



Nadesłano: 12.11.2020  
Zaakceptowano: 21.12.2020

Sugerowane cytowanie: Szymańska M. (2021). *Wartość refleksyjnej ekspresji narracyjnej w wybranych technikach badań jakościowych ukierunkowanych na doskonalenie praktyki pedagogicznej nauczyciela edukacji elementarnej „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”*, vol. 16, nr 2(60), s. 119-133. DOI: 10.35765/eetp.2021.1660.09

Maria Szymańska

ORCID: 0000-0001-5244-5966

Akademia Ignatianum w Krakowie

## Wartość refleksyjnej ekspresji narracyjnej w wybranych technikach badań jakościowych ukierunkowanych na doskonalenie praktyki pedagogicznej nauczyciela edukacji elementarnej

Value of Reflective Narrative Expression in Chosen Qualitative Research Techniques Oriented Towards Improving the Pedagogical Practice of Elementary Education Teachers

### SŁOWA KLUCZE

refleksja, narracja,  
kultura, ekspresja,  
techniki badań  
jakościowych

### ABSTRAKT

Celem artykułu jest ukazanie roli i znaczenia refleksyjnej ekspresji narracyjnej w konstruowaniu wybranych technik badawczych o charakterze jakościowym w pracy pedagogicznej nauczyciela, zwłaszcza edukacji elementarnej. Skonstruowane przez autora techniki badawcze takie jak: dziennik refleksji, refleksyjny dziennik, esej refleksyjny, esej refleksyjno-dygresyjny są umocowane w paradygmacie podmiotowo-partycypacyjnym (Ciechowska, Szymańska 2018: 42–51; 257–27). Ich skonstruowanie zostało między innymi zainspirowane bogactwem warsztatu literackiego Laurence’a Sterna i Virginii Woolf. Prowadzone refleksje w wymiarze intra- i interpersonalnym, sięgające do wytworów kultury, służą z jednej strony pogłębianiu świadomości aksjologicznej podmiotów uczestniczących w badaniu, z drugiej zaś strony mogą stanowić cenne źródło zgromadzonych informacji, wymagających analizy i interpretacji badawczej, zgodnie z przyjętym paradygmatem, co może ułatwić zrozumienie swojego kulturowo-duchowego

środowiska życia wewnętrznego. Jest to szczególnie istotne w doskonaleniu personalno-zawodowym i formacyjnym nauczycieli edukacji elementarnej. Ich kompetencje refleksyjno-narracyjne wydają się być ważne dla rozwijania ekspresji refleksyjno-narracyjnej dzieci, które w przyszłości będą twórcami, koneserami i odbiorcami kultury. Zastosowana metoda analizy zebranego materiału pod kątem dostrzeżenia związku narracji z refleksją i kulturą prowadzi ku zaakcentowaniu jego wartości w świetle wymienionych technik badawczych o charakterze narracyjnym. Wyraża się to w przyjęciu określonego postępowania badawczego obejmującego omawiane kwestie.

---

**KEYWORD ABSTRACT**

reflection, narrative,  
culture, expression,  
qualitative research  
techniques

The article is aimed at showing the role and meaning of reflective narrative expression in building up selected qualitative research techniques in the work of a teacher, especially an elementary education teacher. The research techniques constructed by the author, such as the journal of reflections, a reflective journal, a reflective essay, a reflective-discursive essay, are placed within the subjective-participatory paradigm. Their creation was inspired by the richness of literary techniques used by, e.g., Laurence Stern or Virginia Woolf. The reflections conducted within those techniques include intrapersonal and interpersonal dimensions. They refer to cultural artifacts and, on the one hand, they are to improve the axiological consciousness of the subjects taking part in the research, and, on the other hand, they can be regarded as a precious source of information that needs to be analysed and interpreted in the research paradigm, which may facilitate understanding of one's own cultural and spiritual interior. It is especially important in personal, professional, and formative development of elementary education teachers, whose reflective-narrative competences seem to be important for shaping the reflective-narrative expression of children who will be the creators, lovers and recipients of culture in future. The method of analysing the collected materials in terms of a possible connection between narration, reflection and culture leads towards emphasizing its value in the light of the narrative research techniques used by the author. This is reflected in the adoption of a particular research procedure that takes into account the issues in question.

## Wstęp

Refleksja nad związkiem pedagogiki i sztuki rodzi potrzebę ukazania go w perspektywie jakościowej, która przybiera postać nie tylko interdyscyplinarną, ale i transdyscyplinarną. Wskazuje na wymiar transakcyjny tego związku, czego efektem jest wzajemne wzbogacanie się wspomnianych dyscyplin naukowych, a przede wszystkim podmiotów partycypujących w jego tworzenie, a więc i nauczycieli edukacji elementarnej. Niewątpliwie sprzyja kształtowaniu się dojrzałej postawy kulturowej, aktualizacji ich potencjału twórczego, stymulacji ich aktywności twórczej znajdującej przełożenie na działalność kreatywną wzbogacającą ich samych i ucznia. Wpisuje się w obszar kultury humanistycznej stającej przed wieloma wyzwaniami natury technologicznej, której nieumiejętne wykorzystanie może zaburzać proces integralnego rozwoju osoby, społeczeństwa, a nawet cywilizacji. Stąd wypływa konieczność odpowiedniego propagowania i urzeczywistniania idei edukacji kulturowej na wszystkich poziomach kształcenia, w układzie zintegrowanym, przyjmującym różnorodne formy, adekwatne do misji szkoły, ukierunkowanej na dobro dziecka i innych podmiotów angażujących się w jego realizację. Dzierżymir Jankowski wskazuje na konieczność prowadzenia refleksji nad edukacją kulturalną człowieka uwzględniającą jej permanentny charakter. Zaznacza, że „może ona sięgać po środki techniczne i twórcze, które pozwalają przybliżyć jednostce zasoby i wartości kultury całego świata” (Jankowski 2010: 40). Podkreśla jej niezbędność dla promowania „refleksyjnej, krytycznej i twórczej aktywności kulturalnej, która wyzwoli jej potencjał osobowy i rozwinię doświadczenie współkreatywnej obecności w świecie kultury symbolicznej” (Jankowski 2010:40), co staje się wyzwaniem także dla nauczycieli edukacji elementarnej. Taka aktywność może: chronić dziecko przed fałszywym odbiorem symulowanej hiper-rzeczywistości, uczestnictwem w kulturze zdominowanej konsumpcjonizmem, wtórnością; stymulować do partycypacji w autentycznie twórczym życiu kulturalnym; rozbudzać zainteresowania, a następnie pasje, wreszcie do współtworzenia kultury symbolicznej, na drodze stopniowego podejmowanej ścieżki autoedukacyjnej (Jankowski 2010: 40–42) pod kierunkiem nauczyciela, który sam najpierw taką drogę winien przechodzić. Autoedukację należy tu rozumieć jako najwyższy poziom autokreacji intencjonalnej (Pietrasieński 1988: 80–118). Można tu przyjąć, iż proces autokreacji w rozumieniu personalistycznym nieustannie towarzyszy procesowi „stawania się osoby” (Wojtyła 2000: 119–123), gdzie edukacja kulturalna, „namaszczone” refleksyjnością, odgrywa istotną rolę. Dlatego też świadomość konieczności podążania taką drogą winna towarzyszyć nauczycielowi, szczególnie edukacji elementarnej, której fundamentalne znaczenie dla budowania przyszłości dorosłego człowieka nie potrzebuje komentarza. Wymaga ona wygospodarowania czasu na konstruktywny namysł sprzyjający kształtowaniu postawy refleksyjnego praktyka potrafiącego twórczo wyrażać siebie w relacji do samego siebie,

drugiego człowieka, świata i Boga. Domaga się rozwijania i doskonalenia umiejętności prowadzenia dialogiczno-refleksyjnej narracji intra- i interpersonalnej, znajdującej odzwierciedlenie w wytworach kultury przyjmującej wymiar wertykalny czy horyzontalny (Olbrycht 2004: 18–24). Wytwory te znamionują się twórczą ekspresją *selfi* oddziałującą na odbiorcę.

Zatem, biorąc pod uwagę powyższe, w tym szczególnie autokreatywną wartość kultury, która wyraża się między innymi w relacji umysłu do kultury i kultury do umysłu (Bruner 2010), warto zatrzymać się nad znaczeniem narracyjnej ekspresji i refleksji w stosowaniu takich jakościowych technik badawczych jak: dziennik refleksji, refleksyjny dziennik, esej refleksyjny czy refleksyjno-dygresyjny. Trzeba tu zaznaczyć, iż pojęcie „refleksyjnej ekspresji narracyjnej” wyprowadzam z rozumienia: „refleksji” jako wewnętrznego procesu zdeterminowanego antropologicznie, etycznie, aksjologicznie i psychologicznie (Szymańska 2017: 130); „ekspresji” stanowiącej „centrum” budowania metod ekspresyjnych zdeterminowanych aksjologicznie i antropologicznie, oraz „narracji” pokrótce przedstawionej w kolejnym punkcie niniejszego opracowania. Kompetentna aplikacja technik spełniających warunek refleksyjności, narracyjnej ekspresji cechuje się efektem idiomatyczności, emergencji, synergii, personalizacji, dyskursywności, integracji, kontekstualności (Ciechowska i Szymańska 2018: 51–65), co świadczy nie tylko o ich wartości dydaktycznej, ale i badawczej, jako, że mogą być traktowane jako techniki gromadzenia danych. Mogą być zwłaszcza przydatne w pracy nauczyciela edukacji elementarnej, rozwijającego i doskonalącego umiejętności refleksyjnego praktyka, z czym wiąże się doskonalenie warsztatu pracy. Wykorzystanie ich zgodnie między innymi z zasadą *praxis* stanowiącej jeden z elementów paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego może wzbogacać wszechstronny i integralny rozwój dziecka. Dlatego też odniesienie do tegoż paradygmatu nakreśla perspektywę personalistyczną dla implementacji wspomnianych technik. Znajdzie to wyraz w teoriopoznawczej analizie zgromadzonego materiału, zorientowanej praktycznie. Umożliwi realizację postawionego celu, jakim jest ukazanie roli i znaczenia refleksyjnej ekspresji narracyjnej nauczyciela w wybranych technikach badawczych o charakterze jakościowym. Skupienie się na wartości tej ekspresji we wspomnianej personalistycznej perspektywie nasuwa potrzebę wydobycia znaczenia wysokich umiejętności narracyjnych podmiotu kształcącego, znajdujących przełożenie na edukację dziecka, w której umiejętności narracyjne stanowią wyzwanie, tak jak jakość, a w tym bogactwo języka, jakim posługuje się nauczyciel. Jakość ta ma ścisły związek z „uprawianą” i upowszechnianą kulturą także w wymiarze ekspresyjno-narracyjnym. Z tego założenia wynika problem badawczy zawierający się w pytaniu: Jak może przedstawiać się wartość refleksyjnej ekspresji narracyjnej w wybranych technikach badań jakościowych?

## Związek kultury z ekspresją narracyjną i refleksją

Ukazanie definicyjnego pojęcia kultury wydaje się być skomplikowane ze względu na jej interdyscyplinarne bogactwo semantyczne i syntaktyczne. Dlatego wybór odpowiednich ujęć kultury wydaje się być uzasadniony, zwłaszcza na płaszczyźnie osobowej i społecznej. Nie można pominąć między innymi stanowiska Katarzyny Olbrycht, Jana Pawła II, Stanisława Gogacza, czy też Stefana Kunowskiego. Olbrycht skupiając swą uwagę na osobowym wymiarze kultury, wskazuje, jak już wspomniano na jej wymiar horyzontalny i wertykalny, podejmują próbę godzenia obu tych wymiarów. Pierwsze podejście zorientowane jest na wartości skorelowane ze sposobem myślenia, postawami, czy też zachowaniami uwiarygodniającymi je. To podejście do kultury koresponduje z drugim, ściśle związanym z obszarem międzyludzkiej komunikacji, wymagającej „określonej motywacji, ale i kompetencji niezbędnych do porozumiewania się i współdziałania” (Olbrycht 2004: 19), a zatem i przekazywania „myśli za pomocą symboli, a więc do ekspozycji kultury symbolicznej” (Olbrycht 2004: 20). Z takiego ujęcia kultury płynie konieczność wspomagania kulturowego rozwoju człowieka od najwcześniejszego jego okresu rozwojowego, poprzez uczulenie i uwrażliwienie go między innymi „na wartości zawarte w wytworach (artefaktach) kultury wyższej” (Kunowski 2000: 199), zgodnie z poszanowaniem jego godności osobowej. Dokonuje się to poprzez twórczą „pracę nad własnym rozwojem oraz na rzecz rozwoju osobowego innych” (Olbrycht 2004: 24). To ujęcie kultury rezonuje z ujęciem Jana Pawła II. Autor pisze: „Kultura jest wyrazem człowieka. Jest potwierdzeniem człowieczeństwa. Człowiek ją tworzy – i człowiek przez nią tworzy siebie. Tworzy siebie wewnętrznym wysiłkiem ducha: myśli, woli, serca. I równocześnie człowiek tworzy kulturę we wspólnocie z innymi. Kultura jest wyrazem międzyludzkiej komunikacji, współmyślenia i współdziałania ludzi. Powstaje ona na służbie wspólnego dobra – i staje się podstawowym dobrem ludzkich wspólnot” (Jan Paweł II 1979: 54). Takie podejście do kultury przenikające działania nauczyciela edukacji elementarnej zasługuje na szczególne zwrócenie uwagi i wydobycie znaczenia ogromnej jego/jej odpowiedzialności w praktyce szkolnej.

W związku z powyższym, można przyjąć, że termin „kultura” obejmuje wszelkie wytwory wewnętrzne i zewnętrzne człowieka (Gogacz 1985: 101), który poprzez nie wyraża samego siebie; wyraża to, co w nim się dzieje i to, co z nim się dzieje, także na poziomie edukacji elementarnej. Dziecko za pomocą różnorodności jej form uczestwiera w świecie wartości w sposób bardziej lub mniej świadomy. Angażuje siłę i moc swego intelektu, emocji i woli etc. Podejmuje próby własnej twórczości, które mogą owocować w przyszłości (Kunowski 2000: 199–200) wzbogacaniem szeroko rozumianych zasoby kultury na poziomie mikro i makrospołecznym. Dzięki możliwościom generatywnym umysłu osoby „wychodzą poza posiadaną informację”, przekraczają

granice środowiska naturalnego i rozwijają kulturę, która jest najważniejszym dokonaniem ludzkości” (Kozielecki 2000: 170). Do takiej formy działalności winno być przygotowywane dziecko poprzez rzetelną edukację, której istotnym elementem jest właśnie refleksyjny nauczyciel, którego ekspresja twórcza przyjmuje także charakter narracyjny przejawiający się w komunikacji inter- i intrapersonalnej. W tym kontekście wyłania się potrzeba zatrzymania się nad pojęciami refleksji i narracji korespondującymi z rozumieniem kultury zwłaszcza na poziomie wertykalnym.

Refleksja może być rozumiana jako proces intelektualny polegający „na zmianie w zasobach ludzkiego doświadczenia i posiadanej wiedzy” (Kwiatkowska 2008: 75). Kwiatkowska wiąże go ze zdolnością do refleksji. Pisze, że:

(...) jest na ogół cechą ludzi o pewnym poziomie wyrobienia intelektualnego. Refleksja „żywi” się pojęciami – im bogatszy świat pojęć i myśli nauczyciela, tym więcej zdoła on „zobaczyć” w konkretnej sytuacji. Refleksja „żywi: się też sprzecznościami poznawczymi, co jest równoznaczne z posiadaniem wiedzy o różnym pochodzeniu metodologicznym. Taka wiedza wyrasta powoli, a jej zrozumienie wymaga czasu (Kwiatkowska 2008: 75).

Zaś Joy Amulya ujmuje refleksję jako aktywny proces uczestniczenia w postaci „świadka” czyjego doświadczenia w celu dokładniejszego przyjrzenia się mu lub pogłębieniu jego eksploracji. Refleksja tak rozumiana może mieć miejsce w trakcie aktywności, lub może ją sama stanowić. Kluczem do refleksji jest uczenie się jak przyjmując perspektywę postrzegania własnej aktywności i doświadczenia, nie zaś samo jego przeżycie. Autorka zwraca tu uwagę na wartość doświadczenia jako jednego z czynników kreującego postawę do danej rzeczywistości (Amulya 2011). Refleksja może być także rozumiana jako intelektualna i afektywna aktywność, w której jednostka angażuje i dokonuje eksploracji własnego doświadczenia dążąc do nowego zrozumienia stanu rzeczy (Boud, Koegh & Walker 1985). Sprzyja rozwijaniu i doskonaleniu percepcji i eksploracji rzeczywistości wewnętrznej i zewnętrznej osoby, budowaniu dojrzałego dialogu na poziomie personalnym i wspólnotowym (Szymańska 2017: 59, 125), zwłaszcza w przestrzeni szkolnej, gdzie godność ucznia i nauczyciela winna determinować prowadzoną aktywność edukacyjną. Dlatego też, refleksja rozpatrywana w wymiarach: *by action* i *on-action* przez Donalda A. Schöna (1995), domaga się uwypuklenia także jej wymiaru *in-action* (Szymańska 2017: 127–143) w kontekście ekspresji narracyjnej. Jej systematyczne, rzetelne prowadzenie, a czasem i udokumentowanie w różnych formach twórczego wyrazu kulturowego niesie konieczność, zwłaszcza dla nauczyciela edukacji elementarnej, profesjonalnego odkrycia, analizy i interpretacji „centrum” prowadzonej opowieści/narracji (Pamuk 2012: 137–158). W tym kontekście warto przytoczyć ujęcie narracji według Krystyny Sztuki. Podaje: „Narracja (opowieść, historia) stanowi zarazem rodzaj komunikacji między ludźmi,

jak i jej wytwór, ale też jest uważana za szczególną, zakorzenioną w ludzkiej tradycji i kulturze formę zapisu wydarzeń” (Sztuka 2010: 184), co wydaje się być komplementarne z zasadami organizującymi narracyjną rzeczywistość autorstwa Jerome’a Brunera (2010: 181–208).

Nauczyciel edukacji elementarnej świadomy znaczenia jakości refleksyjnej ekspresji narracyjnej nie może zbagatelizować faktu związku narracji z hermeneutyką, który ma miejsce podczas prowadzonych przez niego zajęć edukacyjnych. Warto tu dodać, iż związek ten dostrzega Iwona Koczanowicz-Dehnel. Autorka zauważa: „Opowieści narracyjne mogą mieć różnorodny charakter. Wiąże się to z przedziałem czasowym. Narracje mogą dotyczyć całego życia (biografia i autobiografia), mogą też dotyczyć jakiegoś wybranego fragmentu (narracja tematyczna). Na to oznaczenie czasowe w literaturze przedmiotu są używane terminy mikro- i makronarracje” (Koczanowicz-Dehnel 2011: 33; Gergen 1997), których kryterium podziału jest perspektywa czasowa. Autorka wydobywa znaczenie języka w narracji. Odnosi się do myśli Bernarda Williama sięgającego do słów Barbary Hardy: „śnimy w narracji, marzymy w narracji, pamiętamy, przewidujemy, mamy nadzieję, rozpaczamy, wierzymy, wątpimy, planujemy, kontrolujemy, krytykujemy, plotkujemy, uczymy się, nienawidzimy i kochamy poprzez narrację” (Williams 2009: 305). W swojej analizie dochodzi do wniosku, iż „całość życia człowieka, wszystkie jego działania wyrazić możemy tylko przez język, a więc przez narrację” (Koczanowicz-Dehnel 2011: 31). Określa funkcję narracji, jaką jest „interpretowanie świata i siebie w tym świecie (autonarracje) przez schematy narracyjne umożliwiające porządkowanie doświadczenia” (Koczanowicz-Dehnel 2011: 31), którego obszarem są ludzkich intencje i problemy, wynikające z tych intencji (Trzebiński 2002: 22). W związku z powyższym, można dostrzec niezwykle istotną konieczność kształtowania i rozwijania umiejętności narracyjnych zarówno u nauczycieli poprzez organizowane warsztaty edukacyjne, jak i u dzieci. Bowiern, jak podaje Sztuka, „oprócz narracji o otaczającym świecie każdy z nas tworzy narrację o sobie samym, oczywiście jest, że wpływa ona na to, co robimy, na nasze decyzje, zachowanie, sposób życia. W stylu i sposobie życia każdego człowieka znajduje swoje odbicie jego ogólna postawa w stosunku do siebie, wyrażająca się w jednej lub kilku alternatywnych autonarracjach” (Sztuka 2010: 185). Anna Burzyńska w swoim szerokim i analitycznym spojrzeniu na narrację pisze: „Czego zatem uczy przykład Barthes’a? Tego na przykład, że dyskurs narratystyczny powinien być może również sam siebie zdekonstruować, by mógł stać się na nowo płodny i twórczy” (Burzyńska 2004: 63). Dlatego też „uprawianie narracji” winno owocować zmianami w postawach osób, które tworzą narracje i jej odbiorców, co wpisuje się w ideę stosowanego paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego w badaniach jakościowych.

Mając zatem na uwadze wartość narracji w rozwoju człowieka, powinna być ona wydobywana w procesie kształcenia, co wiąże się z potrzebą przyjęcia innego niż



dotychczasowy sposób realizowania treści kształcenia, szczególnie w kształceniu zintegrowanym. Domaga się odejścia od encyklopedyzmu edukacyjnego, zbyt daleko posuniętej standaryzacji kształcenia (Robinson, Aronica 2015), która nie pozostawia miejsca i czasu na twórczą refleksję nad treściami. Wielu nauczycieli na wszystkich poziomach edukacyjnych, a zwłaszcza edukacji elementarnej, dostrzega fakt ich „przeładowania”, niesprzyjający budowaniu refleksyjnej narracji. Warto tu zaznaczyć, iż pojęcia: „refleksyjny”, „refleksja” pojawiają się często w treściach programowych, jednakże brak w nich położenia akcentu na budowanie warsztatu refleksyjnej narracji. Implikuje to konieczność rozwoju i doskonalenia umiejętności narracyjnych w korelacji z umiejętnościami właśnie refleksyjnego praktyka na wszystkich poziomach edukacyjnych (Szymańska 2020: 100–118). Umiejętności refleksyjnego praktyka szczegółowo opisuje Joseph Raelin określając je jako: bycie (*being*); mówienie (*speaking*); odkrywanie siebie (*disclosing*); sprawdzanie (*testing*); pogłębianie (*probing*), podkreślając jakość i znaczenie pytań refleksyjnych stawianych sobie wobec siebie i innych osób (Raelin 2002: 66–74). Te pytania i próby udzielenia sobie odpowiedzi na nie w sposób pogłębiający angażują nie tylko emocje, ale i umysł, zmuszają do przyjęcia nowej – doskonalszej perspektywy dla swoich działań, co jest niezwykle ważne w przypadku pracy nauczyciela zorientowanego na czynienie dobra indywidualnego i społecznego.

Prowadzone w zarysie rozważania nad kulturą, refleksją, narracją i umiejętnościami refleksyjnego praktyka wiążą się z podejściem hermeneutycznym, a konkretnie kołem hermeneutycznym, który wydobywa zwrotny, dynamiczny charakter związków pomiędzy tymi pojęciami, oraz stanowią pewnego rodzaju wskazówkę dla zmiany perspektywy kształcenia, w której terminy: rozumienie, analiza, interpretacja, doświadczenie, narracja i refleksja będą głęboko i logicznie osadzone w perspektywie personalistycznej. Poniżej zarysowane techniki posiadające wartość refleksyjnej ekspresji narracyjnej stanowią propozycję dla doskonalenia wspomnianych umiejętności refleksyjnego praktyka uczestniczącego „żywo” nie tylko w kulturze horyzontalnej, ale przede wszystkim w kulturze wertykalnej. Techniki te mogą być wykorzystane w trzech wymiarach: edukacyjnym, formacyjnym oraz badawczym. Skoro przedmiotem prowadzonych rozważań naukowych jest ich wymiar badawczy, przyjmuję, jak już wspomniałam powyżej, iż mogą być one potraktowane jako techniki gromadzenia danych przez badacza w badaniach jakościowych realizowanych zgodnie z paradygmatem podmiotowo-partycypacyjnym. Ich zastosowanie może sprzyjać rozwojowi osobistemu i zawodowemu badacza i uczestników badań, jakimi są i nauczyciele i uczniowie, a więc i uczniowie edukacji elementarnej.



## Narracyjne techniki refleksji pedagogicznej w badaniach jakościowych – zarys

Sposób prowadzenia narracji badawczej związany jest z przyjęciem określonej strategii badawczej, paradygmatem badawczym, celem i problemami badawczymi, które w badaniach jakościowych cechują się specyficzną zmiennością i dynamiką. Pośród wielu technik obejmujących między innymi: wywiad narracyjny, dziennik refleksji, refleksyjny dziennik, esej refleksyjny, esej refleksyjno-dygresyjny, *reflective storyboarding*, budowanie *metaphorical-reflective story building*, *reflective poem construction* itd. (Szymańska 2017: 143–163; 260–269) zostaną przedstawione pokrótce: dziennik refleksji, dziennik refleksyjny, esej refleksyjny, esej refleksyjno-dygresyjny. Techniki te mogą być stosowane w metodach: autoetnografia, etnografia, biograficzna, badania w działaniu itd. zgodnie z zasadami prowadzenia badań, w tym zasadami etycznymi. Posiadają one wymiar inter- i intrapersonalny. Ich znajomość może być wykorzystana przez nauczyciela w doskonaleniu własnego warsztatu pracy, czego wyrazem może być kształtowanie postawy refleksyjnego praktyka także u dzieci poprzez ekspresję narracyjną.

Pierwszą techniką, jaka zostanie nakreślona to dziennik refleksji. Dziennik refleksji stanowi ustrukturalizowaną formę narracyjnej ekspresji, której ułożenie ma charakter spiralny obejmujący refleksję przed działaniem, w trakcie działania i po działaniu. Refleksja ta w zależności od podmiotu badań może być prowadzona na różnych poziomach. W przypadku podmiotu zawodowego przebiega na trzech poziomach: personalnym pedagogicznym i zawodowym, tak jak to może mieć miejsce w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. W przypadku innego podmiotu badań może obejmować poziom personalny i społeczno-kulturowy. Sięga do doświadczenia nauczyciela, które wzbogaca się pod wpływem prowadzonej refleksji. Punktem wyjścia prowadzonego dziennika refleksji jest konkretne zainteresowanie osób uczestniczących w badaniu, które są następnie stymulowane konkretnymi treściami, spośród których osoba badana wybiera te, które najbardziej jej odpowiadają, które mają stanowić dalszy obszar jej eksploracji osobistej i zawodowej służącej rozumieniu siebie i innych osób poprzez konkretnie stawiane sobie i innym pytania. Nauczyciel, dla którego proces samokształcenia jest naprawdę ważny, wyznacza sobie pewien kierunek pracy nad własną edukacją, projektuje przynajmniej zarys treści czerpanych od wybranych autorów, które stanowią przedmiot jego refleksji zorientowanej praktycznie na pracę z dziećmi. Wybrane elementy treści są przez niego eksplorowane i poddane refleksji w postaci wspomnianych pytań, na które usiłuje odpowiedzieć sobie poszukując odpowiednich rozwiązań w literaturze przedmiotu w konotacji z konkretnym wytworem kultury. Następnie dzieli się swoim nowym doświadczeniem z innymi nauczycielami, czy innymi podmiotami edukacyjnymi w sposób bezpośredni lub pośredni. Interpretacja

określonych sytuacji w świetle prowadzonej refleksji nad własnym rozwojem personalnym i zawodowym, prowadzi ku kolejnej refleksji, itd. Prowadzenie dziennika refleksji wymaga systematyczności i ciągłości czasowej. Należy tu zauważyć, iż utrzymanie tej systematyczności i ciągłości nie wiąże się z narzuceniem sobie przymusu standardowego i mechanicznego realizowania zamierzeń treściowych. Ważna jest postawa otwartości twórczej na nowe doświadczenia, których nauczyciel nie jest w stanie zaplanować, a które to mogą mieć ogromną wartość w zmianie jego perspektywy. Inspiracją może być np. jakieś konkretne doświadczenie czerpane z pracy z dzieckiem w określonej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej. Wzbogaceniem prowadzonych refleksji może być wykorzystanie wytworów kultury wysokiej, ich przeżycie w kontekście prowadzonych zajęć, co może sprzyjać budowaniu tożsamości kulturowej (Nikitorowicz 2003: 50–66) uczestników procesu edukacyjnego, czy badania na poziomie postkonwencjonalnym. Zależy to od inwencji twórczej badacza i uczestników badań, z zatem nauczycieli i ich uczniów itd. Refleksje uzyskane z prowadzonego dziennika mogą stanowić bogate źródło danych domagających się analizy i interpretacji badawczej na różnych poziomach jej zastosowania. Nauczyciel prowadząc dziennik refleksji zgodnie z narracyjno-strukturalnymi wymogami, realizuje proces samokształcenia i samowychowania, co koreluje z dokonującą się w nim formacją nauczycielską sprzyjającą formacji ucznia, który rozwija w sobie umiejętności nie tylko refleksyjne, ale i narracyjne, wyrażając siebie, czyli rozwija umiejętności refleksyjnego opowiadania o sobie, jak wyraża to Burzyńska (2000: 52).

Kolejną techniką badawczą może być refleksyjny dziennik, który przypomina ustrukturalizowany pamiętnik. Jego struktura obejmująca refleksje poddane eksploracji i ekspansji jest mniej formalna. Nie ma tu ścisłych ram czasowych i treści ściśle ukierunkowanych przedmiotowo. Posiada jednak układ spiralno-spójny, a refleksje prowadzone są na poziomie personalnym, społecznym, bądź społeczno-kulturowym. Może stanowić narzędzie pracy nad sobą, nad własnym samorozwojem, co wpisuje się także w charakter badań jakościowych. Dane zawarte w refleksjach poddane analizie i interpretacji dostosowanej do dziennika refleksyjnego, mogą być także wykorzystane w budowaniu konkretnej teorii wpisującej się np. w teorię ugruntowaną. Specyfika prowadzenia tego dziennika uzależniona jest od przyjętego ogólnie założenia badawczego zawartego w projekcie badawczym. Prowadzona narracja poprowadzi i badacza i badanego w kierunku „centrum” narracyjnej opowieści, którego usytuowanie stanowi pewną „zagadkę” dla analizy i interpretacji badawczej. Poszukiwanie tego „centrum” narracyjnego, zasygnalizowanego już w rozumieniu Pamuka, wymaga zaangażowania poznawczego i afektywnego; wyzwala i stymuluje dociekliwość refleksyjną, która aktualizuje się poprzez prowadzoną narrację (*narrating*). Dziennik refleksyjny jako mniej sformalizowana technika prowadzenia narracji w wymiarze badawczym jak i edukacyjnym może stanowić dla nauczyciela, w tym nauczyciela edukacji elementarnej

jedno ze źródeł obywatela nowej wiedzy o sobie, jak i o innych, a więc o uczniu i jego środowisku życia. Powrót do zapisanych doświadczeń, przeżyć w kontekście własnego życia personalno-zawodowego może pomóc nauczycielowi dostrzec coś, czego nie dostrzegał w trakcie zapisywanych refleksji, coś co może zorientować go na nowa perspektywę edukacyjną i badawczą.

Inną techniką badawczą jest esej refleksyjny, pisany zgodnie z ogólnymi założeniami prowadzonej refleksji i narracji, celem i budowanym rozwiązaniem problemu posiadającego charakter narracyjny i badawczy. Stawiane pytania domagają się refleksyjnej odpowiedzi. Prowadzą od siebie ku sobie, następnie ku innym i ku sobie w sposób dość spontaniczny. Zboczenie z drogi nakreślonej ogólnie założonym celem badawczym może wskazać nowe perspektywy badania, na które musi być przygotowany badacz przyjmujący to, co badany „maluje” w swojej narracji. Otwartość twórcza badacza i jego kreatywność badawcza jest tu konieczna, zwłaszcza w skonstruowaniu sposobu analizy i interpretacji uzyskanych danych, odszukaniu, określeniu wspomnianego powyżej „centrum” opowieści. Esei refleksyjny może być zainspirowany wytworem kultury, który rodzi w nauczycielu potrzebę wyrażenia i opisanie siebie tak jak już to wspomniano, w odniesieniu do dyskursu o narracji prowadzonego przez Burzyńską (2004). Ekspozycja swych refleksji umocowanych kulturowo i aksjologicznie nabiera szczególnego znaczenia dla sfery poznawczo-afektywno-duchowej nauczyciela, który sięgając do nowych doświadczeń, nadaje wytworom kultury nowy, transakcyjny wymiar, dzieląc się nimi w sposób przemyślany ze swoimi uczniami, ucząc ich narracyjnej ekspresji swoich przeżyć w relacji do wytworów kultury, które wykorzystuje on w pracy z nimi. Ta technika również umożliwia zgromadzenie danych na polu edukacyjnym i badawczym. Może posłużyć nauczycielom w pracy formacyjnej nad sobą, w przestrzeni doskonalenia swojego warsztatu zawodowego, w którym uczeń, a szczególnie dziecko, jest niezwykle delikatnym podmiotem edukacji, wymagającym misternego stosowania technik i narzędzi pracy. Uczeń edukacji elementarnej może pod kierunkiem i przy pomocy nauczyciela stworzyć esej refleksyjny, w sposób zindywidualizowany bądź zespołowy uczestnicząc w pracy projektowej z innymi dziećmi. Snuta refleksja dziecięca może być rejestrowana przez nauczyciela lub asystenta, może też być wykorzystana jako technika badań w działaniu, przy spełnieniu wszelkich wymagań etycznych.

Następną techniką refleksyjnej ekspresji narracyjnej jest esej refleksyjno-dygresyjny, który domaga się bardziej skomplikowanej analizy i interpretacji danych uzyskanych ze zgromadzonego materiału. Struktura tego eseju sięga koncepcji literackiej Lawrence’a Sterna, zwanej kompozycją sternowską (Gower 1999: 109). Punktem wyjścia tej techniki jest wytwór kultury, zwłaszcza kultury wysokiej. Przedmiotem refleksji jest zatem tu konkretne przeżycie kulturowe osadzone aksjologicznie. Budowana refleksja przez autora pozwala mu podjąć „wędrowkę” w kierunku swojego

wnętrza, dostrzec inną perspektywę poznawanej rzeczywistości na płaszczyźnie personalnej i społeczno-kulturowej. Pozwala na zastosowanie dygresji bezpośredniej lub pośredniej. Przywołanie sytuacji, czy też wydarzeń ważnych dla badanego, w tej perspektywie nabiera innego znaczenia. Badany usiłuje dostrzec je z perspektywy osób do których odnosi się, tak jak to ma miejsce w konwencji narracyjnej Virginii Woolf, której przykładem może być powieść *To the Lighthouse* (2013). Zestawienie kilku esejów autorstwa tych osób w pewien sposób „uwikłanych” w rozwój wydarzeń i rozwiązywanie problemów prowadzi ku odczytania impresjonistycznego obrazu „centrum” prowadzonej narracji, która otwiera nowe horyzonty badawcze dla analizy i interpretacji danych. Otwiera badacza i badanego na „nowe”, które rodzi się w ich przestrzeni duchowej ściśle powiązanej z kulturą (Nawroczyński 1947; Hessen 1968). Ekspresyjna wartość prowadzonej narracji z refleksją może sprzyjać rozwijaniu postaw twórczych, edukacyjnych i formacyjnych zarówno nauczyciela, jak i uczniów, w sposób zasygnalizowany podczas naświetlenia eseju refleksyjnego. Esej refleksyjno-dygresyjny budowany przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela może odnosić się np. do wybranych pozycji literatury pięknej, inspirującej ucznia do dalszych działań twórczych. Zbadanie kompetencji refleksyjno-dygresyjnych i zarazem narracyjnych ucznia i ich rozwój w kontekście integralnego rozwoju może stanowić przedmiot badań, a ten typ eseju jako technika stosowana w badaniach jakościowych przez nauczyciela może sprzyjać jego rozwojowi zawodowemu.

Przedstawione wybrane ekspresyjno-narracyjne techniki refleksji pedagogicznej mogą znaleźć swoje zastosowanie zarówno w badaniach jakościowych takich jak np. badania w działaniu, autoetnografia, etc., jak i w przestrzeni doskonalenia personalnego i zawodowego przyszłych i czynnych nauczycieli, czy też innych podmiotów edukacyjnych aplikujących je w swoją działalność dydaktyczno-wychowawczą, kulturową itd. Mogą sprzyjać nie tylko rozwijaniu i doskonaleniu umiejętności narracyjnych refleksyjnego praktyka, ale i integralnemu rozwojowi, obejmującemu sferę fizyczną (np. rozwój języka), psychiczną, społeczną, kulturową i duchową. Co więcej, przyjęcie dla nich określonej perspektywy badawczej kryjącej się w przyjęciu konkretnego paradygmatu, traktowanie ich jako techniki gromadzenia danych, może stanowić niezwykle cenne źródło informacji dla podejmowanej problematyki badawczej o charakterze eksploracyjnym. Ich aplikacja w doskonaleniu personalno-zawodowym, zwłaszcza nauczyciela edukacji elementarnej, wydaje się być uzasadniona, gdyż pozwala uaktywnić w sobie poziom dojrzałej twórczości domagającej się nieustannego „świeżego” rozwijania potencjału. Może sprzyjać pokonywaniu problemów związanych z wypaleniem zawodowym, często sygnalizowanym w środowiskach pracy nauczycieli w Polsce i zagranicą.

## Zakończenie

Ukazane aspekty poruszanej powyżej problematyki są zaledwie dotknięciem sedna kryjącego się w niej. Domagają się dalszej ekspansji teoretyczno-poznawczej ukierunkowanej empirycznie. Dostrzeżone związki pomiędzy rozumieniem kultury, narracji i refleksji, znajdujące odzwierciedlenie w proponowanych technikach badawczych cechujących się refleksyjną ekspresją narracyjną, wskazują na wartość tak rozumianej ekspresji dla personalnego, zawodowego rozwoju podmiotów edukacyjnych, dla których osiągnięcie poczucia własnej tożsamości jest ważne. Warto tu przytoczyć słowa Jerzego Nikitorowicza:

Proces nabywania tożsamości jest bowiem twórczym wysiłkiem podmiotu, łagodzącym napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami lub grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji oraz doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych, przyswajanych i uznawanych norm, wartości, zachowań (Nikitorowicz 2003, s.56).

Wydaje się, że zaproponowane techniki mogą nie tylko wspomagać ten proces, ale i przyczyniać się do badania jego istoty w różnych przestrzeniach badawczych, co właśnie umożliwia refleksyjna wartość ekspresji narracyjnej posiadającej transakcyjny charakter w odniesieniu do źródeł refleksji i odbiorców narracji, którymi są między innymi uczniowie edukacji elementarnej. W tym zakresie doskonalenie kompetencji nauczyciela posługującego się nimi na płaszczyźnie dydaktyczno-wychowawczej i badawczej może stanowić wyzwanie dla autorów koncepcji kształcenia na wszystkich poziomach edukacyjnych.

## Bibliografia

- Amulya J. (2011). *What is Reflective Practice?*, [Community Science], [bhttp://www.communityscience.com](http://www.communityscience.com) [dostęp: 20.05.2015].
- Bruner J. (2010). *Kultura edukacji*, przekład T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków: Universitas.
- Burzyńska A. (2004). *Kariera narracji. O zwrocie narratywistycznym w humanistyce*, Centrum Humanistyki Cyfrowej, Teksty Drugie 2004, 1-2, s. 43-64 [https://rcin.org.pl/Content/52692/WA248\\_68601\\_P-I-2524\\_burzyn-kariera.pdf](https://rcin.org.pl/Content/52692/WA248_68601_P-I-2524_burzyn-kariera.pdf) [dostęp:20.02.2021].
- Ciechowska M. Szymańska M. (2018). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

- Gergen J.K. (1997). *Realities and Relationships. Soundings in Social Construction*, Cambridge: Harvard University Press.
- Gogacz M. (1985). *Szkice o kulturze*, Kraków Warszawa/Struga: Wydawnictwo Michalineum.
- Gogacz M. (1997). *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza NAVO.
- Gower R. (1999). *Past into Present: Anthology of British and American Literature*, Harlow: Longman.
- Hessen S. (1968). *Studia z filozofii kultury*, Warszawa: PWN.
- Jankowski D. (2010). *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jan Paweł II. (1979). *Przemówienia. Homilie. Polska 2VI-10VI 1979*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Koczanowicz-Dehnel I. (2011). *Hermeneutyka a narracja*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” Nr 3(55); s. 23–35.
- Kozielecki J. (2000). *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krapiec M.A. (2000). *Ja–Człowiek*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kunowski S. (2000). *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nawroczyński B. (1947) *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka.
- Nikitorowicz J. (2003). *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, „Chowanna” 1, <http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r2003-t1/Chowanna-r2003-t1-s50-66/Chowanna-r2003-t1-s50-66.pdf> [dostęp 10.10.2018], s. 50–66.
- Olbrycht K. (2004). *Godność osoby źródłem i wartością kultury chrześcijańskiej Europy*, w: *Osobowy wymiar kultury*, Materiały XV Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich, Jasna Góra, s. 15–28.
- Pamuk O. (2012). *Pisarz naiwny i sentymentalny*, Przekł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Pietrasiniński Z. (1988). *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, [w:] red. M. Tyszkowa *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu jego życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: PWN, s. 51–107.
- Raelin J.A. 2002. *“I Don’t Have Time to Think!” versus the Art of Reflective Practice*, „Reflections”, vol. 4, nr 1, s. 66–74.
- Robinson K. & Aronica L. (2015). *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków: Wydawnictwo „Element”.
- Schon D. (1995). *Reflective Practice: its implications for classroom, administration and research*, A public lecture given for the Dept. of Language, Literacy & Arts Education, The University of Melbourne, <https://uni.edu/~eastk/109/sp08/270905.pdf> [dostęp: 10.10.2017].

- Sztuka K. (2010). *Wyobrażenia a rozwój duchowy*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Szymańska M. (2017). *Transformative creativity in teacher formation. A pedagogical approach*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, WAM.
- Szymańska M. (2020). *Learning Reflective Practice Skills with the Use of Narrative Techniques*, „Multidisciplinary Journal of School Education” vol. 9, nr 17, s. 100–118.
- Trzebiński J. (red.). (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk: GWP.
- Williams B. (2009). *Life as Narrative*, „European Journal of Philosophy”, vol. 17, nr 2, s. 30–44.
- Woolf V. (2013). *To the Lighthouse*, London: Harper Collins Publisher.
- Wojtyła K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

#### ADRES DO KORESPONDENCJI

---

Maria Szymańska  
Akademia Ignatianum w Krakowie  
e-mail: maria.szymanska@ignatianum.edu.pl