

# Jadwiga Szymaniak

---

## Metoda biograficzna w pedagogice

---

Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość 10, 365-381

---

2013

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.

Jadwiga Szymaniak\*

## Metoda biograficzna w pedagogice

Metoda biograficzna w pedagogice zaliczana jest do jakościowych metod badań. Może ona przyczynić się nie tylko do teoretycznego wyjaśnienia wielu pojęć, ale i procesów rozwoju, szczególnie – dorastającej młodzieży. Zakłada się, że badania jakościowe pomagają zrozumieć ludzi w kontekście ich biografii, świata życia i związków społecznych<sup>1</sup>.

Dzięki posługiwaniu się metodą biograficzną takie pojęcia, jak „kształcenie tożsamości”, „biograficzna samorefleksja”, „charakter” i wiele innych, mogą nabrać głębszej treści. Zastanawiał się nad tym kiedyś Herbert Gudjons, pedagog niemiecki, analizując odkrywanie historii własnego życia<sup>2</sup>.

Poddając refleksji przebieg wybranych wydarzeń, szczególnie tych krytycznych, współpracujący z podopiecznymi pracownicy socjalni, pedagodowie szkolni, wychowawcy klas mogą starać się wykryć, czego wychowanek czy osoba im powierzona nie osiąga, co ją okalecza czy ogranicza, jak realizowała ona „zadania rozwojowe” i które z nich pozostają nadal otwarte. Efektem dokonanej analizy mogą stać się zmiany w wyborze stosowanych w danym środowisku poczynań, na przykład wyboru modeli profilaktyki, interwencji, ofert pomocy.

W literaturze przedmiotu znaleźć można także kilka innych przyczyn zwiększenia zainteresowania metodami biograficznymi w pracy wychowawczej i badawczej:

1. Znane teorie w pracy pedagoga – najczęściej psychologiczne czy socjologiczne – nie zawsze w sposób dostatecznie jasny tłumaczą przyczyny napotykaných trudności. Jesteśmy więc zmuszeni szukać odpowiedzi na własną rękę. Wtedy na przykład, analiza określonej pracy pisemnej podopiecznego czy prób autobiografii, przeprowadzenie wywiadu narracyjnego lub wysłuchanie opowiada-

---

\* Dr Jadwiga Szymaniak, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna.

<sup>1</sup> B. Frieberthäser, *Qualitative Methoden*, [w:] *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Hrsg. von S. Andresen, R. Casale Beltz, Weinheim u. Basel 2009, s. 698–712.

<sup>2</sup> H. Gudjons, M. Pieper, B. Wagner, *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*, Reinbeck b. Hamburg 1986.

nia dziecka, względnie zastosowanie podobnych technik badawczych może wiele wyjaśnić.

2. Teksty (także nagrania) tego typu dają do ręki historię jednostek tworzoną „od dołu”, zmieniają perspektywę osoby prowadzącej przypadek czy badacza. Pozwolą też, być może, na próbę wyjaśnienia obserwowanych tendencji w zachowaniach, na przykład młodzieży. Szczególnie dotyczyć to będzie działań budzących niepokój. Myślę o skłonności do przypisywania młodzieży zachowań określanych jako wyłącznie pragmatyczne, na niekorzyść młodzieńczego idealizmu. Naukowcy mają już na tę rozpowszechniającą się życiową postawę trafne angielskie określenie: *good enough*. W aktualnej publicystyce czytamy: *Życ, mieć, pracować nie doskonale, ale wystarczająco dobrze*<sup>3</sup>.
3. W odniesieniu do szkoły jako instytucji metoda biograficzna, szczególnie przy posługiwaniu się techniką wywiadu pogłębionego, może dać szczegółowy obraz pracy placówki nie tylko oficjalny, zakładany w urzędowych dokumentach, ale i jej „kulis” – rzucić światło na przeżycia wychowanków. Dlatego kategorii „opowiadać” Dietrich Baacke, emerytowany profesor pedagogiki związany z Uniwersytetem w Bielefeld, przyznaje rangę równą takim kategoriom, jak „nauczać”, „objaśniać”, „doradzać”, „animować”, pod warunkiem, że badacz czy osoba organizująca pomoc będzie do tego profesjonalnie przygotowana i rozumieć będzie pedagogiczny etos. Do poglądów Dietricha Baacke będziemy jeszcze powracać.

Wydaje się, że rola badań biograficznych rośnie w dobie dokonujących się zmian. Dziś (...) *każdej jednostce przypisany jest, czy ona tego chce, czy nie, wspólny ciężar koniecznych społecznych zmian (...) bez widoku na to, jak ona tego dokona (...)* – pisze jeden ze znawców literatury przedmiotu<sup>4</sup>.

Z rozmów, zapisków, listów i innych tekstów, czerpiemy wiedzę o tym, co w rzeczywistości oznacza „emancypacja” danej jednostki, wspomniane „samostanowienie” czy „samourzeczywistnienie”. Co zatem konkretna jednostka chciałaby dla siebie realizować i które społeczne okoliczności utrudniały to, albo wzmacniały? Każda bowiem biografia i każdy jej wycinek może objąć zarówno fragment, część cenną dla obrazu stawania się danej jednostki dla społeczeństwa, jak i dla rozwijającej się „indywidualności”.

---

<sup>3</sup> A. Sowa, *Wystarczy być*, „Polityka” 2012, nr 29.

<sup>4</sup> Th. Schulze, *Lebenslauf und Lebensgeschichte*, [w:] D. Baacke, Th. Schulze, *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*, Juventa Verlag, Weinheim/München 1993, s. 176 (tłumaczenia cytatów z niemieckiego: J. Szymaniak).

## Dygresja. Dylemat współczesnego wychowania

Współczesna pedagogika, przynajmniej klasyczna, nie odżegnuje się od stanowisk, które akcentują z jednej strony – czynienie jednostek użytecznymi dla wspólnoty, z drugiej zaś – rozwijanie indywidualnej, jednostkowej niepowtarzalności<sup>5</sup>.

Nauka o wychowaniu chce tym usiłowaniam dać racjonalne podstawy, tym bardziej, że zgłębienie jednostkowej niepowtarzalności może współcześnie przebiegać inaczej niż kiedyś. Mniej bowiem łączy się ją z elitarnością, wpływem sztuki wysokiej, twórczością artystyczną uprawianą według określonych reguł. Mówi się o kreatywności i innowacyjności, pozostawiając jednak dorastającym i twórcom dużo swobody.

Tak ceniony w badaniach pedagogicznych „empiryczny i realistyczny zwrot” nie dokonał tu wiele i nie wyjaśnił tego dylematu, podkreśla Theodor Schulze. Raczej z pomocą przychodzi teoria krytyczna, żądając jednostkowej niepowtarzalności od wszystkich.

Istotne przemyślenia sformułował też Wolfgang Brezinka, podkreślając niebezpieczeństwa wynikające z duchowego i społecznego wykorzenia, prowadzące do płytkiego hedonizmu i egocentryzmu. Antidotum na te negatywne procesy widział on zwłaszcza w postawach rodzinnych w wieku, kiedy u dzieci zaczyna się kształtować trwały rdzeń indywidualnych postaw powstających na bazie miłości, bezpieczeństwa, życzliwości<sup>6</sup>.

Korzystając z metody biograficznej i jej technik, można zgłębić współczesny przebieg tych procesów.

## Tekst w pedagogice

Istnieje wiele dyscyplin naukowych zajmujących się tekstami – także tymi, które dotyczą biografii. Należą do nich: nauka o literaturze, lingwistyka, semiotyka, filozofia czy różne szkoły socjologiczne i z zakresu psychologii. Na znaczenie biografii dla pedagogiki wskazuje wielu autorów, niektórzy uważają nawet, że właśnie w opowiadaniu, narracyjności odnaleźć można *proprium*, czyli niepowtarzalność, swoistą właściwość pedagogicznych poczynań i badań<sup>7</sup>.

Od innych dyscyplin, a także tych wymienionych, różnią pedagogikę nie tylko teorie i metody, ale przede wszystkim zamiary i cele. Socjolog bowiem kończy swo-

<sup>5</sup> Th. Schulze, *Lebenslauf...*, op. cit., s. 174.

<sup>6</sup> W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika*, tłum. J. Kochanowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 51 i n.

<sup>7</sup> Stanowisko takie zajmuje D. Baacke, *Ausschnitt und Ganges. Theoretische und methodologische Probleme*, [w:] D. Baacke, Th. Schulze, *Aus Geschichten lernen...*, op. cit., s. 121.

ją pracę, gdy na przykład metodycznie czysto rozpoznał społeczną infrastrukturę części miasta lub miejscowości, pedagog natomiast chce te wyniki wykorzystać w swoim działaniu, na co zwracają uwagę twórcy z zakresu różnych dyscyplin pedagogicznych. Niepowtarzalność pedagogiki jest więc do odkrycia także w narracji, jak pisze wspomniany wyżej D. Baacke. Obejmuje ona zarówno wycinek rzeczywistości dotyczący jednostki, jak i większą całość, przy czym wycinek służy konkretyzacji i potrzebom działania, a obraz całości – uchwyceniu szerszych związków, którymi bardziej interesują się inne nauki<sup>8</sup>. W pedagogice bowiem ważny jest związek poznania i działania. Historie życia, narracje, autobiografie czy inne dokumenty pozwalają najprędzej zrekonstruować ten związek. Toteż studenci mogliby częściej uczyć się korzystać z narracji, dokumentów, wypracowań, aby skłaniać się do dokładnej obserwacji i unikać przedwczesnych uogólnień. Umiejętność analizy treści (choć to już inna, zbliżona metoda) jest w pracy pedagogicznej istotna i jak uczy obserwacja, szczególnie studentów piszących prace magisterskie, nie jest ona dobrze wykształcona. Obawiają się oni badań z tego zakresu, wolą się ograniczać do ankiet i preferują pytania zamknięte.

Wydaje się więc, że coś w tym zakresie obecnie utraciono. Na wagę analizowania różnego rodzaju dokumentów i wytworów zwracano bowiem w metodologii uwagę od dawna. Zainteresowanie narracją należy jednak odzyskać, choć nie może to być nawrót do czystej hermetyki tekstu – przestrzega Baacke.<sup>9</sup>

Analiza różnego typu narracji może odegrać bowiem dużą rolę w procesie naukowego rozpoznania podstaw teoretycznych, jak i dla społecznego oraz pedagogicznego działania, pod warunkiem, że pedagog będzie starał się tekst (narrację) zrozumieć i dokona próby wytłumaczenia jego odczytania także innym zainteresowanym, aby możliwie adekwatnie i wszechstronnie pomóc podopiecznym.

### Uściślenia terminologiczne

(autobiografia – historia życia – życiorys – tożsamość).

#### Porządkowanie uzyskanego materiału

Za **autobiografię** w ujęciu pedagogicznym i w węższym sensie uważać można wszystkie wiążące się z sobą wypowiedzi pisemne, w których jednostka z własnej woli zajmuje się swoją historią życia i uczenia się lub przedstawia wyjątkowe jej fragmenty<sup>10</sup>. Znawcy do grupy tej zaliczają też wywiady narracyjne czy nawet protokoły.

---

<sup>8</sup> D. Baacke, *Ausschnitt und Ganges...*, op. cit., s. 122.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 124.

<sup>10</sup> Th. Schulze, *Autobiographie und Lebengeschichte*, [w:] D. Baacke, Th. Schulze, *Aus Geschichten lernen...*, op. cit., s. 126–127.

Rola pedagoga, często też terapeuty prowadzącego wywiad czy protokolanta, jest duża. Motywuje on jednostkę, pomaga przezwyciężyć bariery, strukturyzuje czasem całość finalnie. Otrzymane teksty mają najczęściej cechy sprawozdań, ale i fikcji. Mogą przeradzać się w opowieści ustne, zawierać anegdoty czy reminiscencje. Informacje przekazane w postaci tekstów mogą być porządkowane jako konkretne modele, np. stylu życia<sup>11</sup>.

Porządkowaniu materiału służyć mogą różne zabiegi. Oto jedna propozycja, inne zostaną zaprezentowane w dalszym toku wywodów – Th. Schulze proponuje na przykład przestrzeganie pięciu stopni procesu poznania i „warstw” zgromadzonego materiału:

- warstwa obiektywnych okoliczności;
- warstwa subiektywnych doświadczeń;
- warstwa wspomnień;
- język i jego właściwości;
- refleksje komentujące (próby nadawania sensu).

**Warstwę obiektywnych okoliczności** stanowią fakty (na przykład dane personalne, miejsce urodzenia, wiadomości o rodzicach i warunkach materialnych, ukończonej szkole, przeczytanych książkach, aktualnej sytuacji – m.in. w wypadku dorosłych bezrobocie itp.). Warstwę tę ogranicza czasem założona chronologia, dane w niej zawarte udaje się na ogół wykorzystać do ujęć ilościowych w postaci tabel i wykresów możliwych do porównania z informacjami statystycznymi. Należy więc ona do realności zewnętrznego świata, a podane informacje są również obserwowalne i sprawdzalne.

W kolejnych warstwach rysują się dwa kierunki: okoliczności i fragmenty kolektywnego świata życia i sposobu życia oraz składnik indywidualnej historii<sup>12</sup>. *Świat życia kolektywnego jest ucłanowany i uporządkowany w instytucjach, organizacjach, tradycjach. Indywidualna historia życia prowadzi przez kolektywny porządek* – pisze Th. Schulze<sup>13</sup>.

**Warstwa subiektywnych doświadczeń** jest ukazaniem wskazanych faktów „od wewnątrz” (*von Innen*). Dotyczy więc ona marzeń, planów, czasem uwidacznia się rozpacz czy lęk. Doświadczenie manifestuje się w wyborze faktów i powiązaniu poszczególnych danych. Te procesy psychiczne nadają okolicznościom i rzeczom jednostkowe zabarwienie, tworzą podstawę dla selekcji wspomnień.

<sup>11</sup> Interesujące wyniki uzyskała tym sposobem Urszula Sobkowiak, zob. U. Sobkowiak, *Harcerstwo w życiu jednostki*, Paiwan, Bydgoszcz 2006.

<sup>12</sup> Por. Th. Schulze, *Autobiographie ...*, op. cit., s. 130.

<sup>13</sup> Ibidem.

**Warstwa wspomnień** ukazuje kształtowanie się tożsamości (na przykład: „nie pamiętam miejsca swojego urodzenia”, „nie mogę zapomnieć, jak...”, „szczególnie lubię wspominać...”).

**Język** oddaje uczucia, obrazy, nazwiska, zapamiętane, charakterystyczne słowa. Można też próbować określić kompetencję językową respondentów, czy ich językowe bariery. Na ogół, jak przyznają badacze, łatwiej opowiadać, niż pisać. Także studenci na seminariach wolą mówić, niż opisywać to, co opowiadali.

**Warstwa „nadawania sensu”** to widoczne próby oceniania (na przykład: „moi rodzice byli...”, „szkołę swoją oceniam jako...”) wiodące do prób konkluzji.

Warstwy oczywiście mogą się przenikać, są czasem trudne do wyodrębnienia, ale ich zgłębianie stanowi ważne założenie badawcze w drodze do wykrycia zjawisk, które nas interesują ze względów praktycznych czy teoretycznych.

**Historia życia** jednostki jest zasadniczą treścią autobiografii. Oprócz niej wystąpić mogą inne elementy, na przykład opisy krajobrazu, charakterystyka osób czy danego środowiska, elementy historii. W niemieckojęzycznej literaturze naukowej podkreśla się, że historia życia (*Lebensgeschichte*) nie jest tożsama z życiorysem (*Lebenslauf*). **Życiorys** (dziś raczej używa się formy *cv*) piszemy najczęściej przy podejmowaniu kolejnego etapu nauki, przy zatrudnianiu się, ilustrując swoją karierę. W życiorysie liczą się tylko niektóre dane i osiągnięcia, a kryzysy są pomijane<sup>14</sup>. Historia życia nie jest więc identyczna z danymi w naszych aktach personalnych. Nie jest też identyczna z biografią społeczną w ujęciu Goffmanowskim, a więc z tym, co sądzą o nas inni. W aktach personalnych ujmuje się zazwyczaj karalność, stosunek do służby wojskowej, czasem też przebyte choroby.

Ponieważ posługiwanie się metodą biograficzną i jej technikami pomóc może w badaniach nad kategoriami tożsamości, poświęćmy jej kilka uwag.

**Tożsamość** stała się dziś istotną kategorią. W literaturze naukowej odróżnia się przede wszystkim **tożsamość społeczną i osobistą**. Badacze wskazują tu na prace jeszcze z lat 60., szczególnie Erika H. Eriksona i Ervinga Goffmana<sup>15</sup>. Kiedy na pierwszym planie jest tożsamość osobista, zachowanie wyznaczają przede wszystkim potrzeby, przekonania i motywy jednostki. Kiedy dominuje tożsamość społeczna, ludzie postrzegają samych siebie jako przedstawicieli jakiejś kategorii społecznej, a nie jako niepowtarzalną osobowość określoną przez różnice indywidualne<sup>16</sup>. W tych sytuacjach podstawowe znaczenie mają grupowe potrzeby, cele i standardy. Zatem to, która z tożsamości danej osoby (osobista czy społeczna) jest dominująca, decyduje o sposobie postrzegania, interpretacji, ocenie oraz reagowania na sytuacje i inne osoby. Jak pisze Krystyna Skarżyńska: *Wszyscy ludzie mają (...)*

---

<sup>14</sup> Ibidem, s. 134.

<sup>15</sup> E. Goffman, *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*, Frankfurt a. M. 1967. Ostatnio w Polsce np. *Společna psychologia piętna*, red. T. F. Heatherton i in., PWN, Warszawa 2008.

<sup>16</sup> Por. *Společna psychologia ...*, op. cit., s. 33.

potrzebę akceptacji i zbudowania pozytywnej tożsamości indywidualnej i społecznej; wszyscy także (...) mamy tendencję do upraszczania poznania społecznego, kategoryzowania, korzystania ze stereotypów i ideologii<sup>17</sup>.

Wielokrotnie już tu przywoływany D. Baacke podkreśla, że rolę decydującą odgrywa w zakresie tożsamości praca nad sobą, choć mogą jednostce pomóc też inni. Tenże autor akcentuje również znaczenie, jakie ma dla jednostki odpowiedzialność wynikająca z wierności tradycji, wiary i wpojonych kiedyś norm. W historii życia, na przykład własnoręcznie napisanej, jawimy się raczej jako „ludzie możliwi” (*Möglichkeitensmenschen*), jako „projekt”<sup>18</sup>.

Ze względu na powyższe aspekty (wierność, relacje, potencjał, możliwe bycie „w postaci projektu siebie”) wnikanie w historię życia i opowiadanie o sobie stanowią ważny trop dla pedagoga.

Niektórzy badacze materiałów biograficznych wywodzą wnioski głównie z przeszłości, inni (np. Klaus Mollenhauer) wiążą je z przyszłością i rozwojem.

Ostatnio Jerzy Nikitorowicz zwrócił uwagę na to, że tożsamość dziedziczymy najczęściej bezrefleksyjnie, opieramy na zaufaniu do rodziców i nauczycieli, stopniowo przechodząc do tożsamości podmiotowej, rozpoczynającej proces budowania autonomii<sup>19</sup>. Dziś prawidłowości tego procesu są jednak coraz bardziej zagrożone, młodzi ludzie kreują swoją tożsamość często w świecie wirtualnym, gdzie nie ponosi się odpowiedzialności za swoje zachowania i czyny. Te „wyprawy” do świata wirtualnego przynoszą ulgę, ale też uzależniają, jak pisze J. Nikitorowicz. Problemy rozwiązuje się „chemicznie” (tabletki na treść, na stres, na zmęczenie...). To jednak nie przygotowuje do znoszenia trudności i kłopotów. Istotne jest realistyczne spojrzenie na życie, poczucie wartości, obrona biograficznego, osobowego wymiaru swojej tożsamości. Dlatego Nikitorowicz potraktował tożsamość jako twórczy wysiłek podmiotu, łączący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i najbliższej społeczności a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń<sup>20</sup>. Traktuje więc tożsamość, za Zygmuntem Baumanem, za zadanie do wykonania, przed którym nie ma ucieczki.

Praca J. Nikitorowicza zasługuje na uwagę w kontekście omawianego zagadnienia ze względu na to, że autor ten uruchomił wiele sytuacji narracyjnych, w których dzieci opowiadały i formułowały problemy z zakresu:

- my rodzinne...;
- my lokalne...;

<sup>17</sup> K. Skarżyńska, *Wstęp*, [w:] *Společna psychologia ...*, op. cit., s. 13.

<sup>18</sup> D. Baacke, *Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität*, [w:] D. Baacke, Th. Schulze, *Aus Geschichten lernen...*, op. cit., s. 76.

<sup>19</sup> J. Nikitorowicz, *Ku tożsamości międzykulturowej*, „Życie Szkoły” 2005, nr 5, s. 8–9.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 10.



- my parafialne...;
- my szkolne...

### Wydarzenia krytyczne czy znaczące? Rola doświadczeń

Badacze, jak podkreśla Th. Schulze, zmierzają do tego, by z materiału biograficznego wydobyć wiodące punkty widzenia czy kategorie, które będą strukturyzować historie życia i dadzą wgląd w procesy różnie pojmowanego uczenia się. Tę część materiału nazywa się opisem wydarzeń znaczących. Okazuje się, że są to zazwyczaj wydarzenia krytyczne. Prawie w każdej autobiografii natrafia się na opisy sytuacji szczególnego rodzaju, odróżnia je czasem nawet słownictwo. Przedstawienie zmienia się z „epickiego” na „dramatyczne”, uwydatniają się uczucia, niezwykłość detali czy niespodziewane zwroty, jak pisze Th. Schulze<sup>21</sup>. Dlaczego wspomina się właśnie to, a nie co innego? O co chodzi w tych wydarzeniach – może zastanawiać się badacz. A także: Jak dalece z takich wydarzeń można wywieść uogólnioną wiedzę?

Oparcie znaleźć można zapewne w teoriach psychoanalizy; tam wspomnienia odgrywają zawsze dużą rolę. Ale jej znajomość wśród badaczy – pedagogów nie jest wystarczająca. Już Zygmunt Freud stwierdził, że wydarzenia znaczące często wiążą się ze wczesnym dzieciństwem – może dlatego, że dziecko jest szczególnie podatne na zranienia? Jego (...) *blizny rosną, rozszerzają się, ożywają po okresie dojrzewania* – pisze Th. Schulze. Oprócz traum wczesnego dzieciństwa wyrastających na podłożu różnych przyczyn, szczególnie lęku przed rozłąką, utraty więzi z najbliższymi, odnotowano też wiele neuroz wojennych i to już po I wojnie światowej. Freud mówił tu o „przymusie pamięci”. Co z tych ustaleń psychologicznych wynika dla wychowawcy? Co on z tym zrobi? Pewną odpowiedź znajdziemy w wielokrotnie przywoływanym powyżej szkicu Th. Schulze, który radzi zwracać uwagę na trzy możliwości i wiążące się z nimi zakresy napięć:

- przemoc płynąca z zewnątrz (na przykład ze strony władz, instytucji, także przemoc w szkole);
- problemy związane z rozwojem, jego deficytami i kryzysami;
- rozłąka.

Badacz zwraca też uwagę na symboliczny, czasem wręcz „sceniczny” charakter wspomnień, ich pointę. Znamienny przykład przytacza jeden z autorów, sięgając do dziecięcych wspomnień z wczesnego okresu II wojny światowej. Chodzi o obraz ojca, zwycięzcy powracającego w rodzinne niemieckie strony po błyskawicznej wrześnieowej kampanii przeciwko Polsce. Obraz ten na długo pozostał dziecku w pamięci, łącząc się stopniowo ze wstydem za wojenne dokonania.

---

<sup>21</sup> Th. Schulze, *Autobiographie ...*, op. cit., s. 134.

Obrazy takie, jakby przeznaczone na scenę, przygotowane przez zręcznego reżysera, stanowią ogniwo w łańcuchu doświadczeń konstytuujących tożsamość. Rolę tego typu przeżyć próbował wyjaśnić H. Argelander<sup>22</sup>.

Z omawianych historii życia, opowieści uczymy się czegoś o sobie, wyciskają one piętno na naszej tożsamości, otwierają perspektywę dalszej historii życia.

Decydują tu, zdaniem Th. Schulze, cztery fenomeny:

- osoby znaczące, grupy, instytucje (np. szkoła, środowisko);
- nagła zmiana w nich zachodząca (np. pojawienie się jakiejś nowej siły);
- towarzyszące im intensywne uczucia (strach, wstyd, poczucie winy, tęsknota, radość, zaskoczenie itp.);
- elementy możliwości zmian (np. ucieczka).

Badacze, szczególnie z kręgu psychoanalizy, próbowali porządkować wspomnienia, między innymi w historycznym związku<sup>23</sup>. Szukanie ram teoretycznych doprowadziło **w stronę teorii kryzysów wzrostu** i załamań socjalizacji. Psychoanalityczna nauka o rozwoju dysponuje tu trzema punktami widzenia:

- wychodzenie od motywów seksualnych;
- zwracanie uwagi na wspomniane już osoby znaczące we wczesnym dzieciństwie;
- patrzenie na rozwój poprzez obserwację, szczególnie traum.<sup>24</sup>

Rozłąkę małego dziecka z matką obserwował szczególnie Renè Spitz<sup>25</sup>, a teorię cyklów życia i kryzysów opracował Erik H. Erikson<sup>26</sup>. Zwłaszcza drugi z wymienionych akcentował, że dziecko po kolei uczy się elementarnych, także społecznych form zachowań, które opanowuje pod wpływem uwarunkowań kulturowych i indywidualności. Zadania, które ma w tym zakresie wykonać, mogą się udawać lub nie. Rzutuje to na jego przyszły rozwój. Zadania te Erikson nazywał zadaniami wzrostu (*Wachstumaufgaben*). Jego zasługą było wyraźne wyjście poza fazy psychoseksualne, uwzględnianie elementów porządku społecznego, otoczenia i osób znaczących. Kryzys wzrostu wiąże się w jego ujęciu szczególnie z radykalną zmianą perspektyw.

<sup>22</sup> H. Argelander, *Die scenische Funktion des Ich und ihr Anteil an der Symptom und Charakterbildung*, Psyche 1970, za: Th. Schulze, *Autobiographie ...*, op. cit., s. 156.

<sup>23</sup> E. Kris, *Kindheitserinnerungen in der Psychoanalyse*, Psyche 1977, za: Th. Schulze, *Autobiographie ...*, op. cit., s. 163.

<sup>24</sup> Th. Schulze, *Autobiographie ...*, op. cit., s. 163

<sup>25</sup> R. Spitz, *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutterkind – Beziehung im ersten Lebensjahr*, Stuttgart 1967

<sup>26</sup> W Polsce nawiązuje do niej szczególnie Lech Witkowski, zob. L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, t. 2, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

Różne kryzysy wzrostu Erikson oznaczał przez antynomie w rozwoju:

- zaufanie – nieufność;
- autonomia – wstyd;
- inicjatywa – poczucie winy;
- czyn – poczucie niskiej wartości;
- solidarność – izolacja<sup>27</sup>.

Ważnym zadaniem byłoby wskazanie, jak te kryzysy rzeczywiście przebiegają w historycznych, społecznych i indywidualnych warunkach. Istotne byłoby również prześledzenie, jakie możliwości zwalczania kryzysów rozwojowych „wynaleziono” w dziejach wychowania.

Analiza materiałów związanych z biografią jednostek mogłaby tu wiele pomóc, szczególnie wyświetlić rolę instancji socjalizujących, a więc szkoły, instytucji kościelnych i doświadczeń związanych na przykład z praktykami religijnymi (przyjęcie I Komunii Świętej, doświadczenia związane z nauką religii w szkole), sytuacjami wyrastającymi z życia rodzinnego (obchodzenie świąt rodzinnych, państwowych, narodowych).

Kategoria „doświadczeń” staje się więc bardzo istotna, również dla pedagogiki i poddana tu zostanie próbie sprecyzowania. W pedagogice, szczególnie w dydaktyce istotne są wrażenia o znaczącym sensie – które mogą i powinny zaistnieć w procesach szkolnych – oraz wydobycie znaczeń z naszych doświadczeń. Kategoria pojęciowa „doświadczenia”, dobrze już opracowana w teologii, filozofii i psychologii, łączy się z ważnym aspektem pedagogicznych działań, jakim jest „odpowiedź na wartość”. Problematyka ta czeka na dalsze wyjaśnienia.

Przywoływany wielokrotnie Theodor Schulze wyróżnia typowe „punkty zwrotne” i miejsca, w których przecinają się czy ustalają ważne doświadczenia:

- indywidualnie przeżywane nowe sytuacje (np. pierwsze zetknięcie się ze szkołą, wybór zawodu, u dorosłych – rozwód, utrata pracy);
- indywidualne przyswojenie „scenicznego *arrangements*”, a więc zinternalizowanie pewnych form zachowań związanych z ważnymi momentami w życiu (np. matura, egzaminy, pisanie prac klasowych, obrona dyplomu);
- obszary „niszowe” czy dotąd niezagospodarowane (np. „wolne” lekcje w szkole, dni wolne od zajęć szkolnych czy pracy zawodowej, podwórko);
- nieprzewidziane sytuacje i konflikty (np. kłótnie rodziców, ucieczka z domu, strajk w zakładzie pracy);
- nadzwyczajne wypadki (np. powódź, niebezpieczna podróż, sytuacje losowe);
- nędza;
- wypadki o wymiarze historycznym<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Za: Th. Schulze, *Autobiographie ...*, op. cit., s. 164.

Zdaniem Th. Schulze nie należy tu z góry zakładać zakłóceń. Jednak dokładne zbadanie tych procesów może przypominać odkrywanie góry lodowej. Krzepiąco brzmią słowa tego badacza: (...) **krytyczne doświadczenia są możliwą przestrzenią rozwoju i szansą emancypacji, a gdyby ich brakowało, wtedy życie przypuszczalnie nie byłoby warte życia**<sup>29</sup>.

W Polsce przyglądał się tym procesom Lech Witkowski<sup>30</sup>. Uznając ustalenia E. H. Eriksona, wyraźnie woła on o (...) **rejestrację obrazów i relacji biograficznych ze sfery najważniejszych doświadczeń edukacyjnych**<sup>31</sup>. Wręcz do nauczycielskiej misji zalicza „życiodajne przewodnictwo po kulturze” – jest to podstawa „biograficznej koncepcji siebie” u wychowanka.

L. Witkowski podkreśla też egzystencjalne oddziaływanie terapii, która dotyczy dobrostanu psychicznego podopiecznych oraz konieczności poznawania indywidualnych doświadczeń młodych, szczególnie w zakresie kontaktu z literaturą, filmem i kulturą masową. Przestrzega przed zaniedbaniami w tej dziedzinie, bo (...) **ciśnienie kultury masowej może przynieść zanik zapotrzebowania na znaczenia**.<sup>32</sup> Odzywanie wrażliwości na klasyczne idee, wartości i *sacrum* jest tu silnie akcentowane, podobnie jak wspomniane badanie w tym zakresie doświadczeń osób dorastających. Zadania te udadzą się tylko wtedy, jeśli zachowana zostanie wrażliwość moralna wychowawców – przestrzega Witkowski – podobnie jak znajomość problemów także moralnego rozwoju w zakresie proponowanej przez E. H. Eriksona triady **soma – psyche – ethos**<sup>33</sup>.

## Perspektywy naukowego badania zdarzeń w biografjach

Badacze pedagogicy wskazują, żeby:

- zbierać zdarzenia, które mają ten sam punkt ciężkości, porównać i badać ich możliwe ślady w świadomości jednostek, ich alternatywne możliwości dla rozwoju (sądzę, że pouczające mogłoby być badanie „śladów”, jakie w życiu kolejnych pokoleń zostawiła matura, „atmosfera” szkoły średniej, stanowisko zajmowane przez jednostkę w grupie uczniów itp.);
- dokonać studiów **podłużnych** (*Langschnittstudie*) ujętych porównawczo, historii życia w grupach, na przykład historii z życia dzieci z określonych grup et-

<sup>28</sup> Analizy sytuacji związanych ze szkołą w tym zakresie dokonano w pracy F. Wellendorf, *Schulische Sozialisation und Identität, Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution*, Weinheim u. a. 1993.

<sup>29</sup> Th. Schulze, *Autobiographie ...*, op. cit., s. 167.

<sup>30</sup> L. Witkowski, op. cit.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 311.

nicznych, dziejów emancypacji wybranych środowisk, obecnie też losów uczniów pochodzenia cudzoziemskiego;

- próbować uzyskać dojrzenie do historycznych zmian warunków socjalizacji oraz ekologii uczenia się i przez to dociekać historii dzieciństwa i dorastania; studia takie już prowadzono, można je kontynuować<sup>34</sup>.

Istotne jest tu między innymi uchwycenie ewentualnych słabości instytucji socjalizujących i ich nazwanie oraz próby ulepszeń, przezwyciężenie fałszywego optymizmu, pogłębienie wiedzy na temat wpływu warunków społeczno-politycznych na dorastające generacje.

Czytanie świadectw relacjonujących zdarzenia krytyczne może być cennym materiałem dla studentów, szczególnie na seminarium magisterskim. Rozwijają to wrażliwość, ukazują tło działań pedagogicznych. Badacze podkreślają stale od nowa trojaką funkcję badań biograficznych – twierdzą, że służą one: rozumieniu innych, bo coś komunikują; piszącemu do przedstawienia siebie; piszącemu do rozumienia siebie<sup>35</sup>.

Pedagodowie interpretujący zapiski czy notatki z rozmów, na przykład zatrudnieni w szkole czy wychowawcy, pracownicy socjalni, mogą zwracać uwagę na szeregowanie treści, posługując się na przykład **analizą sekwencyjną i frekwencyjną** (jak często badani zwracają uwagę na dany fakt, epizod, szczegół). Szukają więc elementów większej całości. Często przywoływana w kontekście badań biograficznych **hermeneutyka** budzi tu pewien sceptycyzm. Podkreśla się, że nie osiągnęła ona jeszcze swego apogeum jako nauka rozumienia<sup>36</sup>. Niektórzy badacze traktują ją jako „werbalne placebo”. To, że ktoś nam opowie swoje życie, lub je dla nas opisz, to nie znaczy jeszcze, że go zrozumiemy. Jest to jednak jeden z kroków w stronę poznania podopiecznych, wychowanków, uczniów. Gwarancji wiarygodności tu nie ma, ale można próbować ocenić szczerłość respondenta, poznać niektóre cechy jego osobowości (skryty, skłonny do przesady, żartowniś itp.) czy zgłębić jego kompetencje językowe. W badaniach pedagogicznych nie chodzi zresztą tylko o konkretną rzeczywistość, lecz o pewne jej modele, o czym już wspomniano.

Jeżeli posługujemy się **opowiadaniem** (np. ustną relacją w wypadku dzieci młodszych), to na uwagę zasługiwać będą detale (odróżnia to opowiadanie od sprawozdania). Opracowanie powinno być też w miarę możliwości **koherentne**, a więc spójne, z dostrzegalnym związkiem zdarzeń i myśli, z pointą. Są to pewne wymogi narracji, którym zresztą autorzy wynurzeń nie zawsze mogą sprostać. Ścisłość, wiarygodność ma tu swoje granice, są to bowiem dokumenty swoiste, nie urzędowe.

---

<sup>34</sup> Ph. Aries, *Geschichte der Kindheit*, München 1970, za: Th. Schulze, *Autobiographie ...*, op. cit., s. 172; por. J. Szymaniak, *Studenci w świecie sacrum*, [w:] „Bałtyckie Studia i Materiały” 2009, s. 31–53.

<sup>35</sup> D. Baacke, *Biographie: Soziale Handlung*, [w:] *Aus Geschichten lernen...*, op. cit., s. 64 i n.

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 68.

W niektórych dokumentach urzędowych na przykład odnajdujemy znaki szczególne, np. kolor oczu, blizna. Ale nie dowiemy się z nich o historii tej blizny...

Dietrich Baacke zwraca uwagę na różnicę między historią życia a działaniem. Działanie jest skutkiem naszych intencji, możemy sami nadać mu sens. Historia życia natomiast jest procesem indywidualnym, często zdeterminowanym różnymi czynnikami, na które nie mamy wpływu. Zdaniem tego badacza, możliwość zweryfikowania danych daje równoległe korzystanie z dokumentów urzędowych; pożądane więc byłoby, aby metodzie biograficznej i jej technikom towarzyszyły takie stosowne dokumenty (np. świadectwa szkolne). Wyjaśni to w pewnym stopniu, czy respondent mówi prawdę.

Metody biograficzne mieszczą się w nurcie poszukiwań nie tylko z zakresu hermeneutyki, ale i w nurcie badań interakcjonistycznych (*interaktionistische Forschung*). Podobnie jak w naukach historycznych czy socjologii, badacze pedagogiczni szukają zjawisk (fenomenów) powtarzalnych, usiłują formułować prognozy. Pedagoga interesuje jednak przede wszystkim, kim i jaki ktoś jest, co wniósł, co czynił lub czego zaniechał. W jednostkach stale na nowo bowiem coś nas zaskakuje: nie lubiane dziecko obdarza nas swoim wierszem czy rysunkiem, człowiek, którego nie ceniliśmy, wywiązuje się z obowiązków – jak pisze D. Baacke. Każdy jednak przypadek jest też wycinkiem z całości, obrazuje grupy o porównywalnych losach socjalizacji.

Istota polega natomiast na konstelacjach detali danego biegu życia, a z drugiej strony podbudowie w uznanych teoriach nauk społecznych, jak na przykład teorii Pierre'a Bourdieu. Przy interpretacji posłużyć się można koncepcją strukturalnego ujęcia „warstw” tekstu. O koncepcji tej już wspomiano w części *Uściślenia terminologiczne...* niniejszego artykułu.

Na uwagę zasługuje też analiza **konfiguracyjna** (*konfigurationale Analyse*)<sup>37</sup>. Wyróżnia się w niej cztery założenia:

1. Nie zawsze wystarczają badaczom metody ilościowe dla wyjaśnienia konkretnych problemów między konkretnymi ludźmi.
2. Życie ludzkie ma wiele wymiarów, trzeba dożo wiedzieć o ludziach, których interakcje badamy, uwzględniając zwłaszcza elementy ekonomiczne, z zakresu socjologii i psychologii, teorii komunikacji.
3. Należy dążyć do ujęcia **synoptycznego** (z gr. *synopsis* – przegląd), a więc dokonać ogólnego przeglądu, zestawienia danych; w znaczeniu religijnym oznaczało to zestawienie trzech ewangelii (Mateusza, Marka i Łukasza) podobnych do siebie pod względem doboru opisywanych wydarzeń i formy literackiej, a jednocześnie wykazujących poważne różnice<sup>38</sup>.

<sup>37</sup> Wskazuje się tu na wkład Norberta Eliasa: N. Elias, *The Established and the Outsiders*, London 1965, za: D. Baacke, *Ausschnitt und Ganzes...*, op. cit., s. 114.

<sup>38</sup> *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980, s. 722

4. Należy stosować różne techniki badawcze.

Badacze optujący za poszukiwaniami jakościowymi zakładają, że muszą znaleźć się jak najbliżej osób, które wytwarzają czy przedstawiają dane materiały. Aby dotrzeć do tego, co najważniejsze, a więc uchwycić aktywne dążenia jednostek, nie jest wymagana dostateczna reprezentacja statystyczna<sup>39</sup>.

Autobiografie, historie życia pozwalają badaczom, także pedagogom, zwłaszcza na identyfikację sił społecznych w środowisku<sup>40</sup>. Jak podkreślają socjologowie, przejawy subiektywnych, jednostkowych aktów i działań są niezbędnym źródłem wiedzy o procesach społecznych<sup>41</sup>.

W pedagogice polskiej ostatnich lat cennym przykładem studiów przeprowadzonych metodą biograficzną jest praca Krzysztofa Czykiera (Uniwersytet w Białymstoku)<sup>42</sup>. Nie sposób w badaniach z kręgu pedagogiki uniknąć – zgłębiając postawy i tożsamość jednostek – pojęcia **wartości** ujmowanego bardzo różnie i wymagającego odrębnego omówienia. Podobnie przydatna jest wiedza z zakresu języka znaków i symboli, które mogą towarzyszyć wynurzeniom czy uwidaczniać się w wyglądzie zewnętrznym respondenta. Dotyczy to symbolicznego charakteru przytaczanych czasem pieśni, słów, haseł, obecność niektórych przedmiotów, które można u niego zauważyć – talizmanów, amuletów. Niekiedy wybór symbolu poprzedza wybór doktryny i rozpoczyna proces odejścia od własnych przekonań. Może unaoczniać to, komu wierzymy i co jest dla nas ważne<sup>43</sup>.

Jan Szczepański zwrócił uwagę na to, w jaki sposób ze zbioru subiektywnych wypowiedzi zawartych w życiorysach i innych im podobnych tekstach, można otrzymać naukowo sprawdzalne zdania o strukturze społecznej i jej rozwoju. Wy różnił on kilka sposobów postępowania w biograficznym opracowaniu materiałów, między innymi analizę treści i analizę typologiczną. Nie są to metody rozłączne i pozostają w związku z metodami już wskazanymi<sup>44</sup>.

**Analiza treści**, stosowana od lat w badaniach prasoznawczych, propagandy, odbioru mediów, znalazła już miejsce w metodologii badań pedagogicznych – zo-

---

<sup>39</sup> K. Tropper, *Tożsamość regionalna – podstawowe problemy metodologii badań*, [w:] *Region. Tożsamość. Edukacja*, red. J. Nikitorowicz i in., Trans Humana, Białystok 2005, s. 121.

<sup>40</sup> J. Szczepański, *Odmiany czasu teraźniejszego*, Książka i Wiedza, Warszawa 1971.

<sup>41</sup> Tradycja wykorzystania np. pamiętników w socjologii jest bardzo dawna, poczynając od dokonań F. Znanieckiego, po nowsze badania Z. Dulczewskiego, A. Kłoskowskiej, L. Dyczewskiego, A. Kwileckiego i innych.

<sup>42</sup> K. Czykier, *Metoda biograficzna jako metoda wspierająca precyzowanie sensu życia*, [w:] *Aksjologia edukacji dorosłych*, red. J. Kostkiewicz, KUL, Lublin 2004.

<sup>43</sup> Język symboli dobrze tłumaczy ks. prof. Andrzej Zwoliński, zob. A. Zwoliński, *Język znaków i symboli*, „Nasz Dziennik”, 26 sierpnia 2012 r., s. 12–13.

<sup>44</sup> Za: K. Tropper, op. cit., s. 126.

stała tam omówiona<sup>45</sup>. Na uwagę zasługuje szczególnie wspomniana już **sekwencyjna** analiza treści. Jej podstawy zaprezentowała Gabriele Rosenthal. Tekst biograficzny dzieli się według tej metody na sekwencje (części, kawałki) występujące jedna po drugiej. Wyróżnia się sekwencje narracyjne, argumenty oraz opisowe<sup>46</sup>.

**Metoda typologiczna** wiąże się z podziałem materiału na kategorie, w wyniku czego ustalają się pewne typy osobowości, zachowań i wzorów współżycia obowiązujących w danych zbiorowościach. Przykładem typologii przekazu międzypokoleniowego jest propozycja Margaret Mead<sup>47</sup>. Autorka ta położyła nacisk na identyfikację, starała się odpowiedzieć na pytanie, (...) *z jaką przeszłością, terażniejszością i przyszłością może utożsamiać się młody człowiek szukający idealów*<sup>48</sup>.

M. Mead wprowadziła podział na kultury: postfiguratywne (kiedy dzieci uczą się głównie od swych rodziców), kofiguratywne (dzieci i dorośli uczą się od swych rówieśników) oraz prefiguratywne (dorośli uczą się również od swych dzieci). Społeczeństwa pierwotne, wąskie grupy religijne i ideologiczne enklawy są głównie postfiguratywne. Ogromną rolę odgrywają tu autorytety, które uzyskują posłuch. Ciągłość kulturowa, zdaniem M. Mead, opiera się na żywej współobecności co najmniej trzech pokoleń. Średnie pokolenie wychowuje dzieci tak, jak samo było wychowywane. Z kolei konfiguracja nie jest jedyną formą przekazywania zachowań w danym czasie. Wyrasta najczęściej na gruncie nowych technologii, w wyniku przewrotów, wojen, osiedlania się w nowym kraju. Młodzi ludzie sami próbują znaleźć nowe style zachowania oparte na osobistym doświadczeniu, a rodzice (...) *muszą się przełamać, by wbrew własnym sympatiom zachęcić dzieci, aby stały się elementem nowego porządku* – pisze autorka<sup>49</sup>. Prowadziło to nieraz, także w Polsce, do sytuacji dramatycznych, zresztą po obu stronach.

Kultury prefiguratywne tworzą się na naszych oczach. *Każdy dorastający człowiek przechodzi (bowiem) dwa zasadnicze okresy rozwoju: w pierwszym identyfikuje się z pewnym wzorcem – ojcem (...) nauczycielem – w drugim odrzuca ten wzorzec (...) by umocnić swą własną tożsamość* – pisze M. Mead za Maxem Lernerem<sup>50</sup>.

<sup>45</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa 1998, s. 67–68, 90–91, s. 203 i n. Tamże omówiono też metodę biograficzną oraz porządkowania i klasyfikacji materiałów badawczych.

<sup>46</sup> G. Rosenthal, *Rekonstrukcja historii życia*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, PWN, Warszawa – Poznań 1990; M. Czerwieński, *Kultura i jej badanie*, Wrocław 1985, za: K. Tropper, op. cit.

<sup>47</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, PWN, Warszawa 2000.

<sup>48</sup> Ibidem, s. 3.

<sup>49</sup> Ibidem, s. 67.

<sup>50</sup> Ibidem, s. 97.



Rozłam międzypokoleniowy ogarnął dziś szerokie kręgi, a zadaniem także pedagogów jest budowanie porozumienia, uczenie optymalnych form interakcji. Marzył o tym już Florian Znaniecki, pionier badań socjologicznych w tym zakresie.

## Zakończenie

Sądzę, że od końca lat 70. mamy do czynienia z orientacją biograficzną w obrębie różnych nauk o wychowaniu, szczególnie w niektórych krajach – Niemczech, USA, Wielkiej Brytanii.

Istnieje przekonanie, że standardy empiryczne i obiektywne dane nie mówią jeszcze badaczowi wszystkiego o tym, co kryje człowiek, zwłaszcza we współczesnym „społeczeństwie ryzyka”, tak różnym od społeczeństw „klasowych”, w których podziały były przejrzyste.

Studia biograficzne odnoszące się do konkretnych jednostek mogą dawać nadzieję na odkrycie czegoś nowego, szczególnie w zakresie kształcenia człowieka, a termin „kształcenie” jest różnie pojmowany.

Jak już wskazywano, badacze z kręgu dyscyplin pedagogicznych mogą znaleźć oparcie w biograficznie zorientowanych teoriach z zakresu psychologii i licznych studiach socjologicznych. Pedagog ma tu do spełnienia ważne zadanie: uczyć jednostkę przejmowania odpowiedzialności za swoje życie w szybko zmieniających się społecznościach. Dotyczy to zasobu wiedzy jednostki, ale i moralnego wymiaru wyborów oraz decyzji. Pedagogiczny punkt widzenia prowadzi tu do prewencji niepowodzeń i kryzysów, także związanych z rozwojem, doskonalenia interwencji i niesienia pomocy. Mówi się także o konstruktywnym obchodzeniu się z kryzysem. Biografie, narracje, opowieści pokazać mogą, jak poszczególne jednostki się z tym zmagają. Można zauważyć, że próba stworzenia uniwersalnej biograficznej teorii wychowania została już podjęta, prace te jednak nie są w Polsce szerzej znane<sup>51</sup>.

Istotą współczesnej pedagogiki, szczególnie dydaktyki, nie jest jakiegokolwiek uczenie się, ale uczenie się jako wewnętrzne **doświadczenie**. Zwracali na to już uwagę polscy pionierzy myśli pedagogicznej, między innymi Jan Władysław Dawid, który mówił o „przerabianiu wewnętrznym”. Nie bez znaczenia dla praktyki i teorii pedagogicznej są historie życia wielkich pedagogów – Janusza Korczaka, Jana Bosko, Marii Montessori i innych, a także wielokrotnie opisane studia przypadków z obszarów różnych dyscyplin pedagogicznych, szczególnie pedagogiki społecznej.

---

<sup>51</sup> W. Loch, *Lebenslauf und Erziehung*, Neue Deutsche Schule, Essen 1979; W. Loch, *Curriculare Kompetenz und pädagogische Paradigmen. Zur anthropologischen Grundlegung einer biografischen Rrziehungstheorie*, [w:] „Bildung und Erziehung” 1979, nr 32, za: Th. Schulze, *Biographisch orientierte Pädagogik*, [w:] D. Baacke, Th. Schulze, *Aus Geschichten lernen...*, op. cit., s. 39.

Każde badanie biograficzne, o czym należy pamiętać, jest zagrożone możliwością wniknięcia, wtargnięcia w cudzy świat przeżyć. Badacze posługujący się tymi technikami podkreślają więc, że takie pedagogiczne badanie nie może wykraczać poza interes partnera – rozmówcy czy sporządzającego zapiski.

## Bibliografia

- Baacke D., Schulze Th., *Aus Geschichten lernen*, Juventa Verlag, Weinheim u. München 1993.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika*, tłum. J. Kochanowicz, WAM, Kraków 2005.
- Czykier K., *Metoda biograficzna jako metoda wspierająca precyzowanie sensu życia*, [w:] *Aksjologia edukacji dorosłych*, red. J. Kostkiewicz, KUL, Lublin 2004.
- Friebertshäuser B., *Qualitative Methoden*, [w:] *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Von S. Andresen, Beltz, Weinheim u. Basel 2009.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołowka, PWN, Warszawa 2000.
- Nikitorowicz J., *Ku tożsamości międzykulturowej*, „Życie Szkoły” 2005, nr 5.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa 1998.
- Sobkowiak U., *Harcerstwo w życiu jednostki*, Paiwan, Bydgoszcz 2006.
- Szymaniak J., *Studenci w świecie sacrum*, „Bałtyckie Studia i Materiały” 2009.
- Tropper K., *Tożsamość regionalna – podstawowe problemy metodologii badań*, [w:] *Region. Tożsamość. Edukacja*, red. J. Nikitorowicz, Trans Humana, Białystok 2005.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka*, t. 2, IBE, Warszawa 2007.
- Zwoleński A., *Język znaków i symboli*, „Nasz Dziennik”, 26 lipca 2012 r.

## Summary

### Biographical method in pedagogics

Biographical method in pedagogics can be particularly used in the analysis and study of critical events and also in the implementation of developmental tasks among pupils. Therefore it is helpful in the activities of both social workers, school counselors and class teachers.