

# Martyna Pryszmont-Ciesielska

---

## Podjęcie auto/biograficzne w badaniach nad edukacją : propozycja metodologiczna

---

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 2 (46), 37-49

---

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MARTYNA PRYSZMONT-CIESIELSKA

Uniwersytet Wrocławski

## **Podejście auto/biograficzne w badaniach nad edukacją – propozycja metodologiczna<sup>1</sup>**

*Uczenie się sztuki badań naukowych jest uczeniem się sposobów tworzenia dyskursu, który „działa” wśród uczestników badań. Jednym z nich jest „ja” autora. W procesie tym pisana jest kolejna narracja jego „ja”.*

(Usher, Bryant, Johnston 2001, s. 8).

Trudno byłoby całkowicie ująć i opisać wartości płynące z refleksji nad biografią ludzką. Biografia jest bowiem niezastąpionym źródłem wiedzy, uczenia się i poznawania świata. Ze względu na te wartości warto jest wykorzystywać ją w badaniach empirycznych. Może ona pojawić się w formie biografii osób badanych, do której sięgamy, poszukując odpowiedzi na nurtujące nas pytania badawcze. Jednak równie istotnym źródłem wiedzy może być także biografia podmiotu poznającego – badacza.

W kontekście tych rozważań chciałabym zastanowić się nad rolą i możliwymi sposobami równoległego włączania do badań nad edukacją obu perspektyw – biografii badacza oraz biografii badanych.

---

<sup>1</sup> Tekst ten jest rozszerzoną formą referatu wygłoszonego na III Łódzkiej Konferencji Biograficznej pt.: *Biografia i badanie biografii. Uczenie się z własnej biografii* (Łódź, 6 lutego 2009 r.).

## Podejścia autobiograficzne i podejścia auto/biograficzne

W pierwszej kolejności chciałabym rozróżnić podejście autobiograficzne od podejścia auto/biograficznego. Każde z nich bowiem akcentuje inną perspektywę poznawania zjawisk społecznych.

Rozpocznę od próby zdefiniowania podejścia autobiograficznego, w którym na plan pierwszy wysuwa się życie badacza wraz z konstruującymi je elementami, np.: doświadczeniem, historią życia, tożsamością itp. Aktywność badawcza zdeterminowana jest przede wszystkim osobą badacza, który na różne sposoby poszukuje i tworzy obraz własnej osoby. Jednak w trakcie konstruowania autobiografii przez badacza podejmuje on badania nad interesującymi go zjawiskami społecznymi. Wydaje się jednak, iż czynności te są drugoplanowe wobec procesu konstruowania autobiografii przez badacza. W tym też sensie poszukiwania badawcze przyjmują formę krytycznej refleksji nawiązującej do terapeutycznych wartości osobistego życia badacza, w której uwidocznione zostają dotychczas ukrywane i pomijane obszary jego życia. Za przykład posłużyć mogą rozważania A. Coffey, która odwołuje się do aktywności autobiograficznej w kontekście prowadzenia badań etnograficznych. W tym przypadku czynności badawcze określane są przez autorkę jako forma aktywności autoetnograficznej (Coffey 2003, s. 326–327). Polskim przykładem tego typu badań jest „studium socjologii cierpienia” autorstwa E. Zakrzewskiej-Manterys. Autorka łączy w nim bowiem dwie perspektywy: badanie świata społecznego występując w roli podmiotu badania (badacz-socjolog), jak również podmiotu działania (przedmiot badania socjologicznego). Celem przyjęcia tej perspektywy – pisze E. Zakrzewska-Manterys – jest: *usiłowanie zdania sobie sprawy z tego, czym jest to, co mnie spotkało; jest próbą odpowiedzi na pytanie, jaką rolę w moim życiu odgrywa fakt, że mam dziecko z zespołem Downa* (Zakrzewska-Manterys 1995, s. 5–7).

W kontekście tych rozważań przyjmuję, iż podejście autobiograficzne obejmuje taką sytuacją badawczą, w której badacz czyni własną biografię najważniejszym źródłem wiedzy o interesujących go zjawiskach społecznych. Główną perspektywą poznawania zjawisk społecznych jest dla niego jego osobista droga życiowa.

Z kolei podejście auto/biograficzne obejmuje zarówno badania oparte na biografii ludzi lub biografii badacza, jak i połączenie obu tych form (Miller 2003, s. 121). Ta trzecia forma badań auto/biograficznych, będąc rozszerzeniem podejścia autobiograficznego, stanowi główny przedmiot moich rozważań. W przypadku połączenia obu wyróżnionych form, czyli prowadzenia badań nad życiem ludzi oraz refleksji nad własnym doświadczeniem, tożsamością, historią życia itp., istotną rolę odgrywa element „ja” badacza oraz „ja” badanych. Zdaniem L. Stanley, „ja auto/biograficzne” skoncentrowane jest na tożsamości badacza, którego *wiedza ma specyficz-*

ny, kontekstualny i sytuacyjny charakter (...) i będzie się ona różnić systemowo w zależności od położenia społecznego (za: Miller 2003, s. 122). Każda aktywność badawcza – podkreśla J. Piekarski – ma sens biograficzny, a jej kontekstualny charakter sprawia, iż warto zapoznać się z jej społecznymi oraz kulturowymi odniesieniami (Piekarski 2006, s. 97). Z tego punktu widzenia badacz otwarcie podejmuje refleksję nad własnym „ja”, rozważając, w jaki sposób może ono kształtować jego badania. Jednocześnie – zauważa L. Stanley – w autobiografii pisząc o własnym życiu nie sposób nie czynić odniesień do innych ludzi. Mowa tu o wzajemnej relacji *między konstruowaniem własnego życia przez autobiografię a konstruowaniem życia innych za pomocą biografii* (za: Miller 2003, s. 122). Konstruowanie autobiografii przez badacza zobowiązuje go do szczególnej wrażliwości na losy osób, z którymi związane było i jest jego życie. Proces ten rozciąga się również na arenę badań, na której badacz spotykając się z innymi ludźmi, a następnie analizując „ja” badanych konstruuje ich biografie. Przy czym w procesie pisania o życiu osób badanych, zawsze angażuje się i odwołuje się do własnego „ja”. Podejście auto/biograficzne wykorzystuje w swoich badaniach nad całozyciowym uczeniem się jedna z brytyjskich badaczek – N. Miller. Uczestniczyła ona w badaniach polegających na tworzeniu i analizie narracji biograficznych, jednocześnie włączając w nie własne doświadczenia życiowe (Miller 2003).

Innym interesującym przykładem ilustrującym wykorzystanie podejścia auto/biograficznego w badaniach nad edukacją jest studium autorstwa L. Jakubowskiej-Malickiej. W badaniach nad tożsamością kulturową Polaków z Kazachstanu autorka odwołuje się do dwóch różnych źródeł wiedzy: do narracji biograficznych osób badanych oraz autonarracji badacza, czyli osobistych refleksji nad własnym doświadczeniem życiowym. Konstruując własną perspektywę badawczą, L. Jakubowska-Malicka w taki oto sposób uzasadnia wpisanie własnej biografii w tok prowadzonych poszukiwań:

*Na każdym etapie procesu badawczego obie perspektywy są obecne. Zaczniemy od wyboru tematyki (...) Jako Polka z Kazachstanu wciąż interesuję się zagadnieniami dotyczącymi moich przodków (...) Niezwykle istotnym przy wyborze terenu badań stał się także fakt, iż miałam możliwość dotarcia do tego środowiska – moi rodzice wciąż mieszkają w Kazachstanie, natomiast to, iż w szkole uczyłam się języka rosyjskiego, w domu nauczyłam się także języka ukraińskiego, a będąc na studiach w Polsce poznałam język polski, bez wątpienia ułatwiło mi komunikację z badanymi (Jakubowska-Malicka 2008).*

Wobec powyższego przyjmuję, iż podejście auto/biograficzne obejmuje taką sytuację badawczą, w której badacz czyni własną biografię oraz biografie osób badanych ważnymi i równorzędnymi źródłami wiedzy o interesujących go zjawiskach społecznych.

## Paradygmat postmodernistyczny jako tło filozoficzne podejścia auto/biograficznego

Analiza współczesnej „sceny”<sup>2</sup> uprawiania badań empirycznych wskazuje na istotną zmianę zachodzącą w metodologii badań nad edukacją. Tendencję tę można określić, za M. Malewskim (1998), jako *przesunięcie od zaufania do metodologii do zaufania człowiekowi* (s. 48). Oznacza ona odejście od tradycji pozytywistycznych i neopoztywistycznych, zgodnie z którymi badacz jest biernym i podporządkowanym metodzie wykonawcą czynności badawczych. Odtąd badacz w procesie badawczym występuje jako podmiot, który kreuje i realizuje swoje czynności w sposób swobodny i autonomiczny. Przy czym istotną rolę ogrywają w tym procesie jego osobiste uwarunkowania autobiograficzne, takie jak: historia życia, doświadczenie, język itp. Opisywana tendencja wpisuje się w postmodernistyczną wizję prowadzenia poszukiwań badawczych, w której badacz występuje w roli niezależnego, bo nieskrępowanego żadną z dotychczasowych tradycji uprawiania badań. Jednocześnie cechuje go krytyczna i refleksyjna postawa wobec procesu poznania, czyli szczególna wrażliwość na praktykę nadawania i przyjmowania znaczeń (tamże). Badacz zainteresowany jest więc sposobami, jakimi się posługuje, konstruując swoje tematy badawcze, a także sprawdza, jak przyjęte przez niego kategorie językowe panują nad badaną rzeczywistością (tamże). Uczestnicząc bowiem w różnych praktykach społecznych, zawsze reprezentuje on określone dyskursy i tym samym przenosi określone relacje wiedzy/władzy na arenę badań. Świadomość tych osobistych uwarunkowań wydaje się więc istotnym warunkiem realizacji refleksyjnej praktyki badawczej.

Powyższe rozważania wskazują, iż badania realizowane w paradygmacie postmodernistycznym dążą do wyzwolenia się badacza z obowiązującego dotąd modelu techniczno-racjonalnego (Usher, Bryant, Johnston 2001, s. 7–8). Opierają się one na postawie sceptycyzmu wobec obiektywnego poznania i zrozumienia świata zewnętrznego. Każde poznanie jest głęboko zakorzenione w jednostce ludzkiej, w konsekwencji *nie ma prostego przejścia do świata lub jaźni poza tekstem* (West 2003, s. 13). Owa tendencja do krytykowania obiektywnej wiedzy oraz kwestionowania możliwości docierania do prawdy stwarza, zdaniem R. Edwardsa, poczucie „(dys)lokacji” wobec dotychczasowych tradycji badawczych (tamże). Badacz doświadczający „kry-

---

<sup>2</sup> Współcześnie, opisując miejsce/okoliczności realizowania badań empirycznych można odwołać się do metafory „sceny”. Oto bowiem teren badawczy może jawić się jako „scena”, na której badacz oraz badany odgrywają „przedstawienie”. Przyjmując, że ich poszukiwania prowadzone są w atmosferze podmiotowości, o scenariuszu działania w dużej mierze decydują obaj uczestnicy badań. Ponadto dostęp do coraz większej liczby różnorodnych podejść i sposobów uprawiania badań sprawia, iż mogą one przybrać formę „sztuki” badawczej. W tym sensie badacz wspólnie z badanym, korzystając z wieloparadygmatycznego sposobu uprawiania pedagogiki (Lewowicki 2006), stają się „artystami”, którzy kreują i odgrywają określony „scenariusz” badawczy.

zysu reprezentacji” zadaje sobie następujące pytania: czy – reprezentując określone dyskursy społeczne i polityczne – może oddać prawdziwy charakter badanego terenu? Czy jest w stanie w bezpośredni sposób uchwycić przeżywane przez osoby badane doświadczenia? Czy nadal uzasadnione jest stosowanie takich kryteriów oceny badań jak: trafność, rzetelność i pewność badań (Denzin, Lincoln 1997, s. 23–26)?

## Badacz i badany w roli uczących się podmiotów

Istotnym warunkiem prowadzenia badań jakościowych nad edukacją jest dbałość o zachowanie podmiotowych warunków w realizowanych poszukiwaniach badawczych. Oznacza to taką sytuację, w której zarówno badacz, jak i osoby badane mogą zaistnieć w roli podmiotów badania. Podmiotowość daje obu uczestnikom możliwość autonomicznego działania oraz indywidualnego rozwoju. Niemniej jednak owa wolność samostanowienia wiąże się również z postawą wobec innych podmiotów badania i wyraża się we wzajemnych relacjach opartych na partnerstwie, dialogu, wzajemnym szacunku. Według A. Wyki, podmiotowość oznacza taki rodzaj samowiedzy, na którą składa się stosunek do samego siebie, stosunek do partnera interakcji oraz stosunek do rozpoznawanego problemu badawczego (Wyka 1993, s. 48).

Podmiotowość dowartościowuje osobiste doświadczenie uczestników badań, czyniąc je głównym źródłem wiedzy o interesujących badacza zjawiskach społecznych. W tym kontekście warto zastanowić się nad tym, jak umożliwić uczestnikom badania podmiotowy rozwój w sytuacji, gdy nie mają oni możliwości pełnego zaangażowania sfery aksjologii w tok prowadzonych badań. Nie w każdych badaniach jakościowych możliwe jest bowiem pełne zaangażowanie owej sfery (zob.: Denzin, Lincoln 1997). W sytuacji, w której badacz i badany nie mają możliwości refleksji nad wszystkimi wymiarami swojego życia, zostają oni pozbawieni najważniejszego źródła wiedzy o świecie – własnego doświadczenia. Wobec tego refleksyjność badań wydaje się podstawowym warunkiem zaistnienia badacza i badanego w roli podmiotów. Daje im ona nie tylko prawo głosu, lecz przede wszystkim stwarza warunki do bycia autentycznym w sytuacji badawczej. Co więcej, owa refleksyjność stanowi podstawę biograficznego uczenia się, które odbywa się m.in. poprzez refleksję nad zdobytym doświadczeniem. Jego istotą jest *(trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i ich rzeczywistości (...)* (Alheit 2002, s. 64). Uczenie się w tej koncepcji widziane jest jako proces, w którym refleksja i samorefleksja stanowią punkty kluczowe i mają istotne znaczenie w jego przebiegu (Bron 2006, s. 17).

Oprócz zasygnalizowanych zalet refleksyjności w badaniach nad edukacją warto wspomnieć jeszcze o roli, jaką odgrywa ona w budowaniu krytycznej świadomości

uczestników badań. Mianowicie krytyczna refleksja może dopomóc badaczowi oraz osobom badanym odkryć i uświadomić sobie związki pomiędzy ich osobistym życiem a badaniami, w którym uczestniczą. Mowa tu o odkrywaniu relacji władzy/wiedzy, jakim podlega każdy podmiot, i które wnosi on do procesu badania (zob.: Foucault 1998).

## Prowadzenie badań auto/biograficznych

W kontekście powyższych uwag warto zastanowić się, w jaki sposób umożliwić badaczowi realizację tego typu podejścia w praktyce badawczej. Zanim jednak przejdę do opisanie tychże sposobów, chciałabym wskazać i uzasadnić ważność podejmowania takich poszukiwań. Aby zilustrować wartość refleksji autobiograficznej badacza, odwołam się do dwóch cytatów, jakie zaprezentowali studenci w ramach zajęć z metodologii badań społecznych<sup>3</sup>:

*Miałam/em 11 lat kiedy z domu wyprowadził się ojciec (...) Na pierwszym roku studiów idąc na zajęcia spotkałam/em go na ulicy (...) Dowiedziałam/em się wówczas, że jest on osobą bezdomną (...) Wkrótce podjęłam/ąłem pisanie pracy licencjackiej na temat domu rodzinnego. Nie zastanawiałam/em się dlaczego wybrałam/em ten temat. Jednak z czasem zdałam/em sobie sprawę z tego, że tym sposobem chcę sobie wytłumaczyć pewne zdarzenia, jakie miały miejsce i jakie mają wpływ na moje życie (...) (Narrator 1).*

*Tematem mojej pracy licencjackiej był: „Wpływ przywiązania na rozwój psychospołeczny dziecka”. Zdecydowałam/em się na ten temat ze względu na występujący wśród rodziców brak świadomości, czym owe przywiązanie jest (...) Jednym z takich rodziców jest moja znajoma Agata. Jako matka stosowała stereotyp zdyscyplinowanego, surowego wychowania (...) Agata nie reagowała na wszystkie potrzeby swojego dziecka, nie karmiła go piersią, nie trzymała blisko swojego ciała (...) To właśnie Agacie zadedykowałam/em tę pracę. Po to, aby nie było za późno (...) Bałam/em się, co stanie się z dzieckiem, jeżeli nie będzie ono czuło się bezpiecznie (...) przy własnej matce (...) (Narrator 2).*

Oba cytaty wskazują na istotną wartość refleksji autobiograficznej w rozwoju Narratorów w roli badacza. Wydaje się, iż przywołane przez nich osobiste doświadczenia przyczyniły się do podjęcia badań skoncentrowanych na problemach związanych

---

<sup>3</sup> Jednym z tematów zajęć z przedmiotu metodologia badań społecznych było *Podjęcie autobiograficzne – nowy wymiar podmiotowości badacza*. W ramach tych zajęć studenci mieli możliwość przygotowania eseju autobiograficznego.

z tymi właśnie przeżyciami. Jednak przytoczone wypowiedzi mają wartość nie tylko przez wzgląd na ich aspekt metodologiczny. Ilustrują one także przebieg trajektorii biograficznego uczenia się Narratorów.

W związku z powyższym interesującą kwestią wydaje się, po pierwsze – pytanie o to, jak wpisać refleksję autobiograficzną, czyli refleksję nad własną biografią dokonywaną przez badacza w prowadzone przez niego badania empiryczne? Jak uczynić z tej refleksji istotne źródło wiedzy o badanych problemach? Po drugie – jak połączyć tę refleksję z wiedzą, której źródłem są biografie osób badanych? Jak uczynić oba typy wiedzy ważnymi i równymi sobie perspektywami poznawania świata społecznego?

Obie biografie (badacza i badanego) posiadają indywidualną trajektorię, wzdłuż której przebiegają różne wydarzenia życiowe. W przypadku trajektorii biografii badacza przyjęć można, iż jego droga życiowa składa się zarówno z sytuacji/wydarzeń codziennych tworzących okres „biografii codziennej”<sup>4</sup>, jak i sytuacji/wydarzeń niecodziennych tworzących „biografię niecodzienną”<sup>5</sup>. Owe niecodzienne sytuacje/wydarzenia życiowe mogą spowodować, iż w przyszłości zainteresowania badacza w sposób pośredni lub bezpośredni związane będą z tymi przeżyciami. Po okresie biografii niecodziennej następuje powrót do okresu biografii codziennej.

Podobny przebieg trajektorii cechuje drogę życiową badanych. Składa się ona z sytuacji/wydarzeń życiowych tworzących okres „biografii codziennej” oraz sytuacji/wydarzeń niecodziennych tworzących okres „biografii niecodziennej”. Zdarza się, iż owe sytuacje/wydarzenia niecodzienne zaowocują zainteresowaniem się badacza daną osobą i staną się przyczyną spotkania obu podmiotów. Po okresie biografii niecodziennej, jak zwykle, następuje okres biografii codziennej.

Spotkanie badacza z badanym prowadzone w oparciu o filozofię podmiotowości wydaje się warunkiem realizacji podejścia auto/biograficznego w badaniach nad edukacją. Przebiega ona zarówno w wymiarze indywidualnym, który obejmuje przestrzeń psychiczno-emocjonalną obu podmiotów, jak i w wymiarze społecznym, czyli w przestrzeni społeczno-kulturowej. Jego istotą jest zetknięcie się „ja” badacza z uwzględnieniem wpisanych w jego biografię uwarunkowań autobiograficznych (np. historia życia, doświadczenie życiowe obejmujące różne sfery życia, płeć, narodowość, wiek), uwarunkowań intelektualnych (np. postawa wobec wiedzy, orientacji teoretyczno-metodologicznej), uwarunkowań aksjologicznych (postawa wobec siebie

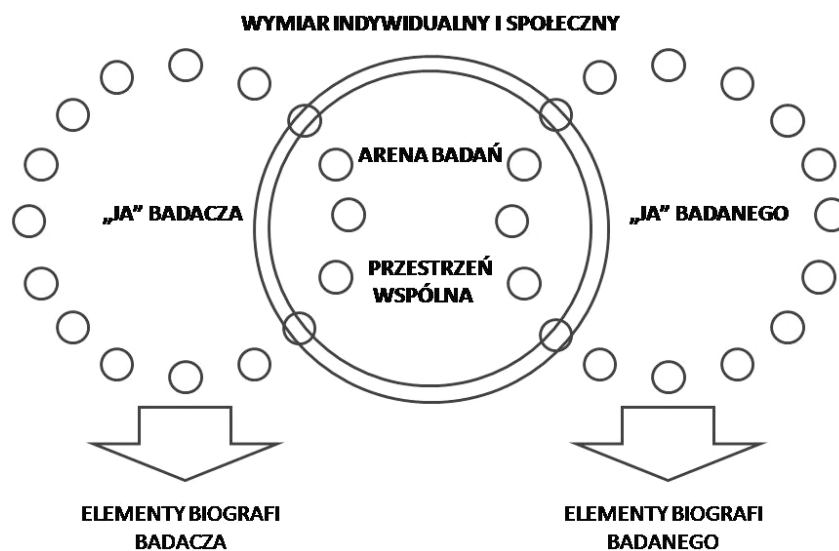
---

<sup>4</sup> Według B. Waldenfelsa (1993) codzienność oznacza zwykłość, utarty porządek i można przeciwstawić ją niecodzienności (s. 105–107). Przyjmuję więc, iż określenie „biografia codzienna” oznacza taki okres w życiu, w którym mają miejsce sytuacje/wydarzenia codzienne. Są to subiektywne sytuacje/wydarzenia cechujące się cyklicznością, powtarzalnością, przewidywalnością, przez co nie wywołują one u danej osoby poczucia sytuacji kryzysowej.

<sup>5</sup> Przyjmuję, iż określenie „biografia niecodzienna” oznacza taki okres w życiu, w którym mają miejsce sytuacje/wydarzenia niecodzienne. Są to subiektywne sytuacje/wydarzenia cechujące się niepowtarzalnością, nieprzewidywalnością, przez co wywołują one u danej osoby poczucie sytuacji kryzysowej.



w roli badacza, postawa wobec etyki badań, postawa wobec świata badanego i osób badanych), z „ja” badanego z uwzględnieniem wpisanych w jego biografię uwarunkowań autobiograficznych (np. historia życia, doświadczenie życiowe obejmujące różne sfery życia, płeć, narodowość, wiek), uwarunkowań intelektualnych (np. postawa wobec tematu badania), uwarunkowań aksjologicznych (postawa wobec badacza, postawa wobec siebie w roli badanego, postawa wobec etyki badań). Oba podmioty, w wyniku tego spotkania, konstruują wspólną przestrzeń rozciągającą się na całą „arenę” (teren) prowadzonych badań. Jest to miejsce, w którym w wyniku nawiązywania wzajemnych relacji i podejmowania wspólnych działań zdobywają oni nowe doświadczenia, a przez to zyskują możliwość konstruowania własnych biografii. Obrazuje to rysunek 1.



Rys. 1. Spotkanie badacza z badanym – podejście auto/biograficzne.  
Źródło: Opracowanie własne

Zobrazowane graficznie spotkanie badacza z badanym (podejście auto/biograficzne) pokazuje wpisanie biografii badacza i badanego w prowadzone badania. Interesujące jest jednak, na jakim etapie badań należy włączać obie perspektywy. Sformułowany problem wiąże się również z pytaniem o to, w których miejscach tekstu badacz mógłby włączać własne wątki biograficzne oraz wątki biograficzne badanych, analizując ich związek z tokiem prowadzonych badań.

Chciałabym przy tym zauważyć, iż włączanie własnej biografii badacza oraz biografii badanego do prowadzonych poszukiwań, może przyjąć formę pisania o sobie i innych. Wówczas staje się ona procesem (re)konstruowania auto/biografii obu uczestników badań – zarówno badacza, jak i badanego. Określenie „(re)konstruowa-

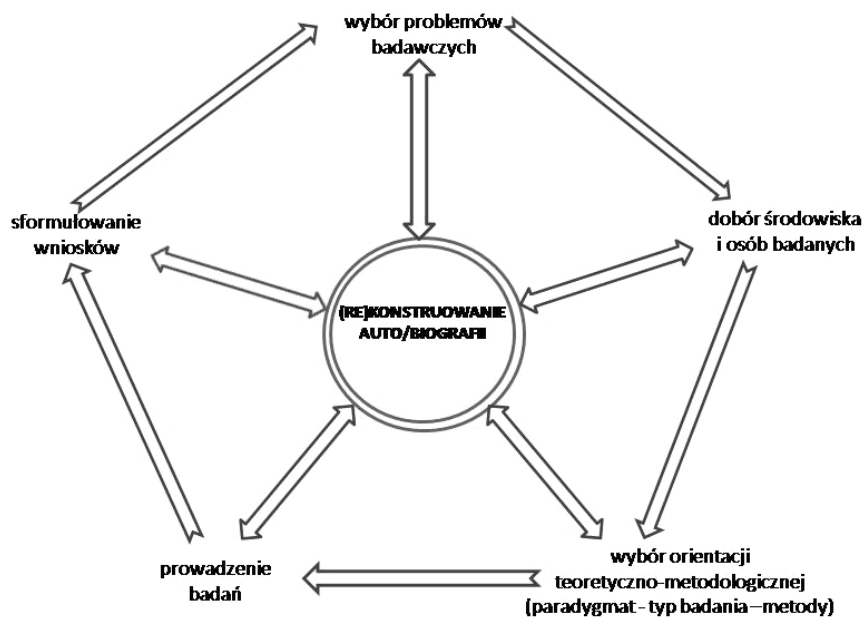
nie” oznacza, iż pisanie o sobie i o innych jest procesem polegającym na wydobyciu przeszłych doświadczeń życiowych (rekonstrukcja–odtworzenie), a także opisaniu tych, które powstają pod wpływem aktualnych doświadczeń badacza i badanych (konstruowanie–tworzenie).

Poszczególne etapy (re)konstruowania auto/biografii (biografii badacza i biografii badanych) przyporządkowane są kolejnym fazom prowadzenia jakościowych badań empirycznych. Proces ten rozpoczyna się już na etapie wyboru problemów badawczych, ponieważ jest on dokonywany przez badacza z punktu widzenia określonej wiedzy o świecie i własnej osobie. Oprócz tego wybór ten dokonywany jest również z myślą o określonej grupie badawczej, czyli osobach badanych. Na tym etapie badacz może poddać krytycznej refleksji oba źródła wiedzy, z jakimi pozostają w związku problemy badawcze. Pytaniami, które mogłyby być pomocne w budowaniu takiej refleksji, brzmią następująco: w jaki sposób sformułowane pytania badawcze nawiązują i łączą się z osobistym życiem badacza?; do jakiego okresu w życiu badacza nawiązują?; jaki obraz środowiska i osób badanych ma badacz? Działania badacza na kolejnym etapie badań – dobór środowiska i osób badanych – w dalszym ciągu związane są z jego życiem osobistym. Dokonywane są one bowiem pod wpływem jego określonych doświadczeń życiowych. Z kolei podjęcie decyzji przez badanych o udziale w badaniu również wiąże się z refleksją nad wybranymi doświadczeniami życiowymi. Tę refleksję zainicjować może określony temat badania, o którym komunikuje im badacz. Wreszcie pierwsze spotkania badacza z badanymi owocują doświadczeniami, które stać się mogą nowym elementem ich biografii. Krytyczna refleksja badacza koncentruje się wokół następujących pytań: w jakim momencie życia i w jakiej sytuacji badacz zetknął się z wybranym do badań środowiskiem i osobami?; w jaki sposób temat badania pobudził badanych do refleksji na temat własnej biografii; w jaki sposób wyobrażenia badacza na temat wybranego środowiska i osób badanych przystają do realnych doświadczeń z terenu badań? Trzeci etap badań, czyli wybór orientacji teoretyczno-metodologicznej (paradygmat – typ badań – metody), nie tylko wynika ze specyfiki problemów badawczych, ale również wiąże się z osobistymi uwarunkowaniami osobowościowymi badacza, a także z jego światopoglądem. Oczywiście, o wyborze orientacji decyduje też środowisko oraz osoby badane. W związku z tym badacz zainteresowany jest tym, jakie czynniki (autobiograficzne, intelektualne, aksjologiczne) zadecydowały o wyborze tej orientacji. Jakie możliwości angażowania refleksji nad własną biografią oraz biografią badanych oferuje wybrana orientacja. Etap następny – prowadzenie badań – w dużej mierze zależy będzie od uwarunkowań osobowościowych badacza oraz badanych. Teren badań staje się „areną badań”, wspólną obu podmiotom przestrzenią nawiązywania relacji i działania. Nowe doświadczenia stają się ważnym źródłem indywidualnego i wspólnego (re)konstruowania biografii przez badacza oraz badanych. Pytania, na które usiłuje odpowiedzieć badacz, dotyczą następujących problemów: które uwarunkowania osobowościowe badacza i badanych odegrały istotną rolę w procesie realizacji badań?

Jak oddziaływały one tok badań? Jaką wartość, w perspektywie trajektorii biografii badacza i badanego, mają doświadczenia z terenu badań? Ostatnim etapem jest formułowanie wniosków.

W tym miejscu warto zauważyć, iż analiza i interpretacja wyników badań zależy od indywidualnej perspektywy badacza, na którą składa się jego refleksyjność, elementy osobistej biografii, a także różne rodzaje posiadanej wiedzy itd. Jednak gdy w procesie badawczym uwzględnimy możliwość komunikowania zwrotnego badacza z badanymi, analiza i interpretacja badań zależą również od indywidualnej perspektywy poznania badanych, na którą składa się ich refleksyjność, elementy osobistej biografii, a także różne rodzaje posiadanej wiedzy itd. W tym kontekście refleksja badacza koncentruje się na następującej kwestii: jaką rolę odegrała owa indywidualna perspektywa badacza i badanych w procesie analizy i interpretacji wyników badań?

Opisany wyżej przebieg badań z uwzględnieniem refleksji na temat (re)konstruowania auto/biografii (biografii badacza i biografii badanych) obrazuje rys. 2.



Rys. 2. Etapy (re)konstruowania auto/biografii (biografii badacza oraz biografii badanych)

Źródło: badania własne

Chciałabym podkreślić, iż sformułowane wyżej pytania odnoszą się zarówno do aktywności poznawczej badacza, jak i badanych. Ważne jest, aby badacz na każdym etapie prowadzonych badań, zatroszczył się o krytyczną refleksję, której autorami będą zarówno on sam, jak i osoby badane. Odpowiedzi na wskazane pytania są jedynie wybranymi kierunkami refleksji obu podmiotów.

Myślę, że wprowadzenie tej refleksji w tok prowadzonych i opisywanych badań wzbogaca ich wartość poznawczą. Stają się one refleksyjną praktyką badawczą, w której badacz i badany występują w roli uczących się podmiotów.

### **Ograniczenia podejścia auto/biograficznego – refleksja końcowa**

Zaproponowane podejście prowadzenia badań nie jest pozbawione pewnych ograniczeń. Zdarzyć się bowiem może, iż badacz będzie dążył do uznania refleksji nad swoim „ja” za główny cel prowadzonych badań. Wówczas to, nadrzędny cel badań jakościowych, jakim jest wyjaśnianie zjawisk społecznych<sup>6</sup>, zostaje zepchnięty na dalszy plan, ulega on rozproszeniu lub całkowicie zostaje wyparty z poszukiwań badawczych. W takiej sytuacji głównym celem badań staje się autoterapia, która pozwoli badaczowi na zaspokojenie wyłącznie osobistych interesów poznawczych, społecznych, praktycznych itd. Oznacza to, iż funkcja terapeutyczna wypiera i zastępuje funkcję badawczą (Coffey 2003).

Podejście auto/biograficzne, przez wzgląd na swój refleksyjny charakter, wymaga zaangażowania ze strony uczestników badań. W wyniku refleksji nad osobistymi doświadczeniami uczestnicy takich badań mogą ponosić wysokie koszty emocjonalne. Wreszcie badacz poprzez świadome uwypuklenie i akcentowanie pewnych emocji może dążyć do manipulowania odbiorcą tekstu.

Wydaje się więc, iż każdy podmiot poznający, który decyduje na wykorzystanie podejścia auto/biograficznego w badaniach nad edukacją, powinien kierować się następującym pytaniem: w jaki sposób prowadzone poszukiwania badawcze mogą przyjąć formę ukrytej dominacji nad badaną rzeczywistością, dokonywaną pod przykrywką badań naukowych?

### **Bibliografia**

- ALHEIT P., 2002, „Podwójne oblicze” całonocnego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(18).
- BRON A., 2006, *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 4(36).

---

<sup>6</sup> W badaniach jakościowych występuje wyjaśnianie idiograficzne zmierzające do wypracowania szczegółowych twierdzeń, odnoszących się do badanego terenu i osób. Ujawniają one porządek jednostkowy, z tego powodu nie należy uogólniać powstałych wniosków na całą populację, której dotyczy dane zjawisko (Rubacha 2008, s. 19).

- COFFEY A., 2003, *Etnography and self: Reflections and representations*, [in:] T. May (ed.), *Qualitative research in action*, Sage Publications, London–Thousand Oaks–New Delhi.
- DENZIN N.K., LINCOLN Y.S., 1997, *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia wychowania XIII, Zeszyt 317.
- FOUCAULT M., 1998, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- JAKUBOWSKA-MALICKA L., 2008, *Tożsamość kulturowa Polaków z Kazachstanu w kontekście tendencji globalizacyjnych* (niepublikowana rozprawa doktorska), Wrocław.
- KRASNODĘBSKI Z. (red.), 1993, *Świat społeczny. Fenomenologia i nauki społeczne*, PIW, Warszawa.
- KUBINOWSKI D., NOWAK M. (red.), 2006, *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, „Impuls”, Kraków.
- LEWOWICKI T., 2006, *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, „Impuls”, Kraków.
- MALEWSKI M., 1998, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- MAY T. (ed.), 2003, *Qualitative research in action*, Sage Publications, London–Thousand Oaks–New Delhi.
- MILLER N., 2003, *Auto/biografia w badaniach nad edukacją i uczeniem się całościowym*, *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1(21).
- PIEKARSKI J., 2006, *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, „Impuls”, Kraków.
- PRYSZMONT-CIESIELSKA M., 2004, *Two metaphors of a meeting with culture – autobiographical researcher’s perspective*, *Kultura i Edukacja*, nr 4.
- RUBACHA K., 2008, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- STANLEY L., 1993, *On auto/biographical I: the theory and practice of feminist autobiography*, Manchester University Press, Manchester.
- USHER R., BRYANT I., JOHNSTON R., 2001, *Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych (perspektywa postmodernistyczna)*, *Terazniejszość Człowiek Edukacja*, nr 2.
- WALDENFELS B., 1993, *Pogardzona doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu*, [w:] Z. Krasnodębski (red.), *Świat przeżywany*, PIW, Warszawa.
- WEST L., 2003, *Wstęp. Obszary sporu: badania nad edukacją i całościowym uczeniem się w Wielkiej Brytanii*, *Terazniejszość Człowiek Edukacja*, nr 1(21).
- WYKA A., 1993, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław.
- ZAKRZEWSKA-MANTERYŚ E., 1995, *Down i zespół wątpliwości. Studium z socjologii cierpienia*, Wydawnictwo Naukowe „Semper”, Warszawa.

### **Auto/biographical approach in research on education – methodological proposal**

The article discusses the role of an auto/biographical approach in the research on education. It consists in inscribing a researcher’s and researchees’ biography into the conducted investigations. In the first place the writer makes definition decisions regarding the autobiographical and auto/biographical approach. Further on, she introduces the philosophy of postmodern paradigm which constitutes the background of the auto/biographical approach. One of unquestionable advantages of this approach is the possibility of the researcher’s and the researchee’s possibility of learning from their own biography. The

condition, however, is a reflection on the researcher's and the researchee's biography which covers the following areas of the research activity of both subjects: the researcher's biography trajectory, the researchee's biography trajectory, the meeting situation of the researcher and the researchee as well as the stages of re(constructing) auto/biography (the researcher's and researchee's biographies). The final reflection is devoted to limitations of the auto/biographical approach.