

Maciej Jemioł  
ORCID: 0000-0003-3627-9392  
Akademia Ignatianum w Krakowie

# Struktury narracyjne w edukacji z perspektywy etycznej

Narrative Structures in Education from  
an Ethical Perspective

## ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on how many ethical problems concerning education relate to the narrative structures that can be found in the education process. These considerations, rooted in the works of Michael Oakeshott, Erik H. Erikson, Richard Pring, and Arthur C. Dan- to, among others, refer primarily to three kinds of narratives: instru- mental, objective, and subjective. Instrumental narratives, which are used by teachers in didactic processes (e.g., fables or anecdotes), are discussed here in the context of the problem of representing marginalized groups in the school system. Objective narratives, about the outside world and its social institutions, are related to the moral rule of Erikson, which is that one should do to another that which will advance the other's growth, even as it advances one's own. Subjec- tive narrations, which teachers as well as learners tell to themselves, are shown here in combination with the need for the moral education of youths. In all of these examples, we see narrative structures as a good formal point of reference for a discussion of the moral prob- lems in education.

## KEYWORDS

narrative, narrative structures, education, ethics of education, fables

## SŁOWA KLUCZOWE

narracja, struktury narracyjne, edukacja, etyka edukacji, bajki

SPI Vol. 25, 2022/3  
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.3.005  
Nadesłano: 11.04.2022  
Zaakceptowano: 13.06.2022

## ABSTRAKT

Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się temu, w jaki sposób rozmaite problemy natury etycznej dotyczące edukacji powiązane są ze strukturami narracyjnymi, które występują w procesach edukacyjnych. Wywód, oparty m.in. na uwagach Michaela Oakeshotta, Erika H. Eriksona, Richarda Pringa i Arthura C. Danto, dotyczy zwłaszcza trzech rodzajów takich narracji: instrumentalnych, obiektywnych i podmiotowych. Narracje instrumentalne, czyli te wykorzystywane przez nauczycieli w procesach dydaktycznych (np. bajki, anegdoty), przywołane są tu w kontekście problemu reprezentacji marginalizowanych grup w systemie szkolnictwa. Narracje obiektywne, dotyczące świata i funkcjonujących w nim systemów społecznych, omawia się tutaj w odniesieniu do zasady moralnej Eriksona, która zakłada, że należy czynić drugiemu to, co przyczyni się do jego rozwoju, w tej samej mierze, w jakiej przyczyni się do naszego. Narracje podmiotowe, a więc te, które opowiadają sobie sami uczniowie i nauczyciele i które dotyczą ich życia, ukazane są w świetle potrzeby moralnego wychowania młodzieży. W każdym z tym przypadków odsłania się obraz perspektywy struktur narracyjnych jako dobrego formalnego odniesienia do debat nad moralnymi problemami edukacji.

## Wprowadzenie

Nietrudno jest, jak się zdaje, ulec na początku rozważań złudzeniu, że edukację i narrację powinno się traktować jako obszary należące do dwóch zgoła odmiennych sfer kulturowych. Ta pierwsza nasuwa bez wątpienia skojarzenia z różnorodnymi formalnymi instytucjami (szkoła, uniwersytet itp.), z kodyfikacją, a być może nawet z normatywizmem; jest regulowana prawnie i odgórnie zarządzana, rządzą nią rozmaite systemy. Nawet w oderwaniu od tego typu legalistycznych skojarzeń, w kontekstach dalece mniej uregulowanych współczesnym drobiazgowym prawem, edukacja wciąż jawi nam się jako coś poważnego, mającego na uwadze przekazanie innym wiedzy i wyznaczanego przez sztywną dynamikę ról ucznia i nauczyciela. Narracja z kolei, choć również ograniczana podobną dynamiką ról (narrator i odbiorca), jest jednak dalece bardziej nieuchwytna, nieformalna, spluralizowana. Przybiera bardzo różne postacie, jest zjawiskiem w kulturze, procesem opowiadania opowieści, swobodnym wytworem ludzkiej działalności czy też kreatywności. Nie bazując

na niczym więcej niż na tych prostych, wstępnych obserwacjach zauważamy, że przestrzenią kulturową właściwą edukacji jest, z braku lepszego określenia, przestrzeń „twarda”, właściwa prawu, umowie społecznej, uregulowanym stosunkom międzyludzkim, z kolei narrację ulokować moglibyśmy w przestrzeni „miękkiej”, umykającej klasyfikacji, pozostawiającej nam dużą dozę dowolności. Taki właśnie podział kultury na sferę „twardą” i „miękką” jest zgodny ze współczesną intelektualną modą na postulowanie podobnych dualizmów<sup>1</sup>, nie oznacza to jednak, że nie oddaje on dobrze natury rzeczy. Mniejsza o to, czy rzeczywiście tak jest; ważne jest to, że za pomocą tejże metafory jasno zauważyć możemy, w jaki sposób edukacja i narracja wydają się od siebie odseparowane.

Mimo to niektórzy badacze utrzymują, że możemy się doszukać czegoś, co istnieje niejako na przecięciu tych dwóch kulturowych sfer, w których ulokowaliśmy te dwa zjawiska, że istnieje coś, co łączy edukację i narrację. Ściślej zaś rzecz biorąc – takie spojrzenie na „twardą” sferę edukacji, które rozpatruje ją z „miękkiej” perspektywy narracyjnej. F. Michael Connelly i D. Jean Clandinin w artykule zatytułowanym *Narrative and Education* wykraczają np. w swoich refleksjach poza utarte sposoby instytucjonalnego interpretowania edukacji i poszukują jej, jak sami opisują, w ramach „horyzontów” – poruszających doświadczeń naszego życia, naszych własnych narracji o nas samych, „które trudno było [...] pominąć lub zredukować” (Connelly, Clandinin 1995: 75)<sup>2</sup>. Czyniąc to, sięgają do przemyśleń filozofów edukacji, takich jak Michael Oakeshott, ale i znawców psychologii, chociażby do Erika H. Eriksona, a więc autorów bardzo skupionych na wewnętrznym życiu człowieka i tym, w jaki sposób on tego życia doświadcza<sup>3</sup>. Nieco bardziej techniczne i słabiej powiązane

- 
- 1 Jak się zdaje, konceptualizacja zjawisk z domeny społecznej, kulturowej i w ogóle pozafizycznej, np. prawa, nauk czy nawet faktów wedle dualizmu „twardy ≠ miękki” spopularyzowana została w drugiej połowie XX wieku, wraz z powszechnym przyjęciem się podziału na umiejętności twarde i umiejętności miękkie (ang. *hard and soft skills*). Wobec kultury jako takiej zastosował ją bodajże jako pierwszy w 1943 roku Frederic Charles Bartlett (1946: 145), pionier psychologii kulturowej.
  - 2 Tłumaczenie cytatów w niniejszym tekście, o ile nie zaznaczono inaczej – M.J.
  - 3 Jak podkreślał to Terry Nardin (2020) w swoim opracowaniu na jego temat, Oakeshott znany jest właśnie jako przede wszystkim ze swoich pism na temat życia politycznego i moralnego. Z kolei Erikson (1998) bardzo dużo uwagi

z filozofią podejście do tego zagadnienia reprezentują również inni badacze, tacy jak Hunter McEwan czy Ivor Goodson, którzy koncentrują się na metodologicznym zagadnieniu „analizy narracyjnej” (ang. *narrative inquiry*; Fenstermacher 1997: 120). Choć nastawione bardziej na praktyczne zastosowanie narracji, badania te dotyczą jednak samego sedna problemu relacji między narracyjną wieloaspektywnością i naszymi usilnymi, podejmowanymi codziennie wysiłkami na polu edukacyjnym.

Właśnie ta perspektywa narracyjnego patrzenia na edukację, reprezentowana przez powyżej wymienionych myślicieli, i posiadająca, jak się zdaje, mocne uzasadnienie w literaturze przedmiotu ich autorstwa, zastosowana zostanie w niniejszym krótkim tekście, w ramach którego chciałbym się skupić na problemach moralnych dotyczących edukacji. Co do kwestii istnienia takich problemów, nie powinno być żadnych wątpliwości, jak przekonująco dowodził tego Richard Pring (2001: 101–112), twierdząc, że wszelka praktyka edukacyjna nosi znamiona działania o charakterze moralnym. Jako taka stanowi w rozmaitych kontekstach, w których funkcjonuje, przedmiot zainteresowania etyki, stąd właśnie chęć, by zaprezentować szereg uwag eksplorujących jej moralność w tej przestrzeni, w której jest ona powiązana z narracją. Jednym z zagadnień narzucających się badaczowi przy refleksji nad tą przestrzenią jest bez wątpienia kwestia prawdziwości narracji, poruszana m.in. przez Waltera Doyle’a czy Denisa Phillipsa (Fenstermacher 1997: 120), ponieważ jednak dotyka ona bardziej złożonej problematyki epistemicznej i analizowana była już w wielu opracowaniach, a poza nią wciąż poruszyć można wiele interesujących pytań bliżej związanych z współczesnymi dylematami moralnymi, przedstawione tu uwagi dotyczyć będą przede wszystkim tychże dylematów.

Oczywiście etyka, edukacja i narracja są to wszystko zjawiska niezwykle złożone, toteż już na wstępie niezbędne okazuje się bardziej precyzyjne ujęcie tego, o czym będzie tu mowa. I tak etyka będzie w ramach niniejszego opracowania rozumiana szeroko, przedteoretycznie, jako refleksja nad problemami moralnymi, a więc takimi, które związane są regułami naszych działań i ich oceną wedle

---

poświęcił psychoanalitycznej teorii psychospołecznego rozwoju człowieka, nie pomijając przy tym zagadnienia historycznej natury ludzkiego życia.

różnych systemów wartości. Odniesienie do konkretnych systemów etycznych nie jest tu konieczne, bowiem rozważania dotyczą nie tyle rozwiązań problemów, co samych problemów jako takich, ich rozumienia i formułowania. W niniejszym tekście przywołane zostaną zwłaszcza cztery przykładowe problemy etyczne dotyczące edukacji, które omawiane są również szeroko w literaturze przedmiotu: problem reprezentacji (Hurley 2005), problem koherencji i problem autentyczności (Danto 1985; Pring 2001) oraz problem genezy edukacji moralnej (Connelly, Clandinin 1995). Przy ich omawianiu edukacja traktowana będzie jako kontekst, w ramach którego problemy te się pojawiają i do którego się odnoszą, jako sfera działań o charakterze moralnym, zarówno dla nauczającego, jak i dla uczącego się. Ponieważ wspomniane problemy wystąpić mogą na każdym szczeblu formalnej edukacji, a także w pozainstytucjonalnych sytuacjach edukacyjnych, chodzi tu z konieczności o kontekst możliwie szeroki, choć w przypadku konkretnych problemów pojawią się też odniesienia do wyróżnionych etapów kształcenia, w których są one szczególnie wyraźne (np. dydaktyka wczesnoszkolna, kształcenie dorastającej młodzieży). Wreszcie określenie „struktury narracyjnej” odnosi się tu do określonej ramy teoretycznej, perspektywy badawczej, w ramach której wyróżnia się narracyjność jako szczególną cechę wytwarzanej przez człowieka rzeczywistości i klucz pomocny do jej zrozumienia. Punktem odniesienia do rozumienia narracji będą tu zwłaszcza poglądy Arthura C. Danto (1985).

Oakeshott stwierdził kiedyś, że:

[...] nikt z nas nie rodzi się istotą ludzką; każdy z nas jest tym, czym nauczył się być. Znaczy to tyle, że człowiek jest tym, co nauczył się postrzegać, myśleć i czynić, a także że różnice między istotami ludzkimi są różnicami w tym właśnie, czego te istoty się w swoim życiu nauczyły. [...] to powiązanie między uczeniem się i byciem człowiekiem oznacza, że każdy z nas jest swoją własną, odgrywaną przez siebie samego „historią”; a także że określenie „natura człowieka” jest jedynie czymś, co używamy na oznaczenie wspólnej nam i niemożliwej do odrzucenia formy zaangażowania: by stawać się poprzez uczenie się (Oakeshott 2001: 6).

Niewątpliwie za obserwacją tą, tak charakterystyczną dla myśliciela zafascynowanego konceptem ludzkiego życia jako prywatnej „historii”, stało głębokie przekonanie o formującej roli edukacji, która nie tylko definiuje, co każdy uczeń będzie wiedział jako przyszły

dorośli człowiek, ale też w jaki sposób będzie myślał, a w rezultacie – kim się stanie. Przekonanie to daje się również odnieść do struktur narracyjnych, które towarzyszą nam w edukacji.

Zastanówmy się teraz, jakie da się wyróżnić podstawowe sposoby występowania narracji w procesach, o których traktuje Oakeshott. Istnieją przynajmniej trzy takie podstawowe sposoby, być może więcej. Na pewno wyróżnić można w edukacji, i w ogóle w uczeniu się, narracje o charakterze podmiotowym, a więc takie, które dotyczą uczniów, ale i nauczycieli. Są to narracje, w ramach których wykształca się to, jak rozumiemy siebie samych, to, co jesteśmy w stanie powiedzieć o sobie i o naszym życiu. Są one bez wątpienia szczególnie ciekawe dla psychologów takich jak Erikson, jeśli tylko założycy, że mogą one wpływać na ludzkie życie rozumiane jako psychologiczny proces, albo wręcz że są tego procesu podstawą, jak sugeruje się to w narracyjnej teorii tożsamości. Innym rodzajem narracji w obrębie edukacji są te o charakterze przedmiotowym. Dotyczą one świata zewnętrznego i kierujących nim reguł, funkcjonowania społeczeństwa czy tego, co uznaje się za panującą normę. Oczywiście możemy tak o tym mówić jedynie wtedy, jeśli przyjmiemy założenia niesłabnącej na popularności metafory „kultury jako tekstu” – w jej świetle szkoła jest taką samą przestrzenią kulturową jak zakłady pracy czy media masowe i często powiela te same co one narracje. Tym, co ją wyróżnia, jest podklasa narracji dotycząca jej samej – narracji o tym, czym jest edukacja, czemu powinna służyć, jak ma być uprawiana itp. Wreszcie trzecim rodzajem narracji, jaki przychodzi tu na myśl, są narracje użyte w charakterze instrumentalnym. Chodzi mi tu o nic innego, jak tylko o opowieści, anegdoty czy nawet eksperymenty myślowe, których nauczyciele używają niekiedy w swojej pracy. Włączenie w treść lekcji fikcyjnej (albo i faktycznej, ale odpowiednio skontekstualizowanej) opowieści ma chociażby tę zaletę, że potencjalnie silnie angażuje słuchaczy, nie pozostaje jednak również bez konsekwencji. W dalszej części niniejszego artykułu zaprezentuję przykłady czterech związanych z edukacją problemów etycznych oraz to, w jaki sposób każde z nich daje się ująć w perspektywie narracyjnej – w odniesieniu do narracji subiektywnych, obiektywnych i instrumentalnych, poczynając od tych ostatnich. Celem niniejszego tekstu będzie zatem wykazanie na podstawie tych czterech wybranych przykładów, że niektóre przynajmniej problemy etyczne dają się ująć od strony narracyjnej.

## Narracje instrumentalne i problem otwartości na reprezentację

Dydaktyczna funkcja opowieści jest znana i wyraźnie ceniona już od czasów starożytnych, a być może i wcześniej. Świadomy tego był już bez wątpienia Ezop, bajkopisarz pozornie tworzący proste historie, który jednak, jak dowodziła Leslie Kurke (2011: 125–158), był w stanie za ich pomocą kontestować zastany przedfilozoficzny model wiedzy. Zdaniem Kurke, tym, co uprawiał Ezop, było „doradztwo polityczne poprzez bajki” (2011: 156), a w każdym razie była to działalność skierowaną w stronę dorosłych, bardziej właściwą tak typowemu dla starożytnej Grecji retorycznemu dyskursowi i debacie publicznej niż dydaktyce *per se*. W rzeczy samej, miał się Ezop nieraz parać krytyką i parodiowaniem przyjętych praktyk dydaktycznych (Kurke 2011: 202–238). Nie zmienia to faktu, że jego twórczość legła u podstaw bajki jako gatunku narracji, który później rozumiany był jako skierowany do dzieci i wykorzystywany do przekazywania im ważnych życiowych lekcji<sup>4</sup>, a który miał również skomplikowaną historię kulturową w samej Europie.

Nie bez przyczyny poruszam temat narracji instrumentalnych, poczynając od bajek, które są ich szczególnym przypadkiem, nie dość bowiem, że towarzyszą one nam od zarania cywilizacji i od bardzo dawna wykorzystuje się je (nie zawsze w formalnym procesie edukacji) jako narzędzie nauczania, to jeszcze mają one wydźwięk wyraźnie moralny. Po przykłady nie trzeba sięgać daleko. Młode pokolenia wieku XX i XXI są z bajkami uczącymi o wartości przyjaźni i miłości czy o niekrzywdzeniu innych bardzo dobrze zaznajomione, m.in. dzięki wysiłkom wytwórni filmów animowanych noszącej nazwisko Włta Disneya podjętym czy to w latach 40. i 50. XX wieku, czy też podczas jej słynnego renesansu w latach 90. Niesłabnąca z czasem popularność bajek, kolejne edycje wydawnicze klasycznych tekstów braci Grimm, ich filmowe oraz obecne w grach interpretacje i to, że wciąż i wciąż kieruje się je do dzieci – wszystko to wyraźnie przemawia za tym, jak mocno edukacja, zwłaszcza moralna, związana jest, również

4 Nie bez znaczenia jest tu chociażby fakt, że pisząc historię literatury dziecięcej Seth Lerer (2008: 35–56) bez wahania sięga do twórczości Ezopa – nie tyle, jak sam to zaznacza, ze względu na jej oryginalny charakter, co raczej z powodu tego, jak była ona interpretowana później, i to już za czasów Platona.

w przypadku najmłodszych uczniów, z instrumentalnie wykorzystywanymi opowieściami. Dzisiaj żyjemy w czasach, w których dydaktycy są aktywnie zachęcani do korzystania z adekwatnych anegdot skierowanych do słuchaczy (Sajduk 2015: 58), a wielu nauczycieli nie ustaje w dążeniach dotarcia do młodzieży za pomocą nowoczesnych środków przekazu – materiałów wideo w serwisie YouTube czy gier wideo – które jednak u swych podstaw wciąż zakorzenione są w prastarej sztuce opowiadania historii. Tym bardziej musimy być zatem świadomi konsekwencji, jakie sięganie po narracje w przekazie edukacyjnym za sobą pociąga, również w sferze etycznej.

Pytanie o to, jakiego rodzaju przekaz adekwatny jest dla dzieci w określonych grupach wiekowych od lat nie schodzi z ust nauczycieli, ale i twórców treści o charakterze rozrywkowym, prawodawców, dziennikarzy czy nawet zatroskanych obywateli<sup>5</sup>. Choć bardzo słuszne jest, że się je stawia, bowiem dzieci mają prawo do specjalnej ochrony przed szkodliwymi dla nich treściami – co zostało przyjęte nie tylko w wielu systemach etycznych, lecz również w międzynarodowej legislacji (Lievens, Valcke i Stevens 2015) – to jednak warto się tu również zastanowić nad zagadnieniami innymi niż rozważania o tym, od jakiego wieku młodzi ludzie powinni móc oglądać np. sceny o charakterze erotycznym. Są to aspekty treściowe tego zagadnienia, równie istotne są jednak także jego aspekty formalne. Te dotyczą przede wszystkim występujących w bajkach i innych opowieściach skierowanych do dzieci narracyjnych struktur, a także tego, w jaki sposób się je w te struktury angażuje.

Opowieści dydaktyczne stosowane w kontekście edukacji instytucjonalnej – bajki, historyjki, humoreski – nie są neutralne w swoim przekazie i wcale nie mają takie być. Przeciwnie, jak wszystko co w zasadzie ma charakter kształcenia (ponownie sięgam tu do Pringa, ale i po części do Oakeshotta), posługujemy się nimi, by wyrzucić na słuchaczach określony wpływ. Sama ich perswazyjna natura odbija się echem na formie, jaką one przyjmują, są to bowiem narracje dążące

---

5 Aktywność tych ostatnich daje się zaobserwować chociażby na kierowanym do rodziców i pedagogów portalu „Common Sense Media” (<https://www.common sense media.org/>, dostęp: 3.04.2022), na którym publikowane są recenzje filmowe biorące pod uwagę to, dla dzieci w jakim wieku właściwy jest dany film oraz zawierające wskazania co do zawartych w nim potencjalnie szkodliwych treści, takich jak przemoc, przekleństwa czy sceny seksu.



do określonego wniosku, czyli do morału. Z tego powodu funkcjonują w ramach narracyjnej struktury, którą określić można mianem „otwartej” na początku i jednocześnie „zamkniętej” na końcu, w tym sensie, że na swoim początku otwiera się ona na możliwie jak najszersze grono odbiorców, chociażby poprzez osadzenie w roli głównej bohatera, z którym łatwo się zidentyfikować, a na końcu zaś zamyka pulę dostępnych interpretacji, niejako narzucając zaangażowanemu uprzednio odbiorcy lekcję, którą ma wyciągnąć z przedstawionych wydarzeń. Przy czym to ostatnie nie musi wcale polegać na bezceremonialnym spuentowaniu opowieści jednym sprawnie skleconym morałem, takim jak np. „prawdziwych przyjaciół poznajemy w biedzie”, bo w gruncie rzeczy ten sam efekt daje się osiągnąć przy użyciu dowolnych środków narracyjnych, dzięki którym odbiorca uświadomi sobie, że to, co zdawało mu się z początku neutralną historią, w rzeczywistości przez cały czas dotyczyło tego, o czym mówi moral. Struktura jest tu zatem następująca: na początku wszyscy odbiorcy zachęceni są do zaangażowania się w historię (wysłuchanie jej), następnie ma miejsce akcja opowieści, i wreszcie narracja kończy się w jednym, konkretnym punkcie (puencie), do którego odbiorcy docierają razem z narratorem.

Tym, co jest tu szczególnie ważne, jest nie tyle funkcja porządkująca struktury narracyjnej, której przyjrzymy się później na innych przykładach, lecz jej funkcja angażująca. Jak ujął to Sławomir Chrost,

[...] dziecko utożsamia się i identyfikuje z określoną postacią, towarzyszy jej w wędrówce i razem z nią przeżywa radość, smutek, ból, stawia czoło wrogom, podejmuje wyzwania, przenosząc własne doświadczenia, emocje i potrzeby w świat bajek. Dzięki takiej identyfikacji zapoznaje się z całą gamą emocji, uczuć i postaw. Uczy się zachowań społecznie akceptowanych oraz tych, które są potępiane (Chrost 2016: 62).

Stwarza to bardzo interesującą przestrzeń o wymiarze etycznym, i to już na poziomie samej struktury, a nie treści opowiadanej historii. Przestrzeń ta pojawia się już na samym początku, jej geneza tkwi w otwartości aktu przekazywania narracji. To właśnie ta otwartość generuje moralne wyzwanie, stanowi bowiem w gruncie rzeczy wcale nieneutralny postulat, który domaga się równego i pełnego zrealizowania.

Milczące założenie jest tu takie, że opowiadana historia rzeczywiście otwiera się w równym stopniu na każdego odbiorcę (w tym

przypadku – każdego ucznia). Czy jednak w rzeczywistości jest tak zawsze? Rozważmy chociażby wspomniane powyżej animowane adaptacje bajek wytwórni Włta Disneya. Są one powszechnie znane na całym świecie dzięki międzynarodowej dystrybucji, licznym profesjonalnym lokalizacjom i zróżnicowanemu marketingowi kierowanemu przez zagraniczne filie The Walt Disney Company. Zdawać by się mogło, że stanowią wzór narracji skierowanych do wszystkich dzieci, a więc i dobre narzędzie dydaktyczne, zwłaszcza w pedagogice wczesnoszkolnej, tymczasem pozostają one dla współczesnych pedagogów tematem kontrowersyjnym. Ważny głos w tej sprawie podnosi chociażby Dorothy L. Hurley (2005: 221–232), która argumentuje, że obecne w filmach Disneya wyraźne binarne kodowane kolorystyczne w ramach dychotomii „biały/czarny” i „dobry/zły” uniemożliwia np. dzieciom o kolorze skóry innym niż biały nie tyle zrozumienie sensu opowiadanej historii, co utożsamienie się z nią i wykorzystanie jej do budowania własnej, pozytywnej tożsamości. Pozornie otwarta struktura narracyjna w rzeczywistości zamknięta jest na niektórych odbiorców ze względu na szkodliwe stereotypy, które (świadomie bądź nie) powiela. I nie jest to, co chciałbym podkreślić, problem dotyczący samej treści takich filmów animowanych, a przynajmniej nie tylko, sięga bowiem, jak na to zwróciłem uwagę, do samego rdzenia tych opowieści, czyli do dyktującej ich przebieg struktury narracyjnej.

W ten sposób to właśnie od strony analizy struktur narracyjnych docieramy do znanego we współczesnych badaniach nad mediami problemu reprezentacji, który wielokrotnie formułowany był w kontekście osób o kolorze skóry innym niż biały, nieheteronormatywnych czy niecisplciowych, choć w przestrzeni edukacyjnej, zwłaszcza w bardziej jednorodnych społecznościach, dotyczy on raczej po prostu dzieci o różnych umiejętnościach czy zainteresowaniach. Zauważmy, że w powyższych rozważaniach realną potrzebę różnorodnej reprezentacji w narracjach dydaktycznych (wymóg tego, że muszą być one otwarte na każdego) wywiedliśmy nie z bieżącego dyskursu politycznego i społecznego, którego silna ideologizacja czyni ten temat problematycznym, ale z samej definicji narracji dydaktycznej, z bardzo prostej struktury, w ramach której z konieczności ona funkcjonuje.

Nie ma chyba wątpliwości co do tego, że pomijanie niektórych uczniów w procesie dydaktycznym ze względu na jakąś ich cechę

wyglądu bądź charakteru, nawet w sposób tak zdawałoby się banalny i nieszkodliwy jak opowiedzenie historii, która nie jest zaadresowana do nich, jest czymś nieetycznym w praktyce nauczycielskiej. Fakt ten wskazuje jednak nie tylko na konieczność rozważnego i wrażliwego doboru prezentowanych narracji, lecz również na samą moralną powinność zastosowania tych narracji. Jeśli bowiem zadaniem nauczyciela jest nie tylko przekazywać wiedzę, ale i stanowić dla uczniów pewien moralny wzór, niezbędnym komponentem nauczania jest, by uczeń mógł się z nim do pewnego stopnia utożsamić, widzieć w nim kogoś, kim sam chciałby być w przyszłości<sup>6</sup>. Jeśli jednak między nauczycielem a uczniami zachodzi wystarczająco dużo różnic, co zdarza się szczególnie często w społecznościach multikulturowych, takie bezpośrednie utożsamienie może być znacząco utrudnione. Jednym ze sposobów, by temu zaradzić, jest – jak sugerują Dan Goldhaber, Roddy Theobald i Christopher Tien (2019: 25–30) – zatrudnianie w szkołach grona pedagogicznego równie zróżnicowanego jak sami uczniowie. Jeśli jednak i to nie jest możliwe, pewną opcją pozostają zawsze właśnie opowieści – historie o bohaterach odmiennych od samych nauczycieli, ale wciąż reprezentujących tę samą dyscyplinę moralną i przez to stanowiących wartościowy wzór do naśladowania. Mogą to być zwłaszcza bohaterowie uniwersalni, tacy jak antropomorficzne zwierzęta znane z niektórych publicznych kampanii informacyjnych skierowanych do dzieci. W ten sposób historia bajek dydaktycznych zatacza pewne koło, raz jeszcze wracając do pomysłów popularnych już od czasów Ezopa.

## Narracje obiektywne i problem koherencji oraz autentyczności

Przejdźmy teraz do rozważań nad narracjami obiektywnymi, na które ciekawe światło rzuca następujący cytat z Eriksona:

[...] okres dojrzewania postrzegałbym [...] jako etap ludzkiego życia najzupełniej otwarty zarówno od strony kognitywnej, jak i emocjonalnej na nowe ideologiczne wyobrażenia zdolne do uporządkowania fantazji

6 Pring zwracał uwagę, że rolą nauczyciela jest „inicjacja (zazwyczaj) młodych ludzi w wartościowy sposób postrzegania świata, doświadczania go, odnoszenia się do innych w sposób bardziej ludzki i wyrozumiały” (Pring 2001: 106), czyli, innymi słowy, że nauczyciel ma być dla młodych ludzi wzorem kogoś, kto tak właśnie patrzy na świat.

i energii nowego pokolenia. Zależnie od momentu historycznego doprowadzą one bądź do umocnienia, bądź też zakwestionowania zastanego porządku rzeczy, lub też do obietnicy przyszłej, bardziej radykalnej bądź bardziej tradycyjnej rzeczywistości, a przez to pomogą przezwyciężyć niepewność w kwestii tożsamości Erikson (1998: 86).

Narracje na temat tego, czym właściwie jest świat i społeczeństwo, w którym żyjemy, są nam przekazywane w procesach dydaktycznych już na bardzo wczesnych ich etapach, niemniej Erikson słusznie zauważa, że to, co nazywa on „ideologicznymi wyobrażeniami” (ang. *ideological imageries*), a co w praktyce często przyjmuje formę narracyjną, staje się zjawiskiem kluczowym nieco później, właśnie w okresie dojrzewania. Ponadto stawia on też trafny wniosek, że to właśnie okres dojrzewania, który jest dla młodego człowieka przede wszystkim czasem formowania się jego tożsamości (Erikson 1998: 67–70), stwarza przestrzeń etyczną, w której osoby odpowiedzialne za wpajanie tym młodym ludziom owych „wyobrażeń” postępować muszą „z mocnym poczuciem moralności i z z troskaniem o aspekt etyczny” (Erikson 1998: 86). Formuluje on nawet ogólną zasadę etyczną, która ma tu jego zdaniem zastosowanie. Brzmi ona następująco: „Czyn drugiemu to, co przyczyni się do jego rozwoju w tej samej mierze, w jakiej przyczyni się do twojego” (Erikson 1998: 86)<sup>7</sup>. Warto zadać pytanie, jak (i czy w ogóle) tę zasadę Eriksona dałoby się ująć poprzez odniesienie do struktur narracyjnych rządzących narracjami obiektywnymi w procesach dydaktycznych i jakie problemy etyczne są z nią związane.

Zacznijmy od roli, jaką pełnić ma nadanie pewnej struktury takim narracjom, jest to zaś, podążając wciąż tropem Eriksona (1998: 86), rola porządkująca. Jedną z podstawowych własności opowieści jest ta właśnie, że z pozornego chaosu, jakim często jest ludzkie doświadczenie, wyłania ona pewien porządek, ciąg przyczyn i skutków, konstrukcja składająca się ze sprawczych podmiotów (agensów) i wydarzeń, w których biorą one udział. Świadom tego Danto w swoich rozważaniach nad rolą narracji w historii jako nauce (i w praktyce historycznej) podkreślał, że „to, czego ludzie zazwyczaj chcą i czego

7 Erikson powołuje się w tym miejscu na swoje rozważania zaprezentowane w wykładzie na temat złotej reguły etycznej (Erikson 1994: 185–188), przy czym w *The Life Cycle Completed* podaje nieco inne sformułowanie tejże reguły i stosuje ją bardziej bezpośrednio w kontekście edukacji.

oczekują, gdy proszą o wyjaśnienie, jest to po prostu opowiedzenie prawdziwej historii”, a jednocześnie „gdy kogoś poprosimy o wyjaśnienie czegoś, ten ktoś sam z siebie zacznie nam opowiadać jakąś historię” (Danto 1985: 233). Mając na uwadze tę podstawową potrzebę wyjaśnienia, czy też uporządkowania, którą narracje mają w nas zaspokoić, nie możemy jednak po prostu założyć, że struktury narracyjne są w omawianej tu sytuacji gwarantem wymaganej przez Eriksona współważności uczniów i nauczycieli, oraz że nauczyciele korzystają z nich, by uczniowie postrzegali świat w sposób równie uporządkowany co oni. Przyjęcie takiego założenia oznaczałoby bowiem popadnięcie w błędne koło (błąd *petitio principii*). Wolno nam jednak podążyć dalej tropem sugerowanym właśnie przez Danto, który eksplanacyjną rolę narracji przyjmuje za daną ze względu na naturę samego eksplanandum, której doszukuje się on w zmienności rzeczy.

„Gdy domagamy się wyjaśnienia jakiegoś wydarzenia (o charakterze historycznym – M.J.), tak naprawdę odnosimy się do zmiany” – pisze Danto (1985: 346). Owa zmiana, inherentna dla narracji eksplanacyjnych, ujmowana jest przez niego w relacji do dwóch szczególnych punktów odniesienia – początku i końca – co już sugeruje pewną rządzącą nią strukturę. Jeśli strukturę tę da się ekstrapolować poza nauki historyczne, do sfery społecznej i kulturowej, a początkowe uwagi Danto zdają się sugerować, że tak jest, to okazuje się, że sam proces wyjaśniania świata, leżący przeciwieństwo u podstaw wszelkiej edukacji, ma charakter narracyjny. Sytuacja ta stwarza co najmniej dwa wyraźne strukturalne wymagania wobec narracji obiektywnych, które jednocześnie mają charakter etyczny (zupełnie tak samo, jak zauważyliśmy to wcześniej wobec wymagania otwartości narracji instrumentalnych).

Pierwsze wymaganie, najwyraźniej rzucające się tu w oczy, jest wymaganiem koherencji. Jeżeli jest tak, że wyjaśnianie świata w procesie edukacji polega na opowiadaniu historii na temat zachodzących w nim zmian, to muszą być one ze sobą spójne i przedstawiać jednolitą wizję tego świata. W przeciwnym wypadku jakakolwiek struktura przestaje być możliwa, bo wchodzi w konflikt sama z sobą. W praktyce prowadzi to do wniosku, jak ważna w dydaktyce jest konsekwencja, pełniąca w świetle powyższych przemyśleń niejako rolę gwaranta tego, że proces edukacyjny będzie dla młodego człowieka

konstruktywny, nie dysrupcyjny. By podać przykład z bieżącej rzeczywistości: współcześnie w Polsce dużo mówi się o tzw. „edukacji patriotycznej”, na którą silny nacisk zdaje się kłaść obecny rząd (Stec 2018), a którą z pewnością można uznać za dobry przykład narracji obiektywnej. Jest to bowiem koncepcja zakładająca określoną wizję nie tylko zjawisk społecznych i kulturowych (naród, obywatel itp.), lecz również samej edukacji i tego, czemu ma ona służyć (kształcenie postaw, krzewienie patriotyzmu, przekazywanie wartości itp.). Temat jest jednak wysoce kontrowersyjny, a takiemu podejściu do edukacji sprzeciwiają się niektóre środowiska o odmiennych poglądach, promujące własną, alternatywną wizję świata i nauczania (Podgórska 2021). Odkładając na bok kwestię tego, która ze stron sporu ma rację, zauważmy tylko, jak sytuacja ta wygląda od strony strukturalnej tych dwóch narracji. Brak koherencji rodzi konflikt, który ma bardzo duży wpływ na kształcenie milionów dzieci w polskich szkołach, z których wcale nie najmniejszym jest dysrupcyjny brak koherencji w tym, jak tym dzieciom wyjaśnia się świat.

Zauważmy jednak, że choć sytuacja taka jest szkodliwa dla samej struktury narracji, a przez to wątpliwa moralnie, równie wyraźne zagrożenie niesie i druga skrajność, w którą nie można popadać. Koherencja, zaznaczymy to dobitnie, nie oznacza dyktatury. Miniony wiek straszliwych wojen i postmodernistyczna refleksja, która przyszła później, szczególnie wyczuliły nas na zagrożenia, jakie stwarzają tzw. „wielkie narracje” czy też „metanarracje”, jak nazywał je Jean-François Lyotard (Aylesworth 2015: 2) – narracje obiektywne o ambicjach totalnych. W tym przypadku to praktyka i trudne historyczne doświadczenia uczą nas, że choć struktury narracyjne są nie tylko nieuniknione, ale i często dobroczynne (jak staram się tu tego dowieść), to nie możemy zaufać im bezgranicznie. Stąd właśnie potrzeba takich narracji obiektywnych, które będąc koherentne porzucają jednocześnie totalne ambicje, podkreślając raczej złożoność i pluralistyczną naturę świata, tak przecież zmiennego. Pytanie o to, jak dokonać tego, że korzystać będziemy z takich narracji, musi tu jednak pozostać bez odpowiedzi, bowiem ma ono charakter bardziej treściowy niż formalny, zaś jego rozstrzygnięcie to raczej kwestia uważnej i wrażliwej społeczno-politycznej debaty niż teoretycznych spekulacji. Tak czy inaczej, moralną odpowiedzialnością tych, którzy odpowiadają za edukację, jest dobieranie takich narracji

obiektywnych, które nie tylko nie będą dyktatorskie, ale też nie będą budzić silnych kontrowersji społeczeństwa.

Jest jednak i drugie wymaganie (obok wymagania koherencji), które należy tu zaznaczyć, dotyczy zaś ono autentyczności. Otóż, nie wystarczy, jak się wydaje, by przedstawiane młodemu pokoleniu w procesie edukacyjnym obiektywne narracje były koherentnym wyjaśnieniem zachodzących w świecie zmian. Trzeba jeszcze, by wyjaśnienie było autentycznie przyjmowane przez samych dydaktyków, jako trafnie oddające naturę rzeczy. To wymaganie również ma charakter strukturalny, choć może się to wydawać kontrintuicyjne. Raz jeszcze wracamy tu do roli angażującej, jaką te narracje muszą pełnić, a której temat porusza również sam, pisząc, że „jednym z kluczowych celów do osiągnięcia w narracji jest przygotowanie sceny pod bieg wydarzeń, który doprowadzi nas do końca” (Danto 1985: 248). Zwraca on tym samym uwagę, że aby można było uznać daną narrację za prawdziwie wyjaśniającą, musi ona już w samym swoim początku zawierać w formie załączka pewne założenia co do zakończenia. U Danto (1985: 248) wiąże się to wyraźnie z tym, że zmianę postrzega on właśnie jako coś dążącego od stanu początkowego do stanu końcowego, ale równie wyraźnie powiązane jest to również z dualizmem ról narratora i odbiorcy. Narracja wyjaśniająca nie jest, nawet czysto strukturalnie rzecz ujmując, procesem jedynie technicznym, transferem pewnego rodzaju wiedzy z jednego miejsca w drugie. Przeciwnie, jest czymś, co narrator przekazuje swojemu odbiorcy, biorąc tym samym odpowiedzialność za proces narracyjny już w momencie jego inicjacji. Narracja staje się tym samym, mówiąc metaforycznie, grą o niezerowej stawce (rozumianej abstrakcyjnie), w którą narrator jest zaangażowany i w której owa niezerowa stawka jest szczególnie istotna, nie jest bowiem pozbawiona charakteru etycznego. Autentyczność wyznawania przekazywanych wyjaśnień jest poręką tego, że stawka ta jest w przypadku narracji obiektywnych sprawą przynajmniej z założenia szczytną moralnie – dążeniem do przekazywania wiedzy i wartości, które samemu uważa się za prawdziwe, a nie np. do manipulowania uczniami tak, by uczynić z nich posłuszną, łatwą do wykorzystania masę.

Raz jeszcze docieramy zatem od strony struktur narracyjnych do zagadnienia, które historycznie ujmowano również z wielu innych, bardziej doraźnych perspektyw. Przypomina to chociażby, jak się



zdaje, przywoływane już tu przekonanie Pringa (2001: 105–106), że nauczycielem jest nie tyle ten, kto przekazuje swoim uczniom jakieś zestawy informacji i danych, lecz raczej ten, kto wprowadza ich w jakiś rodzaj *modus vivendi*, w moralny i społeczny porządek, którego sam jest uczestnikiem i do którego również został niegdyś wprowadzony przez swojego nauczyciela, podobnie jak oni. Wniosek, jaki z tego płynie, jest taki, że jeżeli nie unikniemy w kształceniu młodych pokoleń przekazywania im pewnych narracji, to niech przynajmniej będą to narracje, w które sami wierzymy. Nie warto wpaść w pułapkę myślenia, że takie narracje da się z góry zaprojektować jak jakiś techniczny wytwór. Niezbędne jest, by były one czymś, czym sami żyjemy, inaczej nie sposób bowiem zagwarantować narracyjnej stawki takiego działania.

Zwróciwszy uwagę na te dwa wymagania o charakterze etycznym – koherencję i autentyczność – możemy teraz, jak się zdaje, spróbować powrócić dzięki nim do ogólnej zasady Eriksona, czyli do zasady „czyń drugiemu to, co przyczyni się do jego rozwoju w tej samej mierze w jakiej przyczyni się do twojego”. Nie ma łatwej odpowiedzi na pytanie o to, na ile zasada Eriksona zgodna jest ze strukturalnymi cechami narracji obiektywnych, bo po bliższym im się przyjrzeniu trudno postulować, by wprost z nich ona wynikała. Niemniej i na to należy położyć szczególny nacisk, z całą pewnością nie są one z tą zasadą sprzeczne, przeciwnie – zachodzi pomiędzy nimi widoczna kompatybilność. Wymaganie koherencji zdaje się w jakiejś formie pobrzmiwać echem w nacisku Eriksona na osobisty rozwój (dążenie w edukacji do konstruktywności, a nie dysrupcyjności), ale to wymaganie autentyczności rezonuje szczególnie namacalnie z jego przekonaniem, że i uczeń, i nauczyciel w gruncie rzeczy uczestniczą w tej samej rzeczywistości, o którą troska musi być ich wspólnym, zgodnym wysiłkiem.

## Narracje podmiotowe i problem genezy edukacji moralnej

Zanim przejdę do podsumowania niniejszego tekstu, wspomnieć muszę również o kwestii narracji podmiotowych, choć ta zdecydowanie najdokładniej została już omówiona w cytowanych tu opracowaniach. Stanowi ona szczególnie przedmiot zainteresowania zarówno Oakeshotta, jak i Eriksona, ale także McEwana i Goodsona, a już



zwłaszcza Connelly'ego i Clandinin. Ci ostatni w zakończeniu swoich rozważań w artykule pt. *Narrative and Education* zadają następujące pytanie: „Jak możemy się przygotować na spotkanie z naszymi uczniami, by mieć nadzieję i pewność, że nasze spotkanie z biegiem czasu przedstawią sobie oni narracyjnie jako doświadczenie edukacyjne?” (Connelly, Clandinin 1995: 84). Jest to szczególnie trudne pytanie dla każdego, kogo interesuje narracyjny aspekt edukacji, ale i dla każdego dydaktyka. Choć nie sposób na nie krótko odpowiedzieć, można przynajmniej zasugerować, w którą stronę nasze poszukiwania odpowiedzi powinny się skierować.

Connelly i Clandinin używają w swoim pytaniu kategorii „przedstawiania sobie czegoś narracyjnie” (ang. *to narrate by yourself*), co sugeruje, że narracje podmiotowe, opowiadane przez nas o naszym życiu nam samym, są ich zdaniem czymś powszechnym i ważnym. Ludzkie życie jest dla nich czymś „skomponowanym z wielu narracyjnych jedności” (Connelly, Clandinin 1995: 82). Do takiego rozumienia subiektywnej rzeczywistości docierają oni po uważnej lekturze Oakeshotta i jego przemyśleń na temat człowieka rozumianego jako indywiduum tworzące swoją osobistą historię, oraz Eriksona, który nieco podobnie postrzegał człowieka jako twórcę procesu swojego własnego życia (Connelly, Clandinin 1995: 77). Oba te stanowiska dostrzegają zatem szczególną wartość w autorefleksji, która jest czymś, czego prędzej czy później nie da się uniknąć. Dzięki niej w naszym życiu zidentyfikować możemy pewien porządek, tak potrzebny dla poczucia tożsamości, który osiągamy dzięki narracjom. Connelly i Clandinin pytają więc tak naprawdę, jak pomóc uczniom odszukać ten porządek w osobistym spotkaniu z nimi.

Sprawa ta jest wysoce subiektywna i przez to trudno mówić tu o jakichkolwiek uogólnieniach. Każdy, jak się zdaje, ma swój własny porządek życia do odnalezienia. Dlatego też Oakeshott (2001: 4–6) tak mocno podkreśla naszą autonomię i to, że nie istnieje żadna możliwość odrzucenia odpowiedzialności za wypowiedziane przez nas słowa i realizowane czyny, które z kolei są konsekwencją tego, że w taki czy inny sposób się ich nauczyliśmy. Nasza radykalna wolność, polegająca na tym, że „każdy w sobie jest tym, kim jest dla siebie” (Oakeshott 2001: 4), nie oznacza jednak dowolności i braku jakichkolwiek struktur, przeciwnie – dopiero ona uświadamia nam, że nie każde nasze działanie jest właściwe i że istnieje możliwość podjęcia

błędnym wyborów i niewłaściwego przedstawiania sobie świata i nas samych. Czyli, mówiąc wprost, dopiero nasza wolność stwarza możliwość etyki.

Connelly i Clandinin zgadzają się z tym, że powyższe stwierdzenie Oakeshotta nie jest odkrywcze. Dodają przy tym, że narracje podmiotowe są czymś, co dzieje się *post factum* i tym samym dotyczyć mogą jedynie przeszłych wydarzeń. Jest to strukturalna cecha tych narracji – to, że są następstwem, wypadkową naszych wcześniejszych działań. Tych działań, na które nie mamy już wpływu i właśnie dlatego możemy się starać je uporządkować w naszej głowie. Z samej struktury narracji podmiotowych wynika więc, że pojawiają się one po etyce, a właściwie po tym, co konstytuuje możliwość refleksji etycznej – po dobrych lub złych działaniach, które podjęliśmy (Connelly, Clandinin 1995).

Działania te jednak nie tylko konstytuują refleksję etyczną, ale również się jej domagają. Być może zatem na tym właśnie polega rola narracji subiektywnych w kształceniu młodych ludzi – by stanowiły one odpowiedź na wymaganie naszej wolności, której czyni domagają się etycznej (auto)refleksji. Jeżeli same struktury tych narracji tak czytelnie wpisują się w tę potrzebę wyjaśnienia i uzasadnienia naszych działań na gruncie etycznym, nic dziwnego, że wielu myślicieli, takich jak przywoływany już tu wielokrotnie Pring, tak często podkreślało, że nauczyciel nie jest po prostu czymś w rodzaju repozytorium wiedzy przelewanej do umysłów uczniów. „Doświadczenie edukacyjne”, o którym piszą Connelly i Clandinin, czyli spotkanie dwóch osób, posiadające znamiona budującego wydarzenia, następuje dopiero wtedy, gdy nauczyciel podejmuje wysiłek uporządkowania życia ucznia na poziomie moralnym. Choć nie musi tego robić przy użyciu narracji instrumentalnych czy obiektywnych, jak zostało to opisane wcześniej w niniejszym opracowaniu, to zawsze pozostaje zobligowany przez narracyjną strukturę narracji podmiotowych, które czynią z niego człowieka stojącego wobec drugiej osoby ludzkiej. Taka właśnie jest rola nauczyciela.

Dynamika relacji między uczniem i nauczycielem pod pewnymi względami przypomina tę między narratorem i odbiorcą, pod innymi zaś jest od niej radykalnie różna. Owszem, nauczyciel jest narratorem w narracjach instrumentalnych, ale w narracjach obiektywnych jest jedynie przekazującym wobec treści, których narratorem jest

społeczeństwo czy kultura. Wreszcie w narracjach podmiotowych narratorem jest również sam uczeń szukający moralnego sensu w swoim życiu. Zestawienie tych trzech przypadków rodzi z perspektywy narratora więcej pytań niż odpowiedzi, niemniej bardzo jasno odsłania wiele ról, jakie w procesie edukacyjnym musi pełnić dydaktyk – ma być źródłem wiedzy, opowiadającym historie, przedstawicielem świata dorosłych, wychowawcą, wprowadzającym w tajemnice życia, wreszcie kimś, kto ponosi odpowiedzialność moralną za narracje, które przekazuje tym, których naucza.

## Struktury narracyjne w edukacji jako formalny punkt odniesienia

Jak zatem widzimy, w przypadku niektórych przynajmniej problemów moralnych dotyczących sfery edukacyjnej – reprezentacji i utożsamiania się różnych grup uczniów, koherencji i autentyczności poglądów przekazywanych im przez nauczycieli oraz genezy moralnego charakteru samego procesu kształcenia – rozważania z perspektywy struktur narracyjnych dostarczyć mogą wartościowego materiału do przemyśleń. Gdy spojrzymy na bardzo palący problem stworzenia zróżnicowanym pod wieloma względami uczniom warunków do tego, by mogli się oni zaangażować w rzeczywistość edukacyjną, zauważamy, że jest to trudność, która wnika z tego, że kształcenie (zwłaszcza poprzez narracje instrumentalne) musi być już w swym początku otwarte dla każdego. Gdy rozważymy potrzebę tego, by to, co nauczyciele przekazują uczniom, było wewnętrznie spójne i autentycznie przeżywane, dostrzegamy, że jest tak ze względu na cechy kulturowych i społecznych narracji przedmiotowych rozumianych jako procesy. Wreszcie gdy odniesiemy się do pytania o to, co sprawia, że edukacja jako taka jest działaniem moralnym, również zdajemy sobie sprawę, że temat ten jest bardzo wyraźnie związany z porządkującą funkcją, jaką w naszym życiu pełnią narracje podmiotowe. Okazuje się zatem, że związane z edukacją problemy moralne, których wymienić można by z całą pewnością o wiele więcej, dają się sformułować, a więc nabierają sensu, gdy na nie spojrzymy przez pryzmat struktur narracyjnych obecnych w naszej kulturze i życiu społecznym. Być może takie ich ujęcie sugeruje również pewne, tak potrzebne w naszych czasach, ich rozstrzygnięcia.

Tytułem podsumowania niniejszego tekstu chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na jeden ogólny wniosek, który wyciągnąć można z poczynionych powyżej bardziej szczegółowych rozmyślań. Wniosek ten jest następujący: wiele ze znanych problemów etycznych dotyczących procesów edukacyjnych (kwestia reprezentacji, autentyczności nauczania, odpowiedzialności moralnej) znajduje swoje sformułowanie w perspektywie struktur narracyjnych wykorzystywanych w tychże procesach edukacyjnych. Zazwyczaj w dyskusjach etycznych na temat kształcenia młodych pokoleń problemy te podejmowane są w zgoła innych, bardziej okolicznościowych kontekstach, takich jak debaty polityczne, problemy nierówności społecznych, różnice światopoglądowe i różne stanowiska filozoficzne, słowem – w kontekstach bliżej związanych z treścią proponowanych rozstrzygnięć tych problemów niż z ich formą. Choć w ten sposób dyskusja na te tematy zdaje się być bardziej żywa i aktualna, czyni to ją również dalece bardziej kontrowersyjną i spolaryzowaną. Dlatego właśnie warto, jak się zdaje, wciąż wracać do tych perspektyw, które pozwalają nam się zorientować w etycznych zawiłościach edukacji poprzez odniesienie się do jej aspektów formalnych. Owszem, ten sam problem etyczny da się rozważać z wielu różnych perspektyw i każda z nich w jakiś sposób ubogaca nasze jego zrozumienie, ale perspektywy formalne pełnią tu szczególną rolę, niejako wyznaczając pole do interpretacji dla perspektyw treściowych. Jedną z takich perspektyw formalnych jest, jak wykazały rozważania przeprowadzone w niniejszym opracowaniu, perspektywa struktur narracyjnych, znajdująca w tej materii szerokie zastosowanie, jak zaobserwowaliśmy to powyżej na kilku przykładach. Dlatego właśnie narracje i struktury narracyjne stanowić mogą dobry punkt odniesienia, ilekroć mówi się o problemach etycznych związanych z edukacją.

## Bibliografia

- Bartlett F.C. (1946). *Psychological Methods for the Study of 'Hard' and 'Soft' Features of Culture*, „Africa. Journal of the International African Institute”, t. 16, nr 3, s. 145–155.
- Chrost S. (2016). *Narracja i bajki jako metoda wychowania i terapii dziecięcej*, [w:] H. Mielicka-Pawłowska (red.), *Zabawy i zabawki. Studia Antropologiczne*, Kielce: Muzeum Zabawek i Zabawy, s. 47–65.

- Connelly F.M., Clandinin D.J. (1995). *Narrative and Education*, „Teachers and Teaching: Theory and Practice”, t. 1, nr 1, s. 73–85.
- Danto A.C. (1985). *Narration and Knowledge*, New York: Columbia University Press.
- Erikson E.H. (1994). *Insight and Responsibility: Lectures on the Ethical Implications of Psychoanalytic Insight*, New York–London: W.W. Norton & Company [wyd. 1 – 1964].
- Erikson E.H. (1998). *The Life Cycle Completed*, New York–London: W.W. Norton & Company [wyd. 1 – 1987].
- Fenstermacher G.D. (1997). *On Narrative*, „Teaching and Teacher Education”, t. 13, nr 1, s. 119–124.
- Goldhaber D., Theobald R., Tien Ch. (2019). *Why We Need a Diverse Teacher Workforce*, „Phi Delta Kappan”, t. 100, nr 5, s. 25–30.
- Hurley D.L. (2005). *Seeing White: Children of Color and the Disney Fairy Tale Princess*, „The Journal of Negro Education”, t. 74 nr 3, s. 221–232.
- Kurke L. (2011). *Aesopic Conversations: Popular Tradition, Cultural Dialogue, and the Invention of Greek Prose*, Princeton (NJ)–Oxford: Princeton University Press.
- Lerer S. (2008). *Children's Literature: A Reader's History, from Aesop to Harry Potter*, Chicago (IL)–London: The University of Chicago Press.
- Oakeshott M. (2001). *The Voice of Liberal Learning*, Indianapolis (IN): Liberty Fund [wyd. 1 – 1989].
- Pring R. (2001). *Education as a Moral Practice*, „Journal of Moral Education”, t. 30, nr 2, s. 101–112.
- Sajduk B. (2015). *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?*, Kraków: Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera.

## Netografia

- Aylesworth G. (2015). *Postmodernism*, <https://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/postmodernism/> [dostęp 3.04.2022].
- Lievens E., Valcke P., Stevens D. (2015). *Protecting Minors against Harmful Media Content: Towards a Regulatory Checklist*, [https://www.law.kuleuven.be/citip/en/archive/copy\\_of\\_publications/712cybersafety-elievens-200509082f90.pdf](https://www.law.kuleuven.be/citip/en/archive/copy_of_publications/712cybersafety-elievens-200509082f90.pdf) [dostęp: 3.04.2022].
- Nardin T. (2020). *Michael Oakeshott*, <https://plato.stanford.edu/entries/oakeshott/> [dostęp 3.04.2022].
- Podgórska J. (2021). *Historia coraz bardziej wstecz. Jak PiS wychowuje sobie wyborców*, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/2142310,1,historia-coraz-bardziej-wstecz-jak-pis-wychowuje-sobie-wyborcow.read> [dostęp 3.04.2022].
- Stec J. (2018). *Edukacja patriotyczna. Dobre praktyki*, <https://www.monitorszkoly.pl/artykul/edukacja-patriotyczna-dobre-praktyki> [dostęp 3.04.2022].



## ADRES DO KORESPONDENCJI

Mgr Maciej Jemioł  
Akademia Ignatianum w Krakowie  
Instytut Filozofii  
e-mail: [maciej.jemiol.academia@gmail.com](mailto:maciej.jemiol.academia@gmail.com)