

# AUTOETNOGRAFIA W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Wybrane przykłady  
konstruowania tożsamości

Redakcja naukowa:  
Magdalena Ciechowska  
Maria Szymańska

WYDAWNICTWO NAUKOWE  
UNIwersytetu Ignatianum w Krakowie

# AUTOETNOGRAFIA W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

---

Wybrane przykłady  
konstruowania tożsamości

## Seria pod redakcją Iwony Nowakowskiej-Kempnej

- *Studia z neurologopedii*, redakcja naukowa Iwona Nowakowska-Kempna, Danuta Pluta-Wojciechowska, 2010
- *W harmonii z naturą. Elementy ekologii w pedagogice i sztuce*, redakcja naukowa Mirosława Knapik, Anna Łobos, Iwona Nowakowska-Kempna, 2011
- *Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii*, redakcja naukowa Iwona Nowakowska-Kempna, 2012
- *Pedagogiczna refleksja nad życiem i śmiercią*, redakcja naukowa Bożena Grochmal-Bach, 2012
- *Studia z logopedii i neurologopedii*, redakcja naukowa Iwona Nowakowska-Kempna, 2012
- *Dziedzictwo kulturowo-historyczne regionu. Pedagogika międzykulturowa i etnopedagogiczna w refleksji metodologicznej*, redakcja naukowa Iwona Nowakowska-Kempna, 2012
- *Dziedzictwo kulturowo-historyczne regionu. Pedagogika międzykulturowa i regionalna – aspekty wychowawcze*, redakcja naukowa Anna Królikowska, 2013
- *Dziedzictwo kulturowo-historyczne regionu. Pedagogika międzykulturowa i regionalna – aspekty dydaktyczne*, redakcja naukowa Marzena Chrost, 2013
- *Współczesne strategie i nowe wyzwania w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej*, redakcja naukowa Iwona Nowakowska-Kempna, 2013
- *Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna w dobie przemian*, redakcja naukowa Marzena Chrost, Anna Królikowska, 2014
- Anna Skoczek, *Mutyzm – zagadnienia teorii i praktyki*, 2015
- *Jesień życia. Wybrane konteksty postrzegania i doświadczania starości oraz aktywności seniorów*, redakcja naukowa Marzena Chrost, Andrzej Grudziński, 2015
- Maria Szymańska, Magdalena Ciechowska, Katarzyna Pieróg, Sylwia Gołąb, *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady*, 2018
- *Autoetnografia w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady konstruowania tożsamości*, redakcja naukowa Magdalena Ciechowska, Maria Szymańska, 2024

PEDAGOGIKA

# AUTOETNOGRAFIA W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

---

Wybrane przykłady  
konstruowania tożsamości

Redakcja naukowa:  
Magdalena Ciechowska  
Maria Szymańska

WYDAWNICTWO NAUKOWE  
UNIwersytetu Ignatianum w Krakowie

KRAKÓW 2024

© Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, 2024

Publikacja sfinansowana z subwencji Ministra Edukacji i Nauki  
przeznaczonej na utrzymanie i rozwój potencjału dydaktycznego i badawczego  
Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie w 2023 roku

Recenzenci

Dr hab. Bożena Majerek, prof. UPJPII

Dr hab. Wiesław Wójcik, prof. UJD

Redakcja

Krystyna Kajtoch

Projekt okładki i stron tytułowych  
PHOTO DESIGN – Lesław Sławiński

Opracowanie typograficzne i łamanie  
PHOTO DESIGN – Lesław Sławiński

ISBN 978-83-7614-611-9

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie  
ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków  
tel. 12 39 99 620  
wydawnictwo@ignatianum.edu.pl  
<https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl>

Dystrybucja:  
Wydawnictwo WAM  
Dział Handlowy  
tel. 12 62 93 254-255 • faks 12 62 93 496  
handel@wydawnictwowam.pl

Księgarnia Wysyłkowa  
tel. 12 62 93 260  
<https://wydawnictwowam.pl>

## Spis treści

Wprowadzenie .....	9
(Magdalena Ciechowska, Maria Szymańska)	
Autoetnografia analityczna w pracach dyplomowych i nie tylko .....	13
(Magdalena Ciechowska)	
1. Autoetnografia ewokatywna <i>versus</i> analityczna – czy potrzebne rozdzielenie? .....	14
2. Wymogi stawiane pracom realizującym autoetnografię analityczną .....	18
3. Autoetnografia w różnych dziedzinach nauk .....	27
4. Autoetnografia w pedagogice jako praktyka edukacyjna .....	30
5. Forma i proces tworzenia prac autoetnograficznych prezentowanych w publikacji .....	33

### Część 1

#### Kształtowanie się tożsamości w rodzinie wielodzietnej w perspektywie autoetnograficznej

1. Rodzina wspólnotą osób uczestniczących w kształtowaniu się dojrzałych relacji interpersonalnych i konstruowaniu tożsamości osobowo-społecznej. Wprowadzenie do problematyki .....	41
(Maria Szymańska)	
2. Teoretyczne aspekty kształtowania się tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej w perspektywie autoetnograficznej .....	57
(Mirosława Kłaput, Maria Szymańska)	
2.1. Wybrane pojęcia tożsamości i rodziny w zarysie .....	58
2.2. Pojęcie tożsamości w ujęciu wybranych autorów .....	58
2.3. Rodzina środowiskiem kształtowania się tożsamości jej członków .....	69

3. Metodologiczne podstawy prowadzonych badań nad kształtowaniem się tożsamości w rodzinie wielodzietnej . . . . .	81
(Mirosława Kłaput, Maria Szymańska)	
4. Kształtowanie własnej tożsamości w rodzinie wielodzietnej w świetle przeprowadzonych badań . . . . .	100
(Mirosława Kłaput)	
4.1. Warunki egzystencjalne w kształtowaniu się własnej tożsamości w rodzinie wielodzietnej . . . . .	100
4.2. Wartości w kształtowaniu się tożsamości własnej badacza w rodzinie wielodzietnej . . . . .	107
4.3. Poczucie wspólnotowości w kształtowaniu tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej z perspektywy badacza – członka tejże rodziny . . . . .	124
Zakończenie . . . . .	131

## Część II

### Kształtowanie się obrazu własnej osoby oraz wypełniania ról społecznych i zawodowych

1. Wprowadzenie w wybrane aspekty pojęcia tożsamości społecznej, studenta, nauczyciela i nauczyciela akademickiego. Perspektywa autoetnograficzna . . . . .	137
(Magdalena Ciechowska)	
1.1. Pomiędzy tożsamością indywidualną a społeczną . . . . .	138
1.2. Tożsamość studenta . . . . .	139
1.3. Tożsamość nauczyciela i nauczyciela akademickiego . . . . .	142
1.4. Tożsamość nauczyciela akademickiego . . . . .	145
1.5. Wprowadzenie do prac autoetnograficznych badających aspekty tożsamości nauczyciela, nauczyciela akademickiego i studenta . . . . .	149

2. Naprawdę jaka jestem? Obraz siebie jako nauczyciela – perspektywa autoetnograficzna . . . . .	152
(Maria Bodurka-Krzyżak)	
2.1. Nauczyciel i jego obraz w perspektywie autoetnograficznej. Podstawy teoretyczne . . . . .	153
2.1.1. Osoba nauczyciela . . . . .	153
2.1.2. Znaczenie poznania siebie w budowaniu własnego obrazu . . . . .	156
2.1.3. Nauczyciel jako autorytet moralny . . . . .	164
2.2. Metodologiczne podstawy badań nad rekonstrukcją obrazu samej siebie jako nauczyciela . . . . .	167
2.3. Obraz siebie jako nauczyciela w świetle badań autoetnograficznych . . . . .	170
2.3.1. Obraz autorki jako osoby . . . . .	171
2.3.2. Sposób przekazywania wiedzy i relacje z uczniami . . . . .	177
2.3.3. Oddziaływanie na uczniów jako wychowawca . . . . .	184
2.3.4. Powody, dla których jestem takim nauczycielem . . . . .	186
2.3.5. Elementy wymagające poprawy w funkcjonowaniu jako nauczyciela . . . . .	187
2.4. Podsumowanie . . . . .	191
3. Łączenie ról studenta i nauczyciela akademickiego – perspektywa autoetnograficzna . . . . .	197
(Agata Kawula)	
3.1. Teoretyczne podstawy łączenia ról studenta i nauczyciela akademickiego w perspektywie autoetnograficznej . . . . .	197
3.1.1. Rys historyczny pojęcia „nauczyciel” . . . . .	198
3.1.2. Wzorzec osobowy nauczyciela akademickiego . . . . .	206
3.1.3. Relacje: nauczyciel akademicki – student . . . . .	207
3.1.4. Studenci i proces studiowania . . . . .	211
3.1.5. Charakterystyka współczesnego studenta . . . . .	217
3.2. Metodologiczne podstawy badań autoetnograficznych dotyczących wypełniania roli studenta i nauczyciela akademickiego . . . . .	221
3.2.1. Paradygmat, założenia i kategorie badawcze oraz sposób analizy danych . . . . .	224

3.3. Łączenie roli studentki i nauczyciela akademickiego w świetle badań autoetnograficznych .....	226
3.3.1. Kilka słów o autorce .....	226
3.3.2. Motywacja podjęcia kolejnego kierunku studiów .....	229
3.3.3. Obraz autorki w roli studentki .....	232
3.3.4. Obraz autorki w roli nauczyciela akademickiego .....	238
3.3.5. Łączenie ról i ich wpływ na siebie .....	250
3.3.6. Zamiast wniosków – czynniki mogące wpłynąć na optymalizację pełnienia ról .....	260
Zakończenie.....	265
Aneks .....	269
Bibliografia .....	275
Spis rycin i fotografii .....	295

# Wprowadzenie

(Magdalena Ciechowska, Maria Szymańska)

Badania naukowe mają w nauce kluczowe znaczenie. Autoetnografia jest metodą stosunkowo nową – tak wobec metod ilościowych, jak i innych z szerokiego wachlarza metod jakościowych jej historia, obejmująca niewiele ponad pół wieku<sup>1</sup>, stanowi dosyć krótką tradycję. Ten sposób prowadzenia badań ma zarówno wielu zwolenników, jak i przeciwników. Widoczna jest mnogość sposobów zastosowania tej metody, czemu sprzyja rosnące nią zainteresowanie w wielu dziedzinach nauk społecznych i humanistycznych<sup>2</sup>.

Poznanie samego siebie w procesie wzrastania i wychowania jest ważnym, lecz niełatwym zadaniem. Jego rolę podkreślał już Jan Amos Komeński, co stanowiło nową orientację refleksji pedagogicznej. Jej źródłem była filozofia życia<sup>3</sup>, która „pyta o znaczenie i definicję życia, odwracając się od czysto teoretycznej wiedzy, w stronę niefałszowanego żywego doświadczenia”<sup>4</sup>. Przedmiotem poznania w autoetnografii jest takie właśnie doświadczenie oraz to, co mu towarzyszy – emocje, uczucia, zachowania.

---

<sup>1</sup> M. Patton, *Qualitative research and evaluation methods*, wyd. 3, Sage, Thousand Oaks 2002, s. 132–133.

<sup>2</sup> A. Kacperczyk, *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2014, t. 10(30), s. 32.

<sup>3</sup> B. Sitarska, *Droga człowieka do poznawania siebie w ujęciu Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne” 2015, t. 11, s. 145.

<sup>4</sup> A. Horodecka, *Wpływ filozofii życia na ekonomikę*, „Kwartalnik Nauk o Przedsiębiorstwie” 2011, t. 19(2), s. 41. Autorka powołuje się przy tej definicji na: J. Gaiger, *Die kleine Routledge. Enzyklopädie der Philosophie*, Xenomoi, Berlin 2010.

W niniejszej publikacji przedstawiamy badania dotyczące tożsamości i roli, bowiem, „Rozważając tożsamość ego, nie można [...] zasklepić się w sobie, nie można okrętowi egzystencjalnej refleksji zlecić kursu tylko do wewnątrz. Wiatr życiowej eksperjencji wieje zwłaszcza w przeciwną stronę. Nawet mnisi, siedząc milczkiem w wirydarzu, spoglądają w niebo gwiazdziste”<sup>5</sup>. Dlatego też kluczem do poznania własnych doświadczeń jest poznanie oddziaływania na nas otaczającej kultury oraz siebie samych dzięki osobom, wśród których żyjemy.

Tożsamość nauczyciela kształtuje się między innymi poprzez wyciąganie wniosków ze zdarzeń krytycznych. Joanna M. Łukasik wskazuje, iż jedną z przyczyn przedmiotowego funkcjonowania nauczyciela w roli zawodowej jest brak zajęć z zakresu autodiagnozy i projektowania rozwoju oraz brak umiejętności przyjmowania informacji o sobie<sup>6</sup>. Proponuje ona włączenie do edukacji nauczycieli analizy zdarzeń krytycznych według koncepcji Davida Trippa. Analiza ta ma charakter procesu i składają się na nią: utrwalenie zdarzenia (w formie pisemnej na etapie kształcenia – później omówienie); przekształcenie oraz weryfikacja<sup>7</sup>. Autoetnografia analityczna zakłada wiele podobieństw. Przede wszystkim – dokładny namysł nad własnym działaniem oraz zrozumienie postępowania dzięki jego analizie oraz odniesieniu do teorii naukowych. W niniejszej publikacji zaproponowano przykłady takich rozwiązań.

Z uwagi na stosunkowo młodą historię autoetnografii jako metody narasta wokół niej sporo uwag natury metodologicznej i technicznej (jeśli chodzi o prezentację wyników), dlatego też pragniemy zaznaczyć, iż prezentowane prace są jednymi z wielu możliwości wykorzystania tej metody w pedagogice. W tym miejscu pragniemy podkreślić apel Dariusza Kubinowskiego „do badaczy i przede wszystkim metodologów o odstąpienie od ortodoksyjnej obrony i powielania scjentystycznej wykładni naukowości – rodem z okresu pozytywizmu, nieprzystającej do wyzwań współczesności. Apeluję o udzielenie wsparcia tym badaczom, którzy poszukują innowacyjnych rozwiązań

<sup>5</sup> A. Katzenmark, *Szkice o cichym sterniku pod żaglami siebie samego*, „Świat Tekstów. Rocznik Słupski” 2016, t. 14, s. 237–238.

<sup>6</sup> J.M. Łukasik, *Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne*, w: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*, Wydawnictwo Internetowe e-bookowo, Będzin 2015, s. 47.

<sup>7</sup> D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996, s. 121–132; por. J.M. Łukasik, *Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne*, dz. cyt., s. 52.

metodycznych, starając się w ten sposób rozwiązywać nowe problemy badawcze, bowiem ich projekty wnoszą istotne korzyści poznawcze”<sup>8</sup>.

Na publikację składają się trzy prace dyplomowe napisane przez studentki kierunku pedagogika. Pierwsza z nich porusza problematykę kształtowania się tożsamości własnej członka rodziny wielodzietnej. Odkrywanie tejże tożsamości jest procesem dociekania prawdy o sobie, innych, świecie realnym i transcendentnym, otwartości na przyjęcie tej prawdy, która może zmienić perspektywę postrzeganych relacji w wymiarze horyzontalnym i wertykalnym. To dociekanie towarzyszy Autorce pracy, która pragnie zrozumieć różnorodność postaw swojego rodzeństwa, rodziców w budowaniu nie tylko własnej tożsamości, ale i jedności w tożsamości swojej rodziny, powiązanej poczuciem bliskości więzi. Dlatego też, z zachowaniem zasad podmiotowego uczestnictwa w rodzinie, stosuje takie techniki narracyjne, które mają wymiar twórczy. Za podstawę dla rozważań nad własną tożsamością przyjmuje jeden z esejów Juana Ramona Jiménez, *Srebrzynek i ja: elegia andaluzyjska*<sup>9</sup>, na kanwie którego uczestnicy badań związani z badaczem obrazują wybrane aspekty życia rodzinnego, posługując się zróżnicowanymi formami przekazu językowego, takimi jak dygresja, porównanie itd. Badacz czynnie uczestniczy w procesie ekspresji narracyjnej, z poszanowaniem autonomii innych. Dalszym krokiem jest stworzenie opowieści metaforycznej o sobie, która może wnieść wiele w udzielenie sobie odpowiedzi na postawione problemy badawcze dotyczące postrzegania siebie jako tego „Innego” w sobie, a zatem także i własnej tożsamości, którą można by określić jako narracyjną. Przy okazji badacz może pomóc innym członkom rodziny refleksyjnie zgłębić aspekty dotyczące kształtowania ich tożsamości oraz tożsamości rodziny rozumiejącej to, co się dzieło w niej i z nią, w odniesieniu do jej przyszłości. Stąd też autoetnografia analityczna przyjmuje tu jeszcze dodatkowy wymiar wspólnotowy. Biorąc zaś pod uwagę zainspirowanie badacza twórczymi formami ekspresji narracyjnej przekładające się na budowanie postawy twórczej członków swej rodziny, ta postać autoetnografii uzasadnia jej określenie jako twórcza autoetnografia

<sup>8</sup> D. Kubinowski, *Trajektorie legitymizacji naukowej innowacyjnych metod pedagogicznych badań jakościowych: badanie w działaniu, badanie w działaniu, autoetnografia*, w: J. Madałińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020, s. 455.

<sup>9</sup> J.R. Jiménez, *Srebrzynek i ja: elegia andaluzyjska*, tłum. J. Strasburger, Wydawnictwo Pax, Warszawa 1962.

analityczno-wspólnotowa. Dwie pozostałe prace poruszają tematykę pedeutologiczną i przedstawiają zagadnienie tożsamości nauczyciela oraz studenta pedagogiki oraz nauczyciela akademickiego.

Celem publikacji jest ukazanie możliwości zastosowania autoetnografii nie tylko jako metody badawczej w pracach dyplomowych, ale przede wszystkim użycia jej jako narzędzia do pogłębionej refleksji w budowaniu tożsamości refleksyjnego praktyka<sup>10</sup> oraz narzędzia do pogłębionego uczenia się<sup>11</sup>, a idąc dalej – jako metody formacyjnego kształcenia<sup>12</sup>. Publikacja wydobywa interdyscyplinarną wartość autoetnografii, wiążącej w sobie aspekty filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne, humanistyczne, pedagogiczne itd. integralnie ze sobą powiązane, co domaga się holistycznego spojrzenia na podejmowaną problematykę badawczą, w centrum której znajduje się zawsze podmiot badań, jakim jest Człowiek.

Pracę kończą wnioski oraz postulaty zastosowania autoetnografii jako metody badań oraz kształcenia twórczych, refleksyjnych praktyków. Publikacja skierowana jest do wszystkich nauczycieli, studentów oraz praktyków, którzy chcieliby zapoznać się z możliwościami badawczymi i poznawczymi, jakie daje autoetnografia. W tym kontekście Autorzy pragną podzielić się zwłaszcza swoimi metodologicznymi i empirycznymi przemyśleniami nad poruszaną tematyką dotyczącą wybranych aspektów tożsamości, wyłaniającymi się z analizy i interpretacji za pomocą autoetnografii analitycznej zgromadzonego materiału. Mają też nadzieję, iż podjęta próba odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące kształtowania się tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej i tożsamości nauczyciela wyłoni najważniejsze aspekty istotne dla praktyki edukacyjnej w szerokim zakresie, że staną się one przedmiotem dalszych badań powiązanych ze stworzeniem takiego modelu edukacyjnego, którego realizacja w cyklu koła hermeneutycznego, domagająca się czasu, przyniesie owocne rozwiązania dla przyszłych pokoleń.

---

<sup>10</sup> M. Ciechowska, J. Kuształ, M. Szymańska, *Autoethnography in intrapersonal and intra-active training of pedagogues: selected aspects and application possibilities*, „Przegląd Badań Edukacyjnych – Educational Studies Review” 2019, t. 1(28), s. 177–192; doi.org/10.12775/PBE.2019.010

<sup>11</sup> M.I. Segú Odriozola, *Autoethnography as a Tool for the Achievement of Deep Learning of University Students in Service-Learning Experiences*, „Social Sciences” 2023, t. 12(7), s. 395; doi.org/10.3390/socsci12070395

<sup>12</sup> M. Szymańska, *Transformative creativity in teacher formation. A pedagogical approach*, Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, WAM, Kraków 2017.

# Autoetnografia analityczna w pracach dyplomowych i nie tylko

(Magdalena Ciechowska)

Czym jest autoetnografia? O tym w publikacjach metodologicznych wiele już zostało napisane. Autorzy podkreślają, że nie jest to tylko skupienie się na samym sobie, lecz także na poznaniu tego, jaki wpływ na owo doświadczenie wywiera to, co dokoła jednostki<sup>1</sup>. Takie jest każde badanie autoetnograficzne. Z połączenia przedrostka *auto* oraz określenia *etnografia* powstał termin hybrydowy – autoetnografia – mający na celu określenie krytycznej formy samobadania, w której badacz przyjmuje aktywny, naukowy i systematyczny pogląd na osobiste doświadczenie w odniesieniu do grup kulturowych zidentyfikowanych przez badacza jako podobne do niego (my) lub jako inni, którzy różnią się od niego (oni)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Ciechowska M., *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe AIK, Kraków 2018; A. Kacperczyk, *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat?*, dz. cyt.; A. Kacperczyk, M. Kafar (red.), *Autoetnograficzne „zbliżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce*, t. 4 serii: „Perspektywy biograficzne”, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2020.

<sup>2</sup> S. Hughes, J.L. Pennington, S. Makris, *Translating autoethnography across the AERA standards: toward understanding autoethnographic scholarship as empirical research*, „Educational Researcher” 2012, t. 41(6), s. 209, doi.org/10.3102/0013189X12442.

## 1. Autoetnografia ewokatywna *versus* analityczna – czy potrzebne rozróżnienie?

W literaturze można znaleźć podział autoetnografii na analityczną oraz ewokatywną. Zasadnicza różnica polega na celu oraz przedstawieniu badań i płynących z nich wniosków. Celem autoetnografii ewokatywnej jest ewokacja, czyli wywołanie efektu w odbiorcach<sup>3</sup>, tym samym teksty takie stanowią dokładny opis danego doświadczenia spełniający jednocześnie zadania tzw. gęstego opisu wymaganego w etnografii, a idąc dalej – podwójnie gęstego opisu. Termin ten Maciej Witkowski odnosi do opisu tworzonego przez badacza działającego zgodnie z wymogami „antropologii refleksyjnej, zainteresowanej odnajdywaniem relacji między psychologiczną i interpersonalną sytuacją badacza a jego odkryciami”<sup>4</sup>. Prawdopodobnie po raz pierwszy praktykował to Bronisław Malinowski, choć nie jako antropolog refleksyjny (czego wyrazem jest ukrycie owych zapisów<sup>5</sup> i niewłączenie ich do własnych badań), lecz człowiek pragnący poradzić sobie z najróżniejszymi obciążeniami w trudnej sytuacji badawczej – badając obcą kulturę, doświadczając samotności, będąc daleko od domu i własnej kultury, a nawet – jak niektórzy twierdzą – zmagając się z depresją<sup>6</sup>. Odnosząc taki opis do prac autoetnograficznych, można posunąć się o krok dalej i – gwoli dokładności – mówić o potrójnie gęstym opisie, który obejmuje warstwę materialną (opis tego, co jest przedmiotem badania), warstwę interpersonalną (relacje pomiędzy badaczem i innymi badanymi, rozumiane również jako wyraz oddziaływania kultury na badacza) oraz intrapersonalną (opis tego, czego doświadcza badacz na różnych poziomach własnego ja – np. w kontekście analizy transakcyjnej czy też włączając w badania doświadczenia imaginatywne – sny, marzenia, fantazje<sup>7</sup>). Gęsty opis jest ważny tym bardziej, że jest główną warstwą autoetnografii

<sup>3</sup> C. Ellis, A.P. Bochner, *Analyzing Analytic Autoethnography: An Autopsy*, „Journal of Contemporary Ethnography” 2006, t. 35(4), s. 432.

<sup>4</sup> M. Witkowski, *Podwójnie gęsty opis. Psychoterapeutyczne inspiracje we współczesnej antropologii refleksyjnej*, „Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa” 2017, t. 8, s. 40.

<sup>5</sup> Tworzone były w trakcie badań na Wyspach Trobrianda, odnalezione 25 lat po jego śmierci, wydanie polskie: B. Malinowski, *Dziennik w ścisłym znaczeniu tego wyrazu*, wstęp i oprac. G. Kubica, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.

<sup>6</sup> M. Witkowski, *Podwójnie gęsty opis. Psychoterapeutyczne inspiracje we współczesnej antropologii refleksyjnej*, dz. cyt., s. 28.

<sup>7</sup> Teksty autoetnograficzne zawierające takie poziomy *self* nazywane są autofenomenograficznymi: J. Allen-Collinson, *Autoethnography as the engagement of self/other, self/culture, self/politics, selves/futures*, w: S. Holman Jones, T.E. Adams, C. Ellis (red.), *Handbook of autoethnography*, Routledge, London–New York 2013, s. 292.

ewokatywnej oraz tekstem podlegającym badaniu w autoetnografii analitycznej. Jego główną cechą – biorąc pod uwagę kryzys reprezentacji i utraty zaufania do wiedzy jako formy odzwierciedlenia rzeczywistości<sup>8</sup> (kryzys utraty zaufania zaproponowany został przez Davida M. Hayano, który jako pierwszy zwrócił uwagę na możliwości i wyzwania autoetnografii w kwestii ukazania marginalizowanych społecznie głosów<sup>9</sup>) – jest takie oddanie rzeczywistości, w jakiej znajduje się autor, aby czytelnik mógł odczuć daną sytuację, poczuć towarzyszące badaczowi emocje, przeżywać razem z nim dane sytuacje itp. Wiele takich przykładów znaleźć można w literaturze – tu zostaną przywołane trzy pozycje. Pierwsza to opis dramatycznego doświadczenia wykorzystywania seksualnego, jakiego doświadczyła Carol R. Ronai: *Multiple reflection of childsex abuse: an argument for a layered account*<sup>10</sup> (tekst zdobył nagrodę Society for the Study of Symbolic Interaction im. Herberta Blumera). W innym tekście autorka przedstawia doświadczenia płynące z bycia wychowywaną przez matkę niepełnosprawną intelektualnie: *My mother is menthally retarded*<sup>11</sup> (tekst zawarty w publikacji przedstawiającej nowe formy jakościowego pisarstwa). Kolejna pozycja to monografia Oskara Szwabowskiego ukazująca naukowca wobec systemu i reformy szkolnictwa wyższego: *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów. Autoetnografia pracy akademickiej i dydaktycznej w czasach zombie-kapitalizmu*<sup>12</sup>. Trzecia to artykuł Colette Szczepaniak przedstawiający dzień i noc z życia matki dwójki małych dzieci: *Autoetnografia trudów macierzyństwa*<sup>13</sup>.

Autoetnografia ewokatywna poprzestaje na przedstawieniu w danej formie (tekst narracyjny – najczęściej esej autoetnograficzny, fotoesej, wystawa fotografii czy performans), aby ta wywołała rezonans u odbiorcy

<sup>8</sup> T. Spry, *Performing autoethnography. An embodied methodological praxis*, „Qualitative Inquiry” 2001, nr 6, s. 706–732.

<sup>9</sup> D.M. Hayano, *Auto-ethnography: Paradigms, problems, and prospects*, „Human Organization” 1979, t. 38, s. 99–104.

<sup>10</sup> C.R. Ronai, *Multiple reflections of child sex abuse. An argument for a layered account*, „Journal of Contemporary Ethnography” 1994, t. 23, s. 395–426; doi.org/10.1177/089124195023004001

<sup>11</sup> C.R. Ronai, *My mother is menthally retarded*, w: C. Ellis, A.P. Bohner (red.), *Composing ethnography: alternative forms of qualitative writing*, „Ethnographic Alternatives Series” 1, Altamira Press, London–New Delhi 1996, s. 109–131.

<sup>12</sup> O. Szwabowski, *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów. Autoetnografia pracy akademickiej i dydaktycznej w czasach zombie-kapitalizmu*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2019.

<sup>13</sup> C. Szczepaniak, *Autoetnografia trudów macierzyństwa*, „Ars Educandi” 2021, t. 18, s. 83–103; doi.org.10.26881/ae.2021.18.05

i szerszego społeczeństwa. Tymczasem w autoetnografii analitycznej z tych form autor czerpie dane, które odnosi następnie do szerszych teorii. Ten rodzaj autoetnografii daje „możliwość eksplorowania wybranych aspektów naszego życia społecznego na głębszym poziomie i w bardziej systematyczny sposób. Analiza będąca jej rezultatem sięga raz po raz do naszych osobistych doświadczeń i spostrzeżeń, żeby uzupełnić formułowane przez nas szersze rozumienia rzeczywistości społecznej, jak również czerpie z tych interpretacji, żeby wzbogacić nasze samorozumienie (*self-understanding*). W pewnym sensie wyjątkowość autoetnografii polega na tym, że za decyzją o jej wykorzystaniu zazwyczaj z dużym prawdopodobieństwem stoi dążenie badacza do zrozumienia siebie”<sup>14</sup>. Ów cel – zrozumienie siebie, swojej tożsamości, roli w społeczeństwie czy innych aspektów własnego życia jest nadrzędny w stosunku do tego, co staje się „produktem” autoetnografii – wniosków poszerzających teorie naukowe.

Czy podział na te dwa rodzaje autoetnografii jest jednak konieczny? Sama zauważam istotne różnice, ale najpierw należy oddać głos autorom, którzy takowemu podziałowi dali początek. Carolyn Ellis i Arthur P. Bochner skrytykowali Leona Andersona za zaprezentowanie wymogów stawianych autoetnografii analitycznej (w skróconej formie zaprezentowane poniżej). Ellis stwierdza, że to, co Anderson nazywa autoetnografią analityczną, jest po prostu jednym z rodzajów etnografii realistycznej, Bochner dodaje, iż ewokacja jest celem, a nie typem autoetnografii. Tekst, który nie jest ewokatywny, nie może się nazywać autoetnografią<sup>15</sup>. Sam Anderson po dekadzie skłania się ku zmiękczeniu swojego stanowiska. Choć opowiada się nadal za typem analitycznym, to przy jednoczesnym rozmyciu granic pomiędzy nimi i przyznaje, że metody i kluczowe cechy badań autoetnograficznych są do siebie podobne bez względu na to, w którym miejscu spektrum od *ewokacyjności* do *analityczności* znajduje się autor<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> L. Anderson, *Autoetnografia analityczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2014, t. 10(3), s. 161.

<sup>15</sup> C. Ellis, A.P. Bochner, *Analyzing Analytic Autoethnography: An Autopsy*, „Journal of Contemporary Ethnography” 2006, t. 35(4), s. 432–435. Dokładniejsze przedstawienie dyskusji czytelnik znajdzie w: A. Kacperczyk, *Rozum czy emocje? O odmianach autoetnografii oraz epistemologicznych przepaściach i pomostach między nimi*, „Kultura i Społeczeństwo” 2017, nr 3, s. 127–148.

<sup>16</sup> L. Anderson, B. Glass-Coffin, *I Learn by Going. Autoethnographic Modes of Inquiry*, w: S. Holman Jones, T.E. Adams, C. Ellis (red.), *Handbook of Autoethnography*, Routledge, London–New York 2016, s. 64.

Jako podsumowanie dyskusji, czy oddzielać autoetnografię ewokatywną od analitycznej, warto wskazać na kryteria obu i ich rolę w projektach, na co wskazała Anna Kacperczyk<sup>17</sup>.

**Tabela 1.** Kryteria wskazujące na ewokatywność lub analityczność projektów autoetnograficznych (za: A. Kacperczyk<sup>18</sup>)

Kryteria	Autoetnografia analityczna	Autoetnografia ewokatywna
Cel praktyki badawczej	Wytwarzanie wiedzy naukowej	Dzielenie się wiedzą, wywoływanie rezonansu
Charakter i przedmiot wiedzy	Opis rzeczywistości społecznej	Pielęgnowanie żywego doświadczenia
Charakter działania poznawczego	Budowanie teorii, teoretyzowanie. Rekonstruowanie obrazu świata	Żywa opowieść (ponad naukową analizą i teoretyzowaniem)
Istota działania poznawczego	Wytwarzanie narracji naukowej	Autorefleksywny proces tworzenia narracji osobistej
Adresat badania	Środowisko naukowe	Inni ludzie
Relacja z adresatem	Przekaz jednostronny, ale możliwa dyskusja	Dialog – wytwarzanie szczególnej relacji z czytelnikiem/widzem/odbiorcą
Antycypowana recepcja tekstu	Oczekiwanie naukowej dyskusji	Oczekiwanie rezonansu
Dopuszczalne sposoby konfrontacji z tekstem	Logika argumentacji naukowej	„Logika” przeżywania, współdoświadczenia
Efekt poznawczy	Refleksja w obrębie granic paradygmatu	Nieustanna praca refleksyjna podmiotu. Nieustanne redefinicje zmieniające samego badacza, który tworzy nowe odczytania siebie i innych.
Rola emocji w procesie wytwarzania wiedzy	Emocjonalne dystansowanie się wobec przedmiotu własnej refleksji	Emocjonalne stapianie się z przedmiotem, budzenie silnych emocji u odbiorcy, mówienie o emocjach
Bliskość/dystans	Analityczny i zdystansowany ogląd (choć w nim także mogą pojawić się emocje)	Dystans do samej analizy, do instrumentalnego traktowania ludzkich przeżyć i doświadczeń; bliskość z ludźmi (podmiotami badania)

<sup>17</sup> A. Kacperczyk, *Rozum czy emocje? O odmianach autoetnografii...*, dz. cyt., s. 140.

<sup>18</sup> Tamże, s. 140.

Tabela 1. cd.

Kryteria	Autoetnografia analityczna	Autoetnografia ewokatywna
Stosunek do zmiany badacza pod wpływem procesu badawczego	Unikanie metamorfozy badacza lub neutralny stosunek do niej	Metamorfoza jako naturalny składnik badania oraz komunikowania
Atrybuty badacza jako podmiotu poznającego	Akcentuje się zdolności poznawcze i analityczne podmiotu	Akcentuje się wrażliwość podmiotu (badacza) oraz jego podatność na zranienie
Charakter narracji	Narracja badacza – ukazująca dokonane przez niego podsumowanie	Wielogłos – prezentujący wiele głosów i pozycji
Wartość tekstu/ artykułu/ efektu badania	Zawartość informacyjna tekstu, wprowadzanie nowych koncepcji, teorii, wyjaśnianie zjawisk	Rezonans tekstu. Co ten tekst (lub jego prezentacja) robi z odbiorcą? Jakie zmiany wprowadza w świecie?
Konsekwencje	Wspólnota w obrębie praktyk wytwarzania wiedzy	Wspólnota w obrębie doświadczenia

Szesnaście kryteriów wskazujących na różnice w intencji autora, sposobie przedstawiania badań, jego celu, w końcu – zmianach, jakie wywołuje tekst u odbiorców i samego autora, to wystarczająca liczba, aby stwierdzić, iż rozdzielenie autoetnografii analitycznej od ewokatywnej jest potrzebne nie tylko dla samego statusu metodologicznego danego tekstu, ale przede wszystkim dla jego jakości i spełnienia oczekiwanej roli.

## 2. Wymogi stawiane pracom realizującym autoetnografię analityczną

Anderson, budując status metodologiczny autoetnografii analitycznej, wyznacza jej pięć istotnych cech, które powinna posiadać. Z uwagi na to, iż są one dokładnie opisane w jego artykule *Autoetnografia analityczna*<sup>19</sup>, tu zostaną wskazane tylko główne ich założenia:

- 1) pełne uczestnictwo badacza w badanym środowisku (*complete member researcher*) – może ono być oportunistyczne<sup>20</sup> (kiedy badacz

<sup>19</sup> L. Anderson, *Autoetnografia analityczna*, dz. cyt., s. 144–167.

<sup>20</sup> Podziału na dwa rodzaje uczestnictwa dokonali Peter i Patricia Adler (*Membership roles in field research*, Sage, Newbury Park 1987, s. 67–84). W swoim tekście wskazują również na inne role osoby badającej różne układy społeczne: obserwatora, obserwatora-oddziałującego, obserwatora-oddziałującego-uczestnika, obserwatora-oddziałującego-badacza;

z przyczyn losowych znalazł się w nim – urodził się w nim, np. autoetnograf zajmujący się badaniem tożsamości rodziny wielodzietnej, który w takowej przyszedł na świat, czy też poprzez wspólną pracę czy styl życia zyskał z takim środowiskiem bliską zażyłość (*intimate familiarity*), np. student badający życie studenckie. Drugim rodzajem jest uczestnictwo konwersyjne – kiedy badacz początkowo nie należy do badanego środowiska, lecz w toku zainteresowań staje się jego kompletnym członkiem, np. osoba badająca daną subkulturę staje się jej członkiem;

- 2) refleksyjność analityczna – zakłada ona „samoświadomą introspekcję, za którą stoi chęć lepszego zrozumienia zarówno siebie samego, jak i innych – poprzez analizowanie swoich działań i spostrzeżeń w odniesieniu do i w powiązaniu z działaniami i spostrzeżeniami innych”<sup>21</sup>. Refleksyjność ta każe sięgać autorowi do innych badań oraz teorii naukowych, dzięki którym owo zrozumienie może być osiągnięte;
- 3) badacz jest widoczny jako członek badanej grupy w publikowanych tekstach – Anderson podkreśla tu, iż autoetnografia jako wyraz egocentryzmu traci swoją socjologiczną wartość. Autoetnograf powinien ukazywać siebie w świecie, w dialogu nie tylko z samym sobą<sup>22</sup>, ale też z innymi uczestnikami społeczności, do której należy. Autoetnografowi powinien przyświecać *etnograficzny imperatyw*, w którym zadaniem badacza jest dążenie do zrozumienia i nadawania sensu światom społecznym<sup>23</sup>. Dzieje się to nie tylko poprzez introspekcję własnego doświadczenia, ale również dzięki danym zebranych od innych członków świata społecznego, np. nauczyciel badający tożsamość pedagogiczną nie powinien poprzestać na wnikliwej autoobserwacji, lecz oprzeć się również na danych zebranych od innych nauczycieli i uczniów;
- 4) dialog nie tylko z samym sobą – badania, w których badacz skupiłby się tylko na sobie i korzystał z takiej wiedzy, nie spełniałyby wymogów

---

peryferyjnego uczestnika, aktywnego uczestnika, pełnego uczestnika i uczestnika „w dobrej wierze”.

<sup>21</sup> L. Anderson, *Autoetnografia analityczna*, dz. cyt., s. 153.

<sup>22</sup> Tamże, s. 157.

<sup>23</sup> P.A. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, *Key themes in qualitative research: continuities and change*, AltaMira Press, Walnut Creek 2003, s. 57.

autoetnografii, lecz byłyby formą narracji autobiograficznej. Tu istotny jest dialog z pozyskanymi danymi oraz innymi osobami. Charlotte Davies podkreśla, że nie chodzi tu o „zajmowanie się sobą (*self-absorbtion*), a o wzajemne relacje łączące badacza z innymi, w wyniku których zwiększa się i zmienia wiedza społeczna”<sup>24</sup>. Stąd też badacz powinien korzystać z różnych technik gromadzenia danych;

- 5) zaangażowanie w kwestie analityczne – Radosław Kossakowski zauważa, że „autoetnografia jest refleksyjną analizą doświadczenia jednostki w otoczeniu kulturowym”<sup>25</sup>, tym samym i jej rola, i forma są zupełnie inne niż autoetnografii ewokatywnej, która przedstawia takowe doświadczenie bez analizy i odniesień do teorii naukowych.

Powyższe cechy ukazują zasadniczą różnicę pomiędzy przywołanymi rodzajami metody badawczej. Ale czy metody? Anna Kacperczyk w tytule swojego tekstu zadaje pytanie: *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*. Autorka wskazuje tu na autoetnografię jako złożoną metodę korzystającą z różnych technik oraz „nowy paradygmat wytwarzania wiedzy o życiu społecznym i jego uczestnikach”. Ostateczne rozróżnienia statusu autoetnografii zależą będą od nomenklatury, jaka w danej dyscyplinie nauki obowiązuje. W wielu pracach zwartych oraz ogromnej liczbie artykułów (tak z zakresu pedagogiki, jak i socjologii) znajdziemy określenie, iż jest to metoda badawcza. Autor natomiast w jej ramach korzysta z różnorodnych technik gromadzenia danych i przyjmuje określoną postawę wobec badanego przedmiotu<sup>26</sup>.

Autorzy w pracach autoetnograficznych odnoszą się do rozumienia paradygmatu jako sposobu patrzenia na badany świat<sup>27</sup> i w tym rozumieniu

<sup>24</sup> C.A. Davies, *Reflexive Ethnography. A Guide to Research Selves and Others*, Routledge, London 1999, s. 184, za: L. Anderson, *Autoetnografia analityczna*, dz. cyt., s. 157.

<sup>25</sup> R. Kossakowski, *Medytacja i futbolowa gorączka. O potencjale, ograniczeniach i domknięciach autoetnografii*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2014, t. 10(3), s. 104; doi.org/10.18778/1733-8069.10.3.05

<sup>26</sup> A. Kacperczyk, *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, dz. cyt., s. 33–34.

<sup>27</sup> T.S. Kuhn, *Nauki przyrodnicze a humanistyka*, w: tegoż, *Droga po strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970–1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”*, tłum. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2003, s. 204. T.S. Kuhn wskazuje na wiele rozumień słowa paradygmat, jednak dwa najważniejsze do badań naukowych odnoszą się do: wspólnoty naukowej badaczy – wiąże się z tym to, co jest wspólnie uznawanymi przekonaniem uczonych, ów sposób patrzenia na badany świat (T.S. Kuhn, *Nauki przyrodnicze a humanistyka*, w: tegoż, *Droga po strukturze...*, dz. cyt., s. 204);

odnoszą się do paradygmatu badawczego. Najczęściej będzie to interakcjonizm symboliczny, jednak także inne paradygmaty przystające do badań jakościowych – np. uczestnictwo, teoria krytyczna, aktywizm (ten ostatni pochodzi z klasyfikacji Johna W. Creswella<sup>28</sup> i jest zbieżny z opisanym przez Yvonnę S. Lincoln i Egoną G. Gubę<sup>29</sup> uczestnictwem) czy inne, takie jak paradygmat postkolonialno-autochtoniczny<sup>30</sup> czy najnowsze w polskiej literaturze pedagogicznej – synergiczno-partycypacyjny<sup>31</sup> oraz podmiotowo-partycypacyjny<sup>32</sup>. Należy jednak podkreślić, iż to nie w nomenklaturze tkwi podstawa sukcesu badań, lecz w sposobie ich przeprowadzenia, a nazewnictwo poszczególnych elementów procedury badawczej nie powinno krępować badacza, lecz być dla niego pomocą. Jednak nietrzymanie się takiej nomenklatury lub stosowanie jej w dowolny sposób skutkuje „kłęską urodzaju”, która skłania do „krytycznej refleksji na temat potencjalnie fałszywej innowacyjności (gdy nowatorstwo staje się podstawową miarą wartości publikowanych artykułów) i praktycznych konsekwencji niskiego poziomu standaryzacji opisu jakościowej metodyki badawczej, która kumulację wiedzy i doświadczeń prowadzącą do doskonalenia określonej praktyki badawczej czyni praktycznie niemożliwą<sup>33</sup>”.

W związku z tym, iż dorobek autoetnografii analitycznej jest stosunkowo wąski wobec tradycyjnych metod jakościowych, wiele jest również

---

drugie natomiast dotyczy „wzorca”, „modelu” czy „przykładu” powszechnie uznawanych osiągnięć naukowych, które w pewnym czasie dostarczają społeczności uczonych modelowych problemów i rozwiązań” (T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromęcka, J. Nowotniak, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001, s. 10).

<sup>28</sup> J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2013, s. 35.

<sup>29</sup> Y.S. Lincoln, E.G. Guba, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, w: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

<sup>30</sup> B. Chilisa, *Indigenous research methodologies*, Sage Publications, Los Angeles – London – New Delhi 2012; D. Kubinowski *Postkolonialno-autochtoniczny paradygmat badań społecznych nad wielokulturowością w perspektywie pedagogicznej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2015, t. 25, s. 197–208.

<sup>31</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 143.

<sup>32</sup> M. Szymańska, *Paradygmat podmiotowo-partycypacyjny*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, dz. cyt., s. 42–51.

<sup>33</sup> G. Bryda, N. Martini, *W stronę ontologii pola badań jakościowych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2016, t. 12(4), s. 32.

form przedstawiania takich badań, czy – posługując się nomenklaturą metodologiczną – raportów badawczych. Termin ten dla autoetnografów, którym bliższa jest autoetnografia ewokatywna, będzie nawet nie tyle nieodpowiedni, co wręcz niszczący istotę tej metody. Anderson, podkreślając zasługi Ellis i Bochnera w rozpropagowaniu autoetnografii ewokatywnej, podkreśla jednocześnie, iż „może to pociągać niezamierzone konsekwencje w postaci umniejszania wagi innych wizji autoetnografii, jak również przesłaniać możliwości jej efektywnego wykorzystania w ramach innych tradycji badań społecznych”<sup>34</sup>. Ponadto, pisząc o pracach dyplomowych opartych na metodzie autoetnografii, trudno wskazać typowe prace ewokatywne, gdyż nie spełniają one wymogów stawianych pracom, w których autor powinien wykazać się m.in. umiejętnością zbierania i analizowania danych w odniesieniu do teorii naukowych. Abstrahując jednak od tego, wskazać należy jeszcze na jeden aspekt – mowa tu o pracach pedagogicznych, nie socjologicznych, którym zdecydowanie bliżej jest do typowych etnografii. Wielokrotnie w niniejszym tekście przywołam artykuł przedstawiający standardy, jakie powinny spełniać autoetnografie analityczne zgodnie z wytycznymi American Educational Research Association: Sherick Hughes, Julie L. Pennington, Sara Makris, *Translating autoethnography across the AERA standards: toward understanding autoethnographic scholarship as empirical research*<sup>35</sup>.

Autorzy wskazują na cztery aspekty pomocne w ocenie autoetnografii analitycznej dla recenzentów w renomowanych czasopismach naukowych:

- 1) sposób formułowania społecznych problemów naukowych – w autoetnografii badacz używa własnej jaźni jako centralnego fundamentu zagadnienia i wnosi wkład do istniejących lub nowych problemów praktycznych lub wiedzy, podkreślając przy tym zrozumienie przez niego istniejących struktur, teorii i wiedzy. Prace takie obejmują raporty o wkładzie badania do danego fragmentu wiedzy, odnoszą uzyskane dane do istniejącej już teorii i praktyki, podkreślając badanie siebie w szerszym kontekście. Ramy samobadania biorą pod uwagę założenia koncepcyjne, metodologiczne i teoretyczne, uwzględniając pochodzenie uczestników (kwestie językowe, kulturowe, społeczne,

<sup>34</sup> L. Anderson, *Autoetnografia analityczna*, dz. cyt., s. 145.

<sup>35</sup> S. Hughes, J.L. Pennington, S. Makris, *Translating autoethnography across the AERA standards: toward understanding autoethnographic scholarship as empirical research*, dz. cyt., s. 209–219.

- historyczne). Autoetnografowie przeformułują i ponownie skupiają się na wyciąganiu wniosków oraz przeformułowywaniu pytań. W tym procesie nieustannie się zastanawiają, rozwiązują, zmieniają i na nowo definiują badane kwestie. Autor powinien również przedstawić wszelkie kwestie trudne, jakie zaistniały w trakcie badań, krytycznie i refleksyjnie pokazać ograniczenia badań<sup>36</sup>;
- 2) w jaki sposób autoetnografia ułatwia krytyczną, ostrożną i przemyślaną dyskusję na temat metodologicznych wyborów i twierdzeń – w projekcie powinny zostać zaprezentowane różne źródła danych łatwych do uzasadnienia i obrony (wobec tradycyjnych metod), mogące obejmować m.in. obserwacje, wywiady, dokumenty, nagrania audio i wideo, ale także standaryzowane narzędzia w postaci testów, ankiet czy danych demograficznych, które następnie badacz wykorzystuje w procesie agregacji czy dezagregacji pomiędzy jednostkami analitycznymi<sup>37</sup>. Oczywiście autoetnograf korzysta ze specyficznych dla autoetnografii sposobów gromadzenia danych (np. dziennik refleksji, autoobserwacja). W badaniu uwzględniona powinna zostać również rola badacza – relacje między badaczem i uczestnikami – oraz to, jak mogła ona wpłynąć na proces zbierania danych. Decyzje badawcze powinny być widoczne również na poziomie wyboru sposobu analizy danych, nawet do tak specyficznych technik jak dziennik refleksji<sup>38</sup>. Dla badaczy nastawionych pozytywnie kodowanie własnych przeżyć może się wydawać mało rzetelne, jednak autoetnograf jest rzetelnym *interkoderem* (kodującym dane opisujące jego doświadczenie), wykorzystując teorię i naukę w odniesieniu do siebie<sup>39</sup>;
  - 3) na jakie sposoby autoetnografia oferuje wiele poziomów krytycznej analizy, w tym samokrytykę, nazewnictwo przywilejów i kar oraz wybór klasyfikacji schematów i jednostek analizy, pozostając przy tym krytycznie samorefleksyjną odnośnie do kryteriów wyboru – zgodnie z normami AERA, klasyfikacja badanych zjawisk jest integralną

---

<sup>36</sup> Tamże, s. 212–213.

<sup>37</sup> Tamże, s. 213.

<sup>38</sup> K. Winograd, *The negotiative dimension of teaching: Teachers sharing power with the less powerful*, „Teaching and Teacher Education” 2002, t. 18, s. 343–362.

<sup>39</sup> S. Hughes, J.L. Pennington, S. Makris, *Translating autoethnography across the AERA standards...*, dz. cyt., s. 214.

częścią analizy danych<sup>40</sup>. Schemat takiej klasyfikacji powinien zawierać wyczerpujący opis i ilustrację konkretnymi przykładami<sup>41</sup>. Autorzy opracowania na rzecz dostosowania autoetnografii do wymogów AERA wskazują jako przykład badania nauczyciela matematyki, który wrócił do nauczania, przebywając na urlopie naukowym w uczelni wyższej. Dla głębokiego zrozumienia relacji nauczyciel–uczeń prowadził dziennik refleksji. Argumentuje on, iż celem badania nie jest stworzenie nowych twierdzeń, lecz reprezentacja własnego doświadczenia, aby inni mogli skorzystać z propozycji rozwiązań zaprezentowanych sytuacji<sup>42</sup>. Badacze powinni wykorzystywać autoetnografię jako refleksyjną metodę badania niuansów dotyczących jednostek w danych grupach przy wykorzystaniu sposobów gromadzenia danych, które wspierają koncepcję krytycznej samoidentyfikacji pod względem rasowym, etnicznym, kulturowym, religijnym itp. Autor powinien dążyć również do samoklasyfikacji uczestników oraz wyszczególnienia swojej własnej pozycji w badanej sytuacji<sup>43</sup> – z podaniem informacji o sobie, swoim pochodzeniu, wykształceniu i innych potrzebnych do tego, aby czytelnik miał pełen obraz głównego aktora i innych uczestników badania. Podsumowując, autoetnograf wskazuje na takie same elementy, jak badacz wykorzystujący inne metody;

- 4) w jaki sposób autoetnografia zapewnia możliwości wiarygodnej analizy i interpretacji dowodów z narracji i łączy je z badaniem siebie poprzez triangulację, kontrolę członków i powiązane kwestie etyczne – autoetnografowie stosują „tradycyjne” sposoby prezentacji transparentności procesu badawczego. Nie tylko przedstawiają klasyfikacje danych, kontrprzykłady, odniesienia do teorii i innych badań, a twierdzenia ilustrują konkretnymi przykładami, ale też stosują inne sposoby<sup>44</sup>. Ich prace mają tendencje do wskazywania na krytyczne

---

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> R.P. Duran, M.A. Eisenhart, F.D. Erickson, C.A. Grant, J.L. Green, L.V. Hedges, F.J. Levine, P.A. Moss, J.W. Pellegrino, B.L. Schneider, *Standards for reporting on empirical social science research in AERA publications: American Educational Research Association, „Educational Researcher”* 2006, t. 35(6), s. 36.

<sup>42</sup> K. Winograd, *The negotiative dimension of teaching:...*, dz. cyt., s. 349.

<sup>43</sup> S. Hughes, J.L. Pennington, S. Makris, *Translating autoethnography across the AERA standards:...*, dz. cyt., s. 214.

<sup>44</sup> R.P. Duran i in., *Standards for reporting on empirical social science research in AERA publications:...*, dz. cyt.

spekulacje, które rozciągają się poza bezpośrednio dostępne dowody. Wskazują na alternatywne interpretacje dowodów, ograniczenia z powodu niewystarczających lub sprzecznych danych, ale także analizują, jak mogło dojść np. do wytworzenia się takich a nie innych wzorców osobowych<sup>45</sup>. Pozostaje jeszcze do omówienia kwestia generalizacji, która już w tradycyjnych badaniach jakościowych jest dyskusyjna, tym bardziej w odniesieniu do badania autoetnograficznego. Podobnie jak w przypadku innych badań, nie ma tu miejsca na generalizację rozumianą tradycyjnie. Każdy badacz jakościowy, również autoetnograf, powinien używać tak dokładnych opisów, aby sam czytelnik mógł określić, czy odkrycia mogą być rozciągnięte na podobne sytuacje<sup>46</sup>. W ostatnim kryterium dostosowania badań autoetnograficznych do wymogów AERA uwaga zwrócona zostaje również na etykę. Podczas gdy standardowo wymagane są pisemne zgody wszystkich uczestników badań, o takie trudno w przypadku autoetnografii, która może się stać przestrzenią dla ujawniania i krytyki niedoreprezentowania, marginalizacji czy ucisku. W jaki wówczas sposób uzyskać świadomą zgodę od osób, grup czy instytucji, które narażają inne osoby na takie sytuacje? Czy można w takim razie ignorować dylematy etyczne, zagrożenia i koszty społeczne dla prowadzenia badań przez podrzędnych autoetnografów, którzy mogą działać dla ochrony nas i naszych rodzin, jednak w sposób, który stanowi wyzwanie dla ram etycznego raportowania<sup>47</sup>? Autorzy wskazują, iż nie ma na to prostych odpowiedzi, wskazują jednak na etykę relacyjną. Ta z kolei jest definiowana jako „relacyjna współzależność ludzi, położenie nacisku na stosunki łączące opiekuńcze istoty, które jednocześnie same wymagają opieki”<sup>48</sup>. O etyce relacyjnej w autoetnografii dokładnie piszą Carolyn Ellis, Tony E. Adams oraz Arthur P. Bochner w artykule *Autoethnography: An Overview*. Autorzy podkreślają, że autoetnografowie nie traktują uczestników badań jak podmiotów, od których uzyskują informacje, lecz cenią sobie więzi międzyludzkie, często w ten sposób

<sup>45</sup> S. Hughes, J.L. Pennington, S. Makris, *Translating autoethnography across the AERA standards...*, dz. cyt., s. 214.

<sup>46</sup> Tamże, s. 215.

<sup>47</sup> Tamże.

<sup>48</sup> I. Kuźma, *Zarys etyki etnografii tematów trudnych. Kontekst (uczestniczących) badań w działaniu „u siebie” (participatory action research at home) na zlecenie, „Przegląd Socjologiczny” 2020, t. 69(3), 196.*

komplikuując etykę. Tym samym autoetnografowie uważają „obawy dotyczące relacji” (*relation concerns*) za kluczowe, które muszą być przedmiotem ich najwyższej uwagi przez cały proces badań i pisanie. W wielu przypadkach badacze są zmuszeni do pokazania swojej pracy innym osobom wplątanych w teksty, pozwalając tym samym na wyrażenie ich opinii na temat tego, jak zostali przedstawieni w tekście<sup>49</sup>. Problemy etyczne dotyczą również zapewnienia anonimowości uczestników. W wytycznych dostosowujących raporty autoetnograficzne do wymogów AERA znajdują się trzy praktyki – stosowanie pseudonimów do wszystkich podmiotów i zaimków; potwierdzenie danych przez członków (walidacja komunikacyjna, w tym kontekście chodzi o zgodę uczestników na zaprezentowany w tekście sposób anonimizacji, w tekście źródłowym *member checking*); współautorstwo z kluczowym informatorem<sup>50</sup>.

Podsumowując, autoetnografia analityczna może i powinna spełniać wymogi stawiane badaniom jakościowym, nie chodzi jednak o to, aby bezrefleksyjnie stosować zabiegi metodologiczne mające na celu poprawienie jakości prowadzonych badań, takie jak triangulacja, nasycenie teoretyczne czy sprawdzenie tekstu z uczestnikami badań, co może doprowadzić do tzw. efektu kobry<sup>51</sup> – gdy próba rozwiązania danego problemu faktycznie pogarsza go lub wywołuje inne, niezamierzone i problematyczne konsekwencje. W przypadku badań autoetnograficznych, wobec stawianych wymogów związanych ze spełnianiem określonych standardów, może się okazać, iż tracą one swój pierwotny charakter – ukazanie osobistych mikroświatów badanych<sup>52</sup>. Poszczególne osoby mogą bowiem doświadczać świata różnie,

<sup>49</sup> C. Ellis, T.E. Adams, A.P. Bochner, *Autoethnography: An Overview*, „Historical Social Research / Historische Sozialforschung” 2010, t. 36(4), s. 281.

<sup>50</sup> S. Hughes, J.L. Pennington, S. Makris, *Translating autoethnography across the AERA standards...*, dz. cyt., s. 217 i literatura tam cytowana.

<sup>51</sup> Efekt kobry wiąże się z historią narastającej liczby kobr w Delhi podczas rządów brytyjskich. Ich liczba była tak duża, że można je było spotkać wszędzie – na targach, ulicach, a nawet w domach. Wówczas ustalono nagrodę pieniężną za każdą martwą kobrę. Obywatele Indii zobaczyli tu możliwość zarobku i zakładali hodowle tych węży. Kiedy rząd dowiedział się o tym, zakończył program nagród. Wówczas oburzeni hodowcy wypuścili wszystkie węże, w związku z czym było ich jeszcze więcej niż poprzednio.

<sup>52</sup> O strukturze i rodzajach mikroświatów więcej w teorii mikroświatów W. Jamesa oraz A. Schütza: A. Manterys, *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997. W polskich badaniach jakościowych mikroświaty padają wielokrotnie w badaniach M. Przymont, m.in. w: M. Przymont-Ciesielska, *Mikroświaty*

w zależności od uwarunkowań kulturowo-sytuacyjnych. Owe mikroświaty to „ograniczone obszary sensu” zdeterminowane przez styl poznawczy, wynikający z różnych nastawień jednostki<sup>53</sup>.

### 3. Autoetnografia w różnych dziedzinach nauk

Możliwości badania własnych doświadczeń pociągają badaczy z różnych dyscyplin naukowych. W niniejszym podrozdziale zaprezentowane zostaną główne cechy takich prac, takie jak sformułowanie tytułów, przedmiot badań, ale przede wszystkim badacz i jego osoba w tych badaniach.

Oczywiste jest, że najwięcej przykładów jest w socjologii i etnografii. Tytuły prac można ulokować na kontinuum emocje–naukowość i nie zawsze jest to związane z rodzajem badań autoetnograficznych. Jedną z pierwszych prac analitycznych to praca Roberta Murphy’ego, który wykorzystał swoją wiedzę etnograficzną i antropologiczną do tego, aby przez pryzmat swojej niepełnosprawności (guz kręgosłupa prowadzący do paraplegii) dogłębnie zanalizować, z czym spotyka się osoba sparaliżowana. Tytuł pracy jest zagadkowy: *The body silent*<sup>54</sup>, jednak podtytuł stanowi wyjaśnienie: *An anthropologist embarks on the most challenging journey of his life: into the world of the disabled*. Tym samym Murphy zapoczątkował nowy podgatunek – metapatografię (*metapathography*), polegającą na opisie choroby z perspektywy osoby chorej, gdzie na pierwszym miejscu nie są emocje, lecz dokładna, pogłębiona samoanaliza. Niektóre prace dobrze prezentują dosłowne tytuły, tak jak w wypadku monografii Davida A. Karpa: *Speaking of Sadness: Depression, Disconnection, and the Meaning of Illness*<sup>55</sup>, w której autor opisuje swoje zmagania z depresją od prawie dwudziestu lat. Włącza do swoich badań pięćdziesiąt innych osób, w tym dwadzieścia dziewięć

---

macierzyństwa, „Rocznik Andragogiczny” 2013, t. 20, s. 357–366; M. Pryszmont, *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejście badawcze i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach nad macierzyństwem*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2020; w kontekście autoetnograficznym u C. Szczepaniak, *W mikroświecie macierzyństwa – doświadczenie samotności macierzyńskiej w badaniu autoetnograficznym*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2022, t. 18(4), s. 152–167.

<sup>53</sup> A. Manterys, *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, dz. cyt., s. 22.

<sup>54</sup> R. Murphy, *The body silent*, Norton, New York 1987.

<sup>55</sup> D.A. Karp, *Speaking of Sadness: Depression, Disconnection, and the Meaning of Illness*, Oxford University Press, New York 1996.

hospitalizowanych, z którymi przeprowadza wywiady. Swoją książką pragnie wypełnić lukę w naukowych opracowaniach, w których na próżno takie osoby szukały zrozumienia własnej choroby, mogliby z niej wiele wynieść także opiekunowie, lepiej pojmując funkcjonowanie takich osób.

W badaniach nad religią<sup>56</sup> również pojawiają się prace autoetnograficzne. Abdellah Hammoudi w pracy *Pielgrzymka do Mekki*<sup>57</sup> opisuje swoją podróż z USA do Arabii Saudyjskiej i stawia się w podwójnej roli – obserwatora i pielgrzyma. W Polsce w takim zakresie można wymienić badania Krzysztofa T. Koneckiego *Czy ciało jest świątynią duszy? Współczesna praktyka jogi jako fenomen psychospołeczny*<sup>58</sup>. Blisko religii sytuują się relacje etyczne, te w RPA badał John Eliastam: *Interrupting separateness, disrupting comfort: An autoethnographic account of lived religion, „ubuntu” and spatial justice*<sup>59</sup>. Porusza on tematykę *ubuntu* – jest to termin filozoficzny na określenie wzajemnych relacji ludzi, którzy spleceni są ze sobą różnymi więzami od momentu narodzin aż do śmierci – pokrewieństwem, językiem, kulturą. Relacje te oznaczają wzajemne zobowiązania do wspierania się na wspólnych ścieżkach tak, aby stać się wyjątkowymi osobami<sup>60</sup>. Ubuntu wiąże się również z pokrewieństwem wynikającym z użytkowania tej samej przestrzeni. W nauce nowe pojmowanie przestrzeni poprzez pryzmat relacji międzyludzkich związane jest ze zwrotem przestrzennym (*spatial turn*). Polega on na pogłębieniu przestrzennej perspektywy badawczej, nazywanej również przestrzennym regionalizmem. Posługuje się nowymi kategoriami pojęciowymi pozwalającymi analizować reakcje między przestrzenią i czasem. Są to: dialektyka społeczno-przestrzenna (odnosi się do dialektycznych oddziaływań przestrzeni – społeczeństwo – historia; trialektyka (konceptualizacja przestrzeni obejmująca realną i imaginacyjną strukturę codziennego doświadczenia ludzi); materializm geograficzny (wprowadzenie wymiaru

<sup>56</sup> O tym aspekcie pisze S. Grotowska, *Autoetnografia jako metoda w badaniach nad religią*, „Przegląd Religioznawczy – The Religious Studies Review” 2018, nr 2(268), s. 55–67.

<sup>57</sup> A. Hammoudi, *Pielgrzymka do Mekki*, tłum. K. Pachniak, Wydawnictwo Akademickie „Dialog”, Warszawa 2008.

<sup>58</sup> K.T. Konecki, *Czy ciało jest świątynią duszy? Współczesna praktyka jogi jako fenomen psychospołeczny*, Difin, Warszawa 2012.

<sup>59</sup> J. Eliastam, *Interrupting separateness, disrupting comfort: An autoethnographic account of lived religion, „ubuntu” and spatial justice*, „HTS Theologies Studies/Theological Studies” 2016, t. 72(1), s. 1–8; doi.org/10.4102/hts.v72i1.3488

<sup>60</sup> D. Cornell, K. Van Marle, *Ubuntu feminism: tentative reflections*, „Verbum et Ecclesia” 2015, t. 36(2), s. 2; doi:10.4102/ve.v36i2.1444

przestrzennego do teorii społecznej)<sup>61</sup>. Takie postrzeganie przestrzeni daje szerokie możliwości badawcze, m.in. dla nowej odmiany badań autoetnograficznych – autoetnografii postkolonialnej, która posiada trzy główne cechy: odkrywanie kolonialnego dziedzictwa w celu rewitalizacji innych, dialogiczne rozumowanie dla opracowania synergii znaczeniowych perspektyw oraz metaforę jako praktykę transformacyjną, aby doprowadzić do zmiany paradygmatu<sup>62</sup>.

Zwrot przestrzenny i nowe, szersze patrzenie na miejsce wpłynął również na etnologów. Przykładem może być tekst Róży Goduli-Węclawowicz: *Tutejsi i przybysze. Przyczynek do autoetnografii Lanckorony*<sup>63</sup>. Autorka wskazuje, że do badania zachodzących w owej miejscowości procesów kulturowych wybrała perspektywę autoetnograficzną z powodu osobistego związku z miejscem. Przykład ten przywołuję za względu na zastanawiające sformułowanie użyte w tytule. Czy może istnieć autoetnografia miejsca? Nie chodzi przecież o to, że miejsce tworzy autoetnografię. Przytoczę tu definicję metody za Anną Kacperczyk, na którą powołuje się autorka: „autoetnografia jest szczególną odmianą etnografii, polegającą na generowaniu etnograficznego opisu, którego przedmiotem i obiektem jest sam badacz – jego odczucia, przeżycia, emocje, jego subiektywne postrzeganie i doświadczanie świata”<sup>64</sup>. Tak więc mowa w przytoczonym przykładzie o doświadczeniu miejsca. W literaturze mamy więcej przykładów podobnego użycia nazwy autoetnografia użytej w dopełniaczu: autoetnografia czego?, np. *Autoetnografia trudów macierzyństwa*<sup>65</sup> czy też *Autoetnografia przemocy strukturalnej*<sup>66</sup>.

---

<sup>61</sup> E.W. Soja, *Tacking space personally*, w: B. Warf, S. Arias (red.), *The Spatial Turn: Interdisciplinary Perspectives*, Routledge, New York, London 2008, s. 11–34.

<sup>62</sup> B.R. Lamichane, B.C. Luitel, *Postcolonial Autoethnography: Healing Wounded Humanities*, „Cultural Studies & Critical Methodologies” 2023, 23(5), s. 1–10; doi.org/10.1177/153270862311880

<sup>63</sup> R. Godula-Węclawowicz, *Tutejsi i przybysze. Przyczynek do autoetnografii Lanckorony*, „Zeszyty Wiejskie” 2020, t. 26, s. 203–220; doi.org/10.18778/1506-6541.26.09

<sup>64</sup> A. Kacperczyk, *Badacz i jego ciało w procesie zbierania i analizowania – na przykładzie badań nad społecznym światem wspinaczki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2012, nr 2, s. 51.

<sup>65</sup> C. Szczepaniak, *Autoetnografia trudów macierzyństwa...*, dz. cyt.

<sup>66</sup> M. Markiewicz, *Instytucja kultury jako źródło cierpień. Autoetnografia przemocy strukturalnej*, „Czas Kultury” 2021, nr 4, s. 44–51.

#### 4. Autoetnografia w pedagogice jako praktyka edukacyjna

W kontekście posthumanistycznej edukacji studentów, autoetnografia stanowi drogę nie tylko do głębokiej samowiedzy, ale także do zrozumienia innych<sup>67</sup>. Co więcej, to właśnie „rozumienie siebie jest warunkiem rozumienia innych”<sup>68</sup>. Dzieje się tak ze względu na konieczność zatrzymania się i zagłębiania w refleksję dotyczącą samego siebie – przeżyć, emocji, doświadczeń dotyczących konkretnych sytuacji, czyli introspekcji, która jest wglądem w samego siebie. „Przedmiot spostrzeżeń stanowi tu zamknięty w sobie świat wewnętrznych przeżyć, myśli i doznań dostępny jedynie podmiotowi, który ich doświadcza. Innymi słowy, to stwierdzanie przeżyć, jakie się w nas dzieją – przez nas samych w procesie samoobserwacji, samobadania i samorefleksji”<sup>69</sup>.

Introspekcja jest nieodzownym elementem kształcenia refleksyjnych pedagogów. Termin *refleksyjna praktyka* jest najczęściej kojarzony z nazwiskiem Donalda Schöna, który określa ją jako zdolność do refleksji na temat działań. W niniejszym projekcie refleksja ta będzie dotyczyła tego, co wydarzyło się, wydarza się lub może się wydarzyć (autoetnografia retrospektywna, terażniejsza i transczasowa) w życiu przyszłych i aktualnych pedagogów, a co dotyczy ich szeroko rozumianych kompetencji pedagogicznych. Każda z osób ma własne doświadczenia edukacyjne, własne porażki i plany. Wszystko, co w życiu się wydarza, może stanowić przyczynek do wyciągnięcia wniosków dla własnej praktyki zawodowej pod warunkiem, że towarzyszy temu refleksja.

Przyjmuję definicję refleksji za Marią Szymańską, która rozumie ją jako „wewnętrzny, aktywny, dynamiczny proces, obejmujący całą osobę, ujawniającą jakość tej refleksji w działaniu «wyrastającym» z konkretnego doświadczenia, mającego konkretne miejsce w konkretnym okresie czasu, oraz z wiedzy uzyskanej w sposób świadomy lub nieświadomy, która domaga się takiego ukształtowania, by służyła osobistemu i społecznemu

<sup>67</sup> M. Ciechowska, J. Kusztal, M. Szymańska, *Autoethnography in intrapersonal and intra-active training of pedagogues: selected aspects and application possibilities*, „Przegląd Badań Edukacyjnych – Educational Studies Review” 2019, t. 1(28), s. 177–192; doi.org/10.12775/PBE.2019.010

<sup>68</sup> M. Karkowska, *Autoetnografia w perspektywie badań biograficznych – refleksje o metodzie, tworzywie i sposobach analizy narracji*, w: M. Karkowska (red.), *Biografie nieoczywiste*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, s. 41–60.

<sup>69</sup> A. Kacperczyk, *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat?*, dz. cyt., s. 44.

rozwojowi teje osoby<sup>70</sup>. Taka definicja – moim zdaniem – w pełni ukazuje rolę autoetnografii analitycznej (czyli refleksji nad konkretnym doświadczeniem) w kształtowaniu refleksyjnych praktyków. Nie sposób wskazać tu wszystkich założeń koncepcji pedeutologicznych ukazujących rolę refleksji w kształceniu pedagogów, stąd wymienię tylko nazwiska Anny Brzezińskiej<sup>71</sup>, Marii Czerepaniak-Walczak<sup>72</sup>, Wandy Dróżki<sup>73</sup>, Doroty Gołębiak<sup>74</sup>, Beaty Łukasik<sup>75</sup>, Joanny M. Łukasik<sup>76</sup>, Scotta Parisa i Lindy Ayers<sup>77</sup>, Anny Perkowskiej-Klejman<sup>78</sup>, Jolanty Szempruch<sup>79</sup>, Joanny Szymczak<sup>80</sup>.

W literaturze anglojęzycznej<sup>81</sup> pojawia się coraz więcej tekstów wskazujących na rolę autoetnografii w kształceniu refleksyjnych praktyków oraz transformacji nauczycieli, którzy podjęli takie badania. Shashidhar Belbase, Bal C. Luitel, Peter C. Taylor w artykule *Autoetnography: a method of research*

---

<sup>70</sup> M. Szymańska, *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe AIK, Kraków 2019, s. 123.

<sup>71</sup> A. Brzezińska, *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 3, s. 113–133.

<sup>72</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor s.c., Toruń–Poznań 1997.

<sup>73</sup> W. Dróżka, *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 135–151.

<sup>74</sup> B.D. Gołębiak, *Zmiany w edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor s.c., Toruń–Poznań 1998.

<sup>75</sup> B. Łukasik, *O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, 2014, t. 23, s. 209–217.

<sup>76</sup> J.M. Łukasik, *Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela*, „Labor et Educatio” 2017, nr 5, s. 155–165; też, *Poznać siebie i dbać o własny rozwój w drodze do sukcesu*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.

<sup>77</sup> S.G. Paris, L.R. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.

<sup>78</sup> A. Perkowska-Klejman, *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2019; *Uczenie się i edukacja refleksyjna dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, t. 3, s. 27–35; *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1, s. 75–90.

<sup>79</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

<sup>80</sup> J. Szymczak, *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, „Forum Dydaktyczne: Przeszość, terazniejszość, przyszłość” 2009, nr 5/6, s. 50–58.

<sup>81</sup> Po wpisaniu w wyszukiwarkę Google Scholar hasła „autoetnography education” otrzymujemy 81400 trafień, z czego 6250 wyników od 2023 r., natomiast po wpisaniu hasła „autoetnografia edukacja” 521, z czego tylko 27 wyników od 2023 r. (stan na 8.08.2023).

*and teaching for transformative education*<sup>82</sup> opisują swoją transformację z nauczyciela – „przekaznika wiedzy” w refleksyjnego praktyka. Autorzy wskazują, że autoetnografia stanowi obiektyw do oglądania własnej praktyki i uświadomienia sobie luki między tym, co się wydarza, a tym, jak powinno być. Ponadto zaznaczają, że takie badanie może przynieść „dramatyczne zmiany” w placówkach oświatowych, jeśli będzie poważnie stosowane dla uświadamiania sobie przeszłości i terażniejszości oraz wyobrażania sobie możliwości, jakie daje przyszłość<sup>83</sup>.

Autoetnografia jest wprost określana jako „narzędzie do osiągnięcia pogłębionego uczenia się studentów” – Maria I. Segú Odriozola, w artykule *Autoethnography as a tool for the achievement of deep learning of University students in service-learning exercises*<sup>84</sup>, wskazuje na korzyści płynące z zastosowania autoetnograficznego dziennika terenowego w rozwoju kompetencji studentów edukacji społecznej i pracy socjalnej. Wyniki wykazały, że autoetnograficzny dziennik terenowy może być cennym narzędziem promującym refleksję, samoświadomość i krytyczne myślenie<sup>85</sup>.

Autoetnografia jest wykorzystywana również w kształceniu informatycznym<sup>86</sup> a nawet jako metoda korygująca dyskurs edukacyjny<sup>87</sup>. Nie brakuje również tekstów ukazujących użyteczność autoetnografii do badania problemów dotyczących wad w strukturach edukacji wyższej, takich jak mobbing<sup>88</sup> czy ukorporacyjnienie uniwersytetu<sup>89</sup>.

---

<sup>82</sup> S. Belbase, B.C. Luitel, P.C. Taylor, *Autoethnography: a method of research and teaching for transformative education*, „Journal of Education and Research” 2008, t. 1(1), s. 86–95; doi.org/10.3126/jer.v1i1.7955

<sup>83</sup> Tamże, s. 94.

<sup>84</sup> M.I. Segú Odriozola, *Autoethnography as a Tool for the Achievement of Deep Learning of University Students in Service-Learning Experiences*, „Social Sciences” 2023, t. 12(7), s. 395; doi.org/10.3390/socsci12070395

<sup>85</sup> Tamże, s. 1.

<sup>86</sup> S.J. Cunningham, M. Jones, *Autoethnography: A tool for practice and education*, *Proceedings of the 6th ACM SIGCHI New Zealand chapter's international conference on Computer-human interaction*, s. 1–8; doi.org/10.1145/1073943.1073944

<sup>87</sup> H. Cho, J.A. Wang, E. Mikal, C. Liu, *Critical autoethnography as an empowering discourse for international students in higher education*, w: S.L. Finley, P. Corell, C. Pearman (red.), *Empowering Students Through Multilingual and Content Discourse*, IGI Global 2023, s. 122–137; doi.org/10.4018/979-8-3693-0543-0.ch007

<sup>88</sup> P. Higgins, „I don't even recognize myself anymore”: *An autoethnography of workplace bullying in higher education*, „Power and Education” 2023, 16(1), s. 29–41; doi.org/10.1177/17577438231163041

<sup>89</sup> C. Szczepaniak, *Ukorporacyjnienie uniwersytetu w badaniu autoetnograficznym*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2018, nr 1(23), s. 71–85.

Autoetnografia zwraca uwagę badacza jako refleksyjnego uczestnika zdarzeń, zmuszając do prowadzenia badań nad sobą w otaczającej społeczności<sup>90</sup>. Dlatego też zastosowanie autoetnografii w edukacji powinno mieć stałe miejsce w kształceniu studentów, a także już pracujących nauczycieli.

## 5. Forma i proces tworzenia prac autoetnograficznych prezentowanych w publikacji

Niezależnie od rodzaju autoetnografii, wciąż opowieść jest elementem przewodnim, dzięki któremu czytelnik może poczuć się częścią mikroświata przedstawianego w badaniach. W autoetnografii analitycznej, obok części przedstawiającej analizę, odniesienia do innych badań oraz teorii naukowych, podobnie jak w ewokatywnej jest miejsce na różne formy literackie, jeśli oddają one analizowane doświadczenie. Mogą to być również rysunki czy – częściej – zdjęcia. Niektóre zaś teksty całe stanowią spójną opowieść przeplataną odniesieniami naukowymi – tak jest w przypadku tekstu Karoliny Żyniewicz *Art&science*<sup>91</sup>, w którym autorka opisuje swoje doświadczenia z pracy w laboratorium biotechnologicznym (autorka realizowała również badania oparte na sztuce, stąd taki tytuł, ale też opis potrójnej roli – naukowca, autoetnografa oraz badacza posługującego się sztuką<sup>92</sup>). Częściej obecna jest jednak pierwsza z form. Tu popularne są tzw. winiety autoetnograficzne – krótkie opisy prezentujące sceny z życia<sup>93</sup>, jak np. w tekście Colette Szczepaniak, *W „mikroświecie macierzyństwa” – doświadczenie samotności macierzyńskiej w badaniu autoetnograficznym*<sup>94</sup>. Z kolei gęste opisy przeplatane refleksjami i odniesieniami do teorii prezentuje Anna Kacperczyk w tekście *Badacz i jego ciało w procesie zbierania i analizowania – na przykładzie badań nad społecznym światem wspinaczki*<sup>95</sup>.

<sup>90</sup> S. Hughes, J.L. Pennington, S. Makris, *Translating autoethnography across the AERA standards: toward understanding autoethnographic scholarship as empirical research*, dz. cyt., s. 210.

<sup>91</sup> K. Żyniewicz, *Art&science*, „Kultura i Społeczeństwo” 2017, nr 3, s. 103–126.

<sup>92</sup> Tamże, s. 115–116.

<sup>93</sup> C. Ellis, *What counts as scholarship in communication? An autoethnographic response*, „American Communication Journal” 1998, nr 1(2).

<sup>94</sup> C. Szczepaniak, *W „mikroświecie macierzyństwa” – doświadczenie samotności macierzyńskiej w badaniu autoetnograficznym*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2022, t. 18(4), s. 152–167; doi.org/10.18778/1733-8069.18.4.06.

<sup>95</sup> A. Kacperczyk, *Badacz i jego ciało w procesie zbierania i analizowania...*, dz. cyt., s. 32–63.

Prezentowane w publikacji trzy prace z jednej strony wpisują się w powyższe sposoby, z drugiej zaś dodają nowy element. Przyczyną tego jest proces tworzenia samych prac. Autorki najpierw generowały opisy sugestywne (ewokatywne), takie jak wiersze, metafory, czy przede wszystkim esej autoetnograficzny, które następnie zostały poddane analizie badawczej. Dlaczego taki sposób? W odpowiedzi na tłącą się zapewne w tym momencie u niektórych czytelników krytykę<sup>96</sup>, podstawowy argument będzie brzmiał, iż w edukacyjnych badaniach autoetnograficznych spełniających wymogi AERA badacz (pedagog) wykorzystuje podobny zabieg dla spełnienia dwóch zadań. Pierwszym jest budowa tekstu naukowego odpowiadającego przywołanym standardom, drugim zaś praca nad sobą – krytyczna, refleksyjna zmiana autora (przykłady ukazane zostały wyżej). W tym momencie stoi to w sprzeczności z kryterium, na jakie wskazała Kacperczyk (por. tab.1): stosunek do zmiany badacza pod wpływem procesu badawczego. W autoetnografii analitycznej autor unika takowej lub ma do niej obojętny stosunek. Tymczasem w pracach edukacyjnych często autoetnografia analityczna spełnia takie podwójne zadanie, gdzie jednym z nich jest praca nad sobą. Pojawia się nawet tendencja wskazująca, iż może to być istotny, nowy ruch badań autoetnograficznych, w których autobadanie jest podstawą badań

---

<sup>96</sup> Kilka lat temu otrzymałam zaproszenie do udziału w projekcie, w którym miałam za zadanie opisać pewien fragment swojego życia w postaci autoetnografii. Z uwagi na to, iż tekst miał zostać wydany w publikacji recenzowanej, byłam pewna, że chodzi o autoetnografię analityczną. W związku z tym po krótkim wprowadzeniu do tematu rozpocząłam część empiryczną słowami: „analizując moje doświadczenia związane z...”. W recenzji otrzymałam odpowiedź: „Co to znaczy «analizując własne doświadczenia»”?! Pomijając niniejsze, recenzja wiele mnie nauczyła, choć widać, że autorom chodziło o ortodoksyjną wersję autoetnografii sugestywnej. Ellis i Bochner zauważają: „jeśli zmieniasz opowiedzianą historię na analizowaną... poświęć ją na ołtarzu tradycyjnego rygoru socjologicznego. Przekształć historię w inny język, język uogólnienia i analizy, a tym samym tracisz te cechy, które sprawiają, że historia staje się historią” (C. Ellis, A.P. Bochner, *Analyzing Analytic Autoethnography: An Autopsy*, dz. cyt., s. 440). I rzeczywiście, teraz widzę, że mój artykuł spełniał wymogi AERA co do analizy analitycznej, lecz wychodził mocno ponad przyjętą przez Ellis możliwość analizy. Pisze ona w podrozdziale zatytułowanym *Analysis storytelling*, że z powodzeniem można łączyć opowiadanie historii i analizy – można skoncentrować się na analizie narracji lub na opowiedzeniu własnej historii, a następnie odwołać się do analizy literatury przedmiotu i skoncentrować się na zadawaniu pytań dotyczących tejże lub dotyczących przyjętych pojęć i generowaniu nowych pomysłów (C. Ellis, *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*, AltaMira Press, Walnut Creek 2004, s. 198). Wskazuje ona również na analizę tematyczną, która odnosi się do traktowania historii jako danych, aby za pomocą analizy dotrzeć do tematów, które oświetlają treść i są obecne w różnych historiach (C. Ellis, *The ethnographic I:...*, dz. cyt., s. 196).

w działaniu<sup>97</sup>. Po wpisaniu w wyszukiwarce Google Scholar „autoethnography action research” otrzymujemy 68900 wyników, od 2022 roku 13600<sup>98</sup>. Po zapoznaniu się z częścią tych wyników zauważyć można dwie tendencje. Jedna wskazuje na coraz częstsze projekty z zakresu partycypacyjnych badań w działaniu, w których oprócz autora biorą udział inni badani. Drugi zaś to tzw. *Ist action research*, indywidualne badania w działaniu, w których badacz podejmuje pracę nad sobą, własną pracą, np. nauczyciel pragnący zoptymalizować własną pracę dydaktyczną<sup>99</sup>. Choć nie jest to miejsce na wskazywanie istotnych różnic, dla których takie badania (autoetnografia i indywidualne badania w działaniu) mogłyby być rozdzielone, wskazuje na jedną: w badaniach w działaniu badacz podejmuje różne działania nad poprawą własnej praktyki (*action research* obejmują kilka etapów, wśród których istotnymi są: podjęte działanie i jego ewaluacja, niekiedy już na początku badania autor powinien przewidzieć tzw. trzy cykle badań<sup>100</sup>). W autoetnografii zmiana np. postrzegania własnej tożsamości nauczycielskiej jest efektem ubocznym badania. Główną intencją podejmowanych badań jest poznanie danego przedmiotu, natomiast w toku tego działania i/oraz po nim następuje zmiana dzięki trzem funkcjom autoetnografii – funkcji poznawczej, kształcącej oraz terapeutycznej<sup>101</sup>. Drugą podstawą, na której zasadza się zmiana wpisana *per se* w badania autoetnograficzne, jest koncepcja przedstawiająca rolę autonarracji w rozumieniu siebie i świata<sup>102</sup>. Według owej koncepcji, proces rozumienia ma charakter konstrukcyjny, a nie reprodukcyjny. Nie jest on więc raz na zawsze dany, należy do niego dążyć, a co ważne w odniesieniu do autoetnografii analitycznej – prawdopodobnie może on być zmieniany i udoskonalany. Podczas konstrukcji

<sup>97</sup> G.L.Andersson, K.G. Herr, *The action research dissertation*, Thousand Oaks, Sage 2005, s. 25.

<sup>98</sup> [https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as\\_sdt=0%2C5&q=autoethnography+action+research&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as_sdt=0%2C5&q=autoethnography+action+research&btnG=) (stan na: 29.07.2023).

<sup>99</sup> D. Coghlan, T. Brannick, *Doing Action Research in Your Own Organization*, SAGE, London 2014.

<sup>100</sup> J. Elliot, *Action research for educational change*, Open University Press, Buckingham 1991.

<sup>101</sup> Podział funkcji wraz z odniesieniami do literatury za: M. Ciechowska, *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych*, dz. cyt., s. 220–221.

<sup>102</sup> U. Neisser i in., *Intelligence: knows and unknowns*, *American Psychologist* 1996, t. 51(2), s. 77–101; J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, w: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk, 2002; J. Trzebiński, *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka*, w: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, dz. cyt.

narracji autor też zyskuje rozumienie zdarzeń. Tak jest w przypadku każdej narracji, niezależnie od jej formy. W związku z tym, jeśli możemy postawić znak równości pomiędzy narracją i rozumieniem życia (zdarzeń będących przedmiotem narracji), to jednocześnie możemy takim znakiem połączyć narrację i rekonstrukcję życia, a takową jest autoetnografia. Co więcej, w autoetnografii analitycznej, dzięki odwoływaniu się przez autora podczas interpretacji danych do teorii naukowych, badacz może uniknąć błędnego rozumienia lub pozostawania otwartym na rozumienie jakiegokolwiek.

Powracając do konstrukcji prac i wykorzystania konkretnych sposobów naukowej analizy, odwołam się do przykładu zaprezentowanego przez Stevena Pece'a<sup>103</sup> w artykule: *Writing the self into research: Using grounded theory analytic strategies in autoethnography*<sup>104</sup>. Autor przedstawia wykorzystanie teorii ugruntowanej do analizy danych autoetnograficznych (z zaznaczeniem, że można tu wykorzystać inne sposoby analizy). Pisze on, że badacz może zachować jednocześnie sugestywny charakter narracji i jej analizę<sup>105</sup> oraz konstatuje, iż elastyczność w traktowaniu strategii analitycznych i ich wykorzystania w analizie autoetnografii nie oznacza braku rygorystyczności czy staranności, lecz reprezentuje wolność<sup>106</sup> dla modyfikacji projektów badawczych zgodnie z wymaganiami<sup>107</sup>, aby te dawały „najbardziej wnikliwie

---

<sup>103</sup> Australijski nauczyciel i wykładowca w Central Queensland University, laureat dwóch nagród dydaktycznych – za wybitny wkład w nauczanie studentów od Australian Learning and Teaching Council oraz nagrody iAward jako National ICT Educator of the Year.

<sup>104</sup> S. Pece, *Writing the self into research: Using grounded theory analytic strategies in autoethnography*, „TEXT” 2012, t. 16 (wydanie specjalne 13: Scholary Article), s. 1–15; doi.org/10.52086/001c.31147

<sup>105</sup> Tamże, s. 8.

<sup>106</sup> Dodam tu za Thomasem A. Schwandtem, który w artykule o znamienym tytule *Farewell to criteriology* konkluduje, iż pożegnanie z kryteriologią oznacza rezygnację z dążenia do autonomicznych, niepodważalnych kryteriów rozróżniania uzasadnionej od nieuzasadnionej wiedzy społecznej. Pożegnanie z kryteriami nie oznacza, że rozwiązaliśmy poszukiwanie takowych, lecz że je pokonaliśmy lub przekroczyliśmy. To, co kiedyś było krytycznym problemem stosowania właściwych kryteriów, staje się problemem praktycznego rozumowania. Aby uzyskać wstępną odpowiedź na taki na nowo zdefiniowany problem, nie szukamy procedur, zdefiniowania lub sprecyzowania właściwych kryteriów, ale praktyk, konsekwencji i wyników naszych sposobów rozważania. Największym zagrożeniem dla tej propozycji nie jest relatywizm, lecz cynizm, brak wiary we wspólne wartości, które składają się z dialogowych, interpretacyjnych, demokratycznych społeczności badaczy dążących do poprawy swoich praktyk (T.A. Schwandt, *Farewell to criteriology*, „Qualitative Inquiry” 1996, t. 2, s. 70).

<sup>107</sup> S. Pece, *Writing the self into research: Using grounded theory analytic strategies in autoethnography*, dz. cyt., s. 13.

zrozumienie złożonych ludzkich doświadczeń, które można uzyskać przy kilku założeniach i otwartym umyśle<sup>108</sup>.

Steven Pece użył teorii ugruntowanej jako najbliższej interakcjonizmowi socjologicznemu. W prezentowanych pracach autorki używają innych sposobów analizy, zgodnie ze słowami Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana: „wydaje się jasne, że badania są w rzeczywistości bardziej rzemiosłem niż niewolniczym przyłgnięciem do zasad metodologicznych. Żadne badanie nie jest dokładnie zgodne ze standardową metodologią; każde z nich wzywa badacza do dostosowania metodologii do specyfiki otoczenia”<sup>109</sup>.

Magda Karkowska wskazuje na możliwość zastosowania metod i strategii interpretacyjnych w analizie danych autoetnograficznych takich jak analiza ramowa Ervinga Goffmana<sup>110</sup>, metoda dokumentarna<sup>111</sup>, interpretacja o rodowodzie antropologicznym z wykorzystaniem koncepcji Petera McLarena<sup>112</sup>, zastosowanie narzędzi intuicyjnych wspierających rozwój samoświadomości i introspekcję podmiotu – np. linia życia czy mapa pojęć podstawowych<sup>113</sup>.

Podsumowując, badacz w autoetnografii analitycznej może zastosować najbardziej dla niego odpowiedni sposób analizy danych. Z jednej strony zapewni on analityczność pracy, z drugiej zaś pozwoli uporządkować dane i spojrzeć na własne życie z dystansem, a co najważniejsze – odnieść własne zachowania, emocje oraz ich uwarunkowania do teorii naukowych i zyskać zrozumienie własnego postępowania.

---

<sup>108</sup> H. Chang, *Autoethnography as method*, Left Coast Press, Walnut Creek 2008, s. 67.

<sup>109</sup> M.B. Miles, A.M. Huberman, *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (wyd. 2), Sage Publications, Thousand Oaks 1994, s. 5; por.: E.G. Mishler, *Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies*, „Harvard Educational Review” 1990, t. 60(4), s. 415–442; doi.org/10.17763/haer.60.4.n4405243p6635752.

<sup>110</sup> M. Czyżewski, *Miejsce analizy ramowej w socjologii Ervinga Goffmana*, „Przegląd Socjologiczny” 1980, t. 33, s. 195–215; M. Czyżewski, *Analiza ramowa, czyli „co tu się dzieje?”*, w: E. Goffman, *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010, s. VII–XLVII.

<sup>111</sup> R. Bohnsack, *Metoda dokumentarna: od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*, w: S. Krzychała (red.), *Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2004; S. Krzychała, *Metoda dokumentarna jako teoria i praktyka badań edukacyjnych*, w: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010, s. 11–30.

<sup>112</sup> T. Szukdlarek, *McLaren i Agata, czyli o pewnej możliwości interpretacji oporu przeciw szkole*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 1993.

<sup>113</sup> M. Karkowska, *Autoetnografia w perspektywie badań biograficznych...*, dz. cyt., s. 58.



Część 1

**Kształtowanie się  
tożsamości w rodzinie  
wielodzietnej w perspektywie  
autoetnograficznej**



# 1. Rodzina wspólnotą osób uczestniczących w kształtowaniu się dojrzałych relacji interpersonalnych i konstruowaniu tożsamości osobowo-społecznej. Wprowadzenie do problematyki

(Maria Szymańska)

Tematyka podejmowana w niniejszej części publikacji, ujęta jako: *Kształtowanie się tożsamości w rodzinie wielodzietnej w perspektywie autoetnograficznej*, oparta jest na teoretyczno-metodologicznych i empirycznych podstawach pracy licencjackiej Mirosławy Kłaput *Proces kształtowania własnej tożsamości w rodzinie wielodzietnej – studium autoetnograficzne*, pisanej pod kierunkiem Marii Szymańskiej, autorki niniejszego *Wprowadzenia* w problematykę badawczą. Wprowadzenie to będzie stanowiło zaledwie przysłowiową „kroplę w morzu” poruszanego zagadnienia, którego złożoność zostanie jedynie zarysowana poprzez przedstawienie jego perspektywy i kontekstu, będącego uzasadnieniem dla prowadzonej analizy i interpretacji gromadzonego materiału teoretyczno-badawczego. Stąd wybrane pojęcia korespondujące ze sobą zostaną naświetlone w bardzo ogólny, zasadniczy sposób w rozdziale pt. *Teoretyczne aspekty kształtowania się tożsamości w rodzinie wielodzietnej w perspektywie autoetnograficznej*. Ich rozumienie wydaje się istotne ze względu na podejście personalistyczne znajdujące wyraz w realizacji części metodologiczno-empirycznej. Warto tu podkreślić, iż spojrzenie na przedstawiane zjawisko kształtowania się tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej zostanie wydobyte poprzez narracje uczestników badań, budujących wspólnotę rodzinną. W tym świetle, myśl Normana K.

Denzina i Yvonnny S. Lincoln może stanowić tło dla uzasadnienia zastosowania metody badań, sposobu analizy i interpretacji danych. Autorzy podają:

Osobiste doświadczenie odzwierciedla przepływ myśli i znaczeń, jakie pojawiają się w sytuacjach, w których ludzie aktualnie uczestniczą. Doświadczenia te mogą być rutynowe lub problematyczne. Mają one miejsce w życiu jakiejś osoby, a kiedy się o nich mówi, przyjmują kształt opowieści lub narracji. Przeżywanego doświadczenia nie można badać bezpośrednio, ponieważ język, mowa i systemy dyskursywne zapośredniczają i definiują samo doświadczenie, które ktoś próbuje opisać. Badamy więc reprezentacje doświadczenia, nie samo doświadczenie. Analizujemy historie, które ludzie opowiadają sobie na temat doświadczeń, jakie kiedyś mieli. Opowieści te mogą być narracjami na temat osobistego doświadczenia albo na temat Ja, interpretacjami powstającymi, w miarę jak dana osoba posuwa się naprzód<sup>1</sup>.

Michael Bamberg zauważa, iż narracja wskazuje na konieczność odniesienia się do głównych postaci, zdarzeń czy też wydarzeń, jakie miały miejsce w ich życiu – w określonym czasie i przestrzeni, z reguły w pewnej sekwencji czasowej. Ważne jest to, że przyjęcie odpowiedniej formy narracyjnej (struktury) treści pozwala sekwencyjnie ułożyć w całość, bardziej lub mniej spójnie, historię życia (orientacje, komplikacje, rozwiązania zawarte w tej historii i pewne jej zamknięcie). Autor podaje, że postacie są zazwyczaj przedstawiane z perspektywy trzeciej lub pierwszej osoby, która odpowiada sobie na pytanie – kim jestem?<sup>2</sup>, a zatem, zadaje sobie pytanie o swoją tożsamość, w czym też może pomóc jej/Jemu narracja pozostałych uczestników badań, tak jak to ma miejsce w przypadku poruszanej tematyki badawczej niniejszego opracowania. Przyjęcie odpowiedniego klucza analizy narracyjnej i interpretacji zgromadzonego materiału badawczego winno uwzględniać te perspektywy, w czym pomocne będzie zastosowanie metody narracyjnej, jaką jest autoetnografia analityczno-wspólnotowa, która zostanie opisana w dalszej części publikacji.

W związku z powyższym można dodać, iż uzasadnieniem dla wspomnianej problematyki badawczej może być fakt, iż wciąż domaga się ona aktualizacji, chociażby ze względu na zjawiska społeczno-kulturowe kształtujące

<sup>1</sup> N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Autoetnografia: czynienie tego, co osobiste, politycznym*, w: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, tłum. F. Szmidt, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 9.

<sup>2</sup> M. Bamberg, *Why narrative?*, „Narrative Inquiry” 2012, t. 22(1), s. 202–210.

bardzo zróżnicowany obraz rodziny w społeczeństwie oraz ze względu na rolę i znaczenie rodziny dla rozwoju personalnego, jak i społecznego, pojmowanego w skali mikro i makro, uwzględniającego uwarunkowania historyczne jej egzystencji. Dlatego też, jak zauważa Małgorzata Duda:

Mówienie dzisiaj o rodzinie stanowi nie lada wyzwanie dla wszystkich, którzy w jakikolwiek sposób podejmują się jej opisania. Już pobieżna obserwacja pozwala stwierdzić, że współczesne rodziny nie są grupami, które w swej strukturze, pełnionych funkcjach czy preferowanych normach i wartościach są wewnętrznie tożsame, czy chociażby podobne do siebie<sup>3</sup>.

W tym kontekście przywołanie przez Dudę jednego z określeń rodziny, zawartego w Karcie Praw Rodziny, wydaje się adekwatne do przyjętej perspektywy personalistycznej niniejszego opracowania. Autorka zauważa:

Kościół katolicki, w Karcie Praw Rodziny, uważa za rodzinę „związek naturalny, pierwotny w stosunku do państwa czy jakiegokolwiek innej wspólnoty, który posiada swoje własne, niezbywalne prawa; będący czymś znacznie więcej niż tylko zwykłą jednostką prawną, społeczną czy ekonomiczną, stanowiący wspólnotę miłości i solidarności, jedyną pod względem możliwości nauczania i przekazywania wartości kulturalnych, etycznych, społecznych, duchowych i religijnych, istotnych dla rozwoju i powodzenia własnych członków oraz społeczeństwa” (Karta Praw Rodziny 1983, Wstęp D, E)<sup>4</sup>.

Rodzina będąca podstawową jednostką społeczną nie jest zatem jakąś tylko grupą społeczną, ale stanowi wspólnotę osób<sup>5</sup> funkcjonujących w konkretnej przestrzeni życiowej, w której czas odciska swój specyficzny ślad w kształtujących się bliskich i dalszych relacjach interpersonalnych i intrapersonalnych jej członków. Relacje te przyjmują w różnym stopniu wymiar interaktywny i intraaktywny<sup>6</sup>. Ich jakość ulega bądź wzmocnieniu, bądź osłabieniu

<sup>3</sup> M. Duda, *Rodzina z wieloma problemami w optyce polityki społecznej*, „Family Forum” 2020, t. 10, s. 59.

<sup>4</sup> Tamże, s. 59.

<sup>5</sup> Jan Paweł II, *Trzeźwymi bądźcie i czuwajcie*, w: *Przemówienia. Homilie*, Kraków 1999, s. 134; S. Kawula, *Rodzina społecznego i indywidualnego ryzyka*, w: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna, dokonania – aktualność – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 493.

<sup>6</sup> Por. P.A. Thomas, H. Liu, D. Umberson, *Family Relationships and Well-Being*, „Innovation in Aging” 2017, t. 1(3), s. 1–11; (dostęp: 2.09.2022); [https://www.researchgate.net/publication/321014662\\_Family\\_Relationships\\_and\\_Well-Being](https://www.researchgate.net/publication/321014662_Family_Relationships_and_Well-Being)

na skutek wielu złożonych czynników, pośród których istotne są nie tylko naturalne, ekonomiczne, ale społeczno-kulturowe i duchowe. Na uwagę zasługuje konieczność spojrzenia na te czynniki w świetle problemów i trudności, z jakimi boryka się niejednokrotnie rodzina we współczesnym świecie<sup>7</sup>.

Zmieniająca się dynamicznie perspektywa i kontekst funkcjonowania współczesnej rodziny w świecie znajduje odzwierciedlenie w przyjętej przez jej członków koncepcji życia rodzinnego, która to w specyficzny sposób formuje jej niepowtarzalny model egzystencji w wąsko i szeroko rozumianej przestrzeni społeczno-kulturowej. Model ten budowany jest zgodnie z przyjętym, określonym kodeksem postępowania kulturowego, społeczno-moralnego, wyrażonym w zestawie pryncypiów, których urzeczywistnianie zdeterminowane jest osiąganym poziomem dojrzałości świadomości aksjologicznej<sup>8</sup>, przejawiającej się w konkretnych postawach członków rodziny funkcjonujących w specyficznym dla siebie paradygmacie. Pośród wielu ujęć paradygmatów i dyskursów toczących się na ich temat warto w tym miejscu odwołać się do Marcella Kelly, Maury Dowling i Michelle Millar, którzy to, dokonując szerokiej analizy tego paradygmatu, postrzegają go jako światopogląd, w którym czynnik aksjologiczno-etyczny oddziałuje na przekonania uczestników procesów edukacyjnych wypracowujących wspólny pogląd na kwestie metodologiczne<sup>9</sup>. Taki pogląd można przenieść na konstruowanie się wspólnego paradygmatu aksjologiczno-etycznego w rodzinie rozwiązującej wspólnie różne problemy, planującej i realizującej wspólne projekty rodzinne. W związku z tym można nawet przyjąć, iż właśnie ów paradygmat nadaje rodzinie pewną specyfikę i określa charakter jej egzystencji na poziomie jednostkowym i wspólnotowym w przyjętym modelu kultury organizacyjnej, uwzględniającej podział i jakość pełnionych ról, zadań. Co więcej, nie pozostaje to bez znaczenia dla charakteru uczestnictwa członków rodziny w budowaniu jej tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze personalnym i społecznym<sup>10</sup>. Powiązanie tożsamości rodziny z kulturą, jej organizacją i uczestnictwem w niej, jak też postępowaniem moralnym w określonym paradygmacie, wymaga zatrzymania się nad

<sup>7</sup> Zob. M. Duda, *Rodzina z wieloma problemami*, dz. cyt., s. 57–72.

<sup>8</sup> M. Kowalski, D. Falcman, *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 41–63.

<sup>9</sup> Por. M. Kelly, M. Dowling, M. Millar, *The Search for Understanding: The Role of Paradigms*, „Nurse Researcher” 2018, t. 25(4), s. 9–13.

<sup>10</sup> Por. M. Wróblewska, *Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. 17, s. 176–187.

pojęciami korespondującymi ze sobą, takimi jak: uczestnictwo w kulturze, kształtowanie czy też konstruowanie tożsamości, etos moralny, uczestnictwo wspólnotowe – rodzinne, gdzie miłość rodzicielska warunkuje budowanie jedności rodziny, zwłaszcza rodziny wielodzietnej, a w konsekwencji tożsamości rodziny postrzeganej holistycznie jako całość, jako organizm społeczny, którego jakość funkcjonowania uwarunkowana jest jakością funkcjonowania poszczególnych jego członków i odwrotnie. Adekwatną metaforą dla takiego rozumienia tożsamości rodziny może być drzewo<sup>11</sup>, którego korona, wyrastająca z konkretnego pnia drzewa, składa się z wielu gałęzi i gałązek połączonych ze sobą w rozmaity sposób. Drzewo to, egzystując w określonej rzeczywistości czasowo-przestrzennej, spełnia swoje zadania, staje przed licznymi wyzwaniami, zмага się z trudnościami i realizuje swoją misję życiową osadzoną w kontekście społeczno-kulturowym. Takie metaforyczne rozumienie tożsamości wskazuje na „nieustanny proces funkcjonowania jej w triadzie (tożsamość dziedziczona i nabywana, tożsamość ról i wyzwań, tożsamość odczuwana i realizowana)”<sup>12</sup>, co wydaje się skomplikowane, zwłaszcza we współczesnym świecie.

Biorąc pod uwagę powyższe, wybrane pojęcia zostaną tylko zasygnalizowane w takim stopniu, w jakim wydaje się to fundamentalne dla nakreślenia tła teoretyczno-metodologicznego prowadzonych badań empirycznych w strategii jakościowej, metodą gromadzenia danych – autoetnografia analityczno-wspólnotowa<sup>13</sup>, a w szczególności za pomocą technik narracyjnych, ugruntowanych w kulturze humanistycznej i kulturze edukacji<sup>14</sup>. Wspomniany sposób gromadzenia danych wiąże się z koncepcją konstruowania tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej, będącej rzeczywistością cechującą się pewną czasową trwałością, którą należy rozpatrywać w korelacji z ogółem nabytych utożsamień, „poprzez które coś (pochodzącego) z innego wchodzi

<sup>11</sup> Zob. M. Szymańska, *Wychowawcza miłość rodzicielska w zarysie*, w: A. Regulska, A.J. Najda (red.), *Wsparcie rodziny. Założenia i praktyka w ujęciu interdyscyplinarnym*, Instytut Papieża Jana Pawła II, Wydawnictwo „Arka” w Cieszynie, Warszawa 2017, s. 55.

<sup>12</sup> M. Wróblewska, *Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*, dz. cyt., s. 183; J. Nikitorowicz, *Dylematy kształtowania tożsamości w wymiarze kulturowym*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 15–25.

<sup>13</sup> M. Ciechowska, *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych*, dz. cyt., s. 210–211.

<sup>14</sup> J. Bruner, *Kultura Edukacji*, tłum., T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo „Universitas”, Kraków 2006.

w skład tego samego”<sup>15</sup>. Należy dodać, iż zgodnie z poglądem Paula Ricoeura, „w dużej mierze tożsamości osoby lub wspólnoty tworzą takie utożsamienia z wartościami, normami, ideałami, wzorami, bohaterami, w których osoba lub wspólnota się rozpoznają”<sup>16</sup>. Co więcej, ów sposób zbierania danych wydaje się przydatny do podjęcia próby narracyjnego nakreślenia specyfiki funkcjonowania rodziny wielodzietnej, w którym „natura tożsamości narracyjnej objawia się (...) dopiero w dialektyce bycia sobą i bycia tym samym. W tym sensie ta ostatnia stanowi główny wkład teorii narracyjnej do ustanowienia tego-który-jest-sobą”<sup>17</sup> także w relacji z innymi.

Pierwszą kategorią domagającą się zatrzymania jest wartość uczestnictwa w kulturze, ujmowanej w wymiarze horyzontalno-wertykalnym<sup>18</sup>, którą, według Davida Tuohy’ego, określa szeroko rozumiana rzeczywistość złożona z „wielu wzajem na siebie oddziałujących składników. W poszczególnych grupach społecznych poszczególne elementy kultury występują pod różną postacią, z różnym nasileniem i różną częstotliwością”<sup>19</sup>. Autor, wydobywając wartość kultury jako złożonego, spójnego wewnątrznie czynnika określającego bycie danej społeczności, a zatem i rodziny, wskazuje na wspomnianą wartość uczestnictwa w niej. Zaznacza:

Ludzie wzrastają w kulturze, więc staje się ona częścią ich istnienia i stopniowo poprzez kulturę określają swoją tożsamość. Z czasem przywykną do tego, co to znaczy być częścią kultury. Sens tego, co widzą i co robią, przejmują od innych członków i przekazują następnym. Ta wiedza przekazywana jest dzięki językowym niuansom, potwierdzana oraz wzmocniana przez symbole, rytuały i inne socjalizujące doznania. Uczestnictwo w kulturze ma zarówno szerokość, jak i głębokość. Szerokość kultury to wachlarz odrębnych elementów w rodzaju stylu życia, odpoczynku, pracy, związków z innymi, duchowości. Wszystkie te elementy funkcjonują na różnych poziomach intensywności, tym samym nadając doznaniom jednostki różną głębię. Niektórzy ludzie zanurzeni są w kulturze grupy, inni ślizgają się po jej powierzchni<sup>20</sup>.

<sup>15</sup> P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chełstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 201.

<sup>16</sup> Tamże, s. 201–202.

<sup>17</sup> Tamże, s. 233.

<sup>18</sup> W. Chudy, *Jan Paweł II – Nauczyciel kultury. Osoba ludzka znakiem trudu i nadziei*, w: *Osobowy wymiar kultury. Materiały XV Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich, Jasna Góra, 18–20 listopad 2004*, Rada Szkół Katolickich, Warszawa 2004, s. 29–47.

<sup>19</sup> D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 23.

<sup>20</sup> Tamże.

Przedstawiony fragment opisu uczestnictwa w kulturze może prowadzić ku konkluzji, iż funkcjonowanie podstawowej jednostki społeczno-kulturowej, jaką jest rodzina, domaga się spojrzenia na nie w wymiarze jednostkowym, wspólnotowym, horyzontalnym i wertykalnym oraz organizacyjnym. Język, jakim posługują się członkowie rodziny, tradycje, obyczaje i rytuały – świadomie przestrzegane, styl jej życia powiązany z aktywnościami o charakterze społecznym, duchowym itp., poszukiwania coraz głębszego znaczenia i sensu życia jednostkowego i wspólnotowego sprzyjają kształtowaniu się bliskości więzi ubogacających uczestników wspólnoty rodzinnej. Zatem przed rodziną staje zadanie stwarzania swym członkom możliwości wzrastania w kulturze, odpowiedzialnego budowania przez nich tożsamości społeczno-kulturowej, umocowanej w przestrzeni antropologiczno-aksjologicznej już od najmłodszych lat. Takie spostrzeżenie znajduje odzwierciedlenie w rozumieniu tożsamości przez Jerzego Nikitorowicza. Autor pisze:

Zamierzeniem moim jest zwrócenie uwagi na istotny etap w ustawicznym procesie kształtowania tożsamości człowieka, etap przechodzenia od tożsamości naturalnie danej przez „znaczących innych”, bezrefleksyjnie dziedziczonej, opartej na zaufaniu i nasyconej silnymi związkami emocjonalnymi, do tożsamości podmiotowej, rozpoczynającej proces budowania autonomii, gdzie świat dany ulega reifikacji, stając się rzeczywistością, w której to dziecko sytuuje siebie, zauważa swoje miejsce, czyli rozpoczyna świadome, odpowiedzialne kreowanie siebie, budowanie własnej tożsamości jako zbioru uświadamianych autocharakterystyk (definicji siebie). Tożsamość ta jest wytwarzana i podtrzymywana w wyniku aktywności poznawczej, działań, czynności, podejmowanych inicjatyw, na podstawie wcześniejszych doświadczeń oraz codziennej komunikacji. Właśnie w wyniku powyższego kształtują się umiejętności refleksyjnego wychodzenia poza siebie i tworzenia obrazu własnej osoby, zdolności patrzenia na siebie oczami innych<sup>21</sup>.

Uwarunkowania dla jakościowego – refleksyjnego podejścia do rzeczywistości wewnętrznej i zewnętrznej konstruowanej tożsamości są bardzo złożone i wymagają między innymi umiejętności przekraczania swoich możliwości, stosowania zasady interakcyjności<sup>22</sup> w edukacji jednostki i społeczeństwa, coraz głębszego indywidualnego i wspólnotowego odczuwania

<sup>21</sup> J. Nikitorowicz, *Tożsamość wobec dylematów generowania dziedzictwa kulturowego*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10(2), s. 36.

<sup>22</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, dz. cyt., s. 38–41.

jej, wymagającego rozumienia istoty wczucia w konstytuowaniu własnej osoby i wspólnoty osób<sup>23</sup>, a zatem i rodziny. Edyta Stein podkreśla, iż poznanie cudzej osobowości umożliwia poznanie i traktowanie nie tylko jej jako obiektu poznania,

lecz jako wczucie w „pokrewne, natury”, tzn. w osoby naszego typu, doprowadza do rozwoju to, co w nas „drzemie”, i jako wczucie w innego rodzaju struktury osobowe uświadamia nas o tym, czym nie jesteśmy, czym więcej albo mniej jesteśmy niż inni (...). Ponieważ przeżywanie wartości jest fundujące dla własnej wartości {przeżywającego}, otwiera się przeto wraz z nowymi wartościami uzyskanymi we wczuciu także widok na nieznanne wartości własnej osoby<sup>24</sup>.

Pogłębione przeżywanie siebie w relacji z innymi oraz przeżywanie treści tych relacji z uwzględnieniem procesu pogłębiania świadomości aksjologicznej winno przekładać się na proces doskonalenia rodziny jako wspólnoty osób tworzących pewnego rodzaju jedność paradygmatyczną, determinującą jakość tworzonej przez nią kultury organizacyjnej. W powyższym kontekście można przyjąć, iż tworzenie jej sprzyja budowaniu otwartości na przeżywanie siebie w odniesieniu także do innego członka rodziny, co stanowi zadanie dla całej wspólnoty. Wyzwanie to, zatem, może rodzić potrzebę tworzenia dojrzałej kultury organizacji rodziny, w której wytwory (rytuały, role i normy), wartości (centralne, peryferyjne, ekstensywne, intensywne, trwałe) oraz założenia dotyczące jej wewnętrznego i zewnętrznego funkcjonowania z uwzględnieniem granic, jakie stawiane są pomiędzy rodziną, jej członkami a środowiskiem, określają specyfikę jej egzystencji i funkcjonowania<sup>25</sup>, istotną dla kształtowania się autonomii i tożsamości kulturowej – jednostkowej i wspólnotowej, opartej na międzypokoleniowym i międzykulturowym dialogu miłości<sup>26</sup>. Ponadto można dostrzec, iż kultura organizacyjna rodziny wydaje się korelować z odpowiednio urzeczywistnianym etosem rodziny i wspomnianym już paradygmatem nadającym jej niepowtarzalny rys, rezonującym na postawy członków rodziny, zwłaszcza rodziny wielodzietnej, w której każdy członek winien zachowywać swą indywidualność, poczucie własnej, odrębnej tożsamości

<sup>23</sup> Por. E. Stein, (św. Benedykta od Krzyża), *O zagadnieniu wczucia*, tłum. D. Gierulanka, J.F. Gierula, J. Machnac, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, Kraków 2014, s. 231.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Por. D. Tuohy, *Dusza szkoły...*, dz. cyt., s. 23–37.

<sup>26</sup> Por. J. Nikitorowicz, *Tożsamość wobec dylematów...*, dz. cyt., s. 44–46.

ubogacającej wspólnotę jedności teźże rodziny, co zostanie nakreślone w dalszej części publikacji. Nasuwa się tu konieczność uwzględnienia faktu, iż współczesna cywilizacyjna przestrzeń społeczno-kulturowa charakteryzuje się między innymi wzrastającym zjawiskiem dywersyfikacji modeli egzystencjalno-funkcjonalnych rodziny, począwszy od modeli opierających się między innymi na podłożu personalistyczno-antropocentrycznym lub teocentrycznym, liberalnym, materialistycznym, liberalno-materialistycznym czy progresywnym. Dywersyfikacja ta wiąże się z konkretnym dla danej społeczności wymiarem demograficznym rodziny, zdeterminowanym względami biologicznymi, psychicznymi, społeczno-etycznymi, kulturowymi, losowymi czy ekonomicznymi, a zatem i z przyjęciem określonego paradygmatu lub wielu paradygmatów oddziałujących na kształtowanie się etosu rodziny. Warto tu wspomnieć, iż nawet jeśli pojawia się w rodzinie różnorodność paradygmatyczna, to można przypuszczać, że jeden z paradygmatów stanie się dominujący i uzewnętrzni się w aktywności wspólnoty rodzinnej – partycypacji i zaangażowaniu jej członków w budowanie dobra personalnego i wspólnego, zgodnie z uznawanymi i urzeczywistnianymi w jakimś stopniu przez członków rodziny zasadami. Zasady obowiązujące w rodzinie ujawniają charakter paradygmatycznego jej funkcjonowania, uzewnętrzniają moc i siłę wychowawczą etosu moralnego powiązanego z urzeczywistnianiem tradycji kulturowo-społecznej, co w konsekwencji winno sprzyjać konstruowaniu tożsamości rodziny z zachowaniem odrębności osobowej jej członków. Trzeba dodać, iż skuteczność siły moralnej etosu rodziny wiąże się z jakością siły przeżycia moralnego jej członków współtworzących odpowiednią atmosferę rodzinną, umożliwiającą ubogacające zsynchronizowanie z etosem środowiska pedagogicznego (np. szkołą), społecznego – pozarodzinnego, kulturowego i naturalnego<sup>27</sup>.

Dostrzeżenie korelacji etosu moralnego z organizacją kultury, kształtowaniem się tożsamości rodziny oraz paradygmatem urzeczywistnianym przez wspomniane środowiska wydaje się istotne dla budowania tożsamości członków rodziny, zwłaszcza rodziny wielodzietnej. Brak teźże korelacji lub negatywna niespójność korelacyjna może destrukcyjnie oddziaływać na kształtowanie się osobowości członków wspomnianych środowisk, zwłaszcza młodego pokolenia, a poczucie bliskości więzi w rodzinie, zwłaszcza wielodzietnej, poddawane jest wielu próbom. W związku z tym, wypracowanie

---

<sup>27</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2000, s. 242–243.

wspólnego paradygmatu jedności<sup>28</sup> w zakresie fundamentalnych obszarów egzystencji wspólnot uczestniczących w szeroko rozumianym życiu społecznym stanowi wyzwanie dla dzisiejszej polityki oświatowo-edukacyjnej czy rodzinnej. Należy podkreślić, iż jedność, pojmowana w perspektywie personalistycznej teorii uczestnictwa<sup>29</sup>, nie oznacza jednakowości. Dopuszcza różnorodność ubogacającą ją w rozumieniu komplementarności, a nie sprzeczności (postrzeganej nie jako konstruktywna antynomia, ale jako element destrukcyjny). Przy takim założeniu, etos moralno-społeczno-kulturowy winien się stać istotnym czynnikiem determinującym kształtowanie się dojrzałości personalnej i wspólnotowej w przestrzeni rodzinnej, a funkcjonowanie w paradygmacie jedności winno wzmacniać pozytywnie jakość interakcji społecznych poprzez pogłębianie intraktywności jednostkowej. W związku z tym nasuwa się tu spostrzeżenie, iż brak takiego paradygmatu czy też zbyt wysoki stopień rozbieżności w wieloparadygmatycznym kształtowaniu się etosu może nie tylko sprzyjać osłabieniu jego mocy i siły, ale też utrudniać przebieg procesu kształtowania się tożsamości społeczno-kulturowej jednostki i grupy społecznej, a zatem i rodziny, co może rodzić obawy dotyczące:

- podważania wiarygodności uznawanych wartości moralnych w rodzinie, relatywizowania ich na takim poziomie, który zagraża: określaniu i stawianiu perspektywicznych celów życiowych na poziomie jednostkowym i społecznym, budowaniu tożsamości jej członków; wypaczenia kierunku wychowania młodego pokolenia w rodzinie;
- obniżenia poziomu poczucia jedności, wspólnotowości, bezpieczeństwa, przynależności społecznej w wymiarze jednostkowym i wspólnotowym;
- zagubienia we współczesnym świecie, a w konsekwencji zagubienia czy wypaczenia sensu i znaczenia funkcjonowania wspólnoty rodzinnej na płaszczyźnie fizyczno-psychicznej, społeczno-moralnej, kulturowej i duchowej;
- zwiększenia stopnia podatności na szeroko rozumiane uzależnienia fizyczne, psychiczne, społeczno-moralne i kulturowe, co jest też związane z brakiem krytycznego odniesienia do upowszechnianych,

<sup>28</sup> B. Śliwerski, *Paradygmaty współczesnej pedagogiki jedności w Polsce*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” / „Educational Studies Review” 2017, nr 2, s. 39–58.

<sup>29</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2000, s. 301–335.

zrelatywizowanych tendencji życia społeczno-moralnego i kulturowego, a może wynikać z niezaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych członków rodziny;

- obniżenia poziomu odporności na stres, radzenia sobie z nim i z lękami, jakie mogą mu towarzyszyć, co niejednokrotnie może prowadzić ku poszukiwaniu potwierdzenia siebie w różnych, a więc i destrukcyjnych relacjach z innymi, zagrażających bezpieczeństwu jednostkowemu i społecznemu;
- wyzwalania postaw indywidualistycznych, agresywnych, utylitarnych, totalitarnych itd.

Wspomniane powyżej obawy mogą stanowić uzasadnienie dla podejmowania troski o wzmacnianie etosu moralnego rodziny, jego klaryfikację postrzeganą przez pryzmat dojrzałości moralnej na poziomie postkonwencjonalnym, korespondującej z osiąganiem tożsamości postkonwencjonalnej<sup>30</sup>, budowanej na tożsamości moralnej<sup>31</sup>. Zatem etos moralny rodziny domaga się formacji świadomości nie tylko aksjologicznej, ale i paradygmatycznej, a zatem i mądrego respektowania przyjętych pryncypiów paradygmatu budującego jedność członków rodziny na płaszczyźnie podmiotowo-partycypacyjnej, w prowadzonej przez nich aktywności rozwojowej, także ukierunkowanej na rozwój tożsamości postkonwencjonalnej. Dlatego też wszelkie programy, warsztaty, kursy dla osób pragnących założyć rodzinę, terapie rodzinne winny być tak konstruowane, by stymulowały pogłębienie świadomości aksjologiczno-pragmatycznej, uwzględniając wymienione powyżej obawy i ich uzasadnienie. Wykorzystanie w nich metod jakościowego prowadzenia badań, takich jak badania w działaniu, autoetnografii czy innych<sup>32</sup>, może wspierać konstruowanie i realizację przyjętych strategii formacyjnych rodziny, sprzyjając kształtowaniu czy też konstruowaniu tożsamości jej członków.

Wspomniana troska o rodzinę i jakość uczestnictwa w niej implikuje potrzebę odniesienia się do pojęcia uczestnictwa w rozumieniu Karola Wojtyły, gdzie znajduje ono „uzasadnienie w personalistycznej interpretacji faktu

<sup>30</sup> L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana, zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1988, s. 129–136.

<sup>31</sup> D. Narvaez, D.K. Lapsley, *Moral identity, moral functioning, and the development of moral character*, w: D.M. Bartels, Ch.W. Bauman, L.J. Skitka, D.L. Medin (red.), „The Psychology of Learning and Motivation” 2009, t. 50, s. 257.

<sup>32</sup> Zob. M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, dz. cyt.

bycia człowiekiem<sup>33</sup>, znajdującego samopotwierdzenie i samospełnienie, działając razem z innymi, działając we wspólnocie, która nie tylko umożliwia mu samostawanie się, a w konsekwencji osiągnięcie tożsamości osobowej i społecznej, ale sama się rozwija, aktualizując potencjalność rozwojową swoich członków<sup>34</sup>. Jako że uczestnictwo człowieka w życiu wspólnoty ma charakter zwrotny – interaktywny, istotne wydaje się tu wydobycie znaczenia stosowanych zasad określających funkcjonowanie zarówno każdego członka, jak i całej wspólnoty rodzinnej w wymiarze naturalnym, społeczno-moralnym i kulturowym, zgodnie z paradygmatem, który nadaje im sens. W omawianym obszarze badawczym, w szerszym ujęciu, punktem odniesienia jest paradygmat personalistyczny, zaś w ujęciu szczegółowym (węższym) – paradygmat podmiotowo-partycypacyjny osadzony w personalizmie Wojtyły<sup>35</sup>, co wiąże się z faktem, iż zasady uczestnictwa wspólnotowego umocowane są w przestrzeni wartości ewangelicznych wydobywającej istotę normy personalistycznej, jaką jest miłość<sup>36</sup>. Ta norma personalistyczna stanowi także punkt wyjścia dla dialogicznego budowania dojrzałych relacji rodzinnych, będących istotnym czynnikiem w budowaniu tożsamości osobowej, społeczno-kulturowej członków rodziny. One też wskazują na jakość podmiotowo-partycypacyjną charakteru tego paradygmatu, który afirmuje się w godności człowieka – najwyższej wartości osobowej wskazującej na jego niepowtarzalność, rozumność, wolność, prawdę, sprawiedliwość i miłość<sup>37</sup>. Dlatego zaakcentowanie ich w omawianym kontekście wydaje się sensowne.

Są to między innymi określone przez Wojtyłę zasady:

- *ewangelicznej miłości bliźniego*, wykraczającej poza granice bycia razem z innymi, przejawiającej się w bezwarunkowym i bezinteresownym służeniu sobie nawzajem, inspirującej twórczo do czynienia i pomnażania dobra godziwego i wspólnotowego, skorelowanej z poniżej zasygnalizowanymi zasadami. Rodzina realizująca zasadę ewangelicznej miłości bliźniego staje się wiarygodną przestrzenią dla budowania cywilizacji miłości, co nie oznacza, iż nie boryka się

<sup>33</sup> M. Szymańska, *Uczestnictwo w życiu społecznym, w świetle teorii uczestnictwa Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Kontekst pedagogiczny*, „Artes Liberales” 2011, nr 1–2(10–11), s. 30.

<sup>34</sup> Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, dz. cyt., s. 303–309.

<sup>35</sup> C.S. Bartnik, *Historia filozofii*, Lublin 2000, s. 480–481.

<sup>36</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2001, s. 319–322.

<sup>37</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, dz. cyt., s. 322–335.

z wyzwaniem i trudnościami w pokonywaniu swych ograniczeń wobec siebie, członków wspólnoty, jak i osób pozostających w interrelacji z nimi. Mądrość, prawda, odpowiedzialność, wolność (nie swawola), służebność, braterstwo, ofiarność, pokora i męstwo wpisujące się w urzeczywistnianie zasady miłości ewangelicznej korelują z jej miłosiernym atrybutem;

- *solidarności* wiążącej się z poczuciem odpowiedzialności i współodpowiedzialności za dobro wspólnoty rodzinnej, wykonywaniem zadań w ramach jej funkcjonowania oraz gotowością do ich przyjmowania i realizowania w „przydzielonym” zakresie;
- *konstruktywnego sprzeciwu* wyrastającego z zasady solidarności, wskazującego na potrzebę uczestnictwa i zaangażowanie w życie wspólnoty urzeczywistniającej działania na rzecz dobra jednostkowego i grupowego zgodnie z zasadami sprawiedliwości społecznej, rozumianej w perspektywie teocentrycznej. Rodzina dopuszczająca możliwość wystąpienia owego konstruktywnego sprzeciwu w swoim funkcjonowaniu otwiera się na twórcze rozwiązania problemów, twórczy wzrost ku autonomicznej dojrzałości, kształtując poczucie tożsamości na postkonwencjonalnym poziomie;
- *równości*, wymagającej poszanowania godności osoby i respektowania idei równości także pod kątem stosowanego prawa, zdeterminowanego prawem usprawiedliwiającej miłości, która nie ma nic wspólnego z naiwnością i słabością, a zatem zapobiega spekulacji, manipulacji intelektualnej i emocjonalnej, co wyraźnie winno znaleźć odzwierciedlenie w postawach rodziców względem dzieci i dzieci względem rodziców;
- *dialogiczności* opierającej się na wolności i prawdzie warunkujących porządek etyczny, włączającej indywidualizm i autorytaryzm, dostrzegającej wartość indywidualności i różnorodności w formowaniu dojrzałości wspólnotowej.

Ponadto, warto wspomnieć o zasadzie:

- *pomocniczości* posiadającej rys miłości ewangelicznej – społecznej, ukierunkowanej na ochronę wolności człowieka, stawiającej wyzwania każdemu członkowi wspólnoty i każdej wspólnoty w zakresie ochrony własności szeroko rozumianej, przejawiającej się w postawie otwartości na wspomaganie i wspieranie osób w czynach na rzecz dobra indywidualnego i społecznego<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> Por. M. Szymańska, *Uczestnictwo w życiu społecznym...*, dz. cyt., s. 39–41.

Dojrzałe podejście do nakreślonych zasad uczestnictwa może sprawić, iż będą stanowić moralny azymut dla budowania przez członków społeczności rodzinnej ich własnej, dojrzałej życiowej drogi, która bierze swój początek właśnie w etosie moralnym, społeczno-kulturowym rodziny, a która to prowadzi do osiągnięcia tożsamości na poziomie postkonwencjonalnym w wymiarze jednostkowym i społecznym. Można tu postawić tezę, iż im większa rzeczywista moc i siła etosu w rodzinie, tym potężniejsza siła moralna jej członków, przejawiająca się w ich postępowaniu, ujawniającym różnorodność postaw, zachowań, stylu myślenia, zainteresowań etc. Co więcej, sprzyja dostrzeżeniu i wydobyciu piękna ich indywidualności, ubogacającą tę wspólnotę. Dojrzałe poczucie wspólnotowości kształtuje się poprzez taką różnorodność, która sprzyja rozwojowi osobowości jednostki, zapobiegając niewłaściwie rozumianej indywidualizacji, dla której punktem odniesienia jest egocentryzm czy egotyzm zbudowany na filarze relatywistyczno-antropocentrycznym. Zatem troska o wewnętrzny świat rodziny, podlegający, jak pisze Stanisław Kawula, „wpływowi z zewnątrz, które docierają tam różnymi kanałami i kształtują społeczny i indywidualny system wartości oraz normy zachowania społecznego poszczególnych członków”<sup>39</sup>, winna towarzyszyć trosce o jakość uznawanego i urzeczywistnianego paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego umacniającego poczucie wspólnotowości, a zwłaszcza poczucie bliskości więzi, której nośnikiem jest miłość. Ukierunkowuje ona wychowawczą miłość rodzicielską na dzieci, będące darem nie tylko danym, ale i zadaniem, wymagającym szczególnej troski naznaczonej poczuciem odpowiedzialności za społeczeństwa i cywilizację miłości. Wychowawcza miłość rodzicielska urzeczywistnia się w postępowaniu moralnym rodziców wobec dzieci, „ukierunkowanym na czynienie dobra godziwego, wynikającego z miłości – potrzeby i daru serca otwartego na Boga, drugiego człowieka i świat”<sup>40</sup>. Zostawia swój trwały ślad nie tylko w formującej się miłości dzieci do rodziców, ale i w ich moralnej odpowiedzi na postępowanie rodziców, w którym uwidacznia się zasadniczo:

- afirmacja członków rodziny, co nie pozostaje w sprzeczności z brakiem zgody na niemoralne postępowanie członków rodziny, czego wyrazem jest dojrzałe pojmowana tolerancja;

<sup>39</sup> S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika Rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 50.

<sup>40</sup> M. Szymańska, *Wychowawcza miłość rodzicielska w zarysie*, w: A. Regulska, A. Najda (red.), *Wsparcie rodziny...*, dz. cyt., s. 65.

- troska zarówno o własny integralny rozwój, jak i dzieci;
- podejmowanie wysiłku na rzecz tworzenia dobrej, pełnej życzliwości i ciepła atmosfery rodzinnej, sprzyjającej kształtowaniu postawy pokoju, szczerości, otwartości, optymizmu, cierpliwości, wyrozumiałości;
- dialogiczne – konstruktywne rozwiązywanie konfliktów i trudnych sytuacji pojawiających w życiu rodzinnym;
- poczucie odpowiedzialności za swoje słowa i czyny;
- postawa prawości i odwagi umocowana w dobru, prawdzie i pięknie;
- budowanie bliskości więzi i jedności z członkami rodziny<sup>41</sup>.

Wymienione powyżej wskaźniki miłości rodzicielskiej – wychowawczej, dojrzałe kształtowanie relacji rodzinnych może mieć ogromne znaczenie dla kształtowania jakości bliskości więzi<sup>42</sup>, korelującej z poczuciem bezpieczeństwa i przynależności, wzmacniającej poczucie godności osobowej i poczucie własnej wartości, odrębności świadomie przeżywanej w sposób podmiotowy, co niewątpliwie sprzyja budowaniu tożsamości poszczególnych członków rodziny, jak i organizmu społecznego, jakim jest rodzina.

Podsumowując, tematyka dotycząca kształtowania własnej tożsamości w rodzinie wielodzietnej stanowi przedmiot podejmowanych badań osadzonych w szerokiej problematyce badawczej, która ze względu na cel publikacji zostanie zredukowana w zakresie teoretycznym stanowiącym punkt odniesienia do analizy wielowarstwowej i interpretacji zgromadzonego materiału badawczego za pomocą wspomnianej już metody – autoetnografii wspólnotowej. Wykorzystane techniki narracyjne i sposób analizy danych, osadzony w przestrzeni humanistycznej, wydają się korespondować z podjętymi zagadnieniami. Pomocne w tej kwestii było odkrywanie siebie wespół z innymi za pomocą technik narracyjnych, opisanych w dalszej części publikacji. Warto dodać, iż mogą one sprzyjać głębszemu rozumieniu siebie, co wymaga spojrzenia na swoje życie przez pryzmat doświadczeń mających miejsce w przeszłości z ukierunkowaniem na przyszłość, z uwzględnieniem nie tylko czynników wewnętrznych, ale i zewnętrznych<sup>43</sup>, w tym społecznych. A zatem, rozumienie siebie może się dokonywać poprzez poznanie motywów

<sup>41</sup> Por. tamże.

<sup>42</sup> M. Szymańska, *Więź czynnikiem determinującym wychowawcze relacje rodzinne*, w: T. Sakowicz, K. Gąsior (red.), *Wartości w rodzinie i społeczeństwie*, Oficyna Wydawnicza „STON 2”, Kielce 2014, s. 494–502.

<sup>43</sup> Por. K. Rosner, *Narracja jako struktura rozumienia*, „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1999, nr 3(56), s. 7–15.

swego działania, motywów działania innych, skutków tego działania i ich uwarunkowań, w czym zapewne istotną rolę odgrywa prowadzona narracja. Narracja traktowana jako struktura rozumienia siebie pozwala zgłębić aspekt tożsamości narracyjnej<sup>44</sup> także w przestrzeni kształtowania tożsamości własnej badacza w wielodzietnej rodzinie.

Egzemplifikacja poruszanej problematyki badawczej ma charakter szczegółowy, partykularny. Tym niemniej trzeba podkreślić, iż opracowanie niniejszego studium badawczego stanowiło wartość tak dla badacza, jak i uczestników badań, którzy odkrywając jednocześnie swoją odrębność personalną, odkrywali i pogłębiali swoje poczucie bliskości, więzi rodzinnej, dostrzegli proces kształtowania tożsamości w rodzinie w przestrzeni czasowo-międzygeneracyjnej, otwierali się na siebie wzajemnie na drodze pogłębiającego się dialogu miłości, czego wyrazem są wypowiedzi narracyjne członków rodziny Mirosławy i jej samej. W tymże względzie należy podkreślić, iż po głębokim namyśle Autorki – badacza prowadzącego badania, imiona członków jej rodziny pozostały niezmienione, co można odczytać w kategorii potrzeby dania autentycznego „świadectwa” bycia „innym” w sensie różnorodności we wspólnocie budującej swe poczucie jedności w procesie kształtowania swej niepowtarzalnej tożsamości. Taka postawa badacza, szanującego godność własną i wszystkich członków tejże wspólnoty, nie tylko wpisuje się w perspektywę etyczną niniejszego opracowania, ale i zasługuje na konieczność pochylenia się nad przekazem, jaki płynie z badań prowadzonych z potrzeby serca.

Inną kwestią, do której warto się odnieść, jest dobór literatury stanowiącej podstawę dla refleksji prowadzonej przez Mirosławę udającą się w podróż eksplorującą poznawanie siebie w konstelacji wspólnoty rodzinnej tak bardzo jej bliskiej – refleksji nie tylko naukowej, ale też bardzo indywidualnej, personalnej. Dalsze etapy tej podróży to uważne zagłębianie się w zgromadzone dane, to otwieranie nowego horyzontu doświadczeń, czy też wręcz doświadczenia siebie w nowych okolicznościach, domagających się spojrzenia z dystansu, by obraz badanego przedmiotu stawał się wyraźniejszy i klarowniejszy. Stąd też zabieg formalny analizowania i interpretowania ich z perspektywy zewnętrznego „Ja”, patrzącego na siebie z pewnej oddali, co wyraża relacja „Ja – o Sobie”, czyli narratora będącego Sobą i zarazem tym Drugim.

---

<sup>44</sup> Tamże.

## **2. Teoretyczne aspekty kształtowania się tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej w perspektywie autoetnograficznej**

(Mirosława Kłaput, Maria Szymańska)

Podjęmowana w niniejszej publikacji tematyka o charakterze teoriopoznawczym, praktycznym, jak i empirycznym domaga się nakreślenia wybranych, fundamentalnych ujęć tożsamości i rodziny, jak też przedstawienia podstaw metodologicznych realizowanego projektu badawczego, strategii jakościowej adekwatnej do poruszanej problematyki. Przyjęcie prezentowanej struktury teorio-empirycznej podyktowane było potrzebą zgłębienia rozumienia zjawiska tożsamości własnej badacza w rodzinie wielodzietnej, a zatem indywidualną potrzebą rozwiązania problemów personalnych korelujących z ich charakterem społeczno-kulturowym. Wiedza i samowiedza badacza dotycząca tejże problematyki, pogłębiana poprzez interakcję czy też transakcję z wiedzą zawartą w literaturze przedmiotu, stała się w pewnym sensie facylitatorem dla konceptualizacji procesu badawczego, z jednej strony, z drugiej zaś, czynnikiem kształtującym własną dojrzałość ludzką poprzez pogłębienie rozumienia siebie w perspektywie autoteleologicznej, co zostanie ukazane i wyjaśnione poniżej.

## 2.1. Wybrane pojęcia tożsamości i rodziny w zarysie

Teoretyczne aspekty znajdujące się u podstaw prowadzonych badań obejmują zagadnienia:

- tożsamość, poczucie tożsamości, rodzaje i poziomy tożsamości w ujęciu wybranych autorów, takich jak Erik H. Erikson, Paul Ricoeur, Jeromy S. Bruner, Lech Witkowski, Grzegorz Babiński, Anna Izabela Brzezińska czy Monika Wróblewska. Dobór tych ujęć pozwala na wydobycie zjawiska kryzysu tożsamości, jaki wpisany jest w kształtowanie się osobowości człowieka egzystującego w środowisku społecznym, a zatem i w rodzinie, zwłaszcza rodzinie wielodzietnej;
- rodzina, jej funkcje, postawy rodzicielskie istotne dla integralnego rozwoju jej członków, zwłaszcza dzieci. Ważne będzie tu poruszenie zagadnienia wielodzietności, ze zwróceniem uwagi na dynamikę stosunków w rodzinie w stosunku do liczby jej członków. Kwestie te zostaną nakreślone w ujęciu autorów takich jak: Maria Ziemska, Charles Horton Cooley, Piotr Poręba, Jarosław Szymczak oraz Karol Wojtyła – Jan Paweł II. Zostaną ukazane z uwzględnieniem aspektu tożsamości poszczególnych członków rodziny i tożsamości rodziny jako wspólnoty osób postępujących zgodnie z paradygmatem personalistycznym, a dokładniej podmiotowo-partycypacyjnym.

## 2.2. Pojęcie tożsamości w ujęciu wybranych autorów

Punktem wyjścia dla analizy kategorii tożsamości może być jej rozumienie przez Monikę Wróblewską: „Tożsamość oznacza spostrzeganie identyczności własnej osoby pomimo upływu czasu wraz z poczuciem, że inni uznają tę jedność i ciągłość osobowości”<sup>1</sup>. Zauważa też:

Tożsamość człowieka jest swoistym subiektywnym odzwierciedleniem jego obiektywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kultury, jego zdolności do autorefleksji, samopoznania i autodefinicji, szczególnie w jego związkach z grupami i środowiskami społecznymi. Tożsamość jest definicją i interpretacją samego siebie i jest odpowiedzią na pytanie, „kim jestem?”, a częściej „kim jestem w danych okolicznościach?”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> M. Wróblewska, *Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*, dz. cyt., s. 177.

<sup>2</sup> Tamże, s. 181.

Autorka w analizie zagadnienia tożsamości wyodrębnia między innymi jej konstrukty:

tożsamość osobistą (indywidualną), która jest związana z kształtowaniem się struktury „ja”, wyraża się postrzeganiem i doświadczaniem siebie jako jednostki niepowtarzalnej oraz identyfikowaniem się z celami i standardami osobistymi, oraz tożsamość społeczną związaną z uformowaniem się kategorii My, która wyraża się identyfikowaniem własnej osoby z innymi ludźmi, powiązaniem własnej osoby z członkami grupy społecznej oraz przyjmowaniem za własne grupowych celów, wartości i zasad postępowania. Tożsamość osobista i społeczna tworzą się i wyrażają w relacjach ze światem społecznym i fizycznym. Powstają pod wpływem innych ludzi i przez porównywanie siebie z nimi – ze względu na swoje podobieństwo lub odmienność od nich tożsamość zyskuje wyrazistość<sup>3</sup>.

Biorąc pod uwagę nakreślone konstrukty tożsamości, można uznać, iż u podstaw rozumienia tożsamości społecznej leży rozumienie, czym jest tożsamość osobista, związana według Brzezińskiej z obiektywnym i subiektywnym rozumieniem własnej osoby, która jest w stanie zidentyfikować samą siebie oraz odróżnić siebie od innych osób, w świetle przyjętego punktu odniesienia i kontekstu umożliwiających rozwiązanie sytuacji konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych<sup>4</sup>. Wydaje się to istotne dla określenia i afirmacji tożsamości członków rodziny wielodzietnej, czego rezultatem może być poczucie tejże tożsamości w rodzinie i z rodziną. Wiąże się ono zapewne z doświadczaniem jedności i harmonii wewnętrznej, jak i zewnętrznej jednostki dążącej do osiągnięcia dojrzałości ludzkiej, przekładającej się na kształtowanie się coraz dojrzszych relacji intrapersonalnych i interpersonalnych ujawniających się w podejmowanej intraaktywności i interaktywności osoby zorientowanej na własny rozwój i rozwój wspólnoty osobowej, w poczuciu przynależności do niej i odczuwaniu jedności z nią. Warto dodać za Andrzejem Kicińskim, iż jedność to „właściwość wewnętrznej niesprzeczności, niepodzielności, zwartości, koherencji; występuje w różnych dziedzinach rzeczywistości, m.in.: jedność Boga, jedność rodzaju

<sup>3</sup> Tamże, s. 178; P. Oleś, *O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie*, w: P. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.

<sup>4</sup> A. I. Brzezińska, T. Czub, Sz. Hejmanowski, M. Rękosiewicz, R. Kaczan, K. Piotrowski, *Determinants of identity formation during the transition from adolescence to adulthood*, „Culture and Education” 2012, t. 5 (91), s. 5–27.

ludzkiego, jedność Kościoła, jedność osoby, jedność małżeńska, jedność życia teologicznego, jedność narodu”<sup>5</sup>, a zatem i jedność rodziny.

Związek kategorii jedności z poczuciem tożsamości określa Babiński, pisząc: „Jeżeli tożsamość zdefiniować można – a chyba trzeba – jako jedność z czymś, to jedność tę można osiągnąć czy zachować w zasadzie tylko wtedy, gdy obiekt, z którym budujemy tożsamość, jest także pewną jednością”<sup>6</sup>. Element jedności w budowaniu tożsamości dostrzega także Wróblewska, pisząc:

Tożsamość „ja” określają trzy istotne składniki: poczucie jedności, czyli zgodność (koherencja) obrazu „ja” (integralność); poczucie ciągłości w czasie obrazu „ja” (ciągłość istnienia „ja”); poczucie wzajemności między własnym obrazem „ja” a sposobem, w jaki jest się spostrzegany przez innych. Potrzeba współwystępowania i właściwy przebieg procesów odrębności, integralności i stałości determinują nabywanie stabilnego poczucia tożsamości<sup>7</sup>.

W związku z tym można przyjąć, iż kształtowanie tożsamości, budowanie poczucia tożsamości korespondujące z kształtowaniem jedności i coraz dojrzałszym jej odczuwaniem jest procesem bardzo skomplikowanym, wymagającym nieustannej pracy na polu indywidualnym i społecznym, czemu towarzyszą rozliczne sytuacje konfliktowe, spowodowane różnymi czynnikami osobowymi i środowiskowymi. Rzecz w tym, by sytuacje te, rozgrywające się w określonej przestrzeni konfliktowej, którą można określić przestrzenią dramową, były refleksyjnie odczytywane jako wyzwanie rozwojowe, któremu należy sprostać. Można zauważyć, iż w owej przestrzeni dramowej dokonuje się dramat, czyli pojawia się konflikt pomiędzy pragnieniem zgodności ideału osobowościowego z własną tożsamością moralną, w której kategorii moralne nabierają kluczowego znaczenia dla zrozumienia samego siebie<sup>8</sup> i poczucia tożsamości osobowej oraz społeczno-kulturowej integrującej w sobie konstrukty tej pierwszej. Takie podejście do tożsamości i poczucia tożsamości znajduje uzasadnienie w teorii Erika H. Eriksona<sup>9</sup>, dla którego

<sup>5</sup> A. Kiciński, *Jedność*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Wydawnictwo Polwen, Radom 2016, s. 468.

<sup>6</sup> G. Babiński, *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*, Kraków 1997, s. 84.

<sup>7</sup> M. Wróblewska, *Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*, dz. cyt., s. 177.

<sup>8</sup> Zob. D.K. Lapsley, D. Narvaez, *Moral identity...*, dz. cyt., s. 246.

<sup>9</sup> E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

„poszukiwanie tożsamości jest bodaj najistotniejszym i najtrudniejszym zadaniem w rozwoju człowieka”<sup>10</sup>.

Teoria Eriksona zakłada, że w czasie swojego rozwoju człowiek przechodzi osiem faz psychospołecznych, w których konflikt przyjmuje określoną postać. Pierwsza faza, przebiegająca w okresie dzieciństwa, charakteryzuje się konfliktem pomiędzy ufnością a nieufnością; druga wskazuje na rozwój poczucia własnej autonomii, dumy, samokontroli. Trzeba dodać, iż zbytnia kontrola rodziców i ograniczenia kontroli, zwłaszcza u nastolatka, wyzwała poczucie wstydu i zwątpienia<sup>11</sup>, utrudniając przebieg kształtowania się tożsamości. Trzecia faza obejmuje konflikt pomiędzy podejmowaniem inicjatywy a poczuciem winy. Autor twierdzi, iż poczucie inicjatywy rozwija się poprzez radość rywalizacji, wytrwałe skupienie na celu oraz przyjemność płynącą z osiągnięć, co przekłada się na budowanie poczucia ambicji i celu. Jeżeli na tym etapie dziecko „poniesie porażkę”, popadnie w niepokój i poczucie winy<sup>12</sup> zostawiające niejednokrotnie swój ślad w życiu dorosłym, utrudniając proces prawidłowego kształtowania się tożsamości i poczucia tożsamości osobowej i społecznej. Czwarta faza wskazuje na znaczenie adaptacji społecznej dla rozwoju człowieka. Pozytywnym wynikiem konfliktu na tym poziomie jest rozwinięcie się poczucia fachowości i kompetencji, natomiast zagrożeniem staje się zanizone poczucie niższości. Warto podkreślić, iż „nadmierne jednak położenie nacisku na fachowość techniczną (*industry*) i «to, co działa», jako jedyne kryterium «wartości», może prowadzić do niebezpieczeństwa stawania się «bezmyślnym niewolnikiem (...) techniki»”<sup>13</sup>. Kolejne trzy fazy rozwojowe wpisują się w trzy stadia dorosłości. Można tu dostrzec konflikty pomiędzy: budowaniem swego intymnego świata, a oddaleniem się i zaabsorbowaniem sobą. Intymność jest tu rozumiana także jako zdolność do utrzymywania relacji, tworzenia związków i więzi. Zagrożeniem dla tejże intymności, jak podaje Erikson, jest genitalizm, który, według niego, nie jest zagadnieniem czysto seksualnym, ale stanowi część integralną kulturowego modelu związanego z doborem, współpracą i rywalizacją seksualną<sup>14</sup>. Zjawiskiem przeciwnym do tak ujmowanej intymności jest „dystansowanie

<sup>10</sup> M. Wróblewska, *Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*, dz. cyt., s. 179.

<sup>11</sup> E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, dz. cyt., s. 63–64.

<sup>12</sup> L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana...*, dz. cyt., s. 119–120.

<sup>13</sup> Tamże, s. 122.

<sup>14</sup> E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997, s. 277.

się, chęć izolowania się oraz, jeśli to konieczne, niszczenia sił i ludzi, którzy wydają się ze swej istoty niebezpieczni, a których «terytorium» narusza czyjeś intymne związki»<sup>15</sup>. Omówione w tej fazie zjawiska związane są z kolejnym etapem dorosłości – rodzicielstwem i kreatywnością, wyrażającą się w trosce o powołanie życiowe i wychowanie, czy też szeroko ujmując, edukację przyszłego pokolenia. Jeśli nie dojdzie do samospełnienia w tym zakresie, jednostka może doświadczyć regresji, a także poczucia zubożenia oraz stagnacji<sup>16</sup>, czego skutki zapewne są negatywne dla kształtowania tożsamości osobowej i społeczno-kulturowej. Ostatnia faza może być ujmowana jako „owoc” faz poprzedzających. Dotyczy bowiem poczucia integralności *ego*. Integralność *ego* ujmowana jest w tejże teorii jako pewien stan umysłu dążący do budowania porządku i odnajdywania czy też nadawania sensu życia. Jest to ukochanie *ego* człowieka w sposób pozbawiony egoizmu. Przejawia się w akceptacji swego życia. Zaburzenia w sferze integralności rodzą poczucie rozpacz, rozczarowania wynikającego z faktu, iż za mało czasu zostało, by zacząć drogę do integracji *ego* na nowo<sup>17</sup>.

Każda z przedstawionych faz wydobywa konflikt pomiędzy celami jednostki i różnymi siłami, które na nią działają. Konflikt ten doprowadza do kryzysu<sup>18</sup>, którego pokonanie w perspektywie rozwoju personalno-społecznego może stanowić fundament dla kształtowania się tożsamości i jej poczucia, rozumianego w świetle antropologiczno-aksjologicznym. Znajduje to wyraz w myśli Witkowskiego, zaznaczającego: „Mechanizm kryzysowo-fazowy rozwoju polega na przemieszczaniu się «dominanty rozwojowej», występującej w postaci dwoistych par napięć, gdzie pozytywne rozwiązanie kryzysu tworzy zaplecze radzenia sobie z kolejnym; efekt niepomysłnego rozwiązania kryzysu może polegać na przeroście jednego z biegunów w powiązaniu z niedorozwojem drugiego»<sup>19</sup>, co może powodować zaburzenia rozwoju psychospołecznego

Jak z przedstawionego ujęcia tożsamości wynika, ten aspekt wydaje się istotny dla kształtowania się tożsamości w perspektywie integralnego

---

<sup>15</sup> Tamże, s. 275.

<sup>16</sup> Tamże, s. 278.

<sup>17</sup> Tamże, s. 280.

<sup>18</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 96.

<sup>19</sup> L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo Wit-Graf, Łódź 2009, s. 15–16.

spojrzenia na człowieka, które dokonuje się od wewnątrz. Dlatego w tym świetle należy podkreślić znaczenie konfliktu określanego jako „tożsamość a rozproszenie tożsamości”<sup>20</sup>. Zachodzi w okresie dorastania. Jest specyficzny, gdyż młody człowiek nie ma jeszcze w pełni ukształtowanego „ego”, będąc jednocześnie świadomym problemów, jakie przed nim stają. W czasie dorastania człowiek staje przed koniecznością poradzenia sobie z napięciem, które jest wywołane przez uczucie dezintegracji oraz fragmentaryzacji siebie jako bytu<sup>21</sup>. W ten sposób buduje się poczucie osobistej tożsamości. To poczucie jest oparte na dwóch procesach, które zachodzą jednocześnie. Pierwszy – postrzeganie swojej niezmienności i ciągłości w czasie, drugi – postrzeganie tego, że inni tę niezmienność i ciągłość dostrzegają<sup>22</sup>. Erikson pisze:

To, co proponuję nazywać tożsamością ego, zawiera więcej niż tylko fakt istnienia komunikowany przez osobistą tożsamość. Zawiera jakoś ego tego istnienia. Zatem tożsamość ego w subiektywnym aspekcie jest świadomością faktu, że istnieje niezmienność i ciągłość syntetyzujących metod ego oraz że te metody skutecznie ochraniają poczucie niezmienności i ciągłości czyjś znaczenia dla innych<sup>23</sup>.

Prowadzi to do zastanowienia się, co determinuje ową stałość bytu jednostki w obliczu wpływów ze strony społeczeństwa oraz idących za tym zmian samej jednostki, w której życie wpisuje się obecność wspomnianego konfliktu tożsamości i jej rozproszenia na różnych poziomach osobowego rozwoju człowieka. Może to dotyczyć rozwoju poznawczego, umysłowego, emocjonalnego, społeczno-moralnego, kulturowego i duchowego.

Powyższe rozumienie problematyki tożsamości wydaje się korespondować z ujęciem problemu tożsamości przez Lecha Witkowskiego:

Potocznie problem tożsamości to pytanie o to, co decyduje, iż zmienny (fizycznie, psychicznie, społecznie) człowiek czy pewna całość społeczna jest ciągle tym samym bytem, trwającym integralnie i postrzeganym jako taki bynajmniej nie z racji rozpoznawalnej powłoki cielesnej czy innych trywialnych wyróżników identyfikacyjnych (np. imienia). Pytanie to więc w istocie zmierza do

<sup>20</sup> E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, dz. cyt., s. 64.

<sup>21</sup> Zob. L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia...*, dz. cyt., s. 51–52.

<sup>22</sup> E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, dz. cyt., s. 20.

<sup>23</sup> Tamże, s. 20.

wskazania płaszczyzny, w której rozstrzyga się jakość i trwałość szczególnego procesu konstytucji człowieka jako bytu społecznego<sup>24</sup>.

Należy tu wspomnieć o dwóch składnikach tożsamości osoby. Pierwszym, który gwarantuje niezmienność i utrzymanie ciągłości osoby, oraz drugim, który odpowiada za odrębność osoby od innych<sup>25</sup>. Rodzi to specyficzne poczucie tożsamości, które Witkowski przedstawia w dwóch aspektach, tj. poczuciu przez jednostkę własnej spójności i odrębności, ale także odniesieniu się jednostki do otaczającego ją świata i wpływie tych procesów na kształtowanie się poczucia tożsamości. Co więcej, autor podaje, że proces odbioru i interpretacji relacji interpersonalnych stanowi podstawę kształtowania się poczucia tożsamości człowieka. Proces ten obejmuje dwa wymiary funkcjonowania człowieka: w odniesieniu do siebie oraz do świata. Pierwszy dotyczy elementu „kondycji człowieka (swoistego JA – we – mni- )”<sup>26</sup>, natomiast drugi „dotyczy samowiedzy (swoistego JA – w – świecie)”<sup>27</sup>. Mowa więc o kondycji własnej, jak i koncepcji własnego „ja”. Biorąc pod uwagę fakt, iż jest to proces długotrwały, Witkowski zwraca uwagę na jeszcze jeden jego aspekt, a mianowicie na sposób, w jaki się dokonuje. Podkreśla: „Odbywa się to nie poprzez kontemplację, lecz w życiowym kontakcie (o różnej intensywności i skali) człowieka ze światem, w trakcie jego doświadczenia”<sup>28</sup>, co, jak sugeruje autor, stanowi klucz, dzięki któremu możliwe jest zrozumienie tożsamości człowieka.

Witkowski, mówiąc o tożsamości, wyróżnia także poziomy jej rozwoju: przedkonwencjonalną, konwencjonalną, postkonwencjonalną. Pierwszy z nich to poziom, gdzie jednostka nie odczuwa potrzeby wyboru ani też świadomości swych wyborów, ponieważ nie zachodzi w jej wnętrzu problem identyfikacji. Świat, w którym żyje (jednostka), jest dla niej jedyny i naturalny, a jedynym sposobem wrastania w niego jest symbioza. Na następnym natomiast poziomie – konwencjonalnym – jednostka uznaje, że świat, nawet jeśli mógłby być odmienny, to i tak jest najlepszym z możliwych, niepodlegającym zakwestionowaniu. Witkowski pisze, że problem

<sup>24</sup> L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana...*, dz. cyt., s. 111.

<sup>25</sup> Zob. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 39.

<sup>26</sup> L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana...*, dz. cyt., s. 112.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże.

identyfikacji i świadomość wyboru istnieje tu w obrębie pewnej tylko puli a jej składniki nie są postrzegane przez człowieka jako możliwe do modyfikacji czy krytyki. Kolejny poziom to tożsamość postkonwencjonalna. Byt świata postrzegany jest jako coś zadane do ciągłego stwarzania a reguły możliwe do krytyki i zmiany. Autor pisze:

Świat jest uznany za zasadniczo otwarty na przyszłe stany i procesy stawiania się, łącznie z powstawaniem nowych zasad organizacyjnych, według których te procesy będą przebiegać. Przestaje więc być traktowany jako ukonstytuowany, i nie podlegający zakwestionowaniu, układ odniesienia dla działania. (...) Uległość i posłuszeństwo nie stanowią na tym poziomie wzoru dojrzałego w ten świat wkraczania<sup>29</sup>,

Tak więc, świat wewnętrzny jednostki staje się coraz bardziej otwarty na zachodzące w nim procesy formacyjne, zdeterminowane coraz dojrzałej funkcjonującą wolę, oddziałującą na przebieg aktywności intelektualno-emocjonalnych; nie pozostaje bez znaczenia dla konstruowania się tożsamości oraz poczucia tożsamości na poziomie postkonwencjonalnym.

W związku z powyższym można przyjąć, iż ostatni poziom tożsamości przywodzi na myśl dwuaspektowe spojrzenie na omawiane pojęcie. Z jednej strony to tożsamość jako coś stałego, „danego” od urodzenia, a z drugiej coś, co można zmienić i wciąż konstruować. Jeśli zaś można ją poddać zmianie, to zapewne wiele czynników wpływa na ten proces. Człowiek może ją zmieniać swoimi staraniami z wykorzystaniem potencjalności twórczej wolnej woli, bowiem „tożsamości nie dostaje się ani w prezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby”<sup>30</sup>. Wynika z tego, że poczucie tożsamości jednostki wymaga poczucia świadomości podmiotowo-aksjologicznej w zakresie indywidualnego rozumienia i interpretowania procesów konstruowania tożsamości własnej, co staje się wyzwaniem dla człowieka, stającym przed różnorodnymi dylematami natury biologicznej, psychicznej, społecznej, kulturowej czy duchowej<sup>31</sup>. Istotnym czynnikiem wydaje się tu świadome podmiotowe przeżywanie siebie, wiążące się z podmiotowym

<sup>29</sup> Tamże, s. 132–133.

<sup>30</sup> Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 2011, nr 1(200), s. 436 (435–458).

<sup>31</sup> Por. tamże.

doświadczeniem konstruowania własnej tożsamości<sup>32</sup>, wyrażającej się w praktycznym wymiarze samowybrania, samopotwierdzenia i samostanowienia umożliwiającego człowiekowi odkrywanie własnej autoteleologii<sup>33</sup>. Trzeba tu zaznaczyć za Wojtyłą, iż:

Autoteleologia zakłada teleologię; człowiek nie staje się kresem samostanowienia, kresem dla swoich wyborów i chceń, niezależnie od wszystkich wartości, ku którym te wybory i chcenia się zwracają. Autoteleologia człowieka nie oznacza przede wszystkim zamknięcia się w sobie, lecz właściwy strukturze samostanowienia żywotny kontakt z całą rzeczywistością i dynamiczną wymianę ze zróżnicowanym w sobie i uhierarchizowanym światem wartości. Autoteleologia człowieka wskazuje tylko na to, iż ów kontakt oraz życiodajna wymiana dokonują się na poziomie i na miarę osobowego „ja”, w nim znajdujący swój punkt wyjścia i dojścia, z niego biorą poniekąd i w nim ostatecznie się gruntują, od niego czerpią swój kształt i jemu też kształt nadają<sup>34</sup>.

W powyższym kontekście warto podjąć refleksję nad związkiem zachodzącym pomiędzy konstruowaniem tożsamości na poziomie postkonwencyjnym a odkrywaniem sensu własnej autoteleologii w procesie świadomego samostanowienia, będącego rezultatem harmonijnie dokonującej się integracji osoby przez czyn i w czynie. Stąd też wypływa konieczność pochylenia się nad korespondującym z powyższym odniesieniem do tożsamości w perspektywie narracyjnej. Otóż Paul Ricoeur twierdzi, iż jesteśmy powołani, by własną tożsamość konstruować, co więcej, podkreśla znaczenie narracji w życiu człowieka i to, jak znaczący ma wpływ na budowanie tożsamości. Narracja postrzegana jest przez niego jako kody kulturowe, do których odwołujemy się w celu nadania formy i rozumienia naszym doświadczeniom<sup>35</sup>. Eliza Karczyńska pisze, iż narracja w rozumieniu Ricoeura „łączy w sobie proces działania i proces postaci i przez to buduje tożsamość postaci”<sup>36</sup>. Rozróżnia on dwa pojęcia dotyczące tożsamości:

<sup>32</sup> Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, dz. cyt., s. 89–99.

<sup>33</sup> K. Wojtyła, *Transcendencja osoby w czynie a autoteleologia człowieka*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, dz. cyt., s. 482–485.

<sup>34</sup> Tamże, s. 484–485.

<sup>35</sup> K. Rosner, *Paul Ricoeur wobec współczesnych dyskusji o narracji*, „Teksty Drugie” 2002, nr 3, s. 133, <https://rcin.org.pl/dlibra/show-content/publication/70605?id=70605> (dostęp: 20.12.2022).

<sup>36</sup> E. Karczyńska, *Odkrywanie siebie w narracji. Koncepcja tożsamości narracyjnej w myśli Paula Ricoeura i Charlesa Taylora*, „Humaniora. Czasopismo Internetowe” 2014, nr 1(5),

*idem* (ang. *same*) czyli tożsamości tego, co takie samo, oraz *ipse* (ang. *self*), czyli tożsamości samego siebie<sup>37</sup>. Analizując to podejście, Władysław Zuziak podaje: „Pierwszy rodzaj tożsamości odpowiada na pytanie: Czym jestem?, a drugi na pytanie: Kim jestem? Kim jest ten, który pyta? Tożsamość w sensie *ipse* nie jest bezpośrednio nam dana, stanowi natomiast pewne zadanie do wypełnienia, postulat, który jesteśmy w stanie właściwie określić dopiero w momencie, gdy przyjmimy etyczno-moralny wymiar naszego egzystowania w świecie”<sup>38</sup>. Nawiązując do powyższego rozważania, Karczyńska pisze, że jednostka uznaje swoją odpowiedzialność za działanie i zdolność do jego wykonania w momencie, kiedy określa siebie jako jego wykonawcę. Efektem tego jest pojawienie się „tego-który-jest-sobą” – podmiotu, który działa i doznaje<sup>39</sup>. Kontynuując tę myśl, autorka zaznacza, że narracja buduje tożsamość jednostki poprzez połączenie w całość wydarzeń, motywów i jej doświadczeń. Po zapoznaniu się z opowieścią danej osoby możemy poznać oraz wytłumaczyć motywy jej postępowania, możliwe reakcje i cechy charakteru. By poznanie własnego „ja” i jego historii było możliwe (by umożliwić to także innym), narracja powinna mieć cechy dokładności i obiektywizmu<sup>40</sup>. Kiedy dokonujemy interpretacji naszej historii, możemy odkryć plan, na który składają się nasze życiowe wybory. Poznając go, możemy dokonywać reinterpretacji własnych działań i odkryć, że kryje się w nich nasza siła sprawcza. Nie jesteśmy tylko narratorami tworzącymi opowieści, lecz autorami i jednocześnie sprawcami określającymi samych siebie jako wykonawców naszych działań, co może oznaczać, iż uznajemy swoją zdolność do działania<sup>41</sup>. Potwierdzenie tego stanowiska możemy znaleźć także w koncepcji Jerome’a Brunera, który zakłada, że „narracja naśladuje życie, życie naśladuje narrację. Życie w tym sensie to ten sam rodzaj konstruktu ludzkiej wyobraźni co «narracja»”<sup>42</sup>. Bruner postrzega

s. 66, [http://humaniora.amu.edu.pl/sites/default/files/humaniora/Humaniora%20nr%205/Hum\\_1\\_2014\\_Karczynska.pdf](http://humaniora.amu.edu.pl/sites/default/files/humaniora/Humaniora%20nr%205/Hum_1_2014_Karczynska.pdf) (dostęp: 19.03.2019).

<sup>37</sup> P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1992, s. 33.

<sup>38</sup> W. Zuziak, *Kształtowanie się osoby w wymiarze moralnym*, w: W. Zuziak (red.), *Wokół tożsamości człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2006, s. 93.

<sup>39</sup> E. Karczyńska, *Odkrywanie siebie w narracji...*, dz. cyt., s. 68.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, dz. cyt., s. 39, por. E. Karczyńska, *Odkrywanie siebie w narracji...*, dz. cyt., s. 69.

<sup>42</sup> J. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 10.

człowieka jako tego, który żyje wśród opowieści: tych opowiadanych przez niego samego i tych opowiadanych przez innych ludzi. Poprzez narrację zatem człowiek w pewien sposób ujawnia swoją tożsamość, co wpisuje się w charakterystykę omawianych powyżej atrybutów. Można tu dodać za Wojciechem Torzewskim: „wykształcanie się tożsamości osobowej jest ściśle związane z narracyjnymi możliwościami indywiduum, a te z kolei z jego kompetencjami komunikacyjnymi. Jeśli teraz kompetencje te są z jakichś powodów osłabione bądź zniszczone, przekłada się to na problemy tożsamościowe”<sup>43</sup>. Taki pogląd wskazuje na potrzebę rozwijania kompetencji narracyjno-komunikacyjnych poprzez edukację kulturową, w której zasada interakcyjności i zasada eksternalizacji w koncepcji Brunera<sup>44</sup> znajduje uzasadnienie. Ponadto, doskonalenie umiejętności narracyjno-komunikacyjnych może się wpisywać w działania terapeutyczne w pracy ze współczesną rodziną, gdzie problemy związane z tożsamością jej i jej członków wyraźnie eskalują.

Przedstawione powyżej w zarysie ujęcia tożsamości wskazują na fakt, iż kształtowanie, czy też konstruowanie tożsamości personalnej, jak i społeczno-kulturowej wymaga konieczności pogłębiania świadomości aksjologicznej, a zatem i rozumienia samostanowienia i samostawiania się poprzez pryzmat autoteleologii człowieka w tym zakresie. Jest procesem, u podstaw rozumienia którego znajduje się rozwój społeczno-moralny jednostki i wspólnoty postępującej w określonym paradygmacie, umożliwiającą jej funkcjonowanie na poziomie postkonwencjonalnym, z zachowaniem poczucia jedności i realizacją zasad dojrzałego uczestnictwa. Pojęcie tożsamości i jej poczucie w wymiarze pragmatycznym domaga się ukazania wieloaspektowego funkcjonowania i jednostki, i środowiska, jak i licznych interakcji, które wpływają na proces jej wewnętrznego – życiodajnego formowania się, rezonującego z tworzeniem się nowej jakości życia także w funkcjonującej przestrzeni świata zewnętrznego, co w pewnym stopniu ma odzwierciedlać się w podejmowanym przedmiocie badań. Trzeba tu dodać, iż pytanie o tożsamość własną w ujęciu relacyjnym – wspólnotowym, może stymulować proces coraz głębszego i dojrzałego jej odkrywania, prowadzący do konstruktywnie pokonywanego kryzysu osobowości, wiążącego się niejednokrotnie z wyznawanymi i urzeczywistnianymi wartościami, a wręcz

<sup>43</sup> W. Torzewski, *Problem tożsamości a utrata zdolności komunikacyjnych*, „Analiza i Egzystencja” 2019, t. 46, s. 47.

<sup>44</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, dz. cyt., s. 38–45.

z autoteleologią postrzegania wiedzy o sobie samym. W tym świetle rodzi się również potrzeba wzięcia pod uwagę wszelkich czynników, w tym social mediów<sup>45</sup>, determinujących proces dojrzewania człowieka do afirmowania własnej tożsamości na poziomie postkonwencjonalnym.

Dlatego też w części empirycznej szczególna uwaga zostanie skierowana ku zagadnieniu kształtowania się tożsamości i poczucia tożsamości badacza – jednostki funkcjonującej w rodzinie wielodzietnej. Przyjęcie tezy, iż rodzina jako „pierwsze środowisko rozwojowe i wychowawcze”<sup>46</sup> oddziałuje na kształtowanie się i konstruowanie tożsamości w sposób złożony, uwzględniający indywidualne właściwości osobowości człowieka, jak i uwarunkowania społeczno-kulturowe wyrażające się w jej etosie moralnym, stanowi punkt wyjścia dla analizy i interpretacji gromadzonego materiału w duchu przyjętego paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego, wydobywa jakość życia wspólnotowego – rodzinnego. Bowiem, rodzina przekazuje dzieciom wartości, tradycje etc., których urzeczywistnianie jest istotne dla kształtowania się tożsamości jednostkowej i wspólnotowej w idiosynkratycznej czasoprzestrzeni.

### 2.3. Rodzina środowiskiem kształtowania się tożsamości jej członków

Przedmiotem rozważań w niniejszym podrozdziale będzie rodzina ze zwróceniem uwagi na to, jakie ma ona znaczenie dla kształtowania się tożsamości jej członków. Zostaną także przedstawione funkcje rodziny w zarysie. Istotnym aspektem będzie tu skierowanie uwagi na zmieniający się obraz rodziny wielodzietnej, jak i pozycję dziecka w rodzinie.

Zasygnalizowane powyżej aspekty dotyczące rodziny i jej funkcjonowania są poruszane przez przedstawicieli wielu nauk: socjologii, psychologii, pedagogiki społecznej, a wielość prowadzonych badań ukazuje interdyscyplinarny charakter tego zagadnienia. Tym niemniej, ze względu na przyjęty charakter niniejszej publikacji, co nadmieniono, zagadnienia te zostaną jedynie nakreślone w zarysie, poczynając od ujęcia ogólnego rodziny.

<sup>45</sup> Zob. B. Uchto, *Kim jestem? – Pytania o tożsamość w dobie XXI wieku*, „Horyzonty Wychowania” 2012, t. 11(22), s. 137–151, <https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl/HW/article/view/107> (dostęp: 10.12.2022).

<sup>46</sup> M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1973, s. 6.

Rodzina jest miejscem, gdzie przekazywane są wszystkie wzorce, postawy i gdzie kształtuje się sposób naszego postrzegania świata. Mimo iż na przestrzeni lat obraz rodziny ulega zmianom, można założyć, iż rodzina jest „nie do zastąpienia i nie sposób sobie wyobrazić jej nieobecności w społeczeństwie”<sup>47</sup>, gdyż nie stworzono do tej pory instytucji, która mogłaby ją w skuteczny sposób zastąpić. Dlatego też podejmowana tematyka wydaje się wciąż aktualna, co znajduje odzwierciedlenie w bogatej w treści literaturze na temat rodziny. Jednakże, ze względu na charakter opracowania, zostaną wybrane aspekty dotyczące rodziny w myśli między innymi takich autorów, jak Maria Ziemska, Piotr Poręba, Jarosław Szymczak, Karol Wojtyła, w nawiązaniu do wybranych aspektów teorii małych grup i poglądów Charlesa Hortona Cooleya. Warto również przytoczyć dwa terminy dotyczące rodziny: rodzina mała (nuklearna), która skupia rodziców i ich dzieci, a także rodzina wielka, która obejmuje szerszy krąg krewnych – dziadków i rodzeństwo należących do wspólnego gospodarstwa domowego<sup>48</sup>. Pojęcie to może być rozumiane w odniesieniu tylko do rodziców i ich dzieci, ale także do kręgu znacznie szerszego, obejmującego osoby połączone więzami krwi lub wspólnością bytu – mieszkających „pod jednym dachem”<sup>49</sup>, co też znajduje wyraz w egzystencji rodziny wielodzietnej, której obraz zarysowują Katarzyna Świątek, Inga Jaguś oraz Małgorzata Duda.

Piotr Poręba poszerza rozumienie pojęcia rodziny, pisząc, że rodzina nie tylko stanowi wspólnotę fizyczną, która przebywa pod jednym dachem i wspólnie wykonuje pewne obowiązki, „ale jest to przede wszystkim wspólnota duchowa świadoma swych więzów”<sup>50</sup>, która przeżywa i doświadcza siebie w tej konkretnej rzeczywistości i w tworzonej przez siebie własnej historii. Zatem rodzina budująca własną historię stanowi wspólnotę złączoną osobowymi relacjami, będącymi dla jej członków wzajemnie wartością, i dążącą do wspólnie rozumianego dobra, którym – w wymiarze personalistycznym – jest sam człowiek, wchodzący w skład rodziny<sup>51</sup>. Należy także

---

<sup>47</sup> Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003, s. 50.

<sup>48</sup> F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 19.

<sup>49</sup> T. Smyczyński, M. Andrzejewski, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, C.H. Beck, Warszawa 2022, s. 3.

<sup>50</sup> P. Poręba, *Psychologiczne uwarunkowania życia rodzinnego*, Wydawnictwo Pax, Warszawa 1981, s. 9.

<sup>51</sup> J. Szymczak, *Definicje rodziny*, „Studia nad Rodziną” 2002, t. 6(2), s. 151–165.

podkreślić, jak ważne są te interakcje międzypersonalne, relacje na kształtowanie tożsamości, co zostało już zasygnalizowane i co mieści się w pojęciu: „twierdza tożsamości”, do czego odwołuje się Maria Szymańska, pisząc: „Dom rodzinny jest miejscem, w którym odbieramy rzeczywistość i staramy się ją zrozumieć, odnajdując źródło więzi emocjonalnej ze swoim narodem. Zatem jest on widziany jako jedna z ważniejszych wartości społecznych i kulturalnych, jako «twierdza tożsamości» jednostki oraz miejsce pamięci i historii w jej prywatnym wymiarze”<sup>52</sup>. Tę niezwykle ważną rolę domu rodzinnego i jego wpływ na kształtowanie tożsamości zaznacza również Franciszek Adamski, podkreślając, że właśnie w domu rodzinnym jednostka ma możliwość zdefiniowania tradycji i przeszłości, zapoznania się ze swoim rodowodem i pokoleniem oraz doświadczenia ciągłości i kontynuacji tego dzieła<sup>53</sup>. Stanowi to kolejne potwierdzenie tego, do czego odnosił się Erikson, iż kształtowanie tożsamości to proces – ciągłość w czasie. Co więcej, takie postrzeganie rodziny wpisuje się w myśl Ziemskiej, traktującej ją jako małą, naturalną grupę społeczną, która podlega dynamicznym przekształceniom wynikającym z biegu życia jednostek wchodzących w jej skład. Zgodnie z autorką, centralne role odgrywają w niej matka i ojciec. Rodzina rozwija własne tradycje, opierając się przy tym na zastanych tradycjach społecznych<sup>54</sup>. Ziemska stwierdza: „Nie ulega już dziś wątpliwości, że rodzina stanowi dla dziecka ważne, a w kolejności pierwsze środowisko rozwojowe i wychowawcze. (...) Równocześnie wzrasta zainteresowanie problematyką rodziny jako podstawowej komórki społecznej, m.in. ze względu na jej istotne znaczenie dla wychowania i wprowadzenia w społeczeństwo nowych obywateli”<sup>55</sup>. Podkreślając rolę rodziny w procesie rozwoju uspołecznienia dzieci, Ziemska odnosi się do zasygnalizowanych powyżej teorii małych grup i poglądów pioniera tej teorii – Cooleya. Pisze: „Można powiedzieć, że małe grupy są głównym terenem uspołecznienia, przez nie przenikają wpływy szerszych środowisk i kręgu kulturowego, przekazują więc jednostce

<sup>52</sup> M. Szymańska, *Dom rodzinny jako kreator miłości, rozwoju i wychowania*, w: H. Marzec, C. Wiśniewski (red.), *Rodzina na początku III tysiąclecia i jej przemiany*, cz.1, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009, s. 161.

<sup>53</sup> F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.

<sup>54</sup> M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1975, s. 10–11.

<sup>55</sup> M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, dz. cyt., s. 6.

wartości, normy i wzory zachowań<sup>56</sup>, co niewątpliwie ma ogromne znaczenie i podkreśla rolę małej grupy – jaką stanowi rodzina – w przekazywaniu wzorów kulturowych i wartości oraz we wzbogacaniu swoich członków w umiejętności społecznego współżycia. Zaznacza wpływ bliskich na decyzje jednostki, która stara się postępować w sposób zasługujący na uznanie w kręgu cenionych osób, a więc i innych członków rodziny<sup>57</sup>. Podkreśla to znaczenie oddziaływania osób bliskich na rozwój postaw i kształtowanie wzorów zachowań uczestników życia rodzinnego, a co za tym idzie, na proces konstruowania tożsamości z etosem moralnym rodziny, gdzie małżeństwo, według wielu autorów, takich jak przytaczany już Piotr Poręba oraz Dorota Luber, czy Karol Wojtyła – Jan Paweł II, stanowi podstawę i fundamentalne podłoże rodziny.

Poręba ujmuje rodzinę jako poszerzoną wspólnotę małżeńską, w której małżonkowie pełnią role małżeńskie, ale również rodzicielskie. Podkreśla, że małżeństwo stanowi początek rodziny, aczkolwiek rodzina stanowi byt o mniej egoistycznym charakterze – bardziej społecznym. Uwypukla fakt, iż „dopiero w życiu rodzinnym dochodzi do skonfrontowania uczuć z innymi wartościami”, tj. nie tylko z wartościami fizycznymi i umysłowymi, ale również moralnymi i charakterologicznymi<sup>58</sup>. Autor pisze, że „wspólnota ma charakter stosunków międzyosobowych bezpośrednich, z głębokim akcentem emocjonalnym”<sup>59</sup>. Zaznacza, że cechą charakterystyczną stanowi bliski, „twarzą w twarz” związek i kontakt członków współdziałających ze sobą<sup>60</sup>. Takie podejście do rozumienia rodziny, a w niej wspólnoty małżeńskiej zgodne jest z ujęciem jej przez Luber analizującą rozumienie tej kategorii społecznej przez Wojtyłę, postrzegającego rodzinę jako wyjątkową wspólnotę określaną mianem *communio personarum*, czyli taką, w której bycie razem osób skutkuje wzajemną afirmacją i potwierdzeniem siebie<sup>61</sup>. Autorka dodaje: „Oznacza to, zgodnie z personalistycznym przesłaniem Ojca Świętego, iż w tak rozumianej wspólnocie każda osoba powinna być zawsze przyjmowana ze względu na swą jedyność i niepowtarzalność, «ze względu na to, że jest, i ze

<sup>56</sup> M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, dz. cyt., s. 12.

<sup>57</sup> Tamże, s. 13.

<sup>58</sup> P. Poręba, *Psychologiczne uwarunkowania życia rodzinnego*, dz. cyt., s. 5.

<sup>59</sup> Tamże, s. 8.

<sup>60</sup> Tamże.

<sup>61</sup> D. Luber, *Małżeństwo i rodzina w nauczaniu Jana Pawła II*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 1–2 (22–23), s. 56–66.

względu na to, kim jest»; jednocześnie musi wciąż na nowo odkrywać siebie jako «bezinteresowny dar z siebie» dla drugiego<sup>62</sup>. Podkreślenia wymaga fakt, jak istotne są więzi wewnątrz wspólnoty – więzi rodzinne umożliwiające realizację dobra nie tylko wspólnego, ale i jednostkowego, osobowego<sup>63</sup>. Nie winno zatem budzić zastrzeżeń porównanie osoby do kamienia węgielnego rodziny, osoby, która wchodzi w obustronne relacje z drugą osobą, relacje skierowane „ku sobie i drugiemu”<sup>64</sup>, co ułatwia właściwa realizacja funkcji rodziny sprzyjająca kształtowaniu dojrzałych moralnie, społecznie, kulturowo i duchowo postaw jej członków, kształtujących w niej tożsamość osobową oraz społeczno-kulturową, osadzoną w tożsamości moralnej.

Zgodnie z powyższym, warto wymienić pokrótce wspomniane powyżej funkcje rodziny, zgodnie z klasyfikacją korespondującą z poruszaną problematyką dotyczącą kształtowania się tożsamości w rodzinie wielodzietnej. Autorami, którzy wydają się tu najbardziej adekwatni, są Ziemska i Adamski.

Maria Ziemska dzieli funkcje na pełnione ze względu na członków rodziny, ale także ze względu na społeczeństwo. W pierwszej grupie autorka wymienia następujące funkcje: funkcję prokreacyjną, funkcję produkcyjną, funkcję usługowo-opiekuńczą, funkcję socjalizującą oraz funkcję psychohygieniczną – zapewniającą poczucie równowagi emocjonalnej i bezpieczeństwa, możliwości rozwoju osobowego członków rodziny. Poprzez tę właśnie funkcję rodzina wpływa na kultywowanie zdrowia psychicznego w społeczeństwie<sup>65</sup>. Dzięki właściwie pełnionym funkcjom rodzina zaspokaja swoje potrzeby biologiczno-opiekuńcze, psychospołeczne, moralne, kulturowe i duchowe. Na szczególną uwagę zasługuje zaspokojenie potrzeb rodzicielskich i emocjonalnych: „miłości i przynależności, zrozumienia i wymiany uczuć, uznania i szacunku, poczucia bezpieczeństwa”<sup>66</sup>, które mogą uchodzić za podstawowe dla zdrowia psychicznego i społecznego wspólnoty rodzinnej oraz dla kształtowania jej tożsamości moralnej.

Nieco inaczej przedstawia się klasyfikacja funkcji rodziny wedle Adamskiego<sup>67</sup>. Wymienia on 17 funkcji, które dzieli na dwie grupy. Pierwsza

---

<sup>62</sup> Tamże.

<sup>63</sup> Por. S. Kawula, *Rodzina społecznego i indywidualnego ryzyka*, w: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 493.

<sup>64</sup> Tamże.

<sup>65</sup> M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, dz. cyt., s. 35–37.

<sup>66</sup> Tamże, s. 37–38.

<sup>67</sup> F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, dz. cyt., s. 36–37.

obejmuje podział funkcji oparty na kryterium rodziny jako grupy i instytucji. W tym obrębie autor wymienia następujące:

- a) instytucjonalne (prokreacyjna, ekonomiczna, opiekuńcza, socjalizacyjna, stratyfikacyjna);
- b) osobowe (małżeńska, braterska, rodzicielska).

Autor zaznacza, iż dzięki tym funkcjom rodzina kształtuje społeczeństwo.

Druga grupa uwzględnia podział z uwagi na trwałość i zmienność owych funkcji. Podzielone zostały na:

- a) istotne (pierwszorzędne – niezbywalne dla funkcjonowania rodziny):
  - prokreacyjna;
  - socjalizacyjna, która w kontekście podejmowanej tematyki, domaga się szerszego naświetlenia. Obejmuje bardzo szerokie spectrum oddziaływań, począwszy od chwili narodzin. Autor wymienia: naukę porozumiewania się językiem, pierwsze doświadczenia związane z odbiorem świata materialnego, kształtowanie umiejętności nawiązywania kontaktów, poznawanie schematów zachowania członków rodziny: „kultury języka środowiska domowego, poziomu moralnego domowników, ich dążeń estetycznych, celów życiowych, wzorów sukcesu życiowego, ich orientacji światopoglądowych, postaw wobec pracy, nauki, obowiązków życiowych, drugiego człowieka i jego potrzeb itd.”<sup>68</sup>. Adamski zwraca uwagę na to, iż istota mechanizmu socjalizacji rodzinnej tkwi głównie w interioryzacji oraz naśladownictwie;
  - miłości – zapewnianie i rozwijanie potrzeb uczuciowych dzieci, stwarzanie możliwości uzewnętrzniania uczuć, emocji i przeżyć, co ma wpływ na kształtowanie przystosowania społecznego w przyszłości, oddziaływania wpływające na umocnienie i zacieśnienie więzi łączących dziecko z rodziną;
- b) akcydentalne (drugorzędne – jednakże takie, bez których rodzina nie może funkcjonować bez „większego uszczerbku”<sup>69</sup>):
  - ekonomiczna – rodzina zapewnia utrzymanie członkom niepracującym: dzieciom, ludziom starszym czy schorowanym;
  - opiekuńcza;

---

<sup>68</sup> Tamże, s. 40.

<sup>69</sup> Tamże, s. 37.

- stratyfikacyjna – wpływ na pozycję społeczną członków rodziny: wykształcenie rodziców, ich pozycja oraz stan posiadania mają znaczny wpływ na pozycję „startu życiowego” ich dzieci;
- rekreacyjna – organizowanie przez rodzinę możliwości rozrywki i wypoczynku swoim członkom;
- religijna – przekazywanie norm, wzorów zachowań i wartości religijnych, pomoc dziecku w integracji ze społecznością Kościoła;
- integracyjna.

Jakość realizacji poszczególnych funkcji zapewne koreluje z kształtowaniem i konstruowaniem się tożsamości osobowej i wspólnotowej w rodzinie. Można tu dostrzec związek tej korelacji z postępowaniem w określonym paradygmacie, etosem moralnym rodziny, który formuje się w czasie i podlega zmianom tak jak jakość spełniania przez nią podstawowych funkcji. Zbigniew Tyszka pisze: „rodzina przechodzi ewolucję od «rodziny-agencji», realizującej wiele różnorodnych zadań, do bardziej wyspecjalizowanego związku skupionego wokół malejącej liczby funkcji”, które tylko w niej mogą być właściwie wykonywane<sup>70</sup>. Autor wydobywa zmiany zachodzące w obrębie funkcji prokreacyjnej i seksualnej, a mianowicie rozluźnienie między nimi związku<sup>71</sup>, co może stanowić źródło konfliktów między małżonkami, przestającymi odczuwać satysfakcję z życia seksualnego<sup>72</sup>, a którzy to zaczynają traktować siebie w kategoriach przedmiotowo-uitylitarnych. W tym kontekście, trzeba się głębiej zastanowić nad podmiotowo-partycypacyjnym wymiarem małżeństwa, rozumianym w myśl Wojtyły. Taki wymiar uczestnictwa małżonków w tworzeniu wspólnoty rodzinnej wymaga postrzegania siebie i innych członków rodziny w perspektywie integralności, komplementarności przenikniętej miłością i odpowiedzialnością, umożliwiającą przejście od miłości – upodobania do miłości oblubieńczej, wyrażającej się w dojrzałym zjednoczeniu<sup>73</sup>, dającej poczucie jedności w różnorodności, wyrażającej się w tożsamości nie tylko normatywnej, ale jakościowej, wydobywającej znaczenie tożsamości narracyjnej<sup>74</sup>. W tym świetle należy też

<sup>70</sup> Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, dz. cyt., s. 24.

<sup>71</sup> Tamże.

<sup>72</sup> A. Chmielewska, *Środowisko rodzinne jako źródło trudności i wsparcia*, w: A. Kwak (red.), *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 178.

<sup>73</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2001, s. 70–92.

<sup>74</sup> P. Ricouer, *O sobie samym jako innym*, dz. cyt., s. 192–207.

spojrzeć na postawy rodziców i pozycję dziecka, czy też dzieci w rodzinie, zwłaszcza w rodzinie wielodzietnej. Konieczne jest także wzięcie pod uwagę zmieniającego się obrazu rodziny wielodzietnej na przestrzeni czasu, co stanowi przedmiot rozważań wspomnianych już autorów: Świątek, Jaguś oraz Dudy.

Istotnym aspektem w omawianym zjawisku wielodzietności rodziny jest dynamika stosunków wewnątrz rodziny, w odniesieniu do ilości sfer interakcji wynikających z liczby jej członków. Warto tu podkreślić, iż, jak zauważa Świątek, zjawisko wielodzietności nie posiada precyzyjnej definicji. Píše: „Samo słowo wskazuje na fakt, że pojawiająca się w centrum zagadnienia «dzietność» wykracza ponad jakąś bliżej nieokreśloną przeciętność”<sup>75</sup>. Z perspektywy ekonomicznej rodzina wielodzietna to taka, która posiada co najmniej trójkę dzieci, natomiast z perspektywy demograficznej – taka, która posiada co najmniej czwórkę dzieci<sup>76</sup>. Rodzinę wielodzietną nadal postrzega się często w społeczeństwie polskim przez pryzmat stereotypu, jako wspólnotę pełną braków materialnych, wychowawczych, edukacyjnych czy nawet moralnych<sup>77</sup>.

Trzeba zdać sobie jednak sprawę z potrzeby dokonania zmiany takiego ugruntowanego historycznie wizerunku i modelu rodziny wielodzietnej. W XIX wieku sfera prokreacji była kształtowana głównie poprzez wpływ nauki Kościoła. Oznaczało to poddanie się woli Bożej, rozrodczość była niekontrolowana. Wpływ na to miał także fakt niskiej wiedzy na temat fizjologii człowieka oraz niewystarczająca opieka medyczna<sup>78</sup>. Jaguś píše: „Następstwem permanentnego pożycia małżonków, w zasadzie nieregulowanego, było systematyczne zachodzenie kobiety w ciążę, na ogół w niewielkim odstępie czasu po porodzie. Życie rodziny, a w szczególności życie żony, poddane było determinacjom biologicznym”<sup>79</sup>. Zwraca uwagę na to, że ten ciąg (ciąża, poród i pielęgnacja małych dzieci) w egzystencji rodzin trwał aż

<sup>75</sup> K. Świątek, *Spoleczny odbiór wielodzietności w opiniach matek posiadających liczne potomstwo*, w: A Kwak, M. Bieńko (red.), *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 200.

<sup>76</sup> M. Duda, *Rodziny wielodzietne wyrazem odpowiedzialnego rodzicielstwa*, w: B. Gulla, M. Duda (red.), *Dziecko a świat dorosłych*, Wydawnictwo Świętego Stanisława, Kraków 2009, s. 87.

<sup>77</sup> Tamże.

<sup>78</sup> I. Jaguś, *Od wielodzietności do bezdzietności?* „Roczniki Socjologii Rodziny” 2005, t. 16: *Dylematy współczesnych rodzin*, s. 128.

<sup>79</sup> Tamże, s. 129.

do momentu niemożności zajścia w ciążę z przyczyn biologicznych, jakim jest zanik płodności kobiety. Poza wspomnianymi czynnikami wpływ na rozrodność miały także korzyści dla gospodarstwa domowego wynikające z dużej liczby potomstwa. Było to dla rodziców swego rodzaju zabezpieczenie na starość. Dzieci traktowane były bardziej instrumentalnie, a wynikało to z produkcyjnego charakteru tradycyjnej rodziny<sup>80</sup>. Zatem od XX wieku (a właściwie od końca XIX w.) zmienia się pogląd dotyczący rodzin wielodzietnych. Dzieci nadal uważa się za błogosławieństwo rodziny, jednakże pojawiają się opinie traktujące wielodzietność jako zacofanie<sup>81</sup>. Zmienia się również stosunek Kościoła, czego skutkiem jest kształtowanie się kultury współżycia i poczucia współodpowiedzialności obojga małżonków za wydanie potomstwa na świat<sup>82</sup>. W wyniku rozwoju industrializacji i urbanizacji sporo młodych ludzi przeniosło się do miast. Nastąpiło więc ograniczenie wpływów szerszej rodziny. Zwiększyły się aspiracje konsumpcyjne. Kobiety zaczęły podejmować pracę zawodową, co miało wpływ na zwiększenie ich świadomości i poziomu wykształcenia. To z kolei przyczyniło się do świadomego zmniejszenia dzietności<sup>83</sup>. Następuje rewolucyjna zmiana w podejściu do kwestii posiadania potomstwa. Jaguś zauważa:

Wykształcenie dziecka, jego wychowanie staje się jednym z najważniejszych zadań rodziny, uświadamianym w coraz większym stopniu również na wsi. I wiąże się to ze znacznym nakładem finansowym. Wzrost dochodu w rodzinie pociąga za sobą raczej wzrost „jakości” dzieci, aniżeli ich liczby. „Jakość” dziecka jest tym wyższa, im wyższe są nakłady, a im wyższe nakłady tym większa, tak pożądana we współczesnym świecie, satysfakcja<sup>84</sup>.

Powyższa myśl wskazuje, na rozwój i utrwalenie nowych wzorców w życiu rodziny, w której uwidaczniają się aspiracyjne dążenia jednostek w zakresie własnego rozwoju, niejednokrotnie przyczyniające się do faktu, iż coraz więcej małżeństw nie posiada dzieci i decyduje się na bezdzietny styl życia<sup>85</sup>. Ponadto, jak Świątek zaznacza: „prokreacja przestała być pojmowana w kategoriach jakiegokolwiek powinności wobec krewnych, ojczyzny,

---

<sup>80</sup> Tamże.

<sup>81</sup> Tamże, s. 130.

<sup>82</sup> Tamże.

<sup>83</sup> Tamże.

<sup>84</sup> Tamże.

<sup>85</sup> Tamże.

ludzkości czy Boga. Posiadanie dzieci odtąd już nie nosi znamion misji, przeciwnie – kojarzone jest wyłącznie z realizacją własnego, indywidualnego pomysłu na życie oraz z zaspokojeniem określonych pragnień<sup>86</sup>, spośród których satysfakcja i radość płynąca z wypełniania obowiązków rodzicielskich jest oczekiwanym wyobrażeniem samospelnienia w rodzinie. Trzeba tu zauważyć, iż dominujące tendencje społeczno-kulturowe i ekonomiczne, ograniczające „posiadanie” dzieci, nie burzą idei funkcjonowania rodzin wielodzietnych, postrzegających siebie jako wspólnoty otwarte na dar życia, na które należy spojrzeć przez pryzmat miłości, będącej najważniejszą treścią, jaka powinna wypełniać sens życia rodziny. W takim podejściu do rodziny każde kolejne dziecko – nowe życie wnosi coraz więcej miłości<sup>87</sup>, co wymaga konieczności dojrzałego kształtowania się poczucia odpowiedzialności także w obszarze wielości interakcji wpływających na dynamikę stosunków wewnątrz rodziny. Maria Ziemska dostrzega, iż klimat, w jakim przebiegają wzajemne interakcje, wpływa na rozwój członków rodziny i ich doświadczenia. Jeśli na przykład rodzice idealizują któreś z dzieci, stawiając je na pozycji uprzywilejowanej, może to wpłynąć destrukcyjnie na inne i stać się przyczyną zaostrzenia rywalizacji między rodzeństwem. Jeżeli natomiast rodzice darzą jednakową czułością każde dziecko, pomaga to w utrzymaniu atmosfery bezpieczeństwa i pomaga radzić sobie z konfliktami, gdyż obniża poziom zazdrości między rodzeństwem. Każdy z członków rodziny wnosi odmienny „ładunek” emocji, uczuć i doznań z racji swej indywidualności. Im więcej osób w rodzinie, tym łatwiej o konflikt i trudniej o utrzymanie ciepłej, życzliwej atmosfery. Z drugiej strony, liczna rodzina oraz wielość sfer interakcji międzyosobowych to bardzo szerokie pole do nauki zachowań społecznych: zwłaszcza wtedy, kiedy rodzeństwo jest różnej płci. Autorka podkreśla, że współżycie dziecka z rodzeństwem dostarcza bodźców do nauki współdziałania i rozwoju społecznego<sup>88</sup>, czego winni być świadomi rodzice doskonalący swe kompetencje rodzicielskie<sup>89</sup>, dzięki którym będą potrafili nie tylko oddziaływać wychowawczo na rozwój swojego potomstwa, ale również na rozwój społeczności. W ten sposób będą uczestniczyć

<sup>86</sup> K. Świątek, *Spółeczny odbiór wielodzietności*, dz. cyt., s. 202.

<sup>87</sup> M. Duda, *Rodziny wielodzietne wyrazem odpowiedzialnego rodzicielstwa*, dz. cyt., s. 86–89; Zob. M. Duda, *Na przekór wszystkiemu... warto mieć rodzinę!*, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Kraków 2020, s. 34.

<sup>88</sup> M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, dz. cyt., s. 156–158.

<sup>89</sup> Por. tamże, s. 92–93.

pośrednio i bezpośrednio w konstruowaniu jakościowo-narracyjnej tożsamości własnej i swego potomstwa, jak i członków wspólnoty społecznej (pojmowanej w szerszym zakresie), gdzie właściwie przebiegający proces introcepcji wartości<sup>90</sup> ułatwi internalizację, nadanie i odczytanie znaczeń pojęć, zjawisk etc., jakimi posługują się członkowie tejże społeczności, posiadający swą niepowtarzalną historię i doświadczenie przeżycia swej podmiotowości. Z tego właśnie względu ogromne znaczenie ma historia rodziców, to, kim są, oraz to, jakie jest ich poczucie tożsamości, bowiem na proces kształtowania się tożsamości dzieci wpływa jakość interakcji wewnątrzrodzinnych, wiedza oraz metawiedza rodziców umożliwiające im samookreślenie siebie w przestrzeni życia społeczno-kulturowego i duchowego, co nie jest obojętne dla procesu konstruowania tożsamości młodego pokolenia<sup>91</sup>, szczególnie dzieci w rodzinie wielodzietnej. Jako konkluzję dla powyższych rozważań warto przywołać myśl Mariana Nowaka:

Człowiekowi jest dany jedynie otaczający go świat. Resztę otrzymuje za pomocą przekazu. Dzięki temu przekazowi człowiek uczy się zauważać różne aspekty i różnicować jakość doświadczeń związanych z życiem społecznym, np. zauważać różnice między *wspólnotowością* i *społecznością* – także bardzo istotnymi w budowaniu własnej tożsamości. Nie chodzi tu o jakieś spotkanie zwykłych podmiotów. Dziecko spotyka w dorosłych osoby posiadające już uformowane własne *Ja*, własną tożsamość. Spotykając się z ukształtowaną tożsamością swoich rodziców, interpretuje ją i włącza w budowanie własnej tożsamości<sup>92</sup>.

Powyższa myśl winna budzić głębszą refleksję nad poczuciem odpowiedzialności, zwłaszcza rodziców, za jakość budowania tożsamości społeczno-kulturowej i moralnej własnej wspólnoty rodzinnej, co też wymaga realizacji wspomnianych już wskaźników wychowawczej miłości rodzicielskiej zgodnie z zasadami uczestnictwa wspólnotowego – wydobytymi z teorii Wojtyły. Kolejnym uzasadnieniem dla podejmowanej refleksji dotyczącej kształtowania się tożsamości rodziny może być przestroga przed

<sup>90</sup> Zob. M. Szymańska, *Introcepcja wartości w kształtowaniu dojrzałości ludzkiej podmiotów edukacyjnych. Perspektywa pedagogiczna*, w: M. Gogolewska-Tońska, M. Szymańska (red.), *Człowiek – Edukacja – Społeczeństwo. Wybrane zagadnienia i problemy*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk 2017, s. 51–63.

<sup>91</sup> Por. D. Opozda, *Wychowawcza funkcja rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży*, „Przełęcz Pedagogiczna” 2007, nr 1, s. 49.

<sup>92</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 320.

niewłaściwie rozumianym, niezależnym autonomicznym modelem funkcjonowania rodziny, jaką nakreśla Barbara Harwas-Napierała:

Kult autonomii i często skrajnie rozumianej wolności, preferowanie wartości indywidualistycznych znacząco zaburza istotne dla prawidłowego funkcjonowania rodziny proporcje między procesami indywiduacji i wspólnotowości na korzyść tej pierwszej. Prowadzi do zubożenia relacji w systemie rodzinnym, co przejawia się m.in. zmniejszaniem się częstotliwości kontaktów i spotkań rodzinnych, stanowiących ważne okazje dla kształtowania zarówno tożsamości rodziny, jak i tworzących ją jednostek. Ze względu na ograniczony wymiar wspólnotowości model ten osłabia rolę rodziny jako miejsca pamięci, w którym konstytuuje się tożsamość kolejnych pokoleń. Nie stwarza okazji do celebrowania wspomnień, porządkowania rodzinnego doświadczenia, które są podstawą tworzenia się biograficznej tożsamości i tradycji rodziny. Istotne, z omawianego punktu widzenia, są opowieści (narracje) członków rodziny (zwłaszcza dorosłych), które w toku przekazywania są wspólnie opracowywane. Mediacje stają się sposobem organizowania pewnych faktów z życia rodziny, porządkowania rodzinnego doświadczenia<sup>93</sup>.

Zasygnalizowane zagrożenie kształtowanym indywidualistycznym modelem rodziny może się przyczyniać do redukcji funkcjonowania osoby we wspólnocie pod kątem osiągania zarówno przez nią, jak i innych uczestników życia rodzinnego tożsamości społeczno-kulturowej. Pozostaje w sprzeczności z teorią uczestnictwa w życiu wspólnotowym osadzonym na fundamencie personalistycznym, z którego wyłaniają się autoteologiczne przestrzenie życia wewnętrznego poszczególnego uczestnika życia rodzinnego, nadające mu sens normatywno-praktyczny, wyrażany w paradygmacie podmiotowo-partycypacyjnym.

---

<sup>93</sup> B. Harwas-Napierała, *Rodzina w kontekście współczesnych zagrożeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2009, s. 14.

### 3. Metodologiczne podstawy prowadzonych badań nad kształtowaniem się tożsamości w rodzinie wielodzietnej

(Miroslawa Kłaput, Maria Szymańska)

Niniejszy podrozdział zarysowuje podstawy metodologii badań własnych, których narracyjny charakter koresponduje z opisanymi podstawami teoretycznymi. Uwzględniając fakt, iż ogólne terminologiczne rozumienie autoetnografii jako metody zostało przedstawione we *Wstępie* do niniejszej publikacji, zostaną tu jedynie określone, istotne dla badanej problematyki, pojęcia: twórczej autoetnografii analityczno-wspólnotowej; technik narracyjnych: eseju refleksyjnego, opowieści metaforyczno-refleksyjnej; analizy warstwowej będącej jedną z rodzajów analizy narracyjnej. Ponadto, zostanie ukazana charakterystyka osób uczestniczących w badaniu – należących do rodziny, oraz krótki esej refleksyjny Miroslawy, z którego wyłania się jej droga od własnych przemyśleń do badań empirycznych, co wskazuje na jakościową wartość pochylenia się nad podejmowaną tematyką badawczą.

Przedmiotem podejmowanych badań jest tożsamość własna w rodzinie wielodzietnej. Trzeba tu dodać, iż kształtowanie się tożsamości własnej badacza, pozostającego w „żywej” relacji z pozostałymi członkami rodziny wielodzietnej, wydobywa charakter intra- i interpersonalny relacji, jak też jej wymiar intraaktywny i interaktywny, co wpisuje się w dynamikę procesu konstruowania tożsamości własnej we wspólnocie rodzinnej. Trzy komponenty określające tożsamość „ja”, a co za tym idzie, tożsamość „my”: poczucie jedności (koherencji), ciągłości, wzajemności sprzyjają właściwemu

przebiegowi procesów: odrębności, integralności i stałości, warunkując dojrzałe formujące się stabilne poczucie tożsamości<sup>1</sup> na poziomie indywidualnym (personalnym) i wspólnotowym. W zakresie przedmiotu badań warto zauważyć, że istotnym elementem, jaki został uwzględniony, jest wspomniany ich charakter narracyjny, gdzie język pojmowany jako narzędzie kształtowania własnej tożsamości, poznania „Innego”, a więc lepszego samopoznania badacza i bliższego poznania innych członków rodziny wielodzietnej, warunkuje jakość komunikacji intra- i interpersonalnej<sup>2</sup>. Aleksandra Gancarz podkreśla także znaczenie języka domowego dla kształtowania się tożsamości kulturowej dziecka, a później dorosłego, odnosząc się do myśli Nikitorowicza<sup>3</sup>. Można by tu jeszcze przyjąć, iż język jako narzędzie komunikacji społecznej determinuje jakość kształtowania się tożsamości społecznej i jej poczucie zarówno przez jednostkę jak i społeczność, w której życiu ona uczestniczy. To założenie wydaje się uzasadnione również poprzez interpretację myśli Iwony Koczanowicz-Dehnel: „całość życia człowieka, wszystkie jego działania wyrazić możemy tylko przez język, a więc przez narrację”<sup>4</sup>. Stąd wynika namysł nad znaczeniem i wartością słowa będącego nośnikiem treści internalizowanych, eksternalizowanych, które nie pozostają bez znaczenia dla przebiegu procesu introcepcji wartości dokonującej się między innymi w wymiarze transakcyjno-transformacyjnym, co jest niezmiernie ważne dla konstruowania tożsamości<sup>5</sup>.

W tymże kontekście, zajęcie się obszarem badań, jakim jest rodzina, z ograniczeniem się do wskazanego przedmiotu badań, okazuje się bardzo skomplikowane, dlatego niektóre aspekty sprzyjające głębszemu rozumieniu podejmowanej tematyki będą miały charakter fragmentaryczny, domagający się dalszych badań, co też może ułatwić postępowanie w ostatecznie

<sup>1</sup> M. Wróblewska, *Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*, dz. cyt., s. 177.

<sup>2</sup> Por. A. Gancarz, *Język jako narzędzie kształtowanie własnej tożsamości i poznawania „Innego”*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 289–312.

<sup>3</sup> Tamże, s. 291.

<sup>4</sup> I. Koczanowicz-Dehnel, *Hermeneutyka a narracja*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2011, nr 3(55), s. 31.

<sup>5</sup> Por. M. Szymańska, *Word in a transactional approach to upbringing through fairy tales: The selected aspects*, „Studia Paedagogica Ignatiana”. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii „Ignatianum” w Krakowie 2017, t. 20(4), s. 35–56.

przyjętym paradygmacie interpretatywnym, osadzonym w personalistycznej perspektywie analizy zebranego materiału badawczego, co też wymagało podejścia partycypacyjnego. Zastosowanie takiego podejścia znajduje uzasadnienie w designie badań określonym w typologii jako *applied research*<sup>6</sup>, ukierunkowanym na zbadanie zjawiska kształtowania się tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej. Z takim podejściem wiąże się strategia doboru próby (*sampling strategy*) zawarta w grupie tzw. *purposeful sampling* – próba kryterium (*criteria sampling*) dotycząca określonego fenomenu występującego w grupie społecznej<sup>7</sup>, będącego przedmiotem badań. Trzeba tu zaznaczyć, iż współpraca badacza z innymi członkami rodziny w zakresie działań twórczo-wykonawczych (stworzenie własnych wytworów kultury w postaci narracyjnej, konstruktywne dzielenie się nimi z badaczem itd.) przebiegała w paradygmacie podmiotowo-partycypacyjnym. Maria Szymańska podkreśla, iż szacunek, jaki należy okazać badanej rzeczywistości, „implikuje konieczność traktowania jej w godny sposób, wyrażający się w postawie badacza wobec osób partycypujących w badaniu”<sup>8</sup>, zarówno współbadaczy, jak i tych, które stanowią podmiot i zarazem przedmiot badań. W niniejszej pracy dobór tego paradygmatu wydaje się uzasadniony, gdyż obszar badań stanowi rodzina a badanymi są jej członkowie. Z tego faktu wynika kolejny komponent przyjętego paradygmatu, jakim jest uczestnictwo w badaniach, tj. partycypacja. Badacz jest częścią badanej rzeczywistości. Szymańska zaznacza, iż „aspekt partycypacyjny paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego wskazuje na wagę budowania jakościowo-podmiotowego wymiaru wspólnoty uczestników procesu badawczego”<sup>9</sup>, co nadaje charakter prowadzonym badaniom, ale także stawia pewne wymagania w ich procesie.

Zatem podejście do prowadzonych badań zyskuje dwustopniowy charakter paradygmatyczny. Pierwszy odnosi się do badacza – członka rodziny funkcjonującego w procesie badawczym w paradygmacie podmiotowo-partycypacyjnym, drugi zaś do badacza wtórnie analizującego zgromadzony materiał, traktując swoje postępowanie jako komplementarne do

---

<sup>6</sup> M.Q. Patton, *Qualitative Research & Evaluation Methods*, London–New Delhi 2002, s. 217–218. Zob. H. Suri, *Purposeful Sampling in Qualitative Research Synthesis*, „Qualitative Research Journal” 2011, nr 2, s. 63–75.

<sup>7</sup> Zob. M.Q. Patton, *Qualitative evaluation and research methods*, Beverly Hills 1990, s. 182–183.

<sup>8</sup> M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, dz. cyt., s. 42.

<sup>9</sup> Tamże, s. 51.

pierwszego – w paradygmacie interpretatywnym – ugruntowanym personalistycznie, pozostającym w korelacji z uczestnictwem wspólnotowym. To podejście znajduje odzwierciedlenie w doborze odpowiedniej metody badań stosowanej we wspólnocie partycypacyjnej oraz znajduje wyraz w założonym celu badań, jakim jest: *pogłębienie rozumienia procesu kształtowania się tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej z uwzględnieniem personalistycznej perspektywy autoetnograficznej*. Zrozumienie czynników warunkujących przebieg tego procesu w świetle badań jakościowych może stanowić punkt odniesienia do badań prowadzonych w przyszłości. Realizacja tego celu staje się możliwa dzięki określeniu głównego problemu badawczego w tym zakresie, jak i problemów uszczegółowionych, jakie pojawiają się w trakcie prowadzonych badań. Problemy te implikują konieczność odniesienia się do nich jako kategorii badawczych wyłaniających się oddolnie, na podstawie prowadzonej analizy i interpretacji zgromadzonych danych<sup>10</sup>, co zostanie nakreślone poniżej.

W związku z powyższym, badacz określa główny problem badawczy następująco: *Jak badacz postrzega kształtowanie się tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej w świetle własnej narracji, jak i narracji innych członków rodziny?* Kategoriami szczegółowymi, wyłaniającymi się z analizy i interpretacji zgromadzonego materiału badawczego, są:

- 1) Jakie znaczenie badacz przypisuje warunkom egzystencjalnym w kształtowaniu się własnej tożsamości w rodzinie wielodzietnej?
- 2) Jakie wartości sprzyjają kształtowaniu się tożsamości własnej badacza w rodzinie wielodzietnej?
- 3) Jakie znaczenie nadaje badacz poczuciu wspólnotowości dla kształtowania tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej?

Udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze jest możliwe poprzez zastosowanie adekwatnej metody gromadzenia danych, jaką jest twórcza autoetnografia analityczno-wspólnotowa, domagająca się uzasadnienia. Po pierwsze, autoetnografia wspólnotowa, będąca narracją badacza o osobistych doświadczeniach, powiązana z narracjami o doświadczeniach innych osób, stymulowanych społecznie-kulturowo poprzez wykorzystanie treści literackich. W tym przypadku jest to esej literacki Juana Ramóna Jiménez *Zabawy o zmroku*<sup>11</sup>, który zostanie przedstawiony przy omawianiu

<sup>10</sup> Por. K. Szmid, *Kreatywność metodologiczna, w badaniach pedagogicznych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2018, t. 26(1), s. 139–158.

<sup>11</sup> J.R. Jiménez, *Srebrzynek i ja: elegia andaluzyjska*, dz. cyt., s. 9.

techniki narracyjnej, jaką jest esej refleksyjny, a który stanowi punkt wyjścia w gromadzeniu informacji w zakresie podjętej problematyki. Wykorzystanie eseju pozwoliło nabrać twórczego dystansu do zbieranego materiału a zatem i swobodnego zastosowania zasady eksternalizacji reflektowanych treści dokonujących się poprzez pierwotną ich internalizację i transakcję na poziomie intrapersonalnym i interpersonalnym. Zastosowany typ autoetnografii wspólnotowej (*community autoethnography*) oznacza, iż badanie miało miejsce we wspólnocie rodzinnej badacza, do którego zaprosił on/ona inne osoby, z którymi pozostaje w ścisłej relacji<sup>12</sup>. Twórczy charakter zaprojektowania i realizacji sposobu gromadzenia danych, choćby za pomocą wspomnianego eseju literackiego, stworzenia opowieści metaforycznej<sup>13</sup>, znalazł przełożenie na zastosowaną także w procesie badawczym autoetnografię analityczną. Jak zaznacza Magdalena Ciechowska, ten typ autoetnografii „skupia się na rozwijaniu teoretycznych wyjaśnień szerszych zjawisk społecznych na podstawie osobistych przeżyć”<sup>14</sup>. Zatem, zastosowana w niniejszym opracowaniu autoetnografia analityczno-wspólnotowa, domagająca się w pewien sposób urzeczywistnienia zasad dojrzałego uczestnictwa opisanych w teorii Wojtyły, winna wydobyć proces kształtowania się tożsamości personalnej i społeczno-kulturowej, zdeterminowany potencjalnością refleksyjno-symboliczną samoświadomości podmiotów badań<sup>15</sup>.

Z przedstawionych trzech aspektów zastosowanej metody badań, czy też gromadzenia danych, wyłania się zatem typ twórczej *autoetnografii analityczno-wspólnotowej*.

Technikami narracyjnymi zastosowanymi w badaniach były: esej refleksyjny oraz opowieść metaforyczna. Pierwsza technika jest swoistym rodzajem eseju osobistego – autoetnograficznego, który „opisuje przeżycia,

<sup>12</sup> Zob. M. Ciechowska, *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych*, dz. cyt., s. 210; S. Toyosaki, S.L. Pensoneau-Conway, N.A. Wendt, K. Leathers, *Community autoethnography: compiling the personal and resituating whiteness*, „Cultural Studies. Critical Methodologies” 2009, nr 1, s. 56–83.

<sup>13</sup> M. Szymańska, *Transformative Creativity in Teacher Formation: A Pedagogical Approach*, Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, WAM, Kraków 2017, s. 263–265.

<sup>14</sup> M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, cz.1, Wydawnictwo Naukowe AIK, Kraków 2017, s. 205.

<sup>15</sup> Por. V.L. Vignoles, *Identity: Personal and Social*, w: K. Deaux, M. Snyder (red.), *Oxford Handbook of Personality and Social Psychology* (2nd ed.), <https://www.researchgate.net/publication/316790231> (dostęp: 27.10.2022).

emocje i wszelkie aspekty związane z doświadczeniem badanego zjawiska<sup>16</sup>.  
Uszczegółowiając – jest to esej refleksyjny. Szymańska podaje, iż jest on:

pisany zgodnie z ogólnymi założeniami prowadzonej refleksji i narracji, celem i budowanym rozwiązaniem problemu posiadającego charakter narracyjny i badawczy. Stawiane pytania domagają się refleksyjnej odpowiedzi. Prowadzą od siebie ku sobie, następnie ku innym i ku sobie w sposób dość spontaniczny. Zboczenie z drogi nakreślonej ogólnie założonym celem badawczym może wskazać nowe perspektywy badania, na które musi być przygotowany badacz przyjmujący to, co badany „maluje” w swojej narracji. Otwartość twórcza badacza i jego kreatywność badawcza jest tu konieczna, zwłaszcza w skonstruowaniu sposobu analizy i interpretacji uzyskanych danych, odszukaniu, określeniu (...) „centrum” opowieści. Esei refleksyjny może być zainspirowany wytworem kultury, który rodzi (...) potrzebę wyrażenia i opisanie siebie (...)<sup>17</sup>.

Uczestnicy badań zapoznali się z zasadami pisania tego rodzaju eseju osobistego, a zatem także koniecznością stawiania sobie pytań natury refleksyjnej, pobudzających ich do autoanalizy i metaanalizy na tle wspomnianego utworu literackiego. Jego swobodna, aczkolwiek ukierunkowana, interpretacja w odniesieniu do własnych doświadczeń życiowych, ekspozowana w postaci „refleksji umocowanych kulturowo i aksjologicznie, nabiera szczególnego znaczenia dla sfery poznawczo-afektywno-duchowej”<sup>18</sup> człowieka, a więc badacza i pozostałych członków rodziny. „Przepracowane” wewnętrznie treści eseju Jiméneza stały się pewnego rodzaju matrycą dla stworzenia własnego wytworu kultury i tym samym sposobem wyrażenia siebie w wymiarze relacyjnym poprzez narrację.

Oto i treść eseju literackiego *Zabawy o zmroku* wybranego przez Mirosławę, która ze względów osobistych uznała go za kluczowy dla swoich badań:

*Kiedy o zmierzchu wychodzimy ze Srebrzynkiem skostniali do miasteczka poprzez fiołkowy mrok ubogiej uliczki, co zmierza ku wyschniętemu korytu rzeki, biedne dzieciaki straszą się tam dla zabawy, naśladowując żebraków.*

<sup>16</sup> M. Ciechowska, *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych*, dz. cyt., s. 213.

<sup>17</sup> M. Szymańska, *Wartość refleksyjnej ekspresji narracyjnej w wybranych technikach badań jakościowych ukierunkowanych na doskonalenie praktyki pedagogicznej nauczyciela edukacji elementarnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, t. 16(2), s. 129.

<sup>18</sup> Tamże.

*Ktoś zarzuca sobie worek na głowę, drugi powiada, że nie widzi, trzeci udaje kulawego...*

*Potem, w jednym z nagłych przeskoków dzieciństwa – ponieważ noszą wszak buty i ubranie i ponieważ ich matki (one same tylko wiedzą, jak!) dały im coś do zjedzenia – uważają się za księżąt:*

- Mój ojciec ma zegarek ze srybra.*
- Mój mo kunia.*
- Mój mo scelbe.*

*Zegarek, co budzi o świcie, strzelbę, która nie zabija, konia, co uniesie ku nędzy....*

*Następnie – zabawa w koło. Pośród tej czarnej doli dziewczynka z innych stron, wymawiająca odmiennie – bratanica Zielonego Ptaka – głosikiem słabym jak nitka płynnego kryształu w pomroce śpiewa z zarozumiałstwem prawdziwej księżniczki:*

*Ja jestem wdóweczkaa  
Hrabiego d'Oree...*

*...Tak, tak! Śpiewajcie, marzcie, biedne dzieci. Wkrotce, gdy zaświtają wam lata młodzieńcze, wiosna przestraszy was, jak ów żebrak, ukryta pod maską zimy.*

- Chodźmy, Srebrzynku...*

Drugą techniką, jaką zastosowano do gromadzenia danych, jest opowieść metaforyczno-refleksyjna (*Metaphorical-reflective story building*)<sup>19</sup>. Wymaga ona zapoznania się z etapami i zasadami jej implementacji, do których należą między innymi: określenie założeń i celu opowieści; wskazanie pewnego spektrum wartości rezonujących z kontekstem przesłania jej tworzenia; przedstawienie w zarysie kluczowych rodzajów metafor; zaproponowanie sposobów interakcyjno-refleksyjnego budowania opowieści (personalna, grupowa, zespołowa, w parach); podanie przykładu metafory refleksyjnej, np. tematycznej; konstruowanie metafory i jej prezentacja indywidualna lub zbiorowa (pisemna lub ustna) w celu lepszego poznania siebie i innych czy określonego zjawiska, doświadczeń itd.; dyskusja wyjaśniająca i ubogacająca uczestników z zachowaniem zasad komunikacji interpersonalnej; implikacje badawcze. Opowieść metaforyczno-refleksyjna umożliwia uczestnikom badania ukazanie siebie w sposób metaforyczny, ujęcie własnej refleksji w metaforę<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> M. Szymańska, *Transformative Creativity in Teacher Formation*, dz. cyt., s. 263–265.

<sup>20</sup> Tamże.

Ukazany sposób gromadzenia danych za pomocą wspomnianych technik, spełniających warunek triangulacji technik, wskazuje na charakter twórczo-transformacyjny autoetnografii analityczno-wspólnotowej, sprawia, iż uczestnicy badań integrują się wspólnotowo, mają sposobność do budowania jedności wspólnotowej i konstruowania tożsamości narracyjnej indywidualnej i wspólnotowej, co może się przyczyniać do zacieśniania bliskości więzi rodzinnych, o ile rodzina funkcjonuje przynajmniej w zbliżonym paradygmacie powiązanim z etosem moralnym rodziny. Może też wydobyć duże rozbieżności i dywersyfikację postaw paradygmatycznych, co winno budzić refleksję nad wartością rodziny w szerszym kontekście społeczno-moralnym, kulturowym czy duchowym.

Kolejnym istotnym aspektem jest sposób analizy danych. Dobór odpowiednich technik ich gromadzenia jak też jakość aplikacji tych technik, wymagających kompetencji metodologicznych – jest jednym z kluczowych czynników warunkujących jakość tejsze analizy i interpretacji uzyskanych informacji pozwalających wyłonić kategorie badawcze, zwłaszcza w jakościowym lub mieszanym projekcie badawczym. Adekwatnym sposobem analizy tychże danych wydaje się analiza narracyjna<sup>21</sup>, a konkretnie analiza warstwowa<sup>22</sup> umożliwiająca wyłonienie następujących po sobie kategorii badawczych. Otóż, „pierwsza warstwa analizy obejmuje specyfikę pierwotnie zgromadzonego materiału, z którego wyłania się jakiś punkt, który można określić w kategoriach formacyjnych «centralnej spójności»”<sup>23</sup>. W niniejszym opracowaniu punktem centralnym, wyłaniającym się zarówno z esejów refleksyjnych, jak i opowieści metaforyczno-refleksyjnych było poczucie własnej wartości jako „centralnego” czynnika determinującego konstruowanie własnej tożsamości w rodzinie wielodzietnej. Poczucie własnej wartości zostało powiązane z szeregiem wartości istotnych (odrębnych, wspólnych) dla każdego uczestnika, co pozwoliło dostrzec w rodzinie jedność, ciągłość, wzajemność – kreujące się w przestrzeni czasowej. W tym kontekście można przyjąć, iż fundamentalną kategorią badawczą stało się poczucie własnej wartości pojmowane dynamicznie i wielopłaszczyznowo, o czym świadczy szerokie spektrum wartości korelujące z nim.

<sup>21</sup> M. Bamberg, *Narrative analysis*, w: H. Cooper, P.M. Camic, D.L. Long, A.T. Panter, D. Rindskopf, K.J. Sher (red.), *APA Handbook of Research Methods in psychology*, t. 2, *Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, American Psychological Association, 2012, s. 85–102.

<sup>22</sup> M. Szymańska, *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, dz. cyt., s. 198.

<sup>23</sup> Tamże, s. 198.

Szymańska zaznacza: „Konkluzje płynące z pierwszej warstwy analizy i następnie interpretacji danych stają się punktem wyjścia dla prowadzenia drugiej warstwy analizy i interpretacji danych z niej się wyłaniających”<sup>24</sup>, co prowadziło do wyłonienia kolejnej kategorii badawczej, jaką okazały się czynniki warunkujące kształtowanie się tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej. Wreszcie, trzecia warstwa analizy, która „holistycznie traktuje zebrany materiał i integruje go w nowej perspektywie postrzegania podejmowanej tematyki badawczej i przedmiotu badań”<sup>25</sup>, wskazała na wagę kategorii poczucia wspólnotowości sprzyjającej kształtowaniu się tożsamości w rodzinie wielodzietnej. Ostatnim aspektem, jaki wyłonił się z analizowanego materiału, jest kategoria głębszego rozumienia i afirmacji własnej tożsamości badacza w rodzinie wielodzietnej, do czego przyczyniła się także wiedza teoretyczna, analizowana i interpretowana refleksyjnie, dotycząca rodziny i tożsamości, co wielokrotnie podkreślała Mirosława w prowadzonym projekcie teoretyczno-poznawczym i empirycznym, gdzie narracja stanowiła punkt odniesienia do konstruowania własnej tożsamości w rodzinie wielodzietnej.

Biorąc pod uwagę powyższe, należy zaznaczyć, iż kryterium zastosowane w doborze osób było kryterium dziewiątym – *Criterion sampling*<sup>26</sup>, jakim jest tu pogłębienie rozumienia aspektów mających odniesienie do kształtowania się tożsamości badacza w rodzinie wielodzietnej z perspektywy pedagogicznej. Imiona osób nie uległy zakodowaniu, zgodnie z decyzją badacza – członka rodziny wielodzietnej oraz członków teje rodziny, którzy zostali przygotowani odpowiednio do prowadzonych badań, zgodnie z zasadami etycznymi wpisującymi się w paradygmat podmiotowo-partycypacyjny. Aby wnikliwiej przyrzeć się podejmowanej problematyce, warto się zapoznać z naszkicowaną poniżej charakterystyką wspomnianych uczestników badań.

Rodzina badacza – członka wielodzietnej wspólnoty rodzinnej liczy (włącznie z nią) dziewięć osób. Obejmuje rodziców i szóstkę rodzeństwa.

### **Rodzice:**

Ryszard, lat 57, z zawodu hydraulik, uczęszczał do szkoły rolniczej, której jednak nie ukończył, podjął naukę ukierunkowaną na zawód hydraulika. Pracował także jako górnik. Po wypadku, jako 26-letni mężczyzna, został

---

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> M. Patton, *Qualitative evaluation and research methods*, Beverly Hills 1999, s. 176–177.

rencistą. Jako młody chłopak grał w klubie na pozycji bramkarza. Jednakże, po wypadku w kopalni nie mógł wrócić do gry. Pomimo licznych dolegliwości, bólu i utrudnień, to człowiek bardzo zaangażowany w pracę. To typ domatora i tradycjonalisty. Z szacunkiem odnosi się do wartości, jaką jest rodzina. Jest bardzo odpowiedzialny. Ceni czas spędzony z rodziną, zawsze stara się pomagać, nie tylko rodzinie, ale także innym ludziom. Ze względu na dużą ilość pracy nie wziął niestety udziału w badaniach.

Jolanta, lat 57, z wykształcenia technik rolnik, na własną rękę i z pomocą mamy nauczyła się krawiectwa, czym zajmowała się przez wiele lat w domu, gdy wychowując dzieci, nie podejmowała zatrudnienia. Nie pracowała przez 25 lat, zajmując się opieką nad dziećmi i prowadzeniem domu. Potem podjęła pracę jako pomoc nauczyciela w przedszkolu, gdzie pracuje do tej pory. W wieku 50 lat ukończyła kurs języka niemieckiego oraz kurs pływania. Jest uzdolniona manualnie, wyszywa, haftuje, szydełkuje, szyje, lubi *decoupage*. Uwielbia podróże – od paru lat sukcesywnie spełnia marzenia o pielgrzymkach do wielu miejsc na świecie. Jest osobą łagodną i cierpliwą. Wytrwale znosi trudy prowadzenia domu i wychowania dzieci, choć przyznaje, że ze względu na zmęczenie i spadek energii zdarza się jej „odpuścić”.

### **Pozostali członkowie rodziny (dzieci):**

Joanna lat 37, mężatka, mama dwójki dzieci: 15-letniego syna i 11-letniej córki. Z wykształcenia technik budownictwa. Niesamowicie kochająca ład i porządek, w sposób pedantyczny dbająca o dom. Z zamiłowania kosmetyczka – po zdobyciu odpowiednich kwalifikacji pracująca w tym zawodzie. Nie wzięła udziału w badaniach z przyczyn osobistych.

Marta, lat 32, mężatka, z wykształcenia technik ekonomista. Po ukończeniu szkoły podejmowała zatrudnienie głównie w dziedzinie handlu. Podjęła studia na kierunku filologia polska, jednakże zrezygnowała. Pracowała także jako opiekunka do dzieci w Niemczech, gdzie mieszka od 7 lat. Nie podejmuje obecnie zatrudnienia, zajmując się wychowaniem niespełna 3-letniego Adama (jej synka). Często wspomina, że chciałaby uzupełnić edukację i podnieść kwalifikacje. Marta uwielbia górskie wycieczki. Aktywnie eksplorowała górskie pasma, zwłaszcza gdy mieszkała w Polsce. Lubi robotki ręczne: szydełkowanie i robienie na drutach. To osoba, która ceni porządek i ład. Marta jest osobą otwartą, gdziekolwiek się nie pojawia potrafi zjednać sobie ludzi z otoczenia.

Anna, lat 28, mężatka, ukończyła liceum ogólnokształcące o profilu humanistycznym, studiowała edukację zdrowotną z profilaktyką uzależnień.

Przerwała studia po 1,5 roku głównie z powodu problemów zdrowotnych. Podejmowała pracę w różnych miejscach: jako pomoc kuchenna, w pralni, w pubach, lodziarni oraz w pasmanterii. Jest osobą wrażliwą, dosyć łatwo popadającą w zdenerwowanie. Ma rozwinięty zmysł artystyczny – lubi malować i rysować, uwielbia czytać. Interesuje się muzyką. Jest osobą dociekliwą, zawsze stara się zdobyć jak najszerszą wiedzę w dziedzinie, która ją interesuje. Obecnie zajmuje się wychowaniem niespełna rocznego syna – Janka.

Ryszard, lat 25, wykształcenie średnie, ukończył technikum budowlane. Pracuje jako operator frezarek. Podobnie jak tata, to typ domatora. Nie czuje potrzeby dalekich podróży. Interesuje się tematyką rowerową – spędza czas zarówno aktywnie, jeżdżąc na rowerze, ale również godzinami może reperować i pielęgnować rowery swoje, braci i znajomych. Lubi prace ogrodowe: przycinanie krzewów i drzewek, sadzenie itp. Jest wrażliwy, ale jednocześnie impulsywny. Łatwo go zdenerwować.

Rafał, lat 22, wykształcenie średnie, ukończył technikum budowlane, obecnie pracuje jako operator frezarek. Uczęszcza do szkoły muzycznej, którą przerwał, ale po roku przerwy postanowił wrócić i ukończyć edukację. Rafał to wrażliwy mężczyzna o wesołym usposobieniu. Podobnie jak starszy brat lubi wycieczki rowerowe. Gra w piłkę w klubie na pozycji bramkarza, jak niegdyś tata.

Gabriel, lat 15, uczęszcza do ósmej klasy szkoły podstawowej. Chce kontynuować naukę w liceum ogólnokształcącym o profilu matematyczno-informatycznym. Nie należy do osób otwartych i wylewnych. Jest inteligentny, czyta wiele książek, ale też chętnie spędza czas przed monitorem komputera. Razem z braćmi rozwija zainteresowania rowerowe i uczestniczy we wspólnych wycieczkach. Związany z rodziną, uczuciowy.

Mirosława (badacz), lat 27, mężatka. Ukończyła liceum ogólnokształcące o profilu humanistycznym. Bezpośrednio po ukończeniu szkoły rozpoczęła studia pedagogiczne, które jednak przerwała po około 1,5 miesiąca. Podjęła pracę w restauracji, następnie w księgarni. Po ślubie (w 2013 roku) po raz kolejny podjęła studia pedagogiczne, z których ponownie zrezygnowała. Podjęła pracę w szkole, gdzie pracuje do tej pory. Zdecydowała się po raz trzeci na rozpoczęcie studiów pedagogicznych. Wrażliwa, o łagodnym usposobieniu. Uwielbia spędzać czas z rodziną. Chętnie czyta książki, lubi wycieczki i spacerować, zwłaszcza bogate w piękne krajobrazy i bliski kontakt z naturą.

Przedstawiony opis sylwetek osób, zwłaszcza, biorących udział w badaniu, wskazuje na dużą różnorodność wiekową członków rodziny, wielość

i jednocześnie różnorodność zainteresowań, z których wyłaniają się też podobne zainteresowania – wycieczki rowerowe czy górskie, jak też preferencje do aktywnego sposobu spędzania wolnego czasu (prace w ogrodzie, reperacja rowerów itp.; szydełkowanie, robienie na drutach, piłka nożna itp.). Można dostrzec wrażliwość estetyczną związaną ze środowiskiem naturalnym, jak i zainteresowaniami artystycznymi. Prawdopodobnie na aktywny sposób spędzania czasu przez dzieci miała wpływ postawa i zainteresowania rodziców, którzy poświęcili swe życie rodzinie, traktując ją jako wartość nadrzędną, wymagającą odpowiedzialnego postępowania w zakresie zapewnienia jej egzystencji w ramach swoich możliwości. Trzeba zauważyć, że rodzice reprezentują tradycyjny styl funkcjonowania w rodzinie; są otwarci na pomoc innym osobom spoza kręgu rodzinnego, co znalazło odzwierciedlenie w społecznych postawach dzieci, które w większości cenią wartość domu rodzinnego i czują się z nim związane.

Kolejnym wspólnym przymiotem rodziny jest fakt, iż wszystkie osoby, poza badaczem, nie posiadają wykształcenia wyższego, co nie oznacza, iż nie wykazywały preferencji pod tym względem. Ważny jest tu fakt, iż rodzice też tego wykształcenia nie posiadają, prawdopodobnie z przyczyn obiektywnych; pomimo posiadanych szczególnych uzdolnień, tak jak to ma miejsce w przypadku mamy – Jolanty, spełniającej się jako rodzic i jako pomoc nauczyciela. Mirosława podjęła kontynuację zawodowej drogi Jolanty, pomimo trudności, jakie pojawiły się na tej drodze. Bliższe zrozumienie tego aspektu naświetla esej Mirosławy, konstruującej własną tożsamość zawodową, a nie tylko osobową w rodzinie wielodzietnej.

Organizację i przebieg prowadzonych badań można przedstawić trój-etapowo, aplikując koncepcję Szmidta<sup>27</sup>. Pierwszy etap obejmował opracowanie koncepcji badań, która u swych źródeł miała wyraźnie osobisty charakter, wynikający ze stawianych sobie pytań, podejmowanej refleksji nad własnym życiem w korelacji z życiem innych uczestników badań, będących członkami tej samej wspólnoty rodzinnej, a więc badacza, jego rodzeństwa i rodziców, mieszkających pod jednym dachem do czasu uniezależnienia się i założenia własnych rodzin. Z perspektywy badacza i członków rodziny fakt usamodzielnienia się nie przekreśla znaczenia traktowania domu rodzinnego jako miejsca szczególnego, jako gniazda rodzinnego, do którego zawsze się wraca w sposób realny i symboliczny. Badacz, wychowany w rodzinie wielodzietnej, dostrzegając, z jednej strony, coraz

---

<sup>27</sup> K. Szmidt, *Kreatywność metodologiczna*, dz. cyt., s. 145–146.

wyraźniej swoją odrębność od innych członków rodziny, a z drugiej, silne poczucie więzi z nimi, usiłował zrozumieć proces kształtowania się własnej tożsamości, uwzględniając swoje interakcje z rodzicami i rodzeństwem. Dociekliwość kierująca badaczem znalazła wyraz w poszukiwaniu odpowiedniej literatury dotyczącej rodziny i tożsamości, która pomogłaby mu zrozumieć własne miejsce w eksplorowanej rzeczywistości, co było trudne ze względów emocjonalnych towarzyszących krytycznemu poznawaniu siebie głębiej. Wieloaspektowe dokonywanie wglądu w siebie umożliwiło sformułowanie tematu i podjęcie namysłu nad wstępnym sprecyzowaniem problemu badawczego oraz dokonaniem wyboru dotyczącego adekwatnego sposobu jego rozwiązania. Efektem tych działań było zbudowanie wstępnej koncepcji badań, zasadzającej się na przyswojonej i przepracowanej wewnętrznie literaturze przedmiotu. Wyłaniający się dobór metody badań, jaką początkowo miała być autoetnografia analityczna, został dopracowany w dalszej fazie i przyjął finalną formę autoetnografii analityczno-wspólnotowej. Uzasadniał to fakt, iż ostatecznie badania przyjęły charakter partycypacyjno-wspólnotowy. Określenie celu i problemów badawczych miało charakter wstępny.

Pierwszy etap organizacji badań wymagał zaangażowania członków rodziny badacza w proces badawczy, nakreślenia im sensu, celu i etycznego wymiaru tychże badań, przygotowania ich do zastosowania wspomnianych narracyjnych technik badawczych, zgodnie z założeniami konstrukcyjnymi przekazywanych treści w strategii jakościowej. Ten aspekt procesu badawczego nasuwał konieczność implementacji zasad paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego, zwłaszcza iż przyjętą perspektywą badawczą była perspektywa personalistyczna-teocentryczna.

Realizacja tego etapu była wymagająca dla badacza i członków rodziny, bowiem, mieli oni się zmierzyć z różnymi problemami nie tylko „technicznie”, ale i z trudnościami natury poznawczo-emocjonalnej, wynikającymi z konieczności zrewidowania, zapewne do pewnego już stopnia ugruntowanych, przemyśleń, poglądów na życie rodzinne, a więc i kształt relacji interpersonalnych w macierzystej i własnej – założonej rodzinie, poprzez nowe stawianie *face to face* ze sobą samym w wymiarze indywidualnym i społecznym. Poczucie bliskości więzi rodzinnej, dostrzeżonej w nowym świetle przez uczestników badań, ułatwiło badaczowi uzyskanie aprobaty ich partycypacji w tychże badaniach, co wydobycie nie tylko poczucie wspólnotowości, ale i jedności, wskazujących na aspekt poczucia tożsamości osobowej i społecznej, ściśle zintegrowanych ze sobą.

Drugi etap badań, co zostało zasygnalizowane, zaowocował zmienioną formą autoetnografii jako metody gromadzenia danych. Istotnym elementem był także wybór technik narracyjnych gromadzenia danych w wymiarze realnym (esej) i symbolicznym (opowieść metaforyczna), co sprzyjało poszerzeniu percepcji badanego zjawiska, określeniu procedury badawczej i jej wdrożeniu za pomocą opracowanej metody i technik, zgodnie z przyjętym paradygmatem. Warto nadmienić, że zamierzona postać eseju refleksyjno-dygresyjnego u niektórych członków rodziny przyjęła postać eseju refleksyjnego. Było to związane z ich indywidualnym poziomem umiejętności narracyjnych. Badacz, respektując ten fakt, zaakceptował sytuację badawczą, okazując zrozumienie dla pojawiających się trudności; kontynuował badanie, pomimo że nie wszyscy członkowie rodziny (ojciec) nakreślili swe sylwetki w narracji. Elastyczność badacza okazała się istotnym czynnikiem warunkującym doprowadzenie badań do końca. Trzeba nadmienić również, iż w trakcie prowadzonej analizy i interpretacji gromadzonych danych ostatecznie wyłoniły się oddolnie kategorie badawcze ujęte w postaci problemów badawczych, co miało miejsce w trzeciej fazie badań.

Trzeci etap badań, jak zauważono, wymagał przyjęcia adekwatnego do sytuacji badawczej sposobu analizy danych, który wydobyl tzw. punkt centralny badanego zagadnienia, jakim była przestrzeń wartości uznawanych i urzeczywistnianych w procesie kształtowania się tożsamości własnej badacza w rodzinie wielodzietnej. Pomimo indywidualnego ich przeżywania, można było je powiązać z poczuciem tożsamości personalnej i społeczno-kulturowej. W tym przypadku, poczucie bliskości więzi nierozzerwalnie towarzyszyło budowaniu wspólnotowości, której w pewnym sensie „niewidzialną nicią” było poczucie tożsamości wspólnotowej – społecznej, co odzwierciedla i podsumowuje ostatecznie esej badacza, zamieszczony poniżej. Treści eseju stanowią też pewnego rodzaju weryfikację założeń teoretycznych dotyczących rodziny, w której wymienione wskaźniki miłości rodzicielskiej nie zawsze przyjmują postać zadowalającą badacza, posiadającego określoną percepcję otaczającej rzeczywistości rodzinno-wspólnotowej. Istotnym aspektem było doświadczenie przez badacza i członków rodziny poczucia bycia kochanym, nawet jeśli okazanie miłości pozornie wydaje się szorstkie. Warunkiem dla jej zaistnienia jest wzajemne poszanowanie godności członków rodziny, uczestniczących w życiu tej wspólnoty zgodnie z zasadami uczestnictwa. Ponadto, zróżnicowane uczestnictwo w życiu wspólnoty rodzinnej, w jakimś stopniu zdeterminowane indywidualnym rysem osobowości jej członków, powiązaniem z urzeczywistnianą hierarchią wartości,

koreluje z elementami poczucia tożsamości, takimi jak poczucie spójności i ciągłości własnego „ja” w czasie (przeszłość, terażniejszość i przyszłość) – przestrzeni, co uwypukla się w eseju pisanym przez Mirosławę w dwóch obszarach czasowych: w trakcie badania i po dwóch latach. Esej pokazuje nie tylko ciągłość pokoleniową, ale i dynamiczną ciągłość wzrastania ku odkrywaniu nowych pokładów własnej tożsamości. Na podstawie przedstawionych treści pokazujących, iż człowiek nie jest samotną wyspą, można przyjąć, iż kształtowanie się tożsamości we wspólnocie jest procesem bardzo złożonym, wyraźnie zdeterminowanym antropologicznie i aksjologicznie, z uwzględnieniem specyfiki przebiegu procesu introcepcji wartości także w odniesieniu do holistycznego postrzegania struktur (warstw) rozwojowych, zintegrowanych wewnątrznie.

### Od refleksji nad własną tożsamością do badań empirycznych

*Od czasu zakończenia szkoły średniej towarzyszy mi uczucie zastanowienia nad własnym rozwojem i przyszłością. Kiedy po raz pierwszy podjęłam studia pedagogiczne i wkrótce później z nich zrezygnowałam, próbowałam utwierdzić się w przekonaniu, że to dobra decyzja, gdyż miałam przekonanie, iż staram się sprostać oczekiwaniom innych ludzi. Czułam się niejako pod naporem schematów narzuconych przez społeczeństwo. Podejmowałam pracę z pragnieniem zdobycia doświadczenia i ukierunkowania się. Jednak myśl o „porzuconym” rozwoju wciąż do mnie powracała. Podjęłam kolejną próbę (w 2014 r.), jednak skończyła się podobnie jak za pierwszym razem. Ponownie skupiłam się na zdobywaniu doświadczenia zawodowego w poszukiwaniu drogi rozwoju. Powracające myśli o potrzebie określenia ścieżki swoich dążeń doprowadziły mnie w 2016 roku po raz kolejny w progi uczelni wyższej. Po kilku miesiącach, kiedy to z satysfakcją odkrywałam poczucie słuszności tej decyzji oraz pokłady swego rodzaju dojrzałości, która tej decyzji towarzyszyła, moja refleksja pobiegła w innym kierunku. Zaczęłam zastanawiać się, co zdecydowało o tym, że tak się stało. Co we mnie sprawiło, że pozostałam nieugięta i mimo licznych wątpliwości po raz trzeci podjęłam próbę. Zaczęłam przyglądać się swojej rodzinie, swojemu wychowaniu. Pojawiło się we mnie pragnienie głębszego poznania naszych relacji i bliższego przyjrzenia się temu, co w nas podobne a co odmienne. Poprowadziło mnie to do refleksji nad zagadnieniem tożsamości. Zastanawiałam się nad sposobami poznania odpowiedzi na pytania, które mnie nurtowały. Zaowocowało to sprecyzowaniem tematu pod kątem badań*

pedagogicznych. Przeprowadzenie badań metodą autoetnografii nie stanowiło łatwego procesu. Wymagało odpowiedniego przygotowania i podjęcia kroków zgodnych z założonymi zasadami. Towarzyszył mi lęk, czy badania przeprowadzone z udziałem najbliższych osób będą w stanie analizować w duchu obiektywizmu, nadając im naukowy charakter. Miałam świadomość swego rodzaju wyzwania i odpowiedzialności wynikającej z charakteru badań, których opracowania zataczają coraz szersze kręgi. Ta refleksja pomogła mi wznieść się na inny, powiedziałabym wyższy poziom samoświadomości, dlatego też chciałabym nakreślić poniżej to, co było dla mnie i dla moich bliskich, a zwłaszcza dla mojego rodzeństwa, ważne, poczynając od naszego dzieciństwa.

Esej „Zabawy o zmroku” przywodzi mi na myśl moje dzieciństwo. Jak żywy staje mi przed oczami obraz ciepłych popołudni spędzonych na podwórku z rodzeństwem. Nieskończone możliwości... Zabawy w lesie, nad rzeką, na łące, w wąwozach i potokach. Dobrze pamiętam też zabawy w bank – pieniędzmi były liście bzu lub akacji. Eksplorowaliśmy otoczenie z zapalem odkrywców. Spędzaliśmy całe dni, grzebiąc w ziemi i mchu – tworząc domki dla naszych figurek, którymi lubiliśmy się bawić. Czasem chodziliśmy na ekspedycje: krążyliśmy po lasach z patykami w rękę. Zdarzało się wpaść do bagna, w którym utknął but... zdarzało się nie trafić na odpowiedni kamień, przeskakując rzekę i wracać przemoczonym do domu, zdarzało się, że jakiś owad ukąsił i z płaczem wracało się do mamy, a znowu innym razem wcale nie zwracało się na to uwagi. Pamiętam te chwile bardzo dobrze: bieganie po nierównościach lasu, upadki, zapach ziemi na kolanach, brudne ręce... czas spędzony razem... I te momenty, kiedy wracało się do domu z naręczem (często niezdarne) zrywanych kaczeńcy, leśnych fiołków, mleczy czy podbiału, którymi potem zajmowało się wszystkie drobne kieliszki w kuchni – kwiaty były tak małe, że w każdym większym naczyniu po prostu tonęły. Pamiętam, jak pewnego dnia w czasie jednej z wypraw leśnych młodszy brat stąpnął na otwór w ziemi, który okazał się gniazdem małych leśnych os. Okropnie nas wtedy pożądlili! Wróciliśmy z płaczem i krzykiem do domu. Innym razem przygarnęliśmy małego kociaka znalezionego w okolicy domu... nie wyglądał na zdrowego. Po kilku dniach kocię uciekło, my natomiast leczylimy w domu świerzb. O tak, pamiętam nie tylko czas zabaw, ale też chwile, kiedy chorowaliśmy jeden po drugim i mieliśmy wtedy takie „domowe przedszkole” – oglądaliśmy bajki, znosząc każdy swoją kołdrę do pokoju, w którym był telewizor... leżeliśmy w łózkach, pijąc herbatę.

Często myślę, że rodzice mieli z nami utrapienie! Najwspanialsze jest jednak to, że nie przypominam sobie chwil ich gniewu: owszem, drobne upomnienia

*czy zdenerwowanie... zawsze było mi przykro, kiedy sprawialiśmy im smutek. Jednak przede wszystkim pozwalali nam swobodnie eksplorować otoczenie.*

*Uświadomiłam sobie kiedyś, że rodzice nie dzielili z nami wielu zmartwień. Rozmawiali tak, byśmy nie słyszeli. Bardzo długo, bo właściwie do czasów szkoły gimnazjalnej, nie zdawałam sobie sprawy, że rodzicom zdarza się pokłócić. Nie rozmawiali z nami także o pieniądzach. Dzięki temu mam odczucie, że przeżyliśmy dzieciństwo z tą całą radością i zapalem, jaki dzieci są w stanie włożyć w swoje działanie. Wspomnienia z czasów szkolnych są nieco zatarte... przypominam sobie niektóre chwile, ale nie są to bardzo wyraźne ślady w pamięci. Natomiast wspomnienia chwil spędzonych z rodzeństwem są niezwykle żywe! Stanowią mój osobisty azyl. Kotwicę bezpieczeństwa. Trudno wyrazić, jak bardzo jestem wdzięczna za ten czas! Dom zawsze wzbudza we mnie poczucie bezpieczeństwa... te brzozy, świerki, dęby, potoki, skałki i strumyki, zapach lasu, strumienia, mchu, gleby, bzu, traw, kwiatów...*

*Być może kiedyś jakiś dorosły, widząc nas radośnie biegających z patykami w dłoni, też pomyślał: „tak, tak! Śpiewajcie, marzcie biedne dzieci”. Cieszę się, że radość tych chwil nie została nam odebrana. Teraz, kiedy doświadczamy życia dorosłych ludzi, mamy do czego wracać we wspomnieniach.*

*Przemyślenia po upływie czasu...*

*Z biegiem czasu dostrzegam, że moje spojrzenie na świat i otoczenie nadal się zmienia. Pytanie, które towarzyszyło mi podczas przeprowadzania i analizy badań, towarzyszy mi w dalszym ciągu. Odnoszę wrażenie, że właśnie ten czas sprawił, że zaczęłam bardziej się sobie przyglądać i zwracać większą uwagę na bardziej świadomy rozwój. Uważam, że zadawanie sobie pytań, które pogłębiają wiedzę na temat nas samych, pomagają zwiększyć świadomość siebie, jest bardzo ważne. Co powoduje, że jestem taka, jaka jestem? Dlaczego w dany sposób reaguję na pewne zdarzenia i okoliczności? Spojrzenie w siebie powoduje natłok pytań. Szukanie na nie odpowiedzi nie jest procesem łatwym, jednak uważam, że koniecznym. Ważne jest otwarcie się na drugiego człowieka. Budowanie relacji z innymi to trudne zadanie. Każdy z nas niesie ze sobą odmienny „ładunek”, o różnej ciężkości. Z doświadczenia wiem, że jeżeli uprzednio nie otworzymy się na siebie, poświęcenie innym uwagi i zaangażowania jest jeszcze trudniejsze. Jeśli poukładamy pewne sprawy i zagadnienia w sobie, odpowiemy na postawione sobie pytania, łatwiej będzie budować relacje z innymi ludźmi. To jeszcze bardziej podkreśla istotę skłonienia się ku zagadnieniu tożsamości.*

*Myszę, że czas dzieciństwa, o którym pisałam w mojej pracy, jest dla mnie bardzo silną „kotwicą bezpieczeństwa”. Wspomnienia z tego czasu są wciąż*

*żywe i przywołuję je często, by nie zatracić tego dziecięcego spojrzenia na świat. Są chwile, że to pomaga mi w pracy z dziećmi. Jako nauczyciel staram się nie zapominać o ich perspektywie, o tym, jak patrzą na rzeczywistość. Staram się pokazać im, że ich zdanie jest ważne, że popelnianie błędów jest potrzebne i wiele nas uczy. Chciałabym, żeby miały przestrzeń do marzeń i śpiewu, jak dzieci z eseju „Zabawy o zmroku”. Wiem, jak ważna dla mnie była ta przestrzeń... Natłok pracy, wielość obowiązków i wynikające z tego zmęczenie sprawia, że zatracam czasem uważność spostrzegania. Skupiam się wtedy na sobie, swojej potrzebie odpoczynku czy potrzebie wykonania zadania. Staram się jednak w takich chwilach nie zapominać, że w tych doświadczeniach towarzyszą mi inni ludzie. Mam poczucie, że pomaga mi w tym to, w jakich wartościach byłam wychowywana i jak głęboko zakorzeniona została w nas potrzeba otwarcia się na inne osoby. Ta otwartość dotyczy również członków rodziny. Przenikanie się doświadczeń tak wielu osób, tworzenie wspólnoty to naprawdę ogromne wyzwanie. Tym bardziej doceniam to, że mamy wspólne wspomnienia, że jest tak wiele obrazów, które chętnie przywołujemy z chwil, które spędziliśmy razem. Mamy miejsca, które przywodzą nam na myśl podobne zdarzenia i budzą podobne odczucia.*

*Jeżeli ktoś poprosiłby mnie o krótkie podsumowanie tych refleksji i wniosków, jakie wyciągnęłam z badań na temat własnej tożsamości, powiedziałabym, że nauczyłam się wnikliwiej spoglądać w siebie. Dalekie to jednak od egocentryzmu, bo dzięki temu lepiej mi w relacjach z innymi. Bardziej świadomie podchodzę do zagadnień rozwoju własnego. Wiem, że warto się otworzyć na prawdziwe doświadczenie życia, a nie tylko powierzchowne przeżywanie go. Metaforycznie – warto zanurzyć się w źródle rzeki, a nie tylko dać się nieść powierzchnią jej nurtu.*

Podsumowując, nakreślone w zarysie podstawy teoretyczne i metodologiczne ukierunkowane na realizację podjętej tematyki badawczej stanowią próbę powiązania aspektów teorio-poznawczych z aspektami metodologicznymi, stanowiącymi uzasadnienie dla części empirycznej. Analiza i interpretacja zgromadzonego materiału stanowiła niezwykle wyzwanie, zwłaszcza dla badacza Mirosławy, usiłującej znaleźć odpowiedź na pytania nurtujące ją od dawna, pytania, które domagały się zetknięcia z teorią w celu głębszego zrozumienia siebie, eksplorowanego poprzez klarowniej sformułowane problemy badawcze. Ich rozwiązanie nasuwało potrzebę dostrzeżenia wymiarów społeczno-kulturowych własnej wspólnoty rodzinnej, dostrzeżenia nowej perspektywy zjawiska uczestnictwa we wspólnocie rodzinnej – wielodzietnej, przez pryzmat kształtowania się tożsamości własnej i pozostałych

członków rodziny. Taka postawa cechuje się otwartością, klarownością, odwagą i męstwem w konfrontacji z badanym zjawiskiem, występującym w jej rodzinie. Na jej kształtowanie miało też wpływ zastosowanie metody badań i technik narracyjnych, co wynika z analizowanych i interpretowanych danych. Powstający związek badacza i badanych treści wydobywa też rolę, jaką badacz – narrator pełni w prowadzonej przez siebie i innych życiowej narracji<sup>28</sup>, wnosząc w nią nową jakość percepcji własnego życia, dzielonego z tym Drugim – Innym, a także Bliskim.

---

<sup>28</sup> A. Yardley, *Living Stories: The Role of the Researcher in the Narration of Life*, „Forum: Qualitative Social Research” 2006, t. 9(3), 2008 FQS; <http://www.qualitative-research.net/fqs/> (dostęp: 10.12.2022).

## **4. Kształtowanie własnej tożsamości w rodzinie wielodzietnej w świetle przeprowadzonych badań**

(Mirosława Kłaput)

Analiza i interpretacja danych zgromadzonych w esejach, napisanych przez członków rodziny: Jolanę, Martę, Annę, Ryszarda, Rafała i Gabriela oraz przez Mirosławę (badacza), pozwoliła na pokazanie punktów centralnych w odniesieniu do własnej tożsamości, co zostało wyłonione z poszczególnych narracji przyjmujących postać esejów i opowieści metaforycznych. Tymi punktami są: poczucie własnej wartości w nawiązaniu do warunków materialnych, poczucie szczęścia rodzinnego, poczucie sprawiedliwości i autentyczności, wrażliwość na wartości estetyczne i piękno natury, empatia, wartość domu rodzinnego, a także pragmatyczne podejście do życia zakorzenione w duchu empatii i szacunku. W związku z powyższym wspomniana powyżej analiza i interpretacja materiału zawartego zarówno w esejach, jak i opowieściach przyjmuje w pewnym sensie układ liniowy.

### **4.1. Warunki egzystencjalne w kształtowaniu się własnej tożsamości w rodzinie wielodzietnej**

Przez pojęcie „warunki egzystencjalne” Mirosława rozumie czynniki składające się na poziom materialnego funkcjonowania rodziny, takie jak: warunki finansowe, miejsce zamieszkania oraz wynikające z tego potrzeby. Zgromadzony materiał badawczy umożliwił ich specyficzne określenie dla podmiotów uczestniczących w badaniach, pozostających we wzajemnych

relacjach rodzinnych. I tak, w esejach Jolanty i Anny można znaleźć korespondujące ze sobą myśli, dotyczące wpływu sfery dóbr materialnych na kształtowanie się własnej tożsamości. Obie piszą o poczuciu szczęścia, mimo doświadczenia pewnych ograniczeń materialnych. Jolanta w opowiadaniu, w którym wciela się w postać małej Oli, pokazuje, że mimo iż doświadczyła braków w sferze materialnej i związanego z tym cierpienia i poczucia zaniżenia wartości własnej osoby, w dorosłym życiu nie koncentruje się na doświadczeniach związanych z brakiem, lecz na wartościach wyższego rzędu. Mimo że w swoim dzieciństwie doświadczyła biedy, nie koncentruje się na gromadzeniu dóbr materialnych. Pisze: *Zawsze czułam się gorsza od innych, straciłam wiarę w siebie, ale nauczyło mnie to tego, by nie sądzić ludzi po wyglądzie i po tym, co posiadają, lecz patrzeć na to, jakimi ludźmi są wewnątrz*. Priorytetem jest dla niej poczucie szczęścia rodzinnego, wychowanie dzieci w poczuciu miłości i bezpieczeństwa. Utożsamiając się z postacią Oli, pisze: *Założyli wspólną, szczęśliwą rodzinę a Bóg pobłogosławił ich gromadką dzieciaków. Ciężką pracą dorobili się nowego domu, gdzie cała rodzina wzrastała w poczuciu miłości i bezpieczeństwa*.

Bliższe przyjrzenie się zwłaszcza wypowiedziom Jolanty pozwala dostrzec proces kształtowania się coraz bardziej dojrzałego poczucia własnej tożsamości na drodze pokonywania trudności, zwłaszcza, wspomnianych – materialnych, które stanowiły dla niej wyzwanie. Uporanie się z bolesnym doświadczeniem ubóstwa w dzieciństwie, refleksja nad nim w zakresie docierania do tego, co jest kluczowe i co jest „centralnym”, istotnym punktem w życiu osobistym, powiązaniem z realizacją siebie, swojej życiowej roli i misji, sprawiło, iż wykorzystanie własnych doświadczeń do rozumienia i kształtowania poczucia bycia szczęśliwą prowadzi do realizacji siebie w życiu rodzinnym. Esej pisany przez nią na kanwie literackiego eseju poprowadził ją w kierunku stworzenia opowiadania metaforycznego, które stanowiło pogłębienie samoświadomości (funkcja terapeutyczna), przyjęcie innej perspektywy (pozytywnej) dla pogłębionego postrzegania siebie w czasie, doświadczenia relacyjnego znaczenia budującej się jedności wewnętrznej i zewnętrznej, czego odzwierciedleniem są poniżej przytoczone wypowiedzi.

Jolanta opisuje ubogie warunki życia w dzieciństwie: (...) *brakowało nam ubrań, jedzenie było bardzo skromne i ubogie, a zabawki często robiliśmy sobie sami. Były lalki ze szmatek i patyczków albo wycinane z papieru*. Powodowało to, iż czuła się odrzucana. Ubóstwo wiąże z zaniżonym poczuciem własnej wartości wywołanym przez reakcje środowiska. Dzieli się wspomnieniami: *W szkole często byłam odrzucana i wyśmiewana przez bogatsze*

dzieci. Ucieczką od przeżywania tych bolesnych chwil były marzenia, kiedy z rodzeństwem wcielala się w inne postaci. Wspomina: *Wieczorami, gdy już położyliśmy się z siostrą i bratem do łóżka, często opowiadaliśmy sobie, snując marzenia na temat – „Co by było, gdybyśmy byli bogaci”. Wtedy mogliśmy wcielić się w inne osoby, ładnie ubrane, mające piękne zabawki i grono przyjaciół wkoło siebie.* Można tu przyjąć, iż ta sytuacja dotyczyła nie tylko Jolantę, ale i jej rodzeństwo, a ubóstwo, będące przyczyną odrzucenia przez rówieśników, integrowało rodzeństwo, pobudzało ich wyobraźnię w kierunku twórczym.

Niewątpliwie opisana sytuacja materialna stała się powodem do tego, iż procesowi kształtowania tożsamości towarzyszyło cierpienie. Jolanta pisze: *Wiele razy wracałam ze szkoły z płaczem, ponieważ zawsze byłam osobą bardzo wrażliwą.* W tym wszystkim rodzice nie potrafili wesprzeć jej we właściwy sposób: *Często rodzice mi mówili, że mam płacz na końcu nosa, że wystarczy na mnie krzywo popatrzeć, a ja już ryczę.* Zapewne, brak konstruktywnego, wychowawczego wsparcia ze strony rodziców utrudniał kształtowanie się jej tożsamości społecznej. W przyszłości, refleksja nad własnym poczuciem tożsamości wykształciła w niej przesłanie dotyczące wychowania dzieci. Twierdziła: *Trzeba zwłaszcza dzieciom powtarzać, że są wspaniałe, kochane i cudowne, by uwierzyły w siebie.* W jej dzieleniu się swoim doświadczeniami z dzieciństwa dominuje myśl, która mogłaby być w pewnym sensie przekazem: *Zawsze czułam się gorsza od innych, straciłam wiarę w siebie, ale nauczyło mnie to tego, by nie sądzić ludzi po wyglądzie i po tym, co posiadają, lecz patrzeć na to, jakimi ludźmi są wewnątrz.* Co więcej, doświadczenie cierpienia w okresie dzieciństwa wyzwoliło w niej pragnienie skupienia się w przyszłości na wartościach istotnych dla budowaniu takiej rodziny, która wspierałaby dzieci w osiągnięciu przez nie szczęścia w życiu rodzinnym.

Ciekawe jest to, iż można dostrzec pewien kontrast pomiędzy treściami zawartymi w eseju i opowiadaniu. Tym kontrastem jest sposób odniesienia do wartości. Jolanta, pisząc esej, koncentruje się na brakach materialnych, które stanowią przeszkodę w poczuciu bycia szczęśliwym, co wskazuje na to, że wiąże wartości materialne i poczucie własnej wartości ze szczęściem. Natomiast w opowiadaniu metaforycznym wartości materialne nie zajmują miejsca priorytetowego a autorka koncentruje się na poczuciu szczęścia rodzinnego. Odnosi się do ubożego dzieciństwa dziewczynki Oli – sprawiając wrażenie, że opowiada o swoich własnych doświadczeniach: *Ola była dobrym, wrażliwym i grzecznym dzieckiem. Zawsze starała się robić wszystko,*

*by zadowolić swoich rodziców. Uczyla się dobrze, by mama nie musiała się wstydzic na wywiadówkach w szkole. Starala się o nic nie prosic, o nowe ubranie, o pieniadze na wycieczke szkolna, bo wiedziala, ze w domu brakuje pieniedzy. Pisce o tym jednak, nie wspominajac o doznanych przykrosciach. Skupia się na poczuciu szczescia rodzinnego, jakie bohaterka opowiadania tworzy wraz z mężem, którego opisuje jako równie wrażliwego i dobrego jak ona. Podkreśla: Założyli wspólną, szczęśliwą rodzinę a Bóg pobłogosławił ich gromadką dzieciaków. Ciężką pracą dorobili się nowego domu, gdzie cała rodzina wzrastała w poczuciu miłości i bezpieczeństwa. Ponadto Jolanta odwołuje się w nim do wartości, jakie bohaterka – Ola i jej mąż przekazywali swoim dzieciom: Mijały lata, dzieciaki powoli zaczęły opuszczać rodzinne gniazdo i poszły w świat, do ludzi, niosąc im dobroć, wrażliwość i miłość, a „mała Ola” jest dumna ze swoich pociech, bo wie, że wraz z mężem dała im najpiękniejszy posag... Dobrze Serca.* Ta metaforyczna opowieść umożliwiła Jolancie dokonanie pewnego „rozhanku” pomiędzy przeszłością a terażniejszością oraz wydobycie spełnienia tego, co było jej pragnieniem wyrażanym w chwilach dla niej trudnych. Podkreśliła, iż na drodze jej samospełnienia nie była sama, towarzyszył jej mąż, który wraz z nią budował rodzinę, atmosferę rodzinną i uczestniczył w procesie kształtowania jej, swojej i ich dzieci tożsamości, przekazując im to, co wartościowe, co zaowocowało w pokoleniu ich dzieci.

W związku z powyższym można przyjąć, iż wypowiedź Jolanty wskazuje na pozytywną korelację zachodzącą pomiędzy poczuciem własnej wartości a kształtowaniem się tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej oraz kształtującym się poczuciem własnej tożsamości we własnym życiu rodzinnym – wyrażającym się między innymi w spełnianiu się jako matka, wychowująca dzieci w poczuciu bezpieczeństwa i miłości. Można przyjąć, iż ubogie warunki egzystencjalne, będące przyczyną wielu cierpień i trwającego długi okres czasu zaniżonego poczucia własnej wartości, stanowiły pewnego rodzaju próbę życiową na drodze konstruowania się coraz dojrzałego poziomu tożsamości, w którym relacje rodzinne okazały się istotne. Ta życiowa „lekcja” nie pozostała bez znaczenia dla wzmocnienia wartości wyższych przekazywanych kolejnemu pokoleniu, pomimo owej „drzazgi” ubóstwa tkwiącej w sercu Jolanty. Jednakże ból owej „drzazgi” przyniósł owoce w jej „polityce” wychowania dzieci, gdzie rodzina i szczęście rodzinne, dojrzałe rozumiane w kategoriach wartości obiektywnych, zostało wyeksponowane ze wskazaniem na wagę pełnionych ról rodzicielskich. Opowieść metaforyczna w pewnym stopniu umożliwiła wydobycie tychże

wartości, co może też świadczyć o refleksyjnym pogłębieniu świadomości aksjologicznej poprzez przeżycie własnej podmiotowości. Zastosowanie dwóch odrębnych technik badawczych pozwoliło dostrzec konstruktywne „zderzenie” w naświetleniu dwóch zasadniczych perspektyw egzystencjalnych: materialnej i metafizycznej w budowaniu poczucia własnej tożsamości. Otóż, druga perspektywa, posiadająca ścisły związek z potrzebami wyższymi, zdominowała tę pierwszą, czy też ją „uszlachetniła”.

Podobnie, trudności materialne stają się wyzwaniem dla Anny. Podkreśla ona, że pomimo pewnych braków materialnych czuła się szczęśliwa, spędzając czas z rodzeństwem: czerpała szczęście z samego faktu bycia razem. Pisze: *Mimo że nie byliśmy najbogatszą rodziną, nie skojarzyłam biednych dzieci z eseju z nami, bo myślę, że inaczej postrzegaliśmy rzeczywistość niż dorośli ludzie lub niż my teraz, z perspektywy czasu. Myślę, że bliskie mi osoby, np. moje rodzeństwo, przeżywały takie sytuacje (czyli takie zabawy) podobnie do mnie – ważne, że byliśmy razem, poświęcaliśmy sobie czas – byliśmy szczęśliwi.* Anna w swojej wypowiedzi wydobywa aspekt dorastania do dojrzałości z „lotu ptaka”, nie przeżywa ubóstwa tak dalece jak Jolanta, dostrzega dominującą je wartość jedności i relacyjności w rodzinie, którą być może owo ubóstwo w przedziwny sposób spajało. Wspólne spędzanie czasu, owo bycie razem, ułatwiała pokonywanie problemów egzystencjalnych, a pozytywne myślenie o „tu i teraz” sprzyjało przeżywaniu swego szczęścia na miarę swoich możliwości wraz z innymi. Anna identyfikuje się z sobą i środowiskiem rodzinnym, z którego wyrasta. Co więcej, identyfikuje się z miejscem zamieszkania. W napisanym opowiadaniu utożsamia się ze stogiem siana. Z jej narracji przebijają wartości skierowane w stronę bliskości z naturą, wrażliwości na piękno przyrody oraz na wartości estetyczne i społeczne, co zapewne w jej przypadku, jak i rodzeństwa spowodowane jest wychowywaniem się na wsi, w bliskim otoczeniu natury, do czego często Marta i Mirosława także odwołują się w swoich narracjach, pokazując uwrażliwienie na piękno przyrody. Ich eseje ukazują znaczenie miejsca zamieszkania dla kształtowania się ich tożsamości.

Analiza i interpretacja narracji Marty wskazuje na znaczenie miejsca, wartości i ich umocowanie w życiu rodzinnym, w procesie kształtowania tożsamości, czego wyrazem jest określenie siebie jako brzozy. Przywołanie brzozy nie jest bezpodstawne, gdyż w bliskim otoczeniu domu rodzinnego rośnie brzoza, przy której Marta wraz z rodzeństwem spędziła niejedną chwilę swojego życia. Mirosława natomiast obszernie i bogato opisuje chwile spędzone z rodzeństwem na łonie natury, w czasie eksploracji najbliższego

otoczenia domu rodzinnego. Wspomina: *Nieskończone możliwości... Zabawy w lesie, nad rzeką, na łące, w wąwozach i potokach. (...) Eksplorowaliśmy otoczenie z zapalem odkrywców. Spędzaliśmy całe dni, grzebiąc w ziemi i mchu – tworząc domki dla naszych figurek, którymi lubiliśmy się bawić. Zaznacza: Pamiętam te chwile bardzo dobrze: bieganie po nierównościach lasu, upadki, zapach ziemi na kolanach, brudne ręce... Czas spędzony razem. I dalej pisze: Dom zawsze wzbudza we mnie poczucie bezpieczeństwa... te brzozy, świerki, dęby, potoki, skałki i strumyki, zapach lasu, strumienia, mchu, gleby, bzu, traw, kwiatów... Moja osobista kotwica bezpieczeństwa.*

W przypadku Marty, Anny i Mirosławy wpływ miejsca zamieszkania można ocenić bardzo pozytywnie: uwrażliwienie na przyrodę, wartości estetyczne. Natomiast jeśli chodzi o Ryszarda, z którego narracji wynika jego pragmatyczne podejście do życia, można stwierdzić odmienny wpływ wspomnianego czynnika. Otóż przytacza on odmienną reakcję jego i rodziców na przyjście zimy. On patrzył z perspektywy dziecka, które widziało piękny zimowy krajobraz i zabawę, a rodzice dostrzegali kłopoty. Zamieszkiwanie na wsi może dostarczyć trudności w czasie zimy, o czym wspomina Ryszard: *Widziałem nie tylko piękny widok, krajobrazy, ale także mnóstwo zabawy, natomiast moi rodzice, doświadczeni przeszłością, widzieli to zupełnie inaczej. Oni widzieli mrozy, które wychładzają dom i zmuszają do ogrzewania. Widzieli śnieg do odrzucenia, złe warunki na drogach oraz sezon chorobowy. Ryszard przyznaje, że odmienna postawa rodziców wpłynęła na jego rozwój. Być może czuł się winny swojej beztroskiej radości w obliczu zmartwienia rodziców. Pokazuje to wysoki poziom wrażliwości, który w jego przypadku skutkowałam zmianą podejścia na bardziej pragmatyczne. Podkreśla: Reakcje osób starszych niż ja w pewnym stopniu pozbawiły mnie tego dziecięcego i radosnego podejścia do życia. Sprawily, że na wiele rzeczy reaguję podobnie. Patrzę na niektóre wydarzenia, widząc problemy i wydatki.*

Dokonując analizy i interpretacji wspomnianych narracji, można wywnioskować, że warunki egzystencjalne warunkują w dużej mierze kształtowanie się tożsamości członków rodziny. Ubóstwo, jak i miejsce zamieszkania mogą stanowić podłoże dla konfliktu czy też dramatu rozgrywającego się w teatrze wnętrza człowieka, ściśle powiązanego z interaktywnością społeczną. Budzi cierpienie brak akceptacji ze strony społeczności, w której przyszło konkretnej osobie żyć. Wskazuje na fakt powierzchownego i przedmiotowego traktowania człowieka, którego inność materialna jest przeszkodą. Jeśli dziecko nie doświadcza w odpowiednim stopniu wsparcia, choćby psychicznego, ze strony rodziców, cierpienie eskaluje i „wyciska”

przysłowiowe piętno na przyszłym jego życiu, pomimo doświadczania innych – fundamentalnych wartości w egzystencji rodziny. Niewątpliwie te wartości umożliwiły narratorom uporanie się z wyzwaniami natury materialnej, a przeżywane cierpienie stało się lekcją dla nich i innych, by sytuacja nie powtórzyła się w życiu przyszłego pokolenia. Z esejów i opowiadań uczestników badania wynika, że proces kształtowania ich tożsamości opiera się na takich wartościach, jak miłość, wspólnota, empatia, wrażliwość na drugiego człowieka, ale także piękno przyrody, bliskość natury, wartości estetyczne i społeczne. Dużą rolę w przypadku badanych odegrał czynnik, jakim jest miejsce zamieszkania – w ich przypadku wieś. W świetle zgromadzonego materiału można przyjąć, iż konflikty wewnętrzne przepracowywane indywidualnie, ale we wspólnocie rodzinnej, w której etos moralny kształtuje postawy jej członków, w prostocie serca, w atmosferze miłości, czasem trudnej, sprzyjają kształtowaniu się tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej. Przekazywane w mądry sposób doświadczenie, uczestniczący styl życia rodziny w określonym miejscu, zwłaszcza blisko natury – dostrzeganej w swym pięknie przez starsze i młodsze pokolenie, prostota życia „okraszona” codziennymi radościami, pomimo surowych warunków egzystencjalnych, jak i urzeczywistniany system wartości – to czynniki, które można by określić jako facylitatory kształtowania się tożsamości własnej na poziomie postkonwencjonalnym, wymagającym autonomicznego podejścia do siebie, innych i świata. W tym kontekście można dostrzec, iż świadomość aksjologiczna pogłębiana w procesie refleksji nadaje jakościowe, wartościowe znaczenie bytowaniu tu i teraz, co koreluje pozytywnie z koncepcjami tożsamości i uczestnictwa w życiu rodzinnym, nakreślonymi w części teoretycznej. Uczestnictwo to kształtowało się w trudnych warunkach egzystencjalnych, w pewnej surowości dostrzeganej w relacji rodziców do dzieci. Surowość ta miała kształtować w dzieciach pewnego rodzaju odporność na ich funkcjonowanie w określonych warunkach pod względem także i psychicznym. Uczestnicy badań dostrzegali sens tej surowości, aczkolwiek nie zamierzali takiej postawy wcielać we własne życie. Rozumienie takiego stanu rzeczy nie przekreślało pewności, iż rodzice kochali ich, troszczyli się, tak jak potrafili, o jakość życia psychicznego członków rodziny. Owa surowość mogła być dla nich pewnego rodzaju narzędziem ułatwiającym pokonywanie trudności w życiu dorosłym, co wskazuje na swoiste stosowanie zasady perspektywiczności w życiu rodzinnym osadzonym w naturalnie trudniejszym środowisku życia.

#### 4.2. Wartości w kształtowaniu się tożsamości własnej badacza w rodzinie wielodzietnej

Kolejna warstwa analizy zgromadzonych danych wydożyła punkty centralne, którymi są wartości istotne dla kształtowania się tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej. Zanim jednak zostaną one ukazane, warto się skupić na podstawowym ujęciu tego pojęcia. Za wartość uznaje się coś, co jest cenne, warte posiadania, lub to, co decyduje o tym, dlaczego coś jest cenne<sup>1</sup>. Jak zauważa Dominika Żukowska-Gardzińska:

wartość w swej treści zawiera jakąś doskonałość, dzięki której wzbudza się w człowieku pragnienie dążenia do niej i osiągnięcia jej; przyczyna wartości, dla której to, co istnieje, lub w czym uczestniczymy, przyjmujemy jako dobro; wartość jest rozpoznawalna przez człowieka, jako dobro, które odpowiada potrzebom człowieka biologiczno-życiowym, psychiczno-duchowym<sup>2</sup>.

Wartości, poza wymiarem obiektywnym, subiektywnym czy relacyjnym, są rozpoznawane „w kontekście doświadczenia, które często nazywa się ‘przeżywaniem’. Towarzyszy mu uczucie, wzruszenie, emocjonalne zaangażowanie i zainteresowanie”<sup>3</sup>. Koresponduje to z myślą zarysowaną już w części teoretycznej, odnoszącą się do procesu interpretacji relacji międzyludzkich, stanowiącego podstawę procesu kształtowania tożsamości. Lech Witkowski pisze: „Odbywa się to nie poprzez kontemplację, lecz w życiowym kontakcie (o różnej intensywności i skali) człowieka ze światem, w trakcie jego doświadczenia”<sup>4</sup>. Właśnie w doświadczeniach dokonuje się rozpoznawanie wartości a zarazem kształtowanie tożsamości. Dzięki temu człowiek ma możliwość przeżywania własnej podmiotowości w relacji do siebie i innych. Warto tu zwrócić uwagę na aspekt duchowego wymiaru tego procesu, w którym podmiotowość w rozumieniu personalistycznym, zwłaszcza teocentrycznym, wiąże się z bogactwem przeżywania własnej duchowości czy duszy<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> D. Żukowska-Gardzińska, *Wartość*, w: Z. Struzik, D. Żukowska-Gardzińska (red.), *Mały słownik aksjologiczny*, Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa 2013, s. 271.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Tamże, s. 272.

<sup>4</sup> L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana*, dz. cyt., s. 112.

<sup>5</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, dz. cyt., s. 226–228.

Z narracji Jolanty wynika, iż priorytetem w jej życiu jest poczucie szczęścia rodzinnego, wychowanie dzieci w poczuciu miłości i bezpieczeństwa, uwrażliwienie ich na piękno i dobroć. Zaznacza, jak ważne jest poczucie własnej wartości, o czym przekonała się właśnie przez swoje doświadczenia. Mimo iż, jak powyżej zauważono, w dzieciństwie doświadczenie ubóstwa było dla niej źródłem cierpienia i zaniżenia poczucia własnej wartości, udało jej się wyciągnąć z niego wnioski skierowane w stronę wartości wyższych niż tylko zaspokojenie potrzeb materialnych rodziny. Jolanta odwołuje się do wartości chrześcijańskich, które „składają się z wartości ogólnoludzkich i wartości inspirowanych Ewangelią – wskazującą przede wszystkim na specyficzny sens takich wartości, jak miłość i przebaczenie, bezinteresowność i dobroć, wolność, modlitwa i prawda, szacunek dla życia od poczęcia do naturalnej śmierci, życie rodzinne”<sup>6</sup>. Często w jej narracjach pojawia się nacisk na te związane z życiem rodzinnym. Dar potomstwa postrzega jako błogosławieństwo Boga. W opowiadaniu pisze: *Założyli wspaniałą, szczęśliwą rodzinę a Bóg pobłogosławił ich gromadką dzieciaków.*

Z analizy i interpretacji eseju i powieści metaforycznej stworzonej przez Martę wyłania się znaczenie poczucia sprawiedliwości, prawdy, autentyczności, pokoju wiążącego się z poczuciem stabilności dla kształtowania własnej tożsamości.

Jej wypowiedź podkreśla wagę takich wartości, jak szacunek i empatia. W swoich narracjach przedstawia własne doświadczenia, w których prawda, sprawiedliwość mają znaczenie dla niej nie tyle ze względu na nią samą, ale i na mamę, wobec której żywi ogromny szacunek. Z powyższym, wiążą się także wartości bycia szczerym i w zgodzie ze sobą. Esej przywiódł autorce na myśl czasy szkoły podstawowej, a właściwie to wydarzenie, jakim był bal przebierańców. Wspomina, że organizowany był konkurs na najlepsze przebranie. Pisze: *Pamiętam, że mama w miarę możliwości robiła mi stroje na tę okazję. Były bardzo ładne, z bibuły, papieru kolorowego. Zawsze chciałam wygrać konkurs na najlepsze przebranie. Zostać tzw. Królową balu.* Z goryczą jednak przyznaje, że nigdy się jej to nie udało. Rodziło się w niej wtedy poczucie krzywdy i niesprawiedliwości, gdyż wspomina, że co roku wygrywała właściwie ta sama osoba – *Najlepsza uczennica – ulubienica wszystkich nauczycieli.* Marta odnosiła wrażenie, że jeśli nie ma się wspaniałych ocen, to szanse na wygraną maleją, co podkreśla w swojej myśli: *Było tyle strojów*

<sup>6</sup> E. Jancewicz, *Wartości chrześcijańskie*, w: Z. Struzik, D. Żukowska-Gardzińska (red.), *Mały słownik aksjologiczny*, dz. cyt., s. 259.

*często lepszych od jej, ale nie każdego oceny w dzienniku się „zgadzały”.* Analiza przedstawionej wypowiedzi wskazuje na związek zanizonego poczucia własnej wartości z poczuciem niesprawiedliwości. Temu poczuciu towarzyszy uczucie złości, które jest reakcją na dostrzeżony przez nią fałsz. Wspomina: *A jeszcze bardziej wkurzał mnie komitet pochwał i poklasków, który złożony był z innych dziewczyn w klasie! Jakie one były głupie w tym wdychaniu do tej „najlepszej” kujonki.* Nie podobało jej się, że koleżanki, w jej mniemaniu, „rezygnują” i potrafią się dostosować. Miała poczucie, że nie są autentyczne. Denerwowało ją to i czuła, że to nie jest tak naprawdę zgodne z uczuciami innych koleżanek. *Każda zapewne pragnęła tej wygranej i po cichu uważała swój strój za najlepszy. No ale przecież każdej z nich, gdy już wiedziały, że szans na wygraną nie ma, pozostało udawać – pogodzić się z przegraną i wdychać do (nierzadko marnego, a już na pewno nie najlepszego) przebrania koleżanki – kujonki.* Marta najwyraźniej nie miała zamiaru udawać, choć nie jest do końca pewna, jak wtedy się zachowywała: *Czy ja też wdychałam i podziwiałam jej strój? Tego nie pamiętam (...).* Pojawia się tutaj autorefleksja odnośnie do własnej autentyczności w relacji do siebie, ale także w relacji do innych osób. Marta wiąże swoje spostrzeżenia także z prawdą... W swojej dalszej wypowiedzi podkreśla wagę tego wydarzenia i to, jak z pozoru mało znacząca sytuacja może rzutować na czyjś sąd na jakiś temat: *(...) z tamtej historii wiem, że w życiu nie ma sprawiedliwości, a w szkołach często nawet zabawy okraszane są „wyszcigiem szczurów”.* Bardzo wyraźnie wypływa tu znaczenie właściwie ukształtowanego sumienia, którego osąd odgrywa ogromną rolę w moralnym postępowaniu osoby. W tym kontekście wraca myślami do uczuć mamy, w obawie, jak tamte, dla niej przykre wydarzenia wpłynęły właśnie na nią: *Mam nadzieję, że mamie nie było smutno, że jej prace nie wygrały. Dla mnie były najfajniejsze.* Można przypuszczać, że wtedy, w czasie tych balów i rywalizacji szkolnej to zagadnienie: autentyczności, sprawiedliwości było dla niej ważne – nie tylko ze względu na nią samą, ale także na wysiłek mamy. Było jej przykro, bo chciała, by praca mamy została doceniona, co świadczy o jej postawie szacunku wobec mamy. Idąc dalej, takie zachowanie cechuje się empatią. Podczas analizy narracji Marty można wnioskować, iż (zgodnie z przedstawionym podziałem Witkowskiego) jej tożsamość kształtuje się na poziomie postkonwencjonalnym: nie godzi się z zastaną rzeczywistością, uznaje ją za otwartą na konstruowanie zgodnie z własnym zamysłem.

Trzeba podkreślić, iż tak jak w przypadku Jolanty, dane Marty zawarte w eseju wydają się niekompletne w stosunku do danych uzyskanych

z opowiadania, w którym metaforycznie ukazuje siebie w perspektywie przebiegu życia, którego alegorią mogą być pory dnia. Dane zawarte w tym opowiadaniu stanowią dopełnienie, z którego wyłaniają się dalsze aspekty odnoszące się do procesu kształtowania tożsamości przebiegającego przez całe życie. Ma on charakter relacyjny.

W swoim opowiadaniu Marta przedstawia się jako brzozę. Pisze o sobie: *Jestem brzozą. Mocną brzozą. Mam tysiąc gałęzi! Spójrz, jakie piękne i mocne!!!* Marta opowiada o sobie – jako brzozie – w kilku porach dnia. Można przypuszczać, że na początku opowiadania przenosimy się w czas dzieciństwa autorki. *Poranek jest piękny. Mam dużo siły i energii! Niech świeci słońce, wieje wiatr, pada deszcz czy grad! Nic nie jest w stanie mi zaszkodzić i popsuć humoru!* To czas, kiedy czynniki zewnętrzne nie mają dla nas bardzo dużego znaczenia: pełni energii, z radością eksplorujemy świat, nie zrażamy się łatwo i szybko odzyskujemy dziecięcą radość, nawet po niepowodzeniach. Sposób podchodzenia do tych niepowodzeń został ukazany powyżej. Jednak autorka w swoim opowiadaniu nie skupia się w pełni na niepowodzeniach, postrzegając siebie jako osobę pełną życia, energii, która ceni sobie dobre poczucie humoru, ale też i wskazuje na pewnego rodzaju odporność na różne czynniki zewnętrzne. Punktowo przeżywa je głęboko, ale nie mają one wpływu na jej postawę rozumianą holistycznie: Jest brzozą.

Kolejnym aspektem, który porusza w swoim opowiadaniu, jest czas dojrzewania, który charakteryzuje się pewną labilnością. Czas ten symbolicznie ukazuje jako południe. Odkrywa pewną zmienność w odniesieniu do otoczenia, co może świadczyć też o zmianie zadań i oczekiwań od dorastającej osoby – wpływ czynników zewnętrznych jest coraz większy:

*W południe jednak stwierdzam, że wiatr za mocno już wieje, zaczyna mnie denerwować, lecz wciąż daję jakoś radę. Gałęzie się uginają, ja wciąż balansuję. Weż, daj odpocząć wietrze! Nikt Cię nie prosił, byś wiał tak długo!*

Z jej wypowiedzi wynika pewnego rodzaju tęsknota za stabilnością, która wnosi pokój i odpoczynek rozumiany w wieloraki sposób, a więc nie tylko fizyczny, ale także psychiczny i społeczny, a nawet może i moralno-duchowy. Wydaje się, że podobny stan osiąga w kolejnym etapie życia, którego symbolika ujawnia się w popołudniu. Opis wskazuje, że to czas spokojny i stabilny, z którego bohaterka czerpie wiele satysfakcji:

*Popołudnie. Wiatr lekko ucichł. Znów wyszło piękne słońce! Trwaj chwilo, trwaj. Gałązki moje delektują się każdym momentem trwania tej chwili. Jest tak pięknie!!!!*

Poczucie pokoju wiąże się w jej wypowiedzi z przeżyciem estetycznym, uwrażliwieniem na piękno otaczającego świata. Bohaterka zatrzymuje się na tym etapie, wyraża swoje życzenie, by ten czas trwał jak najdłużej, jakby w obawie przed tym, co przyniesie wieczór: *Nie nadchodź wieczorze, nie nadchodź jeszcze długo! Zabierzesz mi słońce! Zostanie tylko wiatr i ciemność.* W symbolicznym wieczorze autorka wyraża jakby lęk przed nieznanym. Wiatr jest czynnikiem przytłaczającym.

Analiza i interpretacja wypowiedzi Marty wskazuje na znaczenie wartości i ich umocowania w życiu rodzinnym w procesie kształtowania tożsamości, czego wyrazem jest określenie siebie jako brzozy. Przywołanie brzozy nie jest bezpodstawne, gdyż w bliskim otoczeniu domu rodzinnego rośnie brzoza, przy której Marta wraz z rodzeństwem spędziła niejedną chwilę swojego życia. Wartości chrześcijańskie są istotnym komponentem w tworzeniu wewnętrznego i zewnętrznego obrazu rzeczywistości zintegrowanej czynnikiem świadomości i duchowości, ważnym dla procesu kształtowania się tożsamości, zwłaszcza postkonwencjonalnej.

Z wypowiedzi Anny wyłaniają się wartości takie, jak empatia, pomocniczość, wrażliwość na drugą osobę, ale także wartości estetyczne, piękno przyrody i świat natury. W jej narracjach ukazuje się obraz kreowany przez osobę, która czuje potrzebę bycia „dla innych” i w zgodzie z innymi. Wyraża się to w trosce o wspólnotę, w której żyje. (Stóg siana z opowiadania Anny chce być przydatny dla swojego otoczenia – martwi się, widząc nadchodzące czarne chmury, że deszcz zniweczy jego pracę i poniekąd służbę otoczeniu). Zaznacza się uwrażliwienie na piękno, przyrodę, wartości estetyczne i społeczne.

Z eseju Anny wyłania się rola wyobraźni i marzeń, natomiast jako „punkt centralny” można uznać wyżej wymienione uwrażliwienie na piękno, przyrodę, wartości estetyczne i społeczne. Esej nasuwa jej myśl, że dzieci marzą bez względu na to, jaki mają status materialny. Píše: *Te opisane tutaj są biedne i przez swoje zabawy próbują „odczarować” rzeczywistość.* Anna przypomina sobie zabawę z dzieciństwa. Wspomina: *Przywodzi to na myśl zabawę z mojego wczesnego dzieciństwa, która polegała na tym, że starsze siostry zawiązywały nam, młodszym oczy, kręciły nami wokół własnej osi i prowadziły po domu, opowiadając, gdzie się teraz znajdujemy – oczywiście opisywały miejsca zmyślane, np. zamiast pokoju, gdzie toczyła się zabawa, nagle znajdowaliśmy się w komnatach pałacu.* Podkreśla, że wtedy, kiedy była dzieckiem, inaczej odbierała rzeczywistość. Lubiła zabawy „w udawanie”: *Pamiętam, że bardzo lubiłam mieć zawiązane oczy i przenosić się w wyobraźni w miejsca „z bajek”. Na pewno pozytywnie wpływało to na rozwój mojej*

wyobraźni. Wierzyłam wtedy, że naprawdę jestem gdzieś indziej, i lubiłam tę ekscytację, która temu towarzyszyła. Przywołuje wspomnienia, które można uznać za ważne dla niej przesłanie. Nie utożsamia dobrobytu materialnego ze szczęściem, co już zostało nakreślone. Podejrzewa, że rodzeństwo w podobny sposób odbierało wspólną rzeczywistość, w czym wyraża się poczucie wspólnotowości. Autorka podkreśla wartość bycia razem i poświęcania sobie czasu jako źródło szczęścia.

W opowiadaniu Anna przedstawia siebie jako stóg siana. Na podstawie historii wspomnianego stogu można uznać, że jedną z naczelnych wartości pojawiających się w niej jest poczucie „bycia potrzebnym” i pomocnym. Bije z niej także uwrażliwienie na piękno, na przyrodę, bliskość z naturą, wartości estetyczne i społeczne. Z opowiedzianej historii wydobyć można bardzo ważny aspekt – życie w miejscu, którego jest się nieodłącznym elementem. Pisze: *Stał na łące i był łąką jednocześnie – w końcu był skoszoną, pachnącą trawą, ziołami, kwiatami, które suszyły się w słońcu, by stać się pokarmem dla zwierząt w zimie.* Po sposobie, w jaki opisuje otoczenie stogu, można przypuszczać, że Anna pozytywnie wspomina miejsce, gdzie się wychowywała. Podkreśla: *Było mu wspaniale – w końcu było lato, pogoda dopisywała, a przecież on uwielbiał wylegiwać się w promieniach słońca. Codziennie odwiedzały go też leśne zwierzęta (sarenki, zające), które podskubywały suszącą się kończynę. Stóg bardzo to lubił.*

Z dalszej części opowiadania z sielankowego opisu wyłaniają się uczucia strachu i obaw: *Pewnego popołudnia pod koniec sierpnia niebo od strony lasu zachmurzyło się. Stóg bardzo się przestraszył czarnych chmur. Nie mógł przestać myśleć: „Co będzie, jeżeli spadnie deszcz? Co, jeśli przyjdzie burza?” Wiedział, że może to oznaczać, że to, czym był, zostanie zniszczone i zaprzepaszczone i na nic nikomu się nie przyda. Bał się, czy da radę stawić czoła burzy i wiatrowi.* Wyraźnie widać, że stóg ma potrzebę bycia przydatnym. Czuł, że jeśli nie da rady stawić czoła przeciwnościom, nie będzie już potrzebny swojemu otoczeniu. Wyrażenie siebie jako stogu siana wskazuje na pewien określony wymiar kształtowanego poczucia tożsamości, w którym wartości społeczno-kulturowe odgrywają ogromną rolę, przenikają się wzajemnie. Można tu przyjąć, że człowiek nie jest samotną „wyspą”, nie jest odosobniony od innych. Wypowiedź autorki wskazuje na wielkie znaczenie w kształtowaniu tożsamości szeroko rozumianej wspólnoty osób współuczestniczących w życiu większych społeczności. Łąka wyraża pulsujące, dynamiczne funkcjonowanie środowiska życia człowieka, które nigdy nie jest przez niego traktowane obojętnie. Innym aspektem, który pojawia

się w wypowiedzi Anny, jest zachowanie pomimo wszystko odrębności w przeżywaniu własnej egzystencji – co wpisuje się w myśl Karola Wojtyły: „Chodzi tutaj o wzajemne przenikanie się w podmiotowym wymiarze uczestnictwa. Uczestnictwo pojęliśmy jako dynamiczną właściwość osoby. Właściwość ta wyraża się w takim spełnianiu czynów «wspólnie z innymi», w takim współ-działaniu i współ-bytowaniu, które zarazem służy spełnieniu tej osoby. Uczestnictwo idzie w parze zarówno ze wspólnotą, jak i z wartością «personalistyczną»<sup>7</sup>. Kształtowanie tożsamości wiąże się właśnie z rozumieniem i afirmacją samego siebie w relacji z innymi ludźmi oraz ze światem. Jednakże, jeśli coś wywoła niepokój, uczucie strachu i zaburzy wewnętrzzną równowagę, to może powodować trwale zmiany i zaburzyć proces kształtowania się własnej tożsamości. Anna pisze: *Nadeszła noc, burza nie przyszła. Wszystko z pozoru było jak przedtem, ale jednak stóg się zmienił. Nie mógł odpędzić od siebie strachu. Beztraskie z zewnątrz życie płynęło teraz pod znakiem oczekiwania na „coś”. „Coś”, co będzie straszne.* Autorka eseju zaznacza w tym fragmencie, że trudno jest się cieszyć beztraskimi chwilami, nie myśląc o tym, że w każdej chwili coś złego może się wydarzyć. To takie osobliwe poczucie, że nie zawsze może być szczęśliwie – poczucie, że „prędzej czy później” szczęście zostanie zaburzone.

Świadomość aksjologiczna może tu stanowić istotny czynnik integrujący osobę w czynie, w jej życiowym uczestnictwie w środowisku społecznym, oraz umożliwiający pokonanie trudności na poziomie fizycznym, psychicznym, społecznym, kulturowym i duchowym. Dlatego też doskonalenie pod tym względem metawiedzy i metastrategii wydaje się koniecznym warunkiem dla konstruowania tożsamości personalnej czy społeczno-kulturowej.

Aspekt pragmatyczny konstruowania własnej tożsamości wpływa z wypowiedzi Ryszarda, który wiąże go z pomocniczością zakorzenioną w empatii i wrażliwości na potrzeby innych. Zasada pomocniczości jest wpisana w świat wartości chrześcijańskich. Jej charakter nie tylko ontologiczny czy prawny jest wyrażany w wymiarze moralnym, implikującym konieczność udzielania pomocy pojmowanej też w kategoriach służebności ukierunkowanej na ochronę podmiotowości człowieka, jego godności, jak również ochronę wspólnoty, w jakiej bytuje wraz z innymi, w interakcjach społecznych<sup>8</sup>. Jakość zastosowania tej zasady wynika z narracji Ryszarda

<sup>7</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, dz. cyt., s. 332.

<sup>8</sup> Por. S. Kowalczyk, *Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005, s. 260.

wskazującej na fakt, iż bardzo duży wpływ na jego postawę życiową mają interakcje z innymi ludźmi – to od nich zależy, jaką postawę przyjmuje: czy jest otwarty i pomocny, czy skryty i „zamknięty”. W opowieści narracyjnej – metaforycznej wskazuje na aspekt pomocniczości, kiedy to „scyzoryk” z którym się utożsamiał, służył innym, gdy tylko wyrazili oni taką potrzebę. Zarówno opowieść metaforyczna, jak i wypowiedź eseistyczna Ryszarda kryją w sobie pragmatyczne podejście do życia. W eseju za „punkt centralny” można uznać jego spojrzenie na dorosłość, dojrzałość i doświadczenie. Tak pisze na temat przeczytanego eseju: *Przypomina mi osoby, które są już pozbawione dziecięcej wyobraźni i spojrzenia na świat. Według mnie narrator patrzy na bawiące się dzieci niejako z zazdrością, gdyż nie dostrzegają one otaczających ich problemów, oraz ze współczuciem, ponieważ wie, z czym w przyszłości będą musiały się zmierzyć.* Można stwierdzić, że zdradza to poniekąd jego stanowisko wobec dorosłości – nie uznaje jej za czas łatwy. Przytacza wspomnienia ze swojego życia, które mogą być tego potwierdzeniem. Po przeczytaniu eseju *Zabawy o zmroku* przypomina sobie wydarzenie, które było w inny sposób odbierane przez niego a inaczej przez dorosłe osoby w jego otoczeniu. Pisze: (...) *to nadejście zimy, pierwszy śnieg, na który jako dziecko reagowałem z radością i entuzjazmem. Widziałem nie tylko piękny widok, krajobrazy, ale także mnóstwo zabawy, natomiast moi rodzice, doświadczeni przeszłością, widzieli to zupełnie inaczej. Oni widzieli mrozy, które wychładzają dom i zmuszają do ogrzewania. Widzieli śnieg do odrzucenia, złe warunki na drogach oraz sezon chorobowy.*

Ryszard przedstawia kontrastujące ze sobą reakcje na to samo wydarzenie. Pisze: *Ja widziałem zabawę – oni problemy. (...) Reakcje osób starszych niż ja w pewnym stopniu pozbawiły mnie tego dziecięcego i radosnego podejścia do życia. Sprawily, że na wiele rzeczy reaguję podobnie. Patrzę na niektóre wydarzenia, widząc problemy i wydatki.* Zapewne jako dziecko bardzo się dziwił, że coś, co jemu sprawia tyle radości, rodziców wprawia w zmartwienie. Jako osoba wrażliwa być może za bardzo przejmował się tym kontrastem, być może karcił się w duchu za swoją radość, widząc i myśląc, że może nie ma wcale powodu do radości. Wynika z tego postawa szacunku do rodziców, uznawał ich autorytet. Najwyraźniej wpłynęło to na proces jego dorastania i kształtowanie jego tożsamości.

Opowieść Ryszarda jest krótka, dlatego tekst został umieszczony w całości. *Był sobie kiedyś mały scyzoryk: tępy i bezużyteczny. Z biegiem czasu jednak, odpowiednio kształtowany i szlifowany, stawał się coraz ostrzejszy, mógł służyć pomocą, ale niestety potrafił też zranić. Bardzo wiele zależało*

*od innych osób, jak go wykorzystwały. Jeśli potraktowano go nieodpowiednio, złożył się, zamknął, stawał bezużyteczny. Kiedy otwierał się na innych, potrafił ułatwić życie każdemu, który o to poprosił.*

Ryszard przedstawia się jako scyzoryk. Nawiązuje to do jego pragmatycznej natury. Pisze jednak, że scyzoryk był *tępy i bezużyteczny*. Ryszard nie wraca zbyt często wspomnieniami do czasów dzieciństwa. Podkreśla jednak, że wpływy środowiska zewnętrznego zmieniały go: *Z biegiem czasu jednak, odpowiednio kształtowany i szlifowany, stawał się coraz ostrzejszy, mógł służyć pomocą, ale niestety potrafił też zranić*. To „kształtowanie i szlifowanie” wpisuje się w proces kształtowania jego tożsamości. Podkreśla tutaj bardzo ważny aspekt tego procesu, a mianowicie to, jak ogromny wpływ mają na niego interakcje z innymi ludźmi. Pisze: *Bardzo wiele zależało od innych osób, jak go wykorzystwały. Jeśli potraktowano go nieodpowiednio, złożył się, zamknął, stawał bezużyteczny. Kiedy otwierał się na innych, potrafił ułatwić życie każdemu, który o to poprosił*. Bardzo duże znaczenie dla kształtowania tożsamości ma to, jak wpływa na nas otoczenie. W kontaktach międzypersonalnych nabywamy doświadczeń i kształtujemy własne sądy. Ryszard podkreśla to, przyznając, że kiedy scyzoryk został źle wykorzystany – zamykał się, natomiast jeśli mógł się otworzyć na innych, był w stanie pomóc każdemu.

Z narracji Rafała przebija się przede wszystkim wartość empatii wiążącej się z otwartością na innych ludzi i ich potrzeby. Nie może się zgodzić na niesłuszne wyśmiewanie się z nauczycielki i stara się poprzez zwyczajną rozmowę pomóc człowiekowi, którego społeczeństwo ujmuje w ramy stereotypów. Z jego wypowiedzi można wnioskować o wysokiej wrażliwości oraz ukształtowanym sumieniu, które skłania go do nieustannej pracy i refleksji nad swoim postępowaniem.

W eseju Rafał kładzie nacisk na empatię. W jego przesłaniu jest to zdecydowanie główny punkt odniesienia. Do przemyśleń na ten temat skłonił go przeczytany tekst. Pisze: *Po przeczytaniu eseju „Zabawy o zmroku” pierwszym moim skojarzeniem była właśnie ta myśl – „Tak łatwo jest się z kogoś wyśmiewać, a tak trudno stanąć w jego obronie”*. Wspomina sytuację ze szkoły średniej, która wzburzyła go i której nie mógł zaakceptować. Jego rówieśnicy wyśmiewali nauczycielkę z wadą wymowy. Opisuje: *Niestety, śmiano się z tej Pani, i to jeszcze gdyby za jej plecami... śmiano się jej prosto w twarz: niepoważna młodzież, która każdego, ciut różniącego się od ich wizji ‘normalnego’ społeczeństwa wyśmiewa i wybiera na obiekt ciągłych dogryzań i upokorzeń. Moja klasa, osoby najbliższe w moim otoczeniu w tej chwili nie były inne, większość nabijała się z naszej nauczycielki, mnie to nie pasowało,*

*jako chyba jeden z niewielu rozumiałem, że to nic złego a już na pewno nie powód do wyśmiewania. Przyznaje, że jemu to „nie pasowało”, nie mógł zrozumieć takiego zachowania, uważał je za niepoważne. Uznał, że niewiele osób zachowywało się podobnie do niego – większość powtarzała jakiś schemat. Zastanawiał się, czy to on odstaje od reszty... Zadał sobie pytanie: *Może to wszystko było normalne?* W odpowiedzi powołał się na postawy innych członków jego rodziny. Stwierdza: *Nie. To nie możliwe, przecież mam szóstkę rodzeństwa i wiem dobrze, że mimo że jest nas tyłu, nikt nie wyśmiewał się z innych osób, szczególnie do tego stopnia, żeby komuś sprawiać tak ogromną przykrość.* Podkreśla to, że mając „tyle” rodzeństwa, ma już jakby szerszy ogląd zachowań – rodzina to takie społeczeństwo, które kształtuje nasze postawy. Wspomina, że podobnych sytuacji, kiedy musiał konfrontować swoje postawy z postawą większości, było więcej w latach szkolnych. Wie, że wyciągnął z nich pewną naukę, którą stara się wykorzystywać obecnie. Pisze: *Myszę, że takie zachowanie i obserwacja innych dała mi w życiu umiejętność wczuwania się w sytuację innych: po prostu dała mi empatię. Teraz, kiedy zdarzy mi się wyrządzić komuś przykrość, doprowadzić kogoś do złości lub płaczu czy choćby do sytuacji, w której bliska mi osoba zwróci mi uwagę, że to, co robię, jest złe, to zaczynam odczuwać wyrzuty sumienia, coś w środku mnie nie daje mi spokoju i sprawia, że o tym, co zrobiłem, dużo myślę, i najczęściej wszystko kończy się szczerymi przeprosinami.**

Z przemyśleń, jakie zawarł w eseju Rafał, można wywnioskować, że nie godzi się z zastaną rzeczywistością i stara się ją zmieniać zgodnie ze swoim zamysłem. Można także odnieść się tu do jego rozwoju moralnego, do wrażliwości moralnej, otwartej na konstruktywną krytykę wiodącą człowieka wzwyż, ku osiągnięciu wewnętrznej harmonii, znajdującej wyraz w harmonijnym współistnieniu z innymi. Warto zauważyć, iż rozwój moralny

polega na nieustannym dążeniu ludzi do wewnętrzznego ładu moralnego. Realizuje się on w rozumnym uporządkowaniu celów życiowych i ich osiągnięciu, co stanowi w człowieku jego przymioty moralne. Prawidłowy rozwój moralny społeczeństwa dotyczy wytwarzania takich relacji międzyludzkich, które umożliwiłyby każdemu człowiekowi rozpoznanie i osiągnięcie rozumnych celów. Realizując je, człowiek zachowywałby się zgodnie z rozumną naturą i zarazem odnosiłby się do innego człowieka w sposób uwzględniający jego ludzką godność<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> M. Szymańska, *Rozwój moralny*, w: Z. Struzik, D. Żukowska-Gardzińska (red.), *Mały słownik aksjologiczny*, dz. cyt., s. 221.

Co więcej, rozwój moralny, można rozumieć jako „proces kształtowania się moralności oparty na zmianach zachodzących w poznaniu. Wrażliwości moralnej człowieka, jego stosunku do dobra i zła, czynów własnych oraz innych osób, a także ich skutków”<sup>10</sup>.

Rafał ceni sobie harmonię: wewnętrzną, ze sobą, oraz z innymi, jest otwarty na konstruktywną krytykę i posiada wrażliwe sumienie, szanuje godność swoją i drugiego człowieka. Jego zachowanie cechuje się męstwem, kiedy staje w obronie drugiego człowieka. W opowiadaniu metaforycznym Rafał przedstawia siebie jako młodzieńca. Chce podzielić się ważnym przesłaniem, które najwyraźniej wywarło na niego wpływ. Na istotę tego przesłania może wskazywać fakt, że jako jedyny zatytułował swoje opowiadanie. Nadał mu tytuł: *Tak dużo, a jakże mało zarazem*. Możemy podejrzewać, że opowiedział historię, którą przeżył w rzeczywistości. Wcielił się w postać nastoletniego chłopaka. W zwyczajnych okolicznościach oczekiwania na autobus miał on okazję odbyć rozmowę, która niewątpliwie nie pozostała obojętna dla jego postrzegania otaczającej rzeczywistości. Píše: *Siedząc na przystanku autobusowym, osiemnastoletni chłopak nie spodziewał się, że właśnie w najbliższym czasie będzie miał okazję wykorzystać naukę swojego katechety, że być może zmieni życie prostego człowieka, który się zagubił. Mijały minuty, autobus, na którego przyjazd czekał młody człowiek, wciąż nie przyjeżdżał. Nagle zza pleców chłopaka wyszedł nieprzyjemnie pachnący mężczyzna, trywialnie ujmując – zwyczajny menel. Można zauważyć, że w swoim opowiadaniu Rafał nawiązuje do podobnego aspektu jak w eseju: konfrontuje swoje zachowanie z postawą stereotypową, jaka może się pojawić się w tej sytuacji: – Dobry! Da Pan dwa złote? – zaczął. Chłopak, przypominając sobie naukę z jednej z lekcji religii, postanowił porozmawiać z zagubionym człowiekiem, bo być może taki człowiek potrzebował prostej rozmowy do otwarcia oczu i zmiany swojego żebraczego i nędznego trybu życia.*

– *Dzień dobry. A po co Panu dwa złote? – zapytał młodzieniec. Z dalszej rozmowy szybko wynikło, na co potrzebne są „menelowi” pieniądze, ale chłopak nie dawał za wygraną.*

– *Czemu Pan pije od rana? Jak to się stało, że zaczął Pan pić? – zapytał młody, ale nie spodziewał się usłyszeć odpowiedzi. Jak bardzo się zdziwił...*

Ostatnie zdanie podkreśla to, o czym wspomniano wcześniej – młodzieniec, o którym pisze autor, nie spodziewał się odpowiedzi – być może

<sup>10</sup> B. Komorowska, *Rozwój moralny*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, dz. cyt., s. 990.

mimowolnie osądził już „zwyczajnego menela”. Przyznaje: *Nie wiem, kto był bardziej zaskoczony, „menel”, który nie spodziewał się raczej takiej rozmowy, czy młodzieniec czekający na autobus, który nie spodziewał się usłyszeć odpowiedzi.* Mimo trywialnego, a nawet obraźliwego wręcz określenia, jakiego użył odnośnie do tego człowieka w swoim opowiadaniu, okazuje mu szacunek: *Autobus nie przyjeżdżał, a on rozmawiał z obcą osobą, wysłuchał, dawał rady, choć zastanawiał się, jakim prawem mógł dawać rady komuś, kto był prawie trzy razy starszy od niego i przeżył taki kawał życia, widział dużo więcej, miał więcej doświadczenia. Zdał sobie sprawę, że w tej rozmowie nie chodziło o te rady. Chodziło o rozmowę, o wysłuchanie tego człowieka, który zagubił się po stracie żony i po tym, jak opuściła go jedyna córka.*

Ta opowieść metaforyczna wskazuje na jakość ukształtowanego sumienia, które odgrywa istotną rolę w osądzie, bowiem „jest władzą wewnętrzną człowieka (głosem wewnętrznym płynącym z rozumu i serca), która różni moralnie czyny ludzkie, dzieląc je na dobre i złe. Sumienie opiera się na wolności wewnętrznej przynależnej bytowi duchowemu i materialnemu, jakim jest człowiek”<sup>11</sup>. Chłopak nie osądził od razu zagubionego mężczyzny. Historia toczyła się w pewien sposób w sercu autora opowieści, a rezultatem podejmowanej refleksji są dalsze słowa: (...) *powinno się pamiętać o tym, że taka rozmowa może poprawić sytuację życiową takiego człowieka a w niektórych przypadkach uratować życie. Miał nadzieję, że jego rozmówca w tej ‘pogawędce’ był szczery, a po tej rozmowie chociaż trochę się „ogarnął” i zaczął inaczej funkcjonować.*

Podsumowując: esej i opowieść metaforyczna Rafała skupiają się na wartości empatii, na otwarciu się na drugiego człowieka i jego potrzeby, co też ma wymiar pragmatyczny. Czynienie dobra wymaga dojrzałości ludzkiej wyrażającej się także w konstruktywnym postrzeganiu otaczającej rzeczywistości, której osąd wynika z właściwie ukształtowanego sumienia, wyrażającego się w rozwoju moralnym ściśle powiązanim z tożsamością osiąganą na określonym poziomie, adekwatnym do tego rozwoju. Zatem można przyjąć, iż właściwie ukształtowane sumienie stanowi ważny czynnik w kształtowaniu tożsamości własnej i społeczno-kulturowej.

Podobną wrażliwość empatyczną i poczucie pomocniczości można dostrzec w wypowiedziach Gabriela. Zauważamy przede wszystkim wartość refleksyjnego postępowania. W momencie, w jakim się znajduje, zastanawia

<sup>11</sup> Z. Struzik, *Sumienie*, w: Z. Struzik, D. Żukowska-Gardzińska (red.), *Mały słownik aksjologiczny*, dz. cyt., s. 233.

się nad wyborem ścieżki rozwoju – przygląda się postępowaniu osób, które go otaczają, i stara się wyciągnąć z tego wnioski. Potwierdzenie znaleźć można także w jego opowiadaniu, gdzie – jako wiatr – szuka swojej drogi i sposobu bycia. Z opowiadania wyłaniają się ponadto takie wartości, jak pomocniczość i empatia. Chce służyć ludziom, nie chce wyrządzać szkód. Wyrażając swoją potrzebę stabilności, jednocześnie przyznaje, że czas labilności i poszukiwań jest ważny i każdy powinien sobie na niego pozwolić. W tym kontekście warto przytoczyć w całości krótki esej. Autor pisze:

*Esej „Zabawy o zmroku” przypomina mi, jak wielu dorosłych mówiło mi, i wciąż mówi, abym cieszył się dzieciństwem i szkołą, ponieważ praca jest dużo gorsza i oni sami chcieliby wrócić do tych młodzieńczych lat i zamiast np. wstawać o piątej rano, wstawać przed siódmą, mieć dużo wolnego czasu, mniej obowiązków, częściej spotykać się ze znajomymi itd. Podczas rozmowy z jedną osobą strasznie się jednak zdziwiłem, gdy zamiast usłyszeć „Ja to bym chciał wrócić do tych czasów”, usłyszałem „Nigdy bym nie chciał wracać do szkoły, ponieważ mam pracę, która nie jest czymś złym czy miejscem, do którego się nie chce iść”. Osoba, z którą wtedy rozmawiałem, jest zadowolona ze swojej pracy, która jest też hobby, a nie tylko źródłem zarobku. Historię właśnie tej rozmowy, przywiódł mi na myśl ten tekst a dokładniej ostatni jego akapit.*

Esej Gabriela, budowany na eseju literackim i własnych przemyśleniach, oddaje moment, w jakim teraz się znajduje autor – zakończenie klasy ósmej i wybór dalszej drogi edukacyjnej. W relacjach i rozmowach z dorosłymi Gabriel kształtuje swoje poglądy i dokonuje pewnych obserwacji. Z jednej strony spotyka takich, którzy radzą mu, by nacieszył się czasem młodości i dzieciństwa, jednocześnie wykazując niezadowolenie z czasu, w jakim oni obecnie się znajdują, a także wyrażając tęsknotę za latami młodzieńczymi. Z drugiej jednak strony spotka także takich, którzy są zadowoleni ze swojej pracy, podchodzą do niej z pasją – traktują jako hobby. Te rozbieżności, o których pisze Gabriel, napawają go zdziwieniem i kształtują jego poglądy, wpływają na sposób oceny rzeczywistości, a także innych ludzi – tym samym oddziałują na konstruowanie się jego tożsamości czy też utrudniają jej kształtowanie się. Dopełnieniem dla prowadzonej refleksji jest jego opowieść ukazująca go jako wiatr. W ciekawy, metaforyczny sposób przedstawia czas pełen zmian. Czas, w którym zmieniają się jego upodobania i możliwości. Warto zwrócić uwagę nie tylko na fakt zaistnienia zmian, ale także na pogłębioną refleksję i postawę wobec nich. Na początku mówi o sobie: *Ja, siła niszczycielska, dorosła, potężna wichura, która gdy zechce, zrywa dachy budynków, ogrodzenia „kradnie”*. Mimo że nie jest jeszcze dorosły, pisze o sobie

jako o dorosłej, ukształtowanej sile. Później odnosi się do czasu obecnego, zaznaczając, że wraca myślami do wcześniejszych chwil swojego życia. Pisze: *Niby zjawisko silne i bezwzględne, jednak ostatnio słabsze, utkwione w nostalgii... przypominając sobie dawne dziecięce lata, kiedy to bez ograniczeń hulało się jako słabiutki popołudniowy wiaterek*. Z sentymentem wspomina czas dzieciństwa, bez troski. Zaznacza spadek siły, osłabienie wiatru związane z ogarniającą go nostalgią. Podkreśla, że trudno zdecydować się, jaki kierunek działania wybrać. Pisze: *Raz chciałoby się być lekkim wietrzykiem przywiewającym podczas niedzielnych spacerów ludzi, a czasami silnym, niszczycielskim wichrem. Upodobania się zmieniały co chwilę... z czasem byłem coraz silniejszy i silniejszy, aż w pewnym momencie byłem na tyle silny, że nie mogłem bezkarnie wiać i wiać, gdyż mogłem zrobić trochę szkody*. Zdaje sobie sprawę, że jego siła urosła znacząco na przestrzeni czasu. Ma świadomość, że trzeba hamować pewne swoje popędy, gdyż nie jest „bezkarny” – mógłby spowodować problemy. Świadczy to o postępowaniu opartym na empatycznym spojrzeniu także na innych, a nie tylko wykazującym egoistyczne koncentrowanie się na sobie. W następnym zdaniu Gabriel określa siebie jako dojrzałego. Pisze: *Nie byłem jeszcze dorosły, lecz już dojrzały*. Po tym określeniu wspomina kolejną zmianę decyzji: *Po jakimś czasie stwierdziłem, że będę pomagał żeglarzom, co im wiatru brakuje na morzu*. Mimo iż decyzja, o której pisze, była empatyczna i szlachetna, czas ten nie trwał długo. Gabriel podkreśla nietrwałość swojej decyzji: *Po niedługim czasie pobytu na morzu znudziło mi się i wróciłem na ląd*. W zakończeniu przedstawia wiatr, który „zestarzał się”. Może to stanowić potwierdzenie wcześniejszego stwierdzenia o „dojrzałości”, poczuciu pewnego ukształtowanego stanu. Pisze: *I tak się zestarzałem, blakając się bez celu, przeszła mi już chęć bycia innym wiatrem co chwilę. Nie sądzę jednak, że te dawne chęci były złe, ciągle zmieniające się chęci... każdy wiatr choć trochę powinien się tym nacieszyć*. Ostatnie zdanie świadczy o potrzebie poczucia stabilizacji, ale też o konieczności budowania pozytywnego myślenia. Nie identyfikuje się już z tym wiatrem, który, co chwila zmienia swój kierunek. Uważa jednak, że czas, który przeszedł – ten burzliwy, pełen zmian i labilności – był dobry i każdy powinien mieć szansę nacieszyć się nim.

Ten przestrzenno-czasowy ogląd rzeczywistości przez Gabriela wskazuje też na dynamikę zmian, co jest charakterystyczne dla młodego człowieka w okresie dorastania zwłaszcza do dojrzałości. Autor zdaje sobie sprawę, że zmiany są nieuniknionym elementem egzystencji wiatru, z którym się identyfikuje i którego nie chce zamienić na inny wiatr. Jest Tym, Kim jest,

pomimo zmian zachodzących w jego życiu, czemu sprzyja dojrzałe i konstruktywnie kształtowana postawa otwartości, niepozbawiona wymiaru krytycznego, co wpisuje się w autonomiczny aspekt kształtowania się tożsamości postkonwencjonalnej.

System wartości Mirosławy czerpie bogactwo z wartości rodzinnych. Wspomnienia z okresu dzieciństwa stanowią jej azyl i kotwicę bezpieczeństwa. Z jej narracji wynika głębokie przywiązanie do rodziny i miejsca, w którym się wychowała. Z opowieści metaforycznej wyłaniają się wartości empatii i wrażliwości aksjologicznej. Odpowiada to cechom, które w opowiadaniu przypisała swoim dzieciom Jolanta (mama). Wartość domu rodzinnego wiąże z głębokimi relacjami z rodziną oraz poczuciem bezpieczeństwa.

W eseju, badaczka przywołuje wspomnienia ze swojego dzieciństwa. Jako punkt centralny jej wypowiedzi można uznać wartość, jaką stanowi dla niej dom rodzinny, jego otoczenie oraz chwile spędzone z rodzeństwem w czasie dzieciństwa. Opisuje momenty, które – jak sama przyznaje, stanowią dla niej obraz *jak żywy*. Dzieli się wspomnieniami o zabawach i chwilach, w których wspólnie odkrywali otoczenie. Z opisu wynika, że wiele czasu autorka i jej rodzeństwo spędzali poza domem, na łonie natury. Píše: *Nieskończone możliwości... Zabawy w lesie, nad rzeką, na łące, w wąwozach i potokach. Dobrze pamiętam np. zabawy w bank – pieniędzmi były liście bzu lub akacji. Eksplorowaliśmy otoczenie z zapalem odkrywców. Spędzaliśmy całe dni, grzebiąc w ziemi i mchu – tworząc domki dla naszych figurek, którymi lubiliśmy się bawić. Czasem chodziliśmy na ekspedycje: krążyliśmy po lasach z patykami w ręku. Zdarzało się wpaść do bagna, w którym utknął but... zdarzało się nie trafić na odpowiedni kamień, przeskakując rzekę, i wracać przemoczoną do domu, zdarzało się, że jakiś owad ukąsił i z płaczem wracało się do mamy, a znowu innym razem wcale nie zwracało się na to uwagi.* Przytacza obrazy, ze szczegółami opisuje przygody i wydarzenia. Zaznacza: *Pamiętam te chwile bardzo dobrze: bieganie po nierównościach lasu, upadki, zapach ziemi na kolanach, brudne ręce... Czas spędzony razem.* Widać, że wspomnienia te mają dla niej ogromną wartość. Można przypuszczać, że często do nich powraca. Przyznaje, że czas szkolny nie pozostawił w niej takiego śladu jak wspólny czas spędzany wraz z rodzeństwem na swobodnej eksploracji najbliższego otoczenia: *Wspomnienia z czasów szkolnych są nieco zatarte... przypominam sobie niektóre chwile, ale nie są to bardzo wyraźne ślady w pamięci. Natomiast wspomnienia chwil spędzonych z rodzeństwem są niezwykle żywe!* Z wdzięcznością podkreśla rolę rodziców w tym czasie. Píše o ich postawie, której, w jej uznaniu, zawdzięcza mnogość i intensywność

wspominanych zdarzeń. Podaje: *Często myślę, że rodzice mieli z nami utra-  
pienie! Najwspanialsze jest jednak to, że nie przypominam sobie chwil ich  
gniewu: owszem, drobne upomnienia czy zdenerwowanie... zawsze było mi  
przykro, kiedy sprawialiśmy im smutek. Jednak przede wszystkim pozwalali  
nam swobodnie eksplorować otoczenie.* Mimo więc, że nie doznała poczucia  
krzywdy i kary za dziecięce przewinienia, umiała wzbudzić w sobie poczucie  
winy i żalu, kiedy wraz z rodzeństwem sprawiali rodzicom smutek. Świad-  
czy to o głębokim szacunku, który kształtuje zachowania nie ze względu  
na strach przed karą, ale ze względu na miłość i przywiązanie. Byli dla niej  
nie tylko autorytetem rzeczywistym, ale i ostoją. Odkrywa, że rodzice nie  
dzielili wielu problemów z dziećmi, pozwalając im tym samym na spędzanie  
radosnych i beztrudnych dni. Pisze: *Uświadomiłam sobie kiedyś, że rodzice  
nie dzielili z nami wielu zmartwień. Rozmawiali tak, byśmy nie słyszeli.  
Bardzo długo, bo właściwie do czasów szkoły gimnazjalnej, nie zdawałam  
sobie sprawy, że rodzicom zdarza się pokłócić. Nie rozmawiali z nami także  
o pieniądzach. Dzięki temu mam odczucie, że przeżyliśmy dzieciństwo z tą  
całą radością i zapalem, jaki dzieci są w stanie włożyć w swoje działanie.*  
Autorka wyraża wdzięczność za czas swojego dzieciństwa. Czas, który dał  
jej mocny fundament, na którym budowała swoją przyszłość. Czas, który  
stanowi dla niej pewną stałą wartość, niezmienną i niezachwianą mimo  
upływu lat i zdobywaniu różnych doświadczeń. Podkreśla, że te chwile  
są niezwykle ważne: *Stanowią mój osobisty azyl. Trudno wyrazić, jak bar-  
dzo jestem wdzięczna za ten czas! Dom zawsze wzbudza we mnie poczucie  
bezpieczeństwa... te brzozy, świerki, dęby, potoki, skałki i strumyki, zapach  
lasu, strumienia, mchu, gleby, bzu, traw, kwiatów... Moja osobista kotwica  
bezpieczeństwa.* Odnosi się zatem do bardzo ważnego aspektu, jakim jest  
poczucie bezpieczeństwa. Widać, że nie tylko dom i rodzina stanowią dla  
niej ten bezpieczny „grunt”, ale także cała okolica domu rodzinnego. Odnaj-  
duje bezpieczeństwo w bliskości z naturą. Miłuje te wszystkie obrazy. Widać  
duży poziom wrażliwości na piękno i przyrodę. Można przypuszczać, że  
obecnie, w dorosłym życiu autorka doświadcza chwil smutku i trudności.  
Wspomina jednak, że ma do czego wracać we wspomnieniach i zapewne  
niejednokrotnie czerpie z tego źródła. Pisze: *Być może kiedyś jakiś dorosły,  
widząc nas radośnie biegających z patykami w dłoni, też pomyślał: „Tak,  
tak! Śpiewajcie, marzcie biedne dzieci”. Cieszę się, że radość tych chwil nie  
została nam odebrana. Teraz, kiedy doświadczamy życia dorosłych ludzi,  
mamy do czego wracać we wspomnieniach.* Wspomnienia chwil dzieciń-  
stwa i rodzinnego domu są dla niej niezwykle cenne i jak sama podkreśla,

stanowią jej azyl i kotwicę bezpieczeństwa. Wskazuje to na głęboką miłość wyrażaną w relacjach do rodziny i miejsca, w którym się wychowała, którą identyfikuje ze światłem i wyrażeniem siebie jako owo światło, w opowieści metaforycznej.

Początek opowieści metaforycznej odnosi się do dziecięcych chwil. Światło ma przypisane cechy charakterystyczne dla dziecka: *Na początku to światło dynamiczne, żywe i zarazem lekkie i ulotne. Jak żarzące się iskiarki w ognisku, przeskakujące radośnie i beztrąsko ulatujące z ciekawością w stronę nieba i gwiazd, w świat marzeń i fantazji.* Wskazuje na opisywane w eseju radosne dzieciństwo autorki. Kolejne zdania także świadczą mogą o odniesieniu do rodzinnego domu jako miejsca, które daje poczucie bezpieczeństwa – co badaczka podkreślała w swoim eseju. Dom rodzinny przedstawiony jest jako świeca. Autorka czuje się tam dobrze – światło trzyma się świecy, płonie jednostajnie, napawając spokojem. Pisze: *Później światło płonie lekkim płomykiem, nadal żywym, skoncentrowanym i zdyscyplinowanym, takim, który boi się, żeby swoimi objęciami nie zrobić komuś krzywdy. Jak płomyk świecy, który tylko czasem rozbłyśnie żywszym światłem, a poza tym płonie jednostajnie, napawając spokojem. Taki, który trzyma się „swojej świecy” w obawie przed nieznanym...* Przypisuje sobie w tym fragmencie kilka cech: zdyscyplinowania, ale także strachu, obawy przed wyrządzeniem komuś krzywdy, co może wskazywać także na delikatność autorki. W kolejnych zdaniach pokazuje drogę kształtowania siebie – wyraża życzenia mówiące o tym, jakim światłem chce się stawać, kontynuuje: *Jednak płomyk świecy wie, że może być zupełnie innym światłem... Nie chce jednak być żywiołem. Pragnie stawać się światłem, który przynosi ukojenie i poczucie bezpieczeństwa. Smugą światła, która gra między drzewami. Smugą światła, która gra razem z mgłą, by pokazać swoje piękne rozproszone promienie, na które można patrzeć bez obaw, że rozbolą oczy. Smugą światła, która prowadzi do portu. Promieniem w czasie zachodu i wschodu słońca, który zmienia swoją barwę wielokrotnie, otulając świat coraz piękniejszymi kolorami. Światłem pierwszych wiosennych dni, które rozgrzewa twarze i ciała spragnione ciepła po zimie. Wreszcie chce być światłem, które wspomaga wzrost i rozwój życia, nigdy jednak nie zapominając o „swojej świecy”.* Życzenia, jakie autorka wyraża w tych zdaniach, świadczyć mogą o empatii, głębokim rozwoju wrażliwości moralnej i aksjologicznej autorki oraz o wychowaniu zakorzenionym w świecie wartości. Wrażliwość aksjologiczną rozumie się jako „skłonność uwrażliwiania ludzi na wartości (...) to skłonność uwrażliwienia ludzi na wartości (...) jest formą spostrzegania wartości przez człowieka zgodnej

z ich hierarchią. W tym kontekście wrażliwość jest faktem postrzegania i przeżywania uczuciowego (emotywnego)<sup>12</sup>.

Przedstawione powyżej wypowiedzi respondentów, członków wielodzietnej rodziny wydobywają szerokie spektrum wartości stanowiących o charakterystycznym dla nich rysie ich osobowości, a zatem i rysie czy też profilu tożsamości. Do rozumienia istoty tych wartości dojrzewają stopniowo, doświadczają ich indywidualnie i wspólnotowo – bawiąc się, walcząc z nocnymi marami, lękami, ograniczeniami, wzbudzając w sobie twórczy charakter inter- i intrapersonalnych relacji, wzmacniając poczucie rodzinnej bliskości. Rodzice byli dla dzieci rzeczywistymi autorytetami, pracującymi na ich dobro, zwłaszcza dobro moralne. Widoczne poświęcenie i troska o wychowanie dzieci było przez nie klarownie odbierane. Stwarzana atmosfera miłości – choć może nieco trudnej – wypełniona była szacunkiem, poczuciem godności, prawdą, pomocniczością, empatią, sprawiedliwością itd. Sprzyjała kreowaniu własnej tożsamości badacza w wymiarze personalnym, społecznym czy kulturowym. Podobnie, miało to miejsce w odniesieniu do pozostałych dzieci, które ubogacały się nawzajem swoją różnorodnością, dzięki, między innymi, wartościom – przeżywanym immanentnie. Ich doświadczenie dzielone pomiędzy sobą można zobrazować bochenkiem chleba, na którym czyni się znak krzyża przed jego skosztowaniem.

#### 4.3. Poczucie wspólnotowości w kształtowaniu tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej z perspektywy badacza – członka tejże rodziny

Mowa o poczuciu wspólnotowości wpisującej się w myśl Jana Pawła II, postrzegającego rodzinę, jak już wspomniano, jako wspólnotę, którą określa mianem *communio personarum*, czyli taką, w której bycie osób razem skutkuje wzajemną afirmacją i potwierdzeniem siebie. Odniesienie do tego przesłania odnajdujemy w narracjach Anny i Mirosławy (badacza): Anna w metaforycznej opowieści przedstawia się jako stóg siana, który będąc częścią łąki, chce być przydatny i pomocny jej mieszkańcom, natomiast w eseju podkreśla, że „bycie razem” z rodzeństwem stanowiło dla niej źródło szczęścia. Także Mirosława odnosi się do wspólnych chwil w sposób, z którego

<sup>12</sup> J. Młyński, *Wrażliwość aksjologiczna*, w: Z. Struzik, D. Żukowska-Gardzińska (red.), *Mały słownik aksjologiczny*, dz. cyt., s. 274–275.

wynika głęboka więź i przywiązanie. Zwracając uwagę na moment refleksji nad zagadnieniem tożsamości, który zapoczątkował badania przedstawiane w niniejszej pracy, autorka odnosi się do pragnienia głębszego poznania członków rodziny, a także łączących ich więzi. Cel ten przywodzi na myśl słowa Poręby, który mówi o rodzinie, że „to przede wszystkim wspólnota duchowa świadoma swych więzów”<sup>13</sup>, tak więc Mirosława, będąc częścią tej wspólnoty, realizuje cel, który może nie tylko posłużyć dobru całej wspólnoty, ale także wpływa na proces kształtowania jej tożsamości.

Spojrzenie holistyczne Mirosławy jako badacza na omówione w zarysie aspekty życia rodzinnego, także w ujęciu metaforycznym, można powiązać z odpowiedzią na główny problem badawczy postawiony w niniejszej pracy. Z narracji badacza a zarazem autorki pracy wynika postawa szacunku, głębokiej miłości i pełnej przywiązania relacji do rodziny i miejsca, w którym się wychowała. Zgromadzony materiał badawczy prowadzi do konkluzji, iż wychowanie to nie opierało się na poszukiwaniu dostatku materialnego, ale głównie na wzrastaniu w przestrzeni bardzo podobnego rozumienia tych samych wartości – lokujących się w specyficznym dla każdego członka rodziny immanentnym ich układzie. Niewątpliwie, takie podejście skutkowało uznaniem wspólnych chwil i poświęcania sobie wzajemnie czasu za źródło przeżywanych momentów szczęścia, czasem „okraszonego” wspólnie doświadczanymi radościami, czasem smutkiem, a nawet cierpieniem. Anna pisze: *Myszę, że bliskie mi osoby, np. moje rodzeństwo, przeżywały takie sytuacje (czyli takie zabawy) podobnie do mnie – ważne, że byliśmy razem, poświęcaliśmy sobie czas – byliśmy szczęśliwi*. O tych wspólnych chwilach spędzanych razem pisze autorka pracy. Wspomina czas swobodnej eksploracji otoczenia wraz z rodzeństwem: *Pamiętam te chwile bardzo dobrze: bieganie po nierównościach lasu, upadki, zapach ziemi na kolanach, brudne ręce... Czas spędzony razem*.

Mirosława wiąże doświadczanie wspólnotowości w rodzinie wielodzietnej również z funkcjami pełnionymi przez rodzinę, odnosząc się do Adamskiego, a w szczególności do umieszczenia wśród funkcji pierwszorzędnych funkcji miłości, która polega na zapewnianiu i rozwijaniu potrzeb uczuciowych dzieci oraz stwarzaniu możliwości uzewnętrzniania uczuć, emocji i przeżyć, co ma wpływ na kształtowanie przystosowania społecznego w przyszłości oraz oddziaływania wpływające na umocnienie i zacieśnienie więzi łączących dziecko z rodziną. Umieszczenie natomiast funkcji

<sup>13</sup> P. Poręba, *Psychologiczne uwarunkowania życia rodzinnego*, dz. cyt., s. 9.

ekonomicznej w drugiej grupie funkcji – drugorzędnych<sup>14</sup> znajduje wyraz także w prowadzonym badaniu.

W odniesieniu do tematu wielodzietności – po obliczeniu w rodzinie Mirosławy liczby sfer oddziaływania wg wzoru podanego przez Marię Ziemińską<sup>15</sup> – można stwierdzić, że w rodzinie dziewięcioosobowej mają one miejsce. Taka wielość sfer oddziaływań interpersonalnych to dodatkowe wyzwanie, by utrzymać pozytywny klimat relacji i „ładunek” emocjonalny sprzyjający rozwojowi głębokich więzi. Na podstawie przeprowadzonych badań można wnioskować, że w rodzinie, w której wychowanie opiera się na wartościach chrześcijańskich, miłości, zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa – a tak opisuje rodzinę zarówno badacz, jak i jej mama Jolanta, która razem z mężem kładła nacisk na to, by właśnie w takim duchu wychowywać swoje dzieci – zadanie to jest wypełniane. Jest to kolejny czynnik, który wywarł znaczny wpływ na proces kształtowania tożsamości: opieranie swego życia na wspólnym systemie wartości. We wszystkich narracjach widzimy wyłaniającą się wrażliwość na drugiego człowieka, co wskazuje na podmiotowy rys uczestnictwa w życiu wspólnotowym sprzyjającym kształtowaniu się tożsamości badacza w rodzinie wielodzietnej.

Kolejnym czynnikiem budowania wspólnotowości w rodzinie, a zarazem sprzyjającym właściwemu przebiegowi procesu kształtowania się tożsamości własnej badaczki, a także jej rodziny, było miejsce, gdzie się wychowywała. Z opisów wynika, że rodzinne strony są dla niej osobistym azylem. Podkreślają to słowa: *Dom zawsze wzbudza we mnie poczucie bezpieczeństwa... te brzozy, świerki, dęby, potoki, skałki i strumyki, zapach lasu, strumienia, mchu, gleby, bzu, traw, kwiatów... Moja osobista kotwica bezpieczeństwa.*

Poczucie wspólnotowości przejawiające się w poczuciu przynależności do rodziny, bezpieczeństwa, „byciu razem” w różnych sytuacjach życiowych, doświadczanie oparcia i wsparcia itd. umożliwiała właściwe kształtowanie się tożsamości własnej badacza w rodzinie wielodzietnej. Członkowie rodziny Mirosławy wraz z nią samą bytowali i bytują wspólnie ze sobą, tworząc także własne wspólnoty uczestniczące. Znajduje tu wyraz myśl Wojtyły: „Uczestnictwo jako właściwość osoby stanowi zarazem swoiste *constitutivum*, istotny rys wspólnoty. Dzięki tej właściwości osoba i wspólnota niejako przylegają do siebie, a nie są sobie obce czy przeciwstawne”<sup>16</sup>. Nie neguje to

<sup>14</sup> Zagadnienie zostało opisane w zarysie teoretycznym niniejszej publikacji.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, dz. cyt., s. 316.

faktu, iż członkowie wspólnoty mogą pozostawać w szerszych czy węższych zakresach poza macierzystą wspólnotą. Nie oznacza to także, że członkowie tej wspólnoty rodzinnej, tworząc nową wspólnotę, przyjmują zupełnie nowy profil uczestnictwa w niej. Wspólnotowość wydobywająca wartość uczestnictwa ukierunkowanego na teraźniejsze i przyszłe dobro godziwe i wspólnotowe może zagwarantować trwałość pokoleniową w wymiarze horyzontalnym i wertykalnym, co znajduje wyraz w zgromadzonym przez Mirosławę materiale badawczym.

Należy wspomnieć jeszcze o roli, jaką w nieustającym procesie kształtowania tożsamości odegrał proces powstawania niniejszej publikacji. Otóż jak pisze Witkowski, „proces odbioru i interpretacji relacji interpersonalnych stanowi podstawę kształtowania się poczucia tożsamości człowieka”<sup>17</sup>. W trakcie prowadzenia badań Mirosława miała sposobność przyjrzeć się mamie i rodzeństwu z innej perspektywy – ich własnej, a także spojrzeć pod tym kątem na wzajemne relacje i dokonać swego rodzaju reinterpretacji. Pisze:

*Od samego początku, kiedy poprosiłam członków rodziny o udział w badaniach, czułam, że zależy im na tym, by jak najlepiej pomóc. To było dla mnie szczególnie budujące, gdyż odczuwałam dzięki temu, że zależy im na mnie – na tym, by móc mnie wspomagać w rozwoju. Chcieli rzetelnie wykonać zadanie, jakie im powierzyłam. Każdy z nich (co pokazywały mi wspólne rozmowy) zmagał się z poczuciem, że to, co napisze, może być z jakiegoś powodu niepoprawne. Niektórzy niezwłocznie przystąpili do wykonywania zadania, inni potrzebowali więcej czasu i niejednokrotnego przeczytania eseju „Zabawy o zmroku”, by ostatecznie ująć swoje myśli i przenieść je na papier. Dla mnie odczytywanie ich prac było niezwykle emocjonujące. W każdej pracy odnajduję cechy charakterystyczne dla danej osoby. Bardzo często w trakcie czytania myślałam np.: to w stu procentach odzwierciedla właśnie ją / jego! Z ekscytacją odkrywałam, że mimo iż esej Juana Ramóna Jiménezza przywiódł nam odmienne (w większości) skojarzenia, to przesycone są podobnymi wartościami. Odkrywałam po raz kolejny, że każdy członek mojej rodziny to wspinała indywidualność, jednakże mocno zakorzeniona w naszej wspólnotie rodzinnej i wartościach, jakie zostały nam przekazane. Nawiązuje to do wspomnianej w rozdziale teoretycznym myśli Jana Pawła II, który mówi o wspólnotie rodzinnej jako „communio personarum”, czyli takiej, w której bycie razem osób skutkuje wzajemną afirmacją i potwierdzeniem siebie. Wpłynęło to na*

<sup>17</sup> L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana*, dz. cyt., s. 112.

*głębsze poznanie wzajemne i pogłębienie naszych więzi a zarazem na proces kształtowania tożsamości autorki niniejszej publikacji.*

Powyżej przedstawiono rozważania na temat wspólnotowości jako istotnego czynnika dla kształtowania się własnej osobowości badacza – świadomego niepowtarzalności swojej i pozostałych członków rodziny, spójności czasowo-przestrzennej dla indywidualnego i wspólnego bytowania oraz poczucia ciągłości międzypokoleniowej i integracji wieloaspektowego działania, co odzwierciedla materiał badawczy. Ponadto, z analizowanych treści wypływa aspekt budowania autokonceptji<sup>18</sup> Mirosławy i jej rodzeństwa, umożliwiający zbudowanie nowej perspektywy dla postrzegania siebie i innych przez pryzmat wartości uznawanych i urzeczywistnianych w rodzinie. Analiza narracyjna wielowarstwowa umożliwiła wyłonienie i określenie istotnych badawczych kategorii oddolnych, wskazujących na kształtowanie się tożsamości i poczucia tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej, postrzeganej jako wspólnota rodzinna stwarzająca przestrzeń dla tworzenia więzi międzypokoleniowej. Więź ta, wyrażana w poczuciu wspólnotowości wszystkich członków rodziny, kształtuje się i wzmacnia poprzez autoteleologiczne rozumienie siebie w wymiarze jednostkowym i społecznym, czemu sprzyja bardziej lub mniej dojrzałe stosowanie przez członków rodziny zasad paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego. W tym kontekście podejście badacza i innych uczestników życia rodzinnego do miejsca wychowania i wzrastania, pomimo trudnych czynników ekonomicznych, przekładających się na niekomfortowe funkcjonowanie w środowisku zewnętrznym, wzmacnia proces autoteleologicznego „dorastania” do autentycznego urzeczywistniania fundamentalnych wartości na poziomie postkonwencjonalnym. W takim świetle przeżywane trudności i sytuacje, będące wyzwaniem dla rodziny trwającej w określonym – chrześcijańskim systemie wartości, ugruntowują poczucie nie tylko wspólnotowości, ale też jedności w swej różnorodności, co znajduje odzwierciedlenie w wypowiedziach członków rodziny. Niewątpliwie, postawy rodziców kształtowane czynnikami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi, zwłaszcza społeczno-kulturowymi – sięgającymi do ich tradycji rodzinnych, rezonowały z projektowaniem własnego „gniazda” rodzinnego, otwartego przede wszystkim na dobro dzieci. Niektóre „twarde” zachowania rodziców wobec sytuacji spotykających ich dzieci, jak i doświadczanego przez nich cierpienia, można by traktować jako

---

<sup>18</sup> M. Wróblewska, *Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*, dz. cyt., s. 177.

specyficzne, punktowe szlifowanie diamentów, gdyż nie znajdowali wówczas innych sposobów na ich rozwiązanie. Te zachowania nie przeszkodziły w wypełnianiu przez rodziców funkcji rodzicielskich, a ich postawa miłości rodzicielskiej wobec dzieci umożliwiła rozwój zainteresowań, które można określić bądź jako dobrze ukształtowane zainteresowania, bądź wyłaniające się zainteresowania indywidualne<sup>19</sup>, tak jak to miało miejsce w przypadku zainteresowań badacza i rodzeństwa.

Podsumowując, na podstawie tego studium autoetnograficznego można wysunąć wnioski, iż kształtowanie tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej jest procesem złożonym; ma charakter intraaktywny i interaktywny. Zatem, istotnymi aspektami dla procesu budowania tożsamości i poczucia tożsamości mogą być między innymi:

- wzrastanie w określonym systemie wartości, autentyczne urzeczywistnianie i międzypokoleniowe ich przekazywanie z poszanowaniem godności jednostkowej i społecznej;
- stworzenie takiej atmosfery wychowawczej w rodzinie, która umożliwia nie tylko właściwą realizację funkcji rodzinnych, ale również odkrycie własnej autoteleologii poprzez analizę i autoanalizę samostanowienia, samopotwierdzenia i samospełnienia w tejże wspólnotie rodzinnej;
- podejmowanie działań na rzecz autentycznego formowania etosu moralnego rodziny przez jej członków z uwzględnieniem określonego charakteru paradygmatu (w omawianym przypadku: podmiotowo-partycypacyjnego);
- stworzenie przestrzeni dla wyłonienia i realizacji osobowego i społecznego projektu życia przynoszącego dojrzałe poczucie szczęścia, jakie wydobywa charyzmatyczny wymiar coraz głębiej uświadamianego powołania życiowego, domagającego się stworzenia nowych konstelacji społeczno-kulturowych, bez odrzucania dotychczasowej drogi życiowej;
- wydobywanie znaczenia poczucia wspólnotowości i jedności poprzez intraaktywne i interaktywne dostrzeżenie piękna indywidualnego i społecznego na poziomie kulturowo-społecznym i metafizycznym członków rodziny;

---

<sup>19</sup> Zob. M. Szymańska, *From Personal to Empirical Interests in the Light of the Four-Phase Model by Suzanne D. Hidi and Ann K. Renninger and Selected Narratives of Qualitative Research Participants*, „Horyzonty Wychowania” 2022, t. 21(59), s. 33-43.

- kształtowanie postawy męstwa i odwagi w pokonywaniu trudności życiowych (choćby egzystencjalnych) poprzez nadanie im znaczenia konstruktywnego wyzwania życiowego;
- afirmację miejsca i czasu swej egzystencji, co ma też związek z autotelicznym postrzeganiem świata wewnętrznego zintegrowanego ze światem zewnętrznym, a więc i naturalnym.
- rozwijanie myślenia dywergencyjnego – otwartego na Inność drugiej osoby.
- wykorzystanie różnorodnych technik narracyjnych zarówno w wymiarze kulturowym, terapeutycznym, jak i metodologicznym stymulujących autorefleksję nad sobą samym, które sprzyja pogłębieniu świadomości aksjologicznej i kształtowaniu wrażliwości aksjologicznej istotnej dla kształtowania tożsamości własnej i społeczno-kulturowej, co wskazuje na znaczenie narracji dla pedagogiki<sup>20</sup>.

Ukazane powyżej aspekty związane z kształtowaniem się tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej wydają się ważne ze względu na jego proces, przebiegający w kierunku tożsamości postkonwencjonalnej, czy też autonomicznej. Oprócz uwarunkowań indywidualnych, osobowościowych i genetycznych, środowisko rodzinne – autentycznie budowane na fundamencie wartości wyższych, stanowi centralną przestrzeń dla jej urzeczywistnienia. Kryzysy moralne, kulturowe itd., pojawiające się na tej drodze, mogą się stać wzmocnieniem autoteleologicznego postrzegania siebie i świata, co też wydobywa w pewien sposób teoria Eriksona. Autentyczność w zakresie życia wartościami wyższymi, poczucie bliskości więzi i jedności, świadomość poczucia byciem członkiem rodziny, na którym zależy innym, poszukiwanie swego miejsca w otaczającej rzeczywistości, ubogacanie się wzajemne swą odrębnością, dawanie sobie poczucia bezpieczeństwa i oparcia, wspólnie spędzany czas, dzielenie się troskami i radościami w otwartości na siebie, życzliwość wobec innych i siebie nawzajem, dostrzeganie piękna własnego gniazda rodzinnego, kontakt z naturą itd. – to istotne czynniki warunkujące kształtowanie się tożsamości w rodzinie badacza.

---

<sup>20</sup> Por. J. Gordon, *Pedagogic Literary Narration in theory and action*, „L1-Educational Studies in Language and Literature”, t. 19, 1–31, <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.1> (dostęp: 20.12.2022).

## Zakończenie

Celem głównym niniejszego opracowania było głębsze poznanie procesu kształtowania tożsamości własnej badacza w rodzinie wielodzietnej. Realizacja tego celu wymagała udzielenia odpowiedzi na wyłonione problemy badawcze w trakcie prowadzonego postępowania badawczego. Analiza i interpretacja zgromadzonego materiału badawczego pozwoliły dostrzec, iż kształtowanie tożsamości własnej w rodzinie wielodzietnej, a zatem i rodziny, uwarunkowane jest wyznawanymi przez nią wartościami, poczuciem wspólnotowości oraz szeroko rozumianymi warunkami egzystencjalnymi. Zastosowanie wielowarstwowej analizy danych i ich interpretacji sprzyjało pogłębieniu refleksji nad badaną rzeczywistością, w której badane doświadczenia, zgromadzone w rozwijających się narracjach uczestników badań, pozwoliły dokonać określenia ich reprezentacji odzwierciedlonych w wyłonionych kategoriach badawczych<sup>1</sup>. Ponadto warto nadmienić, iż nieocenioną wartość w próbie udzielenia odpowiedzi na postawiony problem badawczy miał sam proces badawczy. Przytoczyć można w tym miejscu już cytowane wcześniej słowa Witkowskiego, który tak pisze na temat kształtowania tożsamości: „Odbywa się to nie poprzez kontemplację, lecz w życiowym kontakcie (o różnej intensywności i skali) człowieka ze światem, w trakcie jego doświadczenia”<sup>2</sup>. Doświadczenie, jakim było uczestniczenie w procesie badawczym, wpłynęło na pogłębienie relacji, zwiększenie (poprzez

---

<sup>1</sup> Por. N.K. Denzin., Y.S. Lincoln, *Autoetnografia: czynienie tego, co osobiste, politycznym*, w: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, dz. cyt., s. 8–9.

<sup>2</sup> W. Lech, *Tożsamość i zmiana*, dz. cyt., s. 112.

pogłębioną refleksję) wiedzy na własny temat, co można uznać za spełnienie funkcji terapeutycznej oraz poznawczej autoetnografii<sup>3</sup>, z której wyłonił się aspekt autoteleologicznego postrzegania przestrzeni własnego „ja” w relacji z innymi. Poprzez prowadzoną analizę udało się wyłonić kategorie badawcze, będące jednocześnie odpowiedzią na postawione szczegółowe problemy badawcze.

W związku z powyższym można dostrzec potrzebę kontynuowania badań nad zagadnieniem tożsamości a autoteleologią osoby. Pogłębianie wiedzy na ten temat, a zwłaszcza w wymiarze badań empirycznych, prowadzi do pogłębienia świadomości własnej sprawczości, odpowiedzialności w zakresie uzyskania rezultatów działania, a zarazem rozwoju jednostki. Badacz zdobywa wiedzę o sobie w pełnym spectrum: nie tylko o sobie jako badaczu, ale także jako osobie uczestniczącej w badanej rzeczywistości, tworzącej ją wspólnie z innymi, rzeczywistości, jaką w omawianym przypadku jest wspólnota rodzinna. Prowadzenie tego typu badań może zatem skutkować wielością efektów poznawczych, społecznych, kulturowych a także duchowych. Należy dostrzec w tym rolę i funkcje narracji, zagłębienia się w opowieści ludzi, którzy nas otaczają, którzy współtworzą z nami ten mały i duży świat życia, w przestrzeni małej i dużej rodziny poszukującej i odnajdującej własne drogi odkrywania, kształtowania i pogłębiania tożsamości społeczno-kulturowej, w budowaniu której etos moralny stanowi istotny fundament. Ten fundament może się stać życiodajny dla wszystkich uczestników wspólnoty rodzinnej czy edukacyjnej, o ile zasady uczestnictwa w niej są autentycznie implementowane w określonym paradygmacie, który nie ogranicza, ale rozwija i doskonali, o ile uczestnicy tych wspólnot staną się wiarygodnymi świadkami miłości ewangelicznej. Takie podejście ułatwia doskonalenie kompetencji dialogiczności we wzajemnym, coraz głębszym intraakcyjnym i interakcyjnym poznawaniu siebie z innymi w procesie budowania swojej tożsamości zorientowanej na postkonwencjonalną jakość. Pojawia się tu wyzwanie nie tylko dla rodziny, ale i innych podmiotów edukacyjnych, mających szansę stawania się charyzmatycznym pedagogiem, nauczycielem, rodzicem – porywającym tych, którym można ofiarować siebie na ołtarzu miłości bliźniego, niezależnie, czy płynie się z prądem, czy pod prąd, ale zawsze płynie się ku lepszej przyszłości, nowej jakości własnego poczucia tożsamości, co rezonuje z wyższą jakością życia, możliwością dzielenia się swym bogactwem z innymi.

---

<sup>3</sup> Zob. M. Ciechowska, *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych*, dz. cyt., s. 219–221.

Z naszkicowanych przemyśleń wynikających z ukazanego w zarysie studium teoretyczno-poznawczo-empirycznego nasuwa się konieczność stworzenia programu formacyjnego rodziny, opartego na wartościach nie tylko uznawanych, ale urzeczywistnianych, w którym centralne miejsce zajmie autentyczna troska o tożsamość rodziny, o jej duchowy wymiar znajdujący konkretne przełożenia na integralny rozwój i wychowanie jej członków do uczestnictwa zgodnie ze wspomnianymi zasadami i wskaźnikami miłości wychowawczej. Dlatego podejmowane dalej badania mogłyby objąć autoteleologiczną perspektywę percepcji siebie, innych i świata w świetle budowania wspólnoty rodzinnej i edukacyjnej, wymagającej zmiany kompasu wartości: od wewnątrz ku zewnętrżności, przy jednoczesnym wychowaniu ku ich zrozumieniu i urzeczywistnianiu w procesie edukacyjnym. Niewątpliwie, długofalowe wykorzystanie metod i technik narracyjnych w badaniu wielorakich procesów zachodzących w omawianej przestrzeni może się okazać skuteczne także w budowaniu postaw refleksyjnego praktyka: nauczyciela, rodzica, ucznia etc. na drodze twórczej – formacyjnej wędrówki po skarb, jakim jest samopotwierdzenie w samostawianiu się i samospelnianiu z innymi.



## Część II

# **Kształtowanie się obrazu własnej osoby oraz wypełniania ról społecznych i zawodowych**



# 1. Wprowadzenie w wybrane aspekty pojęcia tożsamości społecznej, studenta, nauczyciela i nauczyciela akademickiego. Perspektywa autoetnograficzna

(Magdalena Ciechowska)

Niniejsza część publikacji stanowi wprowadzenie do tematyki podjętej w kolejnych dwóch pracach autoetnograficznych. Pierwsza z nich stanowi o wypełnianiu roli studenta i nauczyciela jednocześnie, druga – o postrzeganiu samego siebie w roli nauczyciela. Pominę omawiane wcześniej definicje tożsamości w ogóle oraz jej istotne elementy.

W dalszej części tekstu postaram się ukazać relacyjny aspekt tożsamości społecznej, jej najważniejsze składowe oraz powiązanie z tożsamością zawodową, zwłaszcza w przypadku zawodów z zakresu tzw. *people-oriented professions*<sup>1</sup>. Zawody zorientowane na człowieka mieszczą w sobie wszystkie branże, w których główną rolę pełni interakcja pomiędzy osobą wypełniającą rolę zawodową a innymi osobami, będącymi „odbiorcami” usług tych pierwszych. Nie są to tylko zawody z branży pedagogicznej czy psychologicznej, ale również zawody takie, jak lekarz, policjant, sprzedawca itp. Jednak w przypadku pewnych zawodów istnieje społeczne oczekiwanie, iż ich przedstawiciele będą zachowywali się w określony sposób nie tylko w godzinach pracy, lecz również poza nią. Odnosi się to na przykład do lekarzy, którzy niezależnie od tego, czy mają założony kitel, czy też są aktualnie

---

<sup>1</sup> K. Pfeifer, *Philosophy outside the academy: The role of philosophy in people-oriented professions and the prospects for philosophical counseling*, „Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines” 1994, t. 14, s. 58–69.

na wakacjach, będą gotowi do udzielenia pomocy medycznej<sup>2</sup>. Podobnie w przypadku psychologów czy nauczycieli – trudno sobie wyobrazić, aby szkodzili oni w sposób świadomy w wychowaniu czy wzrastaniu drugiego człowieka poza murami szkoły. Stąd mowa o aspekcie relacyjnym i istotnych zależnościach pomiędzy tymi tożsamościami.

### 1.1. Pomiędzy tożsamością indywidualną a społeczną

Pisząc o tożsamości społecznej, należy zacząć od tego, iż jest ona ściśle związana z konkretnym kontekstem kulturowym<sup>3</sup>. W perspektywie konstruktywizmu społecznego tożsamość ta jest faktem interakcyjnym, który podlega ciągłej interpretacji. Odwołując się z kolei do teorii interakcjonizmu symbolicznego George'a Herberta Meada<sup>4</sup>, można powiedzieć, iż jest ona również ściśle związana z innymi rolami i tożsamościami, jakie z nich wynikają, i specyficznymi zabiegami pozwalającymi na zachowanie tożsamości indywidualnej – Erving Goffman w swojej perspektywie dramaturgicznej wskaże na scenę życia społecznego, aktorów i inne elementy<sup>5</sup>.

Tak więc osoba w społeczności z jednej strony ciągle pozostaje indywidualnością, z drugiej zaś jest zanurzona w wielokrotne interakcje społeczne i kulturę, w istotny sposób warunkujące jej tożsamość społeczną. „Tożsamość osobista (indywidualna) to świadomość siebie, która jest jednocześnie świadomością innych – oczekiwań, jakie z nami wiążą, i odpowiedzialności, jaka z nich wynika. Aby jednostka mogła wytworzyć tożsamość osobową w relacjach z innymi, musi funkcjonować z nimi we wspólnym *symbolicznym świecie sensów*<sup>6</sup>. Ów świat sensów to właśnie kultura. Patrząc na rozwój człowieka w społeczeństwie, najpierw rodzina pozwala dziecku na

<sup>2</sup> Reguluje to *Ustawa z dnia 5 grudnia 1996 r. o zawodach lekarza i dentysty*, Dz.U. 1997, nr 28 poz. 152, art. 30.

<sup>3</sup> P. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Biblioteka Myśli Współczesnej, Warszawa 1983, s. 262.

<sup>4</sup> G.H. Mead, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, tłum. Z. Wolińska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.

<sup>5</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Śpiewak, P. Śpiewak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.

<sup>6</sup> K. Salomon, *Tożsamość społeczna jako fakt interakcyjny*, w: K. Salomon, K. Kutek-Sładek, B. Karcz (red.), *Teoretyczno-empiryczne interpretacje tożsamości społecznej z uwzględnieniem perspektywy familiologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Pawła II, Kraków 2021, s. 33–56; doi: <https://doi.org/10.15633/9788374389839.02>

rozumienie siebie samego, innych ludzi i otaczającego świata, stąd w pierwszej części publikacji przedstawiony został proces konstruowania tożsamości w rodzinie. Patrząc na dalsze etapy życia człowieka, to instytucje formalne i nieformalne, biorące udział w kształceniu poprzez swoją działalność, nadają sens otoczeniu, przekazując jednocześnie wiedzę i wartości pozwalające na interpretacje relacji społecznych dających możliwość osiągnięcia balansu na kontinuum: tożsamość indywidualna – tożsamość społeczna. „Tożsamości społeczne określają, w czym jesteśmy tacy jak inni, natomiast tożsamość jednostkowa wskazuje na naszą odrębność od innych”<sup>7</sup>. Z tym stwierdzeniem koresponduje definicja tożsamości społecznej zaproponowana przez Anne Llewellyn, Agu Lorraine oraz Davida Mercera: „Tożsamość społeczna przejawia się w przynależności do grup społecznych, w miejscu jednostek w układach społecznych. Tożsamość społeczna to także interakcje zachodzące pomiędzy jednostkami. Tożsamość społeczna może zarówno łączyć poszczególne jednostki, jak również separować jedne grupy od innych”<sup>8</sup>. Autorzy wskazują tu na dwie istotne dla dalszej części tekstu kwestie: przynależność do grupy społecznej oraz integrujące i separacyjne właściwości tożsamości społecznej. Pierwsza ukazuje wagę wzajemnych relacji w grupie, w której tożsamość społeczna się tworzy. Może to być grupa studencka, społeczność pokoju nauczycielskiego czy też całego miasteczka. Drugi element przedstawia istotną rolę tożsamości społecznej w identyfikacji jednostek przynależących do danej społeczności – z jednej strony poprzez poczucie przynależności tożsamość zbliża je do siebie, z drugiej zaś pozwala na rozpoznanie osób, które do niej nie przynależą, oraz całych zbiorowości posiadających odrębną tożsamość społeczną.

## 1.2. Tożsamość studenta

W kontekście powyższych rozwiązań warto – wobec tak pojętej tożsamości społecznej – wskazać tożsamości poszczególnych grup, o których mowa w niniejszej publikacji. Czym innym charakteryzują się np. studenci czy też nauczyciele a nawet nauczyciele akademicy. Ponieważ druga część publikacji ma za zadanie ukazać kształtowanie się tożsamości członków tych właśnie grup, istotne jest ich scharakteryzowanie w części wprowadzającej.

<sup>7</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 49.

<sup>8</sup> A. Llewellyn, L. Agu, D. Mercer, *Sociology for social workers*, Cambridge 2008, s. 47.

Janina Kostkiewicz wskazuje na istotną rolę różnych czynników oddziałujących na wspólnotę akademicką, które istotnie wpłynęły na zmianę tożsamości dzisiejszego studenta. Grupa ta jeszcze w latach 60–80. dwudziestego wieku charakteryzowała się takimi cechami, jak „nonkonformizm, odwaga myślenia i działania, praktyczne dążenia do uwalniania się od struktur tworzonych przez władzę, ignorancja w stosunku do własnego statusu materialnego i inne”<sup>9</sup>. Wspomniane czynniki osłabiające wspólnotę akademicką to:

- „– porzucanie dziedzictwa uniwersytetów w zakresie ich autonomii;
- zapoznawanie w badaniach i twórczości naukowej kierunku poszukiwań, jakim jest w nauce prawda;
- dekretowanie jakości relacji student – nauczyciel akademicki (objęcie ich kontrolą, choćby w postaci ankiety ewaluacyjnej);
- nieopieranie się pokusie podążania za promowanymi (w ogłaszanych konkursach na granty, w dyskursie publicznym, w inicjatywach różnych zrzeszeń i organizacji) kierunkami badań;
- uleganie pokusie usługowości w zamian za zysk i popularność;
- uleganie oczekiwaniom i wymogom kultury masowej”<sup>10</sup>.

Autorka dodaje również bardziej specyficzne czynniki, takie jak indywidualizm, przesadne akcentowanie wolności typu „od”, nieobecność religii jako czynnika wspólnototwórczego<sup>11</sup>. Wszystko to sprawia, że współcześni polscy studenci różnią się od tych sprzed kilkudziesięciu lat. Janina Kostkiewicz, dziesięć lat temu oceniając tę tożsamość, pisze, iż dzisiejszy student charakteryzuje się nieobecnością w sferze publicznej, nie angażuje się w inicjatywy zgodne z duchem którejkolwiek ideologii ani też nie kontestuje walczących o wpływy ideologii jako „pakietów” całościowych, nie komentuje szerszych rozwiązań politycznych, gospodarczych czy społecznych<sup>12</sup>. Czy w 2022 roku jest nadal tak samo? Polska od kilku lat stoi w obliczu zmian politycznych (m.in. zmiana przepisów dotyczących aborcji na bardziej liberalne); inflacji, a przede wszystkim agresji Rosji na Ukrainę. Owszem, trudno mówić o takim zjednoczeniu studentów jak w marcu

<sup>9</sup> J. Kostkiewicz, *Wspólnota akademicka i tożsamość studenta w kontekście zjawisk, ofert i skutków oddziaływania dominujących ideologii*, w: J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 125.

<sup>10</sup> Tamże, s. 123.

<sup>11</sup> Tamże, s. 124–125.

<sup>12</sup> Tamże, s. 127.

1968 roku, warto jednak wskazać, iż tożsamość studenta jest teraz bardziej jednoznaczna z postawą uczelni wobec szeregu zmian. Marsze równości jako poparcie dla ideologii LGBT są organizowane przede wszystkim tam, gdzie władze uczelni nie wyrażają jasnego sprzeciwu lub popierają taki ruch konkretnymi gestami. W tzw. czarnych marszach będących odpowiedzią na debatę polityczną wokół przepisów proaborcyjnych często organizatorkami i uczestniczkami były studentki największych uniwersytetów w Polsce. Czy można w takim razie mówić o znaku równości pomiędzy postawą uczelni wobec konkretnych zmian i postawą studenta? Z pewnością nie. Agresja Rosji na Ukrainę wydaje się nie mieć granic miast czy uczelni. W tym przypadku solidarność wobec niczym nieusprawiedliwionej napaści zaowocowała poparciem władz uczelni, a także ogólnopolskich środowisk naukowych i organizacji studenckich dla pomocy ludności ukraińskiej, w tym studentów pragnących kontynuować naukę już w Polsce.

Podsumowując, tożsamość studenta jest podatna na szersze zmiany, jednak tak szkoły średnie, jak i szkoły wyższe, promujące określoną tożsamość społeczną (rozumianą tu jako przyjęcie konkretnej postawy wobec znaczących wydarzeń), przyczyniają się do rozwoju tożsamości uczniów<sup>13</sup> i studentów (np. w przypadku akademii i uniwersytetów katolickich). Uczelnia jako wspólnota osób ma znaczący wpływ na kształtowanie tożsamości studenta. Co więcej, dominujący w literaturze paradygmat dotyczący rozwoju studentów odzwierciedla uprzedzenia poznawcze i psychologiczne przy rozważaniu wpływu uczelni na kształtowanie tożsamości uczących się osób<sup>14</sup>. Można by zaryzykować stwierdzenie dotyczące aktualnego procesu decentralizacji tożsamości studenta. Nawiązując do rozpoczynającej ten tekst diagnozy Kostkiewicz odnośnie do spójnej tożsamości studenta czasów PRL-u, której cechą szczególną była kontestacja ówczesnej władzy i wspólny, jawny sprzeciw wobec jej działań, można zauważyć, że cechą dzisiejszego studenta może być z jednej strony integracja (np. z polityką uczelni czy też wybranymi akcjami protestacyjnymi wobec głośnych działań światowych czy krajowych), z drugiej daleko idący indywidualizm.

<sup>13</sup> I. Rich, E.P. Schachter, *High School Identity Climate and Student Identity Development*, „Contemporary Educational Psychology” 2012, t. 37, s. 218–228.

<sup>14</sup> P. Kaufman, *The Sociology of College Student's Identity Formation*, „New Directions of Higher Education” 2014, t. 19, s. 35–42.

### 1.3. Tożsamość nauczyciela i nauczyciela akademickiego

Jak pisze Henryka Kwiatkowska: „tożsamość jest mocno wyznaczona kategorią czasu, po drugie, tożsamość nie tyle jest, co się staje, po trzecie, tożsamość w świecie późnej nowoczesności ewoluuje od dominacji identyfikacji do coraz większego zaznaczania w obszarze jej treści kategorii różnicy”<sup>15</sup>. W związku z tym autorka w swoich wieloletnich badaniach dotyczących tożsamości nauczycieli wzięła pod uwagę trzy kryteria: kryterium temporalne, rozwojowe oraz kryterium przedmiotowość – podmiotowość. W analizie badań autorka wskazała na trzy grupy nauczycieli. Pierwsza z nich to nauczyciele funkcjonujący zgodnie z przepisami roli zawodowej (trzymający się sztywno zasad, których przestrzeganie stanowi klucz do sukcesu). Druga grupa to nauczyciele, którzy swój zawód wykonują bez należytej refleksji (w odbiorze rzeczywistości pedagogicznej cechuje ich powierzchowność, brak interpretacji i rozumienia faktów). Z kolei trzecia, najmniej liczna grupa, to nauczyciele funkcjonujący w sposób autonomiczny (forma niezależnego, odpowiedzialnego, świadomego nauczycielstwa)<sup>16</sup>. Kolejne badania wspomnianej autorki również potwierdzają, iż najliczniejszą grupę wśród nauczycieli stanowią zaliczani do pierwszej grupy, charakteryzujący się bezrefleksyjnym, adaptacyjnym i przedmiotowym sposobem funkcjonowania<sup>17</sup>.

Zagłębiając się w kwestię badanej tożsamości nauczycieli, Kwiatkowska wyróżniła również kilka typów tożsamości nauczycieli – tożsamość osiągniętą, nadaną, moratoryjną oraz rozproszoną. Nauczycieli o pierwszej z nich cechuje<sup>18</sup>:

- względna niezależność od wpływów zewnętrznych;
- autonomiczność w działaniu;
- wewnętrzna integralność i decyzyjność;
- postrzeganie trudnych zadań w kategoriach wyzwania a nie przeszkody;
- dojrzała osobowość;
- gotowość do kierowania własnym życiem i karierą;

<sup>15</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, dz. cyt., s. 129.

<sup>16</sup> H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 74–75.

<sup>17</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, dz. cyt.

<sup>18</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, dz. cyt., s. 179.

- bogata droga, na której pojawiły się sprawdziany umiejętności i możliwości działania w życiu społecznym, a także kryzysy tożsamości, z których wyszli umocnieni;
- samosterowność;
- wysoki poziom refleksyjności i umiejętność radzenia sobie w świecie alternatyw;
- dobry kontakt z uczniami i „zdrowe” relacje interpersonalne;
- prospołeczna i prorozwojowa orientacja działania.

Taka tożsamość cechuje 38,1% badanych nauczycieli<sup>19</sup>. Jest ona najbardziej pożądana, jednak wymaga już pewnego doświadczenia – tak życiowego, jak i zawodowego – i wskazuje na zaawansowany rozwój jednostki, który daje podstawy do kompetentnego decydowania o swoim życiu i pracy zawodowej<sup>20</sup>.

Drugi rodzaj tożsamości to tożsamość nadana<sup>21</sup>. Nazwa bierze się od *przejęcia tożsamości czy ulokowania jej w innym* – jako efekt przezwyciężenia własnego kryzysu tożsamości. Nauczycieli o takiej tożsamości charakteryzuje<sup>22</sup>:

- brak studium eksploracji w procesie formowania tożsamości;
- brak próbowania własnych sił, testowania siebie i swoich możliwości (spowodowane brakiem okazji do tego ze względu na otaczające środowisko);
- silna identyfikacja z osobami posiadającymi w ich mniemaniu duży autorytet;
- brak przeżywania dylematów związanych z dokonywaniem wyborów (spowodowane jest to przez pozory bezpieczeństwa, które zyskała dzięki identyfikacji z inną osobą a także brakiem namysłu nad sobą);
- bierność poznawcza i działaniowa;
- wysokie wartościowanie zachowań imitujących, naśladowczych.

Tożsamość nadana w badaniach jest charakterystyczna dla 39,1% nauczycieli i jest ona przeciwieństwem wcześniej omawianej tożsamości osiągniętej.

Trzeci, wyróżniony przez Kwiatkowską typ tożsamości nauczycielskiej to tożsamość moratoryjna – *moratorius* z łac. zwlekający. Moratorium to

<sup>19</sup> Tamże, s. 178.

<sup>20</sup> J.E. Marcia, *Identity in adolescence*, w: J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology*, John Wiley & Sons Inc., New York 1980, s. 160–187.

<sup>21</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, dz. cyt., s. 179.

<sup>22</sup> Tamże, s. 179–182.

stan wstrzymania jakichś działań ze względu na nadzwyczajne okoliczności<sup>23</sup> – dla jednych to stan przejściowy w kształtowaniu własnej tożsamości, dla innych docelowy. Nauczyciele tacy odznaczają się<sup>24</sup>:

- niską dojrzałością osobowościową;
- trudnością w podejmowaniu decyzji i ustalaniu własnych preferencji;
- rozchwianiem w procesie decyzyjności;
- wyraźnym brakiem samookreślenia;
- takim zespołem właściwości, który udaremnia możliwość sprawnego funkcjonowania w zawodzie z uwagi na dalece posuniętą bierność (jako efekt moratorium), brak emocjonalnej i intelektualnej więzi z powinnościami zawodowymi;
- brakiem uczuciowego zaangażowania, a w konsekwencji nieefektywnymi relacjami z uczniami.

Jest to najrzadszy typ tożsamości i cechuje 7,8% badanych.

Z opisu można wnioskować, iż powyższy opis jest typem najmniej pożądaną tożsamości, jednak pojawia się jeszcze jeden typ – tożsamości rozproszonej. Są to nauczyciele charakteryzujący się:

- dużym poziomem dezintegracji;
- żyjący chwilą bieżącą (nierozumianą tu jako klasyczne *carpe diem*);
- uległością wobec wpływów otoczenia;
- brakiem podejmowania zobowiązań;
- generowaniem pomysłów często niespójnych i niewykonalnych;
- brakiem umiejętności planowania własnego życia i działalności zawodowej;
- kierowanie się dobrem własnym i orientacją na korzystny efekt interakcji z innymi ludźmi;
- nieefektywnością zawodową;
- brakiem zdawania sobie sprawy z odpowiedzialności własnego zawodu i pogłębionej refleksji na ten temat;
- przypadkowością w myśleniu i działaniu, powierzchownością w odbiorze zdarzeń.

Ten typ tożsamości jest udziałem 14,1% badanych. Niestety, im niższy staż nauczycielski, tym częściej występująca tożsamość rozproszona, nadana

---

<sup>23</sup> *Internetowy Słownik Wyrazów Obcych*, PWN, 1997–2023, <https://sjp.pwn.pl/sjp/moratorium;2568437> (dostęp: 18.01.2023).

<sup>24</sup> Tamże, s. 182.

i moratoryjna. Jednak wraz z doświadczeniem istotnie wzrasta odsetek nauczycieli z tożsamością osiągniętą<sup>25</sup>.

Obowiązki, prawa i oczekiwania od nauczyciela edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej, podstawowej i w szkołach ponadpodstawowych istotnie różnią się jednak od tych, jakie charakteryzują nauczyciela akademickiego. Stąd też konieczność krótkiej charakterystyki tego statusu.

#### 1.4. Tożsamość nauczyciela akademickiego

Nauczycieli akademickich, którzy mają inne role i zadania, dzieli się ich również inaczej niż nauczycieli szkół innych szczebli. Tutaj, wedle ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, wyróżniamy trzy grupy pracowników: dydaktycznych, badawczych oraz badawczo-dydaktycznych<sup>26</sup>. „Tożsamość zawodowa wywołuje określone stany emocjonalne i determinuje sposób podejścia do swoich ról zawodowych. Dlatego jedną z kluczowych kwestii dla każdego nauczyciela akademickiego jest rozumienie swojej roli zawodowej, które determinuje jego postawę w pracy i stosunek do wykonywanych zadań. W istotę zawodu nauczyciela akademickiego wpisana jest co najmniej dwoistość ról; z jednej strony badacza, koncentrującego się na pracy naukowej, z drugiej strony nauczyciela, czyli osoby, która dzieli się swoją wiedzą ze studentami”<sup>27</sup>.

W przypadku nauczycieli akademickich i tworzenia się ich własnej, zawodowej tożsamości, można się odnieść do prac opartych na metodzie, o której traktuje niniejsze opracowanie. Naukowcy, badając proces stawiania się nauczycielem akademickim, stawiają siebie w jednoczesnej roli: podmiotu poznania i poznającego, stąd tak znacząca rola autoetnografii. Jedną z prac prezentujących takie podejście jest artykuł autorstwa Marka Learmontha i Michaela Humphreysa. Autorzy, poprzez artystyczne odwołanie się do powieści *Niezwykły przypadek doktora Jekylla i pana Hyde'a*<sup>28</sup>, ukazują problematyczną wizję własnej tożsamości, uwikłanej z jednej strony w ideę

<sup>25</sup> Tamże, s. 183.

<sup>26</sup> Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Dz.U. 2018, poz. 1668, art. 114.

<sup>27</sup> A. Andrzejczak, *Tożsamość zawodowa nauczycieli akademickich a oczekiwania studentów związane ze studiami ekonomicznymi*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2017, t. 5(3), s. 52; <http://dx.doi.org/10.18559/SOEP.2017.3.3>

<sup>28</sup> R.L. Stevenson, *Niezwykły przypadek doktora Jekylla i pana Hyde'a*, tłum. D. Malinowska, Wydawnictwo MG, Warszawa 2013.

dzielenia się wiedzą ze studentami i autentyczność prowadzenia badań, z drugiej zaś w ramy parametryzacji uczelni, ewaluację i kwestie dotyczące podporządkowania materiału wykładowego potrzebom studentów<sup>29</sup>.

Daleko idące zmiany w funkcjonowaniu uniwersytetu jako podmiotu o dualnej roli: wspólnoty nauczycieli akademickich i studentów oraz miejsca kształcącego coraz większą liczbę studentów na coraz to nowszych kierunkach zgodnie z ustawowymi wymaganiami parametryzacji – widoczne są w każdym kraju. Oili-Helena Ylijoki, na podstawie wywiadów przeprowadzonych z kilkadziesiątoma starszymi wykładowcami w Finlandii, wnioskuje, że podstawowym, wspólnym wątkiem w opowieściach dotyczących tożsamości nauczycieli akademickich jest tęsknota za przeszłością w dwóch wymiarach: utraty wolności akademickiej oraz autonomii w pracy. Taka nostalgiczna idealizacja przeszłości pełni funkcję wyjaśniającą wartość i moralność organizacji i może pomóc w odnalezieniu się pomiędzy sprzecznymi naciskami<sup>30</sup>. Nawiązując znowu do autoetnografii, aby przedstawić warunki ostatniej, ważnej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce, należy polecić czytelnikowi publikację Oskara Szwabowskiego *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów. Autoetnografia pracy akademickiej i dydaktycznej w czasach zombie-kapitalizmu*<sup>31</sup>. Publikacja, choć oparta na autoetnografii emocjonalnej, trafnie oddaje to, o czym piszą autorzy – nauczyciele akademicy w innych krajach: trudności w odnalezieniu się w swoistych kleszczach, między warunkami społeczno-politycznymi a ideą uniwersytetu.

Ten powyższy, krótki zarys prac autoetnograficznych podejmowanych w aspekcie tożsamości nauczycieli akademickich wskazuje na istotną rolę tej metody. Autoetnografia, poprzez danie czytelnikowi możliwości obcowania z jak najbliższej perspektywy z przedmiotem badania, pełni istotną rolę w badaniu tożsamości; nie tylko nauczyciela akademickiego, ale także studenta czy członka rodziny – tak jak autorki starają się to ukazać w niniejszym opracowaniu. Narzędzie, jakim jest autoetnografia, staje się tym

<sup>29</sup> M. Learmonth, M. Humphreys, *Autoethnography and academic identity: glimpsing business school doppelgängers*, „Organization” 2012, t. 19(1), s. 99–117; <https://doi.org/10.1177/1350508411398056>

<sup>30</sup> O.H.Ylijoki, *Academic nostalgia: A narrative approach to academic work*, „Human Relations” 2005, t. 58(5), s. 555–576; <https://doi.org/10.1177/0018726705055963>

<sup>31</sup> O. Szwabowski, *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów. Autoetnografia pracy akademickiej i dydaktycznej w czasach zombie-kapitalizmu*, Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2019.

potężniejsze, im bardziej autor potrafi je wykorzystać we własnej praktyce naukowo-badawczej.

Interakcjonizm symboliczny w badaniu tożsamości nauczyciela akademickiego i innowacyjne podejścia metodologiczne na stałe zapisały się już w kanonie badań z zakresu identyfikacji akademików z otoczeniem. Pomaga on ulokować autora w ramach sceny, na której występuje<sup>32</sup>, a także zrozumieć zawiły proces nieustannego tworzenia i zmiany relacji społecznych<sup>33</sup>. Przykładem mogą być prace, których założenia są rezultatem badań, a wszystkie wnioski ugruntowane w pozyskanych danych. Jednym z takich opracowań jest monografia Łukasza T. Marciniaka napisana w nurcie teorii ugruntowanej: *Stawanie się nauczycielem akademickim: analiza symboliczno-interakcjonistyczna*<sup>34</sup>.

Takie opracowania pozwalają na ukazanie „z pierwszej ręki” tego, co dotyka autora, z czym przyszło mu się zmierzyć w murach uczelni, ale nie tylko. Specyfika omawianego zawodu zawiera w sobie akcent czerpania doświadczenia z różnych dziedzin życia, stąd też nauczycielami akademickimi zostają bardzo często praktycy, na uczelni pracujący tylko jako pracownicy dydaktyczni. Takie osoby w swoisty sposób budują jednak wspólnotę uniwersytetu i jego łączność ze światem praktyki. Stąd też konieczność przyjrzenia się aspektowi roli nauczyciela akademickiego w budowaniu jego tożsamości.

Nauczyciele dydaktyczni mają do wypełnienia na uczelni dwie ważne role. Pierwsza polega na poszerzaniu stanu wiedzy z danej dziedziny poprzez prowadzenie badań naukowych, druga zaś na kształtowaniu kompetencji studentów, między innymi poprzez prowadzenie działalności dydaktycznej. Nauczyciele w uczelni wyższej nie zawsze posiadają poświadczone kwalifikacje pedagogiczne, co czyni ich szczególną grupą wśród dydaktyków wszelkich szczebli. „Oni nauczycielami muszą się stawać, muszą kształtować siebie w interakcji z otoczeniem akademickim, nabywać perspektywę

<sup>32</sup> D. Ćwiklińska-Surdyk, A. Surdyk, *Człowiek jako aktor na scenie życia. Teorie G.H. Meada i E. Goffmana a narracyjne gry fabularne*, „Homo Ludens” 2012, nr 1(4), s. 45–61.

<sup>33</sup> Interakcjonizm symboliczny doczekał się już wielu opracowań oraz stowarzyszenia: *Society for the Study of Symbolic Interaction* (<https://symbolicinteraction.org/>) przyznającego nagrodę im. Herberta Blumera. Tymczasem ma on również swoich przeciwników. Jednym z nich jest Stanislav Adreski, który twierdzi, iż teoria ta nie jest niczym nowym, wszak socjologia od czasów swojego powstania zajmuje się badaniem interakcji międzyludzkich: S. Adreski, *Czarnoksiężstwo w naukach społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.

<sup>34</sup> Ł.T. Marciniak, *Stawanie się nauczycielem akademickim: analiza symboliczno-interakcjonistyczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2008, t. 4(2), s. 1–131.

poznawczą właściwą nauczycielom, a przez to zabiegać o uznanie ze strony innych, studentów i tym bardziej pozostałych wykładowców”<sup>35</sup>. Trafnie wspomniany Marciniak przyrównuje nauczyciela akademickiego do aktora (w perspektywie wspomnianego interakcjonizmu symbolicznego, tu odwołując się do koncepcji Goffmana<sup>36</sup>). Początki pracy to według niego występy aktora przed publicznością, jaką są studenci. To oni, ich reakcje i frekwencja oraz oceny zajęć są tym, co w dużej mierze kształtuje młodego akademika. On zaś jako aktor posiada szereg atrybutów, które pomagają mu w pełnieniu tej roli, jak również mają rolę asekuracyjną (odwołanie się do sylabusa, programu studiów itp.). Z biegiem lat ten sam nauczyciel-aktor może konstytuować występ już nie ze względu na oceny studentów, lecz własne doświadczenie zdobyte na przestrzeni wcześniejszych lat na *scenie*. Sprawnie wykorzystuje on różne środki przekazu i buduje sobie tylko właściwą atmosferę na zajęciach<sup>37</sup>.

Z pełnioną rolą nauczyciela akademickiego powinien współgrać jego autorytet, który buduje w oczach studentów, innych nauczycieli akademickich, a w kontekście niniejszej książki – w oczach przyszłych lub aktualnych, ale doksztalających się, nauczycieli i pedagogów.

John Adair<sup>38</sup> w swojej typologii autorytetu wskazuje na cztery ważne typy:

- autorytet pozycji i stanowiska;
- autorytet wiedzy;
- autorytet osobowości;
- autorytet moralny.

Czy i w jaki sposób nauczyciel akademicki wykorzystuje powyższe typy autorytetu? Wydaje się, że zależeć to będzie od kilku czynników, przede wszystkim od wieku wykładowcy, jego pozycji w świecie naukowym i/ lub w zakresie działalności praktycznej (zawodowej) – jeśli jednocześnie pracuje w branży zawodowej. Następnie, czynnikami wiodącymi będą: siła charakteru i osobowość oraz wyznawane zasady moralne. Co ważne, te dwa ostatnie czynniki nie idą w parze, co więcej – mogą się nawet kłócić ze sobą. Z pewnością każdy z czytelników mógłby wskazać takiego wykładowcę,

<sup>35</sup> Tamże, s. 43.

<sup>36</sup> E. Goffman, *The Presentation of Self to Others*, w: J.G. Manis, B.N. Meltzer (red.), *Symbolic Interaction a reader in social psychology*, 2nd edition, Allyn & Bacon, Inc., Boston 1972, s. 5–24; E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, dz. cyt.

<sup>37</sup> T. Marciniak, *Stawanie się nauczycielem akademickim: analiza symboliczno-interakcyjności*, dz. cyt., s. 67–68.

<sup>38</sup> J. Adair, *Być liderem*, Petit, Warszawa 1998, s. 14.

który cieszył się autorytetem, jednak nie wynikał on ani z zajmowanej pozycji, ani z osiągnięć naukowych.

Jan F. Terelak<sup>39</sup> wskazuje trójpodział autorytetu na:

- autorytet administracyjny – wynikający z zajmowanej pozycji w grupie zadaniowej;
- autorytet profesjonalny – wynikający z posiadanej wiedzy i doświadczenia, które pozwalają na piastowanie danego stanowiska;
- autorytet charyzmatyczny – wynikający z wybitnych cech moralnych, intelektualnych i osobowych jednostki.

Podział ten jasno oddziela osoby pełniące funkcje administracyjne (np. dziekan, rektor) od tych, które autorytet swój zawdzięczają kompetencjom czy też cechom osobowości. I tutaj, dwa ostatnie typy są bardziej pożądane wśród nauczycieli akademickich.

W przypadku nauczyciela akademickiego ścieżka rozwoju zawodowego jest zupełnie inna niż w przypadku nauczycieli szkół niższych szczebli. Na uczelni (która jest niewątpliwie instytucją hierarchiczną) obowiązuje też konkretny system komunikacji z osobami będącymi wyżej w hierarchii tytularnej. Odnalezienie się młodego nauczyciela akademickiego w murach uczelni wyższej i dążenie do rozwoju zawodowego nie może się odbywać kosztem własnej tożsamości i jako osoby, i jako nauczyciela akademickiego, aby będąc sobą, nie przestawał być autorytetem w dziedzinie nauki i relacji z innymi nauczycielami oraz studentami. Niektóre z tych aspektów zostaną ukazane w ostatniej części niniejszej monografii.

### 1.5. Wprowadzenie do prac autoetnograficznych badających aspekty tożsamości nauczyciela, nauczyciela akademickiego i studenta

W dalszej części publikacji zamieszczone zostały prace autoetnograficzne studentek. Każda z nich jest autoetnografią analityczną, spełniającą wymogi, o których mowa była w rozdziale wprowadzającym do monografii. Pierwsza traktuje o obrazie własnym jako nauczyciela, druga zaś o łączeniu ról studenta i nauczyciela akademickiego. Obie dotyczą aspektu tożsamości i tego, co ściśle z nim związane – roli społecznej i zawodowej. Odwołując

<sup>39</sup> J.F. Terelak, *Psychologia menedżera. Wybrane zagadnienia psychologii organizacji i zarządzania*, Difin, Warszawa 1999, s. 108.

się do definicji określającej rolę społeczną jako zespół praw i obowiązków związanych z daną pozycją oraz schemat zachowania związanego z pozycją, scenariusz pozycji<sup>40</sup>, autorki poruszają kwestie związane z jednej strony z byciem w roli studenta, nauczyciela, z drugiej zaś z jej wypełnianiem – rolą wychowawczą, aktywizującą itp.

Pierwsza z prac jest próbą budowania obrazu samej siebie jako nauczyciela dzięki badaniu narracji własnej (esej autoetnograficzny) oraz narracji uczennic i córki. Zastosowanie triangulacji informatorów jest konieczne, aby wyłaniający się z badań obraz nie był tylko wizją samej autorki, lecz opierał się na wypowiedziach osób ją otaczających. Tych, wobec których pełnienie roli nauczyciela jest najważniejsze – czyli dla własnych uczniów. Autorka do tematu własnej tożsamości zawodowej podchodzi niezwykle poważnie i poniekąd łączy go z najważniejszą dla niej rolą – matki, stąd też wypowiedź córki, dla której (choć niezawodowo), pełniła rolę nauczycielki – nauczycielki życia.

W pracy widoczne są najważniejsze podstawy teoretyczne, które stanowią rdzeń kształtowania się tożsamości nauczycielskiej. Autorka porusza kwestie osobowości nauczyciela, samopoznania siebie oraz autorytetu moralnego. Korespondują one z elementami obrazu samej siebie jako nauczyciela – tym, który wyłania się z badań.

Kolejna z prac ukazuje łączenie dwóch ról w przestrzeni uniwersyteckiej. Autorka, pełniąc jednocześnie obie role, doświadcza wielu napięć związanych z doświadczaniem tożsamości studentki i nauczyciela akademickiego. W podstawach teoretycznych nawiązuje do historii, wartości oraz motywacji studenta i nauczyciela akademickiego. Badania oparte zostały na kilku technikach. Autorka, wykorzystując tu swoje kompetencje psychologiczne, zdecydowała się na niełatwą technikę w postaci systematycznie prowadzonej obserwacji samej siebie w trakcie wypełniania wspomnianych ról. Dane dotyczące aspektów motywacyjnych oraz innych, z przeszłości autorki, pojawiają się w pracy dzięki zastosowaniu eseju autoetnograficznego. Opierając się również na kompetencjach męża (będącego lekarzem psychiatrii, ale przede wszystkim bliską osobą), autorka czerpie informacje o samej sobie także z jego narracji. Ostatnim źródłem danych o tożsamości studenckiej są obserwacje refleksyjne studentów, wobec których autorka pełni rolę nauczyciela akademickiego.

---

<sup>40</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 149.

Warto zauważyć, że prace wykazują pewne podobieństwa. Biorąc pod uwagę aspekt umiejscowienia w nich autora i sposobu prowadzenia narracji, zarówno w części teoretycznej, jak i metodologicznej, widzimy go jako osobę trzecią. Jest to z jednej strony związane z naukowością prac (nie ma jednak żadnych przeciwwskazań do zapisu pierwszoosobowego), z drugiej zaś przygotowaniem ich jako części publikacji. Natomiast w części empirycznej autorki piszą o sobie w pierwszej osobie, co jest charakterystyczne dla badań autoetnograficznych.

Przykłady prezentowanych badań są jedynie przykładem szerokiego wachlarza możliwości zastosowania autoetnografii w badaniach dotyczących tożsamości osobistej i zawodowej. Autorki, posiłkując się triangulacją technik, przedstawiają wielostronne aspekty pojmowania samych siebie w pełnionej roli, co pozwala im na redefiniowanie oraz optymalizację tego procesu.

## 2. Naprawdę jaka jestem? Obraz siebie jako nauczyciela – perspektywa autoetnograficzna

(Maria Bodurka-Krzyżak)

*Bądź zawsze sobą – szukaj własnej drogi.  
Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać.  
Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny,  
zanim dzieciom pocznieś wykreślać  
zakres ich praw i obowiązków.  
Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz  
poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim<sup>1</sup>.*

*„Wspomnienie”  
Gdy dziś przekraczam Uczelni próg,  
ogarnia mnie wzruszenie,  
że po trzydziestu latach tu  
spełniłam swoje marzenie.  
Być może jest już trochę późno,  
powie mi wielu z was,  
odpowiem, cytując Patrycję Cross,  
to był najlepszy czas.  
Przysłałam tu, mając doświadczenie,  
stabilizację życiową  
i to, co dla mnie najważniejsze,*

---

<sup>1</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Internat, Kolonie letnie*, wyd. 2, Wydawnictwo J. Mortkiewicz, Warszawa–Kraków 1929, s. 12.

*dużą dojrzałość duchową.  
I choć bywały chwile trudne,  
czasem momenty zwątpienia,  
to w sercu pozostaną jednak  
te najpiękniejsze wspomnienia.*

Maria Bodurka-Krzyżak

Z tomiku wierszy *Akademia we wspomnieniach*

## 2.1. Nauczyciel i jego obraz w perspektywie autoetnograficznej. Podstawy teoretyczne

Niniejszy podrozdział skupia się na przedstawieniu najważniejszych aspektów mających znaczenie teoretyczne dla prowadzonych badań. Są to: osoba nauczyciela i sposób pojmowania jego roli przez różnych autorów; znaczenie poznania siebie w budowaniu własnego obrazu oraz autorytet moralny nauczyciela.

### 2.1.1. Osoba nauczyciela

Osobowość nauczyciela zajmuje szczególne miejsce w myśli pedeutologicznej. Jest przedmiotem wielu badań i refleksji, gdyż zawód nauczyciela jest zawodem wyjątkowym i specyficznym. W żadnym innym zawodzie osobowość nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczyciela, gdyż polega on na świadomym kształtowaniu osobowości wychowanków. W encyklopedii pedagogicznej XXI wieku czytamy: „osobowość to organizacja życia psychicznego jednostki, która powstaje jako wynik interakcji procesów dojrzewania, uczenia się i przystosowania, służąca rozwiązywaniu zadań rozwojowych i przystosowawczych, jakie życie stawia przed jednostką”<sup>2</sup>. Według Jolanty Szempruch „osobowość jest strukturą, która powstaje w wyniku interakcji procesów dojrzewania, uczenia się i przystosowania, wyznaczającą całokształt procesów psychicznych jednostki”<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 938.

<sup>3</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 114.

Do ważnych elementów osobowości należą: charakter, temperament, intelekt, uzdolnienia, postawy, obraz siebie, emocje, uczucia, układ przekonań i oczekiwań, potrzeby, wartości, wola i siła życiowa. Dlatego według mnie podstawowym i najważniejszym kryterium, według którego powinno się przyjmować kandydatów do zawodu nauczyciela, powinna być właśnie osobowość człowieka, czyli jego wnętrze.

Ten bardzo ważny aspekt podkreślał także Jan Władysław Dawid w książce pt. *O duszy nauczycielstwa*, pisząc: „A już nauczyciel zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością. Nauczyciel taki może tego lub innego czasem nauczyć rzeczy oderwanych, przypadkowych, ale pozostanie uczniowi obcym, w życiu jego żadnego wpływu nie odegra”<sup>4</sup>. Dawid w rozprawie tej określił także cechy idealnego nauczyciela. Za najważniejszą wśród nich uznał miłość dusz ludzkich oraz wewnętrzną prawdziwość, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, moralną odwagę i potrzebę doskonałości. Uważał, że nauczyciel powinien być przede wszystkim dobrym człowiekiem, ponieważ nie tylko przekazuje wiedzę, ale pełni również funkcję wychowawczą. Termin *dobroć* oznacza postępowanie życzliwe, polegające na szanowaniu i kochaniu ludzi bardziej, niż na to zasługują, natomiast *miłość* rozumiemy jako troskę o drugiego człowieka, bezinteresowną pomoc i poczucie odpowiedzialności, a także wszystko, co piękne i wzniosłe<sup>5</sup>.

Kontynuując rozważania na temat osobowości nauczyciela, nie możemy pominąć znaczenia dla rozwoju człowieka pedagogiki kultury, która określana jest jako pedagogika ludzkiej duchowości. Swoje podstawowe twierdzenia opiera na triadzie: kultura, kształcenie, osobowość. Jest bardzo ważnym nurtem pedagogicznym, w skład którego wchodzi pedagogika humanistyczna i pedagogika personalistyczna. Znanymi jej przedstawicielami byli między innymi Zygmunt Mysłakowski oraz Stefan Szuman, którzy zajmowali się osobowością nauczyciela. Zdaniem Stefana Baleya, najważniejszym atrybutem nauczyciela jest zdolność wychowawcza. Z powyższych rozważań wynika, że o profesjonalizmie nauczyciela decyduje to, co indywidualne, niepowtarzalne spontaniczne, czego nie da się zaplanować i zmierzyć<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1946, s. 9.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> S. Baley, *Osobowość*, Wydawnictwo Lwowska Biblioteka Pedagogiczna, Lwów 1939.

Wincenty Okoń wyznaczył zalety dobrego nauczyciela, podkreślając jego postawę twórczą w pracy pedagogicznej<sup>7</sup>. „W osobowości nauczyciela można wyodrębnić trzy sfery:

- poznawczą, wyrażającą się spostrzeganiem i rozumieniem ucznia
- motywacyjną, obejmującą system wartości, potrzeby i postawy nauczyciela
- czynnościową, prakseologiczno-pedagogiczną.

Proces rozwoju obejmuje wszystkie aspekty osobowości i trwa przez całe życie. Również każda sytuacja dydaktyczna czy wychowawcza jest zawsze spotkaniem osobowym z drugim człowiekiem, a nauczyciel powinien odkrywać własną, unikalną osobowość i umiejętnie posługiwać się nią jako instrumentem działania pedagogicznego<sup>8</sup>.

Nauczyciel wywiera także istotny wpływ na rozwój i wybór drogi życiowej wychowanków. Często się zdarza, że szybciej niż rodzice dostrzega ich zamiłowania i uzdolnienia. Dlatego bardzo ważną kwestią w pracy pedagogicznej jest indywidualne podejście do każdego ucznia, uwzględnianie jego zdolności i możliwości. Należy szczególnie dostrzegać uczniów słabszych i starać się im pomóc a także wzbudzić zainteresowanie przedmiotem. Uczniowie, którzy pokochają swego nauczyciela, polubią przedmiot, który on wyklada. Idealny pedagog powinien posiadać umiejętność nawiązywania bezpośredniego i dobrego kontaktu, który jest tak ważny w pracy z dziećmi i młodzieżą. Jeśli uczeń zwraca się do niego z prośbą o pomoc i wsparcie niekoniecznie z przedmiotu, którego naucza, powinien znaleźć czas na to, aby go wysłuchać. Niedopuszczalne jest, aby tego typu zwierzchnia lub problemy uczniów były poruszane na forum klasy. Jednak nie każdy nauczyciel, który posiada fachową wiedzę i tytuł naukowy, jest dobrym nauczycielem. Często zdarza się, że uczniowie nie nadążają za jego tokiem rozumowania. Nie potrafi stworzyć na lekcji właściwego klimatu i nawiązać dialogu z uczniami. Podkreśla swoją wyższość, zapominając o tym, że uczniów należy traktować jak swych partnerów, czyli z godnością i szacunkiem. Podmiotowo, a nie przedmiotowo, gdyż uczeń ma być w tej relacji partnerem. Dlatego przekazywanie informacji ma być jasne, zrozumiałe i konkretne. Wiąże się to ściśle z ciekawym i atrakcyjnym sposobem prowadzenia zajęć<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia...*, dz. cyt.

<sup>8</sup> Tamże, s. 115–116.

<sup>9</sup> I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.

Dobry nauczyciel powinien być wymagający, ale także wyrozumiały. Ważne jest również, aby był stanowczy i utrzymywał w klasie porządek i mądrą dyscyplinę, która pozwala na prawidłowy przebieg lekcji a równocześnie nie stresuje uczniów, gdyż na lekcje do dobrego nauczyciela uczniowie nie przychodzą zestresowani. Również poczucie humoru jest cechą bardzo mile widzianą i przydatną w pracy pedagogicznej, bowiem zbliża ludzi do siebie i budzi sympatię otoczenia. Funkcje śmiechu i humoru odgrywają istotną rolę w pracy wychowawczej i edukacyjnej, gdyż redukują napięcia stresowe i agresywne. Aby zjednać sobie ucznia, należy go wysłuchać, czyli uzbroić się w cierpliwość i nie przerywać mu jego wypowiedzi. Nauczyciel ma tak pokierować rozmową, aby uczeń zechciał się przed nim otworzyć. Powinien być także sprawiedliwy i oceniać uczniów na podstawie posiadanej przez nich wiedzy a nie osobistych upodobań czy uprzedzeń. Wiedza ta powinna być wcześniej odpowiednio przekazana i wyjaśniona, tak aby uczniowie zrozumieli poszczególne zagadnienia, a nie musieli się ich uczyć na pamięć. Mając na uwadze dobro wychowanków, relacja nauczyciela z uczniem powinna być oparta na miłości i równocześnie zawsze twórcza<sup>10</sup>.

W obecnych czasach oczekuje się, że nauczyciel będzie nie tylko refleksyjnym praktykiem, ale również badaczem swej działalności edukacyjnej, który potrafi myśleć przyszłościowo. Z tego wynika, że potrzebujemy nauczycieli nastawionych na innowacje, którzy potrafią być dobrymi przewodnikami po różnych obszarach wiedzy. Prowadząc lekcje w ten sposób, przygotowują uczniów do samokształcenia i samokontroli, dbając o ich harmonijny i wszechstronny rozwój oraz doskonalenie własnych umiejętności zawodowych<sup>11</sup>. Wpływ osobowości nauczyciela na postawy i poglądy uczniów oraz ich rozwój zauważono już dawno. Dlatego tak ważne jest, aby szkoła była dla nauczyciela areną nowatorskich i twórczych działań, a wychowanie i nauczanie życiową pasją.

### 2.1.2. Znaczenie poznania siebie w budowaniu własnego obrazu

Zainteresowanie problematyką obrazu siebie oraz pojęciem *ja* zostało zapoczątkowane i wprowadzone do analiz i rozważań psychologicznych przez Williama Jamesa w 1980 roku, a następnie opublikowane w jego pracy

---

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia...*, dz. cyt..

*Principles of Psychology*. Praca ta stanowiła ważny element dla tworzenia wielu teorii osobowości. „Według W. Jamesa «ja» to świadomość samego siebie, całość procesów psychicznych, ale również to wszystko, co nazywamy swoim własnym, a więc nie tylko swoje ciało, ale także posiadane rzeczy, przyjaciele, rodzina itd. «Ja» jest więc przez niego rozumiane bardzo szeroko. Istotnym zaś aspektem «ja» jest globalna samoocena jednostki”<sup>12</sup>. James rozróżnia także dwa aspekty *ja*:

- *ja* jako aktywny podmiot oraz
- *ja* jako przedmiot poznania.

Problematyka obrazu siebie zapoczątkowana przez Jamesa była kontynuowana przez badaczy psychologii humanistycznej nurtu fenomenologicznego Arthura Combsa, Donalda Snygga oraz Carla Rogersa. Ich przedmiotem zainteresowania było odzwierciedlenie doświadczeń osoby w jej świadomości, a szczególnie *fenomenologiczne ja*<sup>13</sup>. Jednak według Rogersa świadomość nie stanowi całości *pola doświadczeń*, gdyż poza jej ogniskiem są doświadczenia na poziomie *subception*, czyli tak zwanej czujności sensorycznej, które ujawniają się w reakcjach emocjonalnych, a zwłaszcza w sposobie zachowania się.

Teoria stworzona przez Rogersa, najbardziej wpływowego teoretyka psychologii humanistycznej, próbuje wyjaśnić i obejmuje swym zasięgiem szeroki zakres zjawisk. Obraz siebie jest centralnym elementem tej teorii. Opisuje ona zmiany w strukturze obrazu siebie człowieka pod wpływem oddziaływań społecznych. Ukazuje relacje między komunikacją interpersonalną a osobowością. Formuluje również implikacje i postulaty dla wielu form aktywności społecznej jednostki, między innymi dla edukacji.

W literaturze anglojęzycznej termin *self-concept* zajmuje ważne miejsce i ma ugruntowaną pozycję w psychologii. Przetłumaczenie go na język polski sprawia pewne problemy, dlatego w powszechnym użyciu termin ten funkcjonuje jako *obraz siebie*. Wielu psychologów orientacji poznawczej twierdzi, że słowo obraz jest jednak nieadekwatne w stosunku do wiedzy zwerbalizowanej, czyli wiedzy na temat własnej osoby. W związku z tym proponują zastąpienie tego terminu innymi określeniami, takimi jak samowiedza, samoświadomość, koncepcja własnego ja. Jednak w polskiej tradycji *obraz siebie* jest terminem powszechnie używanym i przyjętym<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> M. Łąguna, *Budować obraz siebie*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1996, s. 11.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Tamże.

Znaczenie obrazu siebie dla zrozumienia funkcjonowania człowieka wydaje się obecnie powszechnie uznawane, ponieważ obraz siebie jest w pewien sposób zaangażowany w każde zachowanie społeczne człowieka. Teorie dotyczące problematyki obrazu siebie klasyfikowano na różne sposoby.

W teoriach Zygmunta Freuda pojęcie *ja* każdego człowieka odgrywa znaczącą rolę a ego zaś jest władzą wykonawczą całej osobowości. Pełni funkcje kierownicze, zaspokajając wymagania id, superego oraz świata zewnętrznego. Nie jest jednak najsilniejszym ani najważniejszym systemem osobowości, gdyż jest podporządkowane id i właśnie z niego czerpie siłę i energię. Zaś superego, czyli sfera osobowości, która zawiera ideały wpojone dziecku, zakazy oraz nakazy, posiada dwa podsystemy: *sumienie* i *ja idealne*

*Sumienie* karze człowieka, wywołując w nim poczucie winy, natomiast *ja idealne* nagradza go, sprawia, że czuje się dumny z siebie i dąży do osiągnięcia doskonałości. Szerokie omówienie roli obrazu własnej osoby i stosunku do samego siebie można znaleźć w pracach Karen Horney, a zwłaszcza w jednej z jej najpóźniejszych publikacji *Nerwica a rozwój człowieka*<sup>15</sup>, w której rozróżnia trzy pojęcia odnoszące się do *ja*:

- *ja* realne
- *ja* prawdziwe
- *ja* wyidealizowane<sup>16</sup>.

Przytaczając za Jamesem, *ja* realne, czyli *ja aktualnie* funkcjonujące, to to wszystko, czym dana osoba jest w określonym czasie, to, co ma na myśli, kiedy pragnie poznać siebie. W dalszych jego rozważaniach termin ten nie ma jednak większego znaczenia. Koncentruje się natomiast na ukazaniu zależności pomiędzy *ja* prawdziwym a *ja* wyidealizowanym i ich roli w rozwoju człowieka. *Ja* prawdziwe stanowi centralną siłę w człowieku, źródło rozwoju. Jest to autentyczna siła skierowana na indywidualny rozwój i urzeczywistnienie potencjalnych możliwości człowieka<sup>17</sup>. Aby ten rozwój mógł nastąpić, człowiek potrzebuje sprzyjających warunków, zwłaszcza w okresie dzieciństwa. Jeśli dziecko będzie wzrastać w atmosferze bezpieczeństwa, ciepła rodzinnego, szacunku i zaufania, wówczas ukształtuje się w nim zaufanie do innych ludzi oraz szacunek wobec siebie samego. Umożliwia mu to realizację potrzeb oraz możliwości tkwiących w prawdziwym *ja*. Jednak

<sup>15</sup> K. Horney, *Nerwica a rozwój człowieka*, tłum. Z. Doroszowa, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2006.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> W. James, *Principles of Psychology*, Holt, New York 1890.

kiedy zabraknie tych sprzyjających warunków, pojawia się lęk, wrogość, poczucie samotności i bezradności wobec świata. Obniża się także poczucie pewności siebie a szczególnie poczucie szacunku wobec własnej osoby.

W kontaktach z innymi może przyjąć postawę

- ku ludziom
- od ludzi
- przeciw ludziom.

Postawy te w normalnych warunkach przyjmowane są w zależności od danej sytuacji w sposób elastyczny. Jednak lęk powoduje przyjęcie sztucznej postawy i rozdwojenie wewnętrzne człowieka. Dlatego uczucia, myśli i pragnienia pochodzące z *ja* autentycznego muszą zostać stłumione. Rozpoczyna się wówczas proces tak zwanego wyalienowania od samego siebie. Jednocześnie w człowieku wciąż istnieje potrzeba znaczenia, siły i poczucia własnej tożsamości. Potrzeba ta może być zaspokojona przez stworzenie wyidealizowanego obrazu siebie, czyli przypisanie sobie za pomocą wyobraźni wybitnych uzdolnień, mocy, znaczenia. Taki proces odbywa się zawsze poza kontrolą świadomości. Zbudowany w ten sposób wyidealizowany obraz siebie może dawać człowiekowi poczucie jednorodności i własnej tożsamości, ponieważ oparty jest na prawdziwych elementach osobowości<sup>18</sup>.

„Samoidealizacja, czyli utożsamianie się z *ja* wyidealizowanym, jest momentem przełomowym w rozwoju jednostki. Wraz z odejściem od prawdziwego *ja* energia, która dotychczas była skierowana na jego realizację, jest odtąd wykorzystywana do urzeczywistnienia *ja* idealnego. Zamiast ukierunkowania na rozwój i realizację autentycznych potrzeb i tendencji, jednostka koncentruje się na utrzymaniu i uzewnętrznieniu stworzonego w wyobraźni *ja* idealnego”<sup>19</sup>. Wówczas pojawia się kompulsywna potrzeba wielkości, perfekcji w każdym działaniu i triumfowania nad otoczeniem. Konsekwencją tych dążeń jest poczucie dumy z idealnego *ja* oraz pogarda i nienawiść wobec siebie i swego prawdziwego „ja”, które wydaje się czymś żenującym w porównaniu z wyidealizowanym obrazem siebie. Według Horney *ja* wyidealizowane jest kluczowym pojęciem, dzięki któremu można na nowo ująć całokształt wewnętrznych procesów człowieka. Sprawia to, że stosunek człowieka do samego siebie jest tak samo istotny jak stosunek do otoczenia. „Pod wpływem samoidealizacji oprócz konfliktu między autentycznym a idealnym *ja* pojawia się także konflikt dwóch przeciwstawnych

<sup>18</sup> K. Horney, *Nerwica a rozwój człowieka*, dz. cyt.

<sup>19</sup> Tamże, s. 20.

postaw wobec własnego «ja»: dumy i nienawiści wobec siebie. Te dwie tendencje są ze sobą nierozzerwalnie związane. Wynikiem procesu pogoni za wielkością jest rozwój neurotycznej dumy, która ma rekompensować brak autentycznej pewności siebie i poczucia własnej wartości. Identyfikując się ze swoim dumnym «ja», wytworem własnej wyobraźni, jednostka gardzi i nienawidzi własnej prawdziwej osobowości<sup>20</sup>. Splot tych tendencji autorka nazywa systemem dumy i uważa za czynnik pogłębiający samoalienację jednostki oraz zaciemnione spostrzeganie siebie<sup>21</sup>. Jednak pod wpływem trwałych i bliskich kontaktów z innymi ludźmi oraz dzięki doświadczeniu właściwego porozumienia z drugim człowiekiem możliwa jest gloryfikacja pewnych cech swojego postępowania, rewizja własnego systemu wartości oraz przyjęcie krytycznego spojrzenia na siebie i wyzwolenie się spod samoidealizacji a także systemu dumy.

Koncepcja Harry'ego Sullivana opiera się i koncentruje na badaniu sytuacji interpersonalnej oraz procesów takich jak system jaźni. „Na skutek lęku i bezpośrednich oddziaływań osób znaczących we wczesnym dzieciństwie, zwłaszcza matki, rozwijają się trzy komponenty systemu jaźni:

- *dobre-ja* (good-me)
- *złe-ja* (bad-me)
- *nie-ja* (not-me)

*Dobre-ja* powstaje w wyniku pozytywnych, nagradzających doświadczeń z matką, zawiera myśli, impulsy, które były aprobowane przez matkę. *Złe-ja* wywodzi się z sytuacji wzbudzających lęk, ale nie tak silny, aby dziecko nie mogło sobie z nim poradzić. *Nie-ja* wiąże się z doświadczeniami, w których matka wyrażała dezaprobatę tak intensywnie, że dziecko było kompletnie sparaliżowane przez lęk<sup>22</sup>. Wszystkie te systemy powodują zafałszowanie obrazu własnej osoby i uniemożliwiają obiektywną samoocenę. Odzwierciedlają one ocenę naszych działań dokonaną jednak przez innych ludzi. Ocena ta obejmuje także role, jakie pełniemy w społeczeństwie. Nasz własny obraz, który nosimy w sobie, jest odbiciem tego jak postrzegają nas inni ludzie.

Pojęciem tożsamości zajmuje się również psychoanalityczna teoria rozwoju Eriksona. W procesie kształtowania własnej tożsamości, który jest równocześnie procesem rozwoju osobowości, Erikson wyróżnia osiem

---

<sup>20</sup> Tamże, s. 28.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Tamże, s. 22.

stadiów. Charakterystyczną cechą każdego stadium jest specyficzny rodzaj kryzysu, który zawsze może mieć pozytywne lub negatywne rozwiązanie. Już w stadium drugim dziecko zaczyna odróżniać siebie od innych oraz oceniać siebie i inne osoby z bliskiego otoczenia. W kolejnej, trzeciej fazie następuje odkrycie własnej płci, którą dziecko włącza do obrazu swojej osoby. Negatywne rozwiązanie kryzysu w tej fazie może spowodować utrwalenie takiego sposobu postępowania, który może przekazać innym ludziom zafałszowany obraz własnej osoby. Stadium czwarte poszerza perspektywę czasową samoświadomości. W fazie tej poprzez wykonanie różnych zadań dziecko osiąga poczucie kompetencji oraz fachowości. Negatywne rozwiązanie w tej fazie może się przyczynić do wytworzenia poczucia niższości. Jednak najważniejszym stadium dla kształtowania tożsamości jest stadium piąte, związane z okresem dorastania, czyli adolescencji. Młody człowiek dąży wówczas do zrozumienia i poznania siebie samego. Pozytywne rozwiązanie kryzysu tej fazy sprawia, że człowiek osiąga poczucie tożsamości, czyli wie, kim jest oraz do czego zmierza. Zaś negatywne rozwiązanie może spowodować rozszczępienie tożsamości i utratę stałości własnej osoby<sup>23</sup>.

Psychologia behawiorystyczna opiera się głównie na obserwacjach zachowań jednostki. Pomija zatem procesy wewnętrzne, takie jak uczucia, myśli, wyobrażenia, a także obraz własnej osoby, gdyż zjawiska te nie mogą być obserwowane z zewnątrz i bezpośrednio mierzone.

Orientacja poznawcza zazwyczaj traktowana jest jako pewnego rodzaju rozwinięcie orientacji behawioralnej, została poszerzona o zmienne pośredniczące wprowadzone do wyjaśnienia zachowania. Owe zmienne spowodowały otwarcie się behawioryzmu na subiektywne aspekty ludzkiego zachowania. Jednak sposób przedstawienia problematyki obrazu siebie behawiorystów jest inny niż u przedstawicieli psychologii poznawczej. „W ujęciu poznawczym *ja* traktowane jest jako zorganizowany system pojęciowy, który służy asymilacji danych pochodzących z doświadczenia. Struktury *ja*, a więc i obraz siebie są swego rodzaju pośrednikiem w doświadczaniu świata obiektywnego. Poprzez poznanie jednostka przekształca świat obiektywny w subiektywny, a jednym z pojęć pośredniczących, których używa dla interpretacji świata, jest obraz własnej osoby. Podejście poznawcze koncentruje się na procesach świadomych i przyjmuje na ogół, że również wewnętrzna reprezentacja własnej osoby jest świadoma”<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> E.H. Erikson, *Identity: youth and crisis*, Norton, New York 1968.

<sup>24</sup> M. Łaguna, *Budować obraz siebie*, dz. cyt., s. 96.

Do orientacji poznawczej należy między innymi koncepcja Zbigniewa Zaborowskiego. On również pomija termin obraz siebie i używa terminu samoświadomość, definiując go jako „proces kodowania i przetwarzania informacji o własnej osobie i tworzenia reprezentacji poznawczej własnej osoby. Samoświadomość jest wypadkową rozwoju osobowości i oddziaływań środowiska społecznego”<sup>25</sup>. Ze względu na formę kodowania i przetwarzania informacji o własnej osobie wyróżnia on cztery rodzaje samoświadomości:

- samoświadomość osobową
- samoświadomość zewnętrzną
- samoświadomość refleksyjną
- samoświadomość obronną.

Samoświadomość osobowa charakteryzuje się tym, że przetwarzanie i kodowanie informacji jest zawsze emocjonalne i aktywizuje strukturę *ja*. W samoświadomości zewnętrznej przetwarzanie i kodowanie informacji jest bardziej zobiektywizowane i uspołecznione. Zaś samoświadomość obronna pojawia się pod wpływem przeżywanego lęku. Natomiast „samoświadomość refleksyjna funkcjonuje na podłożu pojęć i sądów ogólnych, a jej przedmiotem nie są pojedyncze zachowania lub cechy, ale całościowe funkcjonowanie osobowości. Jest to najwyższa forma rozwoju samoświadomości”<sup>26</sup>.

W szerszym kontekście społecznym problemy związane z *ja* analizuje Maria Jarymowicz. Wyróżnia ona następujące podsystemy:

- *ja-osobiste*
- *ja-społeczne*.

Pierwsze z nich dotyczy poczucia własnej odrębności, czyli samowiedzy, w skład której wchodzi właściwości spostrzegane, charakterystyczne i specyficzne dla *ja*, gdyż odróżniają je od innych. Natomiast drugie wiąże się z poczuciem podobieństwa w stosunku do osób określanych jako *my* i postrzeganiem własnej grupy jako unikalnej w stosunku do innych. W podsystemie *ja-społecznego* autorka wyróżnia pięć struktur. Kształtują się one powoli w procesie rozwoju na skutek interakcji z otoczeniem. W procesie tym osoba rozpoczyna identyfikację najpierw z własną grupą a następnie wykracza poza wszelakie kategoryzowanie na grupy. „Tożsamość indywidualna i społeczna stanowią dwa względnie niezależne podsystemy

<sup>25</sup> Z. Zaborowski, *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Oficyna Wydawnicza Profi, Warszawa 1996, s. 29.

<sup>26</sup> Tamże, s. 30.

samowiedzy. Tożsamość społeczna sprzyja syntonii i zaangażowaniu się na rzecz własnej grupy. Ukształtowanie się zarówno tożsamości społecznej, jak i indywidualnej jest warunkiem koniecznym dla angażowania się na rzecz obcych, otwarcia się na świat i ludzi<sup>27</sup>.

Problematyce obrazu siebie wiele uwagi poświęca psychologia humanistyczna. Nurt ten ujmuje człowieka jako osobę zdolną do bycia przedmiotem wpływów zewnętrznych oraz podmiotem doświadczającym. Ogromny wpływ na zachowanie człowieka ma jego doświadczenie a szczególnie doświadczenie samego siebie.

Abraham Maslow<sup>28</sup>, wyrażając swe poglądy, nie zdefiniował pojęcia obrazu siebie, chociaż zakłada jego istnienie. W swych badaniach używa określeń *obraz siebie* lub *obraz idealny* pisząc, że „Człowiek poznaje własne «ja» dzięki dokonywaniu wyborów. Wybierając w sposób wolny to, co jest dla niej dobre, zgodne z jej wewnętrzną naturą, jednostka doznaje subiektywnego odczucia przyjemności, radości. Dzięki takim wyborom jednostka zbliża się do poznania swojej natury. W ten sposób poznajemy, w czym jesteśmy dobrzy, co rzeczywiście lubimy lub czego nie lubimy, jakie są nasze gusty, osądy i zdolności. Tą drogą odkrywamy własne «ja» i odpowiadamy na zasadnicze pytania: kim jestem?, jaki jestem? Poznawanie samego siebie poprzez dokonywanie wyborów jest wyznacznikiem wzrostu, który prowadzi do akceptacji najgłębszego, nieświadomego «ja» jednostki. Pełne poznanie samego siebie i samoakceptacja są możliwe dzięki doznawaniu miłości innych ludzi<sup>29</sup>.”

Maslow wyróżnia dwa rodzaje miłości:

- miłość-D
- miłość-B

Miłość-D, czyli miłość z braku jest potrzebująca i egoistyczna. Natomiast miłość-B to miłość do Bytu innej osoby. Gdy człowiek jest obiektem miłości B, to poprzez świadomość, że jest kimś zasługującym na miłość, ma szansę poznać siebie, zaakceptować siebie i dzięki temu się rozwijać. U niektórych osób może wystąpić również obawa przed poznaniem siebie. Obawa ta stanowi jakby obronę godności własnej człowieka oraz szacunku do siebie samego, może również doprowadzić do choroby psychicznej. Człowiek chroni swój idealny obraz i siebie poprzez różne mechanizmy obronne,

<sup>27</sup> M. Łąguna, *Budować obraz siebie*, dz. cyt., s. 30.

<sup>28</sup> A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

<sup>29</sup> Tamże.

między innymi przez wyparcie, gdyż boi się poczucia niższości, pogardy do siebie, czyli tego, co znacznie odbiega od idealnego obrazu siebie. Wyparte mogą być także zdolności twórcze i talenty, czyli te najlepsze strony osobowości. W ten sposób człowiek może zahamować własny rozwój. Istotnym pojęciem w koncepcji zdrowia Masłowa jest samoakceptacja, która według niego jest warunkiem zdrowia. W każdej osobie oprócz superego istnieje „świadomość wewnętrzna” oparta na bezwiednej percepcji swojej natury, zdolności i przeznaczenia. Zadaniem superego jest nakłanianie jednostki do postępowania zgodnego z wymogami i ideałami rodziców. Natomiast zadaniem świadomości wewnętrznej jest naleganie, by człowiek był wierny swej wewnętrznej naturze i realizował swe najwyższe cele. Pójście za jej głosem prowadzi do akceptacji siebie i daje człowiekowi poczucie szczęścia. Rezygnacja z podjęcia samorealizacji może doprowadzić do wewnętrznego konfliktu i cierpienia. Samopogarda może się przyczynić do nerwicy, ale również do większego szacunku wobec siebie. W takim przypadku rozwój nastąpi wówczas, gdy jednostka zmieni swe postępowanie.

W hierarchii potrzeb Masłowa znajduje się grupa potrzeb dotycząca stosunku wobec samego siebie oraz obrazu siebie. Jedną z nich jest potrzeba szacunku, którą definiuje jako pragnienie stałej, ugruntowanej i wysokiej oceny samych siebie, samopoważania, szacunku dla siebie oraz szacunku ze strony innych ludzi<sup>30</sup>.

### 2.1.3. Nauczyciel jako autorytet moralny

Autorytet nauczyciela stanowi źródło pedagogicznego wpływu i pozytywnego oddziaływania na uczniów. Już od czasów Jana Jakuba Rousseau istnieją wzmianki o powoływaniu się w pedagogice i praktyce wychowawczej na autorytet jako ważny czynnik w procesie nauczania i wychowania. Pojęcie autorytetu posiada różną treść, gdyż istnieje w wielu sferach naszego życia: nauce, wychowaniu, religii, polityce. W słowniku łacińsko-polskim zdefiniowano trzy znaczenia słowa *auctoritas*. Jednak w literaturze naukowej przyjmuje się, że słowo to oznacza przykład, wzór, wpływ, godność, powagę, znaczenie<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, dz. cyt.

<sup>31</sup> I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

W niektórych źródłach religijnych możemy przeczytać, że *auctoritas* to osoba, która pomaga się komuś rozwijać, wzrastać. Jest świadkiem wartości. Odzwierciedlenie takiego pojmowania autorytetu znajdujemy w wypowiedzi papieża Pawła VI, którą przytoczyłam jako myśl przewodnią i wprowadzenie do mojej pracy licencjackiej „Nauczyciel powinien całym swoim życiem świadczyć o tym, czego naucza, to czyni go najbardziej autentycznym, gdyż świat dzisiejszy nie tyle potrzebuje nauczycieli, co świadków. A jeżeli słucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami.

Zagadnienie dawania przykładu jest oczywiste dla większości nauczycieli, ale co tak naprawdę znaczy być przykładem. Opowiadanie się za jakąś wartością bez udowodnienia tego własną postawą można odczytać jako manipulację. Jeśli nauczyciel chce wpłynąć na system wartości swoich uczniów, to nie musi opowiadać im o tym, co jest dobre, lecz stać się tego ucieleśnieniem. Dzieci, obserwując rodziców i nauczycieli, kształtują własny system wartości, naśladując to, co widzą, ponieważ jak pisał Jarosław Iwaszkiewicz, nauczać można słowami a wychowywać przykładem<sup>32</sup>. Zdaniem Jerzego Mellibrudy, autorytet to osoba spełniająca funkcję przewodnika, który pomaga innym ludziom w poszukiwaniu drogi życiowej. Swoim przykładem autorytet może pokazywać, że jakieś postawy i sposoby myślenia są możliwe i cenne<sup>33</sup>.

W znaczeniu pedagogicznym autorytet oznacza wpływ wychowawczy osoby cieszącej się ogólnym uznaniem na jednostkę lub grupę osób. Wynika on z takich cech osobowości nauczyciela, dzięki którym cieszy się on powszechnym uznaniem i szacunkiem danej społeczności. Przyczynia się także do sukcesów w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Zwolennicy stanowiska personalistycznego twierdzą, że o posiadaniu autorytetu przez nauczyciela decyduje wiele różnych właściwości i cech. Zaliczamy do nich wartości postrzegane, czyli takie, które uczniowie mogą sami zauważyć, i wartości pożądane, czyli te cenione najbardziej przez uczniów. Jednak o autorytecie nauczyciela najbardziej decydują walory intelektualne, czyli gruntowna wiedza fachowa, umiejętność przekazania w sposób interesujący nauczanych treści, rzeczowość wypowiedzi, dobra organizacja pracy. Ważne są również walory moralne, na które składają się konsekwencja w postępowaniu, cierpliwość, życzliwy stosunek do ucznia, obiektywność,

---

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> J. Mellibruda, *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1980.

umiejętność wysłuchania ucznia, punktualność, dotrzymywanie słowa. Atrakcyjność zewnętrzna, o której decyduje ogólny wygląd, czyli aparycja i ubiór, kultura osobista, takt, donośny, ale miły głos i poczucie humoru. Mówiąc o autorytecie, możemy wyróżnić różne jego typy i rodzaje. Do najczęściej spotykanych zaliczamy autorytet moralny, środowiskowy, szkolny, wewnętrzny (wyzwalający), zewnętrzny (ujarzmiający) oraz naukowy<sup>34</sup>.

„Dlatego z punktu widzenia pedagogicznego wyjątkowo ważny jest autorytet moralny nazywany inaczej osobistym. Jego znaczenie w pełni oddaje łacińskie słowo *auctoritas*, oznaczające poważanie, prestiż, godność. Właściwości te dotyczą pewnych cech charakteru i potrzebę działania dla dobra innych ludzi. Osoba ciesząca się takim autorytetem jest dla uczniów wzorem postępowania moralnego i w tym tkwi jej siła wpływania na ich sposób myślenia i postępowania. Dlatego nauczyciele i wychowawcy o takim autorytecie w sposób istotny oddziałują na rozwój moralny i społeczny uczniów<sup>35</sup>.

Bardzo ważnym czynnikiem mającym znaczenie dla autorytetu nauczyciela jest mistrzostwo dydaktyczne i pedagogiczne. Nauczyciel, który zna różne metody nauczania, powinien wybierać takie, które najbardziej odzwierciedlają jego osobowość i charakter. Zaś mistrzostwo pedagogiczne musi zawsze być oparte na znajomości psychiki wychowanków, a także na takcie pedagogicznym. Nauczyciel nie eksponuje wówczas swojej osoby i nie wychowuje na siłę. Powinien nawiązać taką relację z uczniem, aby stać się jego przewodnikiem w poszukiwaniu wiedzy i posługiwaniu się nią, a także respektowaniu fundamentalnych wartości, które są drogowskazami w życiu. Okazywanie uczniom szacunku i zaufania sprzyja serdeczności i zawiązywaniu się partnerskich stosunków. Pozwala także na odwzajemnianie szacunku przez uczniów w stosunku do nauczyciela<sup>36</sup>. Według Carla Rogersa wychowawcy muszą pełnić rolę wzorca osobowościowego, godnego naśladowania przez uczniów.

W stosunkach międzyludzkich istotnym elementem wpływającym na posiadanie autorytetu jest percepcja, czyli sposób spostrzegania drugiej osoby. Autorytet jako zjawisko społeczne wiąże się z przywództwem i faktem posiadania władzy przez nauczyciela. Władza ta w przypadku nauczyciela powinna mieć jednak zawsze charakter służby, która wspomaga rozwój

<sup>34</sup> I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów*, dz. cyt.

<sup>35</sup> Tamże, s. 65.

<sup>36</sup> Tamże.

ucznia i w ten sposób sprzyja kształtowaniu się autorytetu nauczyciela. O tym, że nauczyciel jest autorytetem dla uczniów, możemy mówić tylko wtedy, gdy uczniowie z własnej woli podporządkują się poleceniom nauczyciela<sup>37</sup>. Zdaniem Józefa Tisznera w dzisiejszych czasach rola autorytetu jest niezwykle ważna i istotna zwłaszcza w wychowaniu młodego pokolenia, ponieważ każdy uczeń potrzebuje punktu odniesienia oraz wzoru, który byłby godny naśladowania i zaufania. Odczuwa również potrzebę posiadania takiego przewodnika, który w umiejętny sposób wprowadziłby go w świat uniwersalnych wartości przepełnionych wielowiekowym doświadczeniem i refleksją.

## 2.2. Metodologiczne podstawy badań nad rekonstrukcją obrazu samej siebie jako nauczyciela

W badaniach dotyczących obrazu siebie jako nauczyciela odniesienie stanowi koncepcja teatru życia codziennego Ervinga Goffmana, która opisuje kwestie odgrywania różnych ról na scenie życia, w różnych sytuacjach<sup>38</sup>. Dodatkowo, teoria ta może tłumaczyć moje zachowania, na które będę zwracać uwagę w badaniach. Według Goffmana, każda jednostka będąca w relacjach interpersonalnych, odgrywająca swoją rolę w strukturze społecznej, tylko z pozoru jest sobą. Teoria ta zakłada bowiem, że: „na każdym etapie egzystencji w społeczeństwie jednostka wchodzi w rolę celem właściwego zaistnienia w rzeczywistości międzyludzkiej. Dopiero w kuluarach, poza deskami teatru, jakim jest wszelka interakcja międzyludzka, zaczyna być sobą”<sup>39</sup>.

Podstawą całej koncepcji Goffmana jest spojrzenie na życie ludzkie jak na przedstawienie teatralne, w którym jednostki znajdujące się w obecności innych osób zakładają maski – zmieniają swoje zachowanie i odgrywają przybraną rolę w zależności od sytuacji, w jakiej się znajdują<sup>40</sup>. Obecność innych sprawia, że jednostka przyjmuje świadomie lub nieświadomie pewną definicję sytuacji, w której zawarta jest koncepcja

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> D. Ćwiklińska-Surdyk, A. Surdyk, *Człowiek jako aktor na scenie życia...*, dz. cyt., s. 50.

<sup>39</sup> D. Twaróg, *Ciało, teatr, tożsamość, czyli Teatr(o)logika: Grotowskiego spojrzenie na twórcze pobudzenie*, „Czasopismo Pedagogiczne/The Journal of Pedagogy” 2015–2016, nr 1–2, s. 351.

<sup>40</sup> D. Ćwiklińska-Surdyk, A. Surdyk, *Człowiek jako aktor na scenie życia...*, dz. cyt., s. 50.

jej samej. Goffman zwraca także uwagę, że odgrywane przez ludzi role zależą od systemu norm, praw, które obowiązują w danych strukturach społecznych, kulturach. Życie jest nieprzewidywalne i potrafi zaskakiwać nagłymi sytuacjami, w których człowiek zmuszony jest improwizować, działać spontanicznie. Warto więc zaznaczyć, że nie ma tutaj wyuczenia się wszystkich ról społecznych, jakie istnieją, a także wcześniej przygotowanych wzorców komunikacyjnych<sup>41</sup>.

Każdy człowiek jako uczestnik pewnego porządku, kultury, struktury społecznej jest na zmianę aktorem oraz widzem. Swoją grą aktor chce prawidłowo odegrać wymaganą w danej sytuacji rolę, a zatem wykazuje cechy zmienne – przyjmuje odpowiednie zachowanie, wykazuje cechy osobowe, które wpisują się w oczekiwania konkretnej roli<sup>42</sup>. Zazwyczaj w życiu człowiek odgrywa kilka ról społecznych jednocześnie.

Powyżej przytoczona koncepcja jest pomocna w zrozumieniu i wyjaśnieniu, jaki jest obraz własny autorki jako nauczyciela, w jaki sposób był i jest on budowany oraz jakie czynniki mają wpływ na ten proces. Wkraczając na scenę, jaką jest klasa czy pokój nauczycielski, każdy człowiek może przywdziewać różne maski. Robi to z różnych powodów, które – mam nadzieję – odkryć i zrozumieć u siebie.

W prowadzonych badaniach przyjęty został paradygmat interpretacyjny, w którym inspiracją jest psychologia oraz socjologia, a w samych badaniach wykorzystuje się metody jakościowe, które odznaczają się w dużej mierze subiektywizmem<sup>43</sup>. Interpretatywne podejście pozwala badaczowi dostrzec poprzez naukę istnienie rzeczywistości, wiedzy subiektywnej, która odwołuje się do symbolicznych struktur społecznego życia, a także do analiz codziennych interakcji międzyludzkich<sup>44</sup>. Według Magdaleny Cuprjak, dany paradygmat jest użyteczny, „jeżeli w jego ramach możliwe jest sprawne poruszanie się w badanej problematyce”<sup>45</sup>. W badaniach, poprzez analizę i interpretację własnych doświadczeń i emocji oraz relacji uczniów, autorka

---

<sup>41</sup> Tamże, s. 59.

<sup>42</sup> Tamże, s. 52.

<sup>43</sup> B. Nadolna, *Paradygmaty badawcze nauk społecznych a triangulacja metod badawczych w rachunkowości zarządczej*, „Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości” 2012, t. 66(122), s. 154.

<sup>44</sup> M. Oleniacz, *Kierunki metodologiczne w pedagogice specjalnej*, „Niepełnosprawność” 2009, nr 1, s. 159.

<sup>45</sup> M. Cuprjak, *Paradygmaty w perspektywie zmian społecznych. Zarys problemu*, „Rocznik Andragogiczny” 2016, t. 23, s. 253.

stara się zrekonstruować obraz samej siebie jako nauczyciela. Wybrany paradygmat pozwala na dogłębne poznanie tego zjawiska poprzez odniesienie do teorii naukowych własnych doświadczeń, odczuć oraz relacji uczniów, co pozwoli nadać i zrozumieć ich sens.

Przedmiotem prowadzonych badań jest obraz autorki jako nauczyciela. Perspektywa autoetnograficzna nie ogranicza się jednak do ukazania tylko narracji badacza na ten temat. Wprost przeciwnie – podobnie jak w przypadku wymogów stawianych studium przypadku (trwanie w czasie, dogłębność, triangulacja, holistyczność<sup>46</sup>), tak i dla jakości badań autoetnograficznych konieczne jest ujęcie wielu głosów, dzięki zastosowaniu kilku technik badawczych. Stanowi to wyzwanie dla badacza w postaci przedłużającego się procesu badawczego, ale także, a może – przede wszystkim – jest to wyzwanie w postaci odślonięcia siebie, własnego ego, na pogłębione refleksje innych osób. W tym aspekcie prowadzone badania są zarówno intra- jak i interpersonalne.

Celem prowadzonych rozpoznań jest skonstruowanie obrazu siebie jako nauczyciela. Tradycyjnie, w pracach badawczych wyróżnia się problem główny i problemy szczegółowe. Jednak w badaniach autoetnograficznych badacz, dążąc do zrozumienia własnych przeżyć oraz innych danych zebranych w toku badań (tutaj są to relacje uczniów), wyłania kategorie badawcze na etapie analizy danych. Nie czyni tego przed badaniami, aby nie zawęzić własnej drogi poszukiwań.

W analizie danych przyjęto zasady jakościowej analizy treści. „Jest to proces identyfikowania, kodowania i kategoryzowania prymarnych wzorów wyłaniających się z danych. Jego pierwszym krokiem jest stworzenie indeksu danych, który pozwoli na klasyfikowanie ich zawartości”<sup>47</sup>. Następnym krokiem jest analiza treści na podstawie nadawanych kodów i kategorii<sup>48</sup>. Wyłonione kategorie koncentrujące się wokół obrazu siebie jako nauczyciela to: ja jako osoba, mój sposób prowadzenia lekcji, relacje z moimi uczniami, sposób komunikowania się z uczniami, moje oddziaływanie na uczniów jako wychowawcy, powody bycia takim nauczycielem, cechy, jakie pragnę w sobie poprawić.

<sup>46</sup> M. Ciechowska, *Studium przypadku*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, dz. cyt., s. 185.

<sup>47</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, dz. cyt., s. 313.

<sup>48</sup> G. Gibbs, *Analiza danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 90.

W drodze do konstrukcji obrazu siebie jako nauczyciela autorka posłużyła się indywidualną autoetnografią analityczną<sup>49</sup>. Metoda ta, z uwagi na osobisty charakter, pozwoli na retrospektywne spojrzenie na obraz samej siebie. Posłuży temu technika eseju autoetnograficznego. Jednak aby skonstruować obraz samej siebie, nie wystarczy tylko moja własna, osobista perspektywa. Tym bardziej, kiedy mowa o obrazie samej siebie jako nauczyciela. Dlatego też autorka poprosiła byłe uczennice o eseje, w których opiszą swoje odczucia związane z edukacją prowadzoną przez autorkę, skupiając się na jej osobie jako nauczycielu. Zgodnie z zaleceniami Michaela Q. Pattona, dobór osób do badań jakościowych, jako celowy, powinien również odzwierciedlać dokładny zamiysł badacza i tłumaczyć, dlatego badacz wybrał właśnie te, a nie inne osoby<sup>50</sup>. Wybrano strategię opartą na konkretnych kryteriach<sup>51</sup>, którymi były: kontakt z daną uczennicą (możliwość poproszenia o narrację), czas, jaki upłynął od kontaktu w charakterze nauczyciel–uczeń (nie więcej niż 5 lat – ze względu na możliwość zniekształcenia opisywanych kwestii).

Aby poznać siebie jako nauczyciela, należy wyjść od poznania siebie jako osoby, stąd też kolejne eseje dotyczące osoby autorki były napisane przez jej mojego męża oraz córkę.

### 2.3. Obraz siebie jako nauczyciela w świetle badań autoetnograficznych

W rozdziale tym przedstawię analizę i interpretację własnego eseju autoetnograficznego, esejów napisanych przez moje uczennice, mojego męża oraz moją córkę.

Interpretacja wyników zostanie oparta na wiedzy teoretycznej i praktycznej z zakresu pedeutologii i psychologii rozwojowej oraz publikacjach autorów, którzy w sposób dogłębny i szczegółowy badali i zajmowali się

<sup>49</sup> M. Ciechowska, *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Kraków 2018, s. 209–211.

<sup>50</sup> Jest to również jeden z aspektów wymaganych intersubiektywnej sprawdzalności badań jakościowych oraz odtworzenia tzw. *audit trail*; S. Cisek, *Analiza danych jakościowych we współczesnej informatologii*, w: B. Sosińska-Kalata (red.), *Nauka o informacji w okresie zmian*, red. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2014, s. 79–88.

<sup>51</sup> M.Q. Patton, *Qualitative evaluation and research methods*, Sage Publications, Newbury Park – London – New Delhi 1990, s. 243–244.

osobowością nauczyciela oraz jego obrazem siebie na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat. Dla większej przejrzystości, drzewka kategoriałne przedstawione zostały w formie wizualizacji, do której wykorzystałam program drow.io.

### 2.3.1. Obraz autorki jako osoby

Jako zodiakalna panna jestem osobą bardzo pracowitą i perfekcyjną. Niektórzy mówią mi wprost, że jestem pracowitą i perfekcyjną. Bardzo nie lubię beczyność, ponieważ okropnie mnie męczy. Odpoczywam fizycznie, gdy pracuję umysłowo, i odpoczywam umysłowo, gdy pracuję fizycznie. Wszystko chcę zawsze zrobić dokładnie, gdyż tak zostałam wychowana. Do dziś słyszę słowa mojego taty: *Jeśli coś robisz, to rób tak, aby nikt po tobie nie musiał poprawiać*. Również moja wychowawczyni ze szkoły średniej zawsze powtarzała nam te słowa: *tylko bardzo dokładnie*. Myślę, że mój drugi zawód, związany z projektowaniem i modelowaniem odzieży, niejako wymusił na mnie tę dokładność i perfekcję.

Mając na uwadze również moje życiowe motto „Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali”<sup>52</sup>, zawsze wykonuję swoje zadania i obowiązki z dużą starannością, bez względu na to, czy podlegają ocenie, czy nie.

Jestem również osobą bardzo tajemniczą. Będąc na studiach, miałam zadanie, które polegało na porównaniu swoich cech charakteru do jakiegoś zwierzęcia. Wówczas jedna z moich koleżanek bez chwili zastanowienia powiedziała do mnie: ty jesteś kotem, ponieważ jesteś bardzo tajemnicza i chodzisz zawsze swoimi drogami. Tak – to prawda, nie lubię opowiadać o sobie ani o swojej rodzinie. Nie lubię również chodzić utartymi drogami i skrótami. Kiedyś na Dzień Nauczyciela dostałam od swojej klasy piękną kartkę, na której widniał duży napis „powaga, elegancja i takt oraz dyskrecja”. Uważam, że są to cechy w pełni odzwierciedlające moją osobowość. Już święty Tomasz z Akwinu pisał w swej modlitwie *Panie uczyń mnie poważnym, ale nie ponurym*<sup>53</sup> i ja właśnie od dziecka byłam osobą poważną, stateczną,

<sup>52</sup> Jan Paweł II, *Apel Jasnogórski*. Rozważanie wygłoszone do młodzieży, <http://www.nauczanie.jp2.pl/dokumenty/wyswietl/id/633/pkt/5/pos/12/haslo/wymaga> (dostęp: 12.04.2022).

<sup>53</sup> *Modlitwy Świętego Tomasza z Akwinu*, tłum. E. Reicher, Koło Studiów Katolickich, Warszawa 1928, w: Z. Szarota, *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 2010, s. 4.

ale nigdy nie byłam ponura. Od wczesnej młodości moją wielką pasją jest taniec towarzyski. Lubię również śpiewać różne piosenki. Najbardziej te z repertuaru Andrzeja Sikorowskiego, ponieważ zawierają prozaiczne, ale jakże mądre słowa. Na przykład piosenka pod tytułem *Moje kobiety* jest odzwierciedleniem atmosfery rodzinnej w moim domu, ponieważ mój mąż zawsze w ten sposób zwraca się do mnie i do córki, gdy jesteśmy razem, i powtarza jej słowa: *kiedy moje kobiety są w domu, nie brakuje włosów i rzes, tylko proszę nie mówcie nikomu, taki dom ma wtedy sens*. Również piosenka pod tytułem *Torebka kobiety* jest piosenką o mojej torebce w której znajduje się wiele rzeczy: perfumy, bilety, tabletki, zdjęcia kochanych i drogich osób oraz chusteczki higieniczne, bo czasem się płacze... I jeszcze jedna piosenka, do której mam duży sentyment: *Ale to już było i nie wróci więcej*. Słyszając tę piosenkę, zawsze myślami powracam do lat, kiedy pracowałam jako nauczyciel w szkole odzieżowej, i do sali numer 30, gdzie prowadziłam najczęściej lekcje. Nawiązując jeszcze do powagi jako mojej cechy charakteru, przytoczę zabawną historię, która miała miejsce na uczelni. Pewnego razu, idąc rano do auli im. Grzegorza Piramowicza, usłyszałam nagle za sobą głos osoby odpowiadającej za nagłośnienie: „czy pani tutaj ma wykład?” odpowiedziałam bez zastanowienia, że tak, i uzyskałam odpowiedź: „to zaraz podepnę pani mikrofony”...

Jako technolog odzieży a zarazem nauczyciel zawsze dbam o swój wygląd zewnętrzny, mając na uwadze przysłowie: „Jak cię widzą, tak cię piszą”. Ubiór dodaje mi pewności siebie, podkreśla moją osobowość, moje walory i zdradza także moje cechy charakteru. Mam wiele kreacji, które uszyłam sama, według własnego projektu. Z każdą z nich wiąże się inna historia. Do każdego ubioru starannie dobieram dodatki: buty, torebki, biżuterię, aby to wszystko ze sobą harmonizowało. Mam wciąż na uwadze to, że patrzą na mnie uczniowie, rodzice i powinnam elegancko wyglądać, przez co okazuję im szacunek. Moja córka w swym eseju napisała o mnie takie piękne i wzruszające słowa: *Jesteś mamą piękną i inteligentną kobietą, masz bardzo ładną twarz, zgrabną sylwetkę i elegancko się ubierasz. Jesteś kobietą „z klasą” i mogłabyś bywać na salonach*.

Zawsze staram się również zachowywać taktownie, czyli zgodnie z wszelkimi obowiązującymi kanonami i regułami. Jest to cecha bardzo istotna i przydatna w zawodzie nauczyciela. Takt to pewna forma postępowania z innymi ludźmi w taki sposób, aby ich nie urazić, aby byli nam przychylni, abyśmy mogli oddziaływać na nich we właściwy sposób, jednak bez zakładania podstępów, czy też wymuszania niegodziwych zachowań.

Postępowanie taktowne pozwala uniknąć konfliktów, a także przewidzieć, co druga osoba czuje i jaka może być jej reakcja. Takt opiera się więc na intuicji psychologicznej, na znajomości własnych walorów, możliwości i wad. Jest ściśle związany z empatią, dlatego zawsze staram się wczuć w sytuację osoby, z którą rozmawiam, i postawić na jej miejscu – to pozwala mi na właściwy osąd. Cechuje mnie także opanowanie, spokój, cierpliwość i wyrozumiałość.

Dyskrecja to także bardzo ważna moja cecha. Jak już wcześniej wspominałam, nie lubię opowiadać o sobie ani o mojej rodzinie. Nie lubię również przekazywać innym osobom informacji, z których ktoś mi się zwierzył. Jestem przekonana, że ta moja cecha została zauważona zarówno przez moje koleżanki, jak i przez moich uczniów, którzy zwierzali mi się z różnych, bardzo osobistych przeżyć. Ze zwierzeń tych mogłabym napisać książkę.

Jestem także osobą empatyczną i bardzo wrażliwą. Szczególną uwagę zwracam na słowa, które później jako osoba lubiąca pisać wiersze, a zarazem nauczyciel i refleksyjny praktyk szczegółowo analizuję.

W ostatnich latach zainteresowała mnie również twórczość Tony'ego Cragga – brytyjskiego rzeźbiarza, jednego z bardzo znanych na świecie artystów. Istotną rolę w jego artystycznym życiorysie odegrało stworzenie Parku Rzeźby w Wuppertalu w Niemczech, gdzie obecnie mieszka i tworzy. Jego prace są przestrzennymi dziełami wykonanymi z tradycyjnych materiałów. Wiele z nich przedstawia zarys postaci człowieka lub profil twarzy. Opowiadają o świecie, w którym żyjemy, zaś w centrum tego świata zgodnie z ideą humanizmu jest człowiek i jego rozum. Tony Cragg nadaje także swoim pracom tytuły, które mają ogromne znaczenie, gdyż ułatwiają ich interpretację i wiążą się z naszymi osobistymi doświadczeniami, np. *Krajobraz myślowy*, *Zatopiony w myślach*, *Mieszane uczucia*, *Cicha rozmowa*. Możemy łatwo zauważyć, że wszystkie te tytuły nawiązują do egzystencji, nieustannego rozwoju i sensu ludzkiego życia. W tematyce swych prac odkrywa on również potencjał rzeźbiarski w rzeczach codziennych, a także ukazuje, poprzez iluzję, nowe sposoby patrzenia na różne przedmioty, w których kryje się wiele znaczeń, ciekawych opowieści i interpretacji. Dlatego, podążając tropem mistrza, postanowiłam wykonać rzeźby, które łączą się z pracą nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, zwanej nauczaniem zintegrowanym. Zarys klasy, czyli ławki i książkę, wykonałam z foremek do ciasta, które zostały zrobione z folii aluminiowej. Natomiast układ spiralny nauczania zintegrowanego odzwierciedla spirala trzepaczki do ubijania, osadzona na fundamencie ze złączek baterii do wody



**Fotografia 1.** Projekt rzeźby *Nauczanie zintegrowane*

Inspiracją do wykonania rzeźby *Poznanie siebie* stało się jedno ze zdań Janusza Korczaka, którego słowa przytoczyłam na wstępie mojej pracy: „Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać”<sup>54</sup>. Każdy nauczyciel, który pragnie być dobrym nauczycielem, powinien poznać siebie i stworzyć swój własny obraz. Jest to jednak zadanie bardzo trudne i skomplikowane, ponieważ człowiek, pomimo tego, że stanowi zwartą całość, jest istotą złożoną. Składa się bowiem z trzech wymiarów: ciała, umysłu i ducha. Zaś z każdym z tych wymiarów wiążą się inne potrzeby. Aby je zbadać i zgłębić, należy w sposób spiralny i rotacyjny dotrzeć do swojego wnętrza. Wówczas uzyskamy odpowiedzi na wiele nurtujących nas pytań dotyczących obrazu siebie oraz sensu i ostatecznego celu naszego życia. Wymaga to jednak od człowieka ciągłego zanurzania się w głębi swego wnętrza, dużej wrażliwości, spostrzegawczości, wnikliwości oraz nieustannego drążenia tematu natury ludzkiej, a także otaczającego nas świata.

Rzeźba *Poznanie siebie* ukazuje zarys postaci ludzkiej. Wykonałam ją z rzeczy codziennego użytku. Imitacją głowy, czyli umysłu człowieka, jest zaparaczka do herbaty. Jej kształt doskonale odzwierciedla głowę człowieka.

<sup>54</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Internat, Kolonie letnie*, dz. cyt., s. 12.



**Fotografia 2.** Projekt rzeźby *Poznanie siebie*

Zaś cel, do jakiego jest przeznaczona, czyli zaparzenie świeżej herbaty, wiąże się ściśle ze świeżością umysłu człowieka, a zwłaszcza nauczyciela. Musi on wciąż podejmować różne decyzje, nieraz bardzo trudne, i nie może niestety zastanawiać się nad nimi ani odłożyć ich w czasie. Jest to tak zwana refleksja w toku działania. Ponadto wskazać należy również na refleksję nad działaniem<sup>55</sup>. Świeżość umysłu pozwala także na metamyślenie, czyli myślenie o własnym myśleniu, które jest podstawą ludzkiej samoświadomości i umożliwia poznanie siebie.

Wnętrze człowieka i sposób jego poznania odzwierciedla spirala masynek do mielenia. Jej rotacyjny oraz spiralny kształt uświadamia nam, że człowiek, aby poznać siebie, musi wciąż docierać coraz głębiej do swego wnętrza i odkrywać bogactwo swej osobowości, wydobywając je na zewnątrz i obdarzając tym bogactwem swych uczniów.

Duchowość człowieka, jako trzeci wymiar, łączy ciało z umysłem. W mojej rzeźbie odzwierciedlają ją złączki do baterii wodnej, które umożliwiają

<sup>55</sup> E. Zawadzka-Bartnik, *Refleksja w zawodzie nauczyciela – założenia a realne możliwości realizacji*, „Neofilolog” 2014, t. 43(1), s. 7–23.

odpowiedni przepływ wody. Tak samo duchowość człowieka stanowi dopełnienie i kwintesencję ciała i umysłu. Chociaż niewidoczna i często pomijana, odgrywa bardzo istotną rolę w egzystencji i poznaniu siebie. Człowiek dojrzały duchowo inaczej postrzega siebie, mając na uwadze fakt, że został stworzony na obraz i podobieństwo Boga. To czyni go kimś ważnym i wyjątkowym, a zarazem zobowiązuje do poznania siebie i nieustannej pracy nad sobą.

Rzeźba *Nauczanie zintegrowane* ukazuje istotę edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej, która jest realizowana właśnie w takiej formie. Spirala od trzepaczki do ubijania piany doskonale odzwierciedla i podkreśla właśnie układ spiralny nauczania zintegrowanego. Specyfika tego nauczania polega na tym, że ze względu na prawidłowości umysłowego rozwoju dziecka w poszczególnych latach treści nauczania powinny narastać i rozszerzać się w układzie spiralnym. Oznacza to, że w każdym następnym roku edukacji treści te powinny być powtarzane, pogłębiane a następnie rozszerzane. Spirala od trzepaczki doskonale obrazuje cechy tego nauczania, czyli powtarzalność w równych odstępach czasu, pogłębianie wiedzy w postaci rotacyjności, zanurzanie się w jej głębię, drążenie danego tematu oraz rozszerzanie wiedzy.

Patrząc na rzeźbę, widzimy, że u góry spirala trzepaczki jest szeroka i z książki ułożonej nieprzypadkowo spływa do każdego ucznia wiedza z różnych przedmiotów. Wiedza ta jest oczywiście przekazywana przez nauczyciela poprzez zastosowanie różnych metod, zwłaszcza aktywizujących uczniów, a także bogactwo środków dydaktycznych. W ten sposób buduje się u każdego ucznia mocny fundament do kontynuowania nauki w klasach IV–VI. Odzwierciedleniem tego fundamentu w mojej rzeźbie jest bateria wodna, która składa się z trzech złączek, czyli poziomów, a poszczególne z nich to I, II i III klasa szkoły podstawowej. Ukazując nauczanie zintegrowane w postaci rzeźby, należy wyjaśnić dwa bardzo ważne pojęcia z nim związane, czyli integracja i korelacja.

Integracja to sposób nauczania mający na celu pokazywanie związków między wszystkimi kierunkami czy zakresami edukacji oraz ukazywanie nauki jako całości<sup>56</sup>. Integracja to łączenie elementów w całość, ale ta całość nie jest sumą elementów, lecz nową jakością.

---

<sup>56</sup> Por. R. Więckowski, *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*, w: H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 92.

Korelacja zaś to uzgadnianie i wprowadzanie w nauczaniu poszczególnych przedmiotów pewnej równoległości, polegającej na uzupełnianiu i naświetlaniu na różnych zajęciach samych zagadnień od różnych stron<sup>57</sup>.

Najważniejszym celem edukacji wczesnoszkolnej, czyli nauczania zintegrowanego, jest wspomaganie rozwoju dziecka pod względem intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym, a także przygotowanie do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Wiąże się to z wyposażeniem dzieci w pewien zasób umiejętności i wiadomości niezbędny do poznawania oraz rozumienia świata. Radzenia sobie w codziennych sytuacjach oraz kontynuowania nauki w klasach IV–VI.

### 2.3.2. Sposób przekazywania wiedzy i relacje z uczniami

*Bardzo lubiłam lekcje z Panią Bodurką, ponieważ wiedza przekazywana była w sposób prosty, zrozumiały, a także ciekawy. Podczas rysowania konstrukcji zawsze mówiłyśmy z koleżankami, że jest osobą, która ma linijkę w oczach. Zauważała każdy błąd i od razu mówiła „tutaj nie ma pół centymetra, sprawdź jeszcze raz i popraw”. Nigdy nie nudziłam się na tych zajęciach, chociaż trwały trzy godziny lekcyjne. Zawsze robiłyśmy ciekawe ćwiczenia, rysowałyśmy konstrukcje, modelowałyśmy odzież z bibuły, upinałyśmy szpilkami na manekinach. Pani Bodurka na zapleczu miała dużo pomocy dydaktycznych, które wykonywała sama, wykorzystując do tego duże kalendarze ścienne, których brzegi wykończone były blaszkami aluminiowymi i posiadały uchwyt do powieszenia. Pomoce te ułatwiały nam zrozumienie trudnych zagadnień. Posiadała również dar przekazywania wiedzy uczniom. Na lekcjach panowała zawsze bardzo dobra atmosfera. Była bardzo dobrym nauczycielem – życzliwym, autentycznym, o wysokiej kulturze osobistej i nie-naganych manierach.*

Jolanta, klasa III Technikum Odzieżowego

Jedną z bardzo istotnych kompetencji nauczyciela jest umiejętność przekazywania wiedzy. Wiąże się to z ciekawym i atrakcyjnym sposobem prowadzenia lekcji, podczas której przekazywanie informacji ma być jasne, zrozumiałe i konkretne. W pracy dydaktyczno-wychowawczej posługiwałam

<sup>57</sup> Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 182.

się różnymi metodami – słownymi, obrazowymi, aktywizującymi i twórczymi. Staralam się także tworzyć dobry klimat psychologiczny. Mój dialog z uczniami opierał się na intencji rozumienia, a także promował wzajemność brania i dawania. Przekazując wiadomości, starałam się kształtować osobowość, postawy i kompetencje moich wychowanków.

Ważną kwestią jest indywidualne podejście do każdego ucznia, uwzględniające jego zdolności i możliwości. Należy szczególnie dostrzegać uczniów nieśmiałych, słabszych i starać im się pomóc. Nauczyciel powinien także wzbudzić zainteresowanie przedmiotem, który wykłada. Uczniowie, którzy kochają swego nauczyciela, chętnie się uczą i lubią przedmiot, który on wykłada. Jednak nie każdy nauczyciel, który posiada wiedzę i stopień naukowy, jest dobrym nauczycielem. Często się zdarza, że uczniowie nie nadążają za tokiem jego rozumowania. Podkreśla on swą wyższość, zapominając o tym, że uczniów należy traktować z godnością i szacunkiem<sup>58</sup>.

Według Stefana Szumana, każdy nauczyciel ma swój własny sposób i osobisty styl nauczania, działania, modelowania i kształtowania uczniów, swoją manierę pedagogiczną. Aby zjednać sobie ucznia, należy go wysłuchać, czyli uzbroić się w cierpliwość i nie przerywać mu jego wypowiedzi. Nauczyciel powinien być także sprawiedliwy i oceniać uczniów na podstawie posiadanej wiedzy, a nie osobistych uprzedzeń. Wiedza ta powinna być wcześniej odpowiednio przekazana i wyjaśniona, tak aby uczniowie zrozumieli poszczególne zagadnienia a nie musieli uczyć się ich na pamięć<sup>59</sup>.

Antonina Gurycka pisze: „Mistrz jest zawsze obecny z uczniem w szkole, potrafi patrzeć, słuchać, rozumieć, dyskretnie pomagać, być wzorem i nosicielem prawdy, otwierać umysły, pobudzać uczniów do rozwoju, do rozumienia i poznawania świata. W szkole wszyscy nauczyciele mogą być mistrzami, lecz wyjątkową rolę należy przypisać wychowawcom klas. takich nauczycieli nazywam „Mistrzami Życia”<sup>60</sup>.

*Pani Bodurka była osobą posiadającą duże poczucie humoru. Zawsze po powitaniu i sprawdzeniu obecności zaczynała od swobodnej i luźnej rozmowy na różne tematy. Bardzo nam to imponowało i pozwalało się odstresować, dlatego z wielką przyjemnością czekałyśmy na jej lekcje. Nieraz chciałyśmy*

<sup>58</sup> I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.

<sup>59</sup> S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, w: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1959, s. 73–108.

<sup>60</sup> A. Gurycka, *Idea szkoły mistrzów i uczniów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, t. 8, s. 3–10.

*ją zagadać dłużej, ale Pani Profesor mówiła, że już wystarczy i wracamy do lekcji. Była osobą bardzo punktualną, lekcje zaczynały się i kończyły równo z dzwonkiem. Często mówiłyśmy: Pani Profesor, bo mąż przyjechał i na Panią czeka, wówczas odpowiadała nam z uśmiechem – „jak kocha to poczeka”. Choć była młodą nauczycielką, to posiadała bardzo dużą wiedzę teoretyczną i praktyczną. Nigdy nie korzystała z książki, wszystko omawiała i dyktowała do zeszytu z pamięci. Bardzo dobrze tłumaczyła i przekazywała wiedzę. Posiadała właśnie tę umiejętność, którą nie wszyscy nauczyciele mieli, chociaż posiadali czasem tytuł doktora. Byłyśmy zaurczone jej postawą. Świetnie rysowała konstrukcje, a zwłaszcza łuki i podkroje, które wykonywała jednym pociągnięciem ręki. My z zachwytu mówiłyśmy: „ale Pani świetnie rysuje”, a Pani Profesor ze swoją skromnością odpowiadała nam: „jak wy wykonacie tyle konstrukcji co ja, to będziecie rysować jeszcze lepiej ode mnie”. Podczas lekcji miała czas na wszystko – na swobodną rozmowę, na sprawdzenie wiadomości, na omówienie i wytłumaczenie tematu lekcji, na powtórzenie najważniejszych kwestii, na zadanie pytania, czy wszyscy zrozumieli temat lekcji i czy należy jeszcze coś powtórzyć. Dlatego wszyscy chcieli mieć lekcje z Panią Bodurką i w tych klasach, gdzie był podział na grupy, dochodziło nieraz do konfliktów. Pamiętam właśnie takie zdarzenie w naszej klasie. Obie grupy chciały mieć z Panią Bodurką ćwiczenia z konstrukcji i modelowania odzieży, wówczas Pan Dyrektor powiedział: do której grupy Pani przyjdzie jako pierwsza, tam będzie prowadzić lekcje. Długo zastanawialiśmy się, co zrobić, żeby to była nasza grupa. Gdy zobaczyłyśmy, że w naszym kierunku zmierza inna Pani, to powiedziałyśmy, że u nas już była Pani Bodurka, tylko wróciła po dziennik, bo zabrała inny. W ten sposób wygrałyśmy rywalizację z tamtą grupą.*

Teresa, uczennica klasy V Technikum Odzieżowego

Istotnym aspektem w pracy nauczyciela jest jego doświadczenie. Donald A. Schön twierdził, iż właśnie owo doświadczenie może być źródłem wiedzy oraz sposobem działania. Jako twórca koncepcji refleksyjnej praktyki wyróżnił:

- refleksję w toku działania
- i refleksję nad działaniem<sup>61</sup>.

<sup>61</sup> D.A. Schön, *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco, Kalifornia 1987.

„Pierwszy rodzaj refleksji jest procesem dynamicznym, swoistą spiralą myślenia i działania, krytycyzmu i twórczości, dostrzegania i rozumienia przestrzeni zjawisk i procesów oraz przewidywania ich następstw”<sup>62</sup>. Refleksja jest potrzebna nie tylko nad materiałem nauczania i sposobami jego realizacji (warstwa dydaktyczna), ale także – a może nade wszystko – nad pracą z uczniem jako osobą (warstwa pedagogiczna pracy nauczyciela)

Poczucie humoru jest cechą mile widzianą i przydatną w pracy pedagogicznej, gdyż zbliża ludzi do siebie i budzi sympatię otoczenia. Redukuje także napięcia stresowe i agresywne. Ważne jest, aby na lekcji nauczyciel potrafił stworzyć właściwy klimat i nawiązał odpowiedni dialog z uczniami.

Zdaniem Janusza Korczaka dobry wychowawca to ten, „który nie włącza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje – przeżyje wraz z dzieckiem wiele natchnionych chwil (...)”<sup>63</sup>. Nauczyciel powinien miło i życzliwie rozmawiać z uczniami, zachęcać ich i motywować do pracy, wzmacniać ich wiarę w siebie, we własne siły.

*W szkole średniej miałam dwie ulubione Profesorki, w które byłam wpatrzona jak w obraz. Jedną z nich była Pani Profesor Maria Bodurka, która uczyła mnie technologii odzieży. Była bardzo ładną i młodą Panią. Miała nienaganną sylwetkę jak modelka i zawsze była elegancko i modnie ubrana. Jeden z Panów Profesorów mówił nam, że Pani Bodurka to ozdoba pokoju nauczycielskiego. Zawsze była miła, uśmiechnięta, dobra. Miała świetne relacje z uczniami – my kochałyśmy ją, a ona kochała nas. Na każdej przerwie, kiedy miała dyżur, chodziliśmy do niej, aby porozmawiać, zwierzyć się ze swych tajemnic, poprosić o radę. Również, jak była taka potrzeba, to pukałyśmy do pokoju nauczycielskiego i prosiłyśmy ją na chwilę. Odkładała wówczas jedzenie czy picie i wychodziła do nas na rozmowę. Zawsze miała dla nas czas i nigdy nikomu nie powiedziała, że go nie ma. Każda klasa chciała, aby Pani Bodurka była ich wychowawcą, jeżeli następowała zmiana wychowawcy. Zawsze tych, których była wychowawczynią, nazywaliśmy szczęściarzami. Nasza klasa i ja, chociaż nie była naszą wychowawczynią, ze wszystkim zwracaliśmy się do niej i uważaliśmy ją za naszą wychowawczynię pomimo innego zapisu w dzienniku. Pamiętam taką sytuację, kiedy Pani Bodurka*

<sup>62</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997, s. 14.

<sup>63</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1993, s. 32.

wstawiła się za nami do Pana Dyrektora, aby pozwolił nam zaprosić na zabawę andrzejkową żołnierzy z jednostki wojskowej przy ul. Wrocławskiej. Pan Dyrektor się zgodził i była to superzabawa. Wszyscy byliśmy bardzo zadowoleni. Za trzy miesiące dwóch żołnierzy ze swoim przełożonym przyszło do szkoły, aby zaprosić nas do siebie na zabawę karnawałową. Oczywiście na rozmowę do Pana Dyrektora zaprowadziła ich Pani Profesor Bodurka. Tym razem bez żadnych obaw Pan Dyrektor wyraził zgodę. Zawsze, jak wychodziliśmy do teatru czy do kina, to jako opieka szła z nami Pani Profesor Bodurka, która pozostanie w mej pamięci jako nauczyciel wyjątkowy i bardzo dobry człowiek.

Ewa, uczennica klasy V Technikum Odzieżowego (pisownia oryginalna).

Osobowość nauczyciela ma istotny wpływ na rodzaj i jakość relacji z uczniami, albowiem głównymi podmiotami procesu edukacyjnego są uczeń i nauczyciel. Patrząc na różne osobowości uczniów, starałam się indywidualnie podchodzić do każdego z nich i traktować jako autonomiczny podmiot, o którym Jolanta Szempruch pisze w następujący sposób: „w relacjach edukacyjnych niezwykle istotne jest podmiotowe traktowanie uczniów przez nauczycieli, objawiające się poszanowaniem ich godności osobistej, umacnianiem w nich poczucia własnej wartości, przyznaniem im prawa do odrębności, niepowtarzalności i szacunku”<sup>64</sup>.

Zdaniem Juliana Radzewicza uczniowie, którzy czują się podmiotami, są:

- skłonni traktować większość życiowych sytuacji jako zadaniowe, które warto rozwiązać
- wrażliwi na informacje i sami poszukują takich, które ułatwiają im działanie
- bardziej cenią samokontrolę
- są realistyczni w działaniu
- uczą się na własnych doświadczeniach
- mają silniejsze poczucie odpowiedzialności
- są odporniejsi na stres i frustracje<sup>65</sup>.

Szczególną zaś formą relacji wychowawczej jest więź pomiędzy uczniem i nauczycielem, która powinna być oparta na miłości i wzajemnym szacunku.

<sup>64</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia...*, dz. cyt., s. 224.

<sup>65</sup> J. Radzewicz, *O współpodmiotowości ucznia w nauczaniu i wychowaniu*, w: R. Radwiłowicz (red.), *O podmiotowości ucznia w nauczaniu i wychowaniu*, Instytut Kształcenia Nauczycieli. Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1986, s. 72.

*W mej pamięci z lat, gdy uczęszczałam do szkoły średniej, najbardziej utkwiły dwie sytuacje związane z osobą Pani Profesor Bodurki, która była nauczycielką bardzo miłą, ciepłą, kontaktową, otwartą, ale także wymagającą, konsekwentną i sprawiedliwą. Jedną z nich dotyczyła tego, że nie nauczyliśmy się na wcześniej zapowiedzianej klasówce. Pani Bodurka weszła do sali, przywitała się z nami i sprawdziła obecność. Następnie poprosiła, abymy wyciągnęły kartki i podyktowała pytania. Po chwili jednak zauważyła, że pisze tylko kilka osób. Powiedziała więc: „proszę schować kartki, bo przecież nie postawię 30 ocen niedostatecznych”. Potem dodała, że bardzo się na nas zawiodła, gdyż zawsze traktowała nas z szacunkiem jako swoich partnerów, a my dzisiaj zrobiliśmy jej wielką przykrość. Nie tak się umawialiśmy. W klasie panowała grobowa cisza, było nam bardzo głupio. Wszystkie miałyśmy spuszczone głowy ze wstydu. Po tej jakże wymownej chwili ciszy nasza Pani poprowadziła nową lekcję, a przed jej zakończeniem poprosiła przewodniczącą, aby podpisała w jej notatniku, że za tydzień jest przełożona klasówka. Później powiedziała „do widzenia” i wyszła z klasy. Na drugi dzień poszliśmy z bukietem kwiatów do Pani Bodurki, aby ją przeprosić. Za tydzień napisaliśmy tak klasówkę, że było tylko kilka czwórek, a nasza Pani była znów uśmiechnięta i dumna z nas.*

*Druga sytuacja dotyczyła już tylko mnie. Na jednej z lekcji omawialiśmy skróty nazw pomiarów krawieckich używane w konstrukcji i modelowaniu odzieży. Był to trudny temat, ale Pani Bodurka wytłumaczyła nam go jak zwykle bardzo dobrze, na podstawie trzech płaszczyzn ciała. Trzeba było jednak zapamiętać i znać ich skróty, żeby wytłumaczyć pozostałe nazwy, a ja już myślami byłam na spotkaniu z moim chłopakiem. Na następną lekcję zgłosiłam nieprzygotowanie z powodu złego samopoczucia. Ale już na kolejnej lekcji Pani Bodurka zapytała mnie właśnie z tego tematu. Niestety nie powtórzyłam wiadomości, wszystko mi się pomieszało i chociaż byłam wzorową uczennicą, otrzymałam ocenę niedostateczną. Po lekcjach zaczęłam na Panią i gdy wyszła z klasy, przeprosiłam ją i podziękowałam jej za to, że dała mi ocenę niedostateczną, ponieważ w pełni na nią zasłużyłam. Pani uśmiechnęła się i powiedziała: „jestem bardzo zaskoczona twoją postawą – jeszcze nikt mi nie podziękował za ocenę niedostateczną. Za dwa dni będziesz miała okazję poprawić ocenę, jeśli się nauczysz. Wiadomości te przydadzą ci się na egzamin dyplomowy”. Słowa te okazały się prorocze, gdyż podczas obrony jedno z moich pytań dotyczyło właśnie tego zagadnienia. Po egzaminie dyplomowym poszłam powtórnie podziękować Pani Profesor.*

Małgorzata klasa V TO

Dobrego nauczyciela powinna cechować umiejętność nawiązywania kontaktu nie tylko z poszczególnymi uczniami, ale także z całą klasą. Istotną rolę w tej komunikacji odgrywa słuchanie siebie nawzajem, respektowanie potrzeb nauczyciela przez uczniów i potrzeb uczniów przez nauczyciela. Dlatego warunkiem sprawnego współdziałania nauczyciela i ucznia jest dialog polegający na obopólnej chęci rozmawiania i słuchania siebie. Rozwijanie i doskonalenie umiejętności dialogu jest procesem złożonym i powinien obejmować wszystkie szczeble edukacji. Budowanie zaś dialogu między uczniem i nauczycielem nie jest łatwe.

Marian Śnieżyński opracował koncepcję uczenia sztuki dialogu, która składa się z następujących działań:

- nawiązanie kontaktu z uczniem poprzez doprowadzenie do komunikacji,
- nawiązanie relacji interpersonalnych,
- budowanie i realizowanie dialogu edukacyjnego<sup>66</sup>.

Nawiązanie kontaktu z uczniem stanowi początek tworzenia i umacniania więzi klasowych. Komunikacja pedagogiczna jest niezbędna do nawiązania z uczniami relacji interpersonalnych, które są według wspomnianego autora kolejnym etapem działań. Podstawą nawiązania tych relacji jest respektowanie dwóch zasad: miłości i podmiotowości. Miłość objawia się poprzez życzliwość, cierpliwość, dobro, współpartnerstwo, sprawiedliwość, optymizm, ale również przez stanowczość, konsekwencję, nagrody i kary. Natomiast podmiotowość podkreśla indywidualność i niepowtarzalność ucznia, jego prawo do wolności, do szacunku, do błędu. Dlatego relacje interpersonalne między uczniem i nauczycielem rozumie się jako bezpośredni kontakt o charakterze więzi egzystencjalnej. Następnym etapem wyżej wymienionej koncepcji jest budowanie i realizowanie tego dialogu jako pełnej i dojrzałej formy kontaktów osobowych. Na tym etapie nauczyciel staje się doradcą i koordynatorem podczas odkrywania prawdy, systemu wartości, obrony własnych poglądów z równoczesnym poszanowaniem poglądów innych osób<sup>67</sup>.

---

<sup>66</sup> M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne zagadnienia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s. 17–19.

<sup>67</sup> Tamże; por: J. Szempruch, *Pedeutologia...*, dz. cyt., s. 228–229.

### 2.3.3. Oddziaływanie na uczniów jako wychowawca

Byłam uczennicą Szkoły Odzieżowej i w pierwszej klasie nie otrzymałam promocji do drugiej klasy, ponieważ wagarowałam i nie uczyłam się, bo mi się nie chciało. Moi rodzice pracowali za granicą, a mną opiekowała się babcia. Gdy powtarzałam pierwszą klasę, moją wychowawczynią została Pani Profesor Bodurka, która była osobą wymagającą, sprawiedliwą i konsekwentną. Od nowego roku szkolnego, we wrześniu znów zaczęłam wagarować i spóźniać się na lekcje. Moja wychowawczyni poprosiła mnie po lekcjach na rozmowę i udzieliła mi ostrej reprimendy. Zapowiedziała mi również, że jeżeli sytuacja się nie poprawi, to poprosi na rozmowę babcię a następnie będzie rozmowa u Pani Dyrektor. Niestety nie posłuchałam, nadal spóźniałam się na lekcje i wagarowałam ze swoją koleżanką. Wtedy Pani Bodurka poprosiła na rozmowę moją babcię, która opowiedziała jej całą historię, o tym, że moi rodzice są rozwiedzeni i oboje pracują za granicą, a ona zajmuje się moim wychowaniem. Powiedziała także, że ja jej nie chcę słuchać, nie uczę się, tylko ciągle gdzieś chodzę z koleżankami. Pamiętam, że po tych słowach babcia się rozplakała i powiedziała, że nie wie już, co ma ze mną robić... Po wizycie babci Pani Bodurka poprosiła mnie znów na rozmowę i powiedziała: „nie wstyd ci, że babcia 70-letnia chodzi za tobą do szkoły i płacze? Nie żal ci jej? Opiekuje się tobą, dba o ciebie, a ty w ten sposób się jej odwdzięczasz? A co będzie z tobą, jeśli zachoruje i zostaniesz sama, pomyślałaś o tym?” Te słowa mnie przeraziły, bo nigdy wcześniej o tym nie myślałam. Mama kontaktowała się ze mną rzadko, a ojciec wcale. Pani Bodurka powiedziała mi również: „jesteś ładną i mądrą dziewczyną, gdybyś chciała, to mogłabyś być wzorową uczennicą, wiesz, jaką radość sprawiłabyś babci, mamie i sobie? A tak to jesteś już zagrożona z kilku przedmiotów, u mnie również”. Zapytałam, czy jeżeli się nauczę na przyszłą lekcję, to da mi Pani szansę? Odpowiedziała: „tak, ale pod warunkiem, że nie będziesz się spóźniać na lekcje i nie będziesz wagarować. Porozmawiam również z innymi nauczycielami, aby dali ci możliwość poprawy ocen”. Po lekcjach wróciłam zaraz do domu i przyrzekłam sobie, że od dziś zabieram się do nauki. Na następnej lekcji u Pani Bodurki zgłosiłam się do poprawy oceny. Odpowiedziałam na wszystkie pytania i otrzymałam ocenę bardzo dobrą. Nie wierzyłam w to, więc zapytałam jeszcze raz, czy dostałam piątkę. „Tak” odpowiedziała Pani Bodurka i zapytała: „a czemu miałabyś nie dostać? Ja oceniłam cię teraz za wiedzę a nie za zachowanie”. Ta ocena bardzo mnie podbudowała, bo ja myślałam, że Pani się będzie na mnie mścić. Po jakimś czasie także u innych nauczycieli poprawiłam oceny. Od tej pory uczyłam się systematycznie. Szkołę średnią ukończyłam

*z wyróżnieniem, jako wzorowa uczennica. To, kim dzisiaj jestem, zawdzięczam mojej wychowawczyni, z którą pomimo upływu lat utrzymuję nadal kontakt.*

Joanna uczennica klasy III Technikum Odzieżowego  
(pisownia oryginalna)

Poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*) w zawodzie nauczyciela wywodzi się ze znanej teorii Alberta Bandury, który uważał, że owo poczucie jest związane z przekonaniem nauczyciela o tym, że może on tak „kierować swoim zachowaniem, aby osiągnąć założone cele i wywierać realny i korzystny wpływ na życie uczniów oraz na proces ich uczenia się”<sup>68</sup>. Skuteczność ta może odnosić się do następujących sytuacji:

- zadaniowych, polegających na przekazywaniu wiedzy uczniom
- interpersonalnych, dotyczących rozmowy z uczniem mającym trudności w zachowaniu lub uczeniu się
- organizacyjnych, polegających na organizowaniu wycieczek albo zajęć pozalekcyjnych. Skuteczne działanie nauczyciela oznacza również dotarcie do trudnych uczniów pozbawionych motywacji i jest ściśle związane z sukcesem zawodowym<sup>69</sup>.

W oddziaływaniu na ucznia duże znaczenie ma styl wychowawczy, który jest wypadkową sposobów i metod działania na wychowanka. Ma on odbicie w technikach najczęściej stosowanych. Źródeł tych stylów wychowania możemy poszukiwać w poglądach wychowawców na temat człowieka, osobistym doświadczeniu, pochodzeniu, czyli sposobie wychowania. Najbardziej cenionym i odpowiednim stylem według mnie jest styl demokratyczny, który polega na:

- wychowaniu opartym na partnerstwie
- silnej więzi emocjonalnej między wychowawcą a wychowankiem
- motywowaniu wychowanka
- dostosowaniu wymagań do możliwości wychowanka
- stosowaniu zachęt
- dyscyplinie opartej na znanych i zaakceptowanych normach i zasadach
- prawie do wypowiedzania swoich poglądów<sup>70</sup>.

<sup>68</sup> A. Bandura, *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1986.

<sup>69</sup> Tamże, por. J. Szempruch, *Pedeutologia...*, dz. cyt., s. 199.

<sup>70</sup> M. Gołębiowska, *Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem*, „Forum Pedagogiczne” 2014, nr 1, s. 243–253.

W przekazie wychowawczym bardzo ważna jest sztuka mówienia, dobór słów do sytuacji, jedność postawy i słowa. Natomiast w kontakcie osobowym istotny jest dialog, wzajemne otwarcie i partnerstwo.

#### 2.3.4. Powody, dla których jestem takim nauczycielem

Istotną rolę w życiu każdego człowieka odgrywa rodzina, w której człowiek przychodzi na świat, wychowuje się i dorasta, kształtując swą osobowość. „Pośród wielu dróg (jakimi idzie w swoim życiu człowiek) rodzina jest drogą pierwszą i z wielu względów najważniejszą. Jest drogą powszechną, pozostając za każdym razem drogą szczególną, jedyną i niepowtarzalną, jak niepowtarzalny jest każdy człowiek. Rodzina jest tą drogą, od której nie może się on odłączyć”<sup>71</sup>. W moim życiu rodzina również odegrała szczególną rolę. Wspomnienie domu rodzinnego przywołuje najlepsze uczucia: miłość, ciepło, bezpieczeństwo, dobre relacje i więzi, radość, duchową kulturę, prawidłową hierarchię potrzeb i własny kąt, gdzie mogłam na jakiś czas poczuć się sobą i być samą ze sobą.

Również środowisko naturalne, w którym się wychowywałam, odegrało kluczową rolę. Mój dom rodzinny usytuowany był w pobliżu gaju. Nieopodal płynęła rzeka. Wokół domu rozpościerał się piękny sad i ogród z kwiatami. Często, wracając ze szkoły, przechodziłam przez rzekę i wchodziłam do gaju. Przyglądałam się kwitnącym kwiatom na wiosnę, obserwowałam zwierzęta, słuchałam śpiewu ptaków i odgłosu spadającej wody z pobliskiego wodospadu. Moja mama zniecierpliwiona, że długo nie wracam, wychodziła po mnie i wołała mnie na obiad. To tam uczyłam się od natury, która jest najlepszą nauczycielką, jak pisał Jan Amos Komeński w swym dziele *Wielka dydaktyka*<sup>72</sup>.

W szkole podstawowej blisko domu miałam także swoją działkę, którą przygotował mi mój tato. Sama siałam i hodowałam na niej różne warzywa: rzodkiewkę, sałatę, koper, pietruszkę, marchew, cebulę, buraki ćwikłowe. Zawsze na wieczór przykrywałam je folią, aby szybciej rosły, podlewałam i pielęczałam. Pewnego razu, będąc na działce, widziałam przeobrażenie poczwarki w motyla. Było to, jak pamiętam, niesamowite

<sup>71</sup> Jan Paweł II, *List do rodzin Gratissimam Sane*, 1994, pkt 2: [https://kodr.pl/wp-content/uploads/2017/03/list\\_do\\_rodzin.pdf](https://kodr.pl/wp-content/uploads/2017/03/list_do_rodzin.pdf) (dostęp: 12.06.2023).

<sup>72</sup> J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, wstęp B. Suchodolski, tłum. K. Remerowa, PAN, Komitet Badań Pedagogicznych, Ossolineum, Wrocław 1956.

przeżycie. Możliwość obserwowania przyrody i nauka pochodząca z natury były źródłem, z którego czerpałam wiedzę. Chciałabym, abym mogła towarzyszyć każdemu uczniowi w takim przeobrażeniu się – z dziecka do dorosłego człowieka.

Do kształtowania mojej osobowości przyczynili się także moi wychowawcy i nauczyciele z pasją, którzy byli dla mnie wzorem do naśladowania. W mej pamięci utkwił obraz emerytowanej nauczycielki, która miała bardzo ładny dom z gankiem otoczonym winną latoroślą. Po obu stronach ganku były ławki. Idąc do sklepu, często widziałam, jak Pani Antonina siedziała w cieniu i czytała książki. Już wtedy marzyłam o tym, aby zostać nauczycielką i tak jak Pani Antonina siedzieć w cieniu i czytać, czyli zażywać owej błogiej beczynności, mieć czas na odpoczynek, wyciszenie i refleksję.

Jak już wcześniej wspominałam, od najmłodszych lat marzyłam, aby zostać nauczycielką. Moja ciocia chrzestna kupowała mi na różne okazje lalki i przywoziła ścinki materiałów od krawcowej. Mama często wspomina, że jak tylko się obudziłam, to brałam igłę, nici i szylam lalkom ubrania. Następnie ubierałam je, układałam na fotelu i zadawałam im pytania – odpowiadając równocześnie na nie. Potem jadłam śniadanie i bawiłam się dalej. W szkole podstawowej miałam już dużą kolekcję lalek, które tworzyły klasę, a także kilka zeszytów z wymyślonymi nazwiskami. Były to moje dzienniki lekcyjne.

Ważną rolę w kształtowaniu mojej osobowości odegrały także zainteresowania i pasje. Zawsze bardzo lubiłam tańczyć i ukończyłam pięć stopni kursu tańca towarzyskiego. Ekspresja, ruch, dynamika pozwalały mi się odstresować i chociaż na chwilę zapomnieć o codziennych obowiązkach. Moim hobby już od szkoły podstawowej jest także pisanie wierszy, które pozwala mi na wyciszenie, zadumę i refleksję nad sobą jako człowiekiem i nauczycielem.

### 2.3.5. Elementy wymagające poprawy w funkcjonowaniu jako nauczyciela

W moim obrazie nauczyciela i zarazem osoby chciałabym poddać zmianie przede wszystkim swoją nieśmiałość i pewnego rodzaju wycofanie. Wciąż pracuję nad tym, aby być osobą bardziej odważną i śmiałą, zwłaszcza w moich relacjach z przełożonymi, gdzie zbytnia uległość nie jest wskazana, zwłaszcza w dzisiejszych czasach. Pamiętam, że od dzieciństwa aż do obecnej

chwili lubię siadać w kącie, na końcu sali – wtedy czuję się dobrze i komfortowo. Jest to również związane z tym, że kilka razy zasłabłam i pozostawiło to trwałe ślad w mej psychice. Dlatego prowadząc lekcje jako nauczyciel, zawsze zwracam uwagę na osoby nieśmiałe, ponieważ wiem, że często tkwi w nich duży potencjał, który należy w umiejętny sposób wyeksponować na forum klasy, aby dodać im odwagi i wiary w siebie.

Sądzę, że jestem również osobą zbyt ambitną i honorową. Jeden z moich profesorów kiedyś powiedział mi: *pamiętaj o tym, że osoby ambitne i honorowe nieraz dużo tracą. Dlatego musisz trochę odpuścić i nie przywiązywać nadmiernej wagi do słów czy gestów*. Niestety, jeżeli ktoś mnie urazi, to zamykam się w sobie i każde słowo dogłębnie analizuję.

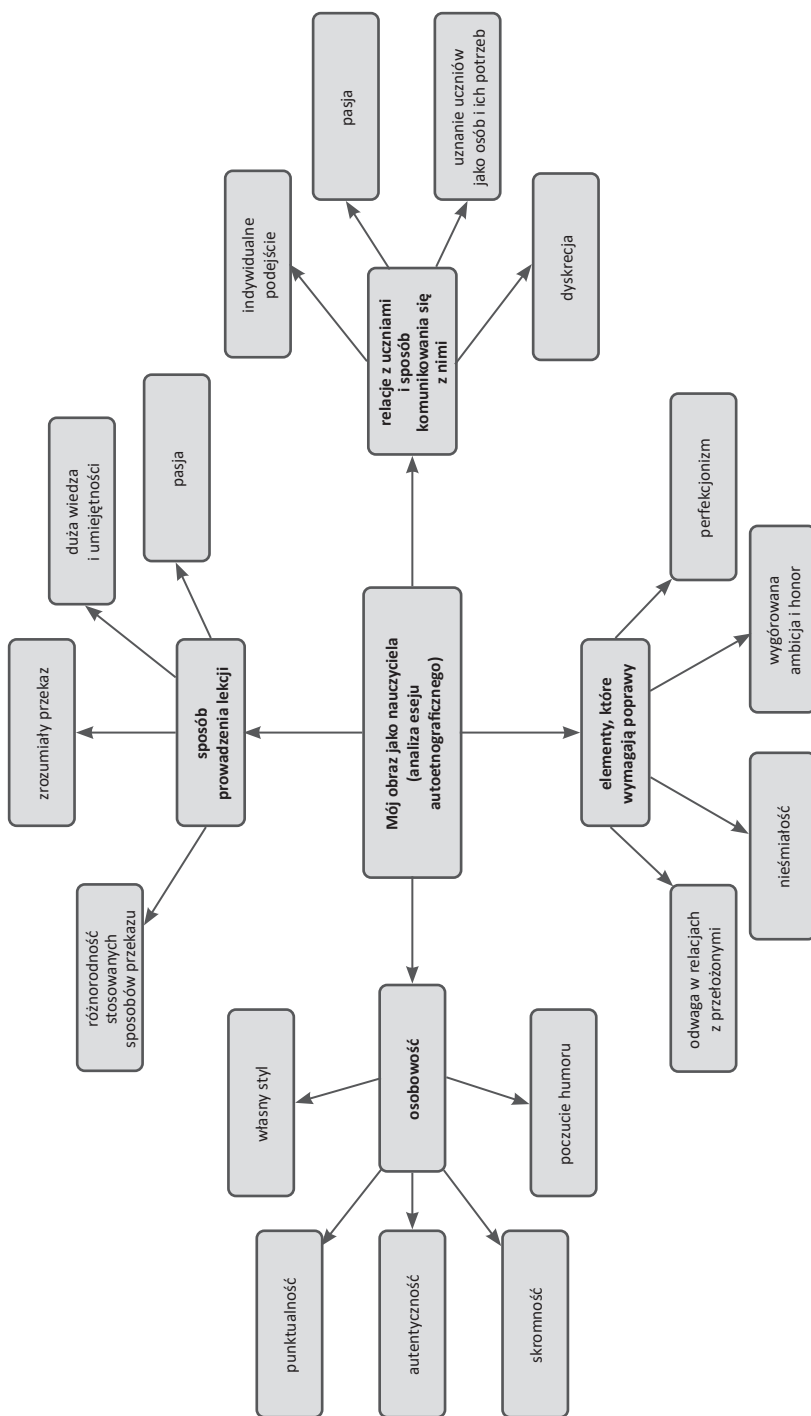
Zauważam też, że moją wadą jest pracoholizm. Moja córka kiedyś powiedziała mi: *Mamo, nie możesz być najlepszą nauczycielką, studentką, gospodynią, sprzątaczką, kucharką. Musisz mieć czas na odpoczynek i relaks, bo będziesz znów chora*. Także duża perfekcja i przesadna dokładność w stosunku do siebie nie ułatwiają mi wykonywania codziennych obowiązków.

Poniżej postaram się przedstawić najważniejsze kategorie budujące mój obraz jako nauczyciela, stanowiące wynik analizy eseju autoetnograficznego oraz esejów moich uczennic – będące jednocześnie podsumowaniem wcześniejszych podrozdziałów.

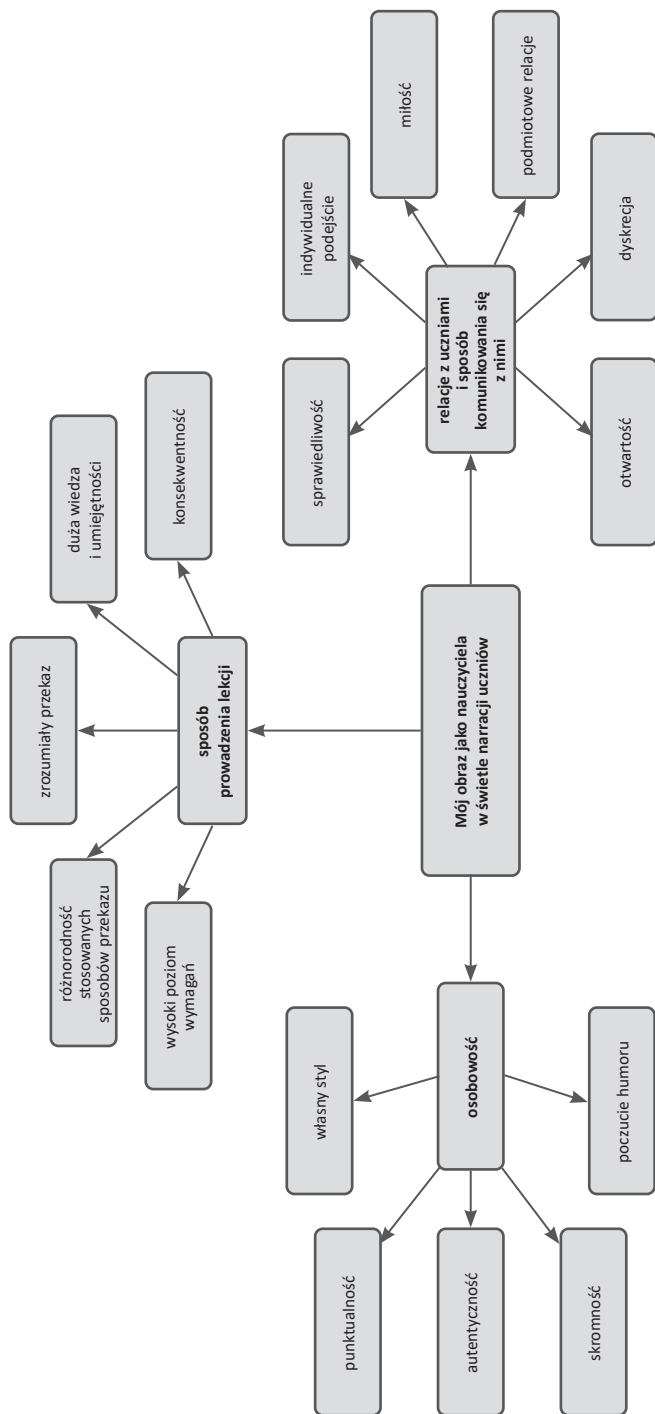
Podsumowując ryciny, warto wskazać na moje cechy, na które zwrócili uwagę uczniowie. Z ich narracji wynika, iż jest ich więcej, niż sama wskazałam w eseju autoetnograficznym. Z pewnością wynika to z faktu, iż każdy z uczniów zauważa te cechy, które w ich indywidualnych historiach, uwzględniających relacje ze mną, są najbardziej zauważalne. Ponadto, każdy z uczniów to inny, niezwykle człowiek, inna jest jego historia i potrzeby, stąd też wrażliwość na te atrybuty nauczyciela, które były dla niego największą podporą. Jest to dla mnie niezwykle budujące. Ważna jest jednocześnie jednomyślność (we wskazaniach uczniów i moich) co do większości cech osobowości oraz innych kategorii – sposobu prowadzenia lekcji oraz komunikacji z uczniami. To, iż jestem podobnie postrzegana przez uczniów oraz samą siebie, uważam za osobisty sukces bycia autentyczną. Co więcej, ciągłość postrzegania danej osoby również świadczy o jej dojrzałej tożsamości<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> A. Pilarska, *Ja i tożsamość a dobrostan psychiczny*, Wydawnictwo UMCS, Poznań 2012, s. 37.



**Rycina 1.** Mój obraz jako nauczyciela (analiza eseju autoetnograficznego). Opracowanie własne



**Rycina 2.** Mój obraz jako nauczyciela w świetle narracji uczniów. Opracowanie własne

Zawsze staram się działać zgodnie z własnymi przekonaniem, biorąc pod uwagę dobro uczniów, nie pomijając jednak standardów postępowania. Myślę, że moja droga – najpierw praca jako nauczyciela, następnie przymusowa przerwa w wykonywaniu zawodu, edukacja oraz powrót do pracy, a pomiedzy tym niezwykle kształcący aspekt wychowywania własnej córki sprawiły, iż mogę nazwać swoją tożsamość nauczycielską tożsamością osiągniętą<sup>74</sup>.

## 2.4. Podsumowanie

Napisanie tej pracy było dla mnie nie tylko wielkim marzeniem, ale również ogromnym wyzwaniem. Pisząc pracę, starałam się podołać wielu obowiązkom a jednocześnie w sposób dokładny nakreślić obraz siebie jako nauczyciela i udzielić odpowiedzi na to jakże nurtujące mnie pytanie: Naprawdę jaka jestem? Moje usposobienie, czyli zamiłowanie do dokładności i precyzji, nie ułatwiało mi tego zadania. Analizując jednak eseje moich uczennic oraz mój własny, doszłam do wniosku, że na pracę nauczyciela należy spojrzeć z dwóch perspektyw. Teoretycznej, ukazującej podstawę poznawczą ich działania, oraz praktycznej, ukazującej źródła ich doświadczeń zawodowych. Kwiatkowska zadaje kluczowe pytanie o to, jak sprawić, żeby praca nauczyciela była satysfakcjonująca zarówno dla niego samego, jak i dla jego uczniów<sup>75</sup>. Istotną kwestią według niej jest namysł nad specyfiką zawodu nauczyciela, czyli zainspirowanie do myślenia nad charakterem tej pracy, którą można określić jako zawód o tak zwanej „problematiczności głębokiej”. Oznacza to, że decyzje i działania nauczyciela są podejmowane przy niepełnych danych, a tym samym jego praca jest „niedookreślona”<sup>76</sup>. Nauczyciel podczas rozwiązywania różnych sytuacji nie dysponuje jednoznacznymi rozstrzygnięciami. Musi sam być twórcą odpowiednich sposobów reagowania i różnych strategii działań.

Zarówno ja, jak i moje uczennice w swoich esejach podkreśliłyśmy, że jako nauczyciel kochałam swych uczniów a jednocześnie swą pracę. I to właśnie według nich jest najważniejszą cechą nauczyciela i źródłem entuzjizmu w jego pracy pedagogicznej. Dlatego, aby relacja między wychowawcą

---

<sup>74</sup> H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 74–75.

<sup>75</sup> H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli...*, dz. cyt.

<sup>76</sup> Tamże.

a wychowankiem przyniosła zamierzone rezultaty i osiągnęła cele, musi być oparta na miłości, czulej, wrażliwej, ale również wymagającej i odpowiedzialnej, którą Jan Władysław Dawid w książce *O duszy nauczycielstwa* określił jako miłość dusz ludzkich<sup>77</sup>. Czym jest i na czym polega prawdziwa miłość, możemy się dowiedzieć, czytając hymn o miłości św. Pawła. Po jego głębszej analizie dochodzimy do wniosku, że miłość jest początkiem wszystkiego, co dobre, piękne i wzniosłe, a więc wszystkich pozostałych cech nauczyciela. Pisząc o miłości wymagającej, mam na uwadze słowa, które skierował do każdego z nas nasz wielki rodak papież Jan Paweł II, mówiąc „wymagajcie sami od siebie, nawet gdyby inni od was nie wymagali”. Słowa te są właśnie moim życiowym mottem jako osoby i nauczyciela. Bo przecież, żeby wymagać od uczniów, trzeba najpierw wymagać od siebie i przykładem swego codziennego życia dać świadectwo autentyczności i prawdziwości swych życiowych postaw, albowiem przykład jest najlepszą metodą wychowawczą.

Miłość to także odpowiedzialność i troska o drugiego człowieka. Na ten aspekt również moje uczennice zwracały uwagę. Będąc nauczycielem, miałam zawsze wizję człowieka, którego chcę ukształtować, gdyż był to najważniejszy mój cel wychowawczy. Uczennice podkreślały także, że jako nauczyciel jestem osobą kreatywną i twórczą. Dzieło, jakim jest ukształtowanie człowieka, będzie nieraz widoczne dopiero po kilkunastu lub kilkadziesiąt lat, ponieważ nauczyciel ma do czynienia nieraz z tworzywem bardzo trudnym i opornym. Jak oporu nie traktuję tu indywidualności czy asertywności wychowanka, gdyż są to cechy pożądane. Mowa tu raczej o negatywnym, zakorzenionym już wpływie środowiska. Człowiek jest – by użyć metafory – często oporniejszy niż diament, ale o wiele cenniejszy od tegoż, a nauczyciel stara się go oszlifować swoim słowem i przykładem własnego życia.

Z analizy esejów wynika również, że jako nauczyciela cechowała mnie życzliwość i troska o swych uczniów, której rezultatem była bliska i serdeczna relacja z nimi. Również moja otwarta postawa względem wychowanków wspomagała prawidłowy przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wychowankowie oczekują także od swego nauczyciela specyficznej więzi, zaufania i bezpieczeństwa. Zawsze też postrzegają nauczyciela przez pryzmat jego osobowości i podejścia personalistycznego do nich – tak było również w moim przypadku. Takie podmiotowe traktowanie uczniów, z godnością i szacunkiem, jest niezmiernie ważne w pracy pedagogicznej. Uśmiech

---

<sup>77</sup> J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, dz. cyt.

na twarzy, poczucie humoru, pogodne i zarazem łagodne usposobienie sprawiało, że uczniowie dobrze się czuli na moich lekcjach i jak niektórzy pisali – czekali na nie. Od nauczyciela uczniowie oczekują także stosowania różnorodnych i ciekawych metod nauczania, aby zajęcia były atrakcyjne, a zarazem zrozumiałe. Moje uczennice zwracały także uwagę na mój elegancki i modny ubiór oraz biżuterię i makijaż.

Uważam, że nauczyciel to osoba, która powinna nie tylko uczyć, ale przede wszystkim wychowywać. W rozdziale teoretycznym starałam się ukazać, jak ważną rolę w zawodzie nauczyciela odgrywa jego osobowość, a zwłaszcza jej bogactwo. W dobie upadku i zaniku autorytetu nauczyciela warto się zastanowić nad sposobami i możliwościami jego przywrócenia. Donald Schön uważał, że nauczyciel powinien być człowiekiem refleksyjnym, gdyż inaczej nie może być dobrym nauczycielem<sup>78</sup>. Dlatego w swej koncepcji wyróżnił refleksję w działaniu i nad działaniem. Wykorzystuje przy tym trzy rodzaje wiedzy, czyli wiedzę o sobie, wiedzę o świecie oraz wiedzę o sobie i świecie. Ważne jest rozumienie rzeczywistości, siebie, a także świadomości sensu swojego życia, celów i dążeń. Muszę coś zmienić w sobie, aby poczuć się lepiej, muszę to w sobie wypracować, aby inni to widzieli. Kinga Tucholska<sup>79</sup> pisze, że dobry nauczyciel rozumie przeszłość, by żyć godnie w teraźniejszości i dobrze budować swą przyszłość, a więc i obraz siebie. Powinien zatem uwzględniać otwartość i sensowność życia, nastawienie perspektywiczne i akceptację przeszłości. Nauczyciel powinien posiadać również wiedzę z zakresu demokracji, wielokulturowości, posługiwania się mediami. Powinien być także kształcony do pracy nad sobą, do ustawicznego zdobywania wiedzy, do współpracy i współistnienia, do pomocy innym. Wciąż musi się dostosowywać do zmiany i właśnie ta możliwość adaptacji do nieustannej zmiany wymaga od niego namysłu i refleksyjności. Jeżeli chce być dobrym i spełnionym nauczycielem, to musi poznać samego siebie. Zaś aby mieć właściwy obraz siebie, musi być zawsze refleksyjnym praktykiem.

Kończąc rozważania i wnioski dotyczące mojej pracy magisterskiej, pragnę wyrazić serdeczne podziękowania wszystkim wykładowcom, którzy przyczynili się do mojego rozwoju osobistego i zawodowego. Niechaj wyrazem tych podziękowań będzie wiersz pod tytułem *Moja Uczelnia*, którego jestem autorką.

<sup>78</sup> D.A. Schön, *Educating the reflective practitioner...*, dz. cyt.

<sup>79</sup> K. Tucholska, *Zagadnienie kompetencji w psychologii*, „Roczniki Psychologiczne” 2005, t. 2, s. 11–36.

Moja Uczelnia

Moja Uczelnia  
czym była dla mnie?  
Ucieczką od codzienności.

W trudnych momentach  
promykiem światła,  
nadzieją, chwilą radości.

Była też dla mnie  
mym drugim domem,  
spełnieniem marzeń z młodości.

Areną zmagañ,  
wewnętrznych sporów  
i jedną z moich miłości.

Dlatego kiedy  
bardzo zatęsknię  
i będę bliska rozpaczy,

Przyjdę posiedzieć  
znów na „palmiarnię”,  
by moją Uczelnię zobaczyć.

Mam jeszcze jedno  
wielkie marzenie,  
które na dnie w sercu chowam,

By jeszcze kiedyś  
w bliskiej przyszłości  
na mej Uczelni...

Wierząc głęboko,  
że i tym razem  
spełnią się moje marzenia,

Nie mówię  
mojej Uczelni żegnaj  
lecz tylko – do widzenia.

### Słowo

Spotkałam na tej Uczelni  
osobę wyjątkową  
i jej pragnę poświęcić  
wiersz pod tytułem „Słowo”.

Bo słowem można wiele,  
można pocieszyć, zranić,  
lecz można również swą wdzięczność  
wyrazić komuś słowami.

Dlatego niechaj me serce  
wyrazi słowami, co czuje,  
za wszystkie rozmowy, spotkania  
serdecznie Pani dziękuję.

Za poświęcony czas dla mnie,  
za cenne uwagi, wskazówki,  
za inspirację do pracy  
a nie szukanie wymówki.

Za to, że była Pani  
dwukrotnie mym promotorem  
i odegrała Pani  
w moim życiu istotną rolę.

I aby mi ułatwić  
osiągnąć cel marzeń znów,  
to otuliła mnie Pani  
szalem swych ciepłych słów.

Dziś wiem, że warto było  
na tę Uczelnię przyjść po to,  
by spotkać mentora i mistrza  
w osobie Pani Promotor.  
Maria Bodurka-Krzyżak

(z tomiku wierszy *Akademia we wspomnieniach*)

### 3. Łączenie ról studenta i nauczyciela akademickiego – perspektywa autoetnograficzna

(Agata Kawula)

*Świat jest teatrem, aktorami ludzie,  
Którzy kolejno wchodzi i znikają.  
Każdy tam aktor niejedną gra rolę,  
Bo siedem wieków dramat życia składa<sup>1</sup>.*

#### 3.1. Teoretyczne podstawy łączenia ról studenta i nauczyciela akademickiego w perspektywie autoetnograficznej<sup>2</sup>

Poniższy podrozdział skupia się na przedstawieniu najważniejszych aspektów teoretycznych dla podjęcia badań dotyczących dualizmu ról studenta i nauczyciela akademickiego. Te aspekty to krótki zarys historii zawodu nauczyciela, wzorce osobowe nauczyciela akademickiego i jego relacji ze studentami oraz charakterystyka współczesnego studenta i jego procesu studiowania.

---

<sup>1</sup> W. Shakespeare, *Jak wam się podoba*, akt II, scena VII, tłum. L. Ulrich, 1.08.2019, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/jak-wam-sie-podoba.html>

<sup>2</sup> Oryginalnie praca zawierała również podrozdział *Tożsamość nauczyciela akademickiego*, jednak z uwagi na treści części wprowadzającej został on stąd usunięty.

### 3.1.1. Rys historyczny pojęcia „nauczyciel”

Termin „nauczyciel” od zawsze łączony był z osobą, która nauczała. Zawód nauczycielski jest jednym z najstarszych zawodów na świecie, gdyż nauczanie i wychowywanie towarzyszy człowiekowi już od czasów pierwotnych wspólnot. Na przestrzeni wieków zmieniały się jednak określenia tych, którzy pełnili funkcje edukacyjne: „starszyzna rodowa”, kapłani, magowie, gubernatorzy, po współczesnych nauczycieli zatrudnionych w różnych instytucjach oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych<sup>3</sup>.

We wschodnich państwach starożytnych nauczyciel był głównie przekazicielem wiedzy, która miała umożliwić uczniom zrobienie kariery w życiu. W Chinach nauczyciela traktowano jako urzędnika państwowego. Cesarz powoływał urzędników, których zadaniem było kształcenie kadry do zajmowania w przyszłości ważnych stanowisk państwowych. Najważniejszym kryterium bycia nauczycielem była wiedza<sup>4</sup>.

W Indiach dostęp do wiedzy miała tylko najwyższa kasta – kapłanów. Swoją pracę opierali na bardzo bliskich, wręcz przyjacielskich stosunkach z uczniami. Podczas pobytu w szkole, który trwał kilka lat, uczniowie nieraz przywiązywali się do nauczyciela bardziej niż do ojca<sup>5</sup>.

W starożytnym Egipcie nauczycielami byli kapłani, którzy jako jedyni mieli dostęp do wiedzy i edukacji. Wiedza była niezwykle ważna ze względu na możliwość awansu społecznego. Nauczyciele egipscy jako pierwsi podejmowali próby stosowania metod poglądowych w początkowej nauce rachunków. Zaś najczęstszym środkiem motywowania do nauki była różga oraz kara zamykania w odosobnieniu<sup>6</sup>.

U Żydów nauczanie było świętym urzędem<sup>7</sup>. W szkołach judaistycznych nauczycielami byli rabini – uczeni w piśmie, znawcy prawa, które otrzymał

<sup>3</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 24–25.

<sup>4</sup> S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 554.

<sup>5</sup> J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 35.

<sup>6</sup> S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, dz. cyt., s. 554.

<sup>7</sup> S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 441.

Mojżesz na górze Synaj<sup>8</sup>. Nauczycielom stawiano wysokie wymagania; obok znajomości Biblii i Talmudu wymagano również od nich wysokiego poziomu moralnego oraz dojrzałości umysłowej. Nauczyciele cieszyli się ogromnym szacunkiem i byli wychowawcami całego narodu oraz wiernymi stróżami tradycji narodowej<sup>9</sup>.

W kulturze greckiej wzorem nauczyciela był filozof i poeta. Już w V w. p.n.e. w Atenach odnajdujemy początki tworzenia się grupy zawodowej nauczycieli. Utrzymywali się oni głównie z nauczania a do tego kwalifikowała przede wszystkim znajomość przedmiotu. Znaczenie nauczyciela zależało głównie od jego wiedzy przedmiotowej<sup>10</sup>. Społeczeństwo greckie oczekiwało od nauczycieli mądrości, która wyrażała się w dążeniu do prawdy, dobra i piękna. Nauczyciele greccy odznaczeni byli dużą surowością wobec uczniów, całkowicie pomijając ich psychikę. Było to zgodne z myślą Arystotelesa, który uważał, że wychowanie to rzecz poważna i musi się w nim mieszać przykrość z przyjemnością<sup>11</sup>.

W starożytnym Rzymie po raz pierwszy ustalono status zawodowy nauczyciela jako pracownika „samorządowego”<sup>12</sup>. Zadaniem nauczyciela było wpajanie uczniom zewnętrznej ogłady i wiedzy, która miała być niezbędna w ich przyszłym życiu polityczno-żołnierskim<sup>13</sup>. Marek Fabiusz Kwintylian stawiał bardzo wysokie wymagania nauczycielom. Doradzał, aby dobierać ich bardzo troskliwie. Jego zdaniem, nauczyciel powinien być dobrze przygotowany pod względem naukowym i metodycznym. Miał to być człowiek rozumny i sprawiedliwy, życzliwy wychowankom, prawdziwy ojciec powierzonych mu dzieci. Nauczyciel powinien chętnie odpowiadać na pytania uczniów, nie wymierzać kar pod wpływem gniewu, nie szafować pochwałami zbyt hojnie oraz nie wytykać wychowankom błędów w sposób

---

<sup>8</sup> R. Nowakowska-Siuta, *Szkoła – geneza i rozwój*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 234.

<sup>9</sup> Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1948, s. 4.

<sup>10</sup> S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, dz. cyt., s. 554.

<sup>11</sup> S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, dz. cyt., s. 44; Stefan Wołoszyn, *Wychowanie w starożytnej Europie*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red. nauk.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 93.

<sup>12</sup> S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, dz. cyt., s. 554.

<sup>13</sup> W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych podstaw moralnego postępowania nauczyciela*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001, s. 88.

obrażający ich godność osobistą. Pracę nauczyciela w szkole przyrównał do słońca, które swoimi promieniami ogrzewa wiele osób<sup>14</sup>.

W średniowieczu oświata szkolna podporządkowana była Kościołowi. Jej głównym celem było wychowanie do przestrzegania nauk i cnót chrześcijańskich oraz pokory i posłuszeństwa wobec Kościoła. Nowy typ nauczyciela, najczęściej zakonnik, troszczył się przede wszystkim o wychowanie religijne młodego pokolenia. Najważniejszą powinnością nauczyciela była uległość władzy duchownej. Pozostałe powinności skupiały się wokół surowego egzekwowania wiedzy i wymierzania kar uczniom w przypadku jej braku<sup>15</sup>. W średniowieczu znaczenia nabiera zawodowe wykształcenie nauczycieli, które odbywało się na uniwersytetach. Do bycia nauczycielem upoważniało posiadanie stopnia magistra a nadawano go absolwentom wydziałów humanistycznych. Upoważniał do tego również tytuł doktora, uzyskiwany po ukończeniu studiów z zakresu prawa, medycyny lub teologii. Nauczyciel musiał przede wszystkim znać przedmiot, którego miał nauczać<sup>16</sup>.

Tomasz z Akwinu w traktacie *De magistro* przedstawił swoje refleksje na temat nauczyciela. Według niego nauczyciel jest osobą, przekazującą innym prawdę, którą wcześniej sam poznał i kontemlował. Nauczyciel, który zna możliwości ucznia, jego aktywność umysłową, powinien wprowadzić go w dynamikę procesu poznania. Zadaniem nauczyciela nie jest więc wtłoczenie wiedzy uczniowi, lecz jedynie udzielenie mu pomocy, by sam ją zdobył<sup>17</sup>.

Od XVI wieku w zakresie przygotowania nauczycieli do zawodu dużą rolę odegrali jezuita, którzy dbali o odpowiednie przygotowanie swoich nauczycieli. Jezuicki nauczyciel, po skończonym nowicjacie, odbywał trzyletnie studia filozoficzne – tam przede wszystkim zgłębiał dzieła Arystotelesa. Następnie wracał do kolegium na kilkuletnią praktykę, podczas której studiował przepisy, zarządzenia, brał udział w konferencjach nauczycielskich, prowadził próbne lekcje. Po odbytej praktyce wracał na studia teologiczne, a po ich ukończeniu otrzymywał pełne kwalifikacje do zawodu. Głównym zadaniem nauczyciela było dokładne wypełnianie przepisów zawartych w *Ratio studiorum*<sup>18</sup>.

---

<sup>14</sup> P. Mazur, *Zawód nauczyciela – rys historyczny*, w: B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková (red.), *Nauczyciel kreatorem zmiany*, Verbum, Ružomberok 2013, s. 11.

<sup>15</sup> Tamże, s. 14.

<sup>16</sup> Tamże, s. 13.

<sup>17</sup> Tamże, s. 14.

<sup>18</sup> Tamże, s. 15-16.

Juan Luis Vives stawiał nauczycielom bardzo wysokie wymagania i określił model idealnego nauczyciela. Wzorowy wychowawca powinien być mądry, szlachetny, odpowiedzialny, skromny, roztropny, winien traktować swój zawód jak powołanie. Moralność nauczyciela powinna być nienaganna, godna naśladowania przez uczniów<sup>19</sup>.

Wśród polskich przedstawicieli odrodzenia na szczególne uznanie zasługuje myśl edukacyjna Andrzeja Frycza Modrzewskiego, który był autorem dzieła *O poprawie Rzeczypospolitej*. Zawód nauczycielski uważał on za jeden z najważniejszych, dlatego też domagał się szacunku dla pracy nauczycieli: „Zrozumiemy tedy, jak bardzo piękny i użyteczny jest dla ludzi stan nauczycielski, z którego wyszło tylu mistrzów najlepszych umiejętności i z którego korzyści zwykły czerpać wszystkie stany”<sup>20</sup>. Bardzo wysoko oceniał pracę nauczycieli. Dążył do podniesienia godności stanu nauczycielskiego, który stał niejako na strażnicy spraw boskich i ludzkich. W swej argumentacji odwoływał się do starożytnej tradycji, w której zawód nauczyciela traktowano jako „urząd pełen największego trudu. Tych, którzy obrali sobie taki rodzaj życia, postanowiono na podstawie praw i ustaw zwolnić całkowicie od wszelkich innych obowiązków w państwie”<sup>21</sup>.

W epoce odrodzenia przywiązywano ogromną wagę do roli nauczyciela. Jednak przypisane mu obowiązki i powinności znacznie przewyższały jego możliwości i okazały się zbyt oderwane od praktyki życia, nierealne. Niestety nauczyciel nie posiadał zbyt wielkiego autorytetu w społeczeństwie. Może o tym świadczyć fakt, że w owych czasach panowało powszechne powiedzenie, iż trudno być dumnym z tego, że ma się nauczyciela za przodka<sup>22</sup>.

W okresie oświecenia, w zakresie przygotowania nauczycieli bardzo dużą rolę odegrali Bracia Szkół Chrześcijańskich. Swoje doświadczenia pedagogiczne przedstawili w dziele *Prowadzenie szkółek chrześcijańskich*. Zakonnicy ci, a zwłaszcza ich założyciel Jan Chrzyciel de la Salle, zwracali uwagę na dobre przygotowanie nauczycieli dla szkół elementarnych. W tym celu zakładali pierwsze seminaria nauczycielskie. Jan Chrzyciel De la Salle zalecał nauczycielom: cierpliwość, pobożność, roztropność,

---

<sup>19</sup> Tamże, s. 17.

<sup>20</sup> A. F. Modrzewski, *Dzieła wszystkie*, t. 1, *O poprawie Rzeczypospolitej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1953, s. 603.

<sup>21</sup> Tamże, s. 591.

<sup>22</sup> Por. S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, dz. cyt., s. 555.

wspaniałomyślność oraz uwzględnianie różnic charakterów i uzdolnień wychowanków<sup>23</sup>.

W Polsce, próbę reformy i podniesienia stanu oświaty szlacheckiej, podjął prowincjał zakonu pijarów Stanisław Konarski. Opracował on pierwszą w Polsce pragmatykę zawodu nauczycielskiego. W jej myśl przygotowanie do zawodu trwało osiem lat. W czasie studiów pijarzy poznawali wszystkie przedmioty nauczane w szkole, studiowali podręczniki szkolne i pogłębiali zdobyte wiadomości w drodze samokształcenia. Podczas studiów zapoznawano się również z poglądami filozofów i pedagogów. Konarski zwracał również uwagę na właściwe zachowanie się nauczyciela w szkole, jego ogładę towarzyską, zewnętrzną prezencję, schludność ubioru. Wymagał ogromnego zaangażowania nauczyciela w pracę oraz wiedzy wykraczającej poza treści nauczanego przedmiotu. Dlatego też nakazywał, aby przygotowywaniu się do lekcji towarzyszyła refleksja i namysł rozwijany w drodze samokształcenia z pedagogiki, polityki i nauk moralnych. Według Konarskiego, powinnością nauczyciela jest przygotowanie uczniów do życia oraz do służby dla dobra ojczyzny. Ważne jest kształtowanie dobrych obyczajów i poszanowanie społecznej równości oraz szacunek do godności własnej i godności innych. Za naczelną powinność nauczyciela uważał on walkę z pychą, zakłamaniem, wyniosłością i fałszem<sup>24</sup>.

Jednym z celów powołanej w 1773 roku Komisji Edukacji Narodowej było podniesienie rangi i autorytetu zawodu nauczycielskiego w społeczeństwie. Ustawy Komisji z 1783 roku stworzyły odrębny stan nauczycielski pod nazwą „stan akademicki”. Był to pierwszy w Europie zawodowy związek nauczycielski, do którego należeli profesorowie uniwersytetów i nauczyciele szkół średnich. Komisja zapewniła nauczycielom dużą autonomię, niezależność od organów rządowych, swobodę postępowania w ramach ustaw, obejmowanie stanowisk, pensje i emerytury. Wprowadzono też specjalizację nauczycieli oraz określono ich zawodowy wizerunek. Nauczyciel powinien być sprawiedliwy, taktowny, łagodny, a przede wszystkim ma posiadać gruntowną wiedzę i rozsądek<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, dz. cyt., s. 441.

<sup>24</sup> P. Mazur, *Zawód nauczyciela – rys historyczny*, dz. cyt., s. 23–24.

<sup>25</sup> Por. E. Magiera, *Historyczne konteksty edukacji nauczyciela jutra*, w: E. Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 17.

Grzegorz Piramowicz w dziele *Powinności nauczyciela*<sup>26</sup> przedstawił ideał i zadania nauczyciela. Autor określił w nim rolę nauczyciela nie tylko jako nauczającego w szkole, ale także jako działacza społecznego, krzewiciela kultury i postępu w swoim środowisku. Zawód nauczyciela był godny najwyższego szacunku, gdyż celem jego pracy była troska o zdrowie, moralność, wiedzę i umiejętności praktyczne ludu. Dlatego właśnie nauczycielowi stawiano wysokie wymagania – staranne i rzeczowe przygotowanie metodyczne, ciągłe samodoskonalenie się, codzienną refleksję nad wykonywaną pracą, doskonalenie metod pracy, uczciwość wobec uczniów. Piramowicz, ujmując nauczyciela w zupełnie nowym świetle, przypisał mu pełną odpowiedzialność za własne działanie<sup>26</sup>.

W wieku XIX pojawiły się nowe potrzeby edukacyjne, a wraz z nimi nowe formy organizacji i programu szkół. Podstawy nowoczesnego systemu kształcenia nauczycieli dla szkół elementarnych wypracował Johann Heinrich Pestalozzi. System, który stworzył, był oparty na podstawach psychologicznych. W procesie kształcenia przyszłych nauczycieli zalecał, aby kłaść szczególny nacisk na kształtowanie ich osobowości. Wniósł on także nowe spojrzenie na kompetencje zawodowe nauczyciela. Wymagał od niego nie tylko wiedzy, ale też umiejętnego postępowania wobec dzieci. Postulował relacje między nauczycielem a uczniem oparte na miłości<sup>27</sup>. Zdaniem Pestalozziego, kształcenie umysłowe, religijno-moralne i fizyczne powinny się wzajemnie dopełniać<sup>28</sup>.

Na ziemiach polskich, w pierwszej połowie XIX wieku, kształcenie nauczycieli najlepiej rozwijało się w Księstwie Poznańskim. Józef Jeziorowski, założyciel i rektor Instytutu Nauczycielskiego w Poznaniu, opracował *Projekt do tymczasowej instrukcji dla nauczycieli końcem dobrego sprawowania urzędu swego*. Było to swoiste vademecum nauczyciela szkoły elementarnej. Jeziorowski wskazał cechy nauczyciela, które powinien posiadać. Były to: sumienność i pilność w wypełnianiu obowiązków, cierpliwość, łagodność, troska o podnoszenie kwalifikacji zawodowych, abstynencja od alkoholu, pracowitość oraz czystość ciała i duszy<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, dz. cyt., s. 19–20.

<sup>27</sup> S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, dz. cyt., s. 555.

<sup>28</sup> Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 241; P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, dz. cyt., s. 65–66.

<sup>29</sup> A. Winiarz, *Geneza i rozwój zainteresowań zawodem nauczyciela w kręgu cywilizacji europejskiej*, w: S. Popek, A. Winiarz (red.), *Nauczyciel – zawód, powołanie, pasja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 51.

Działalność niemieckiego filozofa, pedagoga i psychologa Johanna Friedricha Herbartu była przykładem przygotowania nauczycieli do pracy w szkole średniej. Opracował on teorię gimnazjum, dydaktyczne podstawy nauczania i wychowania oraz ideał wychowawczy. Swoją teorię opierał na etyce i psychologii. Pragnął on wyposażyc nauczycieli w stworzony przez siebie system „pedagogiki naukowej”. Dzięki Herbartowi utrwaliło się przekonanie, że nauczyciel, chcąc skutecznie uczyć, powinien znać nie tylko przedmiot, którego naucza, ale również posiadać odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne oraz niezbędne umiejętności dydaktyczne i wychowawcze. Tym samym dał on podstawy nowoczesnego kształcenia nauczycieli, które zwracało uwagę na kompetencje rzeczowe, metodyczne i społeczno-etyczne<sup>30</sup>.

Bronisław F. Trentowski doprecyzował obowiązki i powinności nauczycieli. Powinności przypisywał przede wszystkim nauczycielom publicznym i profesorom uniwersytetów. W dokonanej przez siebie klasyfikacji wyróżnił trzy grupy powinności: 1) wobec samego siebie (własny wkład profesorów w rozwój danej dziedziny wiedzy, poszerzanie wiedzy z wykładanego przedmiotu, walkę o postęp wiedzy); 2) etyczne i estetyczne (pełnia etyczna leży w doskonałości nauczyciela, który powinien być „Bogiem-człowiekiem” dla ucznia); 3) wobec uczniów i wychowanków (troska o ich dobro, o dobro szkoły, harmonijne współżycie z nimi, dostrzeganie indywidualności uczniów, poszanowanie ich godności, wpajanie im zasad współżycia społecznego i chowanie dobrych synów ojczyzny)<sup>31</sup>.

W XIX wieku ukształtował się nowy typ nauczyciela. Miał on być człowiekiem, który dzięki swej wiedzy i pracy nad sobą wychowa ludzi zdolnych do udziału w życiu społecznym, z odpowiednią postawą moralną. Nauczyciel w swojej pracy miał się kierować powinnościami rozumowymi, z których najistotniejszą było poszukiwanie i szerzenie bezwzględnej prawdy, z zachowaniem własnej autonomii<sup>32</sup>.

Na przełomie XIX i XX wieku powstaje nowa dyscyplina pedagogiki – pedeutologia. Fundamentalną pracą pedeutologiczną była rozprawa Jana Władysława Dawida *O duszy nauczycielstwa*. Przedstawił w niej trzy główne

<sup>30</sup> Por. S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, dz. cyt., s. 443.

<sup>31</sup> W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych podstaw moralnego postępowania nauczyciela*, dz. cyt., s. 99.

<sup>32</sup> Tamże, s. 97.

cechy znamionujące nauczyciela z powołania: skłonność do społecznego działania, miłość dusz ludzkich i odpowiedzialność płynąca z wewnętrznego przekonania i moralnej odwagi<sup>33</sup>. Jego zdaniem, dobry nauczyciel powinien posiadać: odwagę i konsekwencję w pokonywaniu trudności, poczucie odpowiedzialności, świadomość celu wychowania, zamiłowanie do pracy społecznej oraz być w zgodzie z samym sobą<sup>34</sup>. Dawid był również autorem koncepcji organizacji studiów nauczycielskich na poziomie uniwersyteckim, a także opracował projekt utworzenia Polskiego Instytutu Pedagogicznego<sup>35</sup>.

W XX wieku poszerzył się zakres wiedzy empirycznej o nauczyciela, jego osobowości, talencie, zdolnościach wychowawczych. Stało się to za sprawą psychologii, która w tym okresie znacząco się rozwinęła. W przygotowaniu zawodowym nauczycieli akcentowano szczególnie ideę wielostronności kształcenia. Wzięto pod uwagę wielość i różnorodność czynników decydujących o rezultatach kształcenia, potrzebę różnych rodzajów aktywności oraz wielość form organizacyjnych, które nauczyciel powinien wykorzystywać w procesie nauczania<sup>36</sup>.

Do badaczy, których wysiłek koncentrował się na określeniu cech nauczyciela doskonałego, które zapewniłyby mu sukces pedagogiczny, należała Maria Grzegorzewska. Mówiła ona o wyzwalającym typie osobowości nauczyciela i jego oddziaływaniu na ucznia przez sympatię, miłość i życzliwość. W *Listach do młodego nauczyciela*, pisząc o miłości duszy młodego człowieka, zwracała na to szczególną uwagę. Doceniała rolę i znaczenie pracy nauczyciela oraz jej doniosłość dla przyszłości. Podkreślała, iż większe znaczenie mają chęci nauczyciela i jego dobra wola aniżeli talent czy geniusz zawodowy. Powinnościami nauczyciela, według Grzegorzewskiej, są: człowieczeństwo, żywe poczucie łączności z dzieckiem, troska o jego przyszłość i poszanowanie godności oraz radość tworzenia<sup>37</sup>.

W latach dziewięćdziesiątych miejsce nauczyciela przekazującego gotowe wiadomości zajmuje nauczyciel – badacz, stwarzający sytuację, w której

---

<sup>33</sup> Tamże, s. 100.

<sup>34</sup> A. Winiarz, *Geneza i rozwój zainteresowań zawodem nauczyciela w kręgu cywilizacji europejskiej*, dz. cyt., s. 53.

<sup>35</sup> Tamże, s. 54.

<sup>36</sup> Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 26.

<sup>37</sup> W. Wołoszyn-Spirka, *W poszukiwaniu realistycznych podstaw moralnego postępowania nauczyciela*, dz. cyt., s. 102.

uczeń sam będzie zdobywał wiedzę. Kształcenie i wychowanie opiera się na dialogu nauczyciela z uczniem, ich wzajemnej współpracy i akceptacji.

Wiek XXI jest stuleciem kompetencji i technicyzacji. Oznacza to wzrost zapotrzebowania na fachowców o wysokich i różnorodnych kwalifikacjach. Postępujący rozwój naukowo-techniczny, gospodarczy i kulturalny wymaga dzisiaj od nauczyciela stałego podnoszenia poziomu wykształcenia, celem nadążenia za zachodzącymi zmianami.

### 3.1.2. Wzorzec osobowy nauczyciela akademickiego

Od nauczyciela akademickiego oczekuje się również reprezentowania określonych wartości i postaw moralnych. Wydaje się to kwestią szczególnie istotną w obliczu znamienego dla współczesnych czasów przewartościowywania norm etycznych oraz kanonu życiowych priorytetów, które dotąd uznawane były za niepodważalne. Na wzorzec osobowy składają się: cechy charakteru, właściwości intelektu, zakresy wiedzy czy umiejętności, które powinien posiadać nauczyciel akademicki<sup>38</sup>.

Przykładową listę wartości składających się na wzorzec nauczyciela akademickiego sporządził Wiesław Ciczkowski, który zaadaptował koncepcję etyczną Marii Ossowskiej, uszczegóławiając ją przemyśleniami i interpretacjami słuchaczy Studium Doskonalenia Pedagogicznego dla Nauczycieli Akademickich. Wśród najbardziej oczekiwanych cech nauczyciela akademickiego znalazły się: otwartość umysłu, aspiracje perfekcjonistyczne, dyscyplina wewnętrzna, tolerancja, odpowiedzialność za słowo, aktywność, odwaga cywilna, uczciwość intelektualna, wrażliwość estetyczna, uspołecznienie, poczucie humoru<sup>39</sup>.

Zwolennicy rozpatrywania osobowości nauczyciela w aspekcie jej oddziaływań na rozwój uczącego się korzystają z badań nad samoświadomością nauczycieli, ukrytymi programami oraz systemem wartości<sup>40</sup>. Dzięki samoświadomości nauczyciel zyskuje kontrolę nad samym sobą i otoczeniem, ma możliwość wywierania wpływu na własny los i bieg wydarzeń. Wewnętrzne

<sup>38</sup> J. Kargul, *W kwestii wzorów osobowościowych nauczycieli akademickich*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7, s. 29.

<sup>39</sup> W. Ciczkowski, *Wartości moralne nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7, s. 159–162.

<sup>40</sup> A. Rumiński, *Nauczyciel akademicki wobec wartości życiowych*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7, s. 81.

poczucie kontroli oznacza m.in.: wyższą samoocenę niż u osób sterowanych zewnętrznie, większą aktywność społeczną oraz zawodową, skuteczniejsze wykorzystywanie wiedzy w rozwiązywaniu kolejnych problemów, większy wpływ na zmiany postaw u innych, niezależność. To wszystko, bez wątpienia, sprzyja skuteczności postępowania pedagogicznego<sup>41</sup>.

Wartości życiowe oznaczają to, co cenne i godne pożądaniami dla jednostki, oraz wyznaczają kierunek działania. Badania Antoniego Rumińskiego wykazały, że nauczyciele akademicy cenią sobie najbardziej: szczęście osobiste i rodzinne, dobry stan zdrowia, wartości charakterologiczno-moralne oraz wartości profesjonalne i intelektualne<sup>42</sup>. Dobry nauczyciel jest uczciwy, wiarogodny, sprawiedliwy w ocenie, posiada wrażliwość moralną i estetyczną. Równie ważne są także takie cechy, jak: rzetelność, sumiennosc, pracowitość, systematyczność czy zdyscyplinowanie. Wśród najbardziej pożądaných cech w pracy dydaktyczno-wychowawczej wymienia się: duży zasób wiedzy, inteligencję, komunikatywność, umiejętność łatwego nawiązywania kontaktu z grupą oraz konsekwencję<sup>43</sup>.

Wśród czynników konstytuujących wzorzec osobowy nauczyciela akademickiego autorzy rozpatrujący jego podmiotowość wymieniają: status specjalisty z danej dziedziny wiedzy oraz jej nauczania, wysoki potencjał innowacyjny, budowanie partnerskich relacji ze studentami i stymulowanie ich rozwoju oraz przyjmowanie odpowiedzialności za swoją działalność. Nauczyciel akademicki to osoba kierująca się swoimi wartościami, standardami i potrzebami, zdolna do samodzielnego podejmowania działań i decyzji oraz do autokreacji<sup>44</sup>.

### 3.1.3. Relacje: nauczyciel akademicki – student

Społeczne relacje nauczyciela ze studentami to jeden z najważniejszych elementów oraz warunek procesu kształcenia i wychowania. Jest on analizowany na gruncie dydaktyki przy pomocy wiedzy głównie psychologicznej oraz

---

<sup>41</sup> E. Karney, *Podmiotowość człowieka a błąd w działaniu*, w: B. Hołtyst (red.), *System wartości i zdrowie psychiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990, s. 52.

<sup>42</sup> A. Rumiński, *Nauczyciel akademicki wobec wartości życiowych*, dz. cyt., s. 87.

<sup>43</sup> Tamże, s. 90–91.

<sup>44</sup> D. Zajac, *Podmiotowość nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia studentów*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7, s. 194–196.

socjologicznej. Pedagodzy wielokrotnie akcentowali ich wpływ na rozwój uczącego się, zastanawiając się nad tym, jaki kształt powinny przybierać te interakcje<sup>45</sup>. Kontakty nauczyciela akademickiego ze studentami kształtuje wiele czynników, które według Aliny Szczurek-Boruty można sklasyfikować jako: a) czynniki społeczno-pedagogiczne (np. sympatia studenta wobec nauczyciela, styl kierowania wychowawczego, sytuacyjne uwarunkowania interakcji, wyniki studenta w nauce itp.), b) cechy osobowości studenta i nauczyciela<sup>46</sup>.

Zgodnie z założeniami pedagogiki indywidualnej na pierwszy plan w analizowaniu relacji nauczycieli akademickich i studentów wysuwa się pojęcie podmiotowości. Równoległe z nim ma miejsce przyjęcie określonego modelu edukacji, którego zadaniem jest wspomaganie swoich uczestników w kreowaniu ich podmiotowości<sup>47</sup>. Stosunki równoprawności i równoważności podmiotów edukacyjnych, wpływające na relacje między nimi, wymagają swoistego rodzaju kompromisu, który powinien być rozumiany jako poszanowanie drugiego człowieka i jego odmienności<sup>48</sup>. Dlatego ważna staje się właściwa komunikacja interpersonalna, która zakłada: przekaz informacji adekwatnych do możliwości odbiorcy; respektowanie prawa do realizacji własnych potrzeb i interesów każdego człowieka; natychmiastowe rozwiązywanie powstałych konfliktów; swobodę w wyrażaniu własnych emocji, sądów i podejmowaniu decyzji<sup>49</sup>.

Podmiotowy charakter wzajemnych relacji między nauczycielem i studentami wymaga: a) właściwej komunikacji: wzajemnego zrozumienia; wymiany poglądów, pomysłów, decyzji; jasności poleceń, sugestii, oczekiwań, zamierzeń, przeżyć itp.; b) ustosunkowywania się do siebie: akceptacji swoich partnerów, wzajemnej uczciwości intelektualnej, wzajemnego poszanowania

<sup>45</sup> S. Mieszalski, *Dylematy myślenia pedagogicznego o stosunkach społecznych w procesie edukacyjnym*, w: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 20.

<sup>46</sup> A. Szczurek-Boruta, *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji*, w: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem:..., dz. cyt.*, s. 121.

<sup>47</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1994, s. 53.

<sup>48</sup> E. Kubiak-Jurecka, *Podmiotowość w wychowaniu a demokratyzacja stosunków edukacyjnych – szanse, ograniczenia, bariery*, w: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem:..., dz. cyt.*, s. 37.

<sup>49</sup> L. Grzesiuk, *Style komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1979, s. 43

godności, identyfikacji ze swoją rolą i pozycją, taktu pedagogicznego; c) wzajemnego wpływania: ukierunkowywania potrzeb, zamierzeń; zmian cech partnera, stanów, decyzji; wzajemnego stymulowania aktywności; d) współodczuwania: wywoływania niezbędnych do wykonania zadania reakcji emocjonalnych, uzewnętrzniania własnych stanów emocjonalnych, gotowości do zmiany własnych stanów i przeżyć pod wpływem partnera<sup>50</sup>.

Warto również zwrócić uwagę na pojęcie dialogu, który coraz częściej postrzegany jest jako główny element regulujący relacje człowieka z otoczeniem. Dialog w ujęciu edukacyjnym oznacza swoisty sposób bycia obydwu stron interakcji, pozwalający zrozumieć siebie i innych poprzez wymianę myśli<sup>51</sup>. Dialog, traktowany jako jeden z wyznaczników nauczania, zakłada aktywność i podmiotowość obu stron interakcji. Student jest tu traktowany jako istota myśląca, przeżywająca i poszukująca sensu i dlatego nie pozostaje bez wpływu na własny rozwój<sup>52</sup>. Relacje osobowe w szkole wyższej charakteryzują się dwukierunkowością i zwrotnością zachowań. Działania i postawy nauczyciela akademickiego wywołują określone reakcje studentów a te z kolei generują nowe zachowania nauczyciela. Filozofia podmiotowości nakazuje ukierunkowanie procesów pedagogicznych właściwych dla szkoły wyższej na studenta oraz jego rozwój<sup>53</sup>.

Zdaniem Józefa Białasa, nauczyciel i student, we wzajemnych kontaktach, poruszają się w obrębie czterech, określających ich role wartości: sprawstwo i odpowiedzialność właściwe dla nauczyciela oraz adaptacja i zaufanie po stronie studenta. Poczucie sprawstwa podtrzymuje motywację nauczyciela do pracy. Humanistyczny jego wymiar powoduje, że: wykładowca podejmuje dodatkowy trud w celu zwiększenia efektywności swoich działań; nie narzuca własnej osobowości; przekazuje wiedzę, ucząc moralnej odpowiedzialności w jej stosowaniu. Nauczyciel, który jest odpowiedzialny: uprawia swoją dyscyplinę wiedzy, mając na względzie społeczne

<sup>50</sup> K. Jaskot, *Uczelnia ukierunkowana na studenta*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 4, s. 13–14.

<sup>51</sup> J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, w: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

<sup>52</sup> A. Mirski, *Edukacja dialogu jako szansa kształtowania podmiotowej i aktywnej orientacji ucznia*, w: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem...*, dz. cyt., s. 80.

<sup>53</sup> M. Wiśniewska, *Tożsamość nauczyciela akademickiego*, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1781/Malgorzata%20Wisniewska%20Tozsamosc%20nauczyciela%20akademickiego.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 25.07.2019).

i moralne aspekty jej wykorzystywania; dostrzega i stara się wyeliminować niepożądane skutki procesu kształcenia obciążające studenta; konsekwentnie stosuje mechanizmy kontroli i oceny, a w razie potrzeby wprowadza zmiany w dydaktyce<sup>54</sup>.

Ważną kwestią w rozpatrywaniu relacji nauczycieli akademickich i studentów jest pojęcie taktu pedagogicznego. Jest on powszechnie kojarzony z tym, co stosowne, przyzwoite, delikatne. Takt oznacza umiejętne wykonywanie swojej roli przez nauczyciela, z właściwym stosunkiem do studentów a także do siebie, które sprzyjać będzie budowaniu poprawnych kontaktów o charakterze osobowym, partnerskim. Taktowne zachowanie nauczyciela wyzwolić może w studentach wiarę w jego życzliwość, sprawiedliwość i dobroć. Zagadnienie to nabiera szczególnego znaczenia w środowisku akademickim, zważywszy na wiek studentów, szczególnie wyczulonych na zachowania, które mogłyby godzić w ich poczucie podmiotowości<sup>55</sup>. Według Zygmunta Mysłakowskiego, taktowny nauczyciel to ten, który szanuje godność osobistą, prywatność oraz uczucia studentów<sup>56</sup>. To także taki, który unika zbędnych konfliktów oraz rozwiązuje już powstałe, co wymaga z jego strony empatii, delikatności oraz bezwzględnej sprawiedliwości<sup>57</sup>. Istotną kwestią jest również podmiotowy stosunek do studenta oraz odpowiedni dystans wychowawczy<sup>58</sup>, rozumiane m.in. jako: tworzenie optymalnych warunków rozwoju studenta oraz pomoc w jego samorealizacji<sup>59</sup>.

Podsumowując, można stwierdzić, że zawód nauczyciela akademickiego jest szczególnym zawodem, zarówno pod względem miejsca, jak i roli, jaką odgrywa we współczesnym społeczeństwie. Z uwagi na to, szczególnego znaczenia nabiera przygotowanie nauczycieli do zawodu, które powinno się koncentrować na wyposażeniu przyszłego nauczyciela w odpowiednie kompetencje, umożliwiające mu realizację powierzonych celów. W zmieniających się warunkach społecznych oraz wobec rosnących oczekiwań, cele te mogą osiągać nauczyciele o silnej i twórczej osobowości. Należy

---

<sup>54</sup> J. Białas, *Wartości a relacje nauczyciel – student*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7, s. 129–130.

<sup>55</sup> C. Hendryk, *Takt pedagogiczny*, w: J. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna In Plus, Szczecin 2006, s. 351–357.

<sup>56</sup> Z. Mysłakowski, *Pisma wybrane*, PZWS, Warszawa 1971.

<sup>57</sup> S. Dobrowolski, *Struktury umysłów nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1979.

<sup>58</sup> Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, WSiP, Warszawa 1992.

<sup>59</sup> C. Hendryk, *Takt pedagogiczny*, dz. cyt., s. 353.

mieć na uwadze, że twórczy charakter procesu kształcenia i przeniesienie tych doświadczeń na teren przyszłej pracy zawodowej może umożliwić tylko podmiotowe traktowanie studenta. Dlatego osiągnięcie umiejętności komunikowania się i współdziałania w relacjach podmiotowych oraz poszanowanie praw drugiego człowieka do własnej podmiotowości ma zasadnicze znaczenie w przygotowaniu przyszłych pedagogów do zawodu<sup>60</sup>.

#### 3.1.4. Studenci i proces studiowania

Drugą znaczącą grupę w rzeczywistości akademickiej stanowią studenci. Nim jednak przejdę do opisu tej społeczności, nakreślę krótką historię samego uniwersytetu jako „przestrzeni”, „sceny”, na której role studenta i nauczyciela akademickiego są „odgrywane”.

Korzenie uniwersytetu sięgają starożytności (Akademia Platona, Liceum Arystotelesa, aleksandryjski Musejon), ale w pełni instytucja ta rozwinęła się w średniowieczu. Przełom XII i XIII wieku to czas powstania pierwszych europejskich uniwersytetów. Było to związane z rozwojem filozofii oraz innych nauk. Wielu filozofów, skupiając wokół siebie coraz liczniejszą grupę słuchaczy, zaczęło prowadzić publiczne wykłady. Podjęto również badania przyrodnicze oraz studia nad prawem rzymskim, a medycyna zaczęła się odradzać. Najwcześniej powstały uniwersytety w Bolonii, w Paryżu i w Oksfordzie. Na ówczesnych uniwersytetach, obok wydziału filozoficznego, spełniającego rolę wydziału przygotowawczego w zakresie siedmiu sztuk wyzwolonych, powstawały przeważnie trzy fakultety zasadnicze: teologiczny, medyczny i prawny<sup>61</sup>.

Pierwszy polski uniwersytet został założony w 1364 roku w Krakowie. Król Kazimierz Wielki, wydając dyplom fundacyjny Akademii Krakowskiej, zapowiedział, że ma być on szkołą państwową, świecką, przygotowującą dla państwa sprężystych i wykształconych administratorów i urzędników<sup>62</sup>.

<sup>60</sup> B. Biniakiewicz, *Nauczyciel akademicki jako osoba wspierająca rozwój studenta*, w: E. Radecki (red.), *Student – nauczyciel akademicki. Relacje interpersonalne*, Szczecin 1998, s. 63.

<sup>61</sup> S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964, s. 84.

<sup>62</sup> J. Lenart, *Student i praca. Historia i współczesność*, [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PMkSwlsl\\_u0J:cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-57550c3e-ec60-488b-abf2-072421f394e2/c/Jolanta\\_Lenart\\_Student\\_i\\_praca\\_Historia\\_i\\_wspolczesnosc.pdf+&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PMkSwlsl_u0J:cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-57550c3e-ec60-488b-abf2-072421f394e2/c/Jolanta_Lenart_Student_i_praca_Historia_i_wspolczesnosc.pdf+&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl) (dostęp: 26.07.2019).

W dyplomie tym czytamy: „Niechże więc krakowskie studium generale (...) będzie nauk przemożnych perłą, aby wydawała męże dojrzałością rady znakomite, ozdobą cnot świetne i w różnych umiejętnościach biegłe; niechaj otworzy się orzeźwiające źródło, a z jego pełności niech czerpią wszyscy naukami napoić się pragnący (...) nie tylko królestwa naszego i krajów przyległych, ale i inni, z różnych części świata, którzy pragną nabyć tę przesławną perłę wiedzy”<sup>63</sup>.

Szczyt świetności uniwersytetów przypada na okres od XII do XV wieku. Wówczas, zdobywając wysoki autorytet jako centra kształcenia i życia naukowego, uniwersytety zostały, obok władzy duchownej i świeckiej, uznane za symbol „fundamentu świata”, według zasady: *sacer – dotium – regnum – studium*<sup>64</sup>.

Już w XV wieku niezbędnym elementem w wychowaniu dzieci szlacheckich stało się wykształcenie uniwersyteckie. Coraz częściej próbowały je także zdobyć dzieci bogatszych mieszczan, a czasem nawet dzieci chłopskie. Jednak dzieci szlacheckie były zainteresowane głównie zagranicznymi uniwersytetami i wybierały przede wszystkim uczelnie włoskie i francuskie oraz niemieckie. Wychowanków szkół jezuickich zachęcano do studiów w Wiedniu, Gratzu, Dillingen, czy Fryburgu. Na polski uniwersytet w Krakowie uczęszczała natomiast głównie młodzież wywodząca się z ubogiej szlachty i uboższych mieszczan, której nie było stać na wyjazd za granicę<sup>65</sup>.

W Polsce, odrodzonej po latach zaborów, dostęp do studiów uniwersyteckich został znacznie utrudniony, zwłaszcza dla średniozamożnej i ubogiej młodzieży. Podstawową przyczyną takiego stanu rzeczy było wprowadzenie opłat za naukę. Na podstawie zapisów *Ustawy o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 roku* każdy student i wolny słuchacz, po przyjęciu na studia, zobowiązany był uiścić wpisowe, a na początku każdego roku wnieść ustalone przez ministerstwo czesne. Ustawa przewidywała również odrębne opłaty za ćwiczenia w pracowniach, udział w seminariach i za egzaminy. Wysokość opłat była też zależna od kierunku studiów. Wprowadzenie takich rozwiązań spowodowało, że w okresie międzywojennym studia miały w znacznej mierze charakter elitarny<sup>66</sup>.

<sup>63</sup> S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, dz. cyt., s. 91.

<sup>64</sup> J. Baszkiewicz, *Młodość Uniwersytetu*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1963, s. 13–17.

<sup>65</sup> J. Ptaśnik, *Życie zakonów krakowskich*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1957, s. 159–160.

<sup>66</sup> J. Miąso, *Historia wychowania wiek XX*, PWN, Warszawa 1980, s. 89.

Intensywny rozwój wyższych uczelni w naszym kraju przypada na okres Polski Rzeczypospolitej Ludowej. Wówczas również niezamożna młodzież robotnicza i chłopska miała szerokie perspektywy uzyskania wyższego wykształcenia, dzięki wprowadzeniu bezpłatnych studiów. Ponadto młodzież ta uzyskała szczególne preferencje przy ubieganiu się o przyjęcie na uczelnię. Państwo bowiem uruchomiło system stypendialny promujący studentów pochodzących właśnie ze środowisk robotniczo-chłopskich. W tym rozwiązaniu zaniedbano jednak młodzież z rodzin inteligenckich, która często znajdowała się w równie trudnej sytuacji materialnej, z powodu niskich zarobków tej grupy społecznej. Pomimo tych udogodnień, wielu studentów musiało podejmować pracę jeszcze w trakcie studiów, aby pokryć pozostałe koszty studiowania<sup>67</sup>.

W 1949 roku Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego wprowadziło dyscyplinę studiów. Student był zobowiązany do ścisłego przestrzegania terminów składania egzaminów, odbywania ćwiczeń, seminariów oraz obowiązkowego uczęszczania na wykłady. Szkoły wyższe w ten właśnie sposób miały zapewnić systematyczny dopływ kadr dla potrzeb gospodarki narodowej. Uniwersytety stały się więc „instytucją produkcyjną”, która miała uczyć w „określonym tempie, w określonej ilości i na określonym poziomie”<sup>68</sup>.

Jak wspomniano w rozdziale dotyczącym tożsamości prawnej nauczyciela akademickiego, trzydzieści lat niepodległej Rzeczypospolitej zaowocowało szeregiem zmian w zakresie wolności badań i nauki. Aktualnie obowiązująca tzw. *Ustawa 2.0*, w swojej preambule kładzie nacisk na wagę dążenia do prawdy i przekazywania wiedzy z pokolenia na pokolenie jako szczególnie szlachetnych działań człowieka. Podkreśla odpowiedzialność władzy publicznej za tworzenie optymalnych warunków dla wolności badań naukowych, wolności nauczania oraz autonomii społeczności akademickiej. Wskazuje także na odpowiedzialność każdego uczonego za jakość i rzetelność prowadzonych badań oraz za wychowanie młodego pokolenia<sup>69</sup>.

Główną wartością średniowiecznego studenta miała być cnota. Zdaniem ówczesnych myślicieli zdobywano ją poprzez kształcenie humanistyczne.

<sup>67</sup> J. Lenart, *Student i praca. Historia i współczesność*, [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PMkSwlsl\\_u0J:cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-57550c3e-ec60-488b-abf2-072421f394e2/c/Jolanta\\_Lenart\\_Student\\_i\\_praca\\_Historia\\_i\\_wspolczesnosc.pdf+%&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PMkSwlsl_u0J:cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-57550c3e-ec60-488b-abf2-072421f394e2/c/Jolanta_Lenart_Student_i_praca_Historia_i_wspolczesnosc.pdf+%&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl) (dostęp: 26.07.2019).

<sup>68</sup> J. Miąso, *Historia wychowania wiek XX*, dz. cyt., s. 371–372.

<sup>69</sup> Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, poz. 1668, Warszawa, 30.08.2018.

„Przyuczamy dzieci nasze do sztuk wyzwolonych nie dlatego, iż zdolniśmy cnotliwymi ich uczynić, ale dlatego, iż tym sposobem duszę ich na przyjęcie cnoty przygotować możemy”<sup>70</sup>. Powszechny był szacunek dla wiedzy, swoista dociekliwość i niepokój poznawczy, chęć odkrywania, doświadczenia, waga autorytetu zgodnie z maksymą: „ten, kto powstaje przeciwko szafarzom wiedzy, nie jest jej godzien”<sup>71</sup>. Studenci przemierzali Europę w poszukiwaniu swoich mistrzów. Uczenie się było zajęciem elitarnym, dlatego relacje mistrz – uczeń miały charakter rzeczywisty. Inną ważną wartością była lojalność wobec swojej grupy etnicznej. Na średniowiecznych uniwersytetach funkcjonowały nacje, które skupiały studentów pochodzących z danego regionu. Działały one jak cechy. W statutach tychże nacji oraz dokumentach organizacyjnych uczelni zapisywano normy etyczne<sup>72</sup>. Mimo że średniowieczni szkolarze potrafili przemierzyć całą Europę w poszukiwaniu wiedzy, to jednak potrafili żartować z niektórych przywar swoich mistrzów, np. z zarozumiałości. W Bolonii studenci mieli wysokie wymagania wobec wykładowców i przypominali raczej klientów, którzy płacili im za naukę. Ówczesni mieszczanie potępiali młodzież za awanturnictwo, kradzieże, lekceważenie spraw religijnych i autorytetów, jak również większy zapał do biesiadowania niż studiowania. Wielu młodych ludzi pielgrzymowało nie do „świątyni wiedzy”, ale głównie w celu poszukiwania hulanki i swawoli. Zamiast nauką, zainteresowani byli głównie biesiadami i hazardem. Ich status materialny pozwalał im na takie zachowanie. Natomiast biedniejsi studenci często musieli się uciekać do żebrania<sup>73</sup>.

Od XVIII wieku na uniwersytecie pojawiły się korporacje, które zinstytucjonalizowały etos studencki. Etos korporacyjny nawiązywał do obyczajów rycerskich. Dozwolone były m.in. pojedynki. Głównymi wartościami studentów stały się patriotyzm, braterstwo i honor, z czego ta pierwsza była szczególnie silnie akcentowana wśród narodów bez własnej państwowości<sup>74</sup>.

---

<sup>70</sup> Autorem wypowiedzi jest niejaki Robert de Sorbon (Robert z Sorbony), który założył wydział teologiczny w tym mieście, dając początek słynnemu uniwersytetowi, cyt. za: L. Moulin, *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 2002, s. 165.

<sup>71</sup> Tamże, s. 50.

<sup>72</sup> M. Smużewska, *Etos studencki w kodeksach i życiu codziennym*, [http://terazniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user\\_upload/wydawnictwo/TCE/2012\\_58\\_9.pdf](http://terazniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/TCE/2012_58_9.pdf) (dostęp: 2.08.2019).

<sup>73</sup> Tamże.

<sup>74</sup> P. Tomaszewski, *Polskie korporacje akademickie w latach 1918–1939. Struktury, myśl polityczna, działalność*, Cyncero, Toruń 2011, s. 60–62.

Wiek XVIII to również okres powstania wielu studenckich towarzystw naukowych, społecznych i kulturalnych. Na ziemiach etnicznie polskich były to m.in. Towarzystwo Filomatyczne w Wilnie, Towarzystwo Literacko-Słowiańskie we Wrocławiu, Towarzystwo Akademickie Czcieli Nauk w Warszawie, Bractwo Burszów Polskich w Krakowie i wiele innych<sup>75</sup>. To czas, kiedy studenci zdobywali wiedzę i umiejętności poprzez dialog. Organizowano spotkania odczytowe i dyskusyjne. W drugiej połowie stulecia powstały także biblioteki i czytelnie studenckie, z których na koniec wyłoniły się koła naukowe i kulturalne. Dzięki temu rozwinęły do perfekcji różne formy pracy zespołowej. Ze statutów organizacji można odczytać, że wartościami szczególnie cenionymi było samokształcenie oraz rozwijanie własnych zainteresowań. Dla Polaków, pozbawionych własnej państwowości, równie ważne było pielęgnowanie kultury i języka polskiego oraz dążenie do odzyskania niepodległości. Zarówno bogaty, jak i ubogi student musiał się starać, by zrealizować oczekiwania stawiane mu przez uczelnię i naród<sup>76</sup>. Z drugiej jednak strony – większa homogeniczność uniwersytetów w XIX wieku spowodowała wzrost nietolerancji wobec innych narodowości, zwłaszcza Żydów. Zaś zmaskulinizowane środowisko męskie zdradzało wyraźną predylekcję do pijaństwa, bójek i awantur<sup>77</sup>.

W okresie międzywojennym studenci byli rozpolitykowani. Często uczestniczyli w wiecach, które kończyły się rozruchami. W tym zakresie szczególnie aktywni byli studenci należący do organizacji narodowych oraz korporacji<sup>78</sup>. Jak pisze Bronisław Żongołłowicz, aktywność studentów była autonomią motłochu: „Masa studencka i jej związki, stowarzyszenia, korporacje wyrosły spontanicznie, niewspółmiernie do sił kształtujących. Pojęcie związków legalnych i nielegalnych nie istnieje w tej masie. Ogromna większość studentów nie uczy się. Poziom straszliwy. «Autonomia» nieróbstwa, brudu, zaburzeń. Dalej będzie gorzej”<sup>79</sup>.

<sup>75</sup> M. Smużewska, 2011, *Prehistoria studenckiego ruchu naukowego – od pijarskich cyrkulów do czytelni akademickich*, w: M. Smużewska, P. Tomaszewski (red.), *Studencki ruch naukowy – wczoraj, dziś i jutro*, Cycero, Toruń 2011, s. 25–54.

<sup>76</sup> M. Smużewska, *Etos studencki w kodeksach i życiu codziennym*, dz. cyt.

<sup>77</sup> S. Skimina, *Wspomnienia z lat 1904–1908, w: Półwiekowe dzieje Kółka Filologicznego U.U.J. 1879–1929*, Kółko Filologiczne U.U.J. w Krakowie, Kraków 1930, s. 55.

<sup>78</sup> P. Tomaszewski, *Polskie korporacje akademickie w latach 1918–1939...*, dz. cyt., s. 386–399.

<sup>79</sup> B. Żongołłowicz, *Dzienniki 1930–1936*, Przegląd Wschodni, Retro Art, Warszawa 2004, s. 250–253.

Także w PRL-u miały miejsce odstępstwa od oficjalnego etosu studenckiego. Na przykład tzw. pokolenie „opozycji obyczajowej” hołdowało podwójnym regułom. Na poziomie deklaracyjnym dzielali oni światopogląd „ZMP-owskich wyznawców ideologii”, jednak w rzeczywistości robili to tylko po to, żeby utrzymać własne swobody obyczajowe. Ten sposób funkcjonowania był związany ze wzrostem znaczenia nieformalnych grup koleżeńskich. Studenci uważali, że otaczająca rzeczywistość jest naturalna i konieczna, dlatego należy się do niej przystosować, zapewniając sobie możliwie najwięcej korzyści. Młodzi ludzie cenili wszystko to, czego zakazywał stalinizm, jednocześnie nie podejmując prób buntu. Zaś powszechnie prezentowaną była postawa „uogólnionej drwiny”. Była to – zdaniem Hanny Świdy-Ziemby – reakcja na obowiązujący wówczas wzór osobowy ZMP-owca – poważnego, dojrzałego i pracowitego<sup>80</sup>.

W latach 1945–1989 oficjalny etos studencki był reprezentowany przez tzw. „postępową” młodzież, która skupiona była w takich organizacjach, jak Związek Młodzieży Polskiej i Zrzeszenie Studentów Polskich. Głównymi zasadami nowego scenariusza były: prymat świadomego kolektywu, potępienie indywidualizmu, współzawodnictwo, aktywność społeczna, instytucja samokrytyki<sup>81</sup>.

Współczesny etos studencki sprowadza się w dużej mierze do pogoni za dyplomem, nie wiedzą. Studenci oczekują zdobycia konkretnych umiejętności, a nie wiadomości. Młodzi ludzie szukają obecnie szybkich rozwiązań przynoszących natychmiastowe skutki, np. traktują „kserówki” jako podstawowe i kompletne źródło wiedzy. Uniwersytet nie ma już charakteru wspólnotowego, ale jest instytucją biurokratyczną. Dlatego studenci zachowują się jak w urzędzie – chcą „załatwić sprawę” i opuścić go jak najszybciej. Współcześni studenci są również krytyczni. Cenią głównie te formy aktywności i zaangażowania, które preferują potencjalni pracodawcy. Natomiast organizacje studenckie znajdują się na marginesie życia akademickiego – należą do nich nie więcej niż 8,5% studentów<sup>82</sup>.

<sup>80</sup> H. Świda-Ziemba, *Młodzież PRL – portrety pokoleń w kontekście historii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, s. 160.

<sup>81</sup> M. Smużewska, *Etos studencki w kodeksach i życiu codziennym*, dz. cyt.

<sup>82</sup> Tamże.

### 3.1.5. Charakterystyka współczesnego studenta

Liczne badania wskazują, że wartości ważne dla współczesnego studenta należą do tzw. etyki ogólnej. Ludzie młodzi cenią przede wszystkim zdrowie, szczęście, zaufanie, szczerłość, przyjaźń, uczucia, szacunek, radość. W dalszej kolejności znalazły się: samodoskonalenie, prywatność, życzliwość, spokój, indywidualność<sup>83</sup>.

Wyniki badań przeprowadzonych przez Justynę Wrzochul-Stawinogę, dotyczące tzw. pokolenia „Z”, pokazują, że studenci określają siebie jako energicznych, pewnych siebie, pozytywnie nastawionych do świata (40% badanych). Młodzi ludzie wskazywali również na otwartość, pewność siebie i pozytywne nastawienie do świata jako cechy dominujące (13,33% badanych). Taka sama liczba studentów jako kluczowe cechy swojego funkcjonowania w świecie opisywała determinację w procesie realizacji swoich marzeń i pasji w toku studiowania. Jako cechy determinujące życiową aktywność badani wskazali zorganizowanie i wielozadaniowość (6,67% badanych). Natomiast za cechy najbardziej odpowiadające za efektywne uczenie się studenci uznali umiejętności związane z budowaniem relacji opartej na wzajemnej współpracy oraz autentyczności (44,03% badanych)<sup>84</sup>.

Z kolei badania przeprowadzone przez Monikę Chorab wśród pracowników naukowych i studentów czterech polskich uniwersytetów pokazują grupę studencką jako dużą i wewnętrznie zróżnicowaną. W grupie takiej ciągle przybywa studentów niezaangażowanych i nieprzygotowanych do studiowania, poświęcających na realizację obowiązków studenckich mniej niż 2 godziny dziennie (21,4% badanych). Wśród nich zauważa się jednak również studentów zdolnych, chętnych i zaangażowanych (około 10%), funkcjonujących na przekór wskazanej masowości i wyrastających ponad przeciętną. Badania dowodzą, że studenci – z jednej strony – integrują się i wykazują współpracę w czasie realizacji obowiązków studenckich, jednak – z drugiej strony – jest to grupa zindywidualizowana, a nawet rywalizująca o lepsze wykształcenie i, co za tym idzie, o miejsce w społeczeństwie. Mimo iż decyzja o studiowaniu jest zazwyczaj podejmowana w sposób celowy, w zgodzie z własnymi potrzebami i życiowymi planami,

<sup>83</sup> M. Kapias, K. Kasperek, G. Polok, *Etyczne aspekty wychowania w szkole wyższej*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 2008, s. 179–215.

<sup>84</sup> J. Wrzochul-Stawinoga, *Zaspokajanie potrzeb i realizacja aspiracji życiowych w trakcie studiów wyższych – opinia studentów pokolenia „Z”*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2(20), s. 152.

to jednak na konkretnym kierunku mogą się znaleźć przypadkowe osoby. Dla takich studentów bywa to kwestia spełnienia warunków rekrutacyjnych, a nie zainteresowań i zawodowych planów. Ponadto grupę studencką charakteryzuje myślenie pragmatyczne oraz świadomość tego, co każdy student chce osiągnąć w toku i dzięki procesowi kształcenia. Przejawem takiego myślenia jest podejmowanie dodatkowego kierunku kształcenia (przez 19,1% badanych). W większości przypadków kierunek ten wybierany jest w sposób przemyślany i najczęściej należy do kierunków humanistycznych i społecznych. Większość studentów pracuje albo odbywa staże, przez co nie mają czasu dla siebie i własnego rozwoju. Współcześni studenci zintegrowani są wokół poczucia tymczasowości, świadomości „tu i teraz” oraz lęku o przyszłość. Poczuciu tymczasowości towarzyszy odraczanie odpowiedzialności, często również w stosunku do realizacji obowiązków studenckich. Młodzi ludzie ograniczają do minimum kontakty zarówno z innymi studentami, jak również z nauczycielami akademickimi. Kontakty z pracownikami naukowymi charakteryzuje mniej formalny charakter. Z jednej strony może to wskazywać na wzajemne zaufanie i pozytywną atmosferę, z drugiej natomiast – na postrzeganie pracowników naukowych tylko jako nauczycieli, którzy tracą autorytet naukowy. Przeprowadzone badania pokazują również pośpiech tej grupy, któremu towarzyszy niecierpliwienie i brak czasu, wynikający z podejmowania wielu różnych ról społecznych. Wskutek tego badani studenci poświęcają na studiowanie niewystarczającą ilość czasu (2–4 godziny dziennie). Mimo to studenci uniwersytetu osiągają bardzo dobre wyniki w nauce i wysoką średnią ocen (4,5–5). Może to wskazywać na zmniejszenie wymagań w stosunku do studentów i wyraźny spadek jakości kształcenia. Studenci wybierają i z sukcesem realizują obowiązki podstawowe, gwarantujące im pozostanie na studiach i utrzymanie statusu studenta. Jednak obowiązki postrzegane przez nich jako dodatkowe realizowane są rzadko, nieregularnie i tylko przez studentów szczególnie zainteresowanych<sup>85</sup>.

Analiza badań przeprowadzonych przez Maję Łoś, dotyczących wizji studenta polskiej młodzieży studiującej pedagogikę, pokazuje, że pierwsze i drugie miejsce w rankingu zajmuje postawa „słuchacza” i „odbiorcy”. Może to świadczyć o biernej postawie polskich studentów, którzy widzą siebie jako osobę, która ma słuchać, chłonąć i odbierać informacje. Wśród badanych

---

<sup>85</sup> M. Chorab, *Funkcjonowanie studentów we współczesnej rzeczywistości uniwersyteckiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2(20), s. 140–141.

żadna osoba nie postrzega siebie jako partnera w procesach zachodzących na wyższych uczelniach<sup>86</sup>.

Powody podejmowania studiów są bardzo różne i jest ich wiele. Jednak ze względu na to, że jestem w roli studentki studiów niestacjonarnych, skoncentruję się na przyczynach wyboru tego rodzaju kształcenia.

Podstawowym celem studiowania powinno być podnoszenie kompetencji, którymi według Tadeusza Oleksyna są: „wyszkolenie, doświadczenie i wprawa, uzdolnienia i predyspozycje oraz (inne) cechy psychofizyczne, a także zachowanie oczekiwane przez pracodawcę i ważne w pracy zarobkowej”<sup>87</sup>. Dlatego też studiowanie powinno polegać w szczególności na zdobywaniu wiedzy, rozwoju zainteresowań, uczeniu się krytycznego myślenia i nabywaniu doświadczeń zawodowych, a także na kształtowaniu cech osobowościowych potrzebnych w pracy zawodowej. Dla studentów studia powinny być zatem świadomą i celową drogą do kariery zawodowej, najlepiej opartą na zainteresowaniach i uwzględniającą sytuację na rynku pracy. Studia nie powinny natomiast być celem samym w sobie, wynikającym z chęci bycia studentem<sup>88</sup>.

Intencją powołania studiów niestacjonarnych, nazywanych przez wiele lat studiami zaocznymi, było stworzenie osobom pracującym warunków do zdobycia wyższego wykształcenia. Intensywny rozwój tej formy studiów rozpoczął się w Polsce od 1950 roku. Był to jeden ze sposobów przygotowania kadr z wyższym wykształceniem dla potrzeb gospodarki narodowej. Zakładano, że dzięki temu do roku 1980 wzrośnie aż czterokrotnie liczba studiujących na wyższych uczelniach<sup>89</sup>. Mniejszy godzinowo wymiar zajęć, w porównaniu ze studiami stacjonarnymi, był uzasadniony tym, że tacy studenci posiadali zazwyczaj praktyczne doświadczenie zawodowe w dziedzinie, którą studiowali. Zatem informacje przekazywane w procesie kształcenia akademickiego miały być punktem odniesienia dla porządkowania

---

<sup>86</sup> M. Łoś, *Kondycja środowiska akademickiego w opinii wykładowców i studentów w Polsce i poza nią*, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1785/Maja%20Los%20Kondycja%20srodowiska%20akademickiego%20w%20opinii%20wyk%20c5%82adowcow%20i%20studentow%20w%20Polsce%20i%20poza%20nia.pdf?sequence=1&i-sAllowed=y> (dostęp: 3.08.2019).

<sup>87</sup> T. Oleksyn, *Praca i płaca w zarządzaniu*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa 1997, s. 23.

<sup>88</sup> W. Jarecki, *Czy studenci są homo oeconomicus? Ekonomiczne motywy podejmowania studiów wyższych*. „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2, s. 108.

<sup>89</sup> J. Starościak, *Problemy dydaktyczne studiów zaocznych*, PZWS, Warszawa 1963, s. 26–27.

owych doświadczeń i dawać możliwość poddawania ich refleksji oraz wyjaśniania prawidłowości kierujących określonymi procesami. Jednak badania opublikowane w 2015 roku przez Danutę Urbaniak-Zajęc, Ewę Kos i Monikę Kosiada-Król pokazują, iż obecnie nie wszyscy studenci niestacjonarni „pracują zawodowo, a jeśli pracują, to znaczna część w instytucjach niezwiązanych z kierunkiem studiów”<sup>90</sup>. Pojawiają się zatem pytania: co skłania ludzi do podejmowania studiów niestacjonarnych? Jakie osobiste i zawodowe znaczenie ma dla nich studiowanie? Jak piszą wyżej wymienione autorki, „z nieformalnych rozmów ze studentami wynika, że część z nich uważa studia niestacjonarne za łatwiejszą formę studiów; są też wśród studentów niestacjonarnych osoby w specyficznej sytuacji życiowej, która pozwala im jedynie na krótkie opuszczenie rodziny”. Dla części z tych osób natomiast zabrakło miejsc na studiach stacjonarnych<sup>91</sup>.

W badaniach przeprowadzonych przez Danutę Urbaniak i innych, dotyczących sytuacji zawodowej i życiowej absolwentów pedagogiki, studentom kończącym niestacjonarne studia magisterskie zadano pytanie o powody podejmowania dalszego kształcenia. Wśród osób udzielających odpowiedzi zaznaczył się duży odsetek respondentów deklarujących pracę w instytucjach edukacyjnych. Świadczy to o tym, że osoby te uzupełniały wykształcenie, będąc zatrudniane wcześniej bez odpowiednich kwalifikacji, a część z nich chciała zmienić wcześniejszą specjalizację<sup>92</sup>. Według Urbaniak, absolwenci pedagogiki jako najbardziej znaczące w kształceniu akademickim, wymieniali: a) dopełnienie aktywności życiowej; b) doświadczenie intelektualne; c) doskonalenie działania; d) pozyskiwanie reguł dla praktyki zawodowej; e) inspirację dla poszerzania kompetencji. Studenci oczekiwali też zdobycia wiedzy ważnej i użytecznej w praktyce<sup>93</sup>.

---

<sup>90</sup> D. Urbaniak-Zajęc, E. Kos, M. Kosiada-Król, *Sytuacja życiowa i zawodowa absolwentów pedagogiki* w: D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 274.

<sup>91</sup> Tamże, s. 275.

<sup>92</sup> D. Urbaniak-Zajęc, E. Kos, M. Kosiada, *Sytuacja zawodowa i życiowa absolwentów pedagogiki – raport z badań*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 3(63), s. 111–136.

<sup>93</sup> D. Urbaniak-Zajęc, *Kształcenie akademickie z perspektywy doświadczeń zawodowych absolwentów pedagogiki*, w: D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*, dz. cyt., s. 364–370.

### 3.2. Metodologiczne podstawy badań autoetnograficznych dotyczących wypełniania ról studenta i nauczyciela akademickiego

Opisane powyżej sylwetki nauczyciela akademickiego i studenta są przykładem funkcjonowania w określonych rolach społecznych. Dlatego w niniejszym rozdziale przybliżone zostanie pojęcie „rol”.

Wyraz *rola* pochodzi z teatru. Pojawia się po raz pierwszy w średnio-wiecznej Francji jako *rôle* – wyraz pochodny od łacińskiego *rotula*. Teksty lub często partytury pisane były na dużych zwojach (rolach). Dopiero w XVI i XVII wieku każdy z aktorów otrzymywał swój własny tekst. Sceniczną część (*part*) sztuki stawała się w ten sposób rolą. W języku angielskim używa się obecnie obu terminów: *part* i *role*. Dopiero po wprowadzeniu do psychologii i socjologii pojęcia roli nastąpiło ich rozdzielenie. Teatr przyjął termin *part* (*to play a part*), natomiast socjologia termin *role* (*roleplaying*)<sup>94</sup>.

Według *Encyklopedii PWN*, rola to układ stałych i wewnętrznie spójnych zachowań i postaw, społecznie określonych, tzn. wyznaczonych i oczekiwanych przez daną grupę społeczną od jednostki zajmującej określoną pozycję społeczną (np. rola rodzica, studenta, wykładowcy)<sup>95</sup>.

„Rola może być zdefiniowana jako aktualna i dotykalna forma, którą przybiera self”<sup>96</sup>. Rola funkcjonuje w określonym kontekście, w określonym czasie i jest reakcją w sytuacji, w którą są włączone także inne osoby. Jest tworzona na podstawie wcześniejszych doświadczeń osoby i wzorców kulturowych funkcjonujących w danym społeczeństwie. Każda rola ma ten osobisty i kulturowy element<sup>97</sup>.

W ujęciu socjologicznym rola rozpatrywana jest w kontekście społecznym. Jest to zbiór praw i obowiązków wiążących każdego, kto zajmuje daną pozycję społeczną, bez względu na cechy osobiste. W ten sposób pojęcie roli wiąże się z pojęciem pozycji społecznej. Według Barbary Szackiej rolę społeczną określa się w odniesieniu do pozycji w dwojaki sposób: „powiada

<sup>94</sup> E. Roine, *Psychodrama. O tym, jak grać główną rolę w swoim życiu*, Wydawnictwo Feniks, Zabrze 2005, s. 52.

<sup>95</sup> *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/rola%20spo%C5%82eczna.html> (dostęp: 2.08.2019).

<sup>96</sup> J. Fox, *A role concept. A Bridge Between Psychiatry and Sociology*, w: J. Fox (red.), *The essential of Moreno: Writings on psychodrama, group method and spontaneity* by J.L. Moreno, Springer Publishing Company, New York 1987, s. 62.

<sup>97</sup> Tamże.

się, po pierwsze, że rola społeczna to zespół praw i obowiązków związanych z daną pozycją. Po drugie, że jest to schemat zachowania związanego z pozycją, scenariusz pozycji, jej element dynamiczny, zachowaniowy<sup>98</sup>. W konstrukcji roli Szacka wyróżnia trzy elementy: zachowania nakazane, zachowania zakazane i margines swobody. W przypadku np. roli matki zachowaniami nakazanymi będą: opieka nad dzieckiem i karmienie; zachowaniami zakazanymi: bicie; natomiast margines swobody to stopień okazywania uczuć<sup>99</sup>.

Dla autorki niniejszej pracy, jako terapeuty i trenera psychodramy, bliskie jest rozumienie tego pojęcia, sformułowane przez twórcę psychodramy – Jacoba Levy'ego Moreno. Dzięki swej koncepcji ról, Moreno może być uznany za prekursora społeczno-psychologicznych i socjologicznych teorii ról. Traktuje on człowieka jako istotę „odgrywającą” role i postuluje rozumienie go głównie przez pryzmat ról. W jego pismach czytamy: „Każdy człowiek jest (...) skupiskiem ról, powiązanych z rolami innych osób. Każdy człowiek posiada (...) cały zestaw ról i patrzy na daną rolę z punktu widzenia innych ról. Role te znajdują się na różnych etapach rozwoju. Namacalnymi aspektami tego, co znamy jako «ego», są role, w jakich dana osoba działa<sup>100</sup>. Według Moreno istniejące role jednostki są dynamiczne i współgrają między sobą. Różnym rolom każdego z nas odpowiadają antyrole, czyli ich przeciwieństwa, zazwyczaj ukryte i nieużywane. Role mogą być obserwowane, rozwijane, trenowane, co często stwarza szansę ich zmiany zgodnie z naszą wolą. Autor wyróżnia trzy poziomy ról: psychosomatyczne, psychodramatyczne i społeczne. Każdy z tych poziomów może na siebie zachodzić i wpływać<sup>101</sup>. Karoline Zeintliger-Hochreiter przedstawiła systematykę różnych kategorii pojęcia roli w rozumieniu Moreno. Wyróżniła cztery wymiary ról: a) role jako zbiorowe stereotypy społeczno-kulturowe; b) role jako narzucone, indywidualne wzorce zachowań; c) role jako przywoływane wzorce zachowań, które zostały stworzone indywidualnie; d) role jako rzeczywiste zachowania w danej sytuacji<sup>102</sup>.

<sup>98</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 149.

<sup>99</sup> Tamże, s. 149.

<sup>100</sup> Ch. Stadler, *Psychodrama w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2018, s. 56.

<sup>101</sup> J.L. Moreno, *Psychodrama. First volume*, Beacon House, Inc. Ambler, PA, New York 1985.

<sup>102</sup> K. Zeintliger-Hochreiter, *Kompendium der Psychodrama-Therapie. Analyse, Prazisierung und Reformulierung der Aussagen zur psychodramatischen Therapie nach J.L. Moreno*, InScenario, Köln 1996, por. Ch. Stadler, *Psychodrama w teorii i praktyce*, dz. cyt., s. 51.

Sue Daniel podkreśla znaczenie relacji w teorii ról. Relacje między rolami istnieją w każdym momencie kontaktu między ludźmi. W relacjach ważna jest „przestrzeń” między osobami, gdyż właśnie tam dochodzi do spotkania i powstania interakcji. W niej może zaistnieć „tele-”, czyli wzajemne „wyczuwanie się” – skupienie uwagi, uczuć i myśli na sobie nawzajem<sup>103</sup>. Daniel, pracując z systemami ról, używa „mapy roli” osoby lub grupy. Pracuje z relacjami między rolami danej osoby (*intra-role relations*) lub relacjami między rolami w grupie (*inter-role relations*)<sup>104</sup>. Wyróżnia ona trzy rodzaje ról: a) progresywne – odzwierciedlające całość i jakość życia, dzielą się na dobrze rozwinięte i rozwijające się, np. matka, która jest w ciąży, i matka dziesięcioletniej córki; b) związane z „radzeniem sobie” – pokazujące sposoby radzenia sobie w rodzinie i systemach społecznych, dzielące się na „prace do przodu”, wycofujące się i walczące oraz „zamrożone”, np. buntownik rodzinny, osoba lojalna wobec rodziny czy firmy; c) „retrogressywne” – mogące zawierać pofragmentowane aspekty osobowości niezłączone z „tu i teraz”, dzielące się na „zmniejszające się” i „zafiksowane”<sup>105</sup>.

Adam Blatner uważa, że istnieje w naszym umyśle taka część, która jest związana z samokontrolą, obserwacją samego siebie i kierowaniem. W ten sposób umysł wpływa na inne elementy naszej psychiki włączone w role. Tę „zawiadującą” część Blatner nazywa metarolą i przypisuje jej funkcję analizowania i decydowania o tym, jak różne role powinny być grane. Metarola jest poza innymi rolami i możemy ją nazwać „wewnętrznym reżyserem, menadżerem, liderem”<sup>106</sup>. Metarola staje się centrum tożsamości, która obserwuje i reflektuje siebie, bada i analizuje potrzeby. Koordynując różne role, stara się utrzymać równowagę pomiędzy różnymi dążeniami, potrzebami; harmonizuje i integruje. Może być coraz bardziej harmonijna, gdy: a) staje się bardziej witalna i samoświadoma; b) angażuje się w problemy, by uczyć się i rozwijać; c) balansuje nie tylko elementami ról jednostki, ale też umiejętnościami samej metaroli; d) optymalizuje „przepływ” lub „spontaniczność” w procesie; e) równoważy odpowiedzialność miłości

<sup>103</sup> S. Daniel, *Psychodrama, role theory and the cultural atom. New Developments in Role Theory*, w: A. Bielańska (red), *Psychodrama. Elementy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2009, s. 58.

<sup>104</sup> Tamże, s. 59.

<sup>105</sup> Tamże.

<sup>106</sup> A. Blatner, *Acting-In. Practical Applications of Psychodramatic Methods*, Springer Publishing Company, New York 1988, s. 53.

i wiary<sup>107</sup>. Wydaje się, iż Blatner poprzez ideę metaroli usiłuje stworzyć pewną koncepcję osobowości, uzupełniając tym samym brak spójnej myśli Moreno w tej kwestii.

### 3.2.1. Paradygmat, założenia i kategorie badawcze oraz sposób analizy danych<sup>108</sup>

Paradygmat pełni kluczową rolę w badaniach. Świadomość tego, jaką rolę przyjmie badacz wobec badanych, jest kwestią podstawową, decydującą o jego zaangażowaniu się w poznawany świat. Poprzez uświadomienie sobie własnej perspektywy badawczej jest on w stanie lepiej zrozumieć badanych i dobrać odpowiednie metody i techniki badawcze oraz ocenić adekwatność własnego zaangażowania w badaną rzeczywistość. Świadomość własnego paradygmatu umożliwi wyjście poza własny światopogląd, co daje szansę na konstruktywne wykorzystanie istniejących już badań we własnym projekcie<sup>109</sup>.

Jako badacz poszukujący wyjaśnienia pełnienia roli studenta i nauczyciela akademickiego przyjął paradygmat interpretacyjny, który jest najbliższy subiektywizmowi i socjologii regulacji. Zakłada on, że w ramach interakcji osób uczestniczących w świecie wyłania się i tworzy świat społeczny. Przedmiotem tego paradygmatu jest subiektywne rozumienie doświadczenia społecznego, poprzez badanie sieci założeń, nadawanie i rozumienie znaczeń<sup>110</sup>. Interpretując własne doświadczenia, korzystam również z doświadczenia i rozumienia innych osób, testując konkretne zbiorowości ludzkie.

Przedmiotem prowadzonych badań jest dualizm ról społecznych – roli studentki i nauczyciela akademickiego. Doświadczenie takiego pełnienia ról wymaga holistycznego spojrzenia, aby uniknąć przekłamań oraz nadmiernego skupiania się na samym sobie. W tym celu konieczne było zastosowanie triangulacji technik, co pozwala na uwzględnienie wielu głosów w trakcie badania. Próba zrozumienia jednoczesnego funkcjonowania w roli nauczyciela akademickiego oraz studentki jest celem badań.

Główną kategorią badawczą były doświadczenia badaczki dotyczące łączenia przez nią ról studentki i nauczyciela akademickiego. W toku

---

<sup>107</sup> Tamże, s. 63.

<sup>108</sup> Z uwagi na zakres publikacji usunięto definicje dotyczące elementów procedury badawczej.

<sup>109</sup> A. Blatner, *Acting-In. Practical Applications of Psychodramatic Methods*, dz. cyt., s. 63.

<sup>110</sup> Tamże, s. 36.

analizy zebranego materiału wyłoniły się kolejne kategorie: powody podjęcia kolejnego kierunku studiów, samopoczucie w roli studentki i nauczyciela akademickiego, oddziaływanie pełnienia roli nauczyciela akademickiego na funkcjonowanie w roli studentki, możliwości optymalizacji łączenia obu ról. Zebrane dane zostały zanalizowane zgodnie z jakościową analizą treści.

Metodą badawczą użytą w niniejszej pracy jest autoetnografia, która jest rozumiana na kilka różnych sposobów. Może to być zarówno akt autonarracji, czyli opis przeżyć badacza występującego w roli badanego, jak również rezultat tego badania, czyli dokument stworzony przez badacza. Pojęcie to może też być używane w stosunku do techniki otrzymywania materiałów od samego siebie, czy innych osób, które zostaną poddane analizie. Autoetnografia jest również rozumiana jako strategia badawcza, nowatorski sposób uprawiania nauki czy wytwarzania wiedzy. Jest to metoda badawcza w strategii jakościowej, która poprzez typowe dla siebie techniki realizuje określone cele badawcze<sup>111</sup>. Autoetnografia jest „oryginalnym połączeniem etnografii i autobiografii badacza. Badacz bada sam siebie, a swoje doświadczenia traktuje jako źródło opisu kultury, w której uczestniczył lub uczestniczy. (...) Przed badaczem stają dwa podstawowe zadania. Po pierwsze, stara się zrekonstruować obraz danego zjawiska poprzez skupienie się na społecznych i kulturowych aspektach swojego doświadczenia osobowego, po drugie – krytycznie analizuje własne interpretacje tych aspektów, starając się zdystansować wobec subiektywnych nastawień. Oscylowanie między perspektywą kulturową i osobową prowadzić może do pogłębionych wglądów”<sup>112</sup>.

W swojej pracy korzystam z autoetnografii analitycznej, skupiając się na przywołaniu teoretycznych wyjaśnień szerszych zjawisk społecznych, na podstawie osobistych przeżyć. Ponieważ występuję w roli jedyne badane- go, jest to autoetnografia indywidualna. Prowadząc badania nad doświadczeniem aktualnym i realizując konkretne techniki badawcze, stworzyłam autoetnografię aktualną<sup>113</sup>.

Autoetnografia, jako wciąż rozwijająca się metoda, dysponuje szeregiem technik badawczych. Ich wykorzystanie przyczynia się do zdobycia danych

---

<sup>111</sup> Tamże, s. 200.

<sup>112</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, dz. cyt., s. 195.

<sup>113</sup> Podział za: M. Ciechowska, *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych*, dz. cyt., s. 203–210.

o szerokim spektrum horyzontalnym i wertykalnym. Aspekt horyzontalny realizowany jest poprzez takie techniki, jak autoobserwacja, dzienniki, autowwiad, wywiad refleksyjny z innymi osobami, technika performansu, analiza materiałów wizualnych. Dzięki nim badacz uzyskuje szeroki pogląd na badane zjawisko. Natomiast aspekt wertykalny możliwy jest dzięki retrospekcji i sięgnięciu przez badacza pamięcią wstecz<sup>114</sup>.

Techniką użytą w niniejszej pracy jest esej autoetnograficzny, w którym autorka opisuje swoje przeżycia, emocje i wszelkie aspekty związane z doświadczeniem badanego zjawiska. Zgodnie z zaleceniami, podstawowym kryterium jest tu pisanie o wszystkim, co według badanego ma związek z tematem eseju. Kolejną techniką jest autoobserwacja; konieczny jest tu zapis słowny, który „stanowi akt uświadamiania i nazywania wewnętrznych stanów, przeżyć, odczuć, refleksji”<sup>115</sup>. Pomocny jest również esej napisany przez męża autorki, który pozwala spojrzeć na siebie oczami „tego drugiego”. Również dwie koleżanki autorki studiujące z nią napisały eseje, w których zawarły refleksje o badaczce, aby ta mogła „ich oczami” spojrzeć na siebie w roli studentki. Chcąc poznać opinie innych osób (studentów) o autorce, poproszono ich o prowadzenie obserwacji refleksyjnej na podstawie zagadnień naprowadzających na badane kwestie (zachowanie, wyrażanie emocji, sposób przekazywania wiedzy).

Narzędzia badawcze wykorzystane w badaniach to: zagadnienia do eseju, notatki z autoobserwacji oraz zagadnienia do obserwacji refleksyjnej przeprowadzanej przez inne osoby.

### 3.3. Łączenie roli studentki i nauczyciela akademickiego w świetle badań autoetnograficznych

#### 3.3.1. Kilka słów o autorce

Mam na imię Małgorzata i jestem 43-letnią kobietą. Jestem również żoną, matką, gospodynią, córką, siostrą, ciotką, przyjaciółką, koleżanką, pracownikiem, psychoterapeutą, terapeutą i trenerem psychodramy, pielęgniarką, nauczycielem akademickim, studentką, osobą wierzącą. Jestem więc

<sup>114</sup> M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, dz. cyt., s. 213–217.

<sup>115</sup> A. Kacperczyk, *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat?...*, dz. cyt., s. 40–41.

człowiekiem, który, jak wielu innych ludzi, łączy w swoim życiu różne role życiowe. Role te przeplatają się ze sobą, nachodzą na siebie, ubogacają się wzajemnie, poszerzają perspektywę, ale też czasem są ze sobą w konflikcie. By nakreślić nieco bliżej obraz siebie, opiszę kilka z nich.

Jestem córką Joanny i Włodzimierza, rodziców, którzy pochodzą z wielodzietnych rodzin i całe swoje życie ciężko pracowali, starając się zbudować dom i zapewnić swym dzieciom lepsze warunki bytowe niż te, w których sami dorastali. Jako jedyna córka swoich rodziców byłam przez nich delegowana do zamieszkania z nimi w dorosłości i towarzyszenia im. Wybrałam jednak inną drogę i po szkole średniej wyjechałam do pracy i na studia do Krakowa, gdzie mieszkam do dziś. Mam wrażenie, że sprawiłam im – zwłaszcza mojej mamie – zawód tą decyzją. Teraz odwiedzam ich regularnie, ale ciągle mam poczucie, że nie jest to wystarczające.

Jestem siostrą trzech braci: starszego o dwa lata Aleksandra, młodszego o rok Sławomira i młodszego o pięć lat Pawła. Aleksander i Paweł założyli rodziny, natomiast Sławomir, który początkowo myślał o kapłaństwie, jest osobą samotną. Wszyscy mieszkają w miejscowości, z której pochodzą, w niedalekim sąsiedztwie a średni brat pozostał w domu rodzinnym. Z każdym z moich braci łączą mnie inne relacje: z najstarszym rywalizuję, średniego staram się wspierać, natomiast z najmłodszym mam poczucie, że „rozumiemy się bez słów”, że wiele spraw widzimy i czujemy podobnie.

Od 2002 roku jestem też żoną. Mojego męża poznałam w 2000 roku w pracy, w Klinice Psychiatrii. Wtedy ja byłam „świeżo zatrudnioną” pielęgniarką psychiatryczną a on psychiatrą w trakcie specjalizacji. Po wyjeździe na wspólny obóz z pacjentami oddziału dziennego, zostaliśmy parą, a dwa lata później wzięliśmy ślub. Jako żona, w ciągu tych wszystkich lat przeszłam długą drogę – od koncentracji na własnych przyzwyczajeniach i ograniczeniach, do otwarcia się i akceptacji innego stylu funkcjonowania, innego sposobu myślenia, od rywalizacji do współpracy. Mam poczucie, że od wielu lat jesteśmy dla siebie wsparciem, słuchamy siebie nawzajem i dzielimy się wszystkimi sprawami. Czuję się w tej relacji kochana i sama kocham.

Jestem również matką czwórki dzieci: 15-letniego Wojciecha, 13-letniej Ewy, 11-letniego Gabriela i 8,5-letniego Antoniego. Jako matka staram się słuchać moich dzieci, rozmawiać z nimi, spędzać wspólnie czas, chwalić, dopingować, ale też karcić czy upominać. Odczuwam wielką radość, kiedy przytulają się do mnie czy powierzają różne swoje tajemnice. Mam wtedy poczucie, że mi ufają i nie boją się odrzucenia czy niezrozumienia. Bycie

matką sprawia, że czuję się potrzebna, ważna, pomocna, że jestem gotowa do poświęceń.

Z pierwszego wykształcenia jestem pielęgniarką. W 1996 roku ukończyłam 5-letnie liceum medyczne i reprezentuję ostatni rocznik uczniów tejże szkoły. Przez 3,5 roku pracowałam jako pielęgniarka w Zakładzie Opiekuńczo-Lecznicznym a przez kolejne kilka lat jako pielęgniarka psychiatryczna w Klinice Psychiatrii Dorosłych. Wykonując ten zawód, starałam się nie tylko rutynowo wypełniać obowiązki, ale również nawiązywać kontakt z pacjentami. Nieraz słuchałam ich życiowych historii, wzruszałam się, gdy dzielili się trudnymi doświadczeniami, i śmiałam, gdy opowiadali zabawne anegdoty.

Zawodowo jestem również psychoterapeutą. Pracując w Klinice Psychiatrii Dorosłych, już jako pielęgniarka prowadziłam terapię podtrzymującą i współprowadziłam różne zajęcia terapeutyczne. Po kilku latach, dzięki ukończeniu studiów magisterskich z filozofii, miałam możliwość szkolenia w ramach 4,5-letniego kursu do certyfikatu psychoterapeuty. Jako psychoterapeuta pracowałam w kilku ośrodkach i otworzyłam własny gabinet. Moimi pacjentami są zarówno osoby chorujące psychicznie, jak i te z zaburzeniami afektywnymi, zaburzeniami osobowości czy ludzie będący w życiowym kryzysie. Jestem terapeutką ciekawą ludzi, tolerancyjną i otwartą na różnorodność, mającą jednocześnie spójny i konsekwentny system wartości, poczucie odpowiedzialności i wiarę w to, że zmiana jest możliwa.

Jestem terapeutą i trenerem psychodramy wg Moreno. W 2002 roku, zachęcona przez koleżankę z pracy, która jednocześnie była prezesem Polskiego Instytutu Psychodramy, podjęłam szkolenie na asystenta psychodramy. Po kilku latach przerwy ukończyłam drugi stopień szkolenia i zrealizowałam określone wymagania, by wreszcie w 2010 roku uzyskać tytuł terapeuty a następnie trenera psychodramy. Dzięki zdobytym kwalifikacjom mam możliwość używania tej metody w pracy z pacjentami, jak również prowadzenia szkoleń dla przyszłych psychoterapeutów. Jako psychodramatystka z radością i pokorą przyglądam się odkrywaniu niedostępnych dotąd części siebie przez różne osoby, uwalnianiu różnych emocji, budzeniu się ich kreatywności, spontanicznemu wyrażaniu siebie.

Te i inne role składają się na obraz mnie jako człowieka. Tworzą one pewną całość, jednocześnie zapewniając poszczególnym rolom ich indywidualny i aktualny sposób istnienia. Wśród nich są dwie, którym w szczególności będę przyglądać się w dalszej części tej pracy. Są to role studentki i nauczyciela akademickiego.

### 3.3.2. Motywacja podjęcia kolejnego kierunku studiów

*W 2015 roku, będąc psychoterapeutą z kilkunastoletnim stażem, stanęłam przed wyborem podjęcia studiów z pedagogiki lub psychologii albo przesunięcia mojej działalności psychoterapeutycznej całkowicie w obszar komercyjny. Konieczność podjęcia tej decyzji wiązała się z wprowadzeniem w życie w 2012 roku rozporządzenia, które określało wykształcenie osób zatrudnionych na stanowisku psychoterapeuty w placówkach, które miały kontrakt z NFZ. W myśl tego rozporządzenia osoby świadczące usługi psychoterapeutyczne w tych miejscach powinny posiadać tytuł magistra psychologii, pedagogiki resocjalizacyjnej, pielęgniarstwa lub być lekarzem. Jako magister filozofii nie spełniałam tych wymogów w tym czasie, pomimo tego, że w chwili kończenia 4,5-letniego Podyplomowego Kursu do Certyfikatu Psychoterapeuty moje wykształcenie było wystarczające<sup>116</sup>.*

W przebiegu procesu studiowania uczestników studiów zaocznych – jak piszą Józefa Krupa i Anna Murawska – duże znaczenie przyznaje się motywom. Wszak pobudzają one aktywność i decydują o uzyskiwanych wynikach<sup>117</sup>. Z powyżej przytoczonego fragmentu eseju wynika, że motywem podjęcia przeze mnie kolejnych studiów była chęć utrzymania się na rynku pracy, w obszarze, który był mi znany, w którym miałam doświadczenie i czułam się kompetentna. Możliwe było to tylko w sytuacji uzyskania dyplomu magistra jednego z czterech wymienionych kierunków. Zdaniem Janiny E. Karney, studenci uczestniczą w procesie edukacji w znacznej mierze dla zdobycia określonego certyfikatu i uzyskania kwalifikacji. Tylko nieliczne grupy uczą się, by wiedzieć i umieć<sup>118</sup>. Rzeczywiście, w chwili podejmowania przeze mnie kolejnych studiów zdecydowanie na plan pierwszy nie wysuwały się motywy związane z chęcią zdobycia nowej wiedzy lub głębszej eksploracji znanych mi obszarów. Jednak możliwości poszerzenia umiejętności rozumienia świata i własnego rozwoju zaciekały mnie i dawały nadzieję na dobrze wykorzystany czas.

W badaniach przeprowadzonych przez Krupę i Murawską spora grupa studentów kierowała się motywami o charakterze utylitarnym, tj.

<sup>116</sup> Fragment eseju autoetnograficznego.

<sup>117</sup> J. Krupa, A. Murawska, *Obraz studentów studiów zaocznych i jego implikacje pedagogiczne*, <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/obraz.htm> (dostęp: 15.08.2019).

<sup>118</sup> J.E. Karney, *Partnerstwo w edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny” 1997/98, s. 58–59.

zwiększeniem szans na rynku pracy, możliwością uzyskania awansu zawodowego i społecznego, zdobyciem lub zmianą zawodu, poprawą materialnych warunków życia. Zdaniem autorek można więc powiedzieć, że większość studentów studiów niestacjonarnych podejmuje naukę po to, aby wejść w posiadanie społecznie uznanych i „wystarczających” kompetencji, które są szansą na zajęcie upragnionego miejsca w hierarchii społecznej. Jednak te same autorki przyznają, że tak motywowana edukacja również poszerza możliwości rozumienia świata i wspomaga indywidualny rozwój<sup>119</sup>.

Jak piszą Barbara Harwas-Napierała i Janusz Trempała, „rozwój nie kończy się wraz z osiągnięciem dorosłości, lecz jest procesem przekształcania się zachowań i struktury psychicznej człowieka w wymiarze całego życia”<sup>120</sup>. Dla mnie jako psychoterapeuty rozwój jest hasłem, które towarzyszy całemu mojemu życiu zawodowemu. Już wybór psychiatrii jako obszaru moich działań pielęgniarских był sytuacją, w której musiałam poszerzać wiedzę z tego zakresu, jak również mierzyć się z nowymi doświadczeniami w kontaktach z pacjentami i ich rodzinami. Nauka w liceum medycznym oraz późniejszy, miesięczny staż na oddziale psychiatrycznym nie przygotowały mnie w wystarczającym stopniu do pełnienia roli pielęgniarki psychiatrycznej. Dlatego nabywałam tych umiejętności „w praniu”, pracując w interdyscyplinarnym zespole i korzystając z rad, wskazań i superwizji moich starszych kolegów i koleżanek. Pomocna w tym zakresie okazała się również propozycja 2-letniego kursu z terapii systemowej, którą z ochotą przyjął. W ramach tego szkolenia pracowaliśmy w dużej mierze nad własnymi genogramami, co było dla mnie pierwszą próbą odsłaniania swoich doświadczeń i przyglądania się im z innej, nieznannej mi perspektywy. Kolejne szkolenia, tj. kurs psychodramy czy psychoterapii, były okazją do „przepracowania” różnych moich spraw, a co za tym idzie, dawały możliwość zobaczenia siebie w innym świetle i dostarczały wskazówek do dalszej pracy nad sobą. Również codzienny kontakt z pacjentami, prowadzone z nimi rozmowy terapeutyczne i obserwowanie ich zmagania z różnymi trudnościami uruchamiały we mnie nowe wątki i emocje oraz stymulowały do przemyśleń i podejmowania kolejnych starań.

Słowo *rozwój* towarzyszy również mojemu życiu osobistemu i wiąże się w dużej mierze z przełamywaniem pewnych ograniczeń czy „zastygłych

---

<sup>119</sup> J. Krupa, A. Murawska, *Obraz studentów studiów zaocznych i jego implikacje pedagogiczne*, dz. cyt.

<sup>120</sup> B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 10.

konstruktów”. Według Klaudii Pujer „rozwój osobisty należy wiązać z przełamywaniem wszelkich barier, które ograniczają człowieka. Często osadzone są one w podświadomości. Ich wyeliminowanie lub zredukowanie przyczynia się do wzrostu efektywności działań”<sup>121</sup>. Dla mnie takim przełamaniem barier był wyjazd z domu rodzinnego, z małej podgórskiej wioski do dużego miasta, w celu szukania pracy i kontynuacji nauki. Było to o tyle trudne, że jako pierwsza spośród rodzeństwa zdecydowałam się na taki krok. Trudem było również skontenerowanie emocji moich rodziców (zwłaszcza mamy), którzy nie wyobrażali sobie rozstania z jedyną córką. Również mnie samą napawało to lękiem i było „wielką niewiadomą”. Pojawiały się pytania: Czy sobie poradzę? Jakich ludzi spotkam? Czy zniosę rozłąkę z najbliższymi? Jednak kolejne sytuacje, w których doświadczałam zadowolenia z wykonywanej pracy czy spotykałam życzliwych ludzi, utwierdzały mnie w przekonaniu o tym, że podjęłam dobrą decyzję. Inną barierą był sposób przeżywania przeze mnie związku z narzeczonym a potem mężem. Jako osoba pochodząca z tzw. „rodziny robotniczej”, czułam się niewystarczająco dobrą towarzyszką życia dla mężczyzny, w którego rodzinie wszyscy posiadali wyższe wykształcenie. W tamtym czasie, co prawda, studiowałam filozofię, ale – w mojej ocenie – to był mało znaczący fakt. Potrzebny był czas, miłość mojego męża i wiele mojej wewnętrznej pracy, by zmienić to przekonanie. Te i inne sytuacje, w których musiałam pokonać jakieś przeciwności, zmienić własne przekonania czy zmodyfikować przyzwyczajenia, stawały się źródłem siły i uczyły mnie większej elastyczności oraz pozwalały rozwijać zainteresowania.

To właśnie rozwój zainteresowań w badaniach Krupy i Murawskiej, opisywany jest jako bardzo istotny czynnik przy wyborze uczelni i studiowanej specjalności. Zainteresowania wymieniane były przez studentów biorących w nich udział częściej niż wszelkie inne motywy podejmowania studiów niestacjonarnych<sup>122</sup>. Przyznam, że dla mnie wybór filozofii jako kierunku studiów był rzeczywiście podyktowany chęcią rozwoju własnych zainteresowań. Już od pierwszej klasy szkoły średniej, kiedy to w ramach lekcji z etyki poznawaliśmy niektórych myślicieli i ich koncepcje, byłam zafascynowana sposobami rozumienia świata i interpretowaniem różnych

<sup>121</sup> D. Becker-Pestka, J. Kołodziej, K. Pujer, *Rozwój osobisty i zawodowy. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Exante, Wrocław 2017, s. 9.

<sup>122</sup> J. Krupa, A. Murawska, *Obraz studentów studiów zaocznych i jego implikacje pedagogiczne*, dz. cyt.

zjawisk. Kończąc liceum medyczne, wiedziałam jednak, że w pierwszej kolejności muszę podjąć pracę, by odciążyć finansowo moich rodziców – i wówczas mogę sobie pozwolić na studiowanie. Dlatego dopiero po czterech latach od uzyskania dyplomu pielęgniarzkiego podjęłam naukę w ramach studiów niestacjonarnych na Uniwersytecie Jagiellońskim. Wybór kolejnego kierunku, po wielu latach przerwy, był częściowo również związany z moimi zainteresowaniami. Tym razem jednak dotyczyły one głównie obserwowania ludzi, ich relacji i wpływu na te relacje czynników osobowych i środowiskowych. Mam świadomość, że zainteresowania te, w dużej mierze, wynikają z wykonywanego przeze mnie zawodu psychoterapeuty. W trakcie studiów okazało się jednak, że również treści przekazywane w ramach różnych przedmiotów są dla mnie interesujące i pobudzają mnie do refleksji oraz rodzą chęć zgłębiania niektórych tematów.

### 3.3.3. Obraz autorki w roli studentki

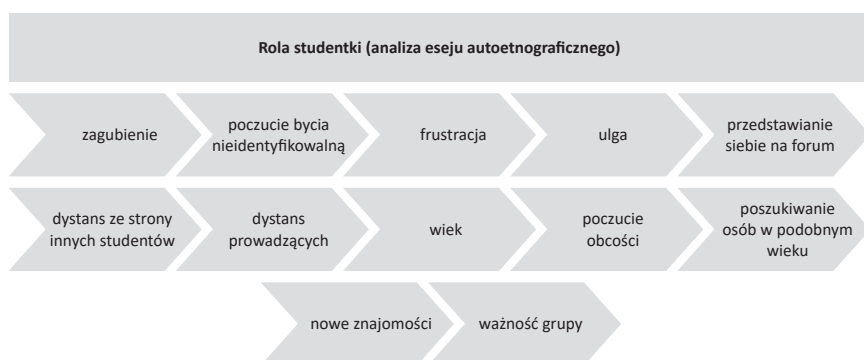
*Złożyłam wymagane dokumenty i zostałam zakwalifikowana – w 2017 roku stałam się studentką. Tym razem informacja o przyjęciu na studia ucieszyła mnie i podekscytowała. W moim życiu pojawiło się kolejne wyzwanie a zazwyczaj to właśnie mnie mobilizowało i dodawało energii<sup>123</sup>.*

Podjęcie studiów przez osoby dorosłe stanowi dla wielu z nich nowe wyzwanie, niejednokrotnie nową trudną sytuację. Badania Krupy i Murawskiej potwierdzają tę hipotezę. Trudność ta wiąże się nie tylko z wyborem uczelni i kierunku studiów, ale przede wszystkim z gotowością do podjęcia nowego zakresu zadań i rodzaju aktywności, w nowych warunkach. Ponadto autorzy dowodzą, że udział ludzi dorosłych w procesach kształcenia jest wynikiem ich własnej woli i autonomicznej decyzji<sup>124</sup>. Podjęta przeze mnie decyzja nie była spowodowana wolnym wyborem, ale życiową koniecznością. Jednak tę konieczność przeżywałam rzeczywiście jako wyzwanie, zadanie, z którym muszę sobie poradzić aby osiągnąć zamierzony cel.

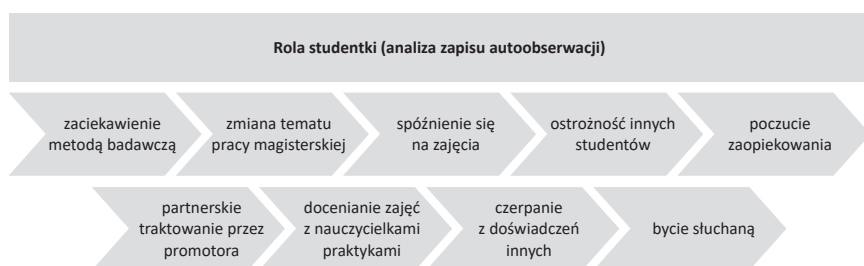
Jako studentka przeszłam pewną drogę, którą najlepiej obrazują wyniki analizy eseju autoetnograficznego oraz prowadzonej przeze mnie autoobserwacji.

<sup>123</sup> Fragment eseju autoetnograficznego.

<sup>124</sup> J. Krupa, A. Murawska, *Obraz studentów studiów zaocznych i jego implikacje pedagogiczne*, dz. cyt.



**Rycina 3.** Rola studentki na podstawie eseju autoetnograficznego



**Rycina 4.** Rola studentki na podstawie autoobserwacji

Gdy przyjrzeć się powyższej analizie, nasuwa się refleksja, że zwracam uwagę na nieco inne kwestie, posługując się wybranymi technikami. Prawdopodobnie wynika to z czasu zapisu – refleksje z autoobserwacji były zapisywane na bieżąco i przedstawiają ostatni rok studiów (od momentu zmiany metody badawczej i tematu pracy magisterskiej), natomiast esej autoetnograficzny był pisany pod koniec drugiego roku studiów i obejmuje doświadczenia całego okresu studiowania, jednak ze szczególnym uwzględnieniem pierwszego roku studiów. Można więc uznać, że wyniki analizy obu technik badawczych odnoszą się do różnych okresów studiowania i że zapis ten obrazuje mój emocjonalny stosunek do bycia w roli studentki.

Początkowy okres studiowania wiązał się dla mnie z poczuciem zagubienia, „znikania” w tak dużej liczbie studentów – na moim roku było ponad 160 osób. Jako studentka czułam się obco w tym środowisku, jakbym uczestniczyła w jakiejś konferencji, która nie do końca jest związana z tematyką moich zainteresowań. We fragmencie eseju autoetnograficznego opisuję to w następujący sposób: *Przyzwyczaiałam się już do tego, że zarówno*

*dla pacjentów i ich rodzin, jak i dla studentów i moich współpracowników jestem rozpoznawalna, że w „środowisku” ludzie kojarzą mnie, a tu byłam kolejnym „numerem indeksu”<sup>125</sup>. To poczucie „bezosobowości” frustrowało mnie, choć – z drugiej strony – doświadczałam też uczucia ulgi, związanej z brakiem oczekiwań sformułowanych pod moim adresem. Starłam się korzystać z tego doświadczenia, niejako „smakując” tę anonimowość. Ta sytuacja nie trwała jednak długo, gdyż na kolejnych zajęciach (ćwiczeniach) prowadzący oczekiwali od nas przedstawiania na forum grupy swojego dotychczasowego wykształcenia i motywów, które skłoniły nas do podjęcia studiów z pedagogiki. Czułam się skrępowana, ujawniając swoje doświadczenia i powody studiowania. Odnosiłam wrażenie, że między mną i grupą (zwłaszcza młodymi dwudziestokilkuletnimi osobami) rodzi to pewien dystans, niezrozumienie i ostrożność w kontaktach. Również ze strony prowadzących czułam pewien dystans i zaskoczenie, choć nie wiem, na ile była to moja projekcja a w jakim stopniu odzwierciedlenie realnej sytuacji. W słowniku psychoanalizy projekcję opisuje się jako „mechanizm obronny, polegający na przypisywaniu innym osobom lub rzeczom właściwości, myśli, uczuć, postaw i pragnień, których jednostka w sobie nie akceptuje”<sup>126</sup>. Tak więc możliwe jest, że sama tworzyłam pewien dystans, jednak nie mogąc pomieścić uczuć z tym związanych, przypisywałam innym określone reakcje.*

Ważną kwestią dla mnie jako studentki był również mój wiek. *Studiowanie po czterdziestce, kiedy wokół miałam, w przeważającym stopniu, dwudziestokilkuletnie koleżanki i kolegów, a także nauczycieli, którzy niejednokrotnie byli ode mnie młodszy lub w zbliżonym wieku, powodowało, że początkowo czułam się niezręcznie i obco. Szukałam osób, które były w zbliżonym do mojego wieku (...)*<sup>127</sup>. Potrzebowałam jakiegoś punktu odniesienia, osoby, z którą będą miała wspólne tematy, sposób patrzenia na świat, z którą będę mogła się identyfikować. Identyfikacja na gruncie nauk społecznych rozumiana jest jako utożsamianie się jednej osoby z inną lub pewną grupą osób. To również proces utożsamiania się jednostki z wykonywaną funkcją czy rolą społeczną. Można zatem powiedzieć, że jest to przyjęcie wierzeń i wartości innej osoby lub grupy osób i zaakceptowanie ich jako

<sup>125</sup> Fragment eseju autoetnograficznego.

<sup>126</sup> S. Fhaner, *Słownik psychoanalizy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996, s. 188.

<sup>127</sup> Fragment eseju autoetnograficznego.

swoich własnych<sup>128</sup>. W rozumieniu psychoterapeutycznym identyfikacja jest przyswajaniem sobie właściwości drugiej osoby, która pod jednym lub wieloma względami służy za model psychologicznego funkcjonowania<sup>129</sup>. Zygmunta Freud pisał: „(...) identyfikacja jest nie tylko imitacją, lecz także przyswojeniem (...); wyraża ona podobieństwo i odnosi się do wspólnego elementu, który pozostaje w nieświadomości”<sup>130</sup>. Te wspólne elementy sukcesywnie udawało mi się odnajdywać w pojedynczych osobach, co w konsekwencji przybliżyło mnie do grupy studenckiej i sprawiło, że grupa ta stała się dla mnie ważna.

Ważnym momentem dla mnie jako studentki była zmiana koncepcji mojej pracy magisterskiej i sięgnięcie po inną metodologię. Początkowo miałam prowadzić badania ilościowe i pisać na temat psychoedukacji pacjentów oddziału dziennego, na którym pracuję. To znany mi obszar i sama byłam jedną z osób prowadzących te zajęcia na oddziale. Kiedy jednak na jednym z wykładów usłyszałam na temat autoetnografii, poczułam, że ten sposób zbierania materiału badawczego i analizy jest mi bliższy. Podobnie przecież obserwuję i opisuję pacjentów, których terapię prowadzę. W podobny sposób przyglądam się również sobie w relacjach z pacjentami czy współpracownikami w czasie superwizji. I wreszcie, nie jest dla mnie nowym doświadczeniem otwieranie się i opisywanie własnych przeżyć – tego właśnie uczy szkolenie się w psychoterapii i własna psychoterapia, którą jako terapeuta w trakcie kursu musiałam przejść. Kiedy uzyskałam zgodę Pani Doktor na bycie promotorem mojej pracy, poczułam, jakby dla mnie jako studentki zaczął się jakiś nowy etap. Pani Promotor nakreśliła kierunek, służyła radą i doświadczeniem, podpowiadała literaturę, z której mogłam korzystać, jednak z uwagą i – mam wrażenie – z zadowoleniem przyjmowała również moje pomysły, mój sposób rozumienia tej pracy. W relacji tej doświadczałam prawdziwego spotkania z drugim człowiekiem. Janusz Tarnowski podkreśla, że prawdziwe spotkanie ma początek wówczas, gdy w człowieku rodzi się pragnienie poznania drugiej osoby, wejścia z nią w głębsze partnerskie relacje. Wówczas człowiek staje się podmiotem tego spotkania<sup>131</sup>. Miałam

---

<sup>128</sup> H.F. Reading, *A Dictionary of the Social Sciences*, Routledge & Kegan Paul, London–Boston–Henley 1977, s. 104.

<sup>129</sup> S. Fhaner, *Słownik psychoanalizy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996, s. 63.

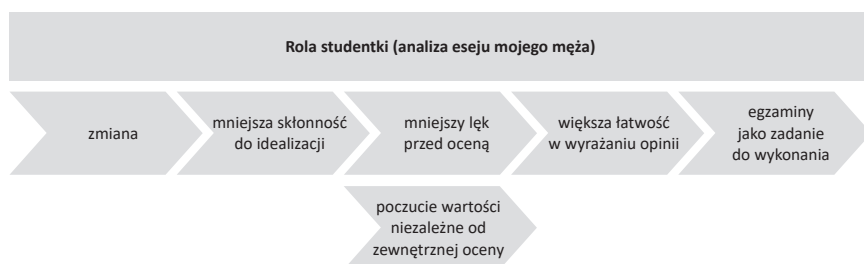
<sup>130</sup> Z. Freud, *The interpretation of dreams*, Bonniers, Stockholm 1979, s. 150.

<sup>131</sup> J. Tarnowski, *Martin Buber – nauczyciel dialogu*, „Znak” 1980, nr. 7, s. 867.

wrażenie, że Pani Doktor jest autentycznie zaciekawiona mną jako człowiekiem – kiedy z zainteresowaniem pytała o moją pracę zawodową czy kwestie osobiste. Nie czułam żadnego skrępowania, dzieląc się tymi informacjami. Znów czułam się zauważana, słuchana i traktowana po partnersku, mogłam być w dialogu. Martin Buber, uważany za nauczyciela dialogu, widzi go jako autentyczne spotkanie dwóch osób. Początek dialogu to moment, kiedy, wiedząc o obecności drugiej osoby, zaczynamy mówić naprawdę do niej<sup>132</sup>. Rzeczywiście tak to czułam – miałam wręcz przekonanie, że przekaz Pani Promotor jest kierowany do mnie i że jesteśmy w tych rozmowach uważne na siebie, a intencją każdej z nas jest chęć autentycznego poznania drugiej osoby.

Znaczącą dla mnie jako studentki była możliwość zajęć z nauczycielami, którzy przekazywaną nam wiedzę opierali w dużej mierze na własnym doświadczeniu. Pedagodzy lub psychologowie, którzy jednocześnie pracowali z podopiecznymi, wychowankami czy pacjentami, byli autentyczni w swoim przekazie i zwracali uwagę na kwestie, które były znaczące w naszej dalszej pracy. Czasem też dzielili się trudnościami, co mi pokazywało, że nie muszę być nieomylna, i inspirowało do poszukiwania rozwiązań, sposobów radzenia sobie. Chociaż – jak pisze Lucjan Suchanek – kierunki humanistyczne i społeczne nie mają i nie mogą mieć jednoznacznego nachylenia zawodowego, gdyż nie przygotowują studentów bezpośrednio do określonych zawodów, jednak nie znaczy to, że nie uwzględniają w ogóle praktycznego wymiaru studiowania pod kątem przyszłej pracy<sup>133</sup>. Ten praktyczny wymiar zaznaczał się również w praktykach, które jako studenci musieliśmy odbyć.

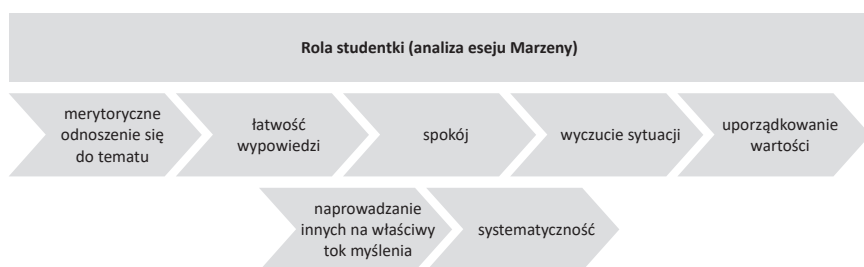
Obrazu mnie jako studentki dopełnia analiza eseju: mojego męża i dwóch moich koleżanek z roku. Przedstawia się ona następująco:



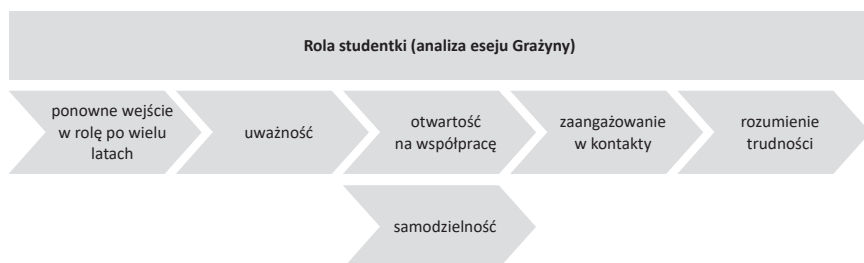
**Rycina 5.** Rola studentki na podstawie eseju mojego męża

<sup>132</sup> M. Buber, *Życie między osobą a osobą*, „Więź” 1980, nr. 5, s. 11.

<sup>133</sup> L. Suchanek, *Studia masowe i elitarne. Jaki ma być homo occidentalis?*, Debaty PAU, t. 2, 2015.



**Rycina 6.** Rola studentki na podstawie eseju Marzeny.



**Rycina 7.** Rola studentki na podstawie eseju Grażyny

Powyższe analizy pokazują różne sposoby patrzenia na mnie jako studentkę. Koleżanki zwracają głównie uwagę na moje cechy charakteru, które uwidoczniły się u mnie jako studentki. Natomiast mój mąż zwraca uwagę na mechanizmy, które mną kierują. Prawdopodobnie jest to związane z jego doświadczeniem zawodowym – jest psychiatrą i psychoterapeutą. Ponadto w eseju mojego męża charakterystyczne jest wskazanie na zmianę w pełnieniu roli studentki w stosunku do wcześniejszych studiów filozoficznych. Z całą pewnością różnica ta wynika z czasu trwania naszych relacji. Moje koleżanki miały możliwość obserwowania mnie w roli studentki przez okres dwóch lat, natomiast mój mąż zna mnie od prawie dwudziestu lat i towarzyszył mi w trakcie poprzednich studiów.

Podsumowując, można zauważyć, że opis innych dotyczący mojej osoby różni się od tego, którego sama dokonałam. Różnica ta widoczna jest głównie w tym, że jako badacz i badana jednocześnie, zwracam uwagę na swoje przeżywanie określonych sytuacji, na emocje związane z pełnieniem roli studentki. Natomiast inni zwracają uwagę bądź to na cechy charakteru, bądź na mechanizmy kierujące moimi zachowaniami czy sposoby radzenia sobie. Wydaje się to zrozumiałe, gdyż inni mogą głównie obserwować moje zachowania, interpretować je w dostępny sobie sposób, natomiast ja mam

kontakt głównie z własnymi emocjami. Nie oznacza to, że nie dostrzegam swoich reakcji, zachowań czy podejmowanych decyzji, jednak w opisie siebie nie są one, jak widać, pierwszoplanowe.

### 3.3.4. Obraz autorki w roli nauczyciela akademickiego

*Od kilku lat pracowałam również jako nauczyciel akademicki – początkowo na Uniwersytecie Papieskim a potem w Akademii Wychowania Fizycznego – prowadząc zajęcia ze studentami z przedmiotów: wstęp do psychoterapii, psychodrama oraz superwizja w terapii zajęciowej<sup>134</sup>.*

Podjęcie się roli nauczyciela akademickiego było dla mnie nowym i wymagającym wyzwaniem. Do 2012 roku, kiedy po raz pierwszy prowadziłam zajęcia ze studentami, to ja byłam w roli osoby uczącej się, szkolącej, poddającej superwizji swoją pracę. W tamtym okresie nie myślałam nawet, że mogłoby to być możliwe. Nie miałam wymaganego doktoratu i nie byłam pracownikiem żadnej uczelni. Okazja do poprowadzenia pierwszych zajęć nadarzyła się, kiedy mój mąż – adiunkt na jednym z krakowskich uniwersytetów, prowadząc zajęcia również na Uniwersytecie Papieskim, zaproponował mi „gościnny występ”. W ramach przedmiotu „Wstęp do psychoterapii” miałam studentom opowiedzieć o psychodramie i poprowadzić z nimi ćwiczenia. Mąż znał tę metodę z moich opowieści i doświadczył jej, będąc tłumaczem na jednym z psychodramatycznych seminariów. Przyjęłam jego propozycję, traktując to zadanie jako kolejne życiowe wyzwanie, jako „misję” do wypełnienia. Oczywiście obawiałam się, czy sobie poradzę i jak zostaną odebrana przez studentów. W drodze na te pierwsze zajęcia towarzyszył mi duży stres. Jednak pojawiały się również myśli, które mnie uspokajały – że przecież mam doświadczenie w prowadzeniu grup terapeutycznych czy szkoleniowych dla przyszłych psychoterapeutów. Kiedy dotarłam na uczelnię i weszłam do sali, gdzie miały odbyć się zajęcia, znów poczułam stres, napięcie i niepewność. Okazało się bowiem, że jest to grupa studentów niestacjonarnych, bardzo zróżnicowana wiekowo – od dwudziestokilkulatków do osób starszych ode mnie. Wśród studentów były także siostry zakonne, co było dla mnie dodatkowym obciążeniem – nigdy wcześniej nie pracowałam z osobami duchownymi. Moje obawy okazały się jednak bezpodstawne, bo to właśnie siostry były w grupie osób, które najchętniej

<sup>134</sup> Fragment eseju autoetnograficznego.

brały udział w proponowanych przeze mnie ćwiczeniach i pozwalały sobie na dużą kreatywność. Tamte zajęcia wzbudziły ciekawość studentów, chęć kontynuacji, zwłaszcza że – jak mówili – poczuli się zaproszeni do współdziałania. Taki odbiór ucieszył mnie i był zachętą do myślenia o sobie jako osobie, która w przyszłości mogłaby uczyć studentów. Ta przyszłość okazała się bliższa, niż się spodziewałam. Mój mąż, obciążony licznymi obowiązkami zawodowymi, podjął decyzję o wycofaniu się ze współpracy z Uniwersytetem Papieskim i zaproponował mnie jako osobę, która może poprowadzić jego zajęcia. Ten pomysł został zaakceptowany przez władze uczelni i tak zaczęłam samodzielnie prowadzić wykłady i ćwiczenia z przedmiotu „Wstęp do psychoterapii”. Spotkania ze studentami sprawiały mi dużo radości i mogłam doświadczać różnorodności tych relacji. Studenci studiów stacjonarnych traktowali mnie trochę jak mentora, wychowawcę czy terapeutę, natomiast studenci niestacjonarni – jako partnera do dyskusji czy wspólnego kreowania tych zajęć. Nauczyło mnie to indywidualnego podejścia do każdego studenta, traktowania go jako autonomicznego podmiotu. O tym podmiotowym traktowaniu Jolanta Szempruch pisze: „W relacjach edukacyjnych niezwykle istotne jest podmiotowe traktowanie uczniów przez nauczycieli, objawiające się poszanowaniem ich godności osobistej, umacnianiem w nich poczucia własnej wartości, przyznaniem im prawa do odrębności, niepowtarzalności i szacunku”<sup>135</sup>. Nauczyło mnie to również tego, że od mojej postawy zależy, jak ten kontakt będzie wyglądał. Antoni Kępiński, w odniesieniu do relacji lekarz–pacjent, ujmuje to następująco: „Coraz większą wagę przywiązuje się do osobowości lekarza, do jego filozofii życiowej, jego podejścia do chorego: nie specjalisty do pacjenta-obiektu, ale człowieka do człowieka”<sup>136</sup>.

W 2015 roku otrzymałam kolejną propozycję poprowadzenia zajęć dla studentów. Tym razem koleżanka z pracy, która współpracowała z Akademią Wychowania Fizycznego, wiedząc o moich doświadczeniach, zaproponowała mi stworzenie autorskich zajęć z psychodramy dla studentów nowo utworzonego kierunku – terapia zajęciowa. Przyjęłam tę propozycję z ochotą i cieszyłam się, że mogę się podzielić swoimi umiejętnościami oraz wykorzystać tę metodę do pracy nad rozwojem osobistym studentów oraz dać im pomocne „narzędzia” w pracy z pacjentami czy podopiecznymi. Przygotowując się do tych zajęć, zastanawiałam się również, jak je konstruować,

<sup>135</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia...*, dz. cyt., s. 224.

<sup>136</sup> A. Kępiński, *Rytm życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1994, s. 335.

by studenci nie czuli się jak w grupie terapeutycznej, a jednocześnie mogli skorzystać z możliwości, jakie daje psychodrama. Dlatego podjęłam decyzję, że będę proponować jedynie takie zadania, które angażują całą grupę jednocześnie, powodują jej integrację, rodzą wzajemne zaufanie w grupie, ale również takie, które są okazją do zabawy, swobodnego wyrażania siebie, swojej spontaniczności i kreatywności. Pominęłam zupełnie w trakcie ćwiczeń „rdzeń” psychodramy, jakim jest praca protagonistyczna, tj. praca na „scenie” nad własnym tematem pojedynczej osoby. Odbywa się ona przy udziale osób z grupy, które są zapraszane do odtwarzania zachowań osób z otoczenia protagonisty, istotnych dla danej sprawy, nad którą pracuje. O tym głównym sposobie pracy w psychodramie opowiadałam studentom jedynie w czasie wykładów, co budziło ich zaciekawienie, ale także lęk przed odsłonięciem czy wręcz „obnażeniem się”. Niektórzy z nich opisali swoje obawy i odczucia z tych zajęć w krótkich notatkach z obserwacji refleksyjnych, które pozwolę sobie przytoczyć.

*Byłam zestresowana zajęciami, miałam wrażenie, że na siłę tu będę musiała być aktywna w czasie zajęć, pomimo że tego nie chciałam<sup>137</sup>.*

*Zajęcia nie należały do moich ulubionych, jednak uważam, że prowadząca starała się nam przedstawić te zajęcia w jak najlepszy sposób<sup>138</sup>.*

*W samych zajęciach z psychodramy nie podobało mi się wywieranie na nas konieczności prezentowania rzeczy, które były niekomfortowe w tamtym czasie<sup>139</sup>.*

*Od samego początku podchodziłam do tego z rezerwą i obawą. Tematy poruszane na zajęciach bywały osobiste oraz trudne. Postawa prowadzącej czasem nie ułatwiała tego. Odczuwałam brak zrozumienia do moich uwag i obaw<sup>140</sup>.*

*Odniosłem wtedy wrażenie, że nie rozumie Pani naszych faktycznych potrzeb, wymagając uzewnętrzniania problemów. Miałem wrażenie „zawieszenia akcji” w sytuacjach krępującej ciszy. Z czasem udało nam się wypracować kompromis<sup>141</sup>.*

Powyższe fragmenty odzwierciedlają sposób przeżywania ćwiczeń z psychodramy oraz nastawienie niektórych studentów. Wydają się one

---

<sup>137</sup> Fragment zapisu z obserwacji refleksyjnej. Zachowano oryginalne sformułowania uczestniczących w badaniach studentów.

<sup>138</sup> Tamże.

<sup>139</sup> Tamże.

<sup>140</sup> Tamże.

<sup>141</sup> Tamże.

zrozumiałe, wzięwszy pod uwagę fakt, że były to dla nich pierwsze tego typu zajęcia, w czasie których w obecności grupy mieli się nieco „pokazać”. Co prawda nie był to ich pierwszy (tylko czwarty) rok wspólnego studiowania, jednak dotąd poznawali siebie głównie w małych podgrupach, które sami tworzyli i decydowali o tym, w jakich konstelacjach i komu chcą przekazać jakieś informacje o sobie. Dodatkową trudnością była niewątpliwie obecność prowadzącej, której oceny mogli się obawiać. Refleksje niektórych studentów sprawiły, że ponownie zaczęłam się zastanawiać nad sposobem prowadzenia tych zajęć w taki sposób, by nie był on przeżywany jako zbyt inwazyjny i nie kojarzył się z terapią.

Z drugiej jednak strony obserwowałam rozwój poszczególnych osób w czasie całego cyklu zajęć. Często osoby, które początkowo były „niewidoczne”, w sytuacji, gdy same mogły poprowadzić fragment ćwiczeń (w ramach zaliczenia) lub „wejść w rolę” kogoś innego, uruchamiały swój potencjał i pokazywały się jako zdecydowane, kompetentne, kreatywne i potrafiące z dystansem przyrzeć się jakiejś sytuacji. Często osoby nieśmiało otrzymywały od grupy informacje zwrotne, że są zaskakująco pomysłowe, że pokazują się w takiej roli, jakiej na co dzień nie widać. Takie przekazy z kolei umacniały we mnie przekonanie, że jako nauczyciel stwarzam studentom możliwość zaistnienia w innej roli, wyjścia poza schematy. To „wejście” w inną rolę w psychodramie jest rozumiane jako forma doświadczania i uczestniczącego uczenia się różnych zachowań. To „granie ról” pomaga w poszerzaniu repertuaru ról, którymi człowiek się posługuje. Uczy i rozwija elastyczność w zachowaniu, co powinno sprzyjać większej stabilności psychicznej i lepszemu funkcjonowaniu społecznemu<sup>142</sup>. Adam Blatner podkreśla, że: granie ról może zwiększyć umiejętność dokonywania wyboru; dzięki graniu ról można docenić znaczenie i wartość różnych aspektów życia, takich jak zabawa, rywalizacja, ambicje, osiągnięcia i wiele innych; poprzez granie ról innych ludzi zwiększa się możliwość empatii; doświadczając przez granie ról różnych zachowań, osoby grające mogą docenić własną witalność, wolę, autentyczność, uczucia, poczucie bycia sobą; granie ról zwiększa elastyczność człowieka, pozwala na rozwijanie różnych zachowań w różnych rolach i różnych sytuacjach, w roli matki, córki, kolegi, nauczyciela itp.<sup>143</sup>. Możliwości, jakie daje psychodrama, wydały mi się przydatne dla moich studentów w ich przyszłej roli zawodowej – terapeuty zajęciowego. Pracując w interdyscyplinarnym

<sup>142</sup> A. Bielańska (red), *Psychodrama. Elementy teorii i praktyki*, dz. cyt., s. 64–65.

<sup>143</sup> A. Blatner, *Acting-In. Practical Applications of Psychodramatic Methods*, dz. cyt.

zespole, miałam okazję obserwowania, przez niemal 20 lat, pracy terapeutów zajęciowych i byłam świadkiem różnych sytuacji, w których musieli „wyjść ze swojej roli” i zmierzyć się z niestandardowymi wyzwaniami. Na te potencjalnie możliwe sytuacje chciałam ich nieco przygotować.

Kolejną propozycję poprowadzenia przedmiotu otrzymałam od kierownika Zakładu Terapii Zajęciowej i była to „Superwizja w terapii zajęciowej”. We fragmencie zapisu z autoobserwacji opisuję to następująco: (...) *potraktowałam tę propozycję jako wyzwanie czy okazję do wykorzystania mojego doświadczenia z pracy z pacjentami. W swojej pracy zawodowej uczestniczyłam dotąd w setkach superwizji, prowadzonych przez różnych superwizorów. Sama też miałam okazję superwizować młodszych czy mniej doświadczonych kolegów. Dlatego też zajęcia tego rodzaju ze studentami nie jawiły mi się jako coś, co przekracza moje możliwości<sup>144</sup>. W tej sytuacji pomocne okazało się moje doświadczenie terapeutyczne. I to nie tylko na etapie decyzji o przyjęciu tej propozycji, ale również w czasie trwania zajęć, kiedy wspólnie reflektowaliśmy przygotowywane przez studentów opisy trudnych, problemowych sytuacji, których doświadczyli w czasie praktyk lub w pracy. Zdarzało się również, że dzielili się bieżącymi sprawami, które ich nurtowały. Przykładem może być sytuacja opisana przeze mnie w notatce z autoobserwacji: (...) rozgorzała dyskusja na temat traktowania ich przez uczelnię i braku stabilnego planu zajęć. Odłożyłam na później przygotowany na dzisiaj wykład i włączyłam się w tę rozmowę. Starłam się słuchać, zadawałam pytania, które odsłaniały kolejne warstwy ich żalu, poczucia, że są niepoważnie traktowani. Miałam wrażenie, że w tym momencie rozmowa z nimi na temat ich doświadczeń i uczuć jest istotniejsza niż przekazanie fachowej wiedzy. Mówili chętnie i dużo, każdy z siedzących na sali włączył się do tej rozmowy, przedstawiając własną perspektywę. Czułam, że to ich trochę odbarcza, redukuje napięcie, złość, żal<sup>145</sup>. Cytat ten obrazuje jeden ze stylów nauczania – styl terapeutyczny, który w mojej roli nauczyciela akademickiego jest mi bliski. Ewelina Tokarska pisze, iż cechą charakterystyczną tego sposobu nauczania jest znacznie większa koncentracja na osobie studenta. Dla nauczyciela istotne się staje, jakie oczekiwania wobec siebie i swojego dalszego życia przejawia uczący się<sup>146</sup>. Według Pawła Kaptura nauczyciel*

<sup>144</sup> Fragment zapisu z autoobserwacji.

<sup>145</sup> Fragment zapisu z autoobserwacji.

<sup>146</sup> E. Tokarska, *Nauczyciel akademicki jako przewodnik studenta w podróży po wiedzę*, „Forum Dydaktyczne” 2011, nr 7–8, s. 96.

uczący stylem terapeutycznym staje się grupowym psychologiem, osobą wspomagającą emocjonalny i duchowy stan studenta, biorącą czynny udział w procesie kształtowania się jego osobowości i świadomości<sup>147</sup>. Natomiast Gary D. Fenstermacher i Jonas F. Solis ujmują to następująco: „W podejściu terapeutycznym nauczyciel charakteryzuje się empatią. Wspomaga rozwój osobniczy indywidualnych uczniów. Ułatwia im osiągnięcie wyższych szczebli samorealizacji, zrozumienia siebie i akceptacji”<sup>148</sup>.

Ten styl prowadzenia zajęć okazał się też sprzyjać studentom i zaowocował dobrą współpracą i chęcią dzielenia się swoimi doświadczeniami z ich strony. Wyrazili to w zapisach ze swoich obserwacji refleksyjnych, które pozwolę sobie przytoczyć.

*Na początku nie byłam przekonana do tych zajęć, natomiast atmosfera, jaką Pani wprowadziła, sprawiła, że można było naprawdę dużo z nich wyciągnąć*<sup>149</sup>.

*Na zajęciach z superwizji kontakt z panią Małgorzatą był dobry, czułam wsparcie z jej strony. Dzięki niej dowiedzieliśmy się wiele przydatnych informacji odnośnie wykonywanej pracy (w praktyce)*<sup>150</sup>.

*Wykazała się również dużym zrozumieniem wobec nas studentów i naszej trudnej sytuacji spowodowanej przez złe zarządzanie*<sup>151</sup>.

*Podczas przedstawiania swoich problemów, trosk i zmartwień związanych z początkami naszej drogi zawodowej zobaczyłam, że Pani Małgorzata jest bardzo empatyczną osobą w stosunku do nas. Pomocna i dająca porady w trudnych sytuacjach. Często nawet rozważaliśmy osobiste moralne troski poszczególnych osób*<sup>152</sup>.

*(...) podoba mi się ten styl pracy, gdy jest czas na wypowiedzenie własnego zdania, opinii*<sup>153</sup>.

*(...) zajęcia, podczas których każdy z nas mógł się otworzyć i wszyscy słuchaliśmy się nawzajem*<sup>154</sup>.

<sup>147</sup> P. Kaptur, *Idealny nauczyciel akademicki – mit czy realizm?*, „Forum Oświatowe” 2011, nr. 1(44), s. 72.

<sup>148</sup> G.D. Fenstermacher, J.F. Solis, *Style nauczania*, WSiP, Warszawa 2000, s. 15.

<sup>149</sup> Fragment zapisu z obserwacji refleksyjnej. Zachowano oryginalne zapisy studentów.

<sup>150</sup> Tamże.

<sup>151</sup> Tamże.

<sup>152</sup> Tamże.

<sup>153</sup> Tamże.

<sup>154</sup> Tamże.

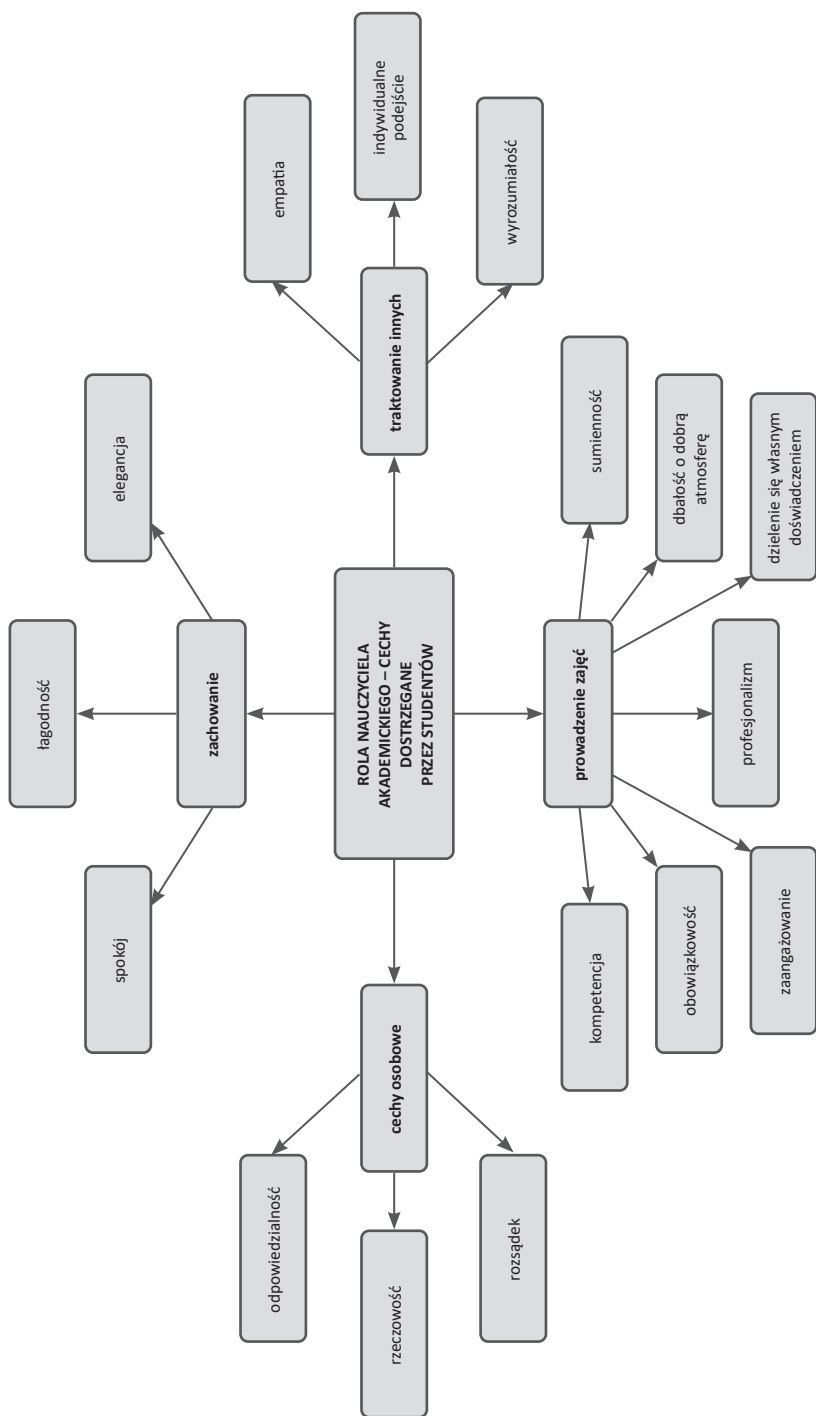
W literaturze pedagogicznej i psychologicznej przedstawiono wiele propozycji cech osobowych, jakimi powinien się charakteryzować nauczyciel. Przykładem przyjętego obecnie modelu jest trójstopniowy system wartości wzoru osobowego nauczyciela, sformułowany przez Wincentego Okonia. Jego istotą jest synteza czynników psychofizycznych, społecznych i historycznych<sup>155</sup>. Z przeprowadzonych przez Lesława Habera badań wynika, że do cech osobowych nauczyciela akademickiego, które są szczególnie ważne, możemy zaliczyć: profesjonalizm, komunikatywność, współpracę, obiektywizm, zdyscyplinowanie i wyrozumiałość<sup>156</sup>. Nieco inaczej do omawianej kwestii podszedł Rumiński. W swoich badaniach podjął się próby ułożenia hierarchicznie cech dobrego nauczyciela akademickiego, opierając się na analizie ankiet wypełnionych przez nauczycieli krakowskich uczelni. I tak do cech, które określają dobrego nauczyciela akademickiego, zalicza: posiadanie dużego zasobu wiedzy, posiadanie zdolności dydaktycznych, łatwość nawiązywania kontaktu, bycie konsekwentnym i wymagającym, posiadanie wysokiego poziomu moralnego, tolerancję, rzetelność i sumienność, a także twórczość intelektualną, umiłowanie swojej pracy, posiadanie wysokiej kultury osobistej i poczucia humoru<sup>157</sup>. Zastanawiałam się, jakie cechy są charakterystyczne dla mnie jako nauczyciela, dlatego z ciekawością zapoznawałam się z opiniami studentów. W zapisie z obserwacji refleksyjnych studenci, z którymi prowadziłam zajęcia, jako istotne z ich punktu widzenia i pomocne w kontaktach nauczyciel – student wyróżnili cechy, które u mnie obserwowali (rycina 8).

Na wykresie widoczne są te cechy osobowości, które studenci uznali za znaczące. Można na tej podstawie rozróżnić niejako cztery obszary, które wydają się charakterystyczne dla mnie jako nauczyciela akademickiego. Pierwszy obszar obejmuje cechy osobowe – odpowiedzialność, rzetelność oraz rozsądek. Kolejny dotyczy strefy relacji i zachowania, w którym badani wyróżnili spokój, łagodność oraz elegancję. Przedostatni obszar to traktowanie innych opisane w kategoriach empatii, indywidualnego podejścia oraz wyrozumiałości. Najwięcej cech studenci wskazali w obszarze prowadzenia zajęć. Doceniają tu tworzenie dobrej atmosfery, kompetencje,

<sup>155</sup> J. Szempruch, *Cechy osobowe nauczycieli a osiągnięcia szkolne uczniów klas młodszych*, „Zeszyty Naukowe WSP” 1993, nr 11, z. 1, s. 31–42.

<sup>156</sup> L. Haber, *Przedsiębiorczość jako parametr pozycji rynkowej nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7, s. 65–77.

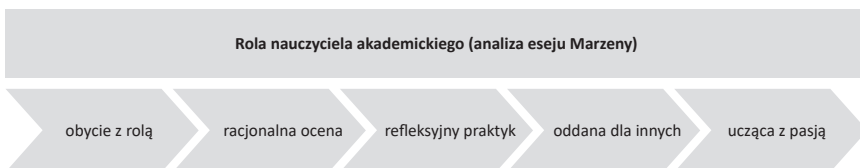
<sup>157</sup> A. Rumiński, *Nauczyciel akademicki wobec wartości życiowych*, dz. cyt., s. 81–92.



**Rycina 8.** Rola nauczyciela akademickiego – cechy osobowe, na podstawie analizy zapisów z obserwacji refleksyjnych studentów

obowiązkowość, zaangażowanie, profesjonalizm, sumienność oraz dzielenie się własnym doświadczeniem.

Obrazu mnie jako nauczyciela dopełnia analiza eseju mojej koleżanki z roku oraz analizy zapisu z autoobserwacji i eseju autoetnograficznego.



**Rycina 9.** Rola nauczyciela akademickiego na podstawie analizy eseju etnograficznego Marzeny



**Rycina 10.** Rola nauczyciela akademickiego na podstawie analizy zapisu autoobserwacji



**Rycina 11.** Rola nauczyciela akademickiego na podstawie analizy eseju autoetnograficznego

Powyższe analizy ukazują nieco inne spojrzenie na mnie jako nauczyciela akademickiego – przez moją koleżankę i mnie samą. Koleżanka w swoim eseju ukazuje mnie jako osobę dobrze się czującą w roli nauczyciela,

wykorzystującą swoje praktyczne doświadczenie w nauczaniu studentów, realizującą tę rolę z pasją. Natomiast ja sama zwracam uwagę na trudności, które dla mnie wiążą się z tą rolą, jak również na drogę, którą przeszłam w rozwoju roli nauczyciela akademickiego. Z powyższych analiz wynika również, że zajmują mnie relacje ze studentami i że w sposób szczególny zwracam na nie uwagę. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że koleżanka miała okazję obserwować moje działania w roli nauczyciela przez pryzmat moich opowieści o nauczaniu i klimatu, jaki temu towarzyszył, jak również obserwując moje relacje z młodszymi koleżankami z roku (również moją byłą studentką). Natomiast ja sama starałam się prześledzić cały proces stawania się nauczycielem akademickim i własne emocje, które temu towarzyszyły. Jako osoba starająca się rozpoznawać i reagować samodzielnie na pojawiające się trudności prawdopodobnie nie dzieliłam się również z koleżanką doświadczeniami, które nie były dla mnie łatwe. Poza tym możliwe jest, że istotnym czynnikiem wpływającym na sposób przedstawiania siebie innym w roli wykładowcy były emocje związane z rywalizacją z innymi nauczycielami – koleżanka również pełni tę rolę, dodatkowo piastując funkcję zastępcy dyrektora szkoły. W tej relacji prawdopodobnie chciałam się pokazać jako nauczyciel dobrze wypełniający swoje zadania. Natomiast moje ukierunkowanie na autoobserwacji na kwestie związane z relacjami z innymi, tj. studentami, prawdopodobnie związane jest z moim zaciekawieniem tym obszarem, jak również wynika z praktyki terapeutycznej.

W analizie autoobserwacji zwraca uwagę fakt, że czynniki wpływające na podjęcie decyzji o byciu nauczycielem akademickim zostały umieszczone na końcu wykresu. Wydawałoby się, że takie kwestie są spostrzegane i analizowane na początku jakiejś drogi, jednak w tej sytuacji do namysłu skłoniła mnie rozmowa z moim teściem, która miała miejsce w lipcu bieżącego roku, tj. na finiszu prowadzenia autoobserwacji. Nie oznacza to, że nigdy wcześniej nie pojawiały się myśli związane z tym tematem, jednak wspomniana rozmowa uruchomiła we mnie „lawinę” różnych emocji i przemyśleń. Miała ona miejsce w czasie spotkania rodzinnego i była wynikiem zainteresowania teścia tematem mojej pracy magisterskiej. Ojciec mojego męża jest emerytowanym profesorem jednej z krakowskich uczelni. Jako wieloletni pedagog oczekiwał ode mnie przedstawienia mu koncepcji i schematu pracy oraz podzielił się własnymi doświadczeniami z bycia w „podwójnej roli”. Dotarło wówczas do mnie, że kilka czynników w istotny sposób wpłynęło na moją decyzję dotyczącą prowadzenia zajęć ze studentami: *W pierwszej kolejności – jest to tradycja uczenia w rodzinie mojego męża. Zarówno jego ojciec,*

siostra, jak i sam mój małżonek są (lub byli) nauczycielami akademickimi (...)<sup>158</sup>. W związku z tym czułam, że również ode mnie się tego oczekuje, że jestem w pewien sposób do tego delegowana i powinnam lojalnie wypełnić to zadanie. Ivan Boszormenyi-Nagy oraz Geraldine Spark określają lojalność jako „(...) poczucie solidarności i zobowiązania, które upodabnia potrzeby, uczucia, oczekiwania, myślenie i motywacje osób pozostających w relacji”<sup>159</sup>. Słuchając opowieści „(...) na temat prowadzonych zajęć i innych aktywności, podejmowanych w związku z byciem naukowcem, myślałam o tym, jak prestiżowe i istotne dla społeczeństwa jest to zajęcie. Widziałam też, jakie wrażenie wywiera to na moich dzieciach (...). Również pragnęłam takiego uznania przez moich najbliższych. Czułam się wielokrotnie w czasie tych spotkań jako ktoś gorszy, mniej inteligentny, ktoś, kogo praca nie jest tak znacząca”<sup>160</sup>. Z perspektywy czasu widzę, że emocje te wynikały z mojego przeniesieniowego przeżywania, a nie realnego przekazu bliskich. W literaturze psychoterapeutycznej przeniesienie zajmuje bardzo wiele miejsca; jest „zjawiskiem wszechobecnym (...), pojawia się zawsze wtedy, kiedy ktoś staje się ważny w naszym życiu”<sup>161</sup> i jest rozumiane jako utrzymywanie się dziecięcych schematów organizacji psychicznej w życiu dorosłym, wyrażające się powtarzalnością przeszłości w teraźniejszości. Oznacza to, że możemy przeżywać niektóre osoby w naszym obecnym życiu jako znaczące obiekty ze swej przeszłości, przypisując im cechy i doświadczając uczuć, które wywoływały<sup>162</sup>. Tak więc możliwe jest, że w relacji z moim teściem czy szwagierką przeżywałam wstyd związany z moim niewystarczającym wykształceniem, jak wówczas, kiedy będąc dzieckiem, wstydziłam się przed nauczycielami za wykształcenie moich rodziców i swoje „robotnicze” pochodzenie. Innym czynnikiem skłaniającym mnie do podjęcia nowej roli była reakcja mojego męża. *Mimo że nie czułam się w tamtym momencie kompetentna do podjęcia takiego zadania, to jednak doping męża i jego wiara w to, że sobie poradzę, sprawiły, że chciałam spróbować. Przekonały mnie również argumenty męża,*

<sup>158</sup> Fragment zapisu z autoobserwacji.

<sup>159</sup> M. Wolska, *Rodzinną lojalność*, w: B. Kosek-Nita, D. Raś (red), *Kontakty z ludźmi „innymi” jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 49–60.

<sup>160</sup> Tamże.

<sup>161</sup> C. Brenner, *The Mind in Conflict*, International Universities Press, New York 1982, s. 194–195.

<sup>162</sup> G.O. Gabbard, *Psychiatria psychodynamiczna w praktyce klinicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 29.

w których odwoływał się on do moich doświadczeń związanych z uczeniem i koordynowaniem stażujących na moim oddziale psychologów czy psychoterapeutów. Znaczący wpływ miała również relacja z moim ówczesnym szefem, który (...) kładł duży nacisk na działalność naukową. Kilkakrotnie zachęcał mnie do podjęcia takiej aktywności, zwłaszcza do pisania artykułów czy pracy doktorskiej. Miałam też poczucie, że osoby zaangażowane w naukę tworzą w moim miejscu pracy osobną, elitarną podgrupę i zaproszenie do niej jest czymś znaczącym i stanowi pewnego rodzaju nobilitację<sup>163</sup>. W moich rozważaniach pojawił się również argument związany z przekazem, który wyniosłam z domu rodzinnego: Wywodząc się z wiejskiej rodziny, w której oboje moi rodzice ciężko pracowali fizycznie, sama nauczyłam się, że tylko własną pracą i wysiłkiem można uzyskać to, na czym nam zależy. Nigdy nie bałam się pracy a kolejne wyzwania (nawet jeśli wydawały mi się zbyt duże), przyjmowałam chętnie, traktując je jako możliwość rozwoju, ale też chęć udowodnienia sobie (i pewnie swoim rodzicom), że sobie poradzę, że nie ma takich zadań, którym nie podołam<sup>164</sup>. Według licznych autorów rodzina jest grupą wychowawczą przekazującą młodemu pokoleniu pewne wzorce, wartości, normy moralne, które ono sobie przyswaja. W badaniach Ryszarda Skrzypniaka wartością najwyżej cenioną przez pokolenie moich rodziców była praca – pracowitość i uczciwość (79,6% badanych)<sup>165</sup>, co obrazuje również moją sytuację.

Inna kwestia, którą rozważałam pod wpływem tej rozmowy, a która przewijała się również we wcześniejszych moich przemyśleniach, dotyczyła autorytetów – zarówno uznawanych przeze mnie jako nauczyciela, jak i tego, na ile ja sama jako nauczyciel jestem i czuję się autorytetem dla moich studentów. W literaturze przedmiotu od autorytetu ogólnego odróżnia się pewien szczególny autorytet pedagogiczny, którego specyfika wyraża się w jego interpersonalnym charakterze<sup>166</sup>. Oznacza on przymioty i kompetencje nauczyciela, zwiększające możliwości jego oddziaływania na wychowanków oraz ułatwiające kształtowanie ich postaw, wiedzy, wartości i umiejętności<sup>167</sup>. Janusz Goćkowski dowodzi, że autorytetami zostają

<sup>163</sup> Fragment zapisu z autoobserwacji.

<sup>164</sup> Fragment zapisu z autoobserwacji.

<sup>165</sup> R. Skrzypniak, *Transmisja międzypokoleniowa wartości wychowawczych w rodzinie*, „Rocznik Socjologii Rodziny” 2001, t. 13, *Rodzina w czasach szybkich przemian*.

<sup>166</sup> B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika. Leksykon*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 24.

<sup>167</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia...*, dz. cyt., s. 120.

uczni uznani za tych, których warto naśladować, od których należy się uczyć i których dokonania na różnych polach działalności powinny być brane pod uwagę. Jest to możliwe za sprawą ich odpowiednich dyspozycji i kwalifikacji natury: intelektualnej, technicznej, osobowościowej oraz moralnej<sup>168</sup>. Nie mam pewności, na ile mogłabym w ten sposób opisać samą siebie. Co prawda posiadam pewne cechy osobowościowe i kompetencje ułatwiające mi kontakt ze studentami i dzięki temu mogę mieć wpływ na kształtowanie ich postaw, wartości czy umiejętności. Jednak nie uważam siebie za osobę, której dokonania na jakimkolwiek polu mogłyby być brane pod uwagę. Co do autorytetów uznawanych przeze mnie, to muszę przyznać, że w początkach mojej działalności nauczycielskiej wzorowałam się częściowo na niektórych profesorach, którzy uczyli mnie filozofii. Wtedy znaczące wydawało mi się zachowywanie powagi i pewnego dystansu w relacjach ze studentami. Jednak z czasem wypracowałam własny styl i czuję, że bardziej on do mnie pasuje, że daje mi większą swobodę i pozwala być nauczycielem, który stara się towarzyszyć studentom w ich naukowym rozwoju.

### 3.3.5. Łączenie ról i ich wpływ na siebie

Obie opisane powyżej role miałam okazję łączyć w okresie ostatnich dwóch lat. Z perspektywy czasu mogę przyznać, że był to dla mnie intensywny, wymagający, ale jednocześnie bogaty w doświadczenia kawałek życia. Dlatego chcę przyjrzeć się temu, jak te obie pełnione przeze mnie role wpływały na siebie i na ile łączenie ich miało znaczenie dla mnie jako człowieka.

Jacob L. Moreno wachlarz ról, w które wchodzimy, rozwijamy i kreujemy, nazywa „atomem kulturowym”. Liczba ról w atomie kulturowym teoretycznie jest nieograniczona. W praktyce jednak istnieją pewne ograniczenia. Widoczne jest to przede wszystkim w rolach zawodowych – nikt nie jest w stanie nauczyć się i wykonywać nieskończenie wielu zawodów. Granicę tę widać także w indywidualnych schematach działania, nadanych przez kreatywność i sytuację społeczną. Jeśli się jest odpowiednio kreatywnym, można pokazać wiele zachowań, które jednak zależą od sytuacji społecznej, czy też, jak mówił Moreno, od stanu. Innym ograniczeniem może być perspektywa związana z osobowością – ludzie reprezentują różne typy

<sup>168</sup> J. Goćkowski, *Autorytety świata uczonych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984; M. Wiśniewska, *Tożsamość nauczyciela akademickiego*, „Forum Dydaktyczne” 2011, nr 7–8.

i charaktery. Osobowość tworzy określony zestaw wewnętrznych ról. Do tego zestawu nie da się dodać dowolnych ról, bo będą one sprawiać wrażenie obcych i narzuconych<sup>169</sup>. Istotne jest tu stwierdzenie Moreno: „(...) każda jednostka dąży do tego, by ucieleśnić więcej ról, niż jej w życiu wolno, a nawet by przedstawić różne odmiany jednej i tej samej roli”<sup>170</sup>.

Odnosząc to do własnego życia, zauważam wielość pełnionych przeze mnie ról, ich różnorodność i gamę odcieni, które barwią każdą z nich. Również rola studentki czy nauczyciela akademickiego jest wielowymiarowa i łączy się z innymi rolami w moim życiu. Gdyby nie rola psychoterapeuty, pewnie nie weszłabym po raz kolejny w rolę studentki; gdybym nie była żoną tego konkretnego mężczyzny, być może nie miałabym okazji spróbować swoich sił w roli wykładowcy. Tak więc to, co wydarzyło się w moim życiu w ostatnich dwóch latach w zakresie pełnienia określonych ról, ma swoją historię i obrazuje moją „pojemność” i gotowość na przyjmowanie tego, co przynosi życie. Moja koleżanka z roku, w napisanym na potrzeby tej pracy eseju, ujmuje to tak: (...) *niezależnie od okoliczności i doświadczeń zawodowych, zawsze można znaleźć w sobie przestrzeń na coś nowego, na zmianę, na nowe obszary ścieżki edukacyjnej, ale też na doksztalcanie*<sup>171</sup>.

Proces uczenia się, szkolenia czy doksztalcania jest obecny w całym moim życiu i na wielu jego płaszczyznach. Dlatego przyjęcie roli nauczyciela a następnie wejście w rolę studentki są kolejnymi etapami tego procesu. O takim całościowym uczeniu się pięknie pisze Erikson w koncepcji rozwoju psychospołecznego: „W każdej fazie rozwoju ego dysponuje siłą przejawiającą się w podejmowaniu coraz to nowych zadań życiowych, w zdolności do integrowania ich z dotychczasowym doświadczeniem i stawiania czoła kryzysom”<sup>172</sup>. Kierując się tymi słowami, można uznać, że w momencie podejmowania kolejnych ról byłam zdolna do ich pełnienia oraz integrowania z realizowanymi wcześniej zadaniami. Dysponowałam również możliwością pokonywania trudności, jakie te nowe role ze sobą niosły.

Trud łączenia roli studentki i nauczyciela akademickiego poczułam już w momencie planowania nowego kierunku studiów. Zastanawiałam się wówczas, jak odnajdę się w sytuacji zajmowania miejsca „po drugiej

<sup>169</sup> Ch. Stadler, *Psychodrama w teorii i praktyce*, dz. cyt., s. 61–62.

<sup>170</sup> J.L. Moreno, *Psychodrama und Soziometrie*, Edition Humanistische Psychologie, Köln 1989, s. 106.

<sup>171</sup> Fragment eseju Grażyny.

<sup>172</sup> E.H. Erikson, *Jugend und Krise*, Klett, Stuttgart 1970, s. 46.

stronie katedry”. Pamiętałam oczywiście siebie w takiej roli z okresu moich pierwszych studiów, ale obraz ten został bardzo zamazany upływem czasu oraz sytuacjami, w których sama wcielałam się w rolę wykładowcy. Poczucie dezorientacji wzmocniła konfrontacja z sytuacją bycia w tłumie studentów i konieczność zidentyfikowania się z nimi. Wymagało to ode mnie – jak napisała moja koleżanka: (...) *doświadczenia w sobie pewnego rodzaju pokory – że pomimo osiągniętego już wykształcenia i wielu kursów specjalistycznych można mieć wciąż zaciekawienie tym, co nowe, inne, inną wiedzą i wciąż gotowością na nową współpracę i kontakt z drugim człowiekiem*<sup>173</sup>. Ta gotowość wymagała ode mnie niekategoryzowania, niehierarchizowania podjętych przeze mnie ról, traktowania ich jako równoważnych w moim życiu. Co przecież nie było łatwe – bycie wykładowcą dawało mi pewien prestiż, znaczenie, zaś bycie studentką stawiało mnie na równi z całą masą osób w podobnej sytuacji. Myśli i emocje związane z tym niehierarchizowaniem uaktywniały się we mnie wielokrotnie podczas uczestniczenia w wykładach, kiedy to będąc w roli studentki, zastanawiałam się, jak ja poprowadziłabym dane zajęcie. Ten proces opisuję w notatce z autoobserwacji: *Patrząc na wykładowcę, odczuwam ulgę, że to nie ja stoję za katedrą i nie ja muszę wygłaszać ten wykład. (...) W tej sytuacji wolę być słuchaczem – studentem. (...) Ale też porównuję się z wykładowcą. Dostrzegam pewne podobne cechy, sposoby prowadzenia wykładu, zwracam uwagę na wygląd i niewerbalny sposób przekazu. Zastanawiam się, jak ja przedstawiłabym tę wiedzę, tym bardziej – że tematyka dotyczy treści, które znam z dotychczasowych doświadczeń (szkoły psychoterapii)*<sup>174</sup>.

Trudem było dla mnie znoszenie sytuacji, w których spotykałam się z niekompetencją wykładowców, brakiem wyczucia lub niewłaściwym stosunkiem do studentów. Jako studentka oczekiwałam profesjonalizmu, podmiotowego traktowania i partnerskich relacji. Natomiast jako wykładowca (i terapeuta) wiedziałam, jak trudno jest czasem oddzielić się od codziennych spraw, zmartwień oraz emocji z tym związanych i wejść z „czystą kartą” do sali, gdzie znajdują się studenci ze swymi oczekiwaniami, nastawieniem oraz własnym bagażem spraw, które niekoniecznie wiążą się ze studiowaniem. Ten wewnętrzny konflikt obrazują fragmenty eseju oraz zapisu z autoobserwacji: (...) *czułam się jak uczennica szkoły podstawowej, która jest odpytywana z przeczytanego tekstu i otrzymuje ocenę z odpowiedzi w postaci*

<sup>173</sup> Fragment eseju Grażyny.

<sup>174</sup> Fragment zapisu z autoobserwacji.

„plusa”. (...) *Uruchamia to we mnie wiele różnych emocji – od złości, poczucia nieadekwatności, po obawę, że nie otrzymam wystarczającej ilości plusów. (...) Nie ma tam miejsca na dyskusję a jedynie dopuszczalną formą jest odpowiadanie na pytania – najlepiej czytając fragmenty tekstu*<sup>175</sup>. (...) *Była też we mnie taka część, która rozumiała zachowanie młodego nauczyciela. Sama, po raz pierwszy prowadząc zajęcia ze studentami, starałam się nie odsłaniać zbyt przed nimi, zachować „odpowiednią odległość” z obawy, że zadadzą mi pytanie, na które nie będę potrafiła odpowiedzieć, lub podzielić się informacjami, których nie znam a w swojej ocenie znać powinnam*<sup>176</sup>. Konieczność pomieszczenia tych dwóch perspektyw nie była dla mnie łatwa, ponieważ czasem powstrzymywała mnie przed otwartym wyrażaniem swoich emocji, czy oceną, co ułatwiałoby mi odreagowanie. Z drugiej jednak strony – dawała mi większy wgląd w sytuację i pozwalała na okresowe dystansowanie się od trudnych emocjonalnie zachowań niektórych nauczycieli.

Trudne dla mnie, w łączeniu roli studentki i nauczyciela akademickiego, było również uczestniczenie w sytuacjach korzystania z tzw. „pomocy” w czasie egzaminów. Jako studentka obserwowałam koleżanki i kolegów, którzy notorycznie to robili, ale też sama stawałam przed dylematem: być uczciwą – czy „sprytną”. Natomiast jako nauczyciel – przypominałam sobie sytuacje, w których studenci w czasie egzaminu ustnego próbowali czytać ze ściąg, co mnie złościło i sprawiało, że czułam się lekceważona. Ostatecznie w trakcie egzaminów starałam się korzystać z przyswojonej wiedzy, co zapewniało mi pewnego rodzaju spokój i odciążało z konieczności nerwowych poszukiwań w momencie egzaminu. Bycie nauczycielem nauczyło mnie wybierania istotnych treści z czytanych notatek czy książek. Pozwalało mi również z większym spokojem przygotowywać się do zaliczeń i traktować to jako kolejne zadanie do zrealizowania a nie sytuację, od której zależy moja samoocena czy widzenie mnie przez innych. Piszą o tym mój mąż i koleżanka z roku w swoich esejach: (...) *zdawanie kolejnych egzaminów stało się po prostu kolejnym zadaniem do wykonania. (...) do którego należało się przygotować, ale które w mniejszym stopniu (jeśli w ogóle) mogło wpłynąć np. na poczucie własnej wartości*<sup>177</sup>. *Na zadane przez egzaminatora pytanie Gośka odpowiadała spokojnym tonem, bez zająknięcia, pełnymi zdaniem (...). Na tym egzaminie przekonałam się, jak pomocne stały się dla Małgosi*

---

<sup>175</sup> Tamże.

<sup>176</sup> Fragment eseju autoetnograficznego.

<sup>177</sup> Fragment eseju mojego męża.

wystąpienia publiczne jako nauczyciela akademickiego i związana z tym umiejętność panowania nad treścią<sup>178</sup>.

Łączenie przeze mnie roli studentki i nauczyciela akademickiego w dosłowny sposób obrazuje sytuacja, w której wśród osób studiujących ze mną na roku spotkałam moją byłą studentkę: Pewnego dnia podeszła do mnie koleżanka z roku i cichym, nieśmiałym głosem zapytała: Czy pani kiedyś prowadziła przedmiot podstawy psychoterapii na Uniwersytecie Papieskim? Kiedy przytaknęłam, poinformowała mnie, że była wówczas studentką w Instytucie Nauk o Rodzinie i przychodziła na moje zajęcia. (...) Poczulałam, że w tym kontakcie miesza się moja rola studentki i nauczyciela akademickiego, choć w tamtej sytuacji miałam potrzebę bycia głównie studentką – koleżanką z roku. Dlatego też spontanicznie zaproponowałam, abyśmy mówiły sobie po imieniu. To jednak się nie udało – koleżanka do końca naszego kontaktu zwracała się do mnie per „pani”, mimo kilkukrotnych zachęt z mojej strony, aby zmienić tę relację w bardziej nieformalną<sup>179</sup>. Sytuacja ta pokazała mi, jak trudno jest wyjść z określonego schematu, sposobu patrzenia, jak przeżywanie pewnych ról może nas ograniczać. Moreno nazywa taką sytuację „konserwą”. Są to określone sekwencje zachowań, pewna rutyna, która z jednej strony stwarza poczucie bezpieczeństwa, z drugiej zaś – hamuje kreatywność i spontaniczność<sup>180</sup>. Nie chodzi tutaj o twórczy i kreatywny byt artysty, lecz o coś bardziej ogólnego – o siłę, która jest w człowieku, dzięki której może on rosnąć, zmieniać się, realizować albo na nowo powstawać w różnych aspektach swojego życia<sup>181</sup>. Kreatywność wraz ze spontanicznością tworzą tę siłę, która pomaga odkrywać siebie, nowe aspekty relacji między sobą a innymi, znajdować innowacyjne rozwiązania konfliktów, sytuacji trudnych i nieoczekiwanych<sup>182</sup>. Mimo tak schematycznego przeżywania tej sytuacji przez koleżankę, udało się jej przekazać mi pewne informacje zwrotne dotyczące tamtych zajęć, co pozwoliło mi też z pewnego dystansu spojrzeć na samą siebie w roli nauczyciela i dało wskazówki na przyszłość.

Utknięcie w schematach, w jakimś określonym sposobie patrzenia, rozumienia i przeżywania, było mi bliskie na początku mojej drogi nauczycielskiej. Bazując na pewnych wzorcach zachowań osób, które były

<sup>178</sup> Fragment eseju Marzeny.

<sup>179</sup> Fragment eseju autoetnograficznego.

<sup>180</sup> A. Bielańska (red), *Psychodrama. Elementy teorii i praktyki*, dz. cyt., s. 320.

<sup>181</sup> Ch. Stadler, *Psychodrama w teorii i praktyce*, dz. cyt., s. 65.

<sup>182</sup> A. Bielańska (red), *Psychodrama. Elementy teorii i praktyki*, dz. cyt., s. 45.

dla mnie autorytetami, starałam się niejako „kopiować” niektóre z nich. Również określone oczekiwania społeczne, pewien „narzucony” obraz nauczyciela akademickiego, wpływały na styl mojego funkcjonowania w tej roli. Jednak praca z wykorzystaniem psychodramy oraz ponowne wejście w rolę studentki pozwoliły mi spojrzeć na siebie-nauczyciela jak na osobę, która może pozwolić sobie na większą elastyczność, swobodę w kontakcie i wyrażanie siebie. Zaowocowało to moim większym zaangażowaniem w rolę osoby uczestniczącej w zajęciach, w sytuacjach, kiedy to studenci prowadzili, przygotowane w ramach zaliczenia, ćwiczenia. Opisuję to w notatce z autoobserwacji: *W czasie, gdy prowadzili tę część zajęć, sama wzięłam w nich udział i weszłam w rolę uczestnika. (...) W roli uczestnika mogłam pozwolić sobie na zabawę, swobodę, ekspresję, którą jako nauczyciel kontroluję i na którą nie pozwalałam sobie w takim stopniu. Zauważyłam, że studenci przyzwyczaili się już do tego, że zmieniam te role, i traktują mnie jako partnera do ćwiczeń, nie są już tak skrępowani, gdy mają być ze mną w parze*<sup>183</sup>. Ta zmiana roli pozwalała mi być bliżej studentów, ich spraw i emocji. Jednocześnie dzięki byciu studentką miałam większą łatwość identyfikowania się z rolą uczestnika, osoby, która jest „na równi” z innymi.

Mój stosunek do autorytetów również uległ zmianie i niewątpliwie ma to związek z łączeniem ról studentki i nauczyciela: *Kiedy podjęłam swoje pierwsze studia – filozofię na UJ, wszyscy wykładowcy byli dla mnie niemal osobami z innego świata. (...) Moi nauczyciele (w głównej mierze profesorowie) jawili mi się jako ludzie niezwykle wykształceni, odcytani, potrafiący wypowiadać się na każdy temat, niepopelniający błędów, mający wręcz nieskazitelny charakter. (...) Usprawiedliwiałam lub nie dostrzegałam ich potknięć, przyjmowałam jako coś oczywistego sytuacje, w których musiałam podporządkować się ich wytycznym czy być w sytuacji/relacji którą kreowali*<sup>184</sup>. W późniejszym czasie różne czynniki, w tym również (...) *fakt, że sama podjęłam się tej roli i doświadczyłam sytuacji, w których nauczyciele pokazywali różne swoje słabości, niedomagania, emocje, sprawił że stali się w moich oczach bardziej ludzcy, zwyczajni czy wręcz nieudolni. Sama również jako (...) nauczyciel mierzyłam się z własnymi ograniczeniami, co sprawiało że stawiałam się bardziej wyrozumiała dla potknięć innych*<sup>185</sup>. Ta zmiana przełożyła się również na moje funkcjonowanie w roli studentki na kolejnych studiach i była zauważana przez

---

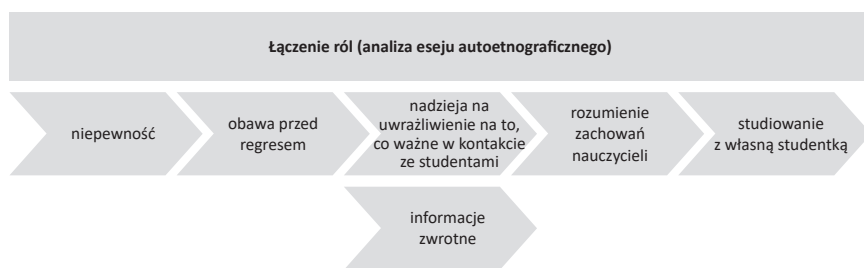
<sup>183</sup> Fragment zapisu z autoobserwacji.

<sup>184</sup> Tamże.

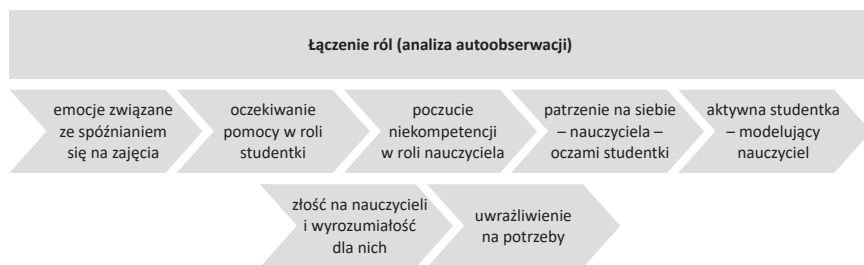
<sup>185</sup> Tamże.

inne osoby. Mój mąż, w napisanym na potrzeby tej pracy eseju, ujmuje to następująco: (...) *moja żona jest znacznie mniej skłonna do idealizacji swoich nauczycieli akademickich, niż było to kilkanaście lat temu. Wtedy profesorowie UJ wydawali się jej tak wszechwiedzący, byli dla niej takimi autorytetami, że trudno jej było nie tylko zająć krytyczne stanowisko, ale wręcz wyrazić swoje zdanie. Obecnie łatwiej jest jej dostrzegać błędy, trudności, ograniczenia jej nauczycieli. (...) Można zaryzykować twierdzenie, że dzięki doświadczeniu bycia nauczycielem, jej relacje jako studentki z innymi nauczycielami stały się bardziej partnerskie*<sup>186</sup>. Co więcej – odkryłam, że szacunek względem autorytetów i wzorowanie się na nich nie musi pozbawiać mnie wolności wyboru i kierowania się własnymi ocenami, ponieważ „wolność we właściwym znaczeniu nie przeciwstawia się autorytetowi, przeciwnie, dopełniają się one wzajemnie”<sup>187</sup>.

Te i inne doświadczenia, związane z łączeniem roli studentki i nauczyciela akademickiego, zostały odzwierciedlone w dokonanych przeze mnie analizach eseju autoetnograficznego oraz notatek z autoobserwacji.



**Rycina 12.** Łączenie ról studentki i nauczyciela akademickiego – na podstawie analizy eseju autoetnograficznego



**Rycina 13.** Łączenie ról studentki i nauczyciela akademickiego – na podstawie analizy notatek z autoobserwacji

<sup>186</sup> Fragment eseju mojego męża.

<sup>187</sup> M. Langerowa, *Autorytet i wolność w wychowaniu*, „Życie Dziecka” 1937, nr 11, s. 1–7.

Powyższa analiza eseju autoetnograficznego i autoobserwacji pokazują, jak istotne jest dla mnie ujęcie zagadnienia łączenia ról studentki i nauczyciela akademickiego w sposób odzwierciedlający przeżywanie oraz emocje towarzyszące różnym sytuacjom. Wyraża to pewien charakterystyczny sposób rejestrowania i reflektowania różnych zjawisk, który niewątpliwie wiąże się z wykonywanym zawodem psychoterapeuty. Zwraca również uwagę fakt, że analiza eseju autoetnograficznego stanowi pewnego rodzaju podsumowanie wcześniejszych rozważań, natomiast analiza autoobserwacji wprowadza nowe wątki dotyczące opisywanego zagadnienia.

Takim nowym wątkiem jest niewątpliwie pewien dualizm, opisywany słowami: „aktywna studentka – modelujący nauczyciel”. Ukazuje on moją „podwójną rolę”, która w ostatnich dwóch latach skłaniała mnie czasem do podejmowania określonych działań w sposób intencjonalny czy wręcz zaplanowany. Mam na myśli np. sytuacje, w których jakieś aktywności w roli studentki podejmowałam również z myślą o spełnieniu się w roli nauczyciela. Jedną z takich okoliczności opisuje notatka z autoobserwacji: *Staram się w czasie zajęć być aktywna, dzielę się własnymi refleksjami, pytam. Robię to jako studentka – chcąc się dowiedzieć, ale też jako nauczyciel – staram się modelować. Wiem, jak to jest, gdy sama zadaję studentom pytania, staram się ich zachęcić do dyskusji a w odpowiedzi na to – „dostaję ciszę”<sup>188</sup>. Takie momenty, ukazujące pewien dualizm, rejestrowałam również w sytuacji, gdy to ja występowałam w roli nauczyciela. Opisuje to następujący fragment notatki z autoobserwacji: (...) *studenci poprosili mnie o możliwość zaliczenia przedmiotu w terminie poprzedzającym sesję egzaminacyjną. Zmiana ta wymagała ode mnie rozłożenia ćwiczeń inaczej, niż wcześniej to planowałam, i była dla mnie trochę uciążliwa. (...) Ostatecznie uwzględniłam ich prośbę i przyszłam na kolejne zajęcia pół godziny wcześniej, co wymagało przeorganizowania planów rodzinnych. Rozważając tę kwestię, pomyślałam o tym, że taka sytuacja mogłaby dotyczyć mnie jako studentki. Sama zresztą zaczynam przygotowywać się do zaliczenia przedmiotów na kierunku, który studiuję<sup>189</sup>.**

Ta podwójność ról, sprawiała też czasem, że byłam w konflikcie sama ze sobą, gdyż np. oczekiwania wypływające z jednej roli stawały się zarzutem wobec siebie czy poczuciem niekompetencji w innej. Taką sytuacją było dla mnie pierwsze spotkanie dotyczące pisania pracy magisterskiej. Jako

---

<sup>188</sup> Fragment zapisu z autoobserwacji.

<sup>189</sup> Tamże.

studentka – oczekiwałam wsparcia, nakreślenia kierunku, podpowiedzi, natomiast jako nauczyciel – czułam się niekompetentna i nieudolna. W notatce z autoobserwacji tak opisuję pierwsze spotkanie z Panią Promotor: (...) *była to dla mnie trudna emocjonalnie rozmowa. Z jednej strony – będąc studentką – oczekiwałam Jej pomocy w konstruowaniu planu mojej pracy magisterskiej, miałam wręcz potrzebę/ochotę, by „prowadziła mnie za rękę”;* z drugiej zaś – jako nauczyciel – czułam się niekompetentna, pojawiały się takie myśli, że *powinnam to wiedzieć, sama potrafić zaplanować i napisać pracę magisterską – tym bardziej, że już taką raz pisałam*<sup>190</sup>. Według *Encyklopedii PWN*, konflikt ról jest wywołany jednoczesnym przyjęciem na siebie ról społecznych o wzajemnie sprzecznych przepisach<sup>191</sup>. Piotr Sztompka, omawiając zagadnienie konfliktu ról, podkreśla, iż każdy członek społeczeństwa zajmuje w nim złożone i zróżnicowane pod względem wagi pozycje. Fakt ten ma doniosłe implikacje, a najważniejszą z nich jest możliwość wystąpienia konfliktu między tymi pozycjami, czy inaczej – rolami. Konflikt ten oznacza niezgodność oczekiwań związanych z różnymi pozycjami (rolami) zajmowanymi jednocześnie przez jedną osobę<sup>192</sup>. Christina Stadler, odwołując się do rozumienia konfliktu ról w koncepcji Moreno, rozróżnia następujące formy konfliktów: a) konflikt wewnątrz nadawcy, który wywołują sprzeczne wymogi lub komunikaty ze strony drugiej osoby; b) konflikt między nadawcami, który zawiera sprzeczności między różnymi osobami (nadawcami) wobec jednej osoby; c) konflikt rola-osoba, w którym występuje sprzeczność między oczekiwaniami wobec danej roli a własną chęcią kształtowania tej roli; d) konflikt między rolami, gdzie występuje sprzeczność między dwiema rolami. Stadler mówi również o wieloznaczności ról, czyli niedokładnych, wieloznacznych lub mylących oczekiwaniach wobec roli danej osoby (np. praca bez jasnego opisu obowiązków)<sup>193</sup>.

Dopełnieniem powyższych rozważań są, poczynione przez mojego męża i moje koleżanki z roku, obserwacje zawarte w esejach, napisanych na potrzeby tej pracy.

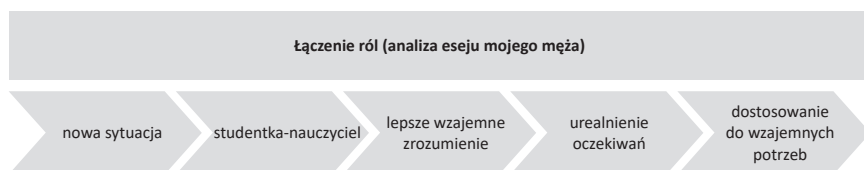
---

<sup>190</sup> Tamże.

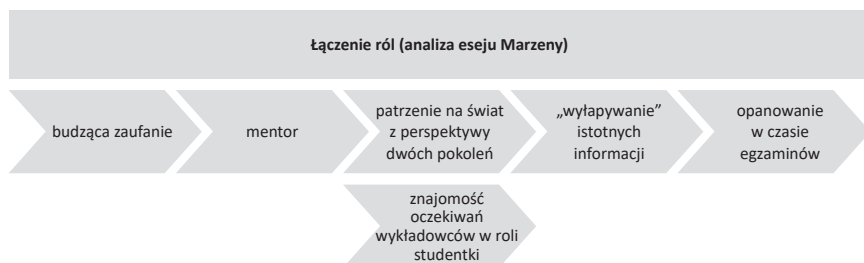
<sup>191</sup> 26.08.2019, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/konflikt-rol;3924925.html>

<sup>192</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 2002, s. 118.

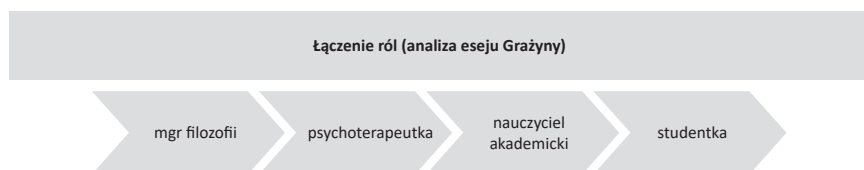
<sup>193</sup> Ch. Stadler, *Psychodrama w teorii i praktyce*, dz. cyt., s. 64–65.



**Rycina 14.** Łączenie roli studentki i nauczyciela akademickiego – na podstawie analizy eseju mojego męża



**Rycina 15.** Łączenie roli studentki i nauczyciela akademickiego – na podstawie analizy eseju Marzeny



**Rycina 16.** Łączenie roli studentki i nauczyciela akademickiego – na podstawie analizy eseju Grażyny

Zamieszczone powyżej analizy jasno obrazują kierunki obserwacji autorów wszystkich esejów. Zarówno mój mąż, jak i Marzena wskazują na korzyści, możliwości, czy też konsekwencje wynikające z łączenia roli studentki i nauczyciela akademickiego. Tymi konsekwencjami są np. oczekiwania koleżanek i kolegów z roku, że mój poziom refleksji czy zaangażowania w proces studiowania będzie na „wyższym poziomie”, co zostało ujęte w określeniu „mentor” czy „budząca zaufanie”. Te oczekiwania przyjmuję jako naturalne i zrozumiałe, wynikające z faktu łączenia różnych ról. Natomiast Grażyna pokazuje drogę, jaką przeszłam, łącząc kolejno podejmowane role. Ta droga mnie samej uzmysławia, jak wiele okoliczności musiało zaistnieć, ile osób zostało zaangażowanych, bym mogła być w miejscu, w którym obecnie się znajduję – pisząc niniejszą pracę. Ta świadomość wywołuje we mnie

ogromną wdzięczność względem wszystkich spotkanych na tej drodze ludzi, jak również pogłębia moje zaufanie do Boga, który tak „sprytnie” to wszystko ułożył.

### 3.3.6. Zamiast wniosków – czynniki mogące wpłynąć na optymalizację pełnienia ról

Według *Encyklopedii PWN*, optymalizacja jest „wyznaczeniem najlepszego rozwiązania jakiegoś zadania (np. technicznego, ekonomicznego, społecznego), ze względu na przyjęte kryterium (wskaźnik specyficznie rozumianej jakości, np. koszt, zysk, niezawodność, dokładność, czas realizacji zadania), przy uwzględnieniu istniejących ograniczeń”<sup>194</sup>.

Chciałabym do kwestii optymalizacji odnieść się z dwóch perspektyw. Po pierwsze – z perspektywy osoby łączącej rolę studentki i nauczyciela akademickiego i doświadczającej korzyści wynikających z tego faktu. W drugim ujęciu – z perspektywy terapeuty, który wyposażony w pewne narzędzia, spogląda na proces studiowania i przekazywania wiedzy nieco „innymi oczami”. Być może, nie roszcząc sobie do tego prawa, to moje nietypowe spojrzenie dostarczy pewnych wskazówek, które mogą być użyteczne dla innych nauczycieli.

Jako studentka i nauczyciel akademicki dostrzegam wpływ bliższych, życziwych i partnerskich relacji na poziom zaufania i zaangażowania w proces nauczania i uczenia się. Mam tutaj na myśli zaangażowanie zarówno studentów, jak i nauczycieli. Sama, jako studentka, z większą ochotą, wytrwałością i wnikliwością przygotowywałam się i uczestniczyłam w zajęciach, które prowadzone były przez osoby mające dobry kontakt ze studentami, gotowe na wyjście z roli zdystansowanego „belfra”. Natomiast jako nauczyciel miałam poczucie „łatwiejszego dostępu” do grupy studentów, ich większej gotowości do uczestniczenia w różnych zadaniach wówczas, gdy sama „wyszłam zza katedry”, byłam bliżej ich spraw, słuchałam tego, czym chcą się podzielić. Moje zaangażowanie jako nauczyciela również było większe wówczas, gdy osoby, z którymi się spotykałam, nie były dla mnie anonimowe, gdy wiedziałam, kto jest adresatem moich wykładów czy proponowanych ćwiczeń.

<sup>194</sup> <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/optimalizacja;3951487.html>

Istotne w kwestii optymalizacji, z mojego punktu widzenia, jest również łączenie praktycznego doświadczenia nauczycieli z przekazywaną studentom wiedzą i dzielenie się własnym doświadczeniem. Oczywiście zdaję sobie sprawę, że nie wszystkie treści nauczania można przenosić na grunt praktyki, ale nawet takie mogą być przekazywane w sposób, który uczyć będzie studentów myślenia, „siać” pewien intelektualny „ferment”, pobudzać do samodzielnego formułowania wniosków. Jako nauczyciel widziałam efekty takiego stylu przekazywania wiedzy w postaci większej samodzielności studentów, ich zaangażowania w poszukiwanie rozwiązań. Natomiast jako studentka wiele czerpałam z takiej formy zajęć, w których mogłam coś „podpatrzeć” lub mieć możliwość wypowiedzenia własnego zdania i poznania perspektywy innych. To pozwalało mi zobaczyć możliwe rozwiązania, zmierzyć się z nimi i zachęcało do poszukiwania własnych.

Istotne wydają się mi również kwestie organizacyjne, związane z wielkością grup biorących udział w wykładach czy ćwiczeniach. Głoszenie wykładu do 160 osób lub prowadzenie ćwiczeń dla 50-osobowej grupy jest wyzwaniem – zarówno dla prowadzących, jak i odbiorców. Taka liczba uczestników sprawia, że obie strony mogą się czuć mało istotne w tym procesie. Nauczyciel dlatego, że mówi do anonimowego tłumu, bez możliwości otrzymania informacji zwrotnych, co może powodować nastawienie: „muszę zrobić to, za co mi płacą, i mieć to z głowy”. Studenci natomiast mogą mieć poczucie, że „to nie do mnie mówią, nie ja jestem adresatem, tylko ci inni obok mnie”. Sama, będąc studentką, w takim tłumie czułam się „nieistotnym trybikiem w maszynie”. Natomiast będąc w sytuacji, w której – jako nauczyciel – mogłam mówić do małej liczby osób lub prowadzić ćwiczenia z kilkunastoosobową grupą, czułam, że jest szansa na to, abyśmy „widzieli siebie nawzajem”, identyfikowali się i czuli uczestnikami tego procesu. Zdaję sobie sprawę, że kwestie organizacyjne są często poza zasięgiem nauczycieli, jednak warto o tym pamiętać w sytuacji, kiedy mamy wybór – zajęcia z dużą grupą czy powtarzanie ich w mniej licznych grupach.

Z perspektywy psychoterapeuty natomiast, zwraca moją uwagę wymiana, która zachodzi między uczestnikami procesu edukacyjnego, oraz zjawiska uwidaczniające się w procesie grupowym. W grupie studenckiej zachodzą takie same procesy jak w wielu różnych grupach, w tym grupach terapeutycznych. Na tej podstawie można stwierdzić, że poczucie bezpieczeństwa, zaufanie i tworzące się więzi między uczestnikami grupy pozwalają na wypowiedanie w sposób swobodny nasuwających się myśli, skojarzeń, prezentowanie własnego zdania i postawy. Szczególną rolę w tworzeniu

poczucia bezpieczeństwa członków grupy i ułatwiania swobodnej ekspresji ma do odegrania nauczyciel. Jerzy Pawlik – w odniesieniu do grupy terapeutycznej – pisze o tym tak: „postawa i zachowanie (...) winno być obiektywnie akceptujące, nie oceniające, nie krytykujące i nie rozkazujące”<sup>195</sup>. Dlatego warto, abyśmy, jako nauczyciele, pamiętali o tym, że nasza postawa w sposób znaczący wpływa na tę gotowość studentów do otwartości i aktywności.

Grupa studencka może się stać dla każdego z jej członków miejscem przeżywania korektywnych doświadczeń. Źródłem takich doświadczeń są zarówno poszczególni członkowie grupy, nauczyciel i grupa jako całość. Reakcje nauczyciela na wyrażane przez członka grupy emocje mogą być różne od tych, z jakimi student spotykał się w przeszłości, w kontaktach z rodzicami czy osobami znaczącymi, i dzięki temu dawać mu „naprawcze” informacje zwrotne i konfrontować z jego własnymi emocjami. Jak pisze Pawlik: „(...) absolutnie nieodzownym warunkiem uzyskiwania przez członków grupy trwałych strukturalnych zmian jest działanie dwóch czynników: wglądu poprzez interpretację i korektywnego emocjonalnego doświadczenia”<sup>196</sup>. Dlatego istotny w roli nauczyciela wydaje się jasny przekaz, akceptująca postawa oraz wynikające z troski i chęci pomocy informacje zwrotne.

Często, jako nauczyciele, obawiamy się zaglądać „w głąb” siebie i innych. Boimy się tego, że zobaczymy coś, co nam się nie spodoba, coś, co nie pasuje do wykreowanego obrazu roli, w której jesteśmy. Nie chcemy też w taki sposób patrzeć na innych, np. współpracowników, studentów, co sprawia, że prędzej ich oceniamy, niż próbujemy zrozumieć czy popatrzeć na świat ich oczami. Jako terapeuta i trener psychodramy często sama doświadczałam lub towarzyszyłam innym w tym zagłębieniu „w głąb” i za każdym razem wysiłek owocował nową perspektywą i odkrywaniem kolejnego „kawałka siebie”, który mógł zaistnieć „na scenie” psychodramy a potem w realnym życiu. Ta wielość perspektyw dawała mi poczucie większej pełni i energii do bycia w życiowych rolach w inny, nieznany dotąd sposób, zachęcała do zmiany. Dlatego warto się czasem zatrzymać i dać sobie czas na refleksję, na zajrzenie pod „maskę”, którą na co dzień zakładamy.

Nauczyciel jest osobą, od której wiele się wymaga i która podlega ciągłej ocenie. Te wymagania są formułowane a oceny „wystawiane” przez przełożonych, kolegów i studentów, przez osoby czytające napisane przez nas

---

<sup>195</sup> J. Pawlik (red), *Psychoterapia analityczna. Procesy i zjawiska grupowe*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2008, s. 58.

<sup>196</sup> Tamże, s. 61.

artykuły czy książki, słuchające naszych wystąpień. To sprawia, że odczuwamy różne emocje, mierzymy się z różnymi naszymi przeżyciami, kontenerujemy reakcje i emocje innych osób. To wszystko wymaga wiele energii i ciągłego „ładowania baterii”. Takim sposobem na pozyskiwanie energii i jednocześnie „wentylowanie się” może być koleżeńska supervizja lub tzw. grupa Balinta. Stwarzają one możliwość uzyskania wglądu w swój warsztat, w rodzaj podejścia pedagogicznego, ale także ułatwiają samopoznanie oraz mogą uruchomić proces rozwoju osobowości.



## Zakończenie

W publikacji przedstawione zostały trzy przykłady realizacji badań autoetnograficznych. Każdy z nich prezentuje zastosowanie różnych technik i sposobów analizy danych, co spełnia wymogi stawiane pracom z zakresu autoetnografii analitycznej wg AERA<sup>1</sup>. Poniżej przedstawimy wnioski, jakie płyną z zastosowania autoetnografii jako metody badania i kształcenia refleksyjnych praktyków.

Przedstawione prace są jednymi z wielu przykładów realizacji badań autoetnograficznych. Krótka historia tej metody i tocząca się dyskusja metodologiczna dotycząca jej statusu dają możliwości dla prowadzenia badań z zastosowaniem różnych technik badawczych. Zastosowana w pracy triangulacja technik: eseju autoetnograficznego, metafory oraz narracji pozyskanych od bliskich badaczom osób – daje możliwość spojrzenia na badane kwestie z różnych perspektyw i holistycznego ujęcia badanego problemu. Jest to szczególnie istotne nie tylko ze względu na wymogi metodologiczne, ale także jeśli chodzi o poznanie badanego zjawiska, które dotyczy samego autora. Nie ma potrzeby wspominać o zapewnieniu bezstronności czy obiektywizmie, gdyż te kwestie zostały już rozwiązane, w przypadku autoetnografii mowa jednak o zyskaniu informacji na temat samego siebie z różnych źródeł i krytycznym spojrzeniu, aby uniknąć „narcystycznej manieri”<sup>2</sup>.

Autoetnografia analityczna, dzięki procesualnemu charakterowi, daje możliwość zatrzymania się i nabrania dystansu do opisywanych wydarzeń,

---

<sup>1</sup> S. Hughes, J.L. Pennington, S. Makris, *Translating autoethnography across the AERA standards: toward understanding autoethnographic scholarship as empirical research*, „Educational Researcher” 2012, t. 41(6), s. 209; doi.org/10.3102/0013189X12442

<sup>2</sup> A. Kacperczyk, *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, dz. cyt., s. 64.

emocji i zjawisk. Autor, analizując zebrane dane i odnosząc je do teorii naukowych, zyskuje zrozumienie uwarunkowań własnych zachowań, co jest szczególnie cenne w budowaniu „refleksji nad działaniem”, „refleksji w działaniu” oraz „refleksji po działaniu”<sup>3</sup>, skutkujących doskonaleniem umiejętności refleksyjnego praktyka<sup>4</sup> w zakresie:

- świadomego, konstruktywnie krytycznego określania swojego „być tu i teraz”, umocowanego w przebytych doświadczeniach, ukierunkowanego na przyszłość;
- coraz bardziej precyzyjnego wyrażania samego siebie w stosunku do „Ja” też jako „Innego”, innych osób, świata realnego czy transcendentnego, w czym pomocne są posiadane i rozwijane kompetencje narracyjne, uwzględniające zasady prowadzenia narracji, w tym językowe – będące nośnikami jakości ekspresyjnego wyrażania siebie;
- odkrywania i mądrego dzielenia się z innymi swymi przemyśleniami itd. z zachowaniem zasady autonomii i intersubiektywności;
- kształtowania postawy refleksyjnej otwartości na weryfikowanie i korygowanie swego postępowania w świetle nowych doświadczeń i wydarzeń, co sprzyja rozwijaniu dyspozycji uczenia się na nowo;
- zgłębiania i eksplorowania nowo odkrywanych obszarów wiedzy o sobie, innych, świecie i Bogu, umożliwiających tworzenie nowych przesłanek do wzbogacania teorii lub ich budowania, jak też i wskazań dla praktyki.

W związku z powyższym można przyjąć, iż badania autoetnograficzne dają autorowi możliwość pogłębionego uczenia się<sup>5</sup> i doskonalenia osobistego, jak i zawodowego, czego wyrazem są właśnie zaprezentowane w zarysie prace dyplomowe osadzone w określonym kontekście społeczno-moralnym czy kulturowym. Dotyczy to kilku kwestii – merytorycznych (dotyczących poznawanego zjawiska) oraz metodologicznych (odnoszących się do stosowanej metody badań, technik, sposobów analizy danych, przedstawiania wyników). Co istotne dla sformułowanego powyżej założenia analiza i interpretacja zgromadzonego materiału badawczego wydobyła pierwiastek

<sup>3</sup> D.A. Schön, *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco 1987.

<sup>4</sup> J.A. Raelin, „I Don't Have Time to Think!” versus the Art of Reflective Practice, „Reflections” 2002, t. 4(1), s. 66–74.

<sup>5</sup> M.I. Segú Odriozola, *Autoethnography as a Tool for the Achievement of Deep Learning of University Students in Service-Learning Experiences*, „Social Sciences” 2023, t. 12(7), s. 1; doi.org/10.3390/socsci12070395

poznawczy, humanistyczny oraz dynamiczny w treściach integrujących się wokół problematyki tożsamości ujmowanej w przestrzeni edukacyjnej i rodzinnej. Pytania o swą tożsamość, jakie stawiali sobie Badacze, wskazują na poszukiwanie sensu swego życia czy też nowej jakości życia wewnętrznego i zewnętrznego z innymi, pomagającymi nadać właściwy sens spotkaniu z tym „Innym”, choćby poprzez narrację. Wymaga to dojrzałości podmiotów badań, odważnych i gotowych do podejmowania wyzwań, zgodnie z wyznawaną hierarchią wartości. Udzielenie odpowiedzi na pytanie: Jak przedstawia się kształtowanie tożsamości własnej badacza jako członka rodziny, nauczyciel, jest bardzo skomplikowane, gdyż wymaga: rozumienia i zastosowania choćby takich zasad, jak intersubiektywności, tożsamości, poczucia własnej wartości i narracyjności; rozwijania procesu myślenia symbolicznego<sup>6</sup> i twórczego. Ponadto, domaga się czasu i ciszy, niezbędnych czynników warunkujących właściwą refleksyjną trajektorię „stawania się” coraz bardziej odpowiedzialnym człowiekiem w świecie. Nasuwa się tu myśl, iż stosowanie autoetnografii wymaga odpowiedniego i długotrwałego przygotowania badacza, który będzie potrafił funkcjonować w ciszy, wykorzystywać swój czas i doskonalić kompetencje narracyjno-refleksyjne. Dodatkowym atutem zastosowania autoetnografii, zwłaszcza analitycznej czy analityczno-wspólnotowej, jest własna autoterapia prowadząca badacza „wzwyż”, ku samorealizacji i samospełnieniu, będących wynikiem samopotwierdzenia w tym, co stanowi istotę odkrywania i budowania własnej tożsamości. Wydaje się to ważne zwłaszcza w dobie, gdy postęp technologiczny, dostępność do szerokiego wachlarza mass mediów, uczestnictwo w życiu w przestrzeni portali społecznościowych odciąga od bycia samemu ze sobą jako spotkaniu ze mną i „Innym” w realnym projektowaniu swego życia. Budowanie prawdziwego i pozytywnego obrazu siebie w pogłębionej perspektywie antropologiczno-aksjologicznej wymaga rzeczywistego rozwijania kompetencji narracyjnych i doskonalenia umiejętności refleksyjnego praktyka, co winno się zaczynać na poziomie kształcenia elementarnego. Jednak aby miało to miejsce, warto może rozbudzić, stymulować i wzmacniać pasje studentów, nauczycieli, praktyków poprzez prowadzone badania jakościowe, zwłaszcza autoetnografię czy badania w działaniu. Może należy wykorzystać te metody do awansu zawodowego np. nauczyciela, który dzięki temu udoskonali i zaktualizuje swoje kompetencje narracyjne: analizy, syntezy, interpretacji, narracji, wnioskowania, choćby w zakresie

---

<sup>6</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, dz. cyt.

nauczanego przedmiotu czy bloku przedmiotów. Warto pamiętać, iż twórczy nauczyciel kreuje twórczą przestrzeń dla funkcjonowania wspólnoty szkolnej, a twórczy rodzic dla wspólnoty rodzinnej. Jednakże, wymaga to od wspomnianych podmiotów dojrzałej afirmacji swej autonomicznej tożsamości, co stanowi też jeden z aspektów, jakimi Autorzy pragną podzielić się z Czytelnikami.

# Aneks

## 1. Pomocnicze instrukcje do narracji stworzonych przez uczestników badania.

Zadanie 1. Przeczytaj esej *Zabawy o zmroku*. Napisz: z czym Ci się kojarzy, jakie sytuacje z Twojego życia przywodzi Ci na myśl. Proszę, by Twoja wypowiedź była szczerą. (Swobodna, refleksyjna, swoimi słowami).

Zadanie 2. Ułóż krótką opowiadanie z sobą w roli głównej. Możesz wcielić się w dowolną postać (przedmiot, zjawisko itp.) Uwzględnij czas swojego życia od dzieciństwa do teraz.

## 2. Oryginalne teksty narracji (eseje oraz opowieści metaforyczne) napisane przez uczestników badania: Ryszarda, Martę, Annę, Gabriela, a także Mirosławę.

Ryszard

### Zadanie 1

Esej ten kojarzy mi się z dorosłością – z osobą dojrzałą i doświadczoną życiem. Przypomina mi osoby, które są już pozbawione dziecięcej wyobraźni i spojrzenia na świat. Według mnie narrator patrzy na bawiące się dzieci niejako z zazdrością (gdyż nie dostrzegają one otaczających ich problemów) oraz ze współczuciem, ponieważ wie, z czym w przyszłości będą się musiały zmierzyć.

Pierwsza sytuacja z mojego życia, która przychodzi mi do głowy podczas czytania historii, to nadejście zimy, pierwszy śnieg, na który jako dziecko reagowałem z radością i entuzjazmem. Widziałem nie tylko piękny widok, krajobrazy, ale także mnóstwo zabawy, natomiast moi rodzice, doświadczeni przeszłością, widzieli

to zupełnie inaczej. Oni widzieli mrozy, które wychładzają dom i zmuszają do ogrzewania. Widzieli śnieg do odrzucenia, złe warunki na drogach oraz sezon chorobowy. Ja widziałem zabawę – oni problemy. Reakcje osób starszych niż ja w pewnym stopniu pozbawiły mnie tego dziecięcego i radosnego podejścia do życia. Sprawili, że na wiele rzeczy reaguję podobnie. Patrzę na niektóre wydarzenia, widząc problemy i wydatki.

#### Zadanie 2

Był sobie kiedyś mały scyzoryk: tępy i bezużyteczny. Z biegiem czasu jednak, odpowiednio kształtowany i szlifowany, stawał się coraz ostrzejszy, mógł służyć pomocą, ale niestety potrafił też zranić. Bardzo wiele zależało od innych osób, jak go wykorzystaly. Jeśli potraktowano go nieodpowiednio, złożył się, zamknął, stawał bezużyteczny. Kiedy otwierał się na innych, potrafił ułatwić życie każdemu, który o to poprosił.

Anna

#### Zadanie 1

Esej nasuwa mi myśl, że dzieci mają bujną wyobraźnię i marzenia bez względu na swój status materialny. Te opisane tutaj są biedne i przez swoje zabawy próbują „odczarować” rzeczywistość. Przywodzi to na myśl zabawę z mojego wczesnego dzieciństwa, która polegała na tym, że starsze siostry zawiązywały nam, młodszym oczy, kręciły nami wokół własnej osi i prowadziły po domu, opowiadając, gdzie się teraz znajdujemy – oczywiście opisywały miejsca zmyślone, np. zamiast pokoju, gdzie toczyła się zabawa, nagle znajdowałyśmy się w komnatach pałacu. Pamiętam, że bardzo lubiłam mieć zawiązane oczy i przenosić się w wyobraźni w miejsca „z bajek”. Na pewno pozytywnie wpływało to na rozwój mojej wyobraźni. Wierzyłam wtedy, że naprawdę jestem gdzieś indziej, i lubiłam tę ekscytację, która temu towarzyszyła. Mimo że nie byliśmy najbogatszą rodziną, nie skojarzyłam biednych dzieci z eseju z nami, bo myślę, że inaczej postrzegaliśmy rzeczywistość niż dorośli ludzie lub niż my teraz, z perspektywy czasu. Myślę, że bliskie mi osoby, np. moje rodzeństwo, przeżywały takie sytuacje (czyli takie zabawy) podobnie do mnie – ważne, że byliśmy razem, poświęcaliśmy sobie czas – byliśmy szczęśliwi.

#### Zadanie 2

Był sobie raz stóg siana. Stał na pięknej, wielkiej, nasłonecznionej łące. Stał na łące i był łąką jednocześnie – w końcu był skoszoną, pachnącą trawą, ziołami, kwiatami, które suszyły się w słońcu, by stać się pokarmem dla zwierząt w zimie. Było mu wspaniale – w końcu było lato, pogoda dopisywała, a przecież on uwielbiał wylegiwać się w promieniach słońca. Codziennie odwiedzały go też leśne zwierzęta (sarenki, zające), które podskubywały suszącą się kończynę. Stóg bardzo to lubił.

Pewnego popołudnia pod koniec sierpnia niebo od strony lasu zachmurzyło się. Stóg bardzo się przestraszył czarnych chmur. Nie mógł przestać myśleć: „Co będzie, jeżeli spadnie deszcz? Co, jeśli przyjdzie burza?”. Wiedział, że może to oznaczać, że to, czym był, zostanie zniszczone i zaprzepaszczone i na nic nikomu się nie przyda. Bał się, czy da radę stawić czoła burzy i wiatrowi. Nadeszła noc, burza nie przyszła. Wszystko z pozoru było jak przedtem, ale jednak stóg się zmienił. Nie mógł odpędzić od siebie strachu. Beztraskie z zewnątrz życie płynęło teraz pod znakiem oczekiwania na „coś”. „Coś”, co będzie straszne.

Marta

#### Zadanie 1

Esej *Zabawy o zmroku* przywiódł mi na myśl wspomnienia ze szkoły podstawowej. Kiedy byłam małą dziewczynką w podstawówce, co roku na karnawał w szkole organizowana była zabawa przebierańców. Pamiętam, że mama w miarę możliwości robiła mi stroje na tę okazję. Były bardzo ładne, z bibuły, papieru kolorowego. Zawsze chciałam wygrać konkurs na najlepsze przebranie. Zostać tzw. Królową Balu. Ale niestety nigdy nią nie zostałam, a co roku była nią w sumie jedna i ta sama dziewczyna. Najlepsza uczennica – ulubienica wszystkich nauczycieli. Było tyle strojów często lepszych od jej, ale nie każdego oceny w dzienniku się „zgadzały”. A jeszcze bardziej wkurzał mnie komitet pochwał i poklasków, który złożony był z innych dziewczyn w klasie! Jakie one były głupie w tym wdychaniu do tej „najlepszej” kujonki. Każda zapewne pragnęła tej wygranej i po cichu uważała swój strój za najlepszy. No ale przecież każdej z nich, gdy już wiedziała, że szans na wygraną nie ma, pozostało udawać, pogodzić się z przegraną i wdychać do (nierządkiem marnego, a już na pewno nie najlepszego) przebrania koleżanki – kujonki. Czy ja też wdychałam i podziwiałam jej strój? Tego nie pamiętam, ale z tamtej historii wiem, że w życiu nie ma sprawiedliwości a w szkołach często nawet zabawy okraszane są „wścigiem szczerów”. Mam nadzieję, że mamie nie było smutno, że jej prace nie wygrały. Dla mnie były najfajniejsze.

#### Zadanie 2

Jestem brzozą. Mocną brzozą. Mam tysiąc gałęzi! Spójrz, jakie piękne i mocne!!! Poranek jest piękny. Mam dużo siły i energii! Niech świeci słońce, wieje wiatr, pada deszcz czy grad! Nic nie jest w stanie mi zaszkodzić i popsuć humoru!

W południe jednak stwierdzam, że wiatr za mocno już wieje, zaczyna mnie denerwować, lecz wciąż daję jakoś radę.

Gałęzie się uginają, ja wciąż balansuję. Weź, daj odpocząć wietrze! Nikt Cię nie prosił, byś wiał tak długo!

Popołudnie. Wiatr lekko ucichł. Znowu wyszło piękne słońce! Trwaj chwilo trwaj. Gałązki moje delektują się każdym momentem trwania tej chwili. Jest tak pięknie!!!!

Nie nadchodź wieczorze, nie nadchodź jeszcze długo! Zabierzesz mi słońce!  
Zostanie tylko wiatr i ciemność.

Gabriel

#### Zadanie 1.

Esej „Zabawy o zmroku”, przypomina mi, jak wielu dorosłych mówiło mi, i wciąż mówi, abym cieszył się dzieciństwem i szkołą, ponieważ praca jest dużo gorsza i oni sami chcieliby wrócić do tych młodzieńczych lat i zamiast np. wstawać o piątę rano, wstawać przed siódmą mieć dużo wolnego czasu, mniej obowiązków, częściej spotykać się ze znajomymi itd. Podczas rozmowy z jedną osobą strasznie się jednak zdziwiłem, gdy zamiast usłyszeć: „Ja to bym chciał wrócić do tych czasów”, usłyszałem: „Nigdy bym nie chciał wracać do szkoły, ponieważ mam pracę, która nie jest czymś złym czy miejscem, do którego się nie chce iść”. Osoba, z którą wtedy rozmawiałem, jest zadowolona ze swojej pracy i jest to też jej hobby, a nie tylko źródło zarobku. Historię właśnie tej rozmowy przywiódł mi na myśl ten tekst, a dokładniej ostatni jego akapit.

#### Zadanie 2

Ja, siła niszczycielska, dorosła, potężna wichura, która gdy zechce, zrywa dachy budynków, ogrodzenia „kradnie”. Niby zjawisko silne i bezwzględne, jednak ostatnio słabsze, utkwione w nostalgii... przypominając sobie dawne dziecięce lata, kiedy to bez ograniczeń hulało się jako słabiutki, popołudniowy wiaterek. Raz chciałoby się być lekkim wietrzykiem przywiewającym podczas niedzielnych spacerów ludzi, a czasami silnym niszczycielskim wichrem. Upodobania się zmieniały co chwilę... z czasem byłem coraz silniejszy i silniejszy aż w pewnym momencie byłem na tyle silny, że nie mogłem bezkarnie wiać i wiać, gdyż mogłem zrobić trochę szkody. Nie byłem jeszcze dorosły, lecz już dojrzały. Po jakimś czasie stwierdziłem, że będę pomagał żeglarzom, co im wiatru brakuje na morzu, po niedługim czasie pobytu na morzu znudziło mi się i wróciłem na ląd. I tak się zestarzałem, błakając się bez celu, przeszła mi już chęć bycia innym wiatrem co chwilę. Nie sądzę jednak, że te nowe, dawne chęci były złe, ciągle zmieniające się chęci – każdy wiatr choć trochę powinien się tym nacieszyć.

Mirosława (badacz)

#### Zadanie 1

Esej *Zabawy o zmroku* przywodzi mi na myśl moje dzieciństwo. Jak żywy staję mi przed oczami obraz ciepłych popołudni spędzonych na podwórku z rodzeństwem. Nieskończone możliwości... Zabawy w lesie, nad rzeką, na łące, w wąwozach

i potokach. Dobrze pamiętam też zabawy w bank – pieniędzmi były liście bzu lub akacji. Eksplorowaliśmy otoczenie z zapalem odkrywców. Spędzaliśmy całe dni, grzebiąc w ziemi i mchu – tworząc domki dla naszych figurek, którymi lubiliśmy się bawić. Czasem chodziliśmy na ekspedycje: krążyliśmy po lasach z patykami w rękę. Zdarzało się wpaść do bagna, w którym utknął but... zdarzało się nie trafić na odpowiedni kamień, przeskakując rzekę, i wracać przemoczonym do domu, zdarzało się, że jakiś owad ukąsił i z płaczem wracało się do mamy, a znowu innym razem wcale nie zwracało się na to uwagi. Pamiętam te chwile bardzo dobrze: bieganie po nierównościach lasu, upadki, zapach ziemi na kolanach, brudne ręce... czas spędzony razem... I te momenty, kiedy wracało się do domu z naręczem (często niezdarnie) zrywanych kaczęncy, leśnych fiołków, mleczy czy podbiału, którymi potem zajmowało się wszystkie drobne kieliszki w kuchni – kwiaty były tak małe, że w każdym większym naczyniu po prostu tonęły. Pamiętam, jak pewnego dnia w czasie jednej z wypraw leśnych młodszy brat stąpnął na otwór w ziemi, który okazał się gniazdem małych leśnych os. Okropnie nas wtedy pożądlity! Wróciliśmy z płaczem i krzykiem do domu. Innym razem przygarnęliśmy małego kociaka znalezionego w okolicy domu... nie wyglądał na zdrowego. Po kilku dniach kocię uciekło, my natomiast leczylimy w domu świerzb. O tak, pamiętam nie tylko czas zabaw, ale też chwile, kiedy chorowaliśmy jeden po drugim i mieliśmy wtedy takie „domowe przedszkole” – oglądaliśmy bajki, znosząc każdy swoją kołdrę do pokoju, w którym był telewizor... leżeliśmy w łóżkach, pijąc herbatę.

Często myślę, że rodzice mieli z nami utrapienie! Najwspanialsze jest jednak to, że nie przypominam sobie chwil ich gniewu: owszem, drobne upomnienia czy zdenerwowanie... zawsze było mi przykro, kiedy sprawialiśmy im smutek. Jednak przede wszystkim pozwalali nam swobodnie eksplorować otoczenie.

Uświadomiłam sobie kiedyś, że rodzice nie dzielili z nami wielu smutków. Rozmawiali tak, byśmy nie słyszeli. Bardzo długo, bo właściwie do czasów szkoły gimnazjalnej, nie zdawałam sobie sprawy, że rodzicom zdarza się pokłócić. Nie rozmawiali z nami także o pieniądzach. Dzięki temu mam odczucie, że przeżyliśmy dzieciństwo z tą całą radością i zapalem, jaki dzieci są w stanie włożyć w swoje działanie. Wspomnienia z czasów szkolnych są nieco zatarte... przypominam sobie niektóre chwile, ale nie są to bardzo wyraźne ślady w pamięci. Natomiast wspomnienia chwil spędzonych z rodzeństwem są niezwykle żywe! Stanowią mój osobisty azyl. Kotwicę bezpieczeństwa. Trudno wyrazić, jak bardzo jestem wdzięczna za ten czas! Dom zawsze wzbudza we mnie poczucie bezpieczeństwa... te brzozy, świerki, dęby, potoki, skałki i strumyki, zapach lasu, strumienia, mchu, gleby, bzu, traw, kwiatów...

Być może kiedyś jakiś dorosły, widząc nas radośnie biegających z patykami w dłoni, też pomyślał: „Tak, tak! Śpiewajcie, marzcie biedne dzieci”. Cieszę się, że radość tych chwil nie została nam odebrana. Teraz, kiedy doświadczamy życia dorosłych ludzi, mamy do czego wracać we wspomnieniach.

## Zadanie 2

Światło rozbłysło. Na początku to światło dynamiczne, żywe i zarazem lekkie i ulotne. Jak żarzące się iskierki w ognisku, przeskakujące radośnie i beztrząsco ulatujące z ciekawością w stronę nieba i gwiazd, w świat marzeń i fantazji. Później światło płonie lekkim płomykiem, nadal żywym, skoncentrowanym i zdyscyplinowanym, takim, który boi się, żeby swoimi objęciami nie zrobić komuś krzywdy. Jak płomyk świecy, który tylko czasem rozbłyśnie żywszym światłem a poza tym płonie jednostajnie, napawając spokojem. Taki, który trzyma się „swojej świecy” w obawie przed nieznanym... Jednak płomyk świecy wie, że może być zupełnie innym światłem... Nie chce jednak być żywiołem. Pragnie stawać się światłem, które przynosi ukojenie i poczucie bezpieczeństwa. Smugą światła, która gra między drzewami. Smugą światła, która gra razem z mgłą, by pokazać swoje piękne, rozproszone promienie, na które można patrzeć bez obaw, że rozbolą oczy. Smugą światła, która prowadzi do portu. Promieniem w czasie zachodu i wschodu słońca, który zmienia swoją barwę wielokrotnie, otulając świat coraz piękniejszymi kolorami. Światłem pierwszych wiosennych dni, które rozgrzewa twarze i ciała spragnione ciepła po zimie. Wreszcie chce być światłem, które wspomaga wzrost i rozwój życia, nigdy jednak nie zapominając o „swojej świecy”.

## Bibliografia

- Adair J., *Być liderem*, Petit, Warszawa 1998.
- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Adler P., Adler P., *Membership roles in field research*, Sage, Newbury Park 1987.
- Akimjaková B., Famuła-Jurczak A., Mazur P., Račková O. (red.), *Nauczyciel kreatorem zmiany*, Verbum, Ružomberok 2013.
- Allen-Collinson J., *Autoethnography as the engagement of self/other, self/culture, self/politics, selves/futures*, w: S. Holman Jones, T.E. Adams, C. Ellis (red.), *Handbook of autoethnography*, Routledge, London – New York 2013, s. 281–299.
- Anderson G.L., Herr K.G., *The action research dissertation*, Thousand Oaks, Sage 2005.
- Anderson L., *Autoetnografia analityczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2014, t. 10(3), s. 144–167.
- Anderson L., Glass-Coffin B., *I Learn by Going. Autoethnographic Modes of Inquiry*, w: S. Holman Jones, T.E. Adams, C. Ellis (red.), *Handbook of Autoethnography*, London–New York, Routledge 2013, s. 57–83.
- Andreski S., *Czarnoksiężstwo w naukach społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Andrzejczak A., *Tożsamość zawodowa nauczycieli akademickich a oczekiwania studentów związane ze studiami ekonomicznymi*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2017, t. 5, nr 3, s. 47–66; <http://dx.doi.org/10.18559/SOEP.2017.3.3>
- Atkinson P.A., Coffey A., Delamont S., *Key themes in qualitative research: continuities and change*, AltaMira Press, Walnut Creek 2003.
- Babiński G., *Pogranicze polsko-ukraińskie, etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 1997.
- Baley S., *Osobowość*, Wydawnictwo Lwowska Biblioteka Pedagogiczna, Lwów 1939.

- Bamberg, M., *Narrative analysis*, w: H. Cooper, P.M. Camic, D.L. Long, A.T. Panter, D. Rindskopf, K.J. Sher (red.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, t. 2, *Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, American Psychological Association 2012, s. 85–102.
- Bamberg M., *Why narrative?*, „Narrative Inquiry” 2012, t. 22(1), s. 202–210.
- Bandura A., *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1986.
- Bartnik C.S., *Historia filozofii*, Wydawnictwo Standruk, Lublin 2000.
- Baszkievicz J., *Młodość Uniwersytetu*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1963.
- Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 2011, nr 1(200), s. 435–458.
- Becker-Pestka D., Kołodziej J., Pujer K., *Rozwój osobisty i zawodowy. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Exante, Wrocław 2017.
- Belbase S., Luitel B.C., Taylor P.C., *Autoetnography: a method of research and teaching for transformative education*, „Journal of Education and Research” 2008, nr 1(1), s. 86–95; doi.org/10.3126/jer.v1i0.7955
- Berger P., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Biblioteka Myśli Współczesnej, Warszawa 1983.
- Biała J., *Wartości a relacje nauczyciel – student*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7.
- Biblia Tysiąclecia*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 2003.
- Biela A., *O niektórych problemach statusu metodologicznego w psychologii współczesnej*, w: E. Aranowska (red.), *Wybrane problemy metodologiczne badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
- Bielańska A. (red), *Psychodrama. Elementy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2009.
- Blatner A., *Acting-In. Practical Applications of Psychodramatic Methods*, Springer Publishing Company, New York 1988.
- Bohnsack R., *Metoda dokumentarna: od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji*, w: S. Krzychała (red.), *Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2004.
- Brenner C., *The Mind in Conflict*, International University Press, New York 1982.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo „Universitas”, Kraków 2006.
- Bruner J., *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 3–17.
- Bryda G., Martini N., *W stronę ontologii pola badań jakościowych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2016, t. 12(4), s. 24–40.
- Brzezińska A., *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 3, s. 113–133.

- Brzezińska A.I., Czub T., Hejmanowski Sz., Rękosiewicz M., Kaczan R., Piotrowski K., *Determinants of identity formation during the transition from adolescence to adulthood*, „Culture and Education” 2012, nr 5(91), s. 5–27.
- Buber M., *Życie między osobą a osobą*, „Więź” 1980, nr 5, s. 11–24.
- Chang H., *Autoethnography as method*, Left Coast Press, Walnut Creek 2008.
- Chilisa B., *Indigenous research methodologies*, Sage Publications, Los Angeles – London – New Delhi 2012.
- Chmielewska A., *Środowisko rodzinne jako źródło trudności i wsparcia*, w: A. Kwak, M. Bieńko (red.), *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 177–198.
- Cho H., Wang J.A., Mikal E., Liu C., *Critical autoethnography as an empowering discourse for international students in higher education*, w: S.L. Finley, P. Corell, C. Pearman (red.), *Empowering Students Through Multilingual and Content Discourse*, IGI Global 2023, s. 122–137; doi.org/10.4018/979-8-3693-0543-0.ch007
- Chorab M., *Funkcjonowanie studentów we współczesnej rzeczywistości uniwersyteckiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2(20), s. 127–142.
- Chudy W., *Istota Pedagogiki Personalistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Chudy W., *Jan Paweł II – Nauczyciel kultury. Osoba ludzka znakiem trudu i nadziei*, w: *Osobowy wymiar kultury. Materiały XV Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich, Jasna Góra, 18–20 listopad 2004*, Rada Szkół Katolickich, Warszawa 2004, s. 29–47.
- Ciczkowski W., *Wartości moralne nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7.
- Ciechowska M., *Autoetnografia w badaniach pedagogicznych*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe AIK, Kraków 2018.
- Ciechowska M., *Podstawy jakościowych badań w pedagogice*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe AIK, Kraków 2018.
- Ciechowska M., *Studium przypadku*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe AIK, Kraków 2018.
- Ciechowska M., Kusztal J., Szymańska M., *Autoethnography in intrapersonal and intra-active training of pedagogues: selected aspects and application possibilities*, „Przegląd Badań Edukacyjnych – Educational Studies Review” 2019, nr 1(28), s. 177–192; doi.org/10.12775/PBE.2019.010
- Cisek S., *Analiza danych jakościowych we współczesnej informatologii*, w: B. Sosińska-Kalata, *Nauka o informacji w okresie zmian*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2014.
- Coghlan D., Brannick T., *Doing Action Research in Your Own Organization*, SAGE, London 2014.

- Cornell D., Van Marle K., *Ubuntu feminism: tentative reflections*, „*Verbum et Ecclesia*” 2015, t. 36(2), s. 1–8; doi:10.4102/ve.v36i2.1444
- Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, tłum. J. Gilewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2013.
- Cunningham S.J., Jones M., *Autoethnography: A tool for practice and education, Proceedings of the 6th ACM SIGCHI New Zealand chapter's international conference on computer-human interaction*, s. 1–8; doi.org/10.1145/1073943.1073944
- Cuprjak M., *Paradygmaty w perspektywie zmian społecznych. Zarys problemu*, „*Rocznik Andragogiczny*” 2016, t. 23, s. 251–265; doi: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2016.013>
- Cyboran B., *Nauczyciele akademicki a popularyzacja wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor s.c., Toruń–Poznań 1997.
- Czyżewski M., *Analiza ramowa, czyli „co tu się dzieje?”*, w: E. Goffman, *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010, s. VII–XLVII.
- Czyżewski M., *Miejsce analizy ramowej w socjologii Ervinga Goffmana*, „*Przegląd Socjologiczny*” 1980, t. 33, s. 195–215.
- Ćwiklińska-Surdyk D., Surdyk A., *Człowiek jako aktor na scenie życia. Teorie G.H. Meada i E. Goffmana a narracyjne gry fabularne*, „*Homo Ludens*” 2012, nr 1(4), s. 45–61.
- Davies C.A., *Reflexive Ethnography. A Guide to Research Selves and Others*, Routledge, Londyn 1999.
- Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1946.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Autoetnografia: czynienie tego, co osobiste, politycznym*, w: N. K. Denzina, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, tłum. F. Szmida, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 8–9.
- Dobrowolski S., *Struktury umysłów nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1979.
- Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania*, t. 2, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Dróżka W., *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „*Przegląd Pedagogiczny*” 2011, nr 1, s. 135–151.
- Duda M., *Na przekór wszystkiemu... warto mieć rodzinę!*, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Kraków 2020.
- Duda M., *Rodzina z wieloma problemami w optyce polityki społecznej*, „*Family Forum*” 2020, t. 10, s. 57–72.
- Duda M., *Rodziny wielodzietne wyrazem odpowiedzialnego rodzicielstwa*, w: M. Duda, B. Gulla (red.), *Dziecko a świat dorosłych*, Wydawnictwo Świętego Stanisława, Kraków 2009.
- Dudzikowa M. (red.), *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.

- Duran R.P., Eisenhart M.A., Erickson F.D., Grant C.A., Green J.L., Hedges L.V., Levine F.J., Moss P.A., Pellegrino J.W., Schneider B.L., *Standards for reporting on empirical social science research in AERA publications: American Educational Research Association*, „Educational Researcher” 2006, t. 35(6), s. 33–40.
- Encyklopedyczny słownik języka polskiego od a do z*, Wydawnictwo Larousse, Wrocław 2006.
- Eliastam J., *Interrupting separateness, disrupting comfort: An autoethnographic account of lived religion, ubuntu and spatial justice*, „HTS Theologies Studies/Theological Studies” 2016, t. 72(1), s. 1–8; doi.org/10.4102/hts.v72i1.3488
- Elliot J., *Action research for educational change*, Open University Press, Buckingham 1991.
- Ellis C., *The Ethnographic I. A Methodological Novel About Autoethnography*, AltaMira Press, Walnut Creek 2004.
- Ellis C., *What counts as scholarship in communication? An autoethnographic response*, „American Communication Journal” 1998, nr 1(2), s. 1–5.
- Ellis C., Adams T.E., Bochner A.P., *Autoethnography: An Overview*, „Historical Social Research/Historische Sozialforschung” 2010, t. 36(4), s. 273–290.
- Ellis C., Bochner A.P., *Analyzing Analytic Autoethnography: An Autopsy*, „Journal of Contemporary Ethnography” 2006, t. 35(4), s. 429–449.
- Ellis C., Bochner A.P., *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject*, w: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (wyd. 2), Sage Publications, Thousand Oaks, s. 733–768.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.
- Erikson E.H., *Identity: youth and crisis*, Norton, New York 1968.
- Erikson E.H., *Jugend und Krise*, Klett, Stuttgart 1970.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Fenstermacher G.D., Solis J.F., *Style nauczania*, WSiP, Warszawa 2000.
- Fhaner S., *Słownik psychoanalizy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996.
- Fox J. (red.), *The essential of Moreno: Writings on psychodrama, group method and spontaneity by J.L. Moreno*, Springer Publishing Company, New York 1987.
- Freud Z., *The interpretation of dreams*, Bonniers, Stockholm 1979.
- Gabbard G.O., *Psychiatria psychodynamiczna w praktyce klinicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Gaiger J., *Die kleine Routledge. Enzyklopädie der Philosophie*, Xenomoi, Berlin 2010.
- Gancarz A., *Język jako narzędzie kształtowanie własnej tożsamości i poznawania „Innego”*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 289–312.
- Gibbs G., *Analiza danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Głaz S. *Potrzeby współczesnego człowieka*, WAM, Kraków 2010.
- Godula-Węclawowicz R., *Tutejsi i przybysze. Przyczynek do autoetnografii Lancokorony*, „Zeszyty Wiejskie” 2020, t. 26, s. 203–220; doi.org/10.18778/1506-6541.26.09
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego* (tłum. H. Śpiewak, P. Śpiewak), Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
- Goffman E., *The Presentation of Self to Others*, w: J.G. Manis, B.N. Meltzer (red.), *Symbolic Interaction a reader in social psychology*, 2nd edition, Allyn & Bacon, Inc., Boston 1972, s. 5–24.
- Gołębiowska M., *Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem*, „Forum Pedagogiczne” 2014, nr 1, s. 243–253.
- Gołębiński B.D., *Zmiany w edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor s.c., Toruń–Poznań 1998.
- Grotowska S., *Autoetnografia jako metoda w badaniach nad religią*, „Przegląd Religioznawczy – The Religious Studies Review” 2018, nr 2(268), s. 55–67.
- Grzesiuk L., *Style komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1979.
- Gurycka A., *Idea szkoły mistrzów i uczniów*, „Problemy Opiekuńczo–Wychowawcze” 1996, t. 8, s. 3–10.
- Haber L., *Przedsiębiorczość jako parametr pozycji rynkowej nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7, s. 65–77.
- Hammoudi A., *Pielgrzymka do mekki*, tłum. K. Pachniak, Wydawnictwo Akademickie „Dialog”, Warszawa 2008.
- Harwas-Napierała B., *Rodzina w kontekście współczesnych zagrożeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2009.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Hayano D.M., *Auto-ethnography: Paradigms, problems, and prospects*, „Human Organization” 1979, t. 38, s. 99–104.
- Higgins P., „I don’t even recognize myself anymore”: *An autoethnography of workplace bullying in higher education*, „Power and Education” 2023, 16(1), s. 29–41; doi.org/10.1177/17577438231163041
- Hołtyst B. (red.), *System wartości i zdrowie psychiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990.
- Horney K., *Nerwica a rozwój człowieka*, tłum. Z. Doroszowa, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2006.
- Horodecka A., *Wpływ filozofii życia na ekonomikę*, „Kwartalnik Nauk o Przedsiębiorstwie” 2011, t. 19(2), s. 41–47.

- Hughes S., Pennington J.L., Makris S., *Translating autoethnography across the AERA standards: toward understanding autoethnographic scholarship as empirical research*, „Educational Researcher” 2012, t. 41(6), s. 209–219; doi.org/10.3102/0013189X12442
- Jabłonowska Z., *Rodzina w XIX i na początku XX wieku*, w: J. Komorowska (red.), *Przemiany rodziny polskiej*, Wydawnictwo Związkowe CRZZ, Warszawa 1975, s. 52–71.
- Jaguś I., *Od wielodzietności do bezdzietności?*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2005, t. 16: *Dylematy współczesnych rodzin*, s. 127–139.
- James W., *Principles of Psychology*, Holt, New York 1890.
- Jan Paweł II, *List apostolski do młodzieży*, Watykan 1985.
- Jan Paweł II, *Trzeźwymi bądźcie i czuwajcie*, w: tegoż, *Przemówienia. Homilie*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1999, s. 132–135.
- Jan Paweł II., *W Imię Przyszłości Kultury*, Denver USA 1985.
- Jancewicz E., *Wartości chrześcijańskie*, w: Z. Struzik, D. Żukowska-Gardzińska (red.), *Mały słownik aksjologiczny*, Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa 2013, s. 259–261.
- Jarecki W., *Czy studenci są homo oeconomicus? Ekonomiczne motywy podejmowania studiów wyższych*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2, s. 105–113.
- Jaskot J. (red), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna In Plus, Szczecin 2006.
- Jaskot K., *Uczelnia ukierunkowana na studenta*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 4, s. 11–14.
- Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Jiménez J.R., *Srebrzynek i ja: elegia andaluzyjska*, tłum. J. Strasburger, Wydawnictwo Pax, Warszawa 1962.
- Kacperczyk A., *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2014, t. 10(30), s. 32–74.
- Kacperczyk A., *Badacz i jego ciało w procesie zbierania i analizowania – na przykładzie badań nad społecznym światem wspinaczki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2012, nr 2, s. 32–63.
- Kacperczyk A., *Rozum czy emocje? O odmianach autoetnografii oraz epistemologicznych przepaściach i pomostach między nimi*, „Kultura i Społeczeństwo” 2017, nr 3, s. 127–148.
- Kacperczyk A., Kafar M. (red.), *Autoetnograficzne „zbliżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce*, t. 4 serii: „Perspektywy biograficzne”, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2020.
- Kapias M., Kasperek K., Polok G., *Etyczne aspekty wychowania w szkole wyższej*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 2008.
- Kapturek P., *Idealny nauczyciel akademicki – mit czy realizm?*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 1(44), s. 71–76.

- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Karczyńska E., *Odkrywanie siebie w narracji. Koncepcja tożsamości narracyjnej w myśli Paula Ricoeura i Charlesa Taylora*, „Humaniora. Czasopismo Internetowe” 2014, nr 1(5), s. 65–76.
- Kargul J., *W kwestii wzorów osobowościowych nauczycieli akademickich*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7.
- Karkowska M., *Autoetnografia w perspektywie badań biograficznych – refleksje o metodzie, tworzywie i sposobach analizy narracji*, w: M. Karkowska (red.), *Biografie nieoczywiste*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, s. 41–60.
- Karney J.E., *Partnerstwo w edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny” 1997/1998, s. 56–61.
- Karp D.A., *Speaking of Sadness: Depression, Disconnection, and the Meaning of Illness*, Oxford University Press, New York 1996.
- Katzenmark A., *Szkice o cichym sterniku pod żaglami siebie samego*, „Świat Tekstów. Rocznik Słupski” 2016, t. 14, s. 237–257.
- Kaufman P., *The Sociology of College Student's Identity Formation*, „New Directions of Higher Education” 2014, t. 19, s. 35–42.
- Kawula S., *Rodzina społecznego i indywidualnego ryzyka*, w: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy: Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 481–505.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika Rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Kelly M., Dowling M., Millar M., *The Search for Understanding: The Role of Paradigms*, „Nurse Researcher” 2018, t. 25(4), s. 9–13.
- Kędzierska J., *Profesjonalne kompetencje nauczyciela*, w: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel misja czy zawód?: społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 190–200.
- Kepiński A., *Rytm życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1994.
- Kiciński A., *Jedność*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Wydawnictwo Polwen, Radom 2016, s. 468–470.
- Kirk J., Miller M.L., *Reliability and validity in qualitative research*, Beverly Hills, Sage Publications 1986.
- Koczanowicz-Dehnel I., *Hermeneutyka a narracja*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2011, nr 3(55), s. 37–53.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, wstęp B. Suchodolski, tłum. K. Remerowa, PAN, Komitet Badań Pedagogicznych, Ossolineum, Wrocław 1956.
- Komorowska B., *Rozwój moralny*, w: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Wydawnictwo Polwen, Radom 2016, s. 990–996.
- Konecki K.T., *Czy ciało jest świątynią duszy? Współczesna praktyka jogi jako fenomen psychospołeczny*, Difin, Warszawa 2012.

- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1993.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Internat, Kolonie letnie*, wyd. 2, Wydawnictwo J. Mortkiewicz, Warszawa 1929.
- Kosek-Nita B., Raś D. (red), *Kontakty z ludźmi „innymi” jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Kossakowski R., *Medytacja i futbolowa gorączka. O potencjale, ograniczeniach i domknięciach autoetnografii*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2014, t. 10(3), s. 96–122; doi.org/10.18778/1733-8069.10.3.05.
- Kostera M., Rosiak A., *Nauczyciel akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Kostkiewicz J., *Wspólnota akademicka i tożsamość studenta w kontekście zjawisk, ofert i skutków oddziaływania dominujących ideologii*, w: J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 116–140.
- Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1992.
- Kowalczyk S., *Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.
- Kowalski M., Falcman D., *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Krajewski M., *Badania pedagogiczne*, Novum, Płock 2006.
- Krzychała S., *Metoda dokumentarna jako teoria i praktyka badań edukacyjnych*, w: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010, s. 11–30.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Kubinowski D., *Postkolonialno-autochtoniczny paradygmat badań społecznych nad wielokulturowością w perspektywie pedagogicznej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2015, t. 25, s. 197–208.
- Kubinowski D., *Trajektorie legitymizacji naukowej innowacyjnych metod pedagogicznych badań jakościowych: badanie w działaniu, badanie w działaniu, autoetnografia*, w: J. Madalińska-Michalak, A. Wilkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020, s. 443–456.
- Kuhn T.S., *Nauki przyrodnicze a humanistyka*, w: T.S. Khun, *Droga po strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970–1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”*, tłum. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2003.

- Kuhn T.S., *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromęcka, J. Nowotniak, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2000.
- Kurdybacha Ł., *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1948.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Kuźma I., *Zarys etyki etnografii tematów trudnych. Kontekst (uczestniczących) badań w działaniu „u siebie” (participatory action research at home) na zlecenie*, „Przegląd Socjologiczny” 2020, nr 3, s. 189–201.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red. nauk.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Lamichhane B.R., Luitel B.C., *Postcolonial Autoethnography: Healing Wounded Humanities*, „Cultural Studies – Critical Methodologies” 2023, t. 23(5), s. 1–10; doi.org/10.1177/153270862311880
- Langerowa M., *Autorytet i wolność w wychowaniu*, „Życie Dziecka” 1937, t. 11, s. 1–7.
- Learmonth M., Humphreys M., *Autoethnography and academic identity: glimpsing business school doppelgängers*, „Organization” 2012, t. 19(1), s. 99–117; https://doi.org/10.1177/1350508411398056
- Lenart J., *Student i praca. Historia i współczesność*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 2, s. 117–129.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1994.
- Lincoln Y.S., Guba E.G., *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłamujące się zbieżności*, w: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 281–313.
- Litak S., *Historia wychowania*, t. 1, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
- Llewellyn A., Agu L., Mercer D., *Sociology for social workers*, Cambridge 2008.
- Łabuda M., *Budować obraz siebie*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996.
- Łoś M., *Kondycja środowiska akademickiego w opinii wykładowców i studentów w Polsce i poza nią*, „Forum Dydaktyczne – Przeszłość, Teraźniejszość, Przyszłość” 2011, nr 7/8(17), s. 28–42.
- Łukasik J.M., *Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne*, w: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu*

- nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*, Wydawnictwo Internetowe e-bookowo, Będzin, 2015, s. 43–57.
- Łukasik B., *O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2014, t. 23, s. 209–217.
- Łukasik J.M., *Poznać siebie i dbać o własny rozwój*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.
- Łukasik J.M., *Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela*, „Labor et Educatio” 2017, nr 5, s. 155–165.
- Malinowski B., *Dziennik w ścisłym znaczeniu tego wyrazu*, wstęp i oprac. G. Kubica, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.
- Manterys A., *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Marcia J.E., *Identity in adolescence*, w: J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology*, John Wiley & Sons Inc., New York 1980, s. 160–187.
- Marciniak L.T., *Stawanie się nauczycielem akademickim: analiza symboliczno-interakcjonistyczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2008, t. 4(2), s. 1–131.
- Markiewicz M., *Instytucja kultury jako źródło cierpienia. Autoetnografia przemocy strukturalnej*, „Czas Kultury” 2021, nr 4, s. 44–51.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Mead G.H., *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, tłum. Z. Wolińska, PWN, Warszawa 1975.
- Miąso J., *Historia wychowania wiek XX*, PWN, Warszawa 1980.
- Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, wyd. 2, Sage Publications, Thousand Oaks 1994.
- Mishler E.G., *Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies*, „Harvard Educational Review” 1990, t. 60(4), s. 415–442; doi.org/10.17763/haer.60.4.n4405243p6635752.
- Młyński J., *Wrażliwość aksjologiczna*, w: Z. Struzik, D. Żukowska-Gardzińska (red.), *Mały słownik aksjologiczny*, Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa 2013, s. 270–275.
- Modlitwy Świętego Tomasza z Akwinu*, tłum. E. Reicher, Koło Studiów Katolickich, Warszawa 1928, w: Z. Szarota, *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 2010.
- Modrzewski A.F., *Dzieła wszystkie*, t. 1, *O poprawie Rzeczypospolitej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1953.
- Moreno J.L., *Psychodrama. First volume*, Beacon House, Inc. Ambler, PA, New York 1985.

- Moreno J.L., *Psychodrama und Soziometrie*, Edition Humanistische Psychologie, Köln 1989.
- Moulin L., *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, Marabut, Gdańsk 2002.
- Murphy R., *The body silent*, Norton, New York 1987.
- Mysłakowski Z., *Pisma wybrane*, PZWS, Warszawa 1971.
- Nadolna B., *Paradygmaty badawcze nauk społecznych a triangulacja metod badawczych w rachunkowości zarządczej*, „Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości” 2012, t. 66(122).
- Nadolna B., *Problemy walidacji badań jakościowych w rachunkowości zarządczej*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2013, t. 291, s. 380–392.
- Narvaez D., Lapsley D.K., *Moral identity, moral functioning, and the development of moral character*, „The Psychology of Learning and Motivation” 2009, t. 50, s. 307–338.
- Neisser U., Boodoo G., Bouchard T.J. Jr, Brody N., Ceci S.J., Halpern D.F., Loehlin J.C., Perloff R., Strenberg R.J., Urbina S., *Intelligence: knows and unknowns*, „American Psychologist” 1996, t. 51(2), s. 77–101.
- Nikitorowicz J., *Dylematy kształtowania tożsamości w wymiarze kulturowym*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 15–25.
- Nikitorowicz J., *Tożsamość wobec dylematów generowania dziedzictwa kulturowego*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10(2), s. 35–47.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2001.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1975.
- Oleksyn T., *Praca i płaca w zarządzaniu*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa 1997.
- Oleniacz M., *Kierunki metodologiczne w pedagogice specjalnej*, „Niepełnosprawność” 2009, nr 1, s. 157–165.
- Oleś P., *O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie*, w: P. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 41–80.
- Opozda D., *Wychowawcza funkcja rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży*, „Przeгляд Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 49–56.
- Palka S., *Etyka zawodowa ludzi nauki*, PAN, Wrocław 1991.

- Paris S.G., Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP, Warszawa 1997.
- Patton M.Q., *Qualitative evaluation and research methods*, Sage Publications, Newbury Park–London–New Delhi 1990.
- Patton M.Q., *Qualitative research and evaluation methods*, wyd. 3, Sage, Thousand Oaks 2002.
- Paweł VI, *List do nauczycieli*, Watykan 1975.
- Pawlica R.J. (red.), *O odpowiedzialności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993.
- Pawlik J. (red.), *Psychoterapia analityczna. Procesy i zjawiska grupowe*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2008.
- Pece S., *Writing the self into research: Using grounded theory analytic strategies in autoethnography*, „TEXT” 2012, t. 16 (wydanie specjalne 13: Scholary Article), s. 1–15; doi.org/10.52086/001c.31147
- Perkowska-Klejman A., *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1, s. 75–90.
- Perkowska-Klejman A., *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2019.
- Perkowska-Klejman A., *Uczenie się i edukacja refleksyjna dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, t. 3, s. 27–35.
- Perzycka E. (red.), *Nauczyciel jutra*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- Pfeifer K., *Philosophy outside the academy: The role of philosophy in people-oriented professions and the prospects for philosophical counseling*, „Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines” 1994, t. 14, s. 58–69.
- Pilarska A., *Ja i tożsamość a dobrostan psychiczny*, Wydawnictwo UMCS, Poznań 2012.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Ossolineum, Wrocław 1977.
- Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Popok S., Winiarz A. (red.), *Nauczyciel – zawód, powołanie, pasja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Poreba P., *Psychologiczne uwarunkowania życia rodzinnego*, Wydawnictwo Pax, Warszawa 1981.
- Pryszmont M., *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejście badawcze i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach nad macierzyństwem*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2020.
- Pryszmont-Ciesielska M., *Mikroświaty macierzyństwa*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, t. 20, s. 357–366.
- Ptaśnik J., *Życie żaków krakowskich*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1957.

- Radecki E. (red.), *Student – nauczyciel akademicki. Relacje interpersonalne*, Wydawnictwo PoNaD, Szczecin 1998.
- Radzewicz J., *O współpodmiotowości ucznia w nauczaniu i wychowaniu*, w: R. Radwiłowicz (red.), *O podmiotowość ucznia w nauczaniu i wychowaniu*, Instytut Kształcenia Nauczycieli. Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1986.
- Reading H.F., *A Dictionary of the Social Sciences*, Routledge & Kegan Paul, London–Boston–Henley 1977
- Rich I., Schachter E.P., *High School Identity Climate and Student Identity Development*, „Contemporary Educational Psychology” 2012, t. 37, s. 218–228.
- Ricoeur P., *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1992.
- Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chelstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej z 2001*, GUS, Warszawa 2001.
- Roine E., *Psychodrama. O tym, jak grać główną rolę w swoim życiu*, Wydawnictwo Feniks, Zabrze 2005.
- Ronai C.R., *Multiple reflections of child sex abuse. An argument for a layered account*, „Journal of Contemporary Ethnography” 1994, t. 23, s. 395–426; doi.org/10.1177/089124195023004001
- Ronai C.R., *My mother is menthally retarded*, w: C. Ellis, A.P. Bohner (red.), *Composing ethnography: alternative forms of qualitative writing*, „Ethnographic Alternatives Series” 1, Altamira Press, London–New Delhi 1996, s. 109–131.
- Rosner K., *Narracja jako struktura rozumienia*, „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1999, nr 3(56), s. 7–15.
- Rosner K., *Paul Ricoeur wobec współczesnych dyskusji o narracji*, w: A. Grzegorzcyk, M. Loba, R. Koschany (red.), *Horyzonty interpretacji. Wokół myśli Paula Ricoeura*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Rumiński A., *Nauczyciel akademicki wobec wartości życiowych*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7, s. 81–92.
- Rutkowiak J. (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Salomon K., *Tożsamość społeczna jako fakt interakcyjny*, w: K. Salomon, K. Kutek-Sładek, B. Karcz (red.), *Teoretyczno-empiryczne interpretacje tożsamości społecznej z uwzględnieniem perspektywy famiologiii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Pawła II, Kraków 2021, s. 33–56; doi: https://doi.org/10.15633/9788374389839.02
- Schön D.A., *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco 1987.
- Schwandt T.A., *Farewell to criteriology*, „Qualitative Inquiry” 1996, nr 2, s. 58–72; doi.org/10.1177/107780049600200109

- Segú Odriozola M.I., *Autoethnography as a Tool for the Achievement of Deep Learning of University Students in Service-Learning Experiences*, „Social Sciences” 2023, t. 12(7), 395; doi.org/10.3390/socsci12070395
- Sitarska B., *Droga człowieka do poznawania siebie w ujęciu Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne” 2015, t. 11, s. 145–155.
- Skimina S., *Półwiekowe dzieje Kółka Filologicznego U.U.J. 1879–1929*, Kółko Filologiczne U.U.J. w Krakowie, Kraków 1930.
- Skrzypniak R., *Transmisja międzypokoleniowa wartości wychowawczych w rodzinie*, „Rocznik Socjologii Rodziny 2001, t. 13, *Rodzina w czasach szybkich przemian*, s. 149–160.
- Słownik języka polskiego*, t. 2, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1979.
- Smużewska M., *Etos studencki w kodeksach i życiu codziennym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2012, nr 2(58), s. 141–155.
- Smużewska M., Tomaszewski P. (red.), *Studencki ruch naukowy – wczoraj, dziś i jutro*, Cycero, Toruń 2011.
- Smyczyński T., Andrzejewski M., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, C.H. Beck, Warszawa 2022.
- Soja E.W., *Tacking space personally*, w: B. Warf, S. Arias (red.), *The Spatial Turn: Interdisciplinary Perspectives*, Routledge, New York, London 2008, s. 11–34.
- Spry T., *Performing autoethnography. An embodied methodological praxis*, „Qualitative Inquiry” 2001, nr 6, s. 706–732.
- Stadler Ch., *Psychodrama w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2018.
- Stańkowski B., *Zacznijmy od człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Starościak J., *Problemy dydaktyczne studiów zaocznych*, PZWS, Warszawa 1963.
- Stein E. (św. Benedykta od Krzyża), *O zagadnieniu wczucia*, tłum. D. Gierulanka, J.F. Gierula, J. Machnacz, Wydawnictwo Karmelitów Bosych, Kraków 2014.
- Stevenson R.L., *Niezwykły przypadek doktora Jekylla i pana Hyde’a*, tłum. D. Malinowska, Wydawnictwo MG, Warszawa 2013.
- Struzik Z., *Sumienie*, w: Z. Struzik, D. Żukowska-Gardzińska (red.), *Mały słownik aksjologiczny*, Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa 2013, s. 233–234.
- Suchanek L., *Studia masowe i elitarne. Jaki ma być homo occidentalis?*, „Debaty PAU” 2015, t. 2, s. 47–54.
- Suir H., *Purposeful Sampling in Qualitative Research Synthesis*, „Qualitative Research Journal”, 2011, nr 2, s. 63–75.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Szczepaniak C., *Autoetnografia trudów macierzyństwa*, „Ars Educandi” 2021, t. 18, s. 83–103; doi.org.10.26881/ae.2021.18.05
- Szczepaniak C., *Ukorporacyjnienie uniwersytetu w badaniu autoetnograficznym*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2018, nr 1(23), s. 71–85.

- Szczepaniak C., W „mikroświecie macierzyństwa” – doświadczenie samotności macierzyńskiej w badaniu autoetnograficznym, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2022, t. 18(4), s. 152–167.
- Szempruch J., *Cechy osobowe nauczycieli a osiągnięcia szkolne uczniów klas młodszych*, „Zeszyty Naukowe WSP” 1993, nr 1(11), s. 31–42.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Szkudlarek T., *Mc Laren i Agata, czyli o pewnej możliwości interpretacji oporu przeciw szkole*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 1993, s. 45–51.
- Szmid K., *Kreatywność metodologiczna w badaniach pedagogicznych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2018, t. 26(1), s. 139–158.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 2002.
- Szuman S., *Talent pedagogiczny*, w: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1959, s. 73–108.
- Szwabowski O., *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów. Autoetnografia pracy akademickiej i dydaktycznej w czasach zombie-kapitalizmu*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2019.
- Szymańska M., *Dom rodzinny jako kreator miłości, rozwoju i wychowania*, w: H. Marzec, C. Wiśniewski (red.), *Rodzina na początku III tysiąclecia: obraz przeszłości i teraźniejszości*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009, s. 161–165.
- Szymańska M., *From Personal to Empirical Interests in the Light of the Four-Phase Model by Suzanne D. Hidi and Ann K. Renninger and Selected Narratives of Qualitative Research Participants*, „Horyzonty Wychowania” 2022, t. 21(59), s. 33–43.
- Szymańska M., *Paradygmat podmiotowo-partycypacyjny*, w: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe AIK, Kraków 2018, s. 42–51.
- Szymańska M., *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe AIK, Kraków 2019.
- Szymańska M., *Rozwój moralny*, w: Z. Struzik, D. Żukowska-Gardzińska (red.), *Mały słownik aksjologiczny*, Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa 2013, s. 221.
- Szymańska M., *Transformative Creativity in Teacher Formation: A Pedagogical Approach*, Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, WAM, Kraków 2017.
- Szymańska M., *Uczestnictwo w życiu społecznym, w świetle teorii uczestnictwa Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Kontekst pedagogiczny*, „Artes Liberales” 2001, nr 1–2 (10–11), s. 29–50.
- Szymańska M., *Wartość refleksyjnej ekspresji narracyjnej w wybranych technikach badań jakościowych ukierunkowanych na doskonalenie praktyki pedagogicznej*

- nauczyciela edukacji elementarnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, t. 16, nr 2(60), 2021, s. 119–133.
- Szymańska M., *Więź czynnikiem determinującym wychowawcze relacje rodzinne*, w: T. Sakowicz, K. Gąsior (red.), *Wartości w rodzinie i społeczeństwie*, Oficyna Wydawnicza „STON 2”, Kielce 2014, s. 494–502.
- Szymańska M., *Wychowawcza miłość rodzicielska w zarysie*, w: A. Regulska, A.J. Najda (red.), *Wsparcie rodziny. Założenia i praktyka w ujęciu interdyscyplinarnym*, Instytut Papieża Jana Pawła II, Wydawnictwo „Arka” w Cieszynie, Warszawa 2017, s. 55–73.
- Szymczak J., *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, „Forum Dydaktyczne: Przeszłość, terażniejszość, przyszłość” 2009, nr 5/6, s. 50–58.
- Szymczak J., *Definicje rodziny*, „Studia nad Rodziną” 2002, t. 6(2), Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 2003, s. 151–165.
- Śliwerski B., *Paradygmaty współczesnej pedagogiki jedności w Polsce*. „Przegląd Badań Edukacyjnych” / „Educational Studies Review” 2017, nr 2, s. 39–58.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne zagadnienia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
- Świątek K., *Społeczny odbiór wielodzietności w opiniach matek posiadających liczne potomstwo*, w: A. Kwak, *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*, red. M. Bieńko, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 199–224.
- Świda-Ziemba H., *Młodzież PRL – portrety pokoleń w kontekście historii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
- Tarnowski J., *Martin Buber – nauczyciel dialogu*, „Znak” 1980, nr 7, s. 867–874.
- Terelak J.F., *Psychologia menedżera. Wybrane zagadnienia psychologii organizacji i zarządzania*, Difin, Warszawa 1999.
- Thomas P.A., Umberson H., Liu, D., *Family Relationships and Well-Being*, „Innovation in Aging”, 2017, nr 1(3), s. 1–11.
- Tokarska E., *Nauczyciel akademicki jako przewodnik studenta w podróży po wiedzę*, „Forum Dydaktyczne”, 2011, nr 7–8, s. 90–98.
- Tomaszewski P., *Polskie korporacje akademickie w latach 1918–1939. Struktury, myśl polityczna, działalność*, Cycero, Toruń 2011.
- Torzewski W., *Problem tożsamości a utrata zdolności komunikacyjnych*, „Analiza i Egzystencja” 2019, t. 46, s. 41–55.
- Toyosak S., Pensoneau-Conway S.L., Wendt N.A., Leathers K., *Community autoethnography compiling the personal and resituating whiteness*, „Cultural Studies. Critical Methodologies”, 2009, nr 1, s. 56–83.
- Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, WSiP, Warszawa 1996.
- Trzebiński J., *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka*, w: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk 2002.

- Trzebiński J., *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, w: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk 2002, s. 43–80.
- Tucholska K., *Zagadnienie kompetencji w psychologii*, „Roczniki Psychologiczne” 2005, t. 2, s. 11–36.
- Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Twaróg D., *Ciało, teatr, tożsamość, czyli Teatr(o)logika: Grotowskiego spojrzenie na twórcze pobudzenie*, „Czasopismo Pedagogiczne/The Journal of Pedagogy” 2015–2016, nr 1–2, s. 350–381.
- Tyszka A., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
- Uchto B., *Kim jestem? – Pytania o tożsamość w dobie XXI wieku*. „Horyzonty Wychowania” 2012, t. 11(22), s. 137–151.
- Urbaniak-Zajęc D., Kos E., Kosiada M., *Sytuacja zawodowa i życiowa absolwentów pedagogiki – raport z badań*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 3(63), s. 111–136.
- Urbaniak-Zajęc D., Kos E., Kosiada-Król M., *Sytuacja życiowa i zawodowa absolwentów pedagogiki* w: D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 111–136.
- Vignoles V.L., *Identity: Personal and Social*, w: K. Deaux, M. Snyder (red.), *Oxford Handbook of Personality and Social Psychology*, s. 289–315, <https://www.researchgate.net/publication/316790231>.
- Wagner I., *Stołość czy zmienność autorytetów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Więckowski R., *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*, w: H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Wiśniewska M., *Tożsamość nauczyciela akademickiego*, „Forum Dydaktyczne” 2011, nr 7–8, s. 66–76.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo Wit-Graf, Toruń 2000.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1988.
- Witkowski M., *Podwójnie gęsty opis. Psychoterapeutyczne inspiracje w we współczesnej antropologii refleksyjnej*, „Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa” 2017, t. 8, s. 24–44.
- Włodarski Z., *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, WSiP, Warszawa 1992.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2001.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2000.

- Wojtyła K., *Transcendencja osoby w czynie a autoteleologia człowieka*, w: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2000.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964.
- Wołoszyn-Spirka W., *W poszukiwaniu realistycznych podstaw moralnego postępowania nauczyciela*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001.
- Wrońska K., *Osoba i wychowanie – wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.
- Wróblewska M., *Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. 17, s. 176–187.
- Wrzochul-Stawinoga J., *Zaspokajanie potrzeb i realizacja aspiracji życiowych w trakcie studiów wyższych – opinia studentów pokolenia „Z”*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2(20), s. 143–154; doi: 10.18276/psw.2016.2-11
- Zaborowski Z., *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Oficyna Wydawnicza Profi, Warszawa 1996.
- Zajac D., *Podmiotowość nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia studentów*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 7.
- Zawadzka-Bartnik E., *Refleksja w zawodzie nauczyciela – założenia a realne możliwości realizacji*, „Neofilolog” 2014, t. 43(1), s. 7–23.
- Zeintlinger-Hochreiter K., *Kompendium der Psychodrama-Therapie. Analyse, Praxisisierung und Reformulierung der Aussagen zur psychodramatischen Therapie nach J.L. Moreno*, InScenario, Köln 1996.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1973.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1975.
- Zimbardo P., *Psychologia i Życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Znanięcki F., *Społeczne role uczonych*, PWN, Warszawa 1984.
- Zuziak W., *Kształtowanie się osoby w wymiarze moralnym*, w: W. Zuziak (red.), *Wokół tożsamości człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2006, s. 91–109.
- Żongołowicz B., *Dzienniki 1930–1936*, Przegląd Wschodni, Retro Art, Warszawa 2004.
- Żukowska-Gardzińska D., *Wartość*, w: Z. Struzik, D. Żukowska-Gardzińska (red.), *Mały słownik aksjologiczny*, Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa 2013, s. 270–273.
- Żyniewicz K., *Art&science*, „Kultura i Społeczeństwo” 2017, nr 3, s. 103–126.
- Yardley A., *Living Stories: The Role of the Researcher in the Narration of Life*, „Forum: Qualitative Social Research” 2006, t. 9(3), art. 3.
- Ylijoki O.H., *Academic nostalgia: A narrative approach to academic work*, „Human Relations” 2005, t. 58(5), s. 555–576; <https://doi.org/10.1177/0018726705055963>

## Akty prawne

*Ustawa z dnia 5 grudnia 1996 r. o zawodach lekarza i dentysty*, Dz.U. 1997, nr 28 poz. 152

*Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Dz.U. 2018, poz. 1668.

## Netografia

*Encyklopedia PWN*, hasło: *optymalizacja*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/optymalizacja;3951487.html>

*Encyklopedia PWN*, hasło: *rola*, <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/rola%20spo%C5%82eczna.html>

Google Scholar, hasło: *autoethnography action research*, [https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as\\_sdt=0%2C5&q=autoethnography+action+research&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as_sdt=0%2C5&q=autoethnography+action+research&btnG=)

Google Scholar, hasło: *autoetnografia edukacja*, [https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as\\_sdt=0%2C5&q=autoetnografia+edukacja&btnG=&oq=autoetnografia+edukacja](https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as_sdt=0%2C5&q=autoetnografia+edukacja&btnG=&oq=autoetnografia+edukacja)

Google Scholar, hasło: *autoethnography education*, [https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as\\_sdt=0%2C5&q=autoethnography+education&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&as_sdt=0%2C5&q=autoethnography+education&btnG=)

Internetowy Słownik Wyrazów Obcych, PWN, 1997–2023, <https://sjp.pwn.pl/slovníki/s%C5%82ownik-wyraz%C3%B3w-obcych.html>

Jan Paweł II, Apel Jasnogórski. Rozważanie wygłoszone do młodzieży, <http://www.nauczanie.jp2.pl/dokumenty/wyswietl/id/633/pkt/5/pos/12/haslo/wymaga>.

Jan Paweł II, *List do rodzin Gratissimam Sane*, 1994, pkt. 2, [https://kodr.pl/wp-content/uploads/2017/03/list\\_do\\_rodzin.pdf](https://kodr.pl/wp-content/uploads/2017/03/list_do_rodzin.pdf).

Krupa J., Murawska A., *Obraz studentów studiów zaocznych i jego implikacje pedagogiczne*, <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/obraz.htm>

Nauka w Polsce, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C409768%2Cod-2013-r-liczba-nauczycieli-akademickich-spadla-o-ok-13-proc.html>

Shakespeare W., *Jak wam się podoba*, akt II, scena VII, tłum. L. Ulrich, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/jak-wam-sie-podoba.html>

## Spis rycin i fotografii

Rycina 1. Mój obraz jako nauczyciela (analiza eseju autoetnograficznego)	189
Rycina 2. Mój obraz jako nauczyciela w świetle narracji uczniów	190
Rycina 3. Rola studentki na podstawie eseju autoetnograficznego	233
Rycina 4. Rola studentki na podstawie autoobserwacji	233
Rycina 5. Rola studentki na podstawie eseju mojego męża	236
Rycina 6. Rola studentki na podstawie eseju Marzeny	237
Rycina 7. Rola studentki na podstawie eseju Grażyny	237
Rycina 8. Rola nauczyciela akademickiego – cechy osobowe, na podstawie analizy zapisów z obserwacji refleksyjnych studentów	245
Rycina 9. Rola nauczyciela akademickiego na podstawie analizy eseju etnograficznego Marzeny	246
Rycina 10. Rola nauczyciela akademickiego na podstawie analizy zapisu autoobserwacji	246
Rycina 11. Rola nauczyciela akademickiego na podstawie analizy eseju autoetnograficznego	246
Rycina 12. Łączenie roli studentki i nauczyciela akademickiego – na podstawie analizy eseju autoetnograficznego	256
Rycina 13. Łączenie roli studentki i nauczyciela akademickiego – na podstawie analizy notatek z autoobserwacji	256
Rycina 14. Łączenie roli studentki i nauczyciela akademickiego – na podstawie analizy eseju mojego męża	259
Rycina 15. Łączenie roli studentki i nauczyciela akademickiego – na podstawie analizy eseju Marzeny	259

Rycina 16. Łączenie roli studentki i nauczyciela akademickiego – na podstawie analizy eseju Grażyny .....	259
Fotografia 1. Projekt rzeźby <i>Nauczanie zintegrowane</i> .....	174
Fotografia 2. Projekt rzeźby <i>Poznanie siebie</i> .....	175





Autorki książki w sposób wielowymiarowy i interdyscyplinarny ukazują praktyczne zastosowanie badań etnograficznych w obszarze poznawczym, kształcącym i terapeutycznym. W sposób czytelny i przekonujący prezentują rolę autoetnografii w kształceniu refleksyjnych praktyków oraz transformacji nauczycieli, którzy podjęli takie badania. Również w procesie kształcenia studentów zaprezentowane i użyte w pracy narzędzia powinny być częściej wykorzystywane, dając możliwość pogłębionego uczenia się i doskonalenia osobistego.

Rekomenduję monografię jako lekturę zarówno dla studentów i nauczycieli, jak i badaczy eksplorujących w różnych dziedzinach naukowych i zawodowych.

*Dr hab. Bożena Majerek, prof. UPJPII*

W książce *Autoetnografia w praktyce pedagogicznej* autorki omawiają znaczenie badań autoetnograficznych, które mają m.in. służyć połączeniu nastawienia praktycznego z podejściem autorefleksyjnym. Ta metoda ma charakter stosunkowo uniwersalny, gdyż pozwala na badanie grup kulturowych podobnych do badacza, jak również różniących się od niego. Metodę tę charakteryzuje krytycyzm, interdyscyplinarność, refleksyjne badanie samego siebie i swojego podejścia do badanych zagadnień oraz „unaukowienia” subiektywności własnych przekonań badacza, które – jak się okazuje – mogą być częściowo włączone w obszar metody naukowej.

Pokazanie w praktyce badawczej, w jaki sposób możliwe jest wyjście poza wąskie, scjentyistyczne rozumienie nauki, bez zagubienia „istoty nauki” jest cennym wkładem tej metody zastosowanej do badań przedstawionych w recenzowanej książce.

*Dr hab. Wiesław Wójcik, prof. UJD*

ISBN 978-83-7614-611-9



Fundacja  
Ignatianum