

Wanda Dróżka

*Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0628-1179>

## Pedeutologiczne i metodologiczne wnioski z biograficzno-pokoleniowych badań narracji nauczycieli<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** Przedmiotem podjętych w artykule analiz i rozważań jest próba przybliżenia wyników jakościowych badań (auto)biograficznych i pamiętnikarskich, jakie prowadziłam cyklicznie nad kolejnymi pokoleniami nauczycieli w okresie minionego 35-lecia w Polsce. Edycje badań obejmują lata: 1992–1993, 2002–2004, 2014–2016 i dotyczą pamiętników i autobiografii młodych, w średnim wieku i starszych nauczycieli oraz ich tekstów nadesłanych z całego kraju.

Analizy w powyższym zakresie zostały wzbogacone wynikami badań porównawczych, mieszanych ilościowo-jakościowych (rodzaj triangulacji) nad trzema pokoleniami nauczycieli, przeprowadzonych w latach 1989/90 i porównawczo w latach 2014/15.

Wnioski i sugestie pedeutologiczne wytyczają kierunek rozwijania szeroko profilowego humanistycznego i refleksyjnego kształcenia nauczycieli jako antidotum na techniczno-kompetencyjny model nauczyciela o profesjonalizmie zbyt ograniczonym wobec nowych wyzwań i zagrożeń. Podkreślono ponadto znaczenie metodologii jakościowej i refleksyjnej w badaniach nad narracjami nauczycieli, zwłaszcza w aspekcie ich funkcji krytycznej i emancypacyjnej.

**SŁOWA KLUCZOWE:** nauczyciel, narracja, (auto)biografia, generacja, kształcenie nauczycieli, metodologia refleksyjna.

1 Poprawiony i uzupełniony tekst wystąpienia w ramach wykładów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

---

Kontakt:	Wanda Dróżka wanda.dozka@ujk.edu.pl
Jak cytować:	Dróżka, W. (2025). Pedeutologiczne i metodologiczne wnioski z biograficzno-pokoleniowych badań narracji nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 43–61. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.3">https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.3</a>
How to cite:	Dróżka, W. (2025). Pedeutologiczne i metodologiczne wnioski z biograficzno-pokoleniowych badań narracji nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 43–61. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.3">https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.3</a>

---

## WPROWADZENIE

Przeczytałam gdzieś, że pisarz przez całe życie tworzy w istocie jedną książkę. Nie jestem pisarką, lecz nurt jakościowych badań w naukach społecznych jest bliski, nawet można by zaryzykować, że tożsamy z nurtem badań w naukach *stricte* humanistycznych, naukach o sztuce, a w szczególności z badaniami nad największą z tych sztuk – literaturą piękną. Zatem, trawestując niejako przytoczoną przypowieść, mogę zauważyć, że ja też piszę jedną opowieść, w której snuję w istocie jeden wątek, mianowicie dociekam tego, czym jest zawód nauczyciela, czym jest nauczanie i wychowanie, kim jest nauczyciel, co stanowi o nauczycielu i wychowawcy.

Jest to też opowieść o tym, jak ja postrzegam pedeutologię, jako subdyscyplinę pedagogiczną, jaki w niej widzę głębszy – społeczny i kulturowy sens.

W moim podejściu jest to wiedza o nauczycielu i zawodzie nauczycielskim zamurzona w doświadczeniach, losach życiowych i zawodowych, w refleksjach opisanych w narracjach, pamiętnikach, autobiografiach, listach i innych wypowiedziach osobistych nauczycieli, w nauczycielskich opowieściach. Chciałabym zaproponować nazwanie tego podejścia, czy sposobu uprawiania pedeutologii *pedeutologią „biograficzną”*.

W badaniach od początku przyświecał mi cel – oddanie głosu nauczycielom, pedagogom, pracownikom oświaty, pokazanie zawodu nauczycielskiego, pracy i życia nauczycieli od wewnątrz, od środka, z perspektywy podmiotu. Słowem w badaniach jakościowych.

W badaniach tych nawiązuję do polskich korzeni metodologii jakościowej, wzorowanej na metodzie biograficznej (autobiograficznej) Floriana Znanieckiego oraz tradycji polskiego pamiętnikarstwa, które rozwinęło się w polskiej kulturze narodowej, ustalając niejako pozycję pamiętnika jako rodzaju piśmiennictwa.

W pamiętniku więcej akcentów kładziono na sprawy społeczne, zewnętrzne, wspólne, wspólnotowe, niż na „ja”, co ma związek z charakterem narodowym i prymatem spraw społecznych nad potrzebami indywidualnych obywateli. Taką też rozwijała się pedeutologia w polskiej pedagogice, socjologii wychowania, że wspomnę tu na początku badania Józefa Chałasińskiego, Jana Szczepańskiego, Bronisława Gołębiowskiego i in.

W tym pamiętnikarskim ujęciu istotne było ukazywanie znaczenia nauczycieli jako środowiska zawodowego i społecznego, ich zaangażowania, społecznej postawy, etosu, szerszej świadomości swej roli społecznej i kulturowej, poczucia inteligenckiej misji, posłannictwa, powołania, ale także ich indywidualności, wartości, aspiracji, wizji przyszłości itp. A wszystko to na kanwie opowiedzianych, zapisanych historii życia, losów życiowych i zawodowych, realiów życia i pracy, przeżyć, sukcesów i porażek.

Tymczasem, co warto tu na marginesie niejako zauważyć, w kulturze Zachodu najwcześniej w piśmiennictwie pojawiła się autobiografia, kładąc nacisk i wyrażając „ja” osobowe, co miało związek z demokratycznymi aspektami tamtych społeczeństw, w których całe urządzenie państwa, urzędów, instytucji było i jest podporządkowane służbie osobie, człowiekowi, obywatelowi, jego potrzebom i aspiracjom.

Główne kategorie analiz jakie zastosowałam w badaniach to: kategoria pokolenia, cyklu życia, cyklu rozwoju zawodowego. Wśród tych kategorii podejście generacyjne w rozumieniu kulturowo-historycznym – socjologicznym tego pojęcia za Marią Ossowską (1963), uznałam za szczególnie wskazane w tych analizach, z uwagi na radykalizm polskich przemian na przełomie ustrojowym lat 1989/90, co mogło sugerować pytanie o zmianę pokoleniową w zawodzie nauczycielskim.

Pokoleniowa płaszczyzna analiz umożliwia poznanie tego, jak postrzegają swoją rolę społeczną, życie i pracę, jakie wartości cenią oraz do czego dążą nauczyciele w różnych okresach najnowszej historii. Ich *habitus* i dalsze losy życiowe i zawodowe kształtowały odmienne warunki społeczno-polityczne, kulturowe i ekonomiczne.

I tu chce nawiązać do kwestii kontekstu omawianych badań. Czas tych badań przypada bowiem na kolejne ważne, można by rzec dziejowe zakręty w naszej historii, poczynając od przełomu ustrojowego 1989 roku (Wielkiej Zmiany – Sztompka, 1999). Idąc dalej, po dziesięciu latach transformacji nastąpiło ugruntowanie się systemu neoliberalnego i jego odbicie w edukacji (wielka reforma edukacji z 1999 roku), zaś po kolejnych dziesięciu latach – radykalna zmiana polityczno-ideologiczna za kadencji Prawa i Sprawiedliwości, w większości negująca wprowadzone wcześniej zmiany i reformy. (m.in. likwidacja wprowadzonych w roku 2000 gimnazjów).

Konteksty te są ważne, gdyż badania jakościowe są – oprócz innych funkcji – formą krytyki społecznej, ukazującej skalę rozbieżności do jakiej może dochodzić między światem przeżywanym a systemem. Rozumienie procesów społecznych poprzez odwołanie się do subiektywnej perspektywy podmiotu jako cel badań jakościowych, poza wieloma innymi cechami, jak procesualność, holistyczność, krytyczność, emancypacyjność, wymaga kontekstu, jego uwzględnienia w prowadzonych analizach i interpretacjach.

Materiały badawcze: autobiografie, pamiętniki, inne wypowiedzi osobiste nauczycieli zostały zebrane w drodze specjalnie organizowanych, ogólnopolskich konkursów, co stanowi nawiązanie do polskiej tradycji badań pamiętnikarskich w naukach społecznych. Podejście to jest doceniane w badaniach prowadzonych przez zachodnich badaczy. Jak pisze Martin Kohli w „przypadku metody biograficznej [...] należy dążyć do tego, by opierać się na autobiografiach, które powstają w specjalnych

sytuacjach, z dala od rutyny życia codziennego, np. w wywiadach przeprowadzanych przez badaczy, czy też w ramach konkursów autobiograficznych” (2012, s. 130).

Analiza historii życia, jak podkreśla Kohli – za Williamem Thomasem i Florianem Znanieckim – „nie ma na celu ukazania przede wszystkim cech jednostek, lecz stara się ujawnić, jakie ogólne lub (uogólnione) elementy one zawierają. Reprezentując historię życia jednostek, metoda biograficzna ma dać dostęp do realiów życia zbiorowości społecznych (warstw, klas, kultur itd.)” (Kohli, 2012, s. 128).

Inni badacze zauważają naukową przydatność gromadzenia i badania nauczycielskich narracji o ich historiach zawodowych i osobistych, gdyż pomagają one zrozumieć, jak nauczyciele tworzą powiązania pomiędzy wiedzą teoretyczną a praktyczną (Josselson, 2006) oraz jak kształtuje się ich refleksyjność w różnych kontekstach norm, przekonań, kultur (Olson i Craig, 2012, za: Dvir i Schatz-Oppenheimer, 2020).

Podstawowym źródłem danych w trzech badaniach „konkursowych” były pamiętniki, dzienniki, typowe autobiografie, listy i inne wypowiedzi osobiste nauczycieli uzyskane w rezultacie rozpisanych ogólnopolskich konkursów.

Szczegółowe warunki konkursów, odnoszące się zarówno do strony merytorycznej, jak i formalno-technicznej zgłaszanych prac, zawierają odezwy konkursowe. Stanowią one rodzaj umowy zawartej między organizatorami a autorami prac. Można by powiedzieć, że badania tego typu są w istocie przykładem wytwarzania się sytuacji dialogu jaki zachodzi pomiędzy badanymi a badaczami. Owa swoista interakcja dialogowa „na odległość” dokonuje się na gruncie wspólnego systemu wartości, który ze strony badacza ujawniony zostaje w zawartym w odezwie apelu – co w konsekwencji stwarza znaczną szansę na zapewnienie autentyczności wypowiedzi konkursowych.

Dalsze rozważania obejmują następujące kwestie:

1. Krótka charakterystyka kolejnych edycji badań pamiętnikarskich z lat 1992–1993, 2002–2004, 2014–2016, publikacji z tych badań oraz ich swoistej syntezy w książce pt. *Ewolucja etosu i roli społecznej nauczyciela. Na kanwie pamiętników i autobiografii nauczycieli z lat 1992/93, 2002–2004, 2014–2016* (Dróżka, 2019a).
2. Wnioski pedeutologiczne z biograficzno-pamiętnikarskich badań jakościowych oraz porównawczych badań mieszanych (ilościowo – jakościowych, rodzaj triangulacji) nad trzema pokoleniami nauczycieli przeprowadzonych w latach 1989/90 i 2014/15. W kierunku refleksyjnego modelu kształcenia nauczycieli jako antidotum na techniczno-kompetencyjny model nauczyciela o profesjonalizmie ograniczonym i inne wnioski.
3. Wnioski i sugestie metodologiczne. Ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia metodologii refleksyjnej w badaniach pedeutologicznych, zwłaszcza w aspekcie ich funkcji krytycznej i emancypacyjnej. Zakończenie.

## KRÓTKA CHARAKTERYSTYKA KOLEJNYCH EDYCJI BADAŃ PAMIĘTNIKARSKICH

Pierwsze tego typu badania przeprowadziłam na przełomie ustrojowym w Polsce w latach 1989/1990. Badaniami objęłam trzy pokolenia nauczycieli (Dróżka i Gołębiowski, 1993), pracujących wówczas w szkołach i zastosowałam w nich podejście mieszane ilościowe (kwestionariusz) i jakościowe (wypowiedź autobiograficzna na temat: „Sens i godność mojego życia i pracy”) (Dróżka, 2017b).

Badania te przybliżyły zmiany w akcentach filozofii zawodu, postrzegania edukacji i jej zadań, jak też w zakresie wartości ogólnospołecznych, celów życiowych i zawodowych, pod wpływem dokonującej się wówczas zmiany ustroju z socjalistycznego (PRL) na (neo)liberalny system demokracji parlamentarnej.

Wśród najmłodszych nauczycieli z tego okresu zaznaczył się wyrazisty kierunek przemian w mentalności i podejściu do zawodu. Uwidocznił on przechodzenie od postrzegania zawodu nauczyciela w kategorii roli społecznej (w poprzednim ustroju znacznie zideologizowanej i upolitycznionej), ku kategorii tożsamości osobowej, autonomii i podmiotowości – bez wchodzenia w role inne niż ściśle zawodowe

Uzyskane wyniki dawały określoną podstawę do wysunięcia hipotezy o zauważalnych tendencjach do zmiany pokoleniowej w środowisku i w zawodzie nauczycielskim, co potwierdziły kolejne – już tylko jakościowe, badania.

Zostały one przeprowadzone w latach 1992–1993, z zastosowaniem metody biograficznej, poprzez zorganizowanie specjalnego ogólnopolskiego konkursu pod hasłem „Młode pokolenie nauczycieli”, na pamiętniki i inne wypowiedzi autobiograficzne młodych nauczycieli (21–30/35 lat) (Dróżka, 1997; Dróżka i Gołębiowski, 1993).

W rezultacie tak zorganizowanych badań, uzyskano ponad 120 prac autobiograficznych i pamiętnikarskich od nauczycieli, którzy wchodzili do zawodu na przełomie ustrojowym lat 80. i 90. oraz w początkach transformacji. Teksty te uwidoczniły dążenia młodych nauczycieli do silnego artykułowania:

- » własnej tożsamości nauczyciela, jego świadomości swej roli społecznej i kulturowej w okresie budowy ustroju i społeczeństwa demokratycznego,
- » filozofii zawodu jako przestrzeni kształcenia światłych i odpowiedzialnych obywateli na miarę XXI wieku w otwartym, demokratycznym społeczeństwie,
- » potrzeby rozwijania edukacji osobowościowo-rozumiejącej, nie encyklopedycznej,
- » wartości osoby nauczyciela, jego podmiotowości, autonomii, wiarygodności, niezależności i in.

W świetle tych badań wyodrębniono ważną kategorię zawodowego bycia nauczycielem, mianowicie *indywidualny styl pedagogiczny* wraz z kategoriami *integracji i porozumienia* jako filarów procesu kształcenia.

W kolejnych badaniach, przeprowadzonych w latach 2002–2004 (Dróżka, 2006, 2008). w ponad 160 pamiętnikach i autobiografiach średniego pokolenia nauczycieli w wieku 35–50/55 lat została uwidoczniiona i udokumentowana troska o przetrwa-

nie tych wartości zawodowych i społecznych nauczycieli z początku transformacji, zagrożonych w wyniku radykalnej zmiany kontekstu społeczno-politycznego (neoliberalizm, pragmatyzm, standaryzacja) i związanej z tym traumy zwielokrotnionej zmiany jakiej doświadczyli ci nauczyciele.

Sytuacja i doświadczenia tego pokolenia najdobitniej obrazują radykalizm zmiany neoliberalnej. Nauczyciel jako usługodawca, edukacja na wolnym rynku, rozdarty profesjonalizm, zamęt tożsamościowy, upadek aksjologii zawodu. Głównym motywem aktywności średniego pokolenia nauczycieli, skierowanej w przyszłość, stała się zatem troska o utrzymanie wartości etosowych i formacyjnej roli nauczyciela oraz jego pozycji społecznej zagrożonej w neoliberalnym otoczeniu.

Na kanwie 98 pamiętników i autobiografii starszych nauczycieli (55/60 lat i więcej), zebranych w kolejnych ogólnopolskich badaniach w latach 2014–2016 (Dróżka, 2018), można było zauważyć silne przekonanie tych nauczycieli o potrzebie powrotu niejako do wychowania. Miałoby ono stanowić przestrzeń do ratowania człowieczeństwa, zagrożonego ich zadaniem przez cyberprzestrzeń oraz ekspansję, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży, rzeczywistości wirtualnej.

W tej sytuacji, ich przesłanie dla młodych adeptów zawodu nauczyciela, stanowiło rodzaj prośby o niezaniechanie humanistycznej i społecznej tożsamości nauczyciela, etosu tego zawodu oraz jego inteligenckiego zobowiązania. O pamiętanie i kultywowanie wartości o które starsi dziś nauczyciele dopominali się na początku polskiej transformacji ustrojowej, gdy jako młodzi, początkujący w zawodzie, podejmowali trud demokratycznej przebudowy szkoły.

Pamiętniki tego pokolenia uwiarydlały głębokie rozdarcie między dumą a rozgoryczeniem. Dla wielu bolesne było zlikwidowanie gimnazjów w 2017 roku, które pokolenie to tworzyło począwszy od roku 2000, ogromnym wysiłkiem i poświęceniem w imię unowocześnienia edukacji. Odebrali to jako swego rodzaju zakwestionowanie (już po raz drugi) ich dorobku, profesjonalizmu i zaangażowania. Za dużo zmian, traumy; odchodzą pytając często, czy warto było tak się angażować itd.

Uogólniając powyższe, można by wyodrębnić pewne wyraziste generacyjne rysy w biografii badanych nauczycieli w splocie z uwarunkowaniami zewnętrznymi. Są one następujące:

- » Młode pokolenie początku lat 90. XX w. – kategoria wolności (podmiotowości, indywidualności i autonomii);
- » Średnie pokolenie nauczycieli 2002–2004 – kategoria obrony (wartości tradycyjnych kulturowych i zawodowych) i przetwarzania (podporządkowanie się procedurze awansu zawodowego, podjęcie wysiłku dostosowania pragmatyki zawodowej i myślenia o edukacji oraz o swej roli do obowiązujących standardów, tworzenia gimnazjów i in.);
- » Starsze pokolenie 2014–2016 – kategoria troski o wychowanie do człowieczeństwa i obywatelskości jako celu edukacji do świadomej odpowiedzialności wobec zagrożeń.

Z porównawczych badań trzech pokoleń nauczycieli w latach 2014–2015 i takich samych badań z lat 1989–1990 (Dróźka, 2017), widzimy, że obecne pokolenie, które wchodzi do zawodu, to roczniki które nie pamiętają braku demokracji, braku wolności, braku wszystkiego; urodzili się już w zaawansowanej transformacji demokratycznej. Uczyli się w szkole nastawionej na wartości neoliberalne z kultem instrumentalnych i pragmatycznych sprawności, tzw. kompetencji (nauczyciel jako „edukator”, ograniczony do sfery nauczania) oraz indywidualistycznej i konsumpcyjnej mentalności. Jest to pokolenie sieci, Internetu, podlegające wielu wpływom świata ponowoczesnego, w sferze stylu życia i rozwoju.

Podsumowując, główna oś przemian edukacji i w zawodzie nauczyciela, co potwierdzają moje badania, toczy się na kontinuum:

- » Od roli społecznej i etosu, w tradycyjnym rozumieniu, jako odpowiedzialnej misji kulturowej, służby społeczeństwu, zobowiązania do dbałości o dobro wychowanków, młodego pokolenia (podejście społeczno-ideowe, zaangażowane, widoczne obecnie w starszych pokoleniach);
- » poprzez kategorię (wąskiego) zawodu i biurokratycznej standaryzacji, (podejście pragmatyczno-techniczne i rynkowe) szczególnie silnie przeżywane i udokumentowane w średnim pokoleniu (II edycja badań z lat 2002–2004) nauczycieli po wielkiej reformie z 1999 roku, ale i do dziś utrzymującej się tendencji postrzegania zawodu w polityce oświatowej;
- » ku otwartej profesjonalizacji, jako przestrzeni rozwoju zawodowego, ale i osobistego, profesji jako intelektualnego i moralnego zobowiązania, (podejście refleksyjno-pragmatyczne, nastawione na wystandaryzowaną skuteczność, ale i satysfakcjonująca samo-realizację, widoczne w młodszych rocznikach nauczycieli) (Dróźka, 2016).

#### **WNIOSKI PEDEUTOLOGICZNE. OCZEKIWANE KATEGORIE MYŚLENIA O ZAWODZIE NAUCZYCIELSKIM ORAZ O KSZTAŁCENIU JEGO ADEPTÓW**

Wnioski w powyższym zakresie płyną z zebranego materiału badawczego, obrazującego realia życia i pracy nauczycieli w minionym ponad trzydziestoleciu, jak również ich oceny, poglądy, krytykę. I co szczególnie istotne – ich wizje, dążenia i nadzieje, jak być powinno. Wreszcie z ich troski o przyszłość, jak w przypadku starszego pokolenia nauczycieli z lat 2014–2016. Pewne zauważalne tendencje znajdują też potwierdzenie w innych badaniach i analizach, do których będę nawiązywać.

W najogólniejszym ujęciu można zauważyć, że główna oś przemian problematyki zawodowej nauczycieli toczy się na kontinuum od roli społecznej nauczyciela, w tradycyjnym jej rozumieniu jako odpowiedzialnej misji i służby społeczeństwu, charakterystycznej dla nauczycieli starszej dziś generacji – ku obecnie preferowanej w literaturze koncepcji otwartej i refleksyjnej profesjonalizacji jako przestrzeni zawodowego i osobistego, całościowego rozwoju, stawiania się nauczyciela. Nie znajduje ona jednak odzwierciedlenia w praktyce edukacyjnej, co potwierdzają zebrane dane

i szereg wypowiedzi autorów pamiętników. W ich świetle wciąż odczuwany jest niedostatek funkcjonowania nauczycieli w oczekiwanych standardach podmiotowych, samodzielności poznawczej i refleksyjności (zob. też: Potulicka i Rutkowiak, 2010).

Nauczyciele w swych pamiętnikach wykazują ponadto słabe rozumienie zmiany, w tym zwłaszcza założeń oraz praktyki edukacji partycypacyjnej i interpretacyjnej, która jest wszak podstawą rozwoju demokratycznej szkoły oraz warunkiem podejmowania zadań wychowawczych w kontekście współczesnych złożonych wyzwań i zagrożeń. Nie potrafią funkcjonować w relacjach partnerskich, mają niedostateczne przygotowanie do wciąż nowych, wcześniej nie spotykanych problemów i zadań wychowawczych (zob. też: Kamińska, 2019).

Obserwuje się zbyt duże obszary koncentracji nauczycieli na prywatności, codzienności, zabieganiu, drobiazgowości różnych zadań domowych, zawodowych, co zwiastuje dużą zmianę w podejściu do zawodu i roli społecznej, mającej w istocie szerszy kulturalny, społecznikowski, formacyjny i misyjny charakter (zob. też: Łukasik, 2013).

W tej sytuacji szczególnie uderzające jest słabe zaznaczenie w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli oraz w ich wspieraniu w dalszym rozwoju, wizji nauczyciela współzależnego, otwartego na demokratyczne wartości dialogu, spotkania, partycypacji, nauczyciela komunikacji, negocjacji, mediacji zmiany, dopuszczającego uczniów, rodziców i inne podmioty do pełnego głosu oraz współudziału i współodpowiedzialności za edukację, kształcenie i wychowanie (Kwiatkowska, 2005; Przelawska i Wiłkomirska, 2010; Wiłkomirska, 2002).

Zauważone tendencje, wymagające dalszych analiz i badań, mogą stanowić rezultat dokonującego się w naszym kraju (począwszy od 1989 roku i wprowadzenia ustroju neoliberalnego oraz od neoliberalnej reformy edukacji w 1999 roku) znacznego przeorientowania sfery społecznej, w tym edukacji, ale również i służby zdrowia, kultury, sztuki.

Z obowiązującej w tych dziedzinach racjonalności aksjologicznej (nastawienie na normy i wartości podstawowe, społeczne, narodowe, etykę, wolność i godność, dobro wspólne: wizja konserwatywno-liberalna), nastąpiło w wyniku zmiany ustroju przejście na racjonalność instrumentalną, ekonomiczną charakterystyczną dla sfery gospodarki neoliberalnej (maksymalizacja użyteczności, wzrost, efektywność ekonomiczna, postęp, zysk, komercjalizacja).

W zebranych tekstach autobiograficznych, pamiętnikarskich, w ich interpretacjach, znajduje odzwierciedlenie zaniedbana problematyka idei oraz wartości w kulturze i w edukacji w 35-leciu, pod presją ekonomii oraz jej wymogów, a także kwestia sensu i etosu pracy, w tym pracy nauczyciela i pedagoga.

Sprawy aksjologii, tak dla tożsamości nauczycielskich pokoleń ważne, zostały sprowadzone najczęściej do wymiarów komercyjnych. Próżnia zaś aksjologiczna, jaka się wytworzyła została zagospodarowana przez sieć oraz ruchy skrajnie konserwatywne lub skrajnie liberalne.

Należy zauważyć, że pozostawienie uniwersum symbolicznego bez głębszego dyskursu po upadku komunizmu i zanegowaniu PRL-u, musiało doprowadzić

do osłabienia wychowania w szkole, zaś u nauczycieli do znacznej frustracji, swoistego zagubienia, i w rezultacie obserwowanego w badaniach, skupiania się na wartościach przetrwania: osobisto-egzystencjalnych i rodzinno-pracowniczych (Dróżka, 2017; Łukasik, 2013).

Tymczasem z przeprowadzonych badań wynika, że rdzeniem bycia nauczycielem szkolnym są trwałe wartości o charakterze społeczno-kulturowym, wyrażające duchowy, ideowy i społeczny sens pracy pedagogicznej, szacunek dla zasad życia społecznego, jakości substancji społecznej, kultury narodowej, obywatelskości, etosu będącego podstawą działalności pedagogicznej, profesjonalnej, jako wychowawcy i przewodnika, mentora. Tego, który ukazuje pozytywny obraz świata i życia młodym pokoleniom, ważność ich istnienia dla kolejnych pokoleń oraz wizje sensu życia w dobie dzisiejszych realiów.

Jednocześnie należy mieć świadomość, że nauczyciele funkcjonują w realiach epoki ponowoczesnej, której trzy główne cechy zdają się niejako wymuszać zmiany w edukacji, w jej aksjologii, w stylu funkcjonowania nauczycieli oraz w ich kształceniu i doskonaleniu.

Są one następujące:

- » *zmiennosc* objawiająca się płynnością, nietrwałością, rozproszeniem (wartości, zasad, stylów życia), fragmentaryzacją, epizodycznością – wymaga elastyczności, kreatywności, mobilności, zrozumienia, tolerancji itp.;
- » *refleksyjność* jako zasada analitycznego dystansu, metodologicznego wątplenia zarówno w wiedzę uogólnioną, jak i we własne zasoby poznawcze. Wymaga ciągłego uczenia się, (samo)doskonalenia, znajomości teorii i badań, praktyki, badań w działaniu, ciągłego namysłu, szerszej świadomości etycznej i politycznej;
- » *współzależność* jako skutek płynności i relacyjności struktur społecznych – wymaga współpracy, zespołowego działania, dialogu, partycypacji, uzgadniania, negocjowania, podzielenia wizji, współodpowiedzialności.

Gdy w powyższej analizie ponowoczesności odwołamy się do humanistycznej koncepcji kształcenia ogólnego w trosce o człowieczeństwo Marty Nussbaum (2008) oraz jej wizji odpowiedzialnego obywatelstwa, to zyskujemy znaczącą inspirację do zarysowania koncepcji nauczycielskich kompetencji, oczekiwanych wobec współczesnych wyzwań i zagrożeń.

Nawiązując zatem do kategorii Nussbaum, należy uznać, że:

- » *zmiennosc* implikuje konieczność posiadania przez nauczycieli kompetencji w zakresie rozumienia świata i świadomości zależności samorealizacji w globalnych realiach niepewności i ryzyka;
- » *refleksyjność* wymaga kompetencji rozumienia siebie – mistrzostwa osobistego i swej pracy oraz jej złożonych kontekstów lokalnych i globalnych;
- » *współzależność* zaś oczekuje od nauczyciela kompetencji rozumienia Innego – empatii.

Dyspozycje te i umiejętności stanowią zarazem w koncepcji Nussbaum podstawowe cele kształcenia ogólnego, jakie szkoły i uniwersytety powinny oferować uczniom i studentom, w tym także, a raczej nade wszystko nauczycielom, w dzisiejszej epoce.

*Zdolność do rozumienia siebie*, do krytycznego badania samego siebie oraz swojej tradycji, Nussbaum za Sokratesem określa mianem „namysłu nad życiem”. W szczególności rzecz dotyczy nieakceptacji i kwestionowania wszelkich przekonań autorytarnych, a zwłaszcza tych ukształtowanych za pośrednictwem wierzeń i zwyczajów, niespełniających wymagań racjonalności, rozumu, logiczności spójności. Kształtowanie tej dyspozycji, jak czytamy „wymaga rozwijania zdolności logicznego myślenia, weryfikacji poglądów ze względu na spójność rozumowania, rzeczowości w przywoływaniu faktów oraz precyzji osadu” (Nussbaum, 2008, s. 18).

*Zdolność do rozumienia Innego* jest niezbędna w coraz bardziej wielonarodowościowym i wielokulturowym świecie, w niezwykle zróżnicowanej i złożonej, wielowymiarowej rzeczywistości, wzrasta znaczenie komunikacji i partnerstwa z innymi, rozumienia ich życia, wartości, celów, potrzeb oraz podobieństw i różnic w sposobach ich realizacji. Rozwijanie tej dyspozycji wymaga pogłębionej edukacji (łącznie ze studiami wyższymi) o innych kulturach, o mniejszościach narodowych, o różnicach wynikających z religii, rasy, płci.

Trzecia dyspozycja, której znaczenie jest ściśle związane z dwoma poprzednimi, obejmuje uzdolnienie do wyobraźni narracyjnej. Można by dodać, że chodzi tu o swego rodzaju narracyjną wrażliwość, jako zdolność do wczuwania się i rozumienia osoby od nas odmiennej. Rozumienia jej nie tylko na podstawie zdobytej wiedzy o rzeczywistości, wiedzy niejako zewnętrznej, lecz nade wszystko płynącej z głębszego wejścia w historię życia tej osoby, w jej kulturę, losy, stając tam, gdzie ona i patrząc jej oczyma. Dla zrozumienia świata z perspektywy Innego ważne jest widzenie jego doświadczenia i sensu działań w szerszym kontekście historycznym i społeczno-kulturowym.

Powyższe kategorie znajdują swoje odzwierciedlenie w zebranych nauczycielskich narracjach, gdy czytamy w nich o tym, jak trudno było im się odnaleźć w zmieniających się realiach przełomu lat 80. i 90. (młodzi nauczyciele) i późniejszej rzeczywistości neoliberalnej. Rzeczywistości nigdy wcześniej nie doświadczanej, gdy dojmujące było poczucie rozdartego profesjonalizmu, nagłej nieprzydatności zawodowej i społecznej (np. rusycyści), gdy realne stało się zagrożenie wartości kultury narodowej i tradycyjnej kultury i edukacji (średnie pokolenie). Dominujący wyraz troski o dzieci i młodzież uwięzionych niejako w sieciowych okowach cywilizacji techniczno-cyfrowej, o obniżający się status humanistyki, zdolności ludzi do empatii oraz o zagrożone człowieczeństwo uwidocznione w pamiętnikach starszego pokolenia nauczycieli (Dróżka, 2019b).

Obiecującą perspektywę nowoczesnej i zrównoważonej zarazem profesjonalizacji zawodu nauczyciela, stwarzająca koncepcja profesjonalizacji refleksyjnej, w której oprócz wielu metod ważne miejsce zajmują badania w działaniu, a zwłaszcza badania biograficzne (Gołębiak, 1998).

Autobiograficzne narracje nauczycieli w ujęciu pokoleniowym i biograficznym, zwłaszcza prowadzone w epoce piętrzących się globalnych zmian i transformacji, umożliwiają rekonstrukcje złożonych i komplikujących się światów życia podmiotów edukacji w następujących wymiarach:

*Ukazują jednostkowe i społeczne rozumienie zmiany oraz refleksję nad podmiotowym i społeczno-kulturowym sensem pełnionej roli zawodowej.*

W moich badaniach nad pokoleniami nauczycieli polskich kwestie te występowały w takich kategoriach autobiograficznych narracji i refleksji nauczycieli, jak: wartości, cele, aspiracje, osobiste koncepcje edukacyjne, wizje roli nauczyciela oraz szkoły i edukacji; filozofia zawodu i własna tożsamość jako nauczyciela i wychowawcy w czasach przełomu.

*Ukazują proces autokreacji w wymiarze osobowym i zawodowym, a także dążenia do osiągnięcia mistrzostwa osobistego.*

W moich badaniach zagadnienia te były analizowane w ramach takich kategorii nauczycielskich wypowiedzi autobiograficznych, jak: motywy wyboru zawodu, droga do studiów wyższych, losy życiowe i zawodowe, doświadczenia przedzawodowe, socjalizacja i wychowanie w dzieciństwie i młodości, studia jako czas dojrzewania osobowego i pokoleniowego, start w zawodzie, osobisty styl pedagogiczny, indywidualność nauczycielska. (Gołebniak, 1998)

*Stanowią formę czy rodzaj społecznego dyskursu nad edukacją i rolą nauczycieli w nowej rzeczywistości społecznej i oświatowej.*

Opublikowane pamiętniki i autobiografie różnych pokoleń nauczycieli oraz publikacje naukowe na ich temat przybliżają społeczeństwu obraz rzeczywistego nauczyciela, jego życia i pracy wraz z osiągnięciami, jak i trudnościami.

Ukazują takie kwestie, jak: warunki ekonomiczne, pozycję społeczną, realia pracy i życia, podmiotowość, rolę społeczną w środowisku lokalnym.

Nade wszystko pozwalają przybliżyć główne obszary wpływu społeczno-kulturowych i edukacyjnych transformacji na funkcjonowanie zawodowe nauczycieli w następujących wymiarach: kulturowo-aksjologicznym i cywilizacyjnym, społeczno-politycznym i ekonomicznym, edukacyjno-zawodowym (Dróżka, 2008).

## WNIOSKI METODOLOGICZNE

Na kanwie doświadczeń badawczych, które przybliżyłam, chciałabym teraz ukazać główne aspekty i walory metodologii, którą – inspirując się literaturą – nazwałam „refleksyjną”.

Jest to podejście do praktyki badawczej, które rozwija się w ramach refleksyjnych (czy refleksywnych) nurtów poznawczych w naukach społecznych. Jego zasadnicze tezy są następujące (Dróżka, 2008):

- a) Zakwestionowanie 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, 2001);

- b) Nie jest możliwe tworzenie wiedzy niezaangażowanej; żaden z paradygmatów, ani pozytywistyczny, ani naturalistyczny (interpretatywny) nie stworzyły wiedzy opartej na absolutnie pewnych podstawach (Hammersley i Atkinson, 2000, s. 28);
- c) Odrzucenie koncepcji, 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 i Atkinson, 2000, s. 27);
- d) Fundamentalną cechą badań społecznych jest refleksywność (refleksyjność) tzn. fakt, że stanowimy integralną część badanego świata i nie uciekniemy przed zdroworoządkową wiedzą oraz takimiż metodami badań (opartymi najogólniej na obserwacji uczestniczącej) (Hammersley i Atkinson, 2000, s. 33);
- e) Zerwanie z założeniami o neutralności badacza na rzecz stałej dyspozycji do autorefleksji czyli uświadamiania sobie przesłanek własnego rozumowania, własnej wiedzy, ideologii, uprzedzeń, doświadczeń biograficznych itp. (Bourdieu i Wacquant, 2001).
- f) Badania prowadzone w nurcie obserwacji uczestniczącej (w tym narracyjne i autobiograficzne) służące *odtworzeniu 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), która uwrażliwia, „otwiera oczy i poszerza horyzonty patrzenia” (Bourdieu i Wacquant, 2001, s. 252);
- g) Przywrócenie należnej rangi teorii społecznej oraz sprzeciw wobec jej bezrefleksyjnego wykorzystywania w oglądzie praktyki społecznej (Bourdieu i Wacquant, 2001, s. 250–252);
- h) Nauki społeczne (nade wszystko socjologia, ale również i pedagogika) muszą być osadzone w rzeczywistości; konstruować „całościowe fakty społeczne” jako kategorie pojęciowe i przekroje analityczne rzeczywistości społecznej (Bourdieu i Wacquant, 2001; Kwieciński, 2000; Witkowski, 2001);
- i) Metodologia refleksyjna prowadzi do tworzenia nie tyle błyskotliwych teorii, lecz wiedzy „społeczno-moralnej”, „odpowiedzialnej”, która ukazuje problemy społeczne jako *zrozumiałe*, czyli poddane uprzednio autorefleksyjnej analizie przez badacza.

Refleksyjność jest różnie rozumiana (Dróżka, 2008), ale w podjętych rozważaniach chodzi o jej znaczenie jako czynnika pośredniczącego między podmiotem i działaniem; wyraża się podmiotową świadomością motywów, intencji, wartości, interesów; rozpoznaniem i rozumieniem ich źródeł oraz skutków działania. Najwyższy stopień refleksyjności ma charakter dyskursywny, emancypacyjny, krytyczny. Opiera się na wysokim stopniu wiedzy i doświadczenia.

Dla rozwijania tak pojmowanej refleksyjności, która byłaby pomocna w życiu i w działaniu z analitycznym, (auto)kontrolnym nastawieniem, niezbędna jest głęboka wiedza z zakresu nauk społecznych oraz szeroko rozumianej humanistyki.

Przy czym chodzi tu nie tylko o wiedzę czysto akademicką, opartą li tylko na obiektywnych kryteriach naukowego dochodzenia do prawdy, lecz nade wszystko o wiedzę bliższą ludzkiemu doświadczeniu (F. Znaniecki i jego dyrektywa *współczynnika humanistycznego*), ludzkiej praktyce, działaniu; wiedzę tworzoną według kryterium konstruktywnej oraz wspólnej poprawy warunków praktyk społecznych, w tym pedagogicznych, w podnoszeniu jakości życia, jego godności i sensu, czego nie daje aspekt postępu li tylko techniczno-konsumpcyjnego. (por. Kruger, 2005).

Chodzi o wiedzę, która byłaby pomocna człowiekowi w jego codziennej praktyce, gdy ma on trudności w rozumieniu zawiłych realiów działania współczesnego świata.

Rozwijanie takiej wiedzy – *rozumiałej* – wymaga podejścia refleksyjnego – badań rozumiejących, z podkreśleniem aktywnej, (auto)refleksyjnej, dialogowej i emancypacyjnej roli współuczestników badania – *badanego i badacza*. Wymaga rozwijania praktyk badawczych opartych na dialogu, interakcji, relacji, zaangażowaniu, aktywności, partycypacji w działaniu, empatii, dzieleniu wizji znaczeń, wartości.

Mają to być badania, które służyłyby krytycznemu i rozumiejącemu zgłębianiu ludzkiej refleksyjności, czyli tego w jaki sposób sensowne, znaczące, nacechowane wartościami (etycznymi, moralnymi) działania (w każdej dziedzinie) powiązane są ze strukturą. Jak tworzy się przestrzeń podmiotowych, autonomicznych, odpowiedzialnych, działań znaczących, czyli przemyślanych w kategoriach równowagi pomiędzy uświadomionymi kryteriami wewnętrznymi – osobistym (instytucjonalnym) systemem wartości, a potrzebami, wymogami i korzyściami szerszego ogółu.

Przybliżenie powyższej perspektywy w pedagogice i 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; zdecydowanie zdaje się rozszerzać ich formułę, jakby pomijając tradycyjne podziały i paradygmaty.

Chodzi bowiem o takie badania, które poprzez rozumiejący wgląd w refleksyjność jako centralny element jednoczący ludzkiej praktyki, umożliwiłyby uchwycenie oraz ustalenie sposobów na jakie 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. Przybliży nas to do poznania tego, jak ludzie interpretują strukturę, jak korzystają z możliwości jakie ona stwarza, jak przeciwdziałają strukturalnym ograniczeniom, w jaki sposób sami przyczyniają się do „przemocy strukturalnej” (Bourdieu i Wacquant, 2001), jak postrzegają swoje położenie, jakie przyjmują strategie działania?

Zarysowane powyżej przemiany przestrzeni metodologiczno-badawczej, mają także istotne znaczenie dla badaczy problematyki nauczycielskiej. Zwracają uwagę

m.in. na potrzebę takich badań, w których nauczyciel byłby postrzegany jako kompetentny podmiot zmiany oraz jako pełnoprawny i świadomy uczestnik dialogu poprzez badania; którego „głos” byłby brany pod uwagę w przygotowywaniu i przeprowadzaniu zmian.

Przedstawione powyżej wybrane konteksty zmiany społecznej ukazują nowe wyzwania wobec nauk społecznych oraz rozwijanych na ich obszarze praktyk badawczych. Najogólniej rzecz ujmując, dotyczą one poszukiwania nowych korzystnych warunków działania społecznego i rozwoju w zmieniającej się rzeczywistości. Wymaga to:

- » po pierwsze: podjęcia dyskursu badawczego wokół ważnych kwestii: warunków tworzenia się nowego typu moralności (Giddens, 2001), wrażliwości społecznej, rozumu społecznego (w czym ludzie upatrują nowego sensu wartego zaangażowania i umożliwiającego przetrwanie); warunków tworzenia się nowego typu wspólnot (Bauman, 2003) (jak i wokół jakich wartości i celów ludzie się porozumiewają); warunków budowania w sobie nowego typu mądrości (jak ludzie współtworzą i wykorzystują wiedzę i uczenie się dla odpowiedzialnego rozwoju);
- » po drugie: rozwijania takiej metodologii badań, która dostarczałaby wiedzy uwrażliwiającej, „otwierającej oczy” na nowego typu problemy społeczne, pobudzającej nie tylko do ich opisywania i wyjaśniania, lecz nade wszystko do ich rozumienia oraz rozwiązywania (Bauman, 2006, s. 331 i nast.);
- » po trzecie: rozwijania nowego typu praktyk badawczych opartych na partnerskim dialogu. W badaniach nad zmianą na znaczeniu zdają się zyskiwać rozmaite praktyki badawcze rozumiane jako „nieustanny dialog z ludzkim doświadczeniem” (Bauman, 2003, s. 56). Podejmowane w nich problemy badawcze są postrzegane jako problemy społeczne, wymagające „rozumiejącego patrzenia”, podzielenia perspektyw znaczeń i sensów, wnikania w fenomenologię zmiany (Dróźka, 2017).

#### SUGESTIE KOŃCOWE

W celu dokonania opisu i interpretacji owego „zwielokrotnionego” oddziaływania, silnie uwidocznionych w analizowanych pamiętnikach efektów kulturowego przełomu epok, globalnej wielkiej zmiany oraz rzeczywistości po transformacyjnej w Polsce, należało nade wszystko dużo czytać.

Sięgać po wielokroć nie tylko do nauczycielskich tekstów, lecz jednocześnie mocno zagłębiać się w lekturę tekstów naukowych, teorie, studia metodologiczne, raporty badawcze, publicystykę oraz teksty literackie, po to, aby osiągnąć pewien stopień dystansu poznawczego, „zobiektywizowanego” namysłu nad subiektywnym i obiektywnym kontekstem zebranych materiałów, niezbędnego dla przeprowadzenia rozumiejącej i zarazem krytycznej ich analizy i interpretacji.

Aby rozumiejąco wniknąć w refleksyjność nauczycieli oraz ich interpretacje trzeba zanurzyć się w treść ich narracji, ale zarazem zapoznać się gruntownie i krytycznie z piśmiennictwem.

Czytanie różnorodnych źródeł oraz porównywanie ich ze sobą powinno towarzyszyć tworzeniu koncepcji podczas całego procesu badawczego; ważna jest kontekstualna różnorodność źródeł (Hammersley i Atkinson, 2000).

W badaniach jakościowych, etnograficznych, a zwłaszcza autobiograficznych, pamiętnikarskich, zapoznanie się z istniejącym piśmiennictwem prowadzi w naturalny niejako sposób do pogłębiania wiedzy o przedmiocie badań, jego aspektach, poszerza horyzont widzenia problemów, kształtuje wyobraźnię, uwrażliwia na pewne treści, wyczuła na znaczenia.

Ale nade wszystko, co niezwykle istotne w tego typu badaniach, prowadzi do nowych odkryć na zasadzie nieoczekiwanych olśnień, idei, impulsów, hipotez, wyobrażeń i metafor, które odgrywają bardzo ważną rolę w możliwie jak najgłębszej interpretacji. Właśnie szerokie czytelnictwo literatury naukowej oraz innych źródeł piśmienniczych, stanowi konieczną pożywkę do tego rodzaju doświadczeń pisarskich w badaniach nad refleksyjnością podmiotów, gdy mamy do czynienia z odnajdywaniem sensu ludzkich losów jednostkowych i zbiorowych oraz ich (auto)refleksyjnych przedstawień w kontekście różnorodnych uwarunkowań.

Według Autorów *Metod badań terenowych* „piszemy w powiązaniu z tym, co i jak czytamy. [...] nie ma wątpliwości, że etnograf pisze, ale na jego styl wpływa to, co przedtem przeczytał. Etnograf nie może liczyć na sukces, jeśli nie ma nawyku czytania. Idealny etnograf dysponuje szerokim, przeglądowym spojrzeniem na literaturę”. Autorzy piszą dalej, iż: „cechą charakterystyczną pracy badacza społecznych, zajmujących się interpretacją jest wszechstronne i twórcze podejście do literatury”; najważniejsze jest czytanie prac innych autorów, nie tylko etnografów czy przedstawicieli nauk społecznych, lecz również beletrystyki i innych gatunków literackich: od powieści realistycznych po „nowe dziennikarstwo” (Hammersley i Atkinson, 2000, s 246, 250).

Z kwestią interpretacji danych jakościowych wiąże się zagadnienie pozycji i roli badacza wobec przedmiotu badań. Jego neutralności w opisie i wyjaśnianiu zewnętrznej wobec niego natury rzeczywistości społecznej i kulturowej, jak w przypadku „obiektywnego” wzorca pozytywistycznego nauk społecznych i badań naturalistycznych. Jego postawy zaangażowanej wobec tego, co wewnętrzne, co ukryte niejako w interpretacji podmiotów, a zatem w interpretowanie interpretacji (tłumaczenia tego, co już przetłumaczone), jak to ma miejsce w badaniach interpretacyjnych o rodowodzie humanistycznym (fenomenologiczno-hermeneutycznym). Rzecz jednak w tym, że badacz jest wytworem tej samej rzeczywistości, co badani i nie może uciec od tych samych, zdroworoządkowych reguł jej rozumienia.

W orientacji humanistycznej perspektywa badacza jako „jednego z nich” stanowi o wartości badań.

Jednakże w świetle orientacji refleksyjnej, ograniczanie się w badaniach jakościowych li tylko do odtwarzania treści ukazanych w wywiadach, pamiętnikach czy

innych materiałach osobistych, jakkolwiek samo w sobie jest niezwykle pożyteczne, nie spełnia postulatu refleksywności, czyli twórczej i krytycznej konfrontacji refleksyjności badanych, refleksyjności badacza oraz refleksyjności teorii społecznych i innych źródeł wiedzy<sup>2</sup>.

Aby badacz rzeczywiście mógł być tam, gdzie badani, wcielać się w ich położenie, podzielać ich perspektywę, rozumiejąco patrzeć ich oczyma, potrzebna jest mu nie tylko praktyczna znajomość życia, ale nade wszystko szeroka, różnorodna i krytyczna wiedza teoretyczna, wysoka kultura intelektualna, pozwalająca na rozróżnianie szkół naukowych, paradygmatów, orientacji oraz źródeł ich założeń, mających wpływ na postrzeganie świata i ludzkie myślenie, znajomość mechanizmów funkcjonowania ludzi w zmiennej rzeczywistości społecznej i kulturowej w sali makro oraz w jej lokalnych wymiarach.

W badaniach tych chodzi w istocie o uchwycenie tego, na ile oraz poprzez jakie mechanizmy, w myśleniu ludzi dochodzi do refleksyjnego (samozwrotnego) odzwierciedlenia tego, co w nich zewnętrzne, a zatem struktury społecznej oraz jej różnorodnych interpretacji teoretycznych, publicystycznych, literackich i innych, a także o wydobywanie i krytyczne uświadomienie owej zewnętrzności w ich myśleniu i działaniu.

W nurcie badań refleksyjnych ma również swoje znaczące uzasadnienie publikacja części prac pamiętnikarskich w całości wraz z wstępną analizą w postaci „posłowa”, przed ich gruntownym opracowaniem naukowym. Nade wszystko jest to próba sprostania pewnym etycznym zobowiązaniom, wynikającym z zajmowania się dokumentami osobistymi, jak autobiografia, pamiętnik, dziennik, list. Są one silnie nacechowane podmiotowością i indywidualnością autora, niepowtarzalnością jego drogi życiowej i zawodowej. Jako takie, stanowią nierozzerwalną jedność, którą można zrozumieć nie poprzez fragmenty, czy inne próby selekcji, lecz jedynie w całości. Zachowanie integralności danych autobiograficznych ma znaczenie społeczne, jest określoną wartością i może być osobnym celem, nie mniej ważnym niż realizacja zamysłów interpretacyjnych badacza.

Opublikowane w całości pamiętniki i inne wypowiedzi są również wyrazem społecznego dyskursu nad problematyką zmiany w sferze edukacji oraz w szerszych wymiarach życia społecznego. Będąc zapisem świadomości społecznej określonej grupy zawodowej – nauczycieli w danym okresie historycznym – opublikowane pamiętniki zyskują rangę dokumentu, bezpośredniego źródła danych.

---

2 Podobnie jak w przypadku badań tzw. obiektywnych, nadmierne hołdowanie teorii oraz danym tzw. obiektywnym, bez przywiązywania wagi do znajomości indywidualnego i lokalnego, praktycznego kontekstu życia badanych oraz ich ludzkiej natury, może prowadzić do zbytnej społecznej izolacji takich badań, które w rezultacie nie prowadzą do zrozumienia rzeczywistości społecznej oraz nie są pomocne w procesach emancypacji ludzi. Wraz z komplikacjami (po)nowoczesności, w studiowaniu nowego typu społeczeństw nie wystarczy już podążanie utartymi szlakami; wzrasta rola badań refleksyjnych, w których teoria formalna pozostaje w należytych proporcjach z danymi o różnym charakterze i pochodzącymi z różnych źródeł, a których nadrzędnym celem jest dążenie do zrozumienia różnych aspektów i uwarunkowań ludzkiej praktyki.

Na koniec, chciałabym sobie życzyć, aby znalazł się ktoś, kto w dzisiejszych realiach podjąłby się kontynuacji tego nurtu badań. Potrzebna jest pasja, czytanie, dużo czasu i odrobinę talentu. Przygoda naukowa gwarantowana ... i pożytek społeczny.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2003). *Razem osobno*. Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z., Tester, K. (2003). *O pożytkach z wątpliwości*. Sic!.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Wydawnictwo Oficyna Naukowa.
- Dróżka, W. (1993). *Pokolenia nauczycieli*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (1997). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2017a). Metodologia refleksyjna w naukach społecznych, czyli jak prowadzić rozumiejący dialog z ludzkim doświadczeniem. W: D. Kubinowski, M. Chutoriański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno- społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne* (s. 115–130). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dróżka, W. (2017b). *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat: 1989/1990; 2014/2015*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2019a). *Ewolucja etosu i roli społecznej nauczycieli. Na kanwie pamiętników i autobiografii nauczycieli z lat 1992–1993, 2002–2004 i 2014–2016*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2019b). Wychowanie do człowieczeństwa – jako przesłanie starszego pokolenia nauczycieli- w świetle ich pamiętników 2016. *Rocznik Pedagogiczny*, 42, 13–35.
- Dróżka, W. (2021). Profesjonalizm. W: M. Czerepaniak-Walczak, S. Iwasiów (red.), *Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne* (s. 137–153). Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli; Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Dróżka, W. (red.). (2006). *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (red.). (2018). *Nauczycielskie przesłanie w trosce o przyszłość. Pamiętniki starszego pokolenia nauczycieli 2016*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W., Gołębiowski, B. (red.). (1993), *Moja twarz jest niepowtarzalna. Pamiętniki młodych nauczycieli 1993*. Wydawnictwo „Jedność”.

- Dróżka, W., Madalińska-Michalak, J. (2016). Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych. *Forum Oświatowe*, 28(1(55)), 161–179. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/416>
- Dvir, N., Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Beginning teachers' narratives, coping with social justice. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 318–332. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691991>
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza, biegłość, refleksyjność*. Wydawnictwo Edytor.
- Hammersley M., Atkinson P. (2000). *Metody badań terenowych*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Josselson, R. (2006). Narrative Research and The Challenge of Accumulating Knowledge. *Narrative Inquiry*, 16(1), 3–10. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.03jos>
- Kamińska, M. (2019). *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kohli, M. (2012). Biografia: relacja, tekst, metoda. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* (s. 125–137). Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Kruger, H. H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łukasik, J. (2013). *Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marody, M. (2015). *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Nussbaum, M. C. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego* (A. Męczykowska, tłum.; J. Szacki, wstęp). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Olson, M. R., Craig, C. J. (2012). Social Justice in Preservice and Graduate Education: A Reflective Narrative Analysis. *Action in Teacher Education*, 34(5–6), 433–446. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.627032>
- Ossowska, M. (1963). Koncepcja pokolenia. *Studia Socjologiczne*, (2), [47]–51.
- Potulicka, G., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Przećławska, A., Wilkomirska, A. (red.). (2010). *Między nieuchronnością a możliwością. Wychowanie w warunkach zmiany*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sztompka, P. (1999). *Imponderabilia wielkiej zmiany*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilkomirska, A. (2002). *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*. Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”.

**PEDEUTOLOGICAL AND METHODOLOGICAL CONCLUSIONS FROM  
BIOGRAPHICAL AND GENERATIONAL RESEARCH OF TEACHERS'  
NARRATIVES**

**ABSTRACT:** The subject of the analyses and considerations undertaken in the article is an attempt to present the results of qualitative (auto)biographical and memoiristic research that I have conducted cyclically on successive generations of teachers during the past 35 years in Poland. Editions of the research cover the years: 1992–1993, 2002–2004, 2014–2016 and concern the memoirs and autobiographies of young, middle-aged and older teachers and their texts from all over the country. The analyses in this area were enriched by the results of comparative, mixed, quantitative and qualitative research (a type of triangulation) on three generations of teachers, carried out in 1989/90 and comparatively, in the years 2014/15. The conclusions and suggestions of pedeutology set the direction for the development of broad-profile, humanistic and reflective teacher education as an antidote to the technical-competency model of a teacher with professionalism too limited in the face of new challenges and threats.. The importance of qualitative and reflective methodology in the study of teachers' narratives is emphasized, especially in the aspect of their critical and emancipatory function.

**KEYWORDS:** teacher, narrative, (auto)biography, generation, teacher education, reflective methodology.