

**Urszula Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, ss. 190.**

Narracja traktowana jest we współczesnej humanistyce nie tylko jako struktura wypowiedzi, estetyczny efekt zabiegów twórczych, ale jako właściwość umysłu, ludzka zdolność organizowania doświadczenia w znaczące całości, czyli – ujmując rzecz krótko – jako forma samorozumienia. Bardzo ciekawie wpisują się w ten sposób podejścia do narracji badania Urszuli Tabor. Uczyniła ona przedmiotem swojego zainteresowania przemiany sfery osobistej i zawodowej w nauczycielskich biografiach, uwzględniając fakt, że owe biografie są w dużej mierze podmiotowo konstruowane.

Autorka wykorzystała w badaniach opowieści nauczycieli znajdujących się w tzw. fazie stabilizacji (wiek średni, średnia dorosłość), czyli między 35 a 65 rokiem życia. Jest to okres eksploracyjnie obiecujący, jako że uchodzi zaznaczony sprzecznościami, nakładaniem się procesów o odmiennych wektorach – w świadomości powszechnej i w wielu teoriach funkcjonuje jako czas największej kreatywności, ale również możliwej stagnacji i poważnych przesileń (kryzys wieku średniego). Chodzi także o to, że zgodnie z koncepcją Junga, uzyskanie w miarę stabilnej pozycji społecznej stanowi punkt wyjścia dla procesu indywidualizacji. Autorka książki próbowała zrekonstruować indywidualne modele rozwoju badanych osób, czyli ich jednostkowe sposoby dopełniania zastanych wzorców kulturowych. Posłużyła się w tym celu metodą wywiadu biograficznego (22 nauczycieli śląskich szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich), uzyskane dane analizując za pomocą kodowania i tworzenia matryc pojęciowych oraz chronologicznych, co umożliwiło zarówno syn-, jak i diachroniczną penetrację narracji.

Opowieści, w które dzięki Urszuli Tabor uzyskujemy wgląd, obejmują doświadczenia z dzieciństwa i okresu adolescencji (dom rodzinny, kariera szkolna, pozycja w grupie rówieśniczej, zainteresowania), przemiany, jakie przyniosła wczesna dorosłość (małżeństwo, rodzicielstwo, kontakty towarzyskie), kształtowanie tożsamości w przeżywanej właśnie przez rozmówców fazie stabilizacji (transformacje więzi rodzinnych, zdarzenia kryzysowe, plany). Ponieważ struktura dnia – a to znaczy również ludzkiej biografii – wyznaczana jest w poważnym stopniu przez rytm pracy, odrębny fragment tekstu poświęcony został procesowi rozwoju zawodowego (wybór profesji, adaptacja i identyfikacja zawodowa, przygotowanie do zawodu i doskonalenie kwalifikacji, kryzysy, wizje rozwoju).

Jedną z najciekawszych części pracy jest rozdział *Indywidualne modele nauczycielskich biografii*, w którym autorka, porządkując teoretycznie zgromadzony materiał, stworzyła prostą i czytelną typologię postaw badanych pedagogów wobec rozwoju osobistego i zawodowego. Klasyfikacja obejmuje dwa kryteria: ukierunkowanie rozwoju oraz zakres rozwoju. Wedle pierwszego z nich nauczy-

cielskie biografie przyjmują wzorce: doskonalenia (intencjonalna i permanentna aktywność rozwojowa traktowana jako cel sam w sobie), odroczenia (ograniczenie lub wstrzymanie działań, odczuwane albo jako szansa na namysł i przewartościowanie życia, albo jako destrukcyjna stagnacja), wycofania (rezygnacja z działań i planów, niechęć do pracy, utrata poczucia sensu wysiłku). Drugie kryterium pozwala rozróżnić wzorzec: harmonizowania (próby łączenia zaangażowania w rozwój w sferze osobistej i zawodowej) oraz specjalizacji (wybór jednej sfery, w którą inwestuje się większość czasu i sił).

W badaniach opartych na gromadzeniu i analizie ludzkich narracji uzyskujemy dostęp do kruchej i wielobarwnego świata, w którym w dobrze znanych schematach działań, pośród konwencjonalnych sformułowań, w jakich ludzie zwykle opisują własne życie, pojawiają się jednostkowo napromieniowane drobiazgi, odcienie wielokształtnego i nieuchwytnego biegu wypadków, wymykające się zazwyczaj zapędom tzw. twardej – a przez to redukcyjnej – metodologii. Niezwykle pouczająca jest możliwość usłyszenia, w jaki sposób może przeżywać stres początkujący nauczyciel (s. 57), jak można lubić własną profesję, nie znosząc swojej grupy zawodowej (s. 58), jak trzeba trzeć policzki, aby matce nie było wstyd (s. 65), jak dochodzi do głosu po latach lęk i doświadczenie niekochania (s. 66, 69), jak istotna jest „atmosfera studiów” (s. 84), jak dojrzewa się do własnej cielesności (s. 93), jak budzi się nauczycielskie sumienie i pokora (s. 116) etc. Relacje z efemerycznych, jednostkowych przeżyć więcej nam mówią o nauczycielskim rozwoju, o jego inspiracjach i barierach niż niejednen tom prezentujący zoperacjonalizowane zmienne. Rozumiemy wszak rzeczywistość kontekstowo.

Trochę zatem dziwi, że autorka – bardzo sprawnie wykorzystująca procedury badań jakościowych – w części teoretycznej, charakteryzując specyfikę i dylematy takich badań, przedstawia je w oparciu o scjentyistyczne założenia. Nie artykułuje ich wprawdzie *explicite*, ale stanowią milczące zaplecze takich oto osobliwych sformułowań: „Poznanie jakościowe [...] nie uprawnia do tworzenia teorii pedagogicznych” albo: „Badacz nie tyle zyskuje «czystą» wiedzę na temat drugiego człowieka, ile na bazie własnych doświadczeń, przeżytych sytuacji i znaczenia, jakie nadał własnym przeżyciom, buduje przekonanie o odczuciach innego. Taki mechanizm wiąże się z subiektywizmem, jakiego nie zawsze (o ile w ogóle) badacz jest w stanie uniknąć” (s. 51). W badaniach jakościowych nie możemy konstruować teorii? Owszem, ale tylko wtedy, gdy scjentyistycznie zdefiniujemy teorię, na przykład jako system twierdzeń pełniący funkcję eksplanacyjną (czyli *de facto* ustalający prawidłowości), z wykluczeniem takich deskrypcji, które koncentrują się na interpretacji czy typologii. Czy subiektywizm to metodologiczna skaza, której pozbylibyśmy się, gdybyśmy tylko mogli? Naturalnie, o ile wierzymy, że istnieje „ponadświatowy”, podmiotowo i kulturowo niewykłany, obiektywny punkt widzenia, wiedza „czysta”, a także o ile – nie przerobiwszy lekcji przełomu antypozytywistycznego – rozumienie drugiego utożsamiamy z niekontrolowanym „wczuwaniem się”, a nie z konstrukcją znaczeń.

Jeszcze jedna uwaga. Zabrakło w prezentowanych narracjach wyraźnego odniesienia do uwarunkowań świata w fazie płynnej nowoczesności, zwłaszcza że autorka w rozdziale *Nauczyciel w okresie ponowoczesnych przemian edukacyjnych* znakomicie charakteryzuje komplikacje i wyzwania, jakie towarzyszą konstruowaniu modelu roli zawodowej nauczyciela w rzeczywistości zdecentrowanej i pełnej ryzyka. Szkoda, że ten wątek nie został szerzej uwypuklony w opowieściach pedagogów (albo jego ewentualny brak skomentowany). Cóż, otwiera się przestrzeń dla dalszych badań.

Usterki, na jakie zwróciłem uwagę, to w gruncie rzeczy drobiazgi. Otrzymałimy naprawdę dobrą książkę. Urszula Tabor nieźle pisze, argumentuje przejrzyście, ma zmysł syntezy, a przede wszystkim przeprowadziła arcyciekawe badania, które ukazują nam barwne smugi światów jedynych – nauczycieli w drodze, w niepowtarzalnej podróży, z ich bagażem doświadczeń, kompleksami, pasjami, mniemaniem i tęsknotami.

*Krzysztof Maliszewski\**

**Monika Piątek, *Płeć a rozwój religijności. (Badania empiryczne osób w wieku od 12 do 24 lat)*, Wydawnictwo PWSZ im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Tarnobrzeg 2008, ss. 220.**

W 2008 roku ukazała się praca Moniki Piątek pt. *Płeć a rozwój religijności (Badania empiryczne osób w wieku od 12 do 24 lat)*, opublikowana przez Wydawnictwo PWSZ im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu. Celem rozprawy było dokonanie analizy religijności młodzieży żeńskiej i męskiej w wieku od 12 do 24 lat. Autorka nawiązała w niej do psychologicznej koncepcji rozwoju Cz. Walesy, która uwzględnia ogół wymiarów życia religijnego. W swoich pracach posłużyła się wywiadem eksploracyjno-krytycznym do badania religijności, zawierającym pytania o charakterze otwartym. Otrzymane wyniki rozpatrzyła zgodnie z poznawczą analizą strukturalnego modelu religijności, a także wedle 31 kategorii interpretacyjnych wyodrębnionych przez grupę sędziów kompetentnych. Wśród nich uwzględniono m.in. aspekty egzystencjalne, stany, procesy rozwojowe, wzorce rozwoju. Posłużyły one opisowi poszczególnych przejawów życia religijnego respondentów.

Na książkę M. Piątek złożyło się pięć rozdziałów. Pierwszy z nich obejmuje problematykę psychologicznych aspektów religijności (s. 13–43). Autorka wyszła od przedstawienia strukturalnej definicji religijności, wyróżniając i opisu-

---

\* Dr Krzysztof Maliszewski, adiunkt w Zakładzie Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania w Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.