – mówiąc słowami Bourdieu – po jakiejś stronie, po stronie jakiegoś interesu.

Przykładem refleksyjnych strategii badawczych służących integracji teorii i praktyki mogą być badania autobiograficzne prowadzone w formie wywiadów bądź tradycyjną polską metodą organizowania konkursów na pamiętniki i inne wypowiedzi autobiograficzne nauczycieli (D r ó ż k a, 1997; 1993; 2002; 2003; por. też H a m m e r s l e y, A t k i n s o n, 2000, s. 166 i nast.). Przedmiotem tych badań jest refleksyjność (samorefleksyjność) nauczyciela, ukazująca jedność praktyki edukacyjnej. Rozumiejący wgląd w tę refleksyjność odsłania wszystkie aspekty, wpływy, zależności, uwarunkowania, konteksty i napięcia, jakie tworzą się i jednocześnie są uwidocznione w fenomenie nauczania i bycia nauczycielem: teoretyczne, faktyczne, etyczne, społeczne, kulturowe, historyczne, polityczne, osobiste, biograficzne, lokalne i globalne. Materiały autobiograficzne, autobiografie, pamiętniki, dzienniki, opowiadane historie ukazują całościowy obraz wiedzy i mentalności nauczyciela; tej uświadamianej, pochodzącej z różnych źródeł: z teorii edukacyjnej, z własnej biografii, doświadczeń, oraz nieuświadamianych przeświadczeń, mitów, stereotypów i innych składników wiedzy potocznej. Materiały te odsłaniają wiedzę żywą; przybliżają różne strategie i typy działań znaczących, jakie nauczyciele uruchamiają, radząc sobie (poszukując sensu) w ramach określonych struktur i uwarunkowań w danych sytuacjach, np. posiadanego wykształcenia, zajmowanej pozycji, wieku, płci, środowiska, pochodzenia społecznego, miejsca pracy, specjalizacji, stażu pracy, stanu cywilnego, sytuacji rodzinnej, materialnej itp. Integracyjny i całościowy charakter tych badań wyraża się również

w tym, iż spełniają one postulat wspólnego uczestnictwa oraz dialogu różnych podmiotów: nauczycieli, studentów, profesorów, władz, społeczeństwa; tworzą swoistą – jak to ujmuje Feldman – „wspólnotę praktyków” (za: G o ł ę b n i a k, 2003, s. 35)⁸.

Dyskusja

W świetle dotychczasowych rozważań można wyrazić przekonanie, iż wykorzystanie podejścia refleksyjnego w analizie oraz interpretacji zgromadzonych przeze mnie danych autobiograficznych wydaje się nader przydatne. Dotyczy to zwłaszcza materiałów z najnowszego badania, obejmującego średnie pokolenie nauczycieli.

Nauczycieli tych można postrzegać i charakteryzować jako pokolenie doświadczające z wielokrotnością zmiany, niosącej wiele napięć, konfliktów i kryzysów. Szczególnie istotne wydają się trzy przełomowe zmiany:

- epokowa (globalna zmiana kulturowa, kryzys instytucji i organizacji; „czas wysoko rozwiniętej nowoczesności jest czasem fundamentalnej przemiany – nie tylko ciągiem dalszym nieustającej dynamiki nowoczesności, ale przedsmakiem dogłębnych przemian strukturalnych”; G i d d e n s, 2001a, s. 284);
- ustrojowa (struktur społeczno-politycznych, ekonomicznych i edukacyjnych w Polsce), ukazująca pokoleniowy (kulturowo-historyczny i socjologiczny) aspekt konfliktu etosu i społecznej roli nauczyciela oraz inne napięcia;
- życiowa (w wymiarze cyklu życia), ukazująca humanistyczno-psychologiczne, egzystencjalne aspekty kryzysu tożsamości wieku średniego.

Pewnym wprowadzeniem w zagadnienie konstruowania pojęć, kategorii, pól problemowych, płaszczyzn analizy w tych badaniach jest mój tekst o nauczycielskiej dojrzałości (D r ó ż k a, 2003). Ukazuję tam ważność i przydatność w analizach materiałów z ostatniego konkursu takich kategorii, jak: refleksyjność jako postawa wobec zmiany (pojmowanej w kategoriach traumy kulturowej); przemoc symboliczna jako „arena” walki habitusów; polityka życia; pokolenie, cykl życia i rozwoju zawodowego (te dwie ostatnie kategorie wykorzystano w poprzednich badaniach).

Z przeprowadzonych, na razie wstępnych, analiz i porównań materiałów obecnych oraz zebranych w badaniach nad młodym pokoleniem nauczycieli

⁸ Zagadnienie to było m.in. przedmiotem mojego wystąpienia nt. *Metodologia refleksyjna jako perspektywa integracji teorii i praktyki w kształceniu nauczycieli* na konferencji nt. *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*. Uniwersytet Jagielloński, Kraków, kwiecień 2004.

z przeprowadzonych na początku lat dziewięćdziesiątych nasuwa się wiele spostrzeżeń, istotnych dla podjętego tematu.

W analizach pamiętników młodego pokolenia nauczycieli z przełomu 1992/1993 najbardziej adekwatne, najlepiej oddające treść refleksji, relacji i autokomentarzy wydały się kategorie pedagogiki humanistycznej i personalistycznej z takimi pojęciami, jak: indywidualność, osobista tożsamość, podmiotowość, autonomia, twórczość (spontaniczna, autentyczna), wartości osobowe, indywidualny styl pedagogiczny, indywidualne koncepcje pedagogiczne i wizje szkoły itd. Wobec braku wsparcia z zewnątrz, po upadku starego porządku, nauczyciele, zwłaszcza początkujący, sięgnęli niejako do samych siebie, korzystając z możliwości, jakie dawała im ich wiedza, osobowość i twórcze, wspierane siłą młodości zaangażowanie – tworzyli własne mikro-systemy wychowawcze, co zostało udokumentowane w ich pamiętnikach.

Dziś, po przeszło 10 latach od tamtego badania, po kilku latach funkcjonowania szkolnictwa po wprowadzeniu reformy korzystne – jak się wydaje – mogą być, przytoczone tu przykładowo, kategorie socjologii edukacji i pedagogiki krytycznej, wraz z ich najnowszą odmianą „refleksyjną”. Ku takiemu podejściu skłania zaobserwowana w materiałach prawidłowość, ukazująca znaczną dominację nad nauczaniem, wychowaniem, pracą i życiem nauczycieli oraz ich otoczeniem czynników zewnętrznych, strukturalnych (nowej struktury, zmiennej w warstwie ideologicznej, opóźnionej zaś w sferze organizacji i instytucji), społecznych, ekonomicznych, politycznych i historycznych.

W przeszłości, w starym ustroju w Polsce nauczyciel mógł się czuć w pewnym sensie niejako zwolniony z odpowiedzialności za szerszy, społeczno-polityczny kontekst swojej pracy; był on jasny i określony. Dziś, w warunkach cywilizacji wiedzy oraz w nowych realiach ustrojowych (liberalno-rynkowych) w Polsce, nauczyciele nie mogą pozostać obojętni na zewnętrzne, strukturalne uwarunkowania ich pracy i zawodu: bezrobocie, przemoc, zróżnicowanie społeczne, pluralizm kulturowy, globalne zależności życia itd. Nauczyciel nie może tych czynników ignorować, musi je realnie brać pod uwagę jako część swej poszerzonej odpowiedzialności, swego „rozumu społecznego”; musi starać się je zrozumieć, gdyż w nowych warunkach nie ma bardziej lub mniej odpowiedzialnych za sens działania; sens ten tkwi w nas samych oraz wymaga nieustannej, kompetentnej (wspomaganej wiedzą) autorefleksji oraz dialogu i negocjacji.

Podejście refleksyjne inspiruje również do postawienia szeregu pytań, będących próbą spojrzenia na sytuację nauczycieli i zawodu nauczycielskiego w powiązaniu z szeroko rozumianą zmianą społeczną. Mogą być one, przykładowo, następujące:

- Jak nauczyciele angażują się w proces transformacji społecznej i edukacyjnej? Na ile są kompetentnym podmiotem zmian, na ile zaś pozornym podmiotem działań?

- Jaki użytek czynią z możliwości, jakie stwarza im nowa struktura?
- Na ile sami, świadomie bądź nieświadomie, przyczyniają się do poszerzania przestrzeni przemocy symbolicznej w relacjach: znaczenia, normy, władza?
- W jakim stopniu, w procesie transformacji, korzystają z refleksyjności jako nowego typu racjonalności, wymagającej rozumnego, krytycznego stosunku do wiedzy oraz różnego typu narracji czy ideologii, które się im oferuje w procesie kształcenia oraz tzw. dokształcania związanego z drogą awansową?
- W jaki sposób próbują zrozumieć tę nową rzeczywistość i ją „oswoić”?
- Czy i jaki wpływ na refleksyjność nauczycieli wywiera teoria społeczna i edukacyjna? Jak przekształca się ona w ich osobiste teorie edukacyjne? Jak to skutkuje w rekonstruowaniu praktyki edukacyjnej, a przez to w wytwarzaniu nowej struktury i nowego sensu?

Aby wnikać w refleksyjność nauczycieli, należy wziąć pod uwagę to, iż pod wpływem postępującej zmiany społeczno-kulturowej, jaką jest nowoczesność czy „późna nowoczesność”, zmienia się, niekiedy zasadniczo, znaczenie wielu dotychczas stosowanych w badaniach społecznych (w tym również pedeutologicznych) kategorii, pojęć i terminów. Niektóre z nich tracą wyrażnie swoją „moc wyjaśniającą”, która była ich udziałem w systemach tradycyjnych. Kwestia ta jest widoczna w świetle założeń orientacji refleksyjnych, a zwłaszcza w rozważaniach Giddensa (2001a; rozdział *Separacja doświadczenia*, s. 198 i nast.) oraz Baumana (2003).

Ma to związek z podstawową właściwością nowoczesnej organizacji życia społecznego, jaką jest „samozwrotność” – „relacje społeczne lub elementy świata naturalnego są refleksyjnie organizowane w kategoriach kryteriów wewnętrznych” (Giddens, 2001a, s. 317). Środowisko życia społecznego w znacznej mierze staje się „środowiskiem sztucznym”, składającym się głównie z ustrukturuowanych systemów, które są napędzane i wprowadzane w ruch przez zasoby formułowanej przez człowieka wiedzy, nie zaś przez inne, zewnętrzne względem działalności ludzkiej czynniki (Giddens, 2001a, s. 198).

Przykładem może być kategoria „cyklu życia”, zakładająca określony porządek następujących po sobie faz rozwojowych, wyznaczonych przez ustalone społecznie normy, dotyczące czasu dzieciństwa, dorastania, nauki szkolnej, życia rodzinnego, pracy i kariery zawodowej. W realiach późnej nowoczesności cykl życia traci trwałą, zewnętrzną czy społecznie sankcjonowaną, normatywną strukturę na rzecz biografii (autobiografii) jako refleksyjnego projektu tożsamości, często doraźnego, tymczasowego, nietrwałego, balansującego między szansą a ryzykiem. „Obszar życia jawi się jako trajektoria wyznaczona przede wszystkim przez indywidualne projekty i plany” (Giddens, s. 203; zob. także: Hajduk, 2001).

Dotyczy to także kategorii „pokolenie” i „cyklu pokoleń”: „W dobie nowoczesności sens kategorii pokolenia coraz silniej wiąże się ze znormalizowanym

czasem. Mówimy o pokoleniu lat pięćdziesiątych czy pokoleniu lat sześćdziesiątych itd. Tak pojmowane czasowe następstwo niewiele ma wspólnego z charakterystycznymi dla epok wcześniejszych procesami przemian zbiorowości” (Giddens, 2001a, s. 201). W systemach tradycyjnych cykl pokoleń ma wyraźny sens odnowy, gdyż każde nowe pokolenie w znacznej mierze odkrywa i odtwarza życie swoich przodków. W warunkach wysoko rozwiniętej nowoczesności element odnowy zasadniczo zanika, gdyż sposoby działania są przejmowane o tyle, o ile są refleksyjnie uzasadnione (Giddens, 2001a, s. 201).

Nowe konteksty znaczeniowe zyskują też takie pojęcia, jak: podmiot, styl życia, tożsamość, doświadczenie, autorytet, działanie. W tym miejscu starałam się jedynie przykładowo wykazać, że takie procesy zachodzą oraz znajdują wyjaśnienie na gruncie tzw. refleksyjnych podejść i orientacji w naukach społecznych.

Na zakończenie chciałabym podzielić się pewną refleksją. Otóż, nie ulega wątpliwości, iż warunki życia i działania, w tym również w sferze edukacji, w Polsce dalekie są od poziomu modernizacji „późnej nowoczesności”, także refleksyjność jako postawa wobec zmiany ma naszą własną specyfikę. Jednakże – jak podkreślają J. Koralewicz i M. Ziółkowski – nas również dotyczą procesy charakterystyczne dla nowej epoki. „Zjawiska i procesy wyznaczające sytuację współczesnych Polaków ulegają w ciągu ostatnich lat podwójnej przemianie: po pierwsze podlegają globalizacji, wymykając się spod kontroli rodzimych instytucji, grup pierwotnych i państwa, a po drugie – stają się »bezosobowe«, rozproszone, niewidzialne, pozornie pluralistyczne, »internalizujące się w przyjemności«, działające nie przez przymus, ale przez »uwodzenie«, ale jednocześnie propagujące dość jednolitą wizję świata. Kłopoty z rozpoznaniem tego, kto tak naprawdę ustala *terms of trade* wymiany międzynarodowej czy określa treści zamerykanizowanych przekazów telewizyjnych powodują, że ludzie potocznie często interpretują rzeczywistość [...] jest to ich główny w pewnym sensie dość »bezzadny« sposób radzenia sobie z rzeczywistością” (Koralewicz, Ziółkowski, 2003, s. 243–244). Społeczeństwo polskie jest znacznie silniej niż poprzednio społeczeństwem refleksyjnym. Jest to jednak refleksyjność specyficzna; poznawcza interpretacja rzeczywistości służy ludziom do tłumaczenia okolicznościami zewnętrznymi własnych niepowodzeń i trudnej sytuacji życiowej (Koralewicz, Ziółkowski, 2003, s. 244). Spośród trzech cech charakteryzujących Polaków: refleksyjności, porównywania się i niecierpliwości najsłabiej widoczna jest refleksyjność a przeciw od rozpowszechnienia tej strategii, jak twierdzi Ziółkowski, zależy w dużej mierze nasz los indywidualny i zbiorowy. W całej pełni można by te stwierdzenia i wyrażone nadzieje odnieść do nauczycieli, dla których refleksyjność powinna stać się główną strategią radzenia sobie ze zmianą, tym bardziej

iż z racji swojego zawodu mają oni ciągłą styczność z wiedzą, stanowiącą podstawowe tworzywo ich pracy. Jaki czynią z niej użytek? W jakim stopniu chcą „ogarnąć” zmianę, zrozumieć ją oraz traktować jako czynnik dalszego rozwoju: indywidualnego i społecznego zarazem?

W odniesieniu do edukacji można zauważyć, iż paradygmat refleksyjny, będący jakby „trzecią drogą” dla nauk społecznych i metodologii prowadzonych badań, stanowi tym samym wizję nowego myślenia o rzeczywistości edukacyjnej (nauczycielskiej), jej badania i przekształcania.

Bibliografia

- Bauman Z., 2003: *O pożytkach z wątpliwości*. Warszawa.
- Bauman Z., 2004: *Życie na przemiał*. Kraków.
- Bourdieu P., 2001: *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa.
- Crosier M., 1996: *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*. Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M., 1997: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń.
- Dróżka W., 1993: *Pokolenia nauczycieli*. Kielce.
- Dróżka W., 1997: *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce.
- Dróżka W., 2002: *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce.
- Dróżka W., 2003: *Nauczycielska dojrzałość. Średnie pokolenie nauczycieli wobec zmiany społeczno-edukacyjnej w Polsce w świetle badań autobiograficznych*. „Edukacja”, nr 2.
- Dróżka W., 2004: *Refleksyjność jako wartość wykształcenia współczesnego człowieka*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 23.
- Dróżka W., Gołębiowski B., red., 1993: *Moja twarz jest niepowtarzalna. Pamiętniki młodych nauczycieli '93*. Kielce.
- Giddens A., 1998: *Socjologia*. Poznań.
- Giddens A., 1999: *Trzecia droga odnową socjaldemokracji*. Warszawa.
- Giddens A., 2001a: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa.
- Giddens A., 2001b: *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*. Kraków.
- Gołębiński D., 2003: *Między tradycjonalizmem i rekonstrukcją a rekonceptualizacją*. W: Kwiatkowska H., Lewowicki T., red.: *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Warszawa.
- Gołębiowski B., 2004: *Dramat awansu*. Warszawa.
- Gołębiowski B., Jaworowska M., red.: *Młodzież pyta rządzących o losy świata i ludzi. Zbiór wypowiedzi autobiograficznych studentów Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego*. Warszawa.
- Hajduk E., 2001: *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*. Warszawa.
- Hammersley M., Atkinson P., 2000: *Metody badań terenowych*. Poznań.
- Hejnicka-Bezwińska T., 2003: *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*. Bydgoszcz.

- Kapuściński R., 2003: *Autoportret reportera*. Kraków.
- King A., Schneider B., 1992: *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać? Raport Rady Klubu Rzymskiego*. Warszawa.
- Koralewicz J., Ziółkowski M., 2003: *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*. Warszawa.
- Krzychała S., red., 2004: *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław.
- Kwiatkowska H., 1997: *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*. Warszawa.
- Kwieciński Z., 1996: *Dziesięciościan edukacji, składniki, aspekty – potrzeba całościowego ujęcia*. W: Jaworska T., Leppert R., red.: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków.
- Kwieciński Z., 2000: *Od wychowania w posłuszeństwie do wychowania w odpowiedzialności. Refleksje pedagogiczne*. W: Kruszewski K., red.: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa.
- Manterys A., 2001: *Wstęp do wydania polskiego*. W: Giddens A.: *Nowe zasady metody socjologicznej*. Kraków.
- Pietrasiniński Z., 1990: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa.
- Pietrasiniński Z., 1997: *Studenci o własnym rozwoju*. Warszawa.
- Rutkowiak J., 2002: *Dynamika przemian społecznych – dynamika zmiany nauczyciela*. „Forum Oświatowe”, nr 1.
- Senge P., 1998: *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Warszawa.
- Szlachcicowa I., red., 2003: *Biografia a tożsamość*. Wrocław.
- Szpakowska M., 2003: *Chcieć i mieć. Samowiedza obyczajowa w Polsce czasu przemian*. Warszawa.
- Sztompka P., 1998: *Giddens Anthony*. W: Bokszański Z. et al., red.: *Encyklopedia socjologii*. T. 1. Warszawa.
- Sztompka P., 2002: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków.
- Sztompka P., red., 1999: *Imponderabilia wielkiej zmiany*. Kraków.
- Witkowski L., 2000: *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna)*. W: *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa.