

*Agnieszka Koterwas**

Biografia edukacyjna w badaniach nad dydaktyką

Streszczenie: Szkoła, jako nieunikniony znaczący fragment życia człowieka, warunkuje jego funkcjonowanie w dorosłym życiu. Prezentowana w tekście biografia edukacyjna w badaniach nad dydaktyką, którą nazywam biografią dydaktyczną, dotyczy badania doświadczeń dydaktycznych dorosłych absolwentów. Z jednej strony ujawni się sposób doświadczania procesu nauczania – uczenie się w szkole, z drugiej zaś wynikające z nich konsekwencje biograficzne w dorosłym życiu.

Słowa kluczowe: biografia edukacyjna, biografia dydaktyczna, proces nauczania – uczenia się, dorośli absolwenci, doświadczenia dydaktyczne.

Educational biography in studies on teaching and learning process

Summary: The school as an unavoidable, significant part of human life, determines its function in adulthood. Educational biography in research on teaching and learning process, which I called didactic biography concerns the study of experience teaching and learning process by its adult graduates. On the one hand, study reveal a way of experiencing the teaching and learning process in school, on the other hand their biographical consequences in adulthood.

Key words: educational biography, didactic biography, teaching and learning process, adult graduates, didactic experiences.

Geneza biografii dydaktycznej

Współcześni polscy dydaktycy, tacy jak Wincenty Okoń (2003) czy Czesław Kupisiewicz (2000), definiując dydaktykę, zwykle odwołują się do myśli Bogdana Nawroczyńskiego (1946, s. 43). Według niego, dydaktyka jest procesem

* Mgr, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, 80-952 Gdańsk, ul. Jana Bażyńskiego 1, e-mail: koterwas.a@gmail.com

kształcenia, obejmującym nie tyle przekaz wiedzy i umiejętności, ale także kształcenie i wychowanie, które konstytuuje tworzenie cech moralnych, osobowości, postaw uczniów, jak i systemu wartości. W tym kontekście biografia edukacyjna może stać się propozycją badania tak rozumianej dydaktyki. Wywiady absolwentów szkół o ich doświadczeniach dydaktycznych w całym instytucjonalnym cyklu kształcenia mogą stać się bogatym źródłem wiedzy absolwentów szkół zarówno tej, jaka zdobywana jest w szkole, jak i wiedzy o szkole.

Doświadczenia dydaktyczne to doświadczenia szkolnego procesu nauczania – uczenia się. Zawierają w sobie procesy, zjawiska, interakcje dziejące się w szkole i oddziałujące na uwikłanych w nie uczniów. To, jakie są te doświadczenia, ich kształt, forma, treść, interpretacja czy znaczenie, wyznaczone jest przez model nauczania szkoły (Klus-Stańska, 2010). Model ten określa nie tylko to, co i w jaki sposób doświadczane jest przez ucznia w szkole, ale też jakie wiążą się z tym dalsze konsekwencje biograficzne. Oznacza to, że model nauczania funkcjonujący w szkole kształtuje nie tylko wiedzę uczniów, ale też osobowość, tożsamość i relacje społeczne. W związku z tym interesująca będzie rekonstrukcja zarówno doświadczeń retrospektywnych (opowieści o charakterze „tam i wtedy”), jak i prospektywnych (opowieści „tu i teraz” związane z wpływem przeszłych doświadczeń na aktualne życie). Z tej perspektywy interesująca poznawczo będzie analiza szkolnej narracji absolwentów różnych modeli szkół. A to stanie się możliwe poprzez wykorzystanie biografii edukacyjnej w badaniach nad dydaktyką, którą można nazwać biografią dydaktyczną.

Podłoże teoretyczne biografii dydaktycznej

Status wiedzy o edukacji pozyskanej dzięki biografii dydaktycznej znajduje swoje uzasadnienie we współczesnej teorii poznania, która jak pisze J. Kmita (1987), „odchodzi od pewności, jako naczelną cechy wartościowego poznania. Godzi się z tym, że każda wiedza jest prawdopodobna, nie wymaga więc pewności absolutnej, ale tylko w danych warunkach zasadnej” (tamże, s. 716). W takim podejściu rezygnuje się z orientacji pozytywistycznej, polegającej na dążeniu do odkrycia obiektywnych praw, reguł, zależności występujących w danym zjawisku na rzecz badań interpretacyjnych. Złożoność społecznej praktyki edukacyjnej wyklucza możliwość formułowania doktryn przez pedagogikę tradycyjną, ponieważ nie istnieje taka, która wiernie i jednoznacznie odzwierciedlałaby dane zjawisko. Biografia, jako zbiór intersubiektywnych rekonstrukcji w obiektywnej rzeczywistości, kwestionuje kryteria naukowości badań empirycznych, takie jak dążenie do prawdy, powtarzalność, obiektywność i reprezentatywność. Istotą metody jest ustalenie faktów, polegające na szukaniu wielokontekstowej zgodności. Odchodzi się od powtarzalności na rzecz indywidualnych doświadczeń, czego skutkiem jest poznawanie rzeczywistości metodą biograficzną opartą na intuicji,

nieweryfikowalną prawdę zastępuje autentyczność, natomiast obiektywizm zamienia się tu w intersubiektywność (Lalak, 2009, s. 263). Paul Atkinson i Sara Delamont (2009, s. 262) akcentują, że prowadzone tą metodą narracje traktuje się jako akty performatywne, czyli takie, których prawdziwości nie da się w ogóle ustalić. Dlatego niemożliwa jest weryfikacja autentyczności opowieści, tylko z góry zakłada się wiarygodność narratora.

Chcąc na stałe wprowadzić biografię dydaktyczną do arsenału badań związanych z dydaktyką, niezbędne jest określenie podłoża teoretycznego. Ze względu na ograniczoną objętość tekstu nie będę określać przyczyn trudności z jej umiejscowieniem w różnorodności pojęć związanych z biografią. Warto jednak zasygnalizować, że próba jej lokalizacji nie jest prosta i należy traktować ją jako propozycję.

Biografię dydaktyczną umiejscawiam w ramach biografii edukacyjnej, jako jedną z jej możliwych realizacji, powstałą poprzez zawężenie jej obszaru teoretycznego.

W ramach nurtu badań biograficznych nad edukacją Danuta Lalak (2010, s. 79) stawia tezę, że „perspektywa biograficzna staje się wyraźnym trendem w badaniach społecznych i pedagogicznych, który historii życia człowieka uczyniła zarówno przedmiotem badań, jak i podmiotem zmiany indywidualnej (rozwój, kształtowanie, edukacja) oraz źródłem wiedzy o człowieku, środowisku, historii”. Oznacza to, że biografię edukacyjną można ująć dwojako. Z jednej strony jest to ujęcie badawcze, w którym historia życia stanowi przedmiot badań, z drugiej zaś ujęcie edukacyjne, w którym narrator zmienia się, rozwija, kształci pod wpływem swoich werbalizowanych opowieści. W biografii edukacyjnej ujęcie badawcze polega na „poszukiwaniu uwarunkowań potrzeb edukacyjnych osób dorosłych w biografiami badanych jednostek, szczególnie w przebiegu ich kariery uczniowskiej” (tamże, s. 89). Natomiast ujęcie edukacyjne polega na refleksyjnym przywoływaniu wspomnień, wysnuwaniu wniosków w terażniejszości z perspektywy czasu, samopoznaniu, uczeniu się mówienia o sobie.

Zaprezentowane podejście do biografii edukacyjnej jest modyfikacją pierwotnych założeń biografii edukacyjnej określonych przez jej prekursora Pierre’a Dominicé. W jego koncepcji biografia zorientowana jest na metodę edukacyjną, a nie (jak w przypadku biografii dydaktycznej) wyłącznie na metodę badań. Jej celem jest stworzenie warunków podejmowania autorefleksji nad doświadczeniami dotyczącymi własnego uczenia się dorosłych, wydobywania z pamięci i dokonywania interpretacji doświadczeń edukacyjnych oraz czynników na nie oddziałujących po to, by ujawnić potencjał dorosłego do dalszego uczenia się oraz z dystansu przyrzeć się własnemu kształceniu się w kontekście minionego życia (Dominicé 2006, s. 19). Tak rozumiana biografia edukacyjna jest metodą pedagogiczną wykorzystywaną przez P. Dominicé w pracy z osobami dorosłymi. Koncepcja ta stanowi podłoże do powstania tak zwanej dydaktyki biograficznej, która zajmuje się uczeniem uczenia się od siebie i innych (Czerniawska 2005, s. 38).

W odróżnieniu od pierwotnej wersji biografii edukacyjnej, prezentowana biografia dydaktyczna skupia się na historii życia zogniskowanej na proces uczenia się, nie w kontekście całego życia, ale w kontekście szkoły (dotyczy już tylko edukacji formalnej). Bada refleksje nad doświadczeniami szkolnymi w celu eksploracji procesu kształcenia. Jest źródłem wiedzy o znaczeniu i interpretacji przeżyć szkolnych. O tym, jak człowiek interpretuje instytucjonalną rzeczywistość edukacyjną, której sam był członkiem i jaką wartość przypisuje jej w kontekście dalszej drogi życia.

W porównaniu do biografii szkolnej związanej z opowieściami o szkole w ogóle, biografia dydaktyczna dotyczy zawężonego obszaru. Akcent położony jest na procesy, zjawiska dziejące się podczas lekcji, czyli czasu przeznaczonego w szkole na uczenie się, a nie na szkolnych przerwach czy wszystkich tych aspektach, które z uczeniem się nie mają nic wspólnego, a które dzieją się w szkole. Przedmiotem badań biografii dydaktycznej są opowieści absolwentów szkół o ich doświadczeniach dydaktycznych, to znaczy o doświadczeniu uczenia się w szkole, jako instytucji służącej w jej założeniu do tego celu.

Wokół konstruowania wywiadu

Materiał pozyskiwany będzie za pomocą wywiadów narracyjnych przeprowadzonych z absolwentami różnych szkół. Zgodnie z koncepcją Fritza Schützego pytanie wstępne powinno mieć otwartą formę. Niezależnie od tematu badań narratorzy proszeni są o opowieść o swoim życiu (Shütze, 2012, s. 166). Gabriele Rosenthal (2012) pisze jednak, że w niektórych sytuacjach lepiej pracować z bardziej ustrukturyzowaną formą. Dotyczy to takich kontekstów badań, które nie są *stricte* powiązane z historią osoby. Jako przykład G. Rosenthal podaje jakościowe badanie określonej instytucji. W tym przypadku badaczka proponuje, aby pytanie wstępne brzmiało: „Jesteśmy zainteresowani Twoim własnym doświadczeniem w tej instytucji¹. Może mógłbyś zacząć od opowiedzenia, kiedy tu przyszedłeś, powiedz nam, czego doświadczyłeś od tamtego momentu. Masz tyle czasu, ile chcesz. Na razie nie będziemy zadawać ci żadnych pytań. Będziemy jedynie robić notatki o sprawach, o które chcielibyśmy zapytać cię później; jeśli dzisiaj nie wystarczy nam czasu, może w następnym wywiadzie” (Rosenthal, 2012, s. 285). Tak też brzmi pytanie wstępne wywiadów narracyjnych z badanymi absolwentami szkół.

Po zakończeniu narracji, zgodnie ze schematem prowadzenia wywiadu narracyjnego, zostaną zadane wewnętrzne pytania narracyjne. Są to pytania uzupełniające, to co zostało omówione i zapisywane w trakcie narracji badanego, wypełniające luki w opowieści. Natomiast ostatnim etapem będzie stawianie pytań

¹ W przypadku opisywanego projektu pytanie odnosi się do szkoły.

zewnętrznych wprowadzających nowe zagadnienia interesujące badacza, które nie zostały poruszone w narracji. Zewnętrzne pytania narracyjne powinny wystąpić w ostatniej fazie zadawania pytań ze względu na to, by nie ujawniać narratorowi, co dla badacza jest istotne, ponieważ może to zaburzyć opowieść, która polegać będzie na narracji o tym, czego oczekuje ode mnie badacz.

Sposób formułowania pytań zewnętrznych został podzielony na cztery etapy:

1. Produkcyjny, polegający na formułowaniu na zasadzie burzy mózgów jak największej liczby pytań.

2. Selekcyjny, polegający na analizie powstałych pytań pod kątem ich użyteczności, znaczenia i sensu oraz eliminacji tych, które okazały się zbyt ogólne, irracjonalne lub odbiegające od postawionych założeń.

3. Porządkujący, polegający na kategoryzacji pytań celem łatwiejszego operowania nimi podczas wywiadu.

4. Konstrukcyjny, polegający na przeformułowaniu pytań w taki sposób, by były zrozumiałe dla rozmówców.

W ramach etapu produkcyjnego sformułowano ponad 100 różnych pytań, które następnie zostały poddane selekcji. Wyeliminowano pytania, które nie były związane z dydaktyką lub te, które były mało precyzyjne. Gotowa pula pytań została poddana kategoryzacji. Wyodrębniono pytania ogólne i szczegółowe.

Pytania ogólne to:

1. Po co jest szkoła?
2. Jaki jest sens chodzenia do szkoły?
3. Co było dla Ciebie najważniejszym doświadczeniem szkolnym?
4. Co w byciu uczniem było dla Ciebie najbardziej wartościowe?
5. Jak wspominasz bycie uczniem?
6. Co to jest bycie uczniem?
7. Czego nauczyłeś się w szkole?
8. Co to znaczy uczyć się w szkole?
9. Czym jest uczenie się w szkole?
10. Jakich rzeczy ważnych z perspektywy czasu nauczyłeś się w szkole, a jakie wtedy wydawały ci się ważne?
11. I ironiczne: Czasami mówi się, że uczenie się jest fascynujące. Kiedy dla Ciebie uczenie się jest fascynujące?

Natomiast pytania szczegółowe zostały uporządkowane wedle wstępnych kategorii, które wyłoniły się podczas grupowania pytań. Były to:

1. Organizacja lekcji.
2. Treści i metody nauczania.
3. Nauczyciel.
4. Uczeń.
5. Organizacja przestrzeni.
6. Atmosfera.
7. Socjalizacja.

Kategoryzacja ta zbliżona jest do tradycyjnych konstrukcji dydaktycznych, co umożliwi interakcje z tradycyjną dydaktyką. Uporządkowanie pytań ma na celu łatwiejsze poruszanie się badacza podczas prowadzenia wywiadu oraz analizy transkrypcji. Nie są to jednak kategorie, wedle których zostanie przeanalizowany transkrybowany tekst. Tak rozumiane kategorie wyłonią się dopiero podczas analizy wywiadów.

Pytania pomocnicze do wywiadu można uporządkować także pod względem rodzaju informacji, jakich dostarczają. I tak pytania pogrupowano według podziału narracji zaproponowanego przez Williama Labova i Joshuy i Waletzkyego (1967, s. 20), jakim jest narracja referencyjna i ewaluacyjna. Pierwsza dotyczy pytań o charakterze retrospekcyjnym. Są to pytania związane z historią uczenia się, opisem przeszłych wydarzeń w sekwencji czasowej. Zawierają się w świecie opowiedzianym. Z kolei narracja ewaluacyjna jest sprowokowana pytaniami o charakterze prospekcyjnym typu: Jak myślisz, jak to wydarzenie wpłynęło na twoją przyszłość? Zawierają się w świecie zrekonstruowanym. Są to pytania o własne teorie dotyczące wydarzeń snute z perspektywy czasu czy refleksje dotyczące odniesienia wydarzeń z przeszłości do teraźniejszego życia.

Ostatni podział, jaki warto zastosować, związany jest ze sposobem konstruowania wiedzy. Pierwsza grupa pytań odnosi się do sposobu konstruowania wiedzy w szkole. Są to pytania typu: W jaki sposób się uczyłeś w szkole? Jak uczyli nauczyciele? Druga dotyczy sposobu konstruowania wiedzy o szkole. Przykładowe pytanie, jakie stawia badacz, to: Co zawdzięczasz swojej szkole? Jaki jest sens chodzenia do szkoły?

Pytania zewnętrzne zostały potraktowane jako dyspozycje do wywiadu – tak zwane „pytania z tyłu głowy”. Pytania te nie mają charakteru ani koniecznego, ani wystarczającego. Oznacza to, że nie wszystkie pytania zostaną zadane podczas wywiadu. Ponadto nie wykluczam możliwości powstania nowych pytań w trakcie przebiegu wywiadu, które nie zostały poprzednio sformułowane.

Dobór próby

Na tym etapie rozważań powstaje pytanie w kontekście psychologii poznawczej dotyczące trwałości pamięci i wierności odtwarzanych treści, mianowicie: czy potrafimy zachować w pamięci i odtworzyć obraz szkoły, do której uczęszczaliśmy. A to zależy od tego, jaką rolę stanowi w naszym życiu. Rozważania na ten temat podejmuje Olga Czerniawska. Na podstawie swoich badań stwierdza, że „niemal każda osoba opowiadająca czy pisząca swą biografię, wymienia szkołę jako instytucję, która odegrała w jej życiu ważną rolę” (Czerniawska, 2007, s. 133). Szkoła, i to co jej dotyczy, uznawane jest przez dorosłych ludzi za ważne wydarzenie i fakt determinujący ich przyszłość. Obraz szkoły zachowany w umyśle O. Czerniawska nazywa „pamięcią szkoły”, na którą składają się jej

sentymenty, wrażenia, anegdoty, ściany, emocje, zapach, obrazy, aura (Czerniawska, 2002, s. 32). Według niej, pamięć ta zachowana jest w każdym z nas, dlatego też każdy może być, z perspektywy moich badań, interesującym rozmówcą. To, jak dokładne są te wspomnienia, przekonała się O. Czerniawska, odwołując się do francuskiej badaczki szkolnych biografii Martine Lani-Bayle, która analizowała wspomnienia szkoły osób starszych. Wynika z nich, że wspomnienia szkolne osób 50-, 60-letnich zawierają bardzo dokładny opis nie tylko ważnych wydarzeń szkolnych, jakimi są egzaminy czy uroczystości, doświadczane przykrości i radości szkolne, ale także szczegółowy opis zeszytów, piór, zapachów, budynku czy mundurków (Czerniawska, 2007, s. 134). Ta szczegółowość potwierdza przyjęte założenie, że biografia dydaktyczna może być niezwykle istotnym przedmiotem analiz, jak i metodą w badaniach nad dydaktyką.

Jak się okazało, każdy, kto doświadczał szkolnej edukacji, może być z perspektywy biografii dydaktycznej interesującym narratorem. Jednak dobór próby nie był losowy z trzech zasadniczych przyczyn, których uwzględnienie doprowadziło do przyjęcia określonego kryterium doboru próby. Zatem, po pierwsze, narratorami będą osoby dorosłe, po drugie, będą to osoby refleksyjne, zdolne do snucia długich narracji o szkole, zaś po trzecie, narratorami będą absolwenci różnych modeli szkół.

Wychodząc z założenia, że o funkcjonowaniu szkoły świadczy dalszy bieg życia osób poddanych jej oddziaływaniom (Klus-Stańska, 2008, s. 171), narratorem badań będzie osoba dorosła stawiająca pierwsze kroki na rynku pracy poza murami szkoły. Taka osoba będzie w stanie ocenić przydatność swojej edukacji we współczesnym świecie, refleksyjnie odtworzyć i nadać znaczenia z perspektywy czasu doświadczeniom szkolnym. Ponadto osoby dorosłe mają na tyle rozwinięte struktury poznawcze, że w przeciwieństwie do dzieci są w stanie skoncentrować się na własnych doświadczeniach, opowiedzieć o nich w sposób spójny, skondensowany z zachowaną główną linią opowiadania przy jednoczesnym przywoływaniu szczegółów dokonywaniu próby analizy, oceny, wyjaśnienia przeżytych doświadczeń (Shütze, 2012, s. 164). Z drugiej strony narratorem nie powinna być osoba w podeszłym wieku, gdyż może mieć trudności w odpamiętaniu wydarzeń szkolnych.

Kryterium drugie zostało określone w obawie przed absolwentami niezdolnymi z różnych względów do odpamiętania doświadczeń szkolnych. Mogą to być osoby, które są mało refleksyjne, posiadają ubogi wgląd w siebie, i nie będą w stanie wykonać pracy biograficznej związanej z daną tematyką. Mogą to być także osoby, dla których edukacja w szkole nie jest znacząca, stąd nie przykładali nigdy wagi do doświadczeń w niej zachodzących. W końcu osoby te mogą po prostu nie pamiętać tych wydarzeń. To, czy narrator będzie spełniał zaprezentowane kryterium, a więc czy będzie zdolny do snucia długich opowieści o szkole, okaże się dopiero podczas wywiadu. Zatem podjęłam decyzję o możliwości przerywania

wywiadu już na poziomie snucia narracji, w momencie gdy respondent nie będzie spełniać drugiego kryterium. Jest to najprostsza droga weryfikacji zdolności odwołania szkolnych wspomnień.

Zgodnie z kolejnym obranym kryterium wartościowe badawczo będą opowieści absolwentów różnych modeli szkół. Narratorzy zostaną podzieleni na trzy grupy:

1) absolwenci różnych modeli szkół, niedoświadczający na żadnym szczeblu edukacji publicznej;

2) absolwenci różnych modeli szkół, w tym modelu tradycyjnego na różnych szczeblach drabiny edukacyjnej;

3) absolwenci tradycyjnego modelu szkoły.

Z dwóch zasadniczych przyczyn interesujące będą zarówno doświadczenia absolwentów szkoły tradycyjnej, jak i absolwentów szkół odmiennych.

Wyniki wielu badań wskazują na sztywne ramy myślenia o szkole w kategorii niepodważalnej oczywistości². Doświadczenia szkolne jednostki uznawane są przez nią samą za oczywiste, normalne, powszechne, tradycyjne. Człowiek nie jest w stanie wyobrazić sobie szkoły innej niż ta, do której sam uczęszczał. Jednak przywołane tu przykłady badań dotyczą jednego modelu szkoły. Warto poszerzyć je o narracje uczniów uczestniczących w odmiennych „edukacyjnych światach”. Rekonstrukcja różnych modeli szkół, która powstanie w pracy poprzez wydobywanie obrazu szkoły z pamięci poddanych jej działaniom edukacyjnym uczestników, może pozwolić na określenie „granic oczywistości” czy „granic pomyślenia szkoły”, to jest określenie pozoru, schematu, stereotypu myślenia o szkole (Rodziewicz, 1993, s. 24), wyznaczanych przez poszczególne modele.

Dopiero kiedy uczniowie uwikłani w różne doświadczenia dydaktyczne w ramach określonych modeli szkół zaczną o nich opowiadać poprzez rekonstrukcje, powstanie możliwość wyjścia „poza” granice oczywistości, które w pracy stanowić będą przestrzeń interpretacyjną na poziomie świadomości uczniowskiej. Celem będzie wydobywanie norm interpretacyjnych, które funkcjonują w ramach określonego modelu. Ingerencja w samooczywistość szkolną, zmiana myślenia o szkole wymaga wyjścia poza teren samej edukacji czy pedagogii, czyli tak zwanej transgresji (Czerpaniak-Walczak, 2006, s. 64), „po to aby z dystansu zobaczyć jednostronność wcześniej przyjętych znaczeń rzeczywistości” (Rodziewicz, 1993, s. 23). Rekonstrukcja biograficzna absolwentów różnych modeli szkół będzie stanowić taką próbę przyjrzenia się z dystansu różnym potocznym koncepcjom dydaktycznym.

Drugim argumentem przemawiającym za istotnością badań absolwentów różnych modeli szkół – a nie jednego modelu – to tak zwany element nastawienia naturalnego. O. Czerniawska (2007), analizując wypowiedzi pisemne osób dorosłych

² Zagadnienie podejmuje: D. Klus-Stańska, 2010; T. Szkudlarek, 1992, s. 50; M. Dudzikowa, 2007; E. Rodziewicz, 1993, s. 24; A. Jurgiel, 2013, s.128; P. Zamojski, 2010, s. 72.

na temat swojego życia, stwierdza, że „najczęściej wspominając szkołę, piszą o jej atmosferze, o nauczycielach, o kolegach, o przedmiotach, o przeżyciach przyjemnych i przykrych, aniżeli o programach i wiedzy” (tamże, s. 133). Zastanawiając się nad tym, dlaczego niektóre elementy pozostają w pamięci dłużej niż inne, dlaczego badani zwracali uwagę na pewne aspekty szkoły, a inne całkowicie pomijali, można dojść do ciekawego wniosku. Według Danuty Urbaniak-Zajac (1999), człowiek nie porusza zagadnień, które stanowią „element nastawienia naturalnego”, co oznacza, że treści dotyczące programów czy wiedzy mogą być tak „normalne” w interpretacji absolwentów, że nie są świadomie ujmowane (tamże, s. 33). Okazuje się, że nie mamy potrzeby pamiętać czy opowiadać o tym, co uważamy za oczywiste. Treści związane z programem i wiedzą nie są odpamiętywane przez respondentów być może dlatego, że byli oni poddani edukacji tradycyjnej na wszystkich szczeblach. W związku z tym nie posiadają oni „innego” punktu odniesienia umożliwiającego porównanie, różnicowanie różnych elementów w ramach procesu nauczania, co skłoniłoby ich do mówienia o tym. Inna sytuacja przedstawia się, kiedy snują opowieść o nauczycielach, którzy jawią się jako mili, niemili, potrafiący zaciekawić czy nudni. Okazuje się, że pamiętamy i odtwarzamy te aspekty naszego życia, które są niejednorodne w porównaniu do innych i można je różnicować. Skoro jak wynika z badań O. Czerniawskiej, ludzie raczej nie opowiadają o programach szkoły, jakiej doświadczali, czy wiedzy, jaką zdobywali, to może być dowód na funkcjonowanie szkoły zunifikowanej, jednolitej w swoim programie, treściach i strukturze, niepodważalnej, niepodlegającej dyskusji, a więc szkoły oczywistej. Może stanowić także jedno z wyjaśnień rozważanego w ramach uzasadnienia wyboru tematu dotyczącego trudności przeformułowania myślenia o szkole.

Pozornie wydawać się może, że wniosek O. Czerniawskiej, jakoby ludzie nie byli zdolni do odtwarzania z pamięci treści związanych z wiedzą czy programem szkoły, wyklucza całkowicie założenia tej pracy. Uważam, że jest wręcz przeciwnie. Zakładam, że wniosek ten został sformułowany na podstawie badań osób poddanych tylko jednej tradycyjnej szkole. Absolwenci różnych modeli szkół posiadają wspomniany punkt odniesienia, który może wyzwolić ich myślenie o szkole, a tym samym aktywować historie dotyczące programu szkoły, treści nauczania, oceniania czy wiedzy. Zakładam zatem, że elementy te u osób poddanych różnym modelom nie są już w ich interpretacji tak oczywiste, a więc będą zachowane w pamięci i odtwarzane w wywiadzie równie, a może nawet z jeszcze większą dokładnością.

Kontrowersje wokół biografii dydaktycznej

W tradycyjnym ujęciu dydaktyka zajmuje się nauczaniem poprzez modelowanie i instruktaż. Zorientowana jest na przyswajanie informacji przez uczniów. Natomiast współczesna dydaktyka skupia się na uczniowskim poznaniu rzeczywistości przez jej eksplorację i działanie w niej (Kupisiewicz, 2000, s. 51). Jednak

wciąż, jak pisze Klus-D. Stańska (2010), „zbyt rzadko jest traktowana jako efekt badawczego namysłu nad tym, co dzieje się w klasie szkolnej, jako wnikliwa, krytyczna interpretacja doświadczanych zdarzeń, a pozostaje instruowaniem” (tamże, s. 11). Utrzymujący się instrumentalizm w teorii dydaktyki, wynika między innymi z rzadko podejmowanych badań empirycznych w tym obszarze. Z tej perspektywy ujawnia się jej ateoretyczność i ogólnikowość, gdyż często nie ma nic wspólnego z badaniem empirii (Klus-Stańska, 2011, s. 140). Z perspektywy tak rozumianej problematyki badań nad dydaktyką wyłania się wartość poznawcza biografii dydaktycznej. Natomiast zawężenie pola biografii edukacyjnej służącej teorii dydaktyki jest zabiegiem służącym dookreśleniu podejmowanej w ramach niej problematyki. Pierwotnie rozumiana biografia edukacyjna, jako metoda służąca „uczeniu się z życia” (Dominicé, 2006), staje się metodą badań o znaczeniach nadawanych uczeniu się w szkole. Stąd zasadnym wydaje się jej wyodrębnienie.

Podsumowanie

Mimo że zaprezentowana metoda badań została skonstruowana na potrzeby badań własnych, ze względu na jej walory poznawcze może zaistnieć na szerszym polu badań nad edukacją. Skoro biografia dydaktyczna jest źródłem wiedzy o znaczeniu i interpretacji elementów procesu dydaktycznego przeżywanego przez uczniów w szkole, uważam, że warto zastosować ją w dydaktyce. Takie badania biograficzne nad modelem szkoły, któremu znaczenie nadają dorośli absolwenci jako osoby badane, ze względu na ich marginalne wykorzystanie w dydaktyce mogą wskazać nowy kierunek poszukiwania drogi poznania w badaniach dydaktycznych, pozwolą na reorientację pola badawczego oraz mogą prowadzić do jakościowej ewaluacji pracy szkoły.

Literatura

- Atkinson P., Delamont S., 2009, *Perspektywy analityczne*, [w:] N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 257–283.
- Czerniawska O., 2002, *Drogi edukacyjne i ich meandry*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Uniwersytet Łódzki, Warszawa.
- Czerniawska O., 2005, *Edukacyjne dylematy pamięci*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2–3, s. 29–35.
- Czerniawska O., 2007, *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Czerpaniak-Walczak M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Dominicé P., 2006, *Uczyć się z życia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.

- Dudzikowa M., 2007, *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk.
- Jurgiel A., 2013, *Doświadczenia edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Klus-Stańska D., 2008, *Autorska Szkoła Podstawowa „Żak” w Olsztynie – kilka uwag o eksperymentarium dla uczniów i nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2, s. 165–173.
- Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2011, *Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i zniechęcenia*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 139–151.
- Kupisiewicz C., 2000, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza „Graf Punkt”, Warszawa.
- Labov W., Waletzky J., 1967, *Narrative analysis: Oral version of personal Experience*, [w:] J. Helm (red.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, American Ethnographical Society, San Francisco, s. 12–44.
- Lalak D., 2009, *Podjęcie biograficzne (biograficzność) w naukach o wychowaniu. Trzy perspektywy dyskursu*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, s. 257–287.
- Lalak D., 2010, *Życie jako biografia. Podjęcie biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Nawroczyński B. 1946, *Zasady nauczania*, Książnica Atlas, Warszawa 1946.
- Okoń W. 2003, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Rodziewicz E., 1993, *Od pedagogiki ku pedagogii*, [w:] E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Od pedagogiki do pedagogii*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń, s. 13–26.
- Rosenthal G., 2012 *Badania biograficzne*, [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków, s. 279–307.
- Shütze F. 2012, *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym*, [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków, s. 141-278.
- Szkudlarek T., 1992, *McLaren i Agata*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz II, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 45–51.
- Urbaniak-Zajac D., 1999, *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, „Edukacja”, nr 4, s. 29–39.
- Zamojski P., 2010, *Pomyśleć szkołę inaczej*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.