

## **Autoetnografia w perspektywie teorii Jack Mezirowa i możliwości wykorzystania jej w ustawicznym kształceniu refleksyjnych praktyków**

Autoethnography in the perspective of the theory of  
Jack Mezirow and the possibility of using it in the  
continuous training of reflective practitioners

**Słowa kluczowe:** autoetnografia, funkcje autoetnografii, teoria transformatywnego uczenia się, kształcenie transformacyjne, kształcenie refleksyjnych praktyków.

**Streszczenie.** Artykuł jest próbą przedstawienia autoetnografii jako sposobu poznania świata w perspektywie teorii transformatywnego uczenia się J. Mezirowa. Analiza literatury przedmiotu wykazuje istotne zbieżności pomiędzy działaniami, jaki podejmuje podmiot badania w autoetnografii (osoba dorosła) z działaniami, które według autora przywoływanej teorii podejmuje osoba w edukacji ustawicznej. Dzięki temu można wysunąć tezę, iż prowadzenie badania autoetnograficznego jest formą edukacji niezwykle skuteczną i prowadzącą do transformacji autora. Jest to też potwierdzenie prowadzonych przeze mnie szerszych badań opartych na analizie prac autoetnograficznych (licencjackich, magisterskich oraz kończących dany moduł kształcenia). Stąd też pozwalam sobie na wysunięcie propozycji, w ramach których wykorzystanie autoetnografii będzie pomocne w ustawicznym kształceniu osób dorosłych.

**Key words:** autoethnography, autoethnography functions, transformative learning theory, transformational education, training of reflective practitioners.

**Abstract.** The article is attempt show autoethnography as way of getting to know the world in perspective of J. Mezirow's transformative learning theory. Analysis of literature indicates significant convergence between actions by entity in autoethnography (adult person) with actions person in lifelong education indicates by Mezirow. So it is possible to putting forward the tessim that conducting of autoethnography research is very effective form is leading to transform of author. It is also verification own research based on analysis autoethnography researches (bachelor's, master's and final theses of a given education module. Therefore I propose possibilites some ways of use autoethnography in lifelong education.

The article is an attempt to present autoethnography as a way to explore the world in the perspective of the transformative learning theory by Jack Mezirow. The analysis of the literature shows significant convergence between the activities undertaken by the researcher in autoethnography (an adult) with the activities which, according to the author of the theory cited, are undertaken by a person in lifelong education. Consequently, one can put forward the thesis that conducting autoethnographic research is a form of education extremely effective and leading to the transformation of the author. It is also a confirmation of my extensive research based on the analysis of autoethnographic works, i.e. undergraduate, and graduate theses. Therefore, I allow myself to make a proposal in which the use of autoethnography will be helpful in the continuous education of adults.

**Wprowadzenie.** Dynamizm współczesnego świata dotyczy każdego aspektu – nie tylko rynku pracy, kształcenia, ale też metodologii badań naukowych. Nowe sposoby poznania świata mają swoje zastosowanie w laboratorium, ale też w naukach społecznych, w ramach których ma miejsce kształcenie praktyków w zawodach „people-oriented professions”, czyli profesji zorientowanych na człowieka<sup>1</sup>. Jednym z takich sposobów jest autoetnografia, czyli badanie własnych doświadczeń, emocji, przeżyć w różnych aspektach – od osobistych po zawodowe.

Dla naukowców zorientowanych pozytywnie metoda ta będzie jedną z tych, wobec których należy wytaczać *ciężkie działa statystyki*, aby uwypuklić jej braki. Dla naukowców kierujących się innymi paradygmatami będzie to interesujący sposób na poznanie z *pierwszej ręki* nowych, rzadko badanych przestrzeni. Jakikolwiek działania byłyby prowadzone przez obie grupy, wyjdą na dobre autoetnografii, która zasługuje na szersze jej ukazanie (zarówno zalet, jak i ograniczeń) na polskiej arenie naukowej.

Wśród badań naukowych zaistniała ona dzięki *kryzysowi reprezentacji* i utracie zaufania do wiedzy jako formy odzwierciedlenia rzeczywistości<sup>2</sup>. Tysiące opracowań statystycznych ukazują potrzebną wiedzę, ale często nie oddają istoty zjawiska, które jest w nich przedstawiane. Co więcej, dotychczasowe badania ukazują konkretne zjawiska z *drugiej ręki* – są to opinie o tych zjawiskach lub narracje zbadane przez badaczy w badaniach biograficznych, które jednak są obarczone ryzykiem dotyczącym rozumienia badanego. Argumenty te dotyczą zapisu oraz interpretacji narracji. Autorzy wnoszą, że nawet jej dokładna transkrypcja nie oddaje tego, co rozmówca chciał przekazać<sup>3</sup>, a każda interpretacja jest nadużyciem, ponieważ nie jest tym, czego oczekuje od nas narrator<sup>4</sup>. Inni wskazują, że obiektywna interpretacja to ułuda oddzielająca nas od cudzego cierpienia. Wreszcie podnoszony jest aspekt moralnego zaangażowania po stronie badanych, które często ogranicza się do ich wysłuchania przez

<sup>1</sup> J. Pyżalski, D. Merecz (2010), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

<sup>2</sup> T. Spry (2001), *Performing autoethnography. An embodied methodological praxis*, „Qualitative Inquiry”, nr 6, s. 706–732.

<sup>3</sup> C. Riessman (1993), *Narrative analysis*, Sage Publications, Newbury Park.

<sup>4</sup> K. Kaźmierska (2004), *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny” t. 53 (1), s. 71–96.

badacza<sup>5</sup>. Autoetnografia pozwala na ujednoczenie podmiotu poznawanego i poznającego. Jeszcze nigdy badacz nie był tak blisko rzeczywistości poznawanej, a zapoznanie się z efektami takiego badania pozwala na zanurzenie czytelnika w dane zjawisko. Przykładem niech będzie artykuł Carol Rambo Ronai *Multiple reflections of child sex abuse. An argument for a layered account*<sup>6</sup> (opublikowany w 1994 r.), który w 1993 r. zdobył nagrodę Międzynarodowego Towarzystwa Interakcjonizmu Symbolicznego im. Herberta Blumberla.

Dotychczas w edukacji jedną z metod przekazywania wiedzy była analiza studiów przypadku, która jednak jest obarczana – podobnie jak badania biograficzne – wyżej wskazanymi ograniczeniami (co nie oznacza, że autoetnografia takowych nie ma). Tymczasem (jak wynika z moich doświadczeń) wykorzystanie tekstów autoetnograficznych przynosi jeszcze więcej korzyści. Uczestnicy takich zajęć mówią o uczuciu *zanurzenia* w poruszane kwestie dzięki opisom i analizie doświadczeń z *pierwszej ręki*.

W niniejszym artykule chciałam jednak poruszyć inną możliwość wykorzystania autoetnografii w edukacji, a mianowicie tworzenie prac autoetnograficznych przez studentów i tego, jak ten proces oddziałuje na ich kształcenie i samokształcenie. Postaram się odpowiedzieć na pytanie: w jaki sposób autoetnografia koresponduje z teorią transformatywnego uczenia się i jak w związku z tym można ją wykorzystać w kształceniu ustawicznym refleksyjnych praktyków?

Źródłem tak postawionego problemu były tradycyjne i nowe funkcje autoetnografii, jakie pełni ona dla autora oraz szerszej społeczności. Funkcja poznawcza, kształcąca, terapeutyczna, emancypacyjna i demokratyczna pełnią znaczącą rolę. Moje doświadczenia w prowadzeniu i konsultowaniu autoetnograficznych prac dyplomowych wskazują na jeszcze trzy znaczące, aczkolwiek do tej pory nie opisane w literaturze funkcje – integrującą (refleksja nad własnymi doświadczeniami integruje je, a autor dochodzi do wniosku, że nic, co zdarzyło się w jego życiu, nie jest przypadkowe); dynamizującą (badacz pragnie nadać kierunek własnemu życiu) oraz trzecią, która jest wypadkową dwóch powyższych – transformatywną (ukazuje ona przemianę autora-badacza). Pojawia się pytanie – w jaki sposób (poprzez zastosowanie jakich technik) można wydobyc i wzmocnić powyższe funkcje.

Wstępne wnioski płynące z badań własnych prowadzonych przez autorkę, a dążące do opracowania modelu autoetnografii transformatywnej, każą wnioskować o istotnych funkcjach autoetnografii, które jak dotąd nie spotkały się z szerszym opisem w literaturze przedmiotu, a które mogą być istotne dla wdrożenia tego sposobu poznania siebie w ramy kształcenia refleksyjnych praktyków na różne sposoby – jako refleksja nad własną tożsamością zawodową, jako autoewaluacja, jako sposób na budowanie konstruktywnego obrazu własnej osoby itp. Takie działania można umiejscowić na kontinuum od metodologii badań społecznych do dydaktyki szkoły wyższej.

<sup>5</sup> P. Bednarz-Luczevska, M. Luczewski (2012), *Podejście biograficzne*, [w:] *Badania jakościowe*, t. 2. *Metody i narzędzia*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo PWN, Warszawa.

<sup>6</sup> C.R. Ronai (1994), *Multiple reflections of child sex abuse. An argument for a layered account*, „Journal of Contemporary Ethnography” nr 23, s. 395–426.

**Transformacyjna teoria uczenia się J. Mezirowa.** Istotą tej teorii jest założenie głębokiej zmiany, która zachodzi w osobie uczącej się – zmiany odnoszącej się do samgo siebie, ale też spostrzegania otaczającej rzeczywistości. Zdaniem Mezirowa, transformacyjnemu uczeniu się musi towarzyszyć krytyczna refleksja, która ma swoje zastosowanie w trzech aspektach: a) kieruje działaniami; b) zapewnia poczucie spójności w nowych sytuacjach; c) pozwala ocenić ponownie to, co już znane. Nie sposób nie odnieść tych założeń do wspomnianych koncepcji intra- i interaktywnego uczenia się dzięki autoetnografii, która sama w sobie jest refleksją. Idąc dalej za Mezirowem, centralnym punktem odniesienia jest doświadczenie zdobywane podczas kontaktu z rzeczywistością oraz jego interpretacja (tak samo jak w przypadku autoetnografii). Osoba ucząca się (tu: autor autoetnografii) dokonuje nadawania indywidualnych znaczeń doświadczeniu, co angażuje percepcję, myślenie i pamięć<sup>7</sup>. Sposoby konstruowania znaczeń J. Mezirow przyjmuje za J. Brunerem i wymienia tu sposób intersubiektywny, działaniowy, normatywny, i propozycjonalny<sup>8</sup>. Autor koncepcji transformacyjnego uczenia się twierdzi jednak, że brakuje tu jeszcze piątego, istotnego sposobu – polegającego na odniesieniu nieuświadomionych własnych założeń myślowych i tych, posiadanych przez inne osoby na temat danych doświadczeń do tzw. ramy odniesienia (*frame of reference*). Jest ona złożoną, rozległą strukturą obejmującą wymiar poznawczy, emocjonalny i motywacyjny. Zapewnia ona kontekst do nadawania własnych znaczeń, ponieważ stanowi „zwartą całość złożoną z wytworzonych uprzednio: skojarzeń, pojęć, wartości, emocji, uwarunkowanych reakcji; kształtując spostrzeganie, poznanie i odczuwanie, wyznacza również kierunek naszych działań. Jest to zatem ukształtowana w trakcie naszego życia, w naszej świadomości konstrukcja, która określa sposób, w jaki interpretujemy nasz świat i nasze doświadczenia; wpływa na to, jak myślimy, doznajemy i działamy<sup>9</sup>.

W ramie odniesienia można wyróżnić dwa zasadnicze wymiary – nawyki mentalne oraz punkty widzenia. Nawyki mentalne tkwią głęboko w osobie i determinują jej przekonania, wartości, style uczenia się, a wśród nich można wyróżnić następujące nawyki szczegółowe: socjolingwistyczne, moralno-etyczne, epistemologiczne, filozoficzne, psychologiczne, estetyczne<sup>10</sup>. Z kolei punkt widzenia to zestaw szczegółowych oczekiwań, przekonań, doznań i sądów, które w ukryty sposób determinują to, w jaki sposób osoba interpretuje, ocenia i klasyfikuje obiekty, wydarzenia itp.<sup>11</sup> Najważniejszym tłem teoretycznym dla niniejszego opracowania jest założenie Mezirowa o reframingu, czyli zmianie ramy mentalnej, które jest punktem wyjścia dla transformacyjnego uczenia się. W moim przekonaniu, w trakcie badania autoetnograficznego, dzięki poznaniu

<sup>7</sup> J. Mezirow (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco, s. 4.

<sup>8</sup> J. Bruner (1990), *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, s. 4.

<sup>9</sup> K. Pleskot-Makulska (2007), *Teoria uczenia się transformacyjnego autorstwa Jacka'a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 85.

<sup>10</sup> J. Mezirow (2000), *Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory*, [w:] J. Mezirow & Associates, *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 18.

i uświadomieniu sobie własnej ramy odniesienia (etap analizy danych), badacz może ją zmienić (reframing) poprzez interpretację, co postaram się ukazać w dalszej części artykułu.

**Koncepcja kształcenia refleksyjnych praktyków.** W świetle wyżej przytoczonych koncepcji jest ona pochodną zastosowania autoetnografii w kształceniu nauczycieli. Dzięki kształceniu kompetencji narracyjnych autor zyskuje rozumienie (i powtórne zrozumienie) własnej osoby na różnych poziomach, relacji inter- i intrapersonalnych, w efekcie czego kształcone są kompetencje refleksji nad własnym życiem i praktyką zawodową. Termin *refleksyjna praktyka* jest najczęściej kojarzony z nazwiskiem D. Schöna, który określa ją jako zdolność do refleksji na temat działań. W niniejszym projekcie refleksja ta będzie dotyczyła tego, co wydarzyło się, wydarza się lub może się wydarzyć (autoetnografia retrospektywna, teraźniejsza i transczasowa) w życiu przyszłych i aktualnych pedagogów, a co dotyczy ich szeroko rozumianych kompetencji pedagogicznych. Każda z osób ma własne doświadczenia edukacyjne, własne porażki i plany. Wszystko, co w życiu się wydarza, może stanowić przyczynek do wyciągnięcia wniosków dla własnej praktyki zawodowej pod warunkiem, że towarzyszy temu refleksja.

Przyjmuję definicję refleksji za M. Szymańską, która rozumie ją jako „wewnętrzny, aktywny, dynamiczny proces, obejmujący całą osobę, ujawniającą jakość tej refleksji w działaniu „wyrastającym” z konkretnego doświadczenia, mającego konkretne miejsce w konkretnym okresie czasu, oraz z wiedzy uzyskanej w sposób świadomy lub nieświadomy, która domaga się takiego ukształtowania, by służyła osobistemu i społecznemu rozwojowi tejże osoby”<sup>12</sup>. Taka definicja – moim zdaniem – w pełni ukazuje rolę autoetnografii analitycznej (czyli refleksji nad konkretnym doświadczeniem) w kształtowaniu refleksyjnych praktyków. Nie sposób wskazać tu wszystkich założeń koncepcji pedeutologicznych ukazujących rolę refleksji w kształceniu pedagogów, stąd wymienię tylko nazwiska A. Brzezińskiej<sup>13</sup>, M. Czerepaniak-Walczak<sup>14</sup>, W. Dróźki<sup>15</sup>,

---

<sup>12</sup> M. Szymańska (2019), *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo AIK, Kraków, s. 123.

<sup>13</sup> A. Brzezińska (1997), *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 3, s. 113–133.

<sup>14</sup> M. Czerepaniak-Walczak (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń–Poznań.

<sup>15</sup> W. Dróźka (2011), *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 135–151.

D. Gołębiak<sup>16</sup>, B. Łukasik<sup>17</sup>, J.M. Łukasik<sup>18</sup>, S. Parisa i L. Ayers<sup>19</sup>, A. Perkowskiej-Klejman<sup>20</sup>, J. Szempruch<sup>21</sup>, J. Szymczak<sup>22</sup>.

J. Raelin wymienia następujące umiejętności refleksyjnego praktyka: bycie (*being*), czyli dyspozycja do umiejętności zadawania sobie pytań natury egzystencjalnej skierowanej ku sobie; mówienie (*speaking*) cechuje się umiejętnością zadawania pytań odnośnie do właściwej artykulacji myśli, prawidłowe kształtowanie wypowiedzi pod względem merytorycznym; odkrywanie siebie (*disclosing*) to dyspozycja odnosząca się do dzielenia się z innymi własnymi wątpliwościami, ale też pasjami, które stanowią przedmiot rozważań nad ich wartością w życiu własnymi i innych; sprawdzanie (*testing*) refleksyjnych umiejętności w formie pytań do siebie i innych w celu odkrycia nowych sposobów myślenia i zachowania, odrzucenie niewłaściwych. Sprawdzanie jest istotną formą autoewaluacji; pogłębianie (*probing*) to dalsze stawianie sobie pytań dotyczących rozwijanych i wykorzystywanych zdolności i umiejętności refleksyjnych<sup>23</sup>. Refleksyjny praktyk bada własną praktykę i wie, dlaczego to czyni<sup>24</sup>.

W literaturze przedmiotu opisanych zostało kilka modeli refleksyjnego uczenia się<sup>25</sup>. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuję model C. Johnsona, który zakłada kilka etapów zadawania pogłębionych pytań (stanowią one pogłębioną formę refleksji): opis doświadczenia (*description of the experience*) – refleksja (*reflection*) – czynniki wpływające na decyzję (*influencing factors*) – ewaluacja (*evaluation*) – nauka (*learning*)<sup>26</sup>.

---

<sup>16</sup> B.D. Gołębiak (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń–Poznań.

<sup>17</sup> B. Łukasik, *O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela* (2014), „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, t. XXIII, s. 209–217.

<sup>18</sup> J.M. Łukasik (2017), *Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela*, „Labor et Educatio”, nr 5, s. 155–165; *Poznać siebie i dbać o własny rozwój*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.

<sup>19</sup> S.G. Paris, L.R. Ayres (1997), *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

<sup>20</sup> A. Perkowska-Klejman (2019), *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wyd. APS, Warszawa; *Uczenie się i edukacja refleksyjna dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, t.3, s. 27–35; *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2013, nr 1, s. 75–90.

<sup>21</sup> J. Szempruch (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>22</sup> J. Szymczak (2009), *Bycie (stawianie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, „Forum Dydaktyczne: Przeszość, terazniejszość, przyszłość”, nr 5/6, s. 50-58.

<sup>23</sup> J.A. Raelin (2002), *I don't have time to think! versus the art of reflective practice*, „Reflection” 4 (1), s. 138–142. P. Reason, *Reflection on sacred experience and sacred science*, „Journal of Management Inquiry” 1993, 2(3), s. 273–283.

<sup>24</sup> B.D. Gołębinak (red.) (2002), *Uczenie metoda projektów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 203.

<sup>25</sup> A. Perkowska-Klejman, *Modele refleksyjnego uczenia się...*, op. cit.

<sup>26</sup> C. Johns (2000), *Becoming a reflective practitioner*, Blackwell Science, Oxford; por. A. Perkowska-Klejman, *Modele refleksyjnego uczenia się...*, op. cit.

## **Autoetnografia w transformatywnym kształceniu refleksyjnych praktyków.**

W świetle przytoczonych powiązań autoetnografii z wybranymi teoriami kształcenia refleksyjnych praktyków wydaje się dalece istotne podjęcie dalszych rozważań nad możliwościami zastosowania autoetnografii transformatywnej w kształceniu osób dorosłych. Dotychczas nie zostało to wprost opisane w literaturze przedmiotu, a wstępne wnioski płynące z badań pilotażowych dają szerokie uzasadnienia ku dalszemu prowadzeniu badań. Co więcej, na co dzień odnotowuję coraz większy wzrost zainteresowań tego typu pracami zarówno ze strony studentów, jak i innych pracowników naukowych z ośrodków z całej polski.

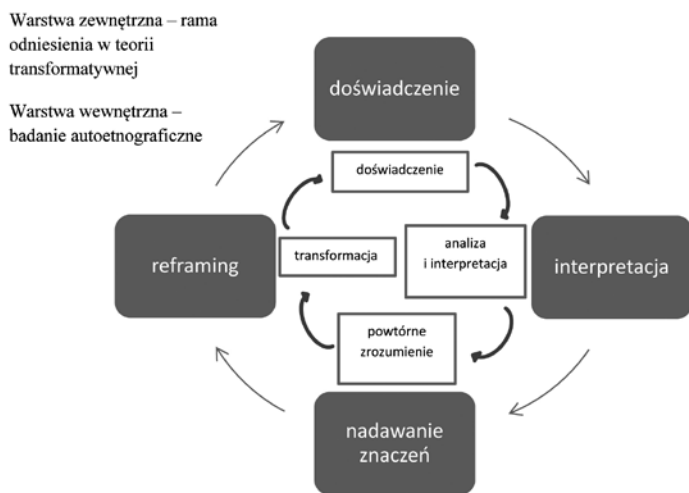
Autoetnografia analityczna wymusza na autorze pracę z autonarracją (śmiało można powiedzieć – z własnymi przeżyciami, bo przecież są one ciągle obecne, a jedynie dzięki narracji przyjmują uporządkowaną formę). Już sama analiza zawartych danych (jakimi są emocje, przeżycia, doświadczenia, oceny własne itd.), a czasami próba ich wizualizacji w postaci rycin, schematów, przynosi refleksję nad analizowanym aspektem własnego życia. Co więcej, od autora wymaga się również interpretacji owych danych, która to prowadzi do powtórnego rozumienia analizowanego aspektu, którym są tak ważne tematy jak np. Naprawdę jaka jestem? Obraz samej siebie jako nauczyciela; Łączenie roli nauczyciela akademickiego i studenta; Nauczyciel zanurzony w nurcie życia. Własna droga do zawodu; Samowychowanie jako droga do rozwoju własnego<sup>27</sup>.

Należy zaznaczyć, że we wszystkich pracach można wyróżnić tzw. czynniki integrujące i dynamizujące świat osoby przedstawiony w narracji. Czynniki integrujące to te, które pozwalają *scalić* własne życie w ciąg przyczynowo-skutkowy, pozwalają na dostrzeżenie istotności każdego znaczenia, kończąc z postrzeganiem osobistych doświadczeń jako ciągu przypadków. Z kolei czynniki dynamizujące to te, które wyzwalały w autorze siłę do ukierunkowania własnych, dalszych wysiłków w konkretnym celu. Czynnikiem tymi są np. wiara, Bóg, osoby znaczące, miejsca, rodzina, praca zawodowa itp. W obu kategoriach występują miejsca, natomiast istotną rolę odgrywają osoby bliskie i inni, z którymi autora łączyły/łączą więzi oraz sfera intrapersonalna. Warto tu również wskazać na istotną zbieżność z teorią **transformatywnego uczenia się** oraz pojęciem ramy odniesienia obejmującej wymiar poznawczy, emocjonalny i motywacyjny. Korespondują one z zasadami autoetnografii analitycznej jako metody poznania (wymiar poznawczy), czynnikami integrującymi, które w dużej mierze można odnieść do wymiaru emocjonalnego, oraz czynnikami dynamizującymi (czynnik motywacyjny). Idąc dalej, rama odniesienia składa się z tzw. nawyków mentalnych oraz punktów widzenia. Przytoczoną wcześniej klasyfikację nawyków mentalnych można z powodzeniem odnieść do czynników integrujących i dynamizujących. Co więcej, **reframing, czyli zmiana ram odniesienia w koncepcji Mezirowa tutaj ma miejsce właśnie dzięki powtórnemu zrozumieniu własnych doświadczeń i uczeniu się z tego procesu.** Ponadto dzięki wzmocnieniu czynników integrujących i dynamizujących (naturalnie występujących w pracach autoetnograficznych) poprzez zastosowanie

<sup>27</sup> Tematy zrealizowanych prac licencjackich i magisterskich na kierunkach pedagogicznych.

różnych innowacyjnych technik służących do rozwoju osobowościowego, autor może doświadczyć funkcji transformatywnej. Zasada się ona tutaj na założeniu, iż dogłębne zrozumienie dotychczasowego życia (czynniki integrujące) oraz pozytywne spojrzenie w przyszłość (czynniki dynamizujące) mogą przyczynić się do głębokiej, jakościowej zmiany w postrzeganiu własnej osoby, tożsamości, powołania do zawodu i praktyki zawodowej itp.

W końcu autoetnografia ma **służyć transformacji** jej autorów, czyli „znaczącej, fundamentalnej, wewnętrznej zmianie w przekonaniach, uzasadniających konkretne działanie. Transformacja nie wymaga zewnętrznych oddziaływań środowiskowych, tak jak to ma miejsce w przypadku zmiany, dlatego też działanie staje się naturalne i w ten sposób umożliwia osiągnięcie upragnionego celu”<sup>28</sup>. Rozpoczyna się ona wówczas, kiedy osoba wycofuje się ze stagnacji w założonych przekonaniach i jest gotowa do przeorientowania swojej aktywności i wyboru nowej ścieżki rozwoju personalnego i zawodowego. Taką właśnie gotowość podejmuje autor piszący autoetnografię. Co więcej, jej szerokie pole analizy dotyczy zarówno wymiaru personalnego, jak i zawodowego<sup>29</sup>. Tym samym wpisuje się ona w nowatorską koncepcję refleksyjno-transformacyjnego kształcenia nauczycieli<sup>30</sup> i innych „people-oriented professions”. Wydaje się, że powyżej opisany związek teorii Mezirowa i badania autoetnograficznego można przedstawić na poniższym rycinie.



Rys 1. Teoria transformatywnego uczenia się i badanie autoetnograficzne

<sup>28</sup> J. Palinkas, *The difference between change and transformation*, „The Voice of the CIO Community, CIO INSIGHT”, <https://www.cioinsight.com/it-management/expert-voices/the-difference-between-change-and-transformation> (dostęp: 19.11.2019).

<sup>29</sup> W. MCWhinney, L. Markos (2003), *Transformative education across the threshold*, „Journal of Transformative Education” t. 1, s. 16.

<sup>30</sup> Taką koncepcję przyjmuje w swoim podziale M. Szymańska, *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019.



Jak w takim razie można wykorzystać autoetnografię w kształceniu refleksyjnych praktyków? Poniżej przytoczę kilka przykładów. Zaznaczam jednak, iż z uwagi na formę i objętość niniejszego opracowania nie jest to klasyczny raport z badań, a jedynie przyczynek do dyskusji.

Edukacja ustawiczna daje wiele takich możliwości, które ograniczane są z jednej strony kompetencjami osób prowadzących zajęcia (autoetnografia wciąż nie jest dostatecznie rozpropagowana w kręgu naukowców, zwłaszcza pedagogów), z drugiej strony przez chęci uczących się studentów, kursantów itp. Obie jednak przeszkody nie są takimi, których pokonać nie można tym bardziej, że korzyści z takich działań wydają się obiecujące.

Dotychczas najbardziej popularną formą wykorzystania autoetnografii w edukacji refleksyjnych praktyków jest oparcie o nią (jako metodę poznania) tworzonej pracy kończącej dany poziom kształcenia. Mówiąc o edukacji ustawicznej, mam tu na myśli osoby już pracujące, a uczęszczające na studia doskonalące/dokształcające. Co więcej, studenci tacy (posiadający już doświadczenie praktyczne) wykazują głębsze zainteresowanie tą formą poznania, a ich prace ukazują wielowymiarowość patrzenia na własne życie zawodowe i prywatne. Ta forma wiąże się jednak z długotrwałym procesem badania, jaki wymagany jest dla seminarium. Rodzi się tu pytanie – ile w takim razie powinno trwać takie badanie? Nie jest to przecież krótkotrwałe zastanowienie się nad własnym życiem ani też długotrwała psychoterapia. Literatura i praktyka nie daje jednoznacznych odpowiedzi.

Kolejną możliwością jest zastosowanie autoetnografii jako formy kończącej dany przedmiot. W ramach takiej pracy studenci mogą opisać własne doświadczenia zdobyte np. w ramach praktyk zawodowych czy też każdego innych zajęć, które miały na celu kształcenie kompetencji praktycznych. Tutaj ważne jest, aby nie przedkładać „formy nad treść” i nie skupiać się na wymaganiach metodologicznych. Absolutnie priorytetem jest autopoznanie studenta i kształtowanie się jego refleksji dotyczącej danego działania.

W ramach kursów i szkoleń prowadzonych w instytucjach rynku pracy dla osób pracujących w zawodzie, autoetnografia wydaje się niezwykle obiecującą formą autoewaluacji własnych osiągnięć, podsumowania i wytyczenia nowych celów. Co więcej, własne doświadczenia spisane przez praktyków mogą być inspiracją do szerszych zmian społecznych. Takie zastosowanie autoetnografii zyskuje coraz większe grono zwolenników w krajach zachodnich, w których autoetnografia znacznie szybciej zyskała popularność. Przykładem może być publikacja Elizabeth Henderson, która przez wiele lat pracowała z dziećmi w różnych środowiskach. Obecnie dzieli się własnymi doświadczeniami z władzami lokalnymi Szkocji. Znamiennym jest tytuł tej publikacji: *Autoethnography in early childhood education and care: narrating the heart of practice*<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> E. Henderson (2018), *Autoethnography in early childhood education and care: narrating the heart of practice*, Routledge, New York.

**Podsumowanie.** Kluczem do kształcenia refleksyjnych praktyków jest ich aktywne uczestnictwo w tym procesie. Bez świadomej partycypacji w zdobywaniu efektów kształcenia studentów, kursantów, czy uczestników innych, krótkich form szkoleniowych, osiągnięcie zamierzonych celów będzie tylko życzeniem edukatorów.

Wciąż aktualna teoria transformatywnego uczenia się jest zbieżna w swoich ważnych punktach z założeniami autoetnografii. Można wysunąć tezę, że każde badania autoetnograficzne jest transformatywnym uczeniem się. Jeśli więc teoria Mezirowa odnosi się do wszystkich dorosłych uczących się, wszystkie te osoby mogą przeprowadzić badanie autoetnograficzne. Czy w takim razie autoetnografia może odnieść sukces w ustawicznej edukacji dorosłych? Odpowiedź będzie pozytywna, jeśli takie będzie nastawienie środowiska naukowego do tej formy, jej odmian i elastycznego traktowania takiego badania (czyli takiego, które dalekie jest od scjentyistycznych wymogów).

Wskazane tu przykłady zastosowania autoetnografii w edukacji ustawicznej dorosłych są tylko nikłym wskazaniem tego, co praktyka może uczynić powszechnością.

## Bibliografia

1. Barad K. (2003), *Posthumanism performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter*, Signs, Vol 28, No. 3, Gender and Science, s. 801–803.
2. Bednarz-Luczewska P., Luczewski M. (2012), *Podejście biograficzne*, [w:]: *Badania jakościowe*, t. 2. *Metody i narzędzia*, red. D. Jemielniak, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
3. Brown J.S. (1957), *Principle of intrapersonal conflict*, Journal of Conflict Resolution 1, s. 135–154.
4. Bruner J. (1990), *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
5. Brzezińska A. (1997), *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” nr 3, s. 113–133.
6. Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń–Poznań.
7. Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Metody badań jakościowych*, T. I, PWN, Warszawa.
8. Dróżka W. (2011), *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 135–151.
9. Frijda N.H., Mesquita B. (1994), *The social roles and functions of emotions*, [w:] S. Kitayama and H. R. Markus (red.), *Emotion and Culture: Empirical Studies of Mutual Influence*, American Psychological Association, Washington, DC, s. 51–87.
10. Gołębiak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń–Poznań.
11. Jan Paweł II (1993), *Veritatis splendor*, Pallotinum, Poznań.
12. Johns C. (2000), *Becoming a reflective practitioner*, Blackwell Science, Oxford.
13. Henderson E. (2018), *Autoethnography in early childhood education and care: narrating the heart of practice*, Routledge, New York.
14. Honeycutt J.M., Mapp C.M., Knasser K.A., Banner J.M. (2009), *Intrapersonal communication and imagined interactions*, [w:] *An integrated approach to communication theory and research*, M.B. Salwen, D.W. Stacks (red.), New York – London: Routledge Taylor & Francis Group, s. 323–335.

15. Łukasik B. (2014), *O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” t. XXIII, s. 209–217.
16. Łukasik J.M. (2017), *Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela*, „Labor et Educatio” nr 5, s. 155–165.
17. Łukasik J.M. (2016), *Poznać siebie i dbać o własny rozwój*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
18. Kaźmierska K. (2004), *Wydawanie narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny” t. 53 (1), s. 71–96.
19. Marsh H.W. (1984), *Self-concept, Social Comparison, and Ability Grouping: A Reply to Kulik and Kulik*, *American Educational Research* 21, s. 799–806.
20. McKernan J. (1996), *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*, Kogan Page Abingdon.
21. MCWhinney, Markos L. (2003), *Transformative education across the threshold*, „Journal of Transformative Education” t. 1.
22. Mezirow J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
23. Mezirow J. (2000), *Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory*, [w:] J. Mezirow & Associates, *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
24. Neisser U, Boodoo G., Bouchard Jr T.J., Brody N., Ceci S.J., Halpern D.F., Loehlin J.C., Perloff R., Strenberg R.J., Urbina S. (1996), *Intelligence: knows and unknowns*, „American Psychologist” 51(2), s. 77–101.
25. Palinkas J., *The difference between change and transformation*, „The Voice of the CIO Community, CIO INSIGHT”, <https://www.cioinsight.com/it-management/expert-voices/the-difference-between-change-and-transformation> (dostęp: 19.11.2019).
26. Paris S.G., Ayres L.R. (1997), *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
27. Perkowska-Kleiman A. (2019), *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wyd. APS, Warszawa.
28. Pleskot-Makulska K. (2007), *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka 'a Mezirova*, „Rocznik Andragogiczny”.
29. Pyżalski J, Merecz D. (2010), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
30. Raelin J.A. (2002), *I don't have time to think!. versus the art of reflective practice*, „Reflection” 4 (1), s. 138–142.
31. Reason P. (1993), *Reflection on sacred experience and sacred science*, „Journal of Management Inquiry” 2(3), s. 273–283.
32. Richardson L. (1997), *Fields of play: constructing an academic life*, Routledge, New York.
33. Riessman C. (1993), *Narrative analysis*, Sage Publications, Newbury Park.
34. Ronai C.R. (1994), *Multiple reflections of child sex abuse. An argument for a layered account*, „Journal of Contemporary Ethnography” nr 23, s. 395–426.
35. Spry T. (2001), *Performing autoethnography. An embodied methodological praxis*, „Qualitative Inquiry” nr 6, s. 706–732.
36. Szempruch J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
37. Szymańska M. (2019), *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo AIK, Kraków.
38. Szymańska M. (2019), *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków.

39. Szymczak J. (2009), *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, „Forum Dydaktyczne: Przeszłość, terażniejszość, przyszłość”, nr 5/6, s. 50–58.
40. Taguchi H.L. (2010), *Going Beyond the Theory. Practice Devide in Early Childhood Education. Introducing an Intra-active Pedagogy*, Routledge taylor & Francis Group, London – New York, s. 4.
41. Trzebiński J. (2002), *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w]: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP.

**dr Magdalena CIECHOWSKA** – Akademia Ignatianum w Krakowie