

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Psychologii

EMILIA SOROKO

*Poziom autonarracyjności wypowiedzi
i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem
Prof. dr hab. W. J. Paluchowskiego

2007

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	4
CZĘŚĆ I.....	7
PODSTAWOWE WŁAŚCIWOŚCI BADAŃ JAKOŚCIOWYCH I ICH	
KONSEKWENCJE	7
1.1 Psychologia – jej przedmiot i metoda wśród nauk pokrewnych	7
1.2 Podejście jakościowe – podstawowe założenia i projekty badawcze.....	13
1.2.1 Filozoficzne podstawy badań jakościowych.....	15
1.2.2 Wokół aktywności badacza jakościowego.....	17
1.2.3 Jakościowe projekty badawcze	21
1.2.4 Jakościowa dobroć metodologiczna	26
1.2.5 Podsumowanie	31
1.3 Jak pisać dysertację jakościową?	32
1.3.1 Założenia badań jakościowych a pisanie dysertacji jakościowej.....	33
1.3.2 Narracyjność dysertacji jakościowej.....	36
1.3.3 Bazowa struktura dysertacji jakościowej.....	40
1.3.4 Ewaluacja dysertacji jakościowej	41
1.3.5 Rozumienie poprzez działanie.....	44
CZĘŚĆ II.....	46
NARRACJA I AUTONARRACJA JAKO ZAWISKA PSYCHOLOGICZNE	46
2.1. Narracja – metaforyczność czy naturalność	46
2.2. Kulturowe koncepcje i uwarunkowania narracji	49
2.2.1. Narracja jako tekst literacki	50
2.2.2 Narracja jako tekst kultury	54
2.2.2.1 Uniwersalność treści narracji kulturowych.....	55
2.2.2.2 Oddziaływanie narracji kulturowych	58
2.3 Narracja jako sposób komunikacji.....	61
2.3.1 Społeczne reguły opowiadania	62
2.3.2. Funkcje komunikacyjne czynności opowiadania i ich uwarunkowania	63
2.3.3 Kompetencja narracyjna a rozwój narracyjny.....	65
2.4 Narracja jako sposób myślenia.....	70
2.5 Autonarracja jako integrowanie własnego doświadczenia.....	73
2.5.1 Pojęcie tożsamości narracyjnej i doświadczenia.....	74
2.5.2 Pamięć autobiograficzna jako źródło doświadczenia indywidualnego.....	77
2.5.2.1 Organizacja pamięci autobiograficznej	78
2.5.2.2 Autobiograficzna refleksja	79
2.5.2.3 Opowiadanie, self i emocje	81
2.5.3 Doświadczenie aktualne i projekt siebie.....	85
2.5.4 Polifonia „ja” i społeczne konstruowanie doświadczenia osobistego.....	89
2.6 Narracyjność i autonarracyjność.....	94
2.6.1 Narracyjność jako cecha opowiadania i opowieści	96
2.6.2 Właściwości osobowe (podmiotowe) i autonarracyjność	100
2.7. Określanie poziomu inklinacji autonarracyjnej – kwestionariusz IAN-R	101
2.7.1 Etapy konstrukcji kwestionariusza.....	102
2.7.1.1 Sprawdzanie trafności kryterialnej.....	104
2.7.1.1.1 Problem badawczy i hipotezy	104
2.7.1.1.2 Metoda, operacjonalizacja i przebieg badań	105
2.7.1.1.3 Wyniki.....	109
2.7.1.1.4 Dyskusja	110

2.7.1.2	Konceptualizacja teoretyczna i weryfikacja empiryczna wymiarów kwestionariusza IAN.....	111
2.7.2	Niektóre psychometryczne właściwości kwestionariusza IAN-R.....	118
2.7.2.1	Statystyki opisowe.....	118
2.7.2.3	Rzetelność.....	118
2.7.2.4	Trafność kryterialna.....	119
2.7.2.5	Interkorelacje skal.....	119
2.7.2.6	Inklinacja autonarracyjna a inteligencja emocjonalna.....	120
	CZĘŚĆ III.....	121
	AUTONARRACJA W KRĘGU ZAINTERESOWAŃ DIAGNOSTY.....	121
3.1	Badania (auto)biograficzne i (auto)narracyjne.....	121
3.1.1	Metoda biograficzna i autobiograficzna.....	122
3.1.2	Materiał (auto)narracyjny a badania narracyjne.....	130
3.2	Metody (instrukcje) generowania autonarracji.....	134
3.2.1	Relacja interpersonalna badacza i osoby uczestniczącej w badaniu i jej wpływ na przebieg wywiadu.....	135
3.2.1.1	Spotkanie z osobą uczestniczącą w badaniu.....	136
3.2.1.2	Proces opowiadania a problematyka współ-konstruowania danych w relacji badawczej.....	140
3.2.2	Wybrane metody (instrukcje) generowania autonarracji.....	146
3.2.2.1	Metody nie-autobiograficzne i sprawozdania słowne.....	147
3.2.2.2	Metody autonarracyjne – klasyfikacja ogólna.....	149
3.2.2.3	Przykłady metod autonarracyjnych sformalizowanych.....	154
3.2.2.3.1	Wywiad na temat historii życia.....	157
3.2.2.3.2	Wywiad z wykorzystaniem linii życia.....	160
3.2.2.4	Metodyka prowadzenia wywiadu autonarracyjnego na przykładzie biograficznego wywiadu narracyjny Schutze’go.....	163
3.2.2.5	Wywiad z wykorzystaniem fotografii i innych przedmiotów osobistych.....	168
3.2.2.6	Metody łączące wywiad z innymi aktywnościami.....	170
3.2.2.7	Metody oparte na koncepcji dialogowego „ja”.....	172
3.2.2.8	Metody modyfikowania autonarracji.....	174
3.2.3	Podsumowanie.....	177
3.3	Transkrypcja wypowiedzi w badaniach jakościowych.....	179
3.3.1	Transkrypcja w procesie badawczym – zarządzanie administrowanie danymi.....	181
3.3.2	Transkrypcja jako reprezentacja i interpretacja.....	183
3.3.3	Zachowania językowe i pozajęzykowe podlegające transkrypcji.....	187
3.3.4	Konwencje i systemy transkrypcji.....	189
3.3.4.1	System Jefferson i jego modyfikacje.....	189
3.3.4.2	Inne rodzaje transkrypcji i możliwości przetwarzania komputerowego.....	194
3.3.5	Inne decyzje w procesie transkrypcji.....	197
3.4	Wybrane metody analizy treści i metody analizy narracji.....	199
3.4.1	Rozumienie i interpretacja.....	199
3.4.2	Analiza treści jako metoda interpretowania.....	204
3.4.2.1	Podstawowe pojęcia i etapy analizy treści.....	205
3.4.2.2	Sposoby kategoryzowania jednostek analizy.....	209
3.4.3	Analiza (auto)narracji.....	214
3.4.3.1	Hermeneutyczna analiza (auto)narracji.....	215
3.4.3.2	Treściowa i formalna analiza (auto)narracji i pomiar narracyjności.....	216

CZĘŚĆ IV	227
PRZEBIEG BADAŃ WŁASNYCH I ANALIZA DANYCH	227
4.1 Przebieg badań własnych	227
4.1.1 Problem badawczy	227
4.1.2 Ogólny plan badań, sposób doboru próby i charakterystyka grupy badawczej	229
4.1.3 Procedura generowanie autonarracji – tematy, metodyka oraz instrukcje	233
4.1.4 Przebieg wywiadów i modyfikacje przyjętej procedury badania	236
4.1.5 Dwa sposoby transkrypcji wywiadów	241
4.1.6 Opracowanie wskaźników (auto)narracyjności i sposobów ich pomiaru	242
4.1.6.1 Opracowanie wskaźników (auto)narracyjności i innych wskaźników opisowych tekstu	242
4.1.6.2 Opracowanie słownika kodowego	247
4.2 Analiza wyników badań własnych	249
4.2.1 Opracowanie wskaźnika narracyjności	249
4.2.2 Testowanie hipotezy o występowaniu różnic w poziomie narracyjności wypowiedzi w zależności od inklinacji, metody, kolejności lub tematu, a także interakcji między nimi	251
4.2.3 Poszukiwanie wzorców wypowiedzi	254
4.2.3.1 Efekty grupowania wypowiedzi – charakterystyka podstawowa	254
4.2.3.2 Efekty grupowania wypowiedzi a inklinacja autonarracyjna oraz warunki prowadzenia wywiadu	259
4.2.3.3 Efekty grupowania wypowiedzi – charakterystyka dokładna	261
4.2.4 Dyskusja wyników	269
Zakończenie	273
Literatura	274
SPIS ZAŁĄCZNIKÓW W WERSJI SKRÓCONEJ	301
SPIS ZAŁĄCZNIKÓW W WERSJI PEŁNEJ (PŁYTA CD)	302

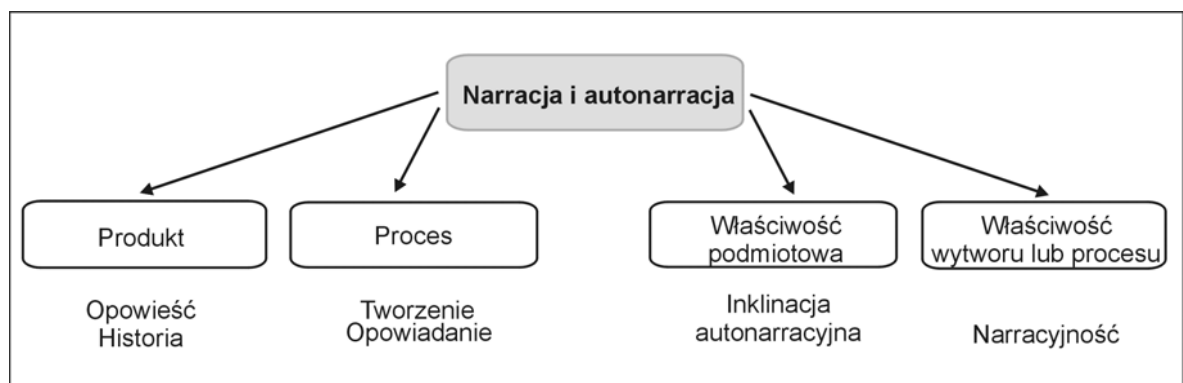
Wprowadzenie

Pojęcie narracji i autonarracji jest obecnie jednym z najczęściej stosowanych terminów używanych w naukach społecznych i humanistycznych inspirujących się konstrukcjonizmem społecznym i konstruktywizmem poznawczym – uobecniło się także w psychologii, gdzie pojawia się w rozważaniach w podejściu poznawczym, humanistyczno-egzystencjalnym, a nawet neuropsychologicznym. Od połowy lat 80. gwałtownie wzrosła liczba publikacji na temat narracji, tematycznych stron internetowych, a także powstały czasopisma, publikujące prace naukowe z tego zakresu (na przykład *Narrative Inquiry*, *Journal of Narrative Theory*). Pod pojęciem narracji i autonarracji rozumie się bądź opowieść lub historię, bądź proces ich powstawania oraz ich opowiadanie. Część opracowań naukowych zajmuje się tymi pojęciami teoretycznie (najczęściej wtedy ujmując je jako procesy), a w części z nich badane są same opowiedziane przez ludzi historie. Wykorzystywanie narracji i autonarracji w badaniach naukowych zyskało sobie nawet miano badań narracyjnych (*narrative research*, *narrative inquiry*), które zaliczyć można do podejścia jakościowego.

Najogólniej mówiąc narrację jako produkt (opowieść narracyjną) zdefiniować można jako konfigurację zdarzeń w czasie, która składa się z trzech głównych części: początku, rozwinięcia i zakończenia. Zdarzenia (czynności) wiązane są czasowo, przyczynowo-skutkowo lub/i celowo, a ich konfiguracja wyraża sposób interpretacji zdarzeń przez jej autora. Autonarracja jako produkt (na przykład historia życia) jest opowieścią narratora o sobie samym, jako o bohaterze opowieści. Z kolei narracja jako proces to czynność opowiadania innym ludziom lub sobie samemu (dialogi wewnętrzne) o zdarzeniach, aby nadać im znaczenia. Natomiast proces autonarracji zdefiniować można jako integrowania heterogenicznej wiedzy o sobie w sposób narracyjny w celu konstytuowania tożsamości. Wprowadzam też pojęcie narracyjności, czyli posiadania przez teksty (oraz ewentualnie procesy mentalne i komunikacyjne) właściwości, polegającej na spełnianiu wspomnianych wyżej kryteriów definicyjnych narracji. O autonarracyjności mówić można, gdy kryteria te odnoszą się do wypowiedzi autobiograficznych (lub opowiadania o sobie). W niniejszej pracy szczególnie interesuje mnie określanie narracyjności i autonarracyjności do wypowiedzi ludzi.

Słuchanie opowieści innych ludzi o sobie i świecie oraz wykrywanie centralnej historii, jaką żyje człowiek jest podstawowym zadaniem psychologa. Opowieści autobiograficzne niosą informacje z dwóch ważnych w diagnozowaniu obszarów: indywidualnego (osobowościowego) oraz kolektywnego (społeczno-kulturowego). Opowieści autobiograficzne jako obiekty badań, mogą cechować się różnym stopniem narracyjności – narracyjność posiada odmienną intensywność w różnorodnych wypowiedziach i można mierzyć poziom narracyjności tekstów. Im bardziej narracyjna wypowiedź, tym stanowi lepsze medium rozumienia sposobu nadawania znaczenia życiu przez osobę badaną, gdyż to właśnie narracyjność opowieści pozwala uzyskać

wgląd w sposób przeżywania (doświadczenia) świata i ludzi przez narratora. Jednak trzeba założyć, że poziom autonarracyjności wypowiedzi zależy także od indywidualnej skłonności osoby do narracyjnego relacjonowania własnego doświadczenia, co nazwałam inklinacją autonarracyjną. Jako narzędzie pomocnicze dla badań empirycznych, skonstruowałam kwestionariusz służący do określania inklinacji autonarracyjnej (IAN-R). Podsumowując rozważania dotyczące narracji i autonarracji jako zjawisk społeczno-psychologicznych, powiedzieć można, iż są one po pierwsze procesami tworzenia opowieści i po drugie efektami tych procesów. Omawiając te pojęcia w kontekście diagnozy psychologicznej, wyróżnić można narracyjność i autonarracyjność jako po pierwsze właściwości wypowiedzi (ewentualnie procesów) oraz jako cechy podmiotowe (tak jak inklinacja autonarracyjna).



Rysunek 1. Pojęcia wokół narracji i autonarracji. Opracowanie własne.

Korzystne jest dla psychologa w postępowaniu diagnostycznym zwiększanie prawdopodobieństwo pojawiania się autonarracji. Ważnym zagadnieniem w diagnozie psychologicznej jest więc uruchamianie autonarracji oraz analiza treści i znaczenia już opowiedzianej historii. W niniejszej pracy zajmuję się użytecznością oraz sposobem określania owej użyteczności, czyli mierzeniem poziomu autonarracyjności tekstów, które powstały jako reakcje osób uczestniczących w badaniu na podaną im instrukcję autonarracyjną. Celem pracy jest określenie poziomu autonarracyjności wypowiedzi w kontekście okoliczności ich wywoływania, między innymi takich jak instrukcja oraz inklinacja autonarracyjna.

Rozprawa ma charakter metodyczny - chodzi w niej o zaprezentowanie i empiryczną weryfikację sposobów generowania autonarracji oraz opracowanie ilościowego pomiaru autonarracyjności wypowiedzi na poziomie leksykalnym. Badania empiryczne prowadzone są z wykorzystaniem tzw. modelu mieszanego w badaniach społecznych (Creswell, 2003), gdzie z założenia w jednym badaniu zbiera się i analizuje dane jakościowe i ilościowe. W niniejszych badaniach zbierano dane jakościowe (tekstowe) za pomocą wywiadów, po czym opracowywano je zarówno ilościowo jak i jakościowo. Różnice w użyteczności instrukcji generowania autonarracji (jakościowy temat badań) określone były na podstawie głównie ilościowych, ale i jakościowych

wskaźników autonarracyjności tekstów – tym większa użyteczność instrukcji, im wyższy poziom autonarracyjności uzyskuje się w wypowiedziach za jej pomocą wywoływanych.

Rozprawa dzieli się na cztery części, z których pierwsze trzy mają charakter teoretyczny, a ostatnia empiryczny. Obszerność części teoretycznej jest konsekwencją wprowadzania do pracy – na etapie badania oraz opracowania wyników – perspektywy jakościowej. Badania jakościowe zarówno w aspekcie założeń filozoficznych, jak i sposobów opracowywania danych czy też sposobów prezentowania raportów z badań, w przeciwieństwie do badań ilościowych, nie znajduje w literaturze polskiej bogatego opracowania. Postanowiłam więc – w części pierwszej od strony podłoża filozoficznego, a w trzeciej od strony postępowania diagnostycznego (metodycznego) – scharakteryzować je, pokazując ich podstawową problematykę. Dokonując owego opisu, skupiałam się na obszarach postępowania jakościowego szczególnie zaniedbanych w piśmiennictwie – osobne opracowania zostały więc poczynione na temat sposobów pisania raportów z badań jakościowych („Jak pisać dysertację jakościową?”) oraz na temat transkrypcji jako pierwszego elementu kodowania („Transkrypcja wypowiedzi w badaniach jakościowych”). Część druga pracy z kolei jest wyrazem niezgody na instrumentalizm w nauce – sprzeciwiam się pogładowi, że pojęcie narracji w psychologii używane powinno być z powodów jedynie pragmatycznych, niezależnie od ich „prawdziwości” psychologicznej. To, że jest narracja dobrym sposobem opisu i wyjaśniania nie wystarcza, aby korzystać z niego w psychologii. Dokonałam więc przeglądu koncepcji, które wykorzystują pojęcie narracji i autonarracji, aby przyrzeć się w jakich kontekstach ono występuje i czy jest rzeczywiście zjawiskiem psychologicznym, czy jedynie zaczerpniętą z literaturoznawstwa poręczną metaforą. Efektem pytanie o cechy wspólne tych ujęć było dookreślenie pojęcia narracyjności – właściwości procesu opowiadania i opowieści. W części empirycznej pracy przedstawiam przebieg badań, korzystając z zaleceń dotyczących raportowania badań w dysertacjach jakościowych. Opisuję proces szczegółowo, pokazując poszczególne decyzje i ich konsekwencje. Analizując dane, korzystam zarówno z miar statystycznych jak i opisów jakościowych, więc dopasowuję do nich sposób prezentacji wyników. Praca niniejsza pokazuje, że przyjęcie jakościowego podejścia do badań naukowych nie oznacza rezygnacji z bogatego dorobku podejścia ilościowego.

CZĘŚĆ I

PODSTAWOWE WŁAŚCIWOŚCI BADAŃ JAKOŚCIOWYCH I ICH KONSEKWENCJE

1.1 Psychologia – jej przedmiot i metoda wśród nauk pokrewnych

Najczęściej stosowany podział nauk według przedmiotowo-metodologicznego kryterium (w: Such, Szcześniak, 2002, s. 52) to następująca dychotomia: nauki formalne (logika i matematyka) oraz nauki empiryczne. Wśród empirycznych wyróżnia się przyrodnicze (fizyczne i biologiczne) oraz społeczne, często (co może być kontrowersyjne) utożsamiane z humanistycznymi. Przedmiotem mojego zainteresowania są nauki empiryczne.

W 1883 roku Dilthey, niemiecki filozof oraz historyk kultury przyjrzał się odmienności nauk przyrodniczych – *Naturwissenschaften* od nauk o duchu¹, czyli o kulturze i jej wytworach zwanych humanistycznymi – *Geisteswissenschaften* (por. w: Grobler, 2006; Przyłębski, 2005). Odróżnił te nauki od siebie na podstawie odmienności przedmiotu badań i postulował dla nich odmienne metodologie: w poznaniu przyrody dąży się do wyjaśniania, a w poznaniu kultury², dzięki przeżyciom, próbuje się zrozumieć (*verstehen*) jej wytwory. Przeżycia, jako pewne fakty świadomości są pierwotne względem przedmiotów zewnętrznych (tzw. zasada fenomenalności – por. Przyłębski, 2005, s. 101) i są z jednej strony sposobem uczestniczenia w świecie, a z drugiej pośredniczą w jego badaniu, ponieważ są podstawą tzw. rozumienia. Ten postulat nie zostałby przyjęty przez tzw. naturalizm³ przeciwko któremu formułowane są

¹ Kategoria „ducha obiektywnego” Dilthey’a jest wyrazem założenia wspólnoty obszaru doświadczeń ludzi (także badaczy i osób badanych – por. Przyłębski, 2005).

² Pojęcie kultury i wytworów kultury będzie pojawiało się w dalszych rozważaniach. Burszta (1998, s. 47-57) definiuje kulturę następująco: „Kultura to rzeczywistość myślowa albo ideacyjna [...] jest zatem własnością czy raczej przymiotem różnorodnych zespołów jednostek, które możemy nazwać grupami kulturowymi lub systemami społeczno-kulturowymi”. Dodaje dalej, że kultura nie jest zjawiskiem materialnym, a raczej organizacją tych zjawisk, jest zawsze symboliczna, gdyż „wszystkie zachowania i ich artefakty można (i należy) interpretować w kontekście odpowiednich systemów pojęciowych (norm, wartości, znaczeń, kategorii kwalifikacyjnych), będących modelem >>dla<< działań”.

³ Co ciekawe, pod pojęciem naturalizmu w etnografii rozumie się zupełnie inną (przeciwną w gruncie rzeczy) postawę badawczą, a mianowicie taką, że świat społeczny powinien być badany w jego „naturalnym” stanie, nie zakłóconym przez badacza (por. Hammersley, Atkinson, 2000, s. 14-20; por. Straś-Romanowska, 2000; Paluchowski 2000). Ten naturalizm w dalszej części pracy nazywać będę etnograficznym. Natomiast naturalizm w rozumieniu za Groblerem (2006) bliski jest empiryzmowi logicznemu (w np. Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 28) i ujęciu pozytywizmu w naukach społecznych, czyli potrzebie ustanawiania praw uniwersalnych, naśladowania nauk fizycznych przez nauki społeczne i korzystaniu z języka neutralnej

(antynaturalistyczne) poglądy Dilthey'a. Otóż naturaliści uznają (w: Grobler 2006) za najważniejszy cel nauki odkrywanie praw sprawdzalnych empirycznie (przez eksperyment głównie), które umożliwiają wyjaśnianie i przewidywanie zjawisk (por. Baskerville, 1996). Kategoria doświadczenia, zgodnie z tezą Gadamera na ten temat (Przyłębski, 2006) oznacza tutaj nie indywidualne znaczenie dla podmiotu, ale powtarzalność doświadczenia, czyli to, aby kolejne doświadczenie potwierdzało doświadczenie poprzedzające. Eksperyment staje się tu wzorcem badania doświadczenia - za pomocą eksperymentu budować można wiedzę ujętą w prawa nauki, panującą nad poznawanym przedmiotem. Naturaliści sądzą też, że cele te powinny przyświecać naukom społecznym, także psychologii, a jeśli nie potrafią one ich zrealizować, to oznacza to, iż znajdują się na niższym poziomie rozwoju niż nauki przyrodnicze i powinny starać się wzorować na nich (por. Schutz, 1980/2006). Argumenty antynaturalizmu wskazują na redukcjonistyczność naturalizmu, a w zamian akcentują złożoność i osobliwość zjawisk społecznych i przez to ograniczone możliwości odkrywania łańcuchów przyczynowo-skutkowych, nieprzewidywalność i fakt podlegania zachowań ludzkich wolnej woli (por. też Ossowski, 1962/2006). Ponadto ludzie mogą działać w oparciu o przewidywania teorii, czyli w konsekwencji zmieniać rzeczywistość przez tę teorię opisywaną. Doświadczenie rozumiane jest tu inaczej - jako poznawcze wniknięcie w przedmiot (Dilthey, w: Przyłębski, 2005). W radykalnej wersji antynaturalizm pozwala na wniosek, że niemożliwe jest odkrycie praw społecznych. Jak jednak dowodzi Grobler (2006) większość argumentów antynaturalistów da się podważyć i można uznać jednak, że ludzkie zachowania uwarunkowane są przyczynowo. Pytaniem jest jednak to, w jaki sposób w naukach społecznych/humanistycznych ustala się ową przyczynowość, jakie jest miejsce psychologii wśród tych nauk i jak rozumie się przyczynowość w psychologii?

Warto w tym miejscu przyjrzeć się różnicom nauk humanistycznych i nauk społecznych jako nauk empirycznych. Definiuje się w powszechnie dostępnych źródłach (Wikipedia, 2007), że nauki humanistyczne dotyczą człowieka, jego wytworów i wytworów społeczeństwa ludzkiego, a w ich metodzie, choć opartej na interpretacji, dąży się do ograniczenia dowolności i określenia procedury postępowania. Nauki społeczne uznawane są za badające strukturę i funkcje dziejów społeczeństwa, jego kulturę, prawa i prawidłowości rozwoju, przy czym stosują ścisłe kryteria naukowe. Nauki społeczne prawdopodobnie bardziej umożliwiają poszukiwanie przyczynowo-skutkowych praw, a humanistyczne na opis wytworów kultury. Naturalistyczne poszukiwanie przyczyn ludzkich zachowań jest prawdopodobnie bardziej możliwe w naukach społecznych niż w humanistycznych. Podobieństwo obydwu grup nauk wiąże się z kolei z akcentowaniem

obserwacji (por. Hammersley, Atkinson, 2000, s. 14-20). Inne terminy, tym razem używane głównie w socjologii i psychologii, (por. Straś-Romanowska, 2000; por. Paluchowski 2000; por. Stemplewska-Żakowicz, 2005, t.1, s. 75-76), które odzwierciedlają podobną (!) dychotomię to korelacyjnyzm (pozytywizm, scjentyzm) *versus* interpretyzm (interpretywizm, postpozytywizm, konstruktywizm, konstrukcjonizm) oraz ekskluzywizm poznawczy *versus* realizm (por. Straś-Romanowska, 2004).

w niektórych naukach społecznych aspektu humanistycznego, pośredniczącego w badaniu zjawisk społecznych. Dla ilustracji, socjolog Znaniecki przez postulat tzw. współczynnika humanistycznego (Znaniecki, 1934/2006; por. Szczepański, 1971) zwrócił uwagę, że zjawiska kulturowe, które chce poznawać badacz, są zawsze efektem ludzkiego doświadczenia lub świadomym działaniem człowieka i zaproponował tzw. metodę analizy indukcyjnej (w: Ratcliff, 1994), której celem jest wyprowadzanie (*inducting*) prawidłowości z głębokiej analizy pojedynczych przypadków. Winch z kolei (za: Grobler, 2006) założył, że aby zrozumieć działania społeczne badacz musi wykryć reguły kulturowe, zarówno te jawne jak i ukryte (niepisane). W etnograficznie prowadzonych badaniach narracyjnych oznaczałoby to badanie charakterystyk uniwersum dyskursu (por. Kalaga, 2001) podczas obserwacji uczestniczącej. Chociaż obydwaj badacze sądzą, że można wykazać pewne regularności tych zjawisk, to jednak prawom⁴ powstałym w obrębie nauk społecznych z pewnością brakuje naturalistycznej uniwersalności.

Gdzie przynależy psychologia i jakie prawa ustanawia? Zajmując się badaniami jakościowymi w psychologii wielokrotnie powołuję się na badania takich dyscyplin społecznych i humanistycznych jak socjologia, antropologia, etnologia, filozofia a nawet literaturoznawstwo. Empiryczne odkrycia w obrębie tych nauk z pewnością nie są bezpośrednio „przekładalne” na psychologię. Osiągnięcia teoretyczne mogą być inspiracjami, natomiast wiele zasad postępowania badawczego (metodologii) bezpośrednio, lub przyjmując pewne założenia, odnieść można do psychologii lub wprost psychologia z nich czerpie. Na przykład w koncepcji dyskursywnego umysłu, gdzie zakłada się, że umysł składa się z uwewnętrznionych relacji społecznych jednostki (por. Stemplewska-Żakowicz, 2001, 2002, 2004). Innym przykładem mogą być podstawy badań etnograficznych (obserwacja uczestnicząca w terenie w celu poznania kultury) jako pierwowzór systemowej diagnozy rodziny lub diagnozy etosu rodzinnego (por. Cierpka, 2000, 2002).

Czerpanie z innych nauk społecznych i humanistycznych pozwala na niektóre problemy metodologiczne psychologii spojrzeć z perspektywy powiązania tzw. Świata 3 wg Poppera ze Światem 2, co jest według Groblera (2006), obok badania powiązań Świata 2 ze światem 1, jednym z zadań psychologii jako nauki. Otóż Popper (por. Magee, 1998; Zaborowski, 1998) w teorii trzech wzajemnie odwołujących się do siebie światów wyróżnił: świat przyrody i przedmiotów materialnych (Świat 1), świat doznań i procesów psychicznych (Świat 2) oraz świat zobiiektywizowanych wytworów psychiki (Świat 3), czyli problemów, argumentów i wytworów kultury. Według Groblera (2006) teoria trzech światów Poppera pozwala złagodzić spór naturalistów z antynaturalistami,

⁴ Prawo nauki, według Sucha i Szcześniak (2002, s. 68) to „twierdzenie ściśle ogólne, nie równoważne skończonej klasie zdań jednostkowych, przeważnie otwarte ontologicznie i zawsze otwarte epistemologicznie, dobrze potwierdzone, na ogół przynależne do jakiejś teorii oraz zdolne do pełnienia funkcji eksplanacyjnej oraz funkcji przewidywania”.

ponieważ unaocznia odmienność postępowania i celów badawczych w zależności od badanego obszaru. Ale koncepcja ta okazuje także kontrowersje wokół psychologii jako nauki. Zauważa się, że psychologia dla metodologii nauk jest trudna do jednoznacznej oceny – Grobler (2006) wprowadza w swoich rozważaniach o filozofii nauki dodatkowy rozdział pt. *Psychologia*, „ponieważ wymyka się (psychologia – E. S.) podziałowi na *Naturwissenschaften* i *Geisteswissenschaften*” (*ibidem*, s. 239), nie jest ani nauką przyrodniczą (Świat 1 Poppera), gdyż badane przez nią stany i czynności psychiczne mają intencjonalny charakter⁵ ani nie jest nauką humanistyczną (świat 3 wg Poppera), ponieważ nie zajmuje się wytworami psychiki, ale procesami psychicznymi. Psychologia ma międzyświatowy charakter (zajmuje się światem 2 oraz jego związkami ze światem 1 i 3), co sprawia, że jej metody badawcze są wrażliwe na problemy wszystkich trzech światów (por. Grobler, 2006). Wiążą się z tym dwie kwestie – po pierwsze przyczynowość w psychologii (problem wynikający z powiązań ze Światem 1) oraz po drugiej – kategoria intencjonalności (powiązana ze Światem 3).

Według Bobryka (1994) jednym z błędów w psychologii jest znaczna dysproporcja wysiłków podejmowanych w celu zebranie pewnych danych a wysiłków starannej i krytycznej oceny własnych założeń teoretycznych i zasad metodologicznych. Jednym z problemów metodologicznych jest wg niego odpowiedź na pytanie, jaką funkcję pełni kategoria przyczynowości w psychologii? Odpowiada Bobryk (1994, s. 90) na to pytanie tak: „Nie mamy jednak w psychologii świadomości tego, że zasada przyczynowości jest tylko przybliżeniem tego, co faktycznie dzieje się w rzeczywistości, ani tym bardziej świadomości faktu, że poza czymś, co moglibyśmy nazwać „determinowaniem przyczynowym” istnieją jeszcze być może inne rodzaje determinowania, albo, że nie musimy koniecznie wszelkich regularności sprowadzać do determinowania przyczynowego”. Wymienia on kilka form determinizmu, oprócz zasady przyczynowości, polegającej na określaniu konieczności i stałości generowania jednych zjawisk przez inne, czyli jednokierunkowego powiązania między *expalans* a *explanandum*. Są to na przykład determinowanie dwustronne (wzajemne oddziaływania zjawisk na siebie), holistyczne (funkcjonalne zależności całości od części), genetyczne (zależność danego zjawiska od stanu poprzedniego czyli transformacyjność zjawisk), teleologiczne (gdzie przebieg zjawiska zależy od celu), tzw. samodeterminacja (jakiś czynnik jest ukryty lub nieznan; nazywana pozorną). Bobryk (*ibidem*) wskazuje także na tzw. determinizm statystyczny, według którego prognozy formułuje się na podstawie częstotliwości występowania pewnych zjawisk. Ponadto naukowe wykrywania regularności może cechować się różnym poziomem pewności – szczególnie w naukach społecznych odróżnia się więc tzw. twardy determinizm, oznaczający pewność występowania zdarzeń, od determinizmu miękkiego – dopuszczającego szacowanie

⁵ Por. podział Brentano czynności i stanów psychicznych (zawsze są intencjonalne – odnoszą się, są wycelowane na zewnętrzny wobec danego aktu przedmiot) oraz fizycznych (nigdy nie są intencjonalne – por. Brett, 1976; Bobryk, 2001).

prawdopodobieństwa występowania zdarzeń. Rozważania te skłaniają do tego, aby w celu odkrycia psychologicznych regularności przyrzeć się możliwościom, jakie dają w tym zakresie nie tylko nauki przyrodnicze, ale także społeczne i humanistyczne.

Poszukiwanie regularności nabiera dodatkowego kolorytu, gdy próbuje się poszukiwać nie tylko praw zachowań (reakcji, pozbawianych subiektywnego znaczenia, kładących nacisk na bodźce wymierne i zachowania obserwowalne), ale także praw działań (intencjonalnych, przedmiotowych i znaczących czynności)⁶. Uznaję tutaj, że ważnymi kategoriami są dla psychologii terminy mentalistyczne – głównie intencjonalność – które mają długą historię banicji z powodu konsekwencji założeń behawioryzmu.

Już w rozważaniach Twardowskiego⁷ (w: Bobryk, 2001, s. 48-66), w koncepcji czynności i wytworów człowieka wystąpił podział na czynności i wytwory 1. fizyczne (np. skakanie i skok), 2. psychiczne (np. myślenie i myśl), 3. psychofizyczne (np. mówienie i mowa). Wg Twardowskiego czynności i wytwory mogą mieć także trwały charakter, czyli powodują zmiany w jakimś materiale. Trwałe czynności i wytwory fizyczne to np. budowanie i budynek, a trwałe psychofizyczne to np. rysowanie i rysunek. Czynności psychiczne nie mają materiału, więc nie mają także trwałych czynności i wytworów – dlatego w psychologii trudno badać to, co mentalne inaczej jak tylko pośrednio. Wydaje się, że może to nastąpić albo przez badanie nietrwałych czynności i wytworów psychicznych (tak jak to robi np. psychologia poznawcza), albo przez wnioskowanie o czynnościach i wytworach psychicznych pośrednio – z psychofizycznych. Wytwory psychofizyczne wyrażają jakieś wytwory psychiczne, więc nazwać je można znakami (wytworów psychofizycznych), a same te (oznaczane) wytwory psychiczne znaczeniami⁸. Badanie znaczeń jest możliwe poprzez symbole, które muszą być zinterpretowane, czyli odniesione do tego, co oznaczają. Pokażna część danych na temat człowieka, jaka dostępna jest w badaniach naukowych ma charakter wytworów (lub rejestracji czynności) psychofizycznych i wymaga interpretacji, czyli odkrycia znaczenia. Ważnym przedmiotem psychologii staje się więc znaczeniotwórczość czynności i wytworów człowieka.

Rozróżnienie między zachowaniami a działaniami⁹ w pewnym sensie pojawia się u Brunera (2006), który wyróżnia paradygmatyczny (badający zachowania przez szukanie przyczyn) i narracyjny (badający działania przez rozpoznawanie intencji podmiotów) modus poznania (zarówno w nauce, jak i w życiu codziennym). Wydaje się

⁶ Pojęcia te definiowane były w kontekście rozważań o przedmiocie psychologii przez Tomaszewskiego (Tomaszewski, 1975). Także socjolog Weber (2002, por. też Dobrzański, 1999) uznał działania sensowne za główny przedmiot badań socjologicznych i przeciwstawiał je zachowaniom reaktywnym. Ponadto, „sensowne” wg Webera (2002) oznacza „dające się zrozumieć – zinterpretować”.

⁷ *Nota bene* autora teorii intencjonalności (np. w: Bobryk, 2001).

⁸ Warto zauważyć (Danek, 1997), że nauki humanistyczne na rozróżnieniu wytworów i czynności zbudowały swoją tożsamość.

⁹ Giddens (2006, s. 114) uznaje „działanie (podmiotowe) jako strumień faktycznych bądź zamierzonych interwencji sprawczych, jaki dokonują istoty żywe w przebiegu działań sprawczych”.

zasadne stosować modus paradygmatyczny w badaniach poszukujących naukowych praw społecznych i psychologicznych. Jednak badając działania człowieka, ze względu na ich intencjonalny i konstruktywistyczny charakter (np. por. Shotter, 1975), wykorzystuje się modus narracyjny. Choć narrator ustanawia pewien porządek przyczynowo-skutkowy, porządek ten jest jedynie konstrukcją narratora, wynikającą głównie z jego doświadczeniowej (biograficznej) wiedzy o świecie. Jest odzwierciedleniem indywidualnego sposobu nadawania znaczenia doświadczeniom i zdarzeniom. Wyjaśnianie działań ludzkich, które narrator ujawnia w opowiadaniu nie opiera się na przyczynach (*causes*) fizycznych lub czasem nawet nie na przyczynach społecznych, ale na motywacyjnych czynnikach psychologicznych – które należałoby nazwać (por. Paluchowski, 2001; por. Shotter, 1975) powodami (*reasons*)¹⁰. Wydaje się, że konieczne jest tu Dilthey'owskie *verstehen*, aby poznać owe powody – inaczej mówiąc, niezbędna jest tu interpretacyjna działalność badacza, czyli poszukiwanie znaczeń kryjących się za działaniami. Powody są intencjonalne i człowiekowi może się nie udać ich zrealizować w określonych niesprzyjających okolicznościach, co nie oznacza, że powodów nie było. Powody nie roszczą sobie prawa, tak jak przyczyny, do ustanawiania praw niepodważalnych i zawsze skutecznych. Powody są „słabsze” generalizacyjnie (generalizacji nie uzyskuje się automatycznie, ale dochodzi do niej stopniowo przez analizę pojedynczych przypadków – Marying, w: Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2003), ale „mocniejsze” trafnościowo (czyli bardziej adekwatne wobec subiektywnej rzeczywistości). To częściowo uzasadnia ową wyżej wspomnianą nieuniwersalność niektórych (większości?) praw psychologicznych. Ale uniwersalność, choć niezbędna w psychologii ogólnej, wcale nie musi być wartością we wszystkich badaniach psychologicznych, np. w badań diagnostycznych (Paluchowski, 2007a, s. 97; por. Seel, 2000)¹¹. Może być bowiem tak, że zadaniem psychologa jest postawić i rozwiązać tzw. problem specyficzny – jednostkowy i unikatowy, który wynika z podmiotowych doświadczeń (Straś-Romanowska, 2000, s. 19; por. Seel, 2000)¹².

Posługując się klasyfikacją badań naukowych wg Ziemskiego (1973) na badania generalizacyjne i diagnostyczne, można zauważyć, że znacznie ważniejsze dla pracy diagnosty jest wykrywanie tzw. jednostkowych przebiegów (w indywidualnych

¹⁰ „Powody (motywy) określane są jako takie przyczyny, które znajdują się w związku przyczynowym z interesującym nas działaniem dzięki istnieniu ich w świadomości, intencjonalnie (celowo) działającej lub reagującej na otoczenie jednostki. Przyjmować można, że motywy te mogą być uświadamiane przed podjęciem działania, retrospektywnie lub nawet jedynie potencjalnie, jako wirtualna świadomość jednostki - wirtualna, bo możliwa przez nią do osiągnięcia skoro inne, podobne do niej jednostki ją mają.” (Paluchowski, 2001). Giddens (2006, s. 127-128) dowodzi, iż należy rozróżnić przyczynowość podmiotową (*agent causality*) od przyczynowości zdarzeń (*event causality*) i uznać, że determinizm zachowania człowieka w naukach społecznych może odnosić się tylko do tej drugiej formy przyczynowości.

¹¹ Por. opozycja: podejście nomotetyczne (ustalenie ogólnych prawidłowości dotyczących wszystkich osobników) *versus* idiograficzne (ustalenie indywidualnych uwarunkowań – np. w: Baskerville, 1996; Zimbardo, Ruch, 1998).

¹² Przedstawiona przez Straś-Romanowską (2000) klasyfikacja dotyczy jeszcze problemów podstawowych (związanych z zachowaniami adaptacyjnymi i rozwiązywanymi głównie przez psychologię ogólną) oraz problemów złożonych (niejednorodnych, badanych przez dziedziny pogranicza).

przypadkach osoby, grupy, organizacji), niż wykrywanie praw ogólnych. W badaniach diagnostycznych to napływające dane, pochodzące z zastosowania metod diagnostycznych (obserwacji, rozmowy i technik testowych) uprawniają do tworzenia teorii (uogólnienia funkcjonowania osoby w zakresie wyznaczonym przez problem diagnostyczny), a nie odwrotnie¹³. Badania diagnostyczne, choć głównie animowane w działalności psychologa praktyka, mają ściśle naukowy charakter – gruntowne poznanie indywidualnego przypadku (przypadków) powinno opierać się na określonych naukowych (w sensie systematyczności i braku stronniczości) podstawach. Zgodnie ze stwierdzeniem Ziemskiego (1973) badania jednostkowych przypadków są także źródłem hipotez na temat ogólnych praw. Podobnie też jak badania generalizujące, podzielić je można na heurystyczne (odkrywające typ zjawiska, genezę lub inne zależności w jego obrębie) i weryfikacyjne (sprawdzające postawioną diagnozę). Przeplatanie się aspektu heurystycznego i weryfikacyjnego podczas badania diagnostycznego ma aspekt fazowy – w praktycznej działalności badacza (i praktyka) diagnozowanie jest iteracyjne i rekursywne (por. Paluchowski, 2001, 2007a). Dla każdego badania diagnostycznego ważne jest pytanie, w jaki sposób dokonuje się przejście od opisów doświadczeń jednostkowych do uogólnień teoretycznych o wąskim (lub ewentualnie szerokim) zasięgu? Odpowiedź na to pytanie wymaga poddania oglądowi określonych diagnostycznych strategii interpretacyjnych.

Jak widać problematyka zarówno przedmiotu, jak i metodologii badań psychologicznych, gdy ująć ją z perspektywy filozofii nauki, wykazuje znaczną różnorodność, wobec której badacz musi zaakcentować określoną postawę, co często oznacza przyjęcie pewnego paradygmatu badań – dostarczającego modelowych problemów i ich rozwiązań (Kuhn, 1968). Wydaje się w kontekście powyższych rozważań, że nie wobec każdego typu problemów badawczych przyjąć można perspektywę naturalistyczną (pozytywistyczną), charakterystyczną dla nauk przyrodniczych i nie zawsze głównym celem badań jest wąsko rozumiana generalizacja (określenie zasięgu wniosków z badania przez zwielokrotnianie przypadków).

1.2 Podejście jakościowe – podstawowe założenia i projekty badawcze

Powstanie pierwszych kodyfikacji badań jakościowych datuje się na lata dwudzieste XX wieku, a na początku lat siedemdziesiątych wyraźnie wzrosło nimi zainteresowanie w badaniach społecznych, czego przyczyn upatruje się zarówno w wewnątrz naukowych przewartościowaniach (nowe wizje rzeczywistości społecznej), jak i w towarzyszącym im nastrojom społecznym – np. krytyce zinstytucjonalizowanej nauki (por. Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2003). Badania jakościowe przeciwstawiano wtedy

¹³„[...] teoria nie jest punktem wyjścia, lecz punktem dojścia, rozwijana jest ona w trakcie badania, które ma charakter rekursywny. Badacz stara się nadać znaczenie i zrozumieć zebrane w naturalnych warunkach (kontekstowe) dane, a tworzenie teorii ma charakter indukcyjny” (Paluchowski, 2007, s. 94).

ilościowym i utożsamianie się badaczy z jedną z opcji stanowiło rodzaj manifestu (por. Bryman, 1984). Choć przeciwstawianie badań jakościowych badaniom ilościowym nie podkreśla dostatecznie ich specyfiki, nadal właśnie w ten sposób najczęściej pisze się o nich (por. Straś-Romanowska, 2000).

Według Richardson (1990) fraza „badania eksploracyjne”, którą często mianuje się badania jakościowe, ma złą renomę, gdyż niesłusznie podpowiada, że badania te mają wątpliwą wartość i powinny być traktowane jako wstęp do „lepszych” badań ilościowych (jako tzw. badania przygotowawcze – por. Bryman, 1984). Zarzuca się badaniom jakościowym między innymi brak uniwersalnych reguł oraz czasochłonność i niewielką efektywność (por. Klebaniuk, 2000; Bartosz, 2000). Krytyka badań jakościowych bywa często uzasadniona, natomiast równie często niezasadne są wysuwane argumenty.

Przeciwstawianie badań ilościowych i jakościowych dokonuje się wg Urbaniak-Zajęc i Piekarskiego (2003, s. 13) na trzech poziomach: po pierwsze na poziomie metateoretycznym i teoretycznym przez poszukiwanie odmienności badań jakościowych i ilościowych w różnych stanowiskach filozoficznych, po drugie na poziomie metodologicznym przez analizę i krytykę przyjmowanych kryteriów prawomocności, oraz po trzecie – na poziomie warsztatu badawczego (zbierania i opracowania danych). Opozycja jakościowe vs ilościowe jest często utożsamiana jedynie z różnicą w zakresie metod badań, co według Paluchowskiego (2000, 2007a) nie jest uzasadnione, gdyż obydwie sposoby wykorzystują metody empiryczne (por. też: Urbaniak-Zajęc, Piekarski, 2003, s. 15). Obydwie podejścia uzupełniają się w zakresie oferowania odpowiedzi na powstałe pytania badawcze; a nawet rozwijają się i kodyfikują tzw. podejście mieszane, w którym w jednym badaniu zbiera się i analizuje dane jakościowe i ilościowe (Creswell, w: Paluchowski, 2007a, s. 98).

Opozycja „jakościowe – ilościowe” jest natomiast do utrzymania, a nawet jej eksplikowanie jest konieczne (por. Bryman, 1984), jeśli przyjmie się, że za terminami „ilościowe” i „jakościowe” kryją się przede wszystkim odrębne założenia ontologiczne i epistemologiczne (metateoretyczne), które mają określone konsekwencje dla wybranych projektów badawczych¹⁴. Otóż o paradygmacie ilościowym mówi się najczęściej, że czerpie z nauk przyrodniczych (*Naturwissenschaften*), pozytywizmu, naturalizmu czy scjentyzmu, które głównie nastawione są na weryfikację i powtarzalność badań. Choć nazewnictwo tych nurtów jest różne, to wydaje się jednak, że ich postulaty są dość jednoznaczne i skodyfikowane. W nurcie badań jakościowych panuje ogromna różnorodność zarówno w zakresie czerpania z filozoficznych tradycji jak i w aspekcie różnorodności projektów badawczych. Prezentuje się w literaturze takie opozycje, jak na przykład: pozytywizm vs interpretywizm (w: Straś-Romanowska, 2000), pozytywizm vs naturalizm etnograficzny (w: Hammersley, Atkinson, 2000) czy pozytywizm vs

¹⁴ Warto dodać, za Straś-Romanowską (1994, s. 9-23), że odmienne podejścia mogą wyznaczać także odmienne konteksty aksjologiczne, tu: aksjologię technologiczną *versus* etyczną.

konstrukcjonizm społeczny (w: Stemplewska-Żakowicz, 2005, s. 76). Heterogeniczność ta znajduje odzwierciedlenie między innymi w trudności ustalenia kryteriów dobroci metodologicznej oraz w regułach pisania raportów z tych badań. Z powyższych powodów w dalszej części rozważań pokażę wiodące cechy wspólne dla podejścia jakościowego oraz przedstawię możliwe projekty badawcze, jakie w jego ramach mogą się realizować.

1.2.1 Filozoficzne podstawy badań jakościowych

Badania jakościowe, metoda jakościowa czy jakościowy paradygmat badawczy to pojęcia, które bywają stosowane zamiennie mimo, że posiadają odmienny zakres słownikowy. Warto zadać pytanie, „co” może być jakościowe w procesie badawczym w psychologii? Otóż dostrzegamy, że jakościowe mogą być: założenia filozoficzne (ontologiczne i epistemologiczne), obiekty badane i ich cechy (mierzone intensywnością jakościowego różnicowania¹⁵), metody zbierania danych (są to głównie różne odmiany wywiadów, rozmów i obserwacji), same dane (najczęściej tekstowe, video lub audio) oraz sposoby analizy danych (redukcja danych, ich reprezentacja i wyciąganie i weryfikowanie wniosków).

Filozofia badań jakościowych najpełniej byłaby realizowana, jeśli kolejne etapy procesu badawczego – zbieranie oraz analiza danych – również określić by można mianem jakościowych. Jednak może zdarzyć się tak (z różnych przyczyn), że etap zbierania danych, uzyskane dane i procedury analizy tylko w pewnym aspekcie będą jakościowe¹⁶. Z jednej strony takie mariaże są dowodem łączenia tych dwóch (często sobie przeciwstawianych: jakościowych i ilościowych) podejść, a z drugiej wiążą się z zagrożeniem niewykorzystania potencjału „jakościowości”. Aspekty jakościowe ujawniać się mogą w wielu etapach procesu badawczego oraz realizować się przez wiele strategii (projektów) badawczych. W niniejszym rozdziale głównie zajmę się założeniami filozoficznymi i prezentacją kilku projektów badawczych.

Filozoficzne podstawy badań jakościowych opierają się na tezie, iż zjawiska psychologiczne i społeczne są różnorodne, osobliwe i nieredukowalne do innych zjawisk (Straś-Romanowska, 2000, s. 18-19; Paluchowski, 2000). Straś-Romanowska (2000) wyróżnia dwie grupy faktów psychologicznych, wobec których badacz mógłby/powinien przyjmować odrębną pozycję: fakty natury i fakty kultury (por. Znaniecki, 1934/2006). „Fakty natury to takie zjawiska, zdarzenia, stany rzeczy, które mają ugruntowanie w biologicznej strukturze organizmu, i których istnienie w związku z

¹⁵ Czasem wskazuje się także, że cechy jakościowe, w przeciwieństwie do ilościowych (przyjmujących wartości ze zbioru liczbowego) nie są mierzalne. Cechę jakościową, jako pierwotną (nierozkładalną) i ogólną opisuje się przez wskazywanie jej intensywności (Francuz, 1991, s. 25; por. Grabińska, Zabierowski, 2005, s. 381-383).

¹⁶ Można wyobrazić sobie jakościową analizę danych zebranych za pomocą kwestionariuszy lub dane jakościowe (wywiady) analizowane zgodnie procedurą ilościowej analizy treści (por. Bernard, 1996).

tym podlega prawom przyrodniczym” (Znaniński, 1934/2006, s. 17). Należą one do świata obiektywnego¹⁷, są niezależne od podmiotu poznającego, więc przyjmowana wobec nich postawa badacza jest zewnętrzna (obiektywistyczna). Fakty kultury (fakty materialnej i duchowej rzeczywistości wytworzonej przez człowieka) pochodzą z wyboru człowieka i są częścią świadomości powstałej w wyniku ustosunkowania do faktów natury, czyli np. świadomości refleksyjnej. Są one subiektywne, podmiotowe i zmienne – dlatego perspektywa badania, która najbardziej do nich pasuje to perspektywa wewnętrzna (subiektywistyczna). Traktuje ona człowieka jako jednostkę „stającą się”, a nie ukonstytuowaną, przez co badania w jej ramach zwykle nie zakładają, iż odkryta zostanie ostateczna prawda o badanej rzeczywistości. Zamiast tworzyć eksperymenty dla ustanowienia tzw. „obiektywnych faktów” proponuje się wyjaśniać codzienne pojęcia (Shotter, 1975, s. 35)¹⁸.

Zgodnie z myślą Straś-Romanowskiej fakty natury i fakty kultury stanowią odrębne aspekty życia psychicznego człowieka – fakty natury leżą u podstaw porządku instrumentalnego (procesy adaptacyjne), a fakty kultury nieinstrumentalnego (przeżycia, refleksje, intencje). Odrębne porządki wyznaczają odmienne sposoby budowania problemów badawczych: ogólne i rozstrzygające (Czy? Dlaczego? Jak?) dla faktów natury lub jednostkowe i dopełniające (Co? Po co?) dla faktów kultury (por. Straś-Romanowska, 2000, s. 19-25). Postawa badacza wobec dwóch typów faktów również jest odmienna – odpowiednio zewnętrzna (pozytywistyczna) lub wewnętrzna (*verstehen*, interpretywizm). Warto w tym miejscu wspomnieć koncepcję Świata 2 wg Poppera (por. Magee, 1998; Zaborowski, 1998), z perspektywy której pojawia się pomiędzy faktami kultury i natury jeszcze jeden obszar: świat doznań i procesów psychicznych, które w Świecie 3 mogą się przejawiać. W Świecie 2, subiektywnym świecie umysłów, zachodzą prawdopodobnie procesy, które bardzo trudno badać nawet introspekcyjnie – gdyż relacjonowanie tego, co świadome odbywa się za pomocą języka, który już przez swą symboliczność dotyka Świata 3. Badanie naukowe Świata 2 jest prawdopodobnie możliwe jedynie przez ekspresję subiektywnego doświadczenia (intencjonalną bądź nieintencjonalną). W badaniach diagnostycznych analizując wytwory (głównie językowe, takie jak na przykład wypowiedzi autonarracyjne) czy obserwacji procesów eksternalizacyjnych (jak na przykład proces autonarracji) interpretuje się znaczenie i dociera do fragmentów Świata 2. Oznaczałoby to, że w badaniach jakościowych możliwe jest docieranie także do treści psychicznych, które przez podmiot nie są relacjonowane wprost, ale które przekazywane są za pomocą znaków, które od badacza wymagają podjęcia się aktu interpretacji, czyli powiązania danych biograficznych i „zorganizowania ich w sensowną całość, która pozwala zrozumieć działania [...], rejestrowane pierwotnie jako niezależne”

¹⁷ Fakty natury dzieli autorka na konieczności (zdarzenia będące konsekwencją łańcuchu przyczynowo-skutkowym, pozwalające m.in. na przewidywanie zdarzeń i porządkowanie rzeczywistości) oraz przypadki (konsekwencje określonych splotów okoliczności, mają charakter osobliwości).

¹⁸ Są to założenia analizy konceptualnej wg Shottera (1975).

(Paluchowski, 2000, s. 511). Podsumowując, przedmiotem badań jakościowych jest podmiot: osoba, która doświadcza świata i nadaje mu sens, żyje w określonym kontekście biograficznym, uczestniczy w badaniu ujawniając elementy swojego subiektywnego świata. Natomiast bada się osobę przez podejmowanie prób zrozumienia indywidualnego świata znaczeń, jakie on tworzy. W jakich ramach przebiegają te próby?

Pozytywistyczny i interpretywistyczny model poznania psychologicznego (za: Straś-Romanowska, 2000, s. 24-25; Straś-Romanowska, 2003; Paluchowski, 2000, s. 55-56; Ratcliff, 2007; Altheide, 1987; Maisson, 2007) stoją wobec siebie w opozycji (por. Tabela 1):

Tabela 1. Wybrane aspekty opozycji badań ilościowych i jakościowych. Opracowanie na podstawie: Straś-Romanowska (2000, s. 24-25), Altheide (1987).

Kryterium	Badania ilościowe	Badania jakościowe
Zakres podmiotu badań	Świat natury	Świat kultury
Założenia, co do rzeczywistości	Statyczna	Procesualna, zmienna
Ukierunkowanie pytań	Zainteresowanie prawami ogólnymi	Zainteresowanie przebiegami jednostkowymi
Pytania badawcze	Rozstrzygające	Dopełniające, eksploracyjne
Charakter poznania naukowego	Odkrywanie przyczyn lub korelacji	Odkrywanie sensów, znaczeń
Proces poznania	Hipotetyczno-dedukcyjny i linearny	Indukcyjny i cyrkularny
Kryterium prawdy	Statystyczne	Semantyczne
Cel teoretyczny	Potwierdzanie, wyjaśnianie, przewidywanie	Rozumienie i porozumienie
Cel praktyczny	Ingerencja i kontrola	Poszerzanie świadomości
Ukierunkowanie raportu z badań	Wynik badań	Proces badawczy

Opozycja ta jest jedynie odróżnieniem, ogólnie mówiąc, „ilościowego” i „jakościowego” paradygmatu, ma wartość heurystyczną, natomiast nie pokazuje dostatecznie wyraźnie pewnych specyficznych problemów, przed jakimi stają badacze jakościowi ani nie pokazuje różnorodności decyzji, jakie mogą oni podejmować.

1.2.2 Wokół aktywności badacza jakościowego

Badania jakościowe mają szeroką inspirację filozoficzną (są to przede wszystkim: fenomenologia, naturalizm etnograficzny, nurty konstruktywistyczne, hermeneutyka i post-strukturalizm), co powoduje znaczną różnorodność decyzji badawczych. Dlatego właśnie badacze przyjmować mogą odmienne postawy wobec interesującej ich rzeczywistości społecznej i psychologicznej, a każda z nich prowadzi do określonych konsekwencji, które są już mniej abstrakcyjne niż owe filozoficzne założenia.

Naturalizm etnograficzny (za: Hammersley, Atkinson, 2000) zakłada, że w świat społeczny nie powinno się ingerować przez stosowanie eksperymentów lub

kwestionariuszy (wystandaryzowane procedury badawcze tworzą sytuacje sztuczne i zmniejszają trafność zewnętrzną), ale powinno się opisywać wydarzenia zachodzące naturalnie w danym konkretnym środowisku (sytuacje naturalne) i wyszukiwać prawidłowości. Postulat ten implikuje, że badacz powinien z szacunkiem zbliżyć się do naturalnego środowiska życia osób uczestniczących w badaniu i poznawać ich rozumienie dziejących się wydarzeń. Utożsamiając się z osobami¹⁹ – jednocześnie pozostaje tzw. obcym przybyszem, który jest w stanie zauważyć, jakie fundamentalne (często niezauważalne dla uczestników) założenia leżą u podstaw wizji rzeczywistości podzielanej przez osoby uczestniczące w badaniu (por. Schutz, 1980/2006; por. Dobrzański, 1999). Naturalizm etnograficzny postuluje jednak, że ów zaangażowany obcy przybysz jest w stanie adekwatnie opisać tę wizję rzeczywistości i pozostać niezależny od własnego światopoglądu (co z kolei łączy ten nurt z pozytywizmem)²⁰.

Także fenomenologia filozoficzna i próby zaadaptowania jej założeń do psychologicznych badań naukowych (por. Giorgi, 2003; Moustakas, 2001; Cyrańska, 2003) zakładają możliwość odnalezienia w ludzkim doświadczeniu osobistych sensów (Giorgi, 2003), dzięki wzięciu w nawias – *epoche* – przez badacza własnych nastawień. *Epoche* lub tzw. redukcja transcendentna oznacza zawieszenie prekoncepcji, wyzwolenie się od wpływu dotychczas używanych pojęć i jak najwierniejsze rejestrowanie podczas badań wszystkiego, co dane (co jest dostępne przeżyciu) w relacji źródłowej człowiek-świat (Husserl, za: Galewicz, 2002; Cyrańska, 2003). Fenomeny (czyli zjawiska psychiczne, które z definicji są intencjonalne i należą do jakiegoś „ja”) mogą być zbadane przez spontaniczne przeżycie (doświadczenie) sensu podstawowych terminów użytych w wypowiedzi²¹. Badacz stara się rozjaśnić podstawowe pojęcia codzienności, stosując na przykład takie pytanie: „Opisz proszę doświadczenie, które...”. Realizuje się w ten sposób postulat Husserla „powrotu do rzeczy samych” (w: Galewicz, 2002), a psychologia może być uprawiana w ludzkiej (wewnętrznej) perspektywie (Moustakas, 2001). Zestawiając podstawowe założenia fenomenologii, istotne dla badań psychologicznych, wymienia się (w: Stewart, Mickunas, 1990; Creswell, 2003): powrót do tradycyjnych zadań filozofii (poszukiwanie mądrości), zawieszenie prekoncepcji (*epoche*), intencjonalność świadomości (jej skierowania na obiekt) oraz odrzucenie dychotomii podmiot-przedmiot (poznanie rzeczywistości jest możliwe jedynie przez doświadczenie znaczenia

¹⁹ Postulat ten formułuje Schutz (1980/2006) „[...] rzeczy społeczne są zrozumiałe tylko wtedy, gdy sprowadzone zostaną do działań ludzkich, a z kolei działania ludzkie są zrozumiałe o ile wykażemy ich motywy [...]. [...] żyjąc w świecie społecznym mogę zrozumieć działania innych ludzi tylko o tyle, o ile mogę sobie wyobrazić, że sam wykonywałbym podobne działania, znajdując się w takiej samej sytuacji [...]”.

²⁰ Możliwość obiektywnego opisu badanej rzeczywistości jest charakterystyczne dla tzw. realistycznej etnografii, a warto zauważyć, że w ostatnich latach wagi nabierają takie badania etnograficzne, których głównym celem jest przedstawianie marginalizowanych społecznie grup, co nie jest możliwe bez nacechowania badań wartościami (krytyczna etnografia – Creswell, 2003).

²¹ „Każdemu przeżyciu psychicznemu odpowiada zatem na drodze redukcji fenomenologicznej czysty fenomen, ukazujący jego immanentną istotę (wziętą jednostkowo) jako daną absolutną. Wszelkie uznanie „rzeczywistości nieimmanentnej”, (efektywnie) nie zawartej w fenomenie, jakkolwiek domniemanej w nim, a zarazem nie danej w drugim sensie, zostaje wyłączone, tzn. zawieszono” (Husserl, 1907/1990).

podmiotowego). Podkreśla się także często (np. Creswell, 2003; Cyrańska, 2003), że do prowadzenia badań fenomenologicznych niezbędna jest badaczowi świadomość złożonych wytycznych filozoficznych.

Założenie o wolności badacza od własnych narzędzi poznawczych, charakterystyczne dla naturalizmu etnograficznego i elementu *epoche* w metodzie fenomenologicznej, wydaje się w kontekście innego ważnego dla badań jakościowych nurtu – konstruktywizmu – trudne do przyjęcia. Zgodnie z tym podejściem bowiem badacz jest aktywnym twórcą interpretacji na temat świata osób badanych. Także osoby badane podlegają naturalnym prawom konstruowania wiedzy na bazie własnego doświadczenia²². Nurty konstruktywistyczne zakładają, że wizja rzeczywistości zewnętrznej oraz świata wewnętrznego, konstruowane są przez ludzi w wyniku przeżywania i interpretacji. Rosen (1996, w: Richert, 2002) wyróżnił trzy odmiany myśli konstruktywistycznej, które różnie konceptualizują człowieka i jego istnienie w świecie.

Po pierwsze, konstruktywizm radykalny (poznawczy), wskazuje na umysł, jako autonomiczny i zamknięty system poznawczy, który tworzy swoją rzeczywistość. W mniej radykalnej wersji podejście to zakłada po prostu organizowanie napływających danych w ramach wiedzy ogólnej, zorganizowanej w schematach poznawczych, co jest podstawowym postulatem psychologii poznawczej.

Drugie podejście – konstrukcjonizm społeczny zakłada, że każde znaczenie konstruowane jest w interakcjach międzyludzkich, czyli istnieje najpierw między ludźmi, a później dopiero może być przez osobę uznawane za własne. Sens sytuacji jest negocjowany, uzgadniany, przyjmowany, podtrzymywany przez zaangażowanych w dialog ludzi. *Self* (osobowość) jest tu społecznym konstruktem, który nie posiada jednolitej istoty, ale jest zestawem pozycji przyjmowanych w świecie społecznym przez ludzi. Podejście to kwestionuje wizję podmiotu jako stałego, autonomicznego i niezmiennego, a poza tym akcentuje też wieloznaczność (różne dopuszczalne interpretacje) życia osoby. Postulat badań etnograficznych, mówiący o braku ingerencji przez badacza w przebieg zdarzeń (Hammersley, Atkinson, 2000) jest tu trudny do przyjęcia – zbieranie danych jest bardzo często współkonstruowaniem ich przez obydwie uczestniczące w relacji osoby: badający i osoba badana (Stemplewska-Żakowicz, 2005). Częściowo postulat ten można przyjąć, zakładając, że ów brak ingerencji odnosi się do prób uchwycenia badanego zjawiska (faktu kultury) w warunkach jak najbardziej zbliżonych do typowych. Natomiast współkonstruowanie w dialogu jest jednym z owych typowych warunków, w jakich pojawiają się fakty kultury. Z kolei postulat o naturalnej zmienności podmiotu skłania konstrukcjonistów społecznych do badania procesów raczej, a nie ich nietrwałych przecież rezultatów (por. Creswell, w: Paluchowski, 2007a).

Trzecia perspektywa – nazwana przez Rosena (*ibidem*) konstruktywizmem krytycznym – zakłada, że istnieje „prawdziwa” rzeczywistość (surowe, nie posiadające

²² Jak konkluduje Przyłębski (2006, s. 242) tezy hermeneutyki, „rozumienie nie jest poznawczą metodą humanistyki lecz sposobem bycia człowieka w rzeczywistości”.

znaczenia doświadczenia i fakty) niezależnie od jednostek, ale ludzie nie mają do niej bezpośredniego dostępu. W zamian za to ludzie tworzą sobie na innym poziomie jej obraz rzeczywistości, nadając znaczenia własnej percepcji. Krytyczny konstruktivism choć uwzględnia wpływ społeczeństwa i kultury na tworzenie się znaczeń osobistych, to dopuszcza również możliwość wewnętrznego konstruowania sensów w procesie ucieleśniania (*embodiment*) doświadczenia – przez próby rozumienia siebie. W porównaniu z konstrukcjonizmem społecznym, potencjał tworzenia znaczeń jest rozszerzony o to, co intrapsychiczne, a ten postulat wydaje się zatem szczególnie atrakcyjny dla poznania psychologicznego, gdyż akcentuje samo-interpretowanie się jednostek (por. Kalaga, 1997). Tu krytyczny konstruktivism stanowi bazę dla pojęcia interpretacji – jako rodzaju aktywności poznawczej, aktu świadomego, skierowanego na jakiś podmiot w celu okrycia/skonstruowania jego znaczenia jako immanentnej aktywności istoty ludzkiej (Przyłębski, 2006; por. Heidegger, 1927/2004).

Chcąc poznać konstruowany przez ludzi świat, badacze często pytają o niego, pozyskując w ten sposób dane tekstowe, które zgodnie z podejściem hermeneutycznym (za: Moustakas, 2001; Gadamer, w: Przyłębski 2006; Heidegger, 1927/2004), powinny być odczytywane (re-konstruowane) tylko z uwzględnieniem kontekstu ich powstania i określania całości, do której należą (por. tzw. koło hermeneutyczne Dilthey'a i Heideggera). W hermeneutyce istnieją dwie tradycje interpretowania. Historycznie pierwsza hermeneutyka odtwarzająca, zakładająca, że poprzez rekonstrukcję znaczenia dotrzeć można do rzeczywistych zamierzeń i doświadczenia autora. Z kolei w tzw. hermeneutyka filozoficzna, podkreśla się uprzedzenia i przed-założenia interpretatora jako zarówno utrudnienie, jak i ułatwienie zrozumienia tekstu. Hermeneutyka filozoficzna wnosi do badań jakościowych konieczność samoświadomości, na ile to tylko możliwe, własnych „konstrukcji” umysłowych badacza (por. fenomenologiczna idea *epoche*), ale także umiejętności wykorzystywania ich w procesie rozumienia osoby uczestniczącej w badaniu. Ponieważ badacz nie może uciec od własnych presupozycji (doświadczenia), może próbować uczynić z nich potencjalną siłę²³. Badacz nie tylko nie poznaje nagich faktów, ale także musi krytycznie przyjrzeć się przekonaniu, że jest w stanie używać obiektywnych narzędzi i formułować dzięki nim prawdy obiektywne (Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2003).

Z kolei zgodnie z ideami poststrukturalizmu, opisując badaną wizję rzeczywistości (czyli używając języka), badacz konstruuje własną wizję tej wizji i oferuje przez to innym ludziom określony sposób rozumienia – w pewnym sensie wywierając nacisk na odbiorców (Foucault, 1977; 2000). Badania i ich raportowanie nie są oddzielone ani od biografii badacza, ani od społeczno-kulturowego kontekstu, ani od posługiwania się zdroworoządkową wiedzą (tzw. postulat refleksywności, w: Hammersley, Atkinson,

²³ „Rozumienie ma strukturę założeniową, tzn. rozumienie tego, co nowe dokonuje się zawsze w ramach współkonstruowanych przez to, co już znane i wiadome. To, co znane stanowi komponentę rozumienia pochodzącą od zgromadzonego już doświadczenia” (Przyłębski, 2006, s. 242).

2000). Odkrycia naukowe nie mogą być wolne od zniekształceń wynikających z faktu, że badacz jest elementem świata społecznego, który bada. Niemożność uniezależnienia przebiegu poznania empirycznego od wiedzy badacza²⁴ niesie zagrożenie samopotwierdzających się wnioskowań. Aby temu zapobiec każda metoda badawcza musi być poddawana systematycznej krytyce (Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2003; Seel, 2000).

Skonstruowana na bazie powyższych rozważań wizja aktywności badacza empirycznego nakłada na niego obowiązek pozostania wiernym realizmowi, ponieważ świadomość tylu uwarunkowań osobistych i społeczno-kulturowych skłaniać powinna do prób ograniczania własnej stronniczości (por. Hammersley, Atkinson, 2000).

1.2.3 Jakościowe projekty badawcze

Filozofia jakościowa przejawia się wielu odrębnymi projektach badawczych²⁵, takich jak np. teoria ugruntowana, etnografia, fenomenologia, hermeneutyka, które (często przez wiele lat tradycji) dopracowały się specyficznych dla siebie zasad postępowania oraz bazy teoretycznej. Projekty te uznać można za odrębne propozycje szerszego zasięgu, oferujące uzgodnioną procedurę postępowania badawczego. Można też skorzystać z bazy wybranych „narzędzi” jakościowych, jakie powstały w ich ramach (por. Ratcliff, 2007).

Badania jakościowe podzielić można na trzy szerokie podejścia ze względu na odmienność sposobu odkrywania znaczeń i docelowy obszar rzeczywistości, czego dokonał Terhart (w: Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2003):

1. Etnograficzno-deskrypcyjne dążą do odtworzenia subiektywnych struktur sensu dzięki zbliżeniu się do działających w naturalnych sytuacjach osób i utożsamienie się z nimi;
2. Komunikacyjno-wyjaśniające (fenomenologiczno-interakcjonistyczne) wykorzystują status obcości badacza wobec badanej rzeczywistości, pozwalając identyfikować nieuświadomiane elementy codzienności osób badanych;
3. Strukturalno-rekonstrukcyjne – badają (interpretują) teksty w celu dotarcia do odzwierciedlającego się w nich działania społecznego, zakładając, że w tekstach właśnie dochodzi do obiektywizacji doświadczeń.

Badania jakościowe realizowane są wg szczegółowych strategii, którymi są zgodnie z propozycjami Moustakasa (2001), Creswella (2003) i Ratcliffa (1994) między innymi: podejście etnograficzne, teoria ugruntowana w danych, hermeneutyka, badania

²⁴ Warto także wskazać, że odwrotna sytuacja, czyli pełne uniezależnianie się badacza od przebiegu procesu poznania empirycznego, również może posiadać negatywne konsekwencje. Łoś (2000, s. 79) pisze: „Procedury badawcze i statystyczne gwarantują uzyskanie jakiegoś rezultatu. Jednakże nawet pełna formalna poprawność nie musi prowadzić do rezultatu sensownego psychologicznie”.

²⁵ Pod pojęciem projekt badawczy rozumiem skodyfikowany założeniami teoretycznymi i doniesieniami praktycznymi sposób organizowania procesu badawczego.

fenomenologiczne, heurystyka, badania narracyjne i studia przypadków (por. Tabela 2). Poniżej omówię wymienione w tabeli projekty badawcze.

Tabela 2. Projekty badawcze psychologii jakościowej. Opracowanie własne na podstawie cytowanej literatury.

Podejście	Punkt wyjścia	Proces/przebieg	Punkt docelowy
Etnografia	Teren	Rozumiejące uczestniczenie w kulturze	Opis (portret) kultury
Teoria ugruntowana w danych	Działania/doświadczenia/otwarte procesy	Wychwytywanie wzorców interakcji i doświadczeń oraz ich analiza i synteza (kodowanie) danych	Teoria ugruntowana w danych
Hermeneutyka ²⁶	Teksty	Odczytywanie znaczeń, rozumienie	Interpretacje
Badania fenomenologiczne	Przeżycia (fenomeny) wspólne ludziom	Doświadczenie i (re)konstruowanie fenomenu	Pełny opis niezmiennej istoty (esencji, struktury) przeżyć
Heurystyka	Pytanie będące osobistym wyzwaniem badacza	Poszukiwanie, inkubacja, iluminacja, objaśnianie i synteza	Kreatywna synteza
Case study	Dane o jednostce / systemie jako całości w kontekście	OTTR (<i>observe, think, test, revise</i>) – wnikliwa zwrotna analiza wszystkich dostępnych danych	Zrozumienie i opisanie mechanizmu działania jednostki / systemu
Badania narracyjne	Osobista narracja osoby	Odkrywanie porządku nadawanego osobistemu doświadczeniu i zdarzeniom	Zrozumienie i opisanie mechanizmu działania jednostki / systemu

Badania etnograficzne często występują w antropologii, socjologii oraz badaniach rynku czy organizacji. Głównym zadaniem badacza jest uczestniczenie (jawne lub ukryte) w codziennym życiu ludzi przez długi czas, obserwowaniu biegu zdarzeń i słuchaniu oraz prowadzeniu rozmów – przeważnie stosują więc długotrwałą obserwację uczestniczącą oraz rozmowy i wywiady z informatorami oraz uczestnikami społeczności (Hammersley, Atkinson, 2000). Dzięki temu etnografowie badają zarówno zdarzenia codzienne, jak i niezwykle, kładąc szczególny nacisk na opisywanie tego, co charakterystyczne (osobliwości) w danej społeczności czy kulturze. Badacz może, mimo wszystko podlegać różnym dezinformacjom, np. efektowi reaktywności (wtedy, gdy rzeczywiste zachowania w danej społeczności sprzeczne są z przepisami prawa, a te

²⁶ Hermeneutyki jako osobnego projektu badawczego nie omówiłam w tej części pracy, z racji na jej większe znaczenie dla podstaw badań jakościowych (ontologicznych i epistemologicznych – tam została hermeneutyka wspomniana) i w szczególności dla podstaw analizy treści, co przedstawiam w części III pracy.

obserwowane zgodne z wartościami odświętnymi) lub efektowi oczywistości (gdy czynności respondentów są dla nich oczywiste i rutynowe to rzadko są one poddawane refleksji – por. Kwiatkowski, 2007). W tym projekcie badawczym, główny nacisk kładzie się na fazę zbierania i rejestracji danych, ustalając np. zasady nawiązywania kontaktu i wyboru informatorów ze społeczności czy też zachęcanie do recypatii i utożsamiania się. Analizowanie (w: Miles, Huberman, 2000) polega na zdobywaniu licznych danych, również skrawków informacji, zebranych „w terenie” (w formie notatek, nagrań, filmów) i kondensowanie ich, wyszukiwanie regularności i sposobów rozumienia świata przez uczestników kultury (w tym przypominają tzw. badania etnometodologiczne – Dobrzański, 1999). Efektem takiej, głównie eksploracyjnej, pracy pozostaje najczęściej holistyczny opis przedstawiany z punktu widzenia rozumiejącego badacza-uczestnika (tzw. perspektywa *etic*) lub uczestników badań (tzw. perspektywa *emic* – Creswell, 2003), choć niekiedy z owych empirycznych zdobytych w terenie danych buduje się teorie.

Postępowania badawcze wykorzystujące dane empiryczne do konstruowania teorii jest szczególnie charakterystyczne dla tzw. teorii ugruntowanej w danych Glasera i Straussa (por. Konecki, 2000; Malewski, 1998; Majjala i in., 2003; Bernard, Ryan, 1999). Zbieranie danych oraz ich analizowanie są tu współbieżne, trudne do oddzielenia, ponieważ badacz myśli głównie w sposób analityczno-indukcyjny (w przeciwieństwie do hipotetyczno-weryfikującego – choć dedukcja i weryfikacja także występuje). Podobnie jak w etnografii, zbierający dane badacz uczestniczyć musi w kulturze (tu szczególnie kładzie się nacisk na interakcje społeczne²⁷, ponieważ Glaser i Strauss byli zainspirowani interakcjonizmem symbolicznym Meada – Konecki, 2000), ale najlepiej nie jako obserwator, tylko zaangażowany w społeczne działania aktor. Opisywanie postępowania w tym projekcie badawczym koncentruje się głównie na procedurach analitycznych, z których najważniejszą jest tzw. analiza porównawcza (*constant comparative method* – w: Malewski, 1998, s. 74-75; por. szersze opracowanie w: Konecki 2000). Praca nad szerokim spektrum ciągle napływających danych polega na ich kodowaniu rzeczowemu (nazywaniu, etykietowaniu, tematyzowaniu w celu wytworzenia kategorii ogólniejszych) najpierw w języku potocznym, pochodzącym z dyskursu społeczności (lub ze specyfiki opisywania indywidualnego doświadczenia przez jednostkę). Na kolejnym etapie badacz porównuje ze sobą dane, relacje między nimi a kategoriami, relacje między kategoriami²⁸, co pozwala zastosować szersze kategorie pojęciowe (tzw. etap kodowania osiowego; kodowanie teoretyczne – por. Konecki, 2000). Dalej badacz podejmuje się odnalezienia tzw. zmiennej rdzenia, czyli takiego wzorca konceptualizacji, który pojawia się w danych okresowo, łączy je w całość, wyjaśnia ich sekwencję lub zmienność. Wychodzenie od zmiennej rdzenia powinno stwarzać możliwość przechodzenia na poszczególne (niższe)

²⁷ Chociaż równie często mówi się o indywidualnym doświadczeniu jako jednostce poddawanej rejestracji i analizie, a także podkreśla się dynamiczność i procesualność pozyskiwanych danych (np. Moustakas, 2001).

²⁸ Ten etap egzemplifikuje istotę analizy porównawczej.

poziomy kategorii, aż do samych danych²⁹ – jest to jeden z elementów weryfikowania³⁰ teorii – przez jej ugruntowanie w danych. Odnalezienie zmiennej rdzenia wymaga znaczącej refleksji (teoretycznej wrażliwości badacza i umiejętności wglądu w dane) nad materiałem empirycznym, co bywa określane postępowaniem ogniskującym i refleksją w działaniu (Cocklin, w: Malewski, 1998). Ponieważ podczas analizy dane empiryczne cały czas napływają, badacz podjąć musi decyzję, co do zakończenia etapu zbierania danych³¹ (ustalenie sposobu pobierania próbki) oraz zakresu prowadzonej eksploracji (Malewski, 1998, s. 75-76). Służą temu specyficzne procedury jakościowe, takie jak próbka teoretyczna, efekt saturacji, które będą omówione w dalszej części pracy. Praca nad teorią ugruntowaną wymaga także odnoszenia powstających wyników do istniejącej literatury przedmiotu, tworząc tzw. noty teoretyczne (Konecki, 2000). Pozostaje kwestią kontrowersyjną, czy teoria powstała na bazie takich analiz spełnia kryteria teorii naukowej, co zauważali już sami jej autorzy (por. Konecki, 2000). Z pewnością teoria ugruntowana funduje podstawy do systematycznego prowadzenia badań jakościowych (Konecki, 2000) i cechować się może logiczną zwartością, przejrzystością, prostotą, gęstością, wewnętrzną spójnością i dopasowaniem do rzeczywistości oraz użyteczności praktycznej (por. Malewski, 1998). Jest jednak narzędziem do budowania teorii średniego, a nie szerokiego zasięgu i stosowana może być jako strategia diagnozy psychologicznej, szczególnie w aspekcie ugruntowywania poczynionych wniosków diagnostycznych w danych ze swobodnych technik diagnostycznych.

Empiryczne badania fenomenologiczne (Moustakas, 2001; Giorgi, 2003) również posługują się strategią indukcji w celu rekonstrukcji badanego fenomenu psychicznego, którym jest najczęściej przeżycie, doświadczenie, uczestnictwo w zdarzeniu (czyli psychiczny świadomy fenomen). Efektem ma być jak najwierniejszy opis badanego fenomenu³², który przybierać może formę (Moustakas, 2001) albo tzw. opisu istoty przeżycia (esencji – odkrycie zakorzenionej w codzienności definicji) albo opisu struktury przeżycia (wyszczególnienie etapów przeżywania). Korzystając najczęściej z wypowiedzi osób badanych na temat owego fenomenu, analiza przebiega wg Giorgi’ego (2003, s. 25-39; por. Cyrańska, 2003) w czterech głównych etapach. Pierwszym jest wychwycenie sensu całości dzięki empatycznemu czytaniu tekstu, stanowiącemu grunt pod krok drugi,

²⁹ Tzw. ruch „tam i powrotem” (Strauss, Corbin, 1990, w: Malewski, 1998, s. 77).

³⁰ Termin „weryfikacja” odnosi się tu jakoby bardziej do procesu badania i możliwości wskazania na zasadność twierdzeń teoretycznych w kontekście danych empirycznych. Tradycyjnie rozumiana weryfikacja nie jest możliwa, gdyż teoria ugruntowana odnosi się zawsze do jednostkowego podmiotu badań (jednostka, społeczność), który był poznawany przez określonego badacza, wchodzącego z nim w interakcję (por. Malewski, 1998). Konecki (2000) podsumowuje: „Metodologia teorii ugruntowanej pozwala uczynić proces analityczny - badawczy otwartym i umożliwia kontrolę prawomocności wniosków teoretycznych płynących z badań jakościowych. Nie oznacza to, że przyjmuje ona zewnętrzne ograniczenia metodologiczne tzw. >>nauki normalnej<< (*normal science*)”.

³¹ Co nie jest decyzją oczywistą, szczególnie w kontekście założenia o dyskusyjnym modelu teorii ugruntowanej czyli podleganiu teorii permanentnym modyfikacjom (Konecki, 2000).

³² „Procedura fenomenologiczna polega na rozjaśnianiu w oglądzie, określaniu sensu i rozróżnianiu sensu. Fenomenologia porównuje, rozróżnia, łączy, wyznacza odniesienia, dzieli na części albo wyodrębnia momenty. Wszystko jednakże w czystym oglądaniu. Nie teoretyzuje i nie matematyzuje, mianowicie nie przeprowadza żadnych wyjaśnień w sensie teorii dedukcyjnej” (Husserl, 1907/1990, s. 70).

czyli różnicowanie jednostek sensu w obrębie ujawniającej się psychologicznej rzeczywistości, przy pozostawaniu na poziomie opisu w potocznym języku – etap ten bywa nazywany horyzontalizacją (w: Moustakas, 1994; Creswell, 2003). Kolejnym etapem jest przełożenie codziennych wrażeń podmiotu na język psychologiczny (wychodząc od konkretnych ekspresji osoby – co czyni analizę fenomenologiczną podobną do teorii ugruntowanej w danych) z jak najmniejszą utratą sensu doświadczenia dla osoby badanej, co ma być podstawą do syntetycznego przedstawienia jednostek sensu w spójnej wypowiedzi (konkretnej bądź ogólniejszej) na temat fenomenu. Na tym etapie analizy fenomenologicznej włączają się już pewne działania o charakterze interpretacyjnym (hermeneutycznym) i radykalni fenomenologowie mogliby powiedzieć, że na tym etapie badacz już nie jest w stanie przyjąć postawy fenomenologicznej *epoche*. Opis powinien wzbudzać u jego odbiorcy intuicyjne poczucie, że się wie (rozumie). Ponieważ nie istnieją wyraźne kryteria jak powinien wyglądać opis, gdyż jest to uzależnione od jakości fenomenu, duży nacisk kładzie Giorgi (2003) na nieprzecenianie, ale zamiast tego docenianie tej metody oraz na uczenie się jej przez doświadczenie badacza (praktykowanie), szczególnie w zakresie fenomenu *epoche*.

Odmianą badań fenomenologicznych w psychologii jest heurystyka, aczkolwiek twórca tej metody, Moustakas (2001) pokazuje wyraźne różnice między nimi. Ważną cechą badań heurystycznych jest urastające tu do maksymalnych rozmiarów zaangażowanie badacza w rozwiązanie problemu badawczego, jako procesu jego wewnętrznych poszukiwań³³ zarówno fenomenu jak i metod jego odkrycia. Radykalność tej metody polega na jej dowolności w zakresie uruchomienia i przebiegu procesu badawczego, który jest regulowany właściwie tylko wewnętrznie, przez spontanicznie pojawiający się proces twórczy u badacza (por. Etherington, 2004). Co ciekawe, etapy badania wyróżnione przez Mustakasa (2001), czyli poszukiwanie pytania – inkubacja – iluminacja – objaśnianie – synteza, są odzwierciedleniem procesu twórczego wg Wallasa (w: Nęcka, 2003). Materiałem badawczym może tu być wszystko, co jest nośnikiem znaczenia i związane jest z fenomenem. Osoby badane traktuje się jako współbadaczy, z którymi na każdym etapie badań można podzielić się swoimi odkryciami oraz poprosić o ocenę, w jakim zakresie badania „chwytają esencję doświadczenia”.

Studia przypadków (*case study*) to metoda zarówno dydaktyczna, badawcza, jak i diagnostyczna, występująca w formie pojedynczej (gdzie analizuje się jeden przypadek) lub wielokrotnej (*multiple-case study* – gdzie przeprowadza się replikację na specjalnie dobranych przypadkach – por. Ptak-Kostecka, 2000). Cechą wyróżniającą metodę jest wielowymiarowe (wykorzystujące wiele metod) i holistyczne (uwzględniające kontekst i czasową zmienność) podejście badacza do obserwacji rekonstrukcji i analizy badanych zjawisk. Metoda powinna w efekcie dostarczyć eksploracji, opisu bądź wyjaśnienia

³³ Moustakas napisał (20001, s. 29): „Proces heurystyczny jest przebiegiem autobiograficznym, jednak praktycznie każde pytanie, które posiada znacznie (indywidualne) posiada także znaczenie społeczne i, być może, uniwersalne”.

mechanizmu działania badanej jednostki lub systemu (Ptak-Kostecka, 2000). Podobny cel przyświeca także badaniom narracyjnym³⁴, choć tutaj głównym materiałem są narracje lub autonarracje, na podstawie których dociera się do sposobów porządkowania doświadczenia i wraz z tym do aspektów tożsamościowych jednostek czy społeczeństw.

Kończąc przegląd jakościowych projektów badawczych chcę wskazać w sposób syntetyczny ich cechy wspólne (Moustakas, 2001; Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2003):

1. Uznanie konieczności docierania do ludzkiego doświadczenia.
2. Koncentracja na całości i kontekście doświadczeń i działań.
3. Poszukiwanie głównie sensu i znaczenia zamiast wyjaśnień.
4. Postawa osobistego zaangażowania i zainteresowania badacza.
5. Opis lub interpretacja jako podstawowe procedury postępowania.
6. Otwartość na napływające lub generowane dane i tymczasowość pytań badawczych.
7. Kołowa postać postępowania badawczego.
8. Elastyczność w zakresie stosowania i dobierania procedur.

W tak prowadzonych badaniach, badacz działa głównie w kontekście odkrycia (a nie w kontekście uzasadniania – por. Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001), więc korzysta w dużej mierze ze swojej intuicji, kreatywności oraz poprzednio zdobytego „w terenie” doświadczenia.

1.2.4 Jakościowa dobroć metodologiczna

Wykorzystanie w badaniach jakościowych wybranych projektów badawczych powinno być wyznaczone konkretnym problemem badawczym, charakterystyką docelowej grupy osób badanych i możliwością uzyskania zadowalającej dobroci metodologicznej. Nie chodzi więc o to, żeby odrzucić dany projekt badawczy, ale aby sprawdzić, czy oferowana przez niego strategia badawcza w kontekście założeń filozoficznych i pragmatycznych celów poszukiwań badacza może być wykorzystana z pominięciem ewidentnych błędów. Jak zaznacza Bryman (1984), pytanie o techniki badawcze nie brzmi już: czy metoda *A* jest lepsza niż *B*, ale czy *A* jest właściwa w terminach szczegółowego zestawu epistemologicznych przesłanek *X*. I w konsekwencji, czy gwarantuje możliwość zapewnienia dobroci metodologicznej. Creswell (2003) na przykład postuluje, aby przy wyborze określonego podejścia badawczego zawsze zadawać pytanie, czy problem badawczy i podejście są do siebie dopasowane (*fit*).

Dobroć metodologiczna to zapewnienie badaniom dokładności (*rigour*) oraz podkreślanie ich umiejscowienia w szeroko rozumianym kontekście badawczym, który nada im wiarygodność (*credibility*) (Tobin, Begley 2004). Jak podkreśla Paluchowski (2000;

³⁴ Badania narracyjne oraz *case study* są podobnie różnorodnym projektem badawczym jak wszystkie powyższe, jednak w kontekście niniejszej pracy mają większe znaczenie i zostaną omówione szczegółowo w dalszych częściach pracy.

s. 55; 2001, s. 20-21), w każdym badaniu naukowym (empirycznym)³⁵ należy podejmować czynności zapewniające trafność, rzetelność i wolność od stronniczości (obiektywność). Zaznacza się także w literaturze przedmiotu, że w badaniach jakościowych badacze często stosują tzw. retorykę weryfikacyjną (Konecki, 2000), a przecież istnieją sposoby bardziej trafnej ujmowania jakościowych kwestii metodologicznych, jak postulują Lincoln i Guba (1985, w: Stemplewska-Żakowicz, 2005, s. 77; Tobin, Begley, 2004; s. 388-390; por. Kapborg, Berterö, 2002). W tym ujęciu dobroć metodologiczna to tzw. stopień ufności (*trustworthiness*), który oznacza w szczególności: wiarygodność (*credibility*), możliwość przenoszenia (*transferability*), spolegliwość (*dependability*) oraz potwierdzalność (*confirmability*). Zostaną one poniżej omówione. Dwa pierwsze terminy odnoszą się do tradycyjnie ujmowanej trafności.

Wiarygodność przypomina trafność wewnętrzną i oznacza adekwatność wyników do subiektywnej rzeczywistości podmiotów badań. Według Gummerssona (1988, w: Baskerville, 1996) mniejsza liczba obserwacji zapewnia bardziej detaliczne połączenie między teorią a praktycznym zjawiskiem – większość badaczy jakościowych wyprowadza teorię bezpośrednio z obserwowanych danych (*ex post facto*), co sprawia, że trafność treściowa i teoretyczna są prawie automatycznie obecne. Wiarygodność może być maksymalizowana przez stosowanie takich strategii jak: zainwestowanie przez badacza swojego czasu i starań, umiejętność budowania pogłębionego kontaktu, triangulacja, zewnętrzna (koleżeńska) krytyka projektu w czasie jego trwania, ocena wniosków przez osoby uczestniczące w badaniu.

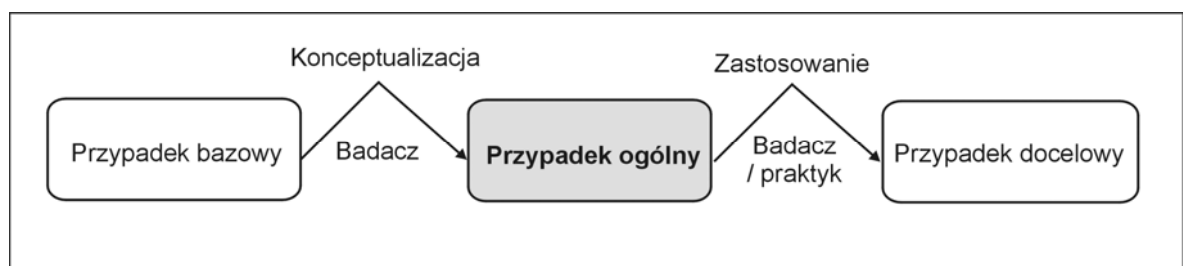
Trafność zewnętrzna (generalizowalność) zastąpiona powinna zostać wg Lincoln i Guby (1985, w: Stemplewska-Żakowicz, 2005, s. 77-78) możliwością przenoszenia wyników na inne sytuacje (transferabilnością). Niezbędnym działaniem podtrzymującym transferabilność jest dokładne sprawozdanie kontekstu badania (niepowtarzalnego i współkonstruowanego), aby osoby zainteresowane wykorzystaniem wyników adekwatnie ów kontekst zidentyfikowały.

Jednak wydaje się, że nie trzeba porzucać pojęcia generalizowalności w kontekście badań jakościowych, ale można je przededefiniować, tak jak zrobił to Baskerville (1996; Lee, Baskerville, 2003) – wskazał on na wąskie i szerokie ujęcie generalizowania. Jego zdaniem wąsko rozumiana generalizowalność, głównie wykorzystywana w badaniach statystycznych, oznacza wykazanie prawdopodobnej matematycznej zależności między obserwacjami zjawiska w próbie, a zjawiskiem w populacji. Trafne przeniesienie poprzedniego doświadczenia do nowych sytuacji (*settings*) jest możliwe tylko wtedy, gdy poprzednie doświadczenie reprezentuje różnorodność sytuacji. To wyklucza potencjalną wartość unikalnego doświadczenia, np. gdy szczególne sytuacje pojawiły się tylko raz podczas badania. Musiałoby to oznaczać, że wyniki badań skupiających się na

³⁵ Pojęcie „badania empiryczne” jest czasem traktowane (ale zdecydowanie nie w niniejszej pracy) jako synonim badań ilościowych (por. Bryman, 1984).

unikalnych sytuacjach nie mogłyby być stosowane w nowych (innych) okolicznościach. A przecież praktycy cenią sobie studia przypadków jako ważną inspirację aplikacyjną.

W szerokim rozumieniu tego terminu, generalizowanie oznacza budowanie, tworzenie ogólnego przypadku (*general case*) – pewnego abstrakcyjnego, pojęciowego zjawiska, który przejawia ważny podzbiór właściwości przypadku bazowego (np. typowość). Szerokie ujęcie wiąże się z idiograficzną tradycją badań psychologicznych oraz podkreśla praktyczne zastosowanie³⁶ teoretycznej (a wyprowadzonej z empirii) wiedzy. Ujęcie to silnie akcentuje wagę teorii w kontekście generalizowalności – Yin (w: Baskerville, 1996) sugeruje, że studia przypadków są generalizowane, ale nie tak jak eksperymenty na populację, ale na teorię – warto budować przypadki ogólne i teoretyczne modele. Byłaby to więc generalizowalność teoretyczna (Lee, Baskerville, 2003) – proces wnioskowania od twierdzeń szczegółowych (faktów) do twierdzeń ogólnych (konstruktów teoretycznych), gdzie celem badacza powinno być poszukiwanie podobieństw, analogii, homologii, powiązań i – na tej podstawie – odtwarzanie wewnętrznie spójnych (*inner validity*) wzorców i struktur, obejmujących wszystkie zebrane dane (Paluchowski, 2002).



Rysunek 2. Relacja przypadku bazowego, ogólnego i docelowego. Opracowanie własne, na podstawie: Baskerville, 1996.

Baskerville (1996) twierdzi także, że budowanie owego ogólnego przypadku na podstawie przypadków (sytuacji) wyjściowych (*base case*) to jedynie pierwszy etap generalizowania (por. Rysunek 2). Może on być realizowany albo nomotetycznie (relacja „jeden do wielu” między przypadkiem ogólnym a bazowym – tak jak np. w eksperymentach laboratoryjnych) albo idiograficznie (relacja „jeden do jednego” między przypadkiem bazowym, a ogólnym – np. jak w studiach przypadków). Drugi etap generalizacji to przechodzenie od przypadku ogólnego do docelowego (*goal case*), czyli aplikowanie teoretycznej wiedzy zawartej w przypadku ogólnym do problemu praktycznego³⁷. Idiograficzna generalizacja na drugim etapie oznacza relację „jeden do

³⁶ Wg Baskerville’a (1996, s. 6-7) chodzi tu o widoczną ważność (*relevance* – użyteczność badań dla odbiorców praktyków i badaczy) oraz praktyczność (*practicability* – proponowany sposób zastosowania teorii w praktyce).

³⁷ W zależności od decyzji badacza na każdym z etapów generalizacji, a dotyczącej tego, czy w badaniach wystąpi generalizacja nomotetyczna czy idiograficzna, powstaje konfiguracja typów badań, różnie realizujących omawianą generalizowalność (w: Baskerville, 1996). Społeczność badaczy powinna posiadać

jednego” między przypadkiem ogólnym a docelowym (a nomotetyczną relację „jeden do wielu” między przypadkiem ogólnym a docelowymi) i, co ciekawe, jest podległa interpretacji, jakiej dokonuje odbiorca (badacz, praktyk). Badacz (teoretyk, twórca przypadku ogólnego) oddaje definiowanie przypadku docelowego odbiorcy – jest to tzw. odroczone generalizowalność (*deferred generalizability*).

Wydaje się, że transferabilność, wraz z zaleceniami dla osób jej dokonujących³⁸, bardziej odnosi się do drugiego etapu generalizacji, wskazanego przez Baskerville’a (1996), na którym sprawcą generalizacji jest praktyk lub badacz zainteresowany aplikacją przypadku ogólnego. Nie oznacza to, jak widać, że pierwszy etap generalizacji w badaniach jakościowych nie jest możliwy – badacze jakościowi i tak, jak pisze Paluchowski (2002), uogólniają swoje wnioski, odwołując się do podobieństwa ludzi czy warunków (*naturalistic generalization*) lub ze względu na analizowany w badaniu problem (*topic generalization*).

Gummersson (1988, w: Baskerville, 1996) twierdzi, iż rzetelność jest problematyczna w badaniach jakościowych, ponieważ niemożliwa jest replikacja wielozmiennowych społecznych wydarzeń, które składają się na sytuację badania. Ekwiwalentem rzetelności wg Lincoln i Guby (1985, w: Stemplewska-Żakowicz, 2005, s. 77-79) jest tzw. spolegliwość, czyli rozpoznanie i dokładne opisanie wszystkich czynników (zarówno kontekstowych, „osobowych” badacza i osoby uczestniczącej w badaniu), które złożyły się na ową sytuację badawczą i mogły wpłynąć na uzyskane wyniki. Służą temu głównie adekwatne strategie retoryczne, pozwalająca zachować transparencję badań (por. Widera-Wysoczańska, 2002). Jednak wydaje się zasadna uwaga Richards (2002a, 2002b), że komputerowe wspomaganie kodowania podczas jakościowej analizy treści również może przyczyniać się do podwyższenia rzetelności.

Z kolei potwierdzalność (jako substytut obiektywności i neutralności) polega na wskazywaniu, że wnioski nie są imaginacją badacza, ale są dokładnie wyabstrahowane z danych. Zdaniem Stemplewskiej-Żakowicz (2005, s. 77), a według jej interpretacji konstrukcjonizmu społecznego, nie istnieje jedna rzeczywistość, więc kryterium obiektywności nie ma sensu. Trudno mi zgodzić się z tak radykalną tezą, gdyż co prawda rzeczywistość psychiczna osób badanych jest subiektywna, etap zbierania danych jest współkonstruowany w relacji, a analiza uwikłana doświadczeniem badacza, to jednak z obiektywności zupełnie rezygnować nie warto. Obiektywność rozumiana jako możliwość dotarcia do „prawdziwej” rzeczywistości (por. konstruktywizm krytyczny) nie jest możliwa, ale obiektywność jako utrzymywanie neutralności badacza jest bezsprzecznie pożądana (na przykład przez podnoszenie samoświadomości czy proceduralizację fragmentu analizy danych). Konceptualizuje się więc obiektywność (Kirk, Miller, 1986) także jako jak

kryteria ewaluacji (rzetelność i trafność) efektywności przypadku ogólnego proponowanego przez badacza i kryteria te powinny uwzględniać powstałą typologię – Baskerville takie kryteria proponuje (*ibidem*).

³⁸ Zalecenie o sprawozdawaniu okoliczności badań dotyczy nieuchronności tego, że generalizacje jakościowych badaczy uwzględniają zawsze specyficzny kontekst danego badania (*context-bound generalizations* – w: Paluchowski, 2002).

najwierniejsze mówienie o rzeczywistości, które realizuje się przez rzetelność (czyli dokumentowanie procesu podejmowania decyzji badawczych) i trafność (jak najwierniejsze odzwierciedlanie badanych w ich naturalnym kontekście przeżyć i działań).

Ponieważ w badaniach jakościowych prawda obiektywna ustępuje miejsca uczciwości przekazu i unikaniu tendencyjności w wyborze komunikowanych treści, dołącza się też, jako istotną metodologicznie, kategorię autentyczności badań jakościowych. Autentyczność odnosi się szczególnie do badań biograficznych (Nelson, 2005), gdyż w nich badacz dąży do zrozumienia historii życia osób badanych, polegając głównie na ich osobistych relacjach. Tobin i Begley (2004) wymieniają pięć form autentyczności: sprawiedliwość (czyli jak najwierniejsze demonstrowanie różnych odkrywanych realności – *fairness*), autentyczność ontologiczną (przedstawianie dogłębnego, często kontrowersyjnego, rozumienia badanego fenomenu), edukacyjną (zachęcającą do szanowania odmiennych punktów widzenia), katalityczną (symulującą pożądane działania) oraz taktyczną (ustanawianą przez nadawanie wartości innym).

Jednym z często stawianych zarzutów (np. Morse i in., w: Tobin, Begley, 2004) wobec kryteriów ewaluacji badań jakościowych (stopnia ufności oraz autentyczności) jest ich status kryteriów *post hoc* i pomijanie oceniania badań w trakcie ich trwania na korzyść odpowiedniego (dobrego) informowania o wynikach.

Innym podejściem do oceniania dobroci metodologicznej badań jakościowych jest przedstawiana przez Glassera i Straussa (w: Konecki, 2000) tzw. retoryka generowania – nowy język, który byłby w stanie porządkować, systematyzować i pozwalać kontrolować badania jakościowe w ogóle, a teorię ugruntowaną w szczególności. Otóż dobra teoria³⁹ powinna być dopasowana (dostosowana – *fit*) do danych empirycznych, powinna pracować (*work*), czyli pozwalać wyjaśniać i przewidywać w średnim zasięgu i interpretować, to co się dzieje w obszarze objętym badaniami i być w tym obszarze istotna (*relevant*). Ponadto dobra teoria daje się modyfikować – może zostać zmieniona i ulepszona, powinna wreszcie dać się odnieść lub przenieść do innych obszarów badawczych (*transcend*) przy modyfikacji pewnych aspektów.

Otwartość, jako inna ważna zasada jakościowego postępowania badawczego (Paluchowski, 2002; Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2003, s. 23) umożliwia badaczowi pełne korzystanie z indukcyjnego charakteru postępowania badawczego. Zgodnie z założeniami tzw. szkoły hamburskiej (por. Kleining 2000, w: Paluchowski, 2002) „badacz powinien traktować problem badawczy (tezę) jedynie jako robocze określenie kierunku działania”, powinien być więc otwarty na przedmiot swoich badań (*openness of the research topic*) i godzić się z tymczasowością celu i pytania badawczego (Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2003). Innym przejawem otwartości może być rezygnacja z jakiegokolwiek standaryzacji zbierania materiału badawczego (Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2003), po to,

³⁹ Odnosi się to do wielu projektów badawczych (i diagnostycznych) szczególnie *case study* i badań narracyjnych.

aby stosując określone narzędzia zbierania danych (wywodzące się z wiadomych teorii) nie determinować wizerunku poznawanego przedmiotu. Kolejny podkreślany aspekt otwartości (Kleining 2000, w: Paluchowski, 2002) wiąże się z gotowością badacza do zmiany swojej wyjściowej koncepcji podczas badania i traktowania procesu badawczego jak proces uczenia się, a osoby badane jako partnerów dwustronnej komunikacji (*openness of the research person*). Otwartość odniesiona do całości procedury badawczej nieuchronnie prowadzi do nielinearności postępowania badawczego, do uznania jego cyrkularności.

Przedstawione powyżej kryteria, gdy je umieścić obok reguł pozytywistycznych, wydają się mało ścisłe, jednak co się często w literaturze zaznacza (Widera-Wysoczańska, 2002; Bowen, 2005) uznaje się je za bardzo wymagające wobec badacza, a ich spełnienie za czasochłonne. W jakościowym podejściu nie zakłada się nawet, że ścisłe respektowanie norm metodologicznych zagwarantuje poprawność badań, a raczej rezygnując z metodologicznej regulacji przebiegu procesów poznawczych badacza, większy nacisk kładzie się na paradygmatyczne założenia (Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2003) i sposoby komunikowania (Stemplewska-Żakowicz, 2005). Wiąże się to z licznymi trudnościami, gdyż na przykład niska proceduralizacja postępowania badawczego (niska techniczność) zwiększa wrażliwość na dane, przez co je multiplikuje, co musi znajdować swój oddźwięk w długości fazy analizy danych. Z kolei utrzymanie w trakcie badań działań w kontekście odkrycia pozwala na poszukiwania i odkrywania zjawisk, które wcześniej nie były celem poszukiwań – i w ślad za tym powstaje kolejny powód przedłużania się jakościowych projektów badawczych.

1.2.5 Podsumowanie

W przeglądzie badań jakościowych, jakiego dokonałam powyżej widać pluralizm podejścia jakościowego, od którego wielokrotnie psychologia stara się bezskutecznie zdystansować (por. Straś-Romanowska, 2004, s. 23; Seel, 2000). Przyglądając się specyfice badań jakościowych z poziomu metateoretycznego (paradygmatycznego) zauważamy silne uwarunkowania filozoficzne i dążenie do odrębności od paradygmatu pozytywistycznego (ustalania tożsamości – por. Tobin, Begley, 2004). Poziom metodologiczny, czyli analiza i krytyka przyjmowanych kryteriów prawomocności dotyczy głównie ustalania i przestrzegania jakościowej dobroci metodologicznej. Z kolei na poziomie warsztatu badawczego i diagnostycznego specyfikę badań jakościowych omówię osobno, poświęcając jej miejsce w części III pracy.

Według Richards (2002a, 2002b) są trzy cele w strefie najbliższego rozwoju badań jakościowych: zwiększyć dokładność, szybkość oraz rzetelność. Podejmowane w tym zakresie działania dotyczą przede wszystkim recenzji i krytyki metod (Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2003; Seel, 2002), kodyfikowania reguł pisania dysertacji jakościowej, czy algorytmizacji procedur, przez wykorzystania programów komputerowych do analizy tekstów (por. Paluchowski, 2000; Richards, 2002a, 2002b).

1.3 Jak pisać dysertację jakościową?

„Badania naukowe to działalność publiczna” – brzmi pierwsze zdanie jednego z rozdziałów tomu traktującego o metodologii badań psychologicznych (Schaugnessy i in., 2002, s. 493). Po zakończeniu badań empirycznych badacz uzyskane rezultaty komunikuje społeczności badaczy w formie raportu umieszczanego w publikacjach (Brzeziński, 1997, s. 599). Raporty takie mają na celu oznajmiać konkretne dane i idee w sposób jasny i szczegółowy na tyle, aby umożliwić odbiorcom kompetentną ocenę, a także stymulować i ukierunkowywać dalsze badania (Babbie, 2004, s. 563). Zgodnie z Richardson (1990, s. 15), pisanie raportów naukowych cechuje się własną retoryką i posiada pewne dyskursywne reguły. Retoryka badań naukowych oznacza, że badacz pisząc, wykorzystuje różnorodnie środki perswazyjne i stylistyczne, jak metafory czy synekdochy. Style pisania naukowego nie są neutralne, ale są odbiciem dominujących paradygmatów, odzwierciedlają dążenia projektów badawczych czy charakter czasopism naukowych (Reshef, 2001). Paradygmaty wyznaczają określone reguły pisania, które ściśle korespondują z etapami postępowania badawczego, jakie się postuluje⁴⁰. Porady te mają różną szczegółowość i zakres, np. *APA's Publication Manual* (1994) zawiera 200 stron porad od organizacji treści do interpunkcji. Bezpośrednie i ukryte wskazówki, jak pisać współ-determinują to, co zostanie napisane (Richardson, 1990, s. 15). W obrębie paradygmatów funkcjonują tzw. metanarracje – nadrzędne założenia, działające jako heurystyki, np. odpowiedź na pytanie, dokąd zmierza nauka? Co jest cenione, a co zabronione? Termin „metanarracja” wypływa ze współczesnego zainteresowania nauk humanistycznych i społecznych narracjami, a jego używanie w kontekście pisania prac naukowych implikuje fakt przekazywania sobie nawzajem przez naukowców pewnych opowieści o tym, jak wygląda dobra praca naukowa, w jaki sposób się ją pisze i na jakie trudności w aktywności tej można napotkać.

Komunikowanie wyników pracy naukowej w naukach społecznych w paradygmacie ilościowym różni się od pisania dysertacji jakościowej, przy czym, ta pierwsza wydaje się znacznie wyraźniej skodyfikowana, np. propozycja Kerlingera⁴¹ oraz wspomniane wyżej zalecenia APA (por. Brzeziński, 1997, s. 599-602). Druga wydaje się dopuszczać ponowny mariaż nauki i literatury, co brzmi dość kontrowersyjnie, choćby dlatego, że rodzi problem subiektywności uzyskiwanych rezultatów (por. Paluchowski 2007a, s. 99).

⁴⁰ Można powiedzieć za Beyers (2006, s. 2-8; Elliot, 2005), że istnieją także nastawieni na dane publikacje odbiorcy (*quantitative versus qualitative audiences*).

⁴¹ Elementy raportu z badań wg Kerlingera to: 1. Problem (teoria, hipotezy, definicje, dotychczas przeprowadzone badania, literatura przedmiotu); 2. Metodologia – wyniki (dobór próby, sposób sprawdzania hipotez, pomiar zmiennych, statystyka, wstępne badania pilotażowe); 3. Rezultaty badawcze, interpretacja, wnioski (w: Brzeziński, 1999, s. 600)

W niniejszej części pracy opowiem o zwyczajach wiążących się z pisaniem pracy jakościowej. Najpierw wskażę wpływ podstawowych założeń badań jakościowych na kształt jakościowej dysertacji, później wskażę elementy narracyjne w dysertacji, następnie jej strukturę oraz kryteria oceny. Poprzez całą pracę wskazywać będę poszczególne decyzje „piśmiennicze”, które podejmuje autor takiej rozprawy.

1.3.1 Założenia badań jakościowych a pisanie dysertacji jakościowej

Jak zaznaczono wcześniej, w procesie badawczym w psychologii „jakościowość” może dotyczyć założeń filozoficznych (ontologicznych i epistemologicznych), metod zbierania danych, samych danych oraz sposobów ich analizy. Każdy z tych aspektów ma silny wpływ na kształt, formę i proces pisania dysertacji jakościowej.

Założenia naturalizmu etnograficznego (Hammersley, Atkinson, 2000), etnometodologii (Dobrzański, 1999) czy analizy konceptualnej Shottera (1976) sugerują opisywanie rzeczywistości społecznej oraz psychologicznej jak najbardziej zbliżając się do naturalnego kontekstu badanych zjawisk i opracowując codzienne pojęcia. W dysertacjach jakościowych obszernie fragmenty poświęcone są pokazaniu perspektywy osób uczestniczących w badaniu i sposobów stosowania przez nich pojęć języka naturalnego. Wymienione stanowiska proponują też, że badacz starający się zrozumieć świat (postulat *verstehen* – Dilthey, w: Przyłębski, 2005) powinien w sposób bezpośredni i autentyczny zaangażować się w praktykę badawczą (postulat *going naive* – Garz, Kreimer, 1991; w: Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2003). Bezpośrednie zaangażowanie badacza wiąże się z utrzymywaniem się motywacji do czasochłonnych badań, próbą eksploracji nieznanego obszaru oraz z możliwością przekazania istotnych osobistych odkryć intelektualnych. Tę ostatnią kwestię obrazuje wypowiedź Merlau-Ponty’ego (1999, s. 244), który w jednym z *Esejów o mowie* napisał: „choć gromadzenie wiedzy polega na skupieniu w jednej oczywistej formule całej serii operacji, [...] określona w ten sposób struktura ma pełny sens i otwiera drogę do postępu naukowego, tylko jeśli zachowa kontakt z naszym doświadczeniem [podkr. E.S.] i jeśli w każdej chwili, chociażby w skrócie, potrafimy sprowadzić ją do tego punktu wyjścia”.

Bezpośrednie zaangażowanie badacza wiąże się także z koniecznością kontrolowania własnej stronniczości. Dlatego znaczną część jakościowego sprawozdania z badań zajmuje ujawnianie różnorodnych uwarunkowań badacza, czyli tzw. pozycjonowanie (Caelli i in., 2003). Celem tego jest pokazanie możliwych przedrozumień (por. Heidegger, 1927/2004) – wskazanie, ile założeń wstępnych miał badacz, jak one mogły wpłynąć na sposób badania i co zrobił, aby unikać stronniczości; pokazanie jaka jest tzw. „socjalizacja dyscyplinarna”, tzn. wszystko to, czego się nauczył w swoim nurcie pracy od kolegów ze środowiska naukowego, itp., czyli określenia, w jakim uniwersum dyskursu się porusza (por. Kalaga, 1997), czy do jakiego systemu formacyjnego należy (Foucault, 2000). System formacyjny faworyzuje określoną praktykę

dyskursywną czyli zbiór anonimowych, historycznych, dookreślonych w czasie i przestrzeni reguł, które determinują w danym kontekście kulturowo-społeczno-ekonomicznym „warunki działania funkcji wypowiedzeniowej” (Foucault, 1977, s. 150). Zgodnie z tym twierdzeniem post-strukturalistów, nie ma czystej wiedzy obok języka, który ją wytwarza i emituje. Pisanie raportów z badań jest silnie powiązane z owym wyżej wspomnianym kontekstem oraz z biografią badacza, a także z jego zdroworozsądkową wiedzą.

Interpretywizm (w: Straś-Romanowska, 2000, s. 18-19) zakłada, że poznanie psychologiczne wymaga między innymi stawiania pytań dopełniających, odkrywanie związków sensu (we wzajemnym istnieniu całości i części oraz w aspekcie historycznym), które w raporcie przekazane będą za pomocą słowa i obrazu (np. metafory). Ta ostatnia jest fundamentalną charakterystyką kategoryzowania i nadawania sensu swojemu doświadczeniu badacza i napotykanym doświadczeniom osób uczestniczących w badaniu (por. Gibbs, 1992). Jednocześnie jest środkiem stylistycznym i posiada aspekt twórczy – wykorzystuje wyobraźnię odbiorcy i zachęca bardziej do przeżycia niż chłodnego zdobywania wiedzy o prezentowanych treściach. Konecki (2000) stosuje kategorię pojęć uczulających⁴², czyli wywołujących "znaczący" obraz u osoby (odbiorcy, czytelnika teorii) odnoszącej dane pojęcie do swojego indywidualnego doświadczenia.

W dysertacji jakościowej z podobnego powodu pojawia się wiele materiału opisowego – przykładów, dialogów, wewnętrznych monologów, ilustracji, winietek⁴³ i cytatów, które mają reprezentować zebrany materiał (Zeller, 1995) – ponieważ jakościowe dane to najczęściej przekazy słowne – teksty. Tekst rozumie się tutaj raczej jako zdarzenie komunikacyjne niż jako jednostkę formalną (por. Duszak, 1998, s. 13), dlatego tekstem mogą być także graficzne i foniczne formy przekazu. Szczególnym przykładem tekstu jest wypowiedź – „konkretny przekaz słowny, dokonywany przez określoną osobę w danym akcie komunikacji i posiadający wszelkie znamiona indywidualnego użycia elementów językowych” (Dobrzyńska, 1993, w: Duszak, 1998, s. 14).

W raportach jakościowych pokażną część stanowią obszernie opisy stosowania (przebiegu) procedur badawczych, dodatkowych reakcji osób badanych, decyzji badacza, a nawet uczuć osoby badającej czy jej przemyśleń, które pojawiały się w toku badań (przykłady, porównania i anegdoty). Dzieje się tak dlatego, że jakościowe metody generowania danych to głównie wywiady i rozmowy psychologiczne czy także obserwacja uczestnicząca. W samym przebiegu zbierania danych w taki sposób mają miejsce pewne wydarzenia, także interpersonalne, które mogą mieć związek z istotnymi z punktu widzenia problemu badawczego kwestiami. Zbieranie danych często dookreśla

⁴² "Pojęcia *in vivo*", które wywołują wyobrażenia zjawisk opisywanych przez te pojęcia i które przyjęte są bezpośrednio z języka potocznego, danego rzeczowego obszaru badań (Konecki, 2000).

⁴³ Winiетка (*vignette*) to krótka impresjonistyczna historyjka, dająca wgląd w istotę problemu czy pojęcia.

się współkonstruowaniem ich przez obydwie uczestniczące w relacji osoby: badający i osoba badana (Stemplewska-Żakowicz, 2005). Współkonstruowanie to rozciąga się także na cały proces badawczy, gdyż każda osoba badana uczy badacza na przykład tego, jakie reakcje mogą wywoływać dane metody oraz poszczególne interwencje, które się na nie składają. W efekcie badacz nie pozostaje taki sam wobec kolejnych osób badanych. W tym sensie dysertacja jakościowa jest także, a czasami przede wszystkim, sposobem dokumentowania doświadczeń badacza⁴⁴, a jego poziom samoświadomości⁴⁵ staje się aspektem narzędzia badawczego, którym jest on sam.

Podmiot badań – osoba – postrzegany jest jako zmieniający się, procesualny, zamiast być ukonstytuowaną jednostką, przez co badania jakościowe zwykle nie zakładają, iż odkryta zostanie ostateczna prawda o badanej rzeczywistości (społecznej, psychicznej), dlatego w dysertacji nie dąży się bezwzględnie do takiej jednoznaczności, o której wiadomo, że upraszcza przebieg procesu lub wyniki. W dysertacji pojawiają się problemy i uwagi otwarte, które metaforycznie usprawiedliwić można metaforą podróży, jaką odnosi się do pisania raportu z badań jakościowych (Noy, 2003).

Jakościowa analiza danych to wg Milesa i Hubermana (2000) trzy współbieżne działania: 1) redukcja, 2) reprezentacja, 3) wyprowadzanie i weryfikacja wniosków. Dane podczas analizy są redukowane (selekcjonowane, upraszczane, przekształcane). Proces ten ściśle wiąże się z tzw. wyborami analitycznymi, czyli decyzjami badacza zapadającymi na poszczególnych etapach selekcji. Zaznacza się często, iż elementy redukcji występują już przy zapisie danych jakościowych (np. podczas transkrypcji – problem ten omawiam w dalszej części pracy) i że redukcja nie musi oznaczać kwantyfikacji (np. redukcją będzie też streszczenie lub nadanie tytułu fragmentowi tekstu). Jak pisze Wolcott (1990, s. 52): „W badaniach jakościowych chodzi nie o to, jak zbierać dane, ale o to, jak się ich pozbyć”. Reprezentacja z kolei odnosi się do jak najwierniejszego przedstawiania danych z poszczególnych etapów analizy, np. w formie matryc czy grafów. Pozbywanie się danych i wybór niektórych z nich jako „reprezentacyjnych” powinien być uzasadniany w sprawozdaniu z badań. Z kolei wyprowadzanie wniosków i ich weryfikacja jest procesem, który tradycyjnie kojarzy się z ostatnim etapem analizy – tutaj jednak badacz od pierwszego zetknięcia się z danymi podejmuje decyzję, co one znaczą (np. gdy dostrzeżę regularności w danych), zbiera własne przemyślenia i jest świadomy dwóch przeciwstawnych procesów: z jednej strony bierze w nawias własne uprzedzenia (por. fenomenologiczne *epoche*), a z drugiej sprawdza, czy wylaniająca się z danych konfiguracja ma potwierdzenie w nowych

⁴⁴ Anegdotycznie rzecz ujmując, podaje się, że na przełomie XIX i XX wieku naukowcy nie tylko opisywali wyniki swoich badań, ale także dokładnie relacjonowali swoje błędne założenia, fałstarty i dylematy, ale obsługa sekretariatu ich biur edytowała te teksty dla zwiększenia przejrzystości, usuwając elementy niejednoznaczne i pokazujące niepewność badaczy. W ten sposób badacze stali się bardziej wszystkowiedzący i teraz są zobligowani utrzymywać tę fasadę (w: Emihovich, 1995, na podst. Warman, 1910).

⁴⁵ Lincoln i Guba (1994, za: Creswell, 2003) nazywają ten etap pracy „lekcją wyuczoną” na podstawie danego przypadku (*lesson learned*).

danych (por. Konecki, 2001; Malewski, 1998). Wraz z tak rozumianym wyciąganiem wniosków od razu pojawiają się elementy weryfikacji – testowane są pojawiające się w analizie znaczenia. Wnioski są egzemplifikowane surowymi danymi i cytatami, aby czytelnik mógł sam uczestniczyć w procesie wysuwania wniosków, dokonywać własnych interpretacji, podążając za autorem badań jakościowych (por. Richards, 2002a, 2002b).

Miles i Huberman (2000, s. 12) pokazują, że trzy wymienione procesy (redukcja, reprezentacja, wyprowadzanie i weryfikacja wniosków) zachodzą jednocześnie i jeden z nich oddziałuje na przebieg kolejnego – prezentują graficznie interaktywny i cykliczny model analizy danych jakościowych (por. też: Tobin, Begley, 2004). Model ten sugeruje, iż badania przebiegają nieliniarnie, badacz celowo powraca do poprzednich etapów analizy (iteracyjność i rekursywność – por. Paluchowski, 2007a; Altheide, 1987). Badacz jakościowy pisze równoległe z poznawczymi odkryciami, dokonywanymi podczas swojego własnego działania (Meloy, 1994)⁴⁶. Proces ten szczególnie ważny jest w badaniach terenowych, gdzie wspomina się o tysiącach stron notatek, zebranych podczas obserwacji uczestniczących i rozmów z informatorami (por. Miles i Huberman, 2000; Hammersley, Atkinson, 2001). Ma to oczywisty i znaczący wpływ na formę i strukturę dysertacji jakościowej. Powstaje bowiem pytanie, w jaki sposób linearnie – bo taka jest natura pisania – relacjonować nieliniarną strukturę badań? Jednym ze sposobów jest prezentacja raportu z badań w postaci linearnej, kosztem pewnego rodzaju dezinformacji, czyli sugerowania innego porządku postępowania badacza niż ten, który miał miejsce. Powstaje wtedy dysproporcja: przebieg badań < relacja z badań. Drugim sposobem jest utrzymanie w raporcie naturalnego przebiegu badań, ale kosztem standaryzowanej i przejrzystej struktury samego raportu (przebieg badań > relacja z badań). Ponieważ dysertacja jakościowa zyskuje na wiarygodności w procesie komunikacji, to badacze jakościowi wybierają najczęściej drugie podejście. Jednak wielokrotnie w literaturze przedmiotu podnoszona jest kwestia zapotrzebowania na strukturę sprawozdań, gdyż „jako analitycy oddani danym jakościowym posiadamy niewiele prawideł, jak należy pisać sprawozdania” (Miles i Huberman, 2000, s. 312). To, że badania jakościowe nadal są raportowane w tak zróżnicowany sposób jest wstępną odpowiedzią.

1.3.2 Narracyjność dysertacji jakościowej

Pisanie empirycznej dysertacji jakościowej jest tworzeniem osobliwej narracji na temat badań. Osobliwej, dlatego że niektóre kryteria narracyjnością są tutaj specyficznie rozumiane. Powołując się na podstawowe cechy narracyjnego podejścia do badań oraz narracji jako jednego z najpowszechniejszych sposobów komunikacji (Patterson, Monroe, 1998; Bruner, 2006, s. 181-208), chcę pokazać, jak wyznaczają one pisanie jakościowej

⁴⁶ Judith M. Meloy (1994) w tytule książki o pisaniu jakościowej dysertacji użyła wyrażenia: „rozumienie w wyniku robienia/zajmowania się/radzenia sobie” (*unnderstanding by doing*).

pracy. Narracyjne podejście do badań (za: Patterson i Monroe, 1998) podkreśla trzy czynniki: podmiotowe sprawstwo, obecność narratora i sekwencyjność – są one omówione po kolei.

Po pierwsze narracja wymaga akcentowania podmiotowego sprawstwa (*agency*). Sprawstwo oznacza tutaj fakt, że w narracji występują ludzie (jako postaci bądź aktorzy), którzy pełnią określone role i można przyglądać się (czytając/oglądając narrację), w jaki sposób ludzie ci organizują, przetwarzają, interpretują informacje i osiągają cele. Ich zachowanie wyjaśnia się przez wskazywanie na podmiotowe intencje, które stają się zrozumiałe w całym dostępnym kontekście. W dysertacji jakościowej zwracanie uwagi na sprawstwo oznacza zarówno relacjonowanie badań z podkreśleniem ludzkich „powodów” działań u osób badanych⁴⁷, jak i uznanie badacza za sprawcę badań i wiążącą się z tym odpowiedzialność metodologiczną oraz ujawnianie intencji podjęcia się danej tematyki przez badacza.

Po drugie w narracji wyrażany jest punkt widzenia jej twórcy – narratora. Perspektywa narratora ujawnia się jako pewien określony (i nie jedyny) punkt widzenia. Łącząc punkt widzenia narratora z akcentowaniem intencjonalności osób badanych, przyjmujemy, że w naukach społecznych mówiąc o ludziach, których badamy, mówimy też za nich, tworząc jednocześnie wartości, czyli ukierunkowując odbiorcę, na to, co warte jest uwagi (Richardson, 1990). Powstaje konflikt między mocą tworzenia wartości przez badacza-narratora a podleganiu przez niego ograniczeniom własnej perspektywy. Jest to tzw. problem autorytetu i autorstwa (Hammersley, Atkinson 2000), odzwierciedlający rozróżnienie pomiędzy głosem obserwatora, docierającego do zjawisk naturalnych i mogącego wypowiadać się w imieniu badanych, a głosem obserwatora, który wypowiada się ze swojej perspektywy – będąc zanurzonym w kontekście socjokulturowym⁴⁸. Z tego rozróżnienia wylaniają się też dwa skrajne sposoby pisania (szczególnie stosowane w etnografii): realistyczny, gdzie badacz jest niewidzialny i wszechmocny jako interpretator oraz zwierzeniowy – osobiste wypowiedzi mające na celu powiązanie rzeczywistości, tzw. terenu, z osobą badacza (Emihovich, 1995; Hammersley, Atkinson 2000, s. 264-267; por. Miles, Huberman, 2000, s. 312-316). Czasami ku przestrodze wspomina się też o trzecim sposobie tzw. impresyjnym, który pozwala na

⁴⁷ W terapii narracyjnej White'a i Epstona (por. Soroko, 2007) zdarzają się praktyki pisania przez terapeutów artykułów naukowych ze studiami przypadków, podających zgodnie z życzeniem rzeczywiste nazwisko klienta (Hogan, 1999). Praktyka ta jest wyrazem celebrowania zwycięstwa pacjenta nad problemem i rozpowszechniania przykładów stworzenia alternatywnej narracji. W badaniach heurystycznych, gdzie nie mówi się o osobie badanej, ale o współbadaczu praktykuje się z kolei tworzenie w raportach tzw. indywidualnych portretów biograficznych współbadaczy (Moustakas, 2001). W odmiennym przypadku (częściej), przy obszernym cytowaniu wypowiedzi osób badanych i prezentowaniu fragmentów ich biografii, ważne jest dodatkowe zwrócenie uwagi na przestrzeganie zasad etycznych, szczególnie w zakresie zachowania zasady dyskrecji i utrzymania anonimowości.

⁴⁸ *Nota bene* problem ten jest wyrazem przejścia od założeń naturalistycznych w badaniach jakościowych do konstruktywistycznych i tzw. „refleksywnych” – zakładających, że stanowimy integralną część badanego świata, i że nie ucieknie się od zdroworozsądkowej wiedzy oraz takowymi metodami badań (por. Hammersley, Atkinson 2000, s. 27-30).

jeszcze większą dowolność relacjonowania, ale odbiera badaniom wiarygodność, gdyż przypomina dziennikarski artykuł w brukowcu (por. Emihovich, 1995). W dysertacji jakościowej w celu podkreślenia, że perspektywa narratora jest pewnym wyborem, który wyznacza linię rozumowania, ale nie rości sobie prawa do bycia jedynym, stosuje się często pierwszoosobową formę gramatyczną podczas prezentowania części opisowych. Wg Wolcotta (1990) stosowanie formy pierwszoosobowej to demaskacja automatycznej perswazji (peryferycznej), działającej poprzez formy trzecioosobowe i bezosobowe (np. stronę bierną). Perswazyjność form trzecioosobowych i bezosobowych skłania czytelnika do przyjmowania poglądów (wniosków) za prawdę niepodważalną, ponadto wprowadza fikcyjną postać, która wypowiada się zamiast autora, obniżając w pewnym sensie osobistą odpowiedzialność za tekst (por. Emihovich, 1995). Zdemaskowanie praktyk pisania wiąże się zatem z odkryciem praktyk wywierania wpływu i władzy (Richardson, 1990).

Ponieważ perspektywa narratora wyrażana w tworzonej przez niego narracji jest pewnym subiektywnym wyborem oraz procesem konstruowania rzeczywistości, a nie jej odwzorowywania, to pojawia się pytanie o granicę tworzenia i o prawdę naukową. Otóż jako badacze przyznajemy ludziom prawo do tworzenia narracji niekompletnych, przesadzonych lub kłamliwych, zakładając, że i tak ujawniają oni w takich narracjach ważne prawdy (nie o faktach, lecz o doświadczeniach osobistych). Jednak w relacjonowaniu badań jakościowych badacz dbać musi o wierność procesowi badawczemu i minimalizowanie stronniczości. Choć jego raport zawiera w głównej mierze interpretację życia osoby badanej i na dodatek do własnych interpretacji skłaniać ma innych badaczy, musi wskazywać na dane empiryczne, które interpretację taką uzasadniają.

Perspektywa narratora w dysertacji jakościowej wiąże się też z kwestią adresowania dysertacji do różnych grup odbiorców, spośród których wymienia się zarówno innych badaczy i praktyków, jak również osób lub grup, które są bezpośrednio lub pośrednio podmiotami badań (Miles, Huberman, 2000, s. 313). Sam fakt pisania różnych wersji raportu do różnych grup wpływa zwrotnie na relacjonowane odkrycia naukowe, poprzez uruchamianie różnych perspektyw, z jakich spojrzeć można na problem – tzn. fakt pisania daje szansę stworzyć alternatywną interpretację zarówno dla zebranych danych jak i dla znaczenia wniosków (Hammersley, Atkinson 2000, s. 249). Co ciekawe, często młodzi badacze jakościowi podejmują się prób relacjonowania własnych praktyk badawczych w formie esejów, przyjmując perspektywę obserwatorów własnego doświadczenia (np. Bowen, 2005; Nagata, 2003; Noy, 2003; Reisetter i in., 2003)⁴⁹.

49 A jednocześnie nauczyciele metodologii jakościowej dzielą się własnym (często w formie narracji autobiograficznej) doświadczeniem w prowadzeniu tych badań, czego wyrazem jest na przykład obszerna publikacja zatytułowana *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research*. (Josselson i in., 2003).

Trzecim aspektem narracyjnego podejścia jest istnienie uporządkowania (sekwencji) zdarzeń lub, ściślej mówiąc, sekwencji wypowiedzi, która wyraża pewien określony mentalny porządek. Ludzie opowiadając o sobie lub zdarzeniu aktywnie angażują się w układanie podrzędnych wątków w całość historii, którą chcą przekazać. Sekwencja jest więc podstawowym nośnikiem znaczenia (Bruner, 2006, s. 170; Polkinghorne, 1988, za: Richardson, 1990). Jednak sekwencyjność to tylko jeden aspekt, bowiem ważna jest tu także tzw. transformacyjność, czyli założenie, że w sekwencyjności zdarzeń jest pewien dodatkowy aspekt – zdarzenia są dla siebie zarówno punktami wyjścia jak i punktami dojścia (Franzosi, 1998), co wyrazić można następującą sekwencją: stan początkowy → zakłócenie → nowy stan → zakłócenie → nowy stan → zakłócenie → ... → końcowy stan (równowaga). Badacze jakościowi opowiadając o swoich badaniach wybierają określoną sekwencję badań, co sprzyjać powinno uzyskaniu poczucia zrozumienia (ale także i ciekawości) u odbiorców. Prezentacja i sekwencja w dysertacji może być chronologiczna, tematyczna lub stanowić opis procesu rozwiązywania problemu (Ratcliff, 1995), i choć wybór porządku podyktowany będzie zarówno treścią problemu badawczego jak i wyborem metod jego rozwiązania, to jednak zawsze będzie ona proponować określoną wizję badania. Jak zachęca Wolcott (1990, s. 37) pierwsza rada dla piszącego jakościową dysertację brzmi: „Ustanów bazalną opowieść, którą chcesz snuć”.

Wskazałam powyżej, że cała dysertacja jakościowa to specyficzna narracja (opowiadanie) o badaniach. Jednak funkcja narracji w dysertacji jakościowej jest bardziej zróżnicowana. Otóż po pierwsze, opowiadanie to także retoryczny element dysertacji, którego główną funkcją jest dynamiczne relacjonowanie zdarzeń oraz pokazywania perspektywy podmiotów badania. Występuje wtedy wśród innych zabiegów retorycznych, takich jak metafory (szczególnie przydatne dla reprezentacji danych oraz wyrażania niuansów interpretacyjnych), synekdochy (szczególnie w wersji *pars pro toto*, dla podawania przykładów), ironia (głównie dla prezentacji wyników niezgodnych z obiegowymi opiniami) oraz *topos* (dla pokazania kontekstu poznawczego badań – por. Hammersley, Atkinson, 2000, s. 251-258). Po drugie narracja jest badawczym narzędziem rekonstrukcji badanej rzeczywistości, pozwalającą poznawać indywidualne doświadczenia i nadawanie znaczeń (Richardson, 1990; Giovannoli, 2006). Polkinghorne (2003; por. Kramp, 2004) wykorzystywanie tej funkcji narracji nazywa badaniami eksplanacyjnymi i retrodukcyjnymi (*retroductive*) lub analizą narracyjną (*narrative analysis, storied analysis*), wyjaśniającymi za pomocą narracji, dlaczego coś się stało – przez budowanie rozsądnej i wiarygodnej relacji, zbierającej przeszłe zdarzenia tak, aby opowieść o nich stała się jasna. Przez ponowne opowiedzenie narracji, które były punktem wyjścia, badacz oddaje narrację uczestnikom badania. Badacz przyjmuje tu tzw. narracyjny modus myślenia (por. Bruner, 2006). Powstają więc na przykład

fabularyzowane relacje z przebiegu prac antropologicznych (Hammersley, Atkinson, 2000) lub relacje w formie poematu (Miles, Huberman, 2000)⁵⁰.

Warto odróżnić swobodę w relacjonowaniu badań jakościowych od bezkrytycznego wykorzystywania dowolności (w badaniach oraz w raportach z tych badań), która to bezkrytyczność nie jest wyrazem rozumienia przydatności badań jakościowych w zakresie poznawania faktów kultury i procesów nadawania znaczenia – jest to raczej przejaw ignorancji w zakresie metodologii⁵¹. Próby stworzenia bazowej struktury dysertacji jakościowej oraz kryteriów jej ewaluacji są sposobami kodyfikacji założeń dotyczących sposobu uprawiania badań i pisania.

1.3.3 Bazowa struktura dysertacji jakościowej

Podstawowe informacje powinny być przedstawione w raporcie z badań jakościowych (część metodologiczna) niezależnie od specyfiki zastosowanych metod. Poniższy układ tematyczny (Jansen, 2005; Heath, 1998; Hogg, Kagemaster, 1987; Ratcliff, 2007; 1995; Kruger, 2000) jest raczej sugestią, jakie aspekty badań jakościowych mogą być relacjonowane w części empirycznej raportu i w zależności od specyfiki metod nadaje się do modyfikacji.

Tabela 3. Bazowa struktura dysertacji jakościowej. Opracowanie własne, na podstawie: Jansen, 2005; Heath, 1998; Hogg, Kagemaster, 1987.

1. Wprowadzenie	Powtórzenie celu i uzasadnienia badań. Krótki opis problemu i kontekstu badań.
2. Dlaczego ten program badawczy powinien być realizowany w podejściu jakościowym?	Powody wyboru podejścia jakościowego. Jeśli wybrane aspekty postępowania badawczego są jakościowe, a inne ilościowe, to konieczne jest wyjaśnienie, dlaczego tak postanowiono.
3. Powtórzenie problemu badań	
4. Dookreślenie metodologii:	
A. Specyfika projektu jakościowego	Opis zastosowanego podejścia badawczego (np. teoria ugruntowana, etnograficzne badania, fenomenologiczne podejście) i uzasadnienie, dlaczego wybrane podejście jest najwłaściwsze. Opis celu badań: czy planowane jest raczej stworzenie teorii, zastosowanie teorii, czy testowanie teorii w nowych okolicznościach?

⁵⁰ Po trzecie wreszcie sama narracja bywa w dysertacji jakościowej nie sposobem, a przedmiotem analizy (Creswell, 2003) – wg Polkinghorne’a (1988) są to narracyjne badania deskryptywne, tzw. analiza narracji (*analysis of narratives*), wobec których badacz może przyjąć dowolny, także tzw. paradygmatyczny modus myślenia (por. Bruner, 2006). Analiza narracji jednak nie jest istotna z punktu widzenia pisanie dysertacji jakościowej – odnosi się przede wszystkim do wcześniejszego etapu badań – planowania procedury badawczej. Ponadto analiza narracji nie przynależy w pełni do jakościowego podejścia badawczego – jest tylko wykorzystaniem (narracyjnych) danych jakościowych.

⁵¹ Dla unaocznienia zagrożeń wynikających z odrzucania reguł metodologicznych cytuje się czasem nieco kontrowersyjnie (bo sam autor nie był anarchistą metodologicznym) postulat Feyerabenda: *anything goes*, tłumaczony często jako „wszystko się nada” (por. Sady, 2000; Trzópek, 2006). Sam autor powiedzenia postuluje plastyczne dostosowywanie reguł metodologicznych do celów i całokształtu badań.

B. Czy stosowane będą jakieś modyfikacje wyżej wymienionej metodologii?	
C. Identyfikacja źródeł wybranych metodologii	
D. Ustalenie roli badacza.	Warto wskazać na specyfikę roli badacza w badaniach jakościowych oraz opisać własne wykształcenie i przygotowanie oraz przewidzieć problemy, które mogą pojawić się podczas badań, a także wymienić wszelkie możliwe uprzedzenia.
E. Specyfikacja projektu	<ol style="list-style-type: none"> 1. ustalenie podmiotu badań i jednostki analizy 2. wybór próbki populacji (uzasadnienie wyboru grupy lub jednostek, opis sposobu dotarcia do nich, rozmiar próbki i jej typ, charakterystyka osób uczestniczących w badaniu lub/i informatorów, wskazanie na ewentualne kwestie etyczne). 3. sposoby zbierania danych (wskazanie metod, opisanie sposobu ich użycia, uzasadnienie ich użycia w badaniu wraz ze wskazaniem ewentualnych modyfikacji) 4. zarządzanie danymi (sposób przygotowywania danych do analizy, zasady selekcji i/lub transkrypcji) 5. analiza danych (wy tłumaczenie symultaniczności procesu zdobywania i analizy danych, opis procesu redukcji i interpretacji, sposoby kodowania, zakres i cel wykorzystania programów komputerowych). 6. weryfikacja interpretacji: ocenienie pracy pod względem kryteriów dobroci metodologicznej (jakościowa trafność i rzetelność); triangulacja, <i>member check</i>, <i>peer reviews</i>.
5. Zakończenie	Wskazanie znaczenia praktycznego i poznawczego badań.

Powyższa tabela (Tabela 3) prezentuje rozdział empiryczny i zakłada poprzedzający go przegląd literatury prowadzony wg niespecyficznych dla badań jakościowych standardów, jednak w dysertacji zdarza się czasem pomijanie rozdziału teoretycznego i umieszczanie przeglądu literatury w toku wywodu (Ratcliff, 2007).

1.3.4 Ewaluacja dysertacji jakościowej

Sandelowski i Barroso (2002 w: Caeli i in., 2003) twierdzą, że w ocenie wartości badań jakościowych ważniejszy jest nacisk nie na kwestie jedynie epistemologiczne, ale na estetyczne i retoryczne. Postulują, że raporty z badań jakościowych są techniką literacką, która pośredniczy między badaczem/pisarzem a recenzentem/czytelnikiem. Oznacza to odpowiedzialność spoczywającą na autorze, a polegającą na dokładnym i nie budzącym wątpliwości przedstawieniu badań, ponieważ to dopasowanie raportu (efektu czynności pisania-komunikowania) do kontekstu całości decyzji badawczych poddawane będzie ewaluacji. Problematyka oceny raportu jest w przypadku badań jakościowych ściśle związana z wybranym (przez człowieka badacza) postępowaniem badawczym.

Z jednej strony badacze jakościowi podkreślają, że każde badanie jakościowe powinno być oceniane według indywidualnych (specyficznych) kryteriów (Sandelowski i Barroso, 2002, w: Caelli i in., 2003), co w radykalnej wersji wyraża Meloy (1994, s. 14), pisząc „trudno jest na kimkolwiek się wzorować, a nawet jest to niewskazane, ponieważ utracić można potencjał swoich badań”. Z drugiej strony badacze podejmują starania, aby ustanowić pravidła swojej pracy tak, aby jednocześnie zachować „filozoficzną”

odrębność od podejścia ilościowego (Tobin i Begley, 2004; Rogers, 2003). Właściwie wygląda na to, że można te dwa stanowiska połączyć. Co prawda nie ma zgody, co do żadnych kryteriów ewaluacji badań jakościowych, które mogłyby odnosić się do każdego pojedynczego projektu badawczego w tym obszarze – widać to jasno na przykładzie różnorodności projektów badawczych prowadzonych w ludzkiej perspektywie (por. Moustakas, 2001). Jednak nawet tzw. ogólne badania jakościowe (*generic qualitative research*), czyli takie, które nie są wyznaczane przez określony zbiór założeń filozoficznych w formie znanej jakościowej metodologii, powinny posiadać stosowne dla siebie, kongruentne propozycje ewaluacji (Caeli i in., 2003).

Choć na podstawowym poziomie wydaje się, iż opinie te są przeciwstawne, uznaję, że gwarantem dobrego raportu jest zapewnianie dobroci metodologicznej całym badaniom. Dobroć metodologiczna w badaniach jakościowych powinna (Tobin i Begley, 2004) pozwolić na uniezależnienie się od języka pozytywistycznego w sposobie uprawiania badań, czyli pozwolić porzucić badaczom jakościowym tzw. weryfikacyjną retorykę⁵² na rzecz retoryki generującej (Konecki, 2000). Arminio i Hultgren (2002, w: Tobin, Begley, 2004), Caelli i współpracownicy (2003) oraz Rogers (2003) postulują kilka sposobów dbania o dobroć metodologiczną badań jakościowych. Sposoby te wyznaczają podstawowe wątki, o które zadbać musi badacz piszący raport wg powyższej bazalnej struktury:

1. Przedstawianie założeń (epistemologia i teoria) – wyrażenie podstawy filozoficznej, umiejscowienie badania w kontekście i uzasadnienie go.
2. Przedstawienie podejścia (metodologii, kontekstu i założeń stosowania metod) – uzasadnianie logiki badań oraz kryteria ich oceny oraz sposobu zbierania danych (metody, techniki czy narzędzia i sposobów ich użycia). Kładzie się nacisk na ich odpowiedniość i umiejętność wskazania, jak metoda współgra z metodologią.
3. Reprezentowanie poglądów (głosów – badacza, uczestników jako podmiotów zajmujących odrębne pozycje względem badań).
4. Wskazanie na przyjęty sposób nadawania znaczenia (interpretacja i prezentacja), wraz z przedstawianiem wątków, które pojawiły się podczas kontaktu z osobą uczestniczącą w badaniu, danymi i obroną metodą.
5. Implikacje dla praktyki zawodowej i badawczej.

Wątki te mają charakter strukturalny, choć mogą być rozprzestrzenione po całym raporcie. Oprócz aspektów strukturalnych wyznacza się także „funkcjonalne” kryteria ewaluacyjne⁵³, dotyczące zadań, jakie stoją przed piszącym (za: Leiblich, 1998 oraz Reissman, 1993 w: Giovannoli, 2006):

⁵² Przykłady, jakie podaje Konecki (2000) to np.: "próbna hipoteza", "istnieje tylko kilka przypadków", "sprawdzono to wiele razy", "udowodniono", "przetestowano", "potrzebujemy więcej dowodów w przyszłych badaniach", itp.

⁵³ Przedstawiane są przez autorów, jako kryteria dobrego raportu narracyjnego, choć kryteria te w pełni odnieść można do badań jakościowych w ogóle.

1. Szerokość czyli zrozumiałość dowodów, która odnosi się do ilości dowodów, które daje się czytelnikowi, aby on sam potrafił osądzić, czy przedstawiane przez autora interpretacje są uzasadnione (perswazyjność).
2. Spójność, czyli zakres, do jakiego różne części interpretacji tworzą kompletny i znaczący obraz całości; spójność może być wewnętrzna (jak części pasują o siebie) lub zewnętrzna (jak badanie pasuje do istniejących teorii oraz wcześniejszych badań).
3. Odpowiedniość (korespondencja), czyli taka konstrukcja pracy, która daje możliwość powrotu do poprzednich etapów badań, w szczególności do danych, będących podstawą interpretacji.
4. Zapewnianie wglądu, czyli poczucie innowacyjności i oryginalności podczas prezentacji i analizy, które są dla czytelnika osobiście znaczące.
5. Oszczędność, czyli umiejętność przedstawienia analizy opartej na niewielkiej liczbie konstruktów teoretycznych o eleganckiej i estetycznej formie.
6. Pragmatyczność, czyli zasięg, w jakim wykorzystać będzie można wyniki dla dalszych badań lub praktyki społecznej.

Kryteria te opierają się na założeniu, że poświadczenie wartości badań uzyskuje badacz w procesie komunikacji (interakcji) z odbiorcą (czytelnikiem) pracy badawczej. Nazywa się ten proces trafnością konsensualną (*consensual validation*) i definiuje się ją jako dzielenie się własną perspektywą, konkluzjami i nadawanymi znaczeniami w obliczu społeczności badacza. Kryterium komunikacyjne bowiem jest jednym z najważniejszych sposobów uprawomocniania badań jakościowych (Widera-Wysoczańska, 2002, s. 186-187)⁵⁴. Według Kirka Millera (1986, s. 73) dokumentowanie procesy podejmowania decyzji przez badacza jest podstawowym wyznacznikiem rzetelności badań.

Aktywność badacza związana z uprawomocnianiem badań jakościowych odnosi się do sposobu zaznajamiania społeczności naukowców z procedurą badań (Richards, 2002a, 2002b). Wiele aspektów dotyczących tego, jak pisać dysertację jakościową już poruszyłam powyżej. Tutaj chcę je podsumować. Zapisywanie kroków postępowania badawczego jest nieodłączną aktywnością badacza jakościowego, szczególnie w kontekście zmieniającego się ciągle zasięgu badania oraz struktury zmiennych (Richards, 2002a). Wielowymiarowość i zmienność obecne w procesie badawczym, zamiast być odrzucane, są wiernie relacjonowane. Wśród wskazówek odnoszących się do panowania nad nimi wymienia się: dyskusowanie postawionych pytań badawczych oraz wszystkich innych pytań, które pojawiły się podczas badań; wskazywanie na możliwe alternatywne interpretacje danych; odnotowywanie niespodziewanych rezultatów i prób ich zrozumienia (Widera-Wysoczańska, 2002, s. 186-187; por. Ratcliff, 2002).

⁵⁴ *Nota bene* uprawomocnianie przez komunikację odnosi się także do tzw. walidacji komunikatywnej, gdy badacz komunikuje osobie badanej swoje wstępne rozumienie zrelacjonowanego doświadczenia (por. Creswell, 2003, s. 57). Szacunek dla punktu widzenia osoby badanej wyrażany jest w sposobie raportowania badań – wymaga umieszczania cytatów, szkiców czy notatek terenowych z wyraźnym zaznaczeniem, czy wyrażają perspektywę badacza czy osoby uczestniczącej w badaniu.

Reasumując, poddając ewaluacji (i autoewaluacji) raport jakościowy zwraca się uwagę (Jansen 2005; Ratcliff, 1995) na pięć cech każdego podrozdziału raportu z badań jakościowych – dobre raporty są: adekwatne (odpowiednio dobrane), klarowne, zrozumiałe (ani zbyt wąskie ani przesadnie ogólne), wiarygodne, ważne (poruszające kwestie nie-trywialne). Każda z tych cech odniesiona może być do poszczególnych etapów pracy badawczej: prezentowania celu badania, przedstawiania filozofii badań i odniesień teoretycznych, modelu badawczego, warunków przeprowadzania badania, procedury pobierania próbek, uprzedniego doświadczenia badacza oraz jego roli, sposobów zbierania danych oraz ich analizy, rekomendacji na przyszłość i wreszcie wyboru sposobów prezentacji wyników.

1.3.5 Rozumienie poprzez działanie

Pisanie raportu z badań jakościowych należy do podstawowych czynności badacza i nie ogranicza się tylko do momentu podsumowywania wyników – cały proces badawczy to działalność tekstualna (Hammersley, Atkinson, 2000). Pisanie rozciąga się na każdą fazę procesu badawczego, nawet włączając w to czytelnictwo naukowe (por. Weiland, 2003) i jest wyrazem dokonującego się w jego trakcie rozumienia (por. Meloy, 1994). Można powiedzieć, nieco przewrotnie, że rozumienie to dokonuje się na wielu płaszczyznach – po pierwsze oznacza zbliżenie się do doświadczeń osób uczestniczących w badaniu (będąc wyrazem filozofii „rozumiejącej”), po drugie rozumienie dotyczy znaczenia postępowania badacza w relacji z osobami (jako uznanie i dookreślenie wpływu badającego umysłu na badane umysły – por. Paluchowski, 2007a) i wreszcie na płaszczyźnie indywidualnej, rozumienie oznacza także samorozumienie – pojmowanie znaczenia własnych zasobów i ograniczeń osobistych oraz profesjonalnych (Etherington, 2004). Uczestniczenie, prowadzenie i sprawozdawanie jakościowego projektu badawczego pozwala kształcić profesjonalne umiejętności psychologiczne, np. umiejętność słuchania (Chase, 2003), czy też poznać własny styl i preferencje dotyczące uczenia się (Reisetter, i in., 2003). W owym indywidualnym sensie akt pisania (szczególnie takiej dysertacji, jaką jest doktorska) może być więc nazwany rytuałem przejścia (por. Noy, 2003)⁵⁵ zarówno w znaczeniu społecznym jak i autobiograficznym. Reasumując, badania jakościowe wymagają transparentności procesu badawczego, gotowości do dzielenia się własną perspektywą z odbiorcami, a także otwartości badacza na odmienne interpretacje, które pojawiać się będą podczas ewaluacji i krytyki jego pracy.

Na kształt dysertacji jakościowej ma wpływ przynależność do interpretatywnego paradygmatu oraz do określonego projektu badawczego. Jest ona kompromisem między dowolnością a jakościową dobrocią metodologiczną. Zawiera także elementy narracyjne,

⁵⁵ A *(w)rite of passage* – tak brzmi tytuł jednego z artykułów na temat pisania dysertacji narracyjnej (Noy, 2003)

zarówno w wąskim zakresie (gdyż coraz więcej badań jakościowych czerpie z narracyjnego podejścia, a większość z konstrukttywizmu) jaki i w szerokim, poruszającym uniwersum dyskursu – co wyraża zdanie Brunera: „proces tworzenia nauki jest narracją” (2006, s. 175).

W psychologii narracja jest związana z tożsamością osoby, szczególnie poprzez pojęcie autonarracji (narracji osobistej, *self-narration*). Singer, (2004a, s. 437) we wprowadzeniu do numeru *Journal of Personality*, poświęconemu tożsamości narracyjnej, stwierdził, że wzrastająca liczba badań nad tożsamością narracyjną pozwala traktować ją nawet jako subdyscyplinę psychologii osobowości.

Ponieważ istnieje ogromna liczba badań narracji i autonarracji (próby ich uporządkowania w: np. Czarniawska, 2004; Dryll, 2004; Trzebiński, 2004; Bokus, 2000), to ważne jest dookreślenie zasięgu tych pojęć i zwrócenie uwagi na ich specyfikę. We współczesnej literaturze widać natomiast raczej odmienne dążenie – do włączania tej kategorii w najróżniejsze badania i utratę tej specyfiki. Zjawiska, do badania których używa się terminu narracja, w samej psychologii są bardzo niejednorodne – dotyczą na przykład zupełnie odmiennych sfer: kulturowej, społecznej i psychologicznej (a tu na przykład osobowości, psychopatologii czy funkcjonowania poznawczego).

Pamiętając, iż bywa, że uznaje się zwrot narratystyczny za powstanie nowego, konkurencyjnego względem interpretyzmu, podejścia jakościowego (por. Kreiswirth, 2000) i odwrotnego względem pozytywizmu (por. Lorenz, 1998) w niniejszej pracy przyjmuję założenie, że podejście narracyjne mieści się w szeroko rozumianym (i przedstawianym wcześniej w niniejszej pracy) paradygmacie jakościowym. Poniżej przedstawiam jego charakterystykę i podstawowe problemy z perspektywy treści (tematu) zainteresowań badawczych⁵⁹, czyli analizuję narrację i autonarrację jako zjawiska psychologiczne, społeczne i kulturowe.

Marzec (2002) sugeruje, aby zastanowić się nad przyczyną uniwersalizmu metafory narracji, ale już próba określenia założeń ontologicznych podważa zasadność metaforyczności narracji – czy narracja to rzeczywiście jedynie metafora – nałożona z zewnątrz przez badaczy, jako narzędzie poznania ludzkiego życia (Phillips, 2004; Rosner, 2006; Abell, 2004; Nelson 2003)? Problem ten dotyczy dookreślenia, czy narracja to kategoria sztucznie sformułowana (retoryczna), czy może odzwierciedla naturalnie występujące zjawisko językowe. W niniejszej pracy przyjmuję założenie, iż mimo różnych dalej wskazywanych ograniczeń, narracja jest zjawiskiem naturalnym, istotnym dla rozumienia funkcjonowania psychologicznego, i jest zjawiskiem uniwersalnym (potoczna i literacka – Barthes, 2005)⁶⁰. Przyjęcie odmiennego założenia uniemożliwiłoby podejmowanie badań diagnostycznych z wykorzystaniem narracji – nie można bowiem badać czegoś, co istnieje jedynie w umyśle badacza.

Inny problem dotyczy statusu zjawiska narracji – czy narracja to obiekt (wytwór) czy proces (czynność), a może pewna cecha (narracyjność) ich obu? Otóż w literaturze

⁵⁹ A w kolejnych rozważaniach ze strony metodyki tzw. badań narracyjnych (*narrative inquiry, narrative research* – Creswell, 2003; Riley, Hawe, 2005; Kramp, 2004 – część III pracy).

⁶⁰ „Istnieje niezliczona liczba opowiadań na świecie. [...] opowiadanie obecne jest we wszystkich czasach, wszystkich miejscach i wszystkich społeczeństwach. Narodziło się wraz z samą historią ludzkości [...] Opowiadanie drwi sobie z dobrej czy niedobrej literatury; międzynarodowe, ponadczasowe, ogólnokulturalne, jest zawsze obecne, tak jak życie” (Barthes, 2004, s. 13).

przedmiotu (por. Dryll, 2004), jak to się okaże dalej, narracja opisywana jest z pewnością jako wytwór: jako produkt opowiadania jest tekstem lingwistycznym – konkretną realizacją językową; jako wytwór kultury (efekt ekspresji twórczej) – nie posiadający materialnego substratu, ale obiektywnie istniejący w przestrzeni kulturowej jest – tekstem kultury⁶¹. Jednak narracja to również proces opowiadania komuś o czymś. Narracja jest więc zachowaniem społecznym (komunikacyjnym), rozgrywającym się w relacji interpersonalnej lub bez niej – poprzez prowadzenie dialogów wewnętrznych („narracjonowanie”, Trzebiński, 2004; por. np. Puchalska-Wasył, 2004; 2006; 2007; Oleś, 2004). Zastanawiając się nad procesem narracji w kontekście dialogów wewnętrznych warto wskazać jeszcze jedną istotną kwestię – jest to także sposób porządkowania zdarzeń w umyśle człowieka, czyli przejaw indywidualnych predyspozycji autora do określonego sposobu rozumienia świata (narracja jako tekst osoby – Dryll, 2004). Proces narracji może dotyczyć więc samego opowiadania jako relacjonowania zdarzeń (lub relacjonowania własnego doświadczenia). Ale może oznaczać też narracyjny proces organizowania poznawczego napływających danych za pomocą automatycznie aktywizujących się schematów narracyjnych (por. Trzebiński, 2005, 2004, 2002a, 2002b). W pierwszym przypadku efektem takiej, zewnętrznej lub uwewnętrznionej, komunikacji byłby tekst: opowiadanie, historia, opowieść. Drugim efektem byłoby funkcjonowanie poznawcze (i działanie) osoby, które badać można bez medium tekstu – „metody narracyjne [wywołujące opowieści – dopisek E.S.] nie są jedynym sposobem zdobywania danych o narracjach jako formie poznania” (Trzebiński, 2004, s. 70).

Powstaje teraz pytanie, jaka właściwość łączy ze sobą tak różnorodne i pochodzące z różnych poziomów zjawiska, jak na przykład: relacjonowanie doświadczenia, poznawcze organizowanie napływających danych, wytwory kultury czy opowiadane historie. W każdej z nich narracja służy do uchwycenia czegoś innego, ale o podobnej strukturze lub podobnie przebiegającego. Właściwość tę nazwać można narracyjnością, która jako właściwość musi mieć obiekt odniesienia (przedmiot lub podmiot badań) i przybierać może różne nasilenie. Wypowiedź narracyjna (cechująca się wysokim nasileniem narracyjności) będzie „szczególną odmianą opisu działania, w której obowiązują określone reguły i ograniczenia” (van Dijk, 2004, s. 91), a ściślej „werbalną reprezentacją zmieniającej się rzeczywistości” (Bokus, 2005, s. 246). Pojęcie narracyjności łączy psychologiczną wartość zjawiska narracji z możliwością stosowania jej jako kryterium (miary) zewnętrznego wobec badanych zjawisk. Jeśli uznamy narracyjność za cechę wielu różnorodnych obiektów i procesów, to wątpliwe stają się próby formułowania teorii narracji, jako zbioru uporządkowanych logicznych twierdzeń, które

⁶¹ Wg Łotmana należącego do tzw. semiotycznej szkoły kartuskiej, tekst kultury to każdy tekst utrwalony w znakach, posiadający poza znakiem w ramach własnego systemu semiotycznego także określone znaczenie w systemie kultury (Burzyńska, Markowski, 2006). Tekstem kultury są więc: moda, reklama, style życia czy nawet zachowania.

odnoszą się do określonej rzeczywistości empirycznej. Ważniejsze staje się wtedy odkrycie i zanalizowanie aktualizowania się narracyjności w różnych obszarach.

Warto zaznaczyć, że prezentowane w niniejszej pracy ujęcie dotyczy wąskiego ujęcia narracji, czyli skrótowo mówiąc, tematycznie zorganizowanych dzięki wątkom tekstów, a także procesów fabularyzowania i relacjonowania. Jak sugeruje Polkinghorne (2003) potoczna tradycja użycia słowa „narracja” oraz jego szeroki i niejasny zakres w badaniach naukowych, wymuszają na badaczu zdefiniowanie za każdym razem tego pojęcia. Aby zaradzić wieloznaczności pojęcia „narracja”, przyjęłam następujące decyzje: jeśli chodzi o narrację jako produkt, to mówić będę o opowieści, historii⁶² lub wypowiedziach narracyjnych; mając na myśli narrację jako proces, mówić będę o opowiadaniu lub relacjonowaniu narracyjnym („narratywizowaniu”). Używając słowa „narracja” daję do zrozumienia, że prezentowana myśl odnosi się zarówno do procesu i do produktu (co głównie jest utożsamiane w rozważaniach kulturowych). Używając w innych okolicznościach przymiotnika „narracyjny[ae]” zwykle definiuję na bieżąco pojęcie, do którego przymiotnik ten się odnosi. W niniejszej części pracy przedstawiam najpierw w szerokim ujęciu różne aspekty narracji, aby pokazać, jak badania w tych obszarach przyczyniają się do rozumienia narracyjności (i autonarracyjności). Wskazuję więc na aspekt kulturowy (tekst kultury, gatunek literacki, struktura narracyjna tekstu), aspekt poznawczy (narracyjne organizowanie doświadczenia), aspekt komunikacyjny (relacjonowanie i reguły porozumiewania się funkcjonujące w społeczeństwie) oraz aspekt indywidualny (autonarracja). W każdym z tych ujęć akcentuje się inne właściwości narracji i one staną się przedmiotem poniższych rozważań.

2.2. Kulturowe koncepcje i uwarunkowania narracji

Narracja jako wytwór przybiera w kulturze formę dzieła literackiego (tekstu o funkcji estetycznej) oraz tekstu kultury – obydwu przypadkach oprócz narracji jako efektu, mamy do czynienia także z jawnym bądź ukrytym procesem opowiadania (przekazywania). Podstawową kategorią dla zrozumienia kulturowych koncepcji narracji jest termin „tekst” i „tekstualność”. Definiując tekst najczęściej podkreśla się albo jego funkcję komunikacyjną, albo strukturę semantyczną, jednocześnie nie redukując jego pojęcia do przekazu pisemnego (Duszak, 1998; Woźniak, 2005). Tekst jest więc po pierwsze werbalnym rezultatem aktu komunikacji językowej. Po drugie definiuje się go jako „pewną całość informującą, przedmiot o charakterze znakowym zorganizowany w pewny sposób [...] i stanowiący pewną całość” (Mayenowa, w: Woźniak, 2005, s. 65; *Podręczny słownik terminów literackich...* s. 255). Warto syntetycznie wskazać na podstawowe kryteria tekstowości (Woźniak, 2005, s. 66): kompleksowości (tekst jest kompleksem zdań, jednostką ponadzdaniową); koherencji (spójne następstwo

⁶² Niekiedy słowo „historia” użyte jest w znaczeniu „dziejowości”, ale jest to wtedy wyraźnie zaznaczone.

semantyczne zdań); całości (względnie zamknięta całość); komunikatywne (wykładnik aktu komunikacji) oraz tematyczne (jedność tematyczna w tekście)⁶³. Podejście akcentujące wymienione tu cechy tekstu, według Duszak (1998), nazwać można badaniem tekstowości (*texture*). Natomiast dla zaakcentowania bardziej dynamicznego, procesualnego i komunikacyjnego aspektu tekstu stosuje się pojęcie tekstualności (*textuality*). Przykładem dynamizmu tekstu jest fakt, że poprzez ustalanie pytań i szukanie na nie odpowiedzi, tekst uprzedza pytania, jakie hipotetycznie zadać mógłby odbiorca (dialogiczność tekstu). Pojęcie tekstualności jest pokłosiem rozpatrywania komunikacji w kategoriach działania, czyli zastanawianie się nie tylko nad tym, jak tworzy się i odbiera teksty, ale przede wszystkim jak jednostka uczestniczy w „zdarzeniach tekstowych” (Duszak, 1998, s. 55)⁶⁴. Tekstualność w szerokim ujęciu, na przykład według Scholesa (w: Burzyńska, Markowski, 2006, s. 533) to wszelkie sposoby konstruowania tekstów wizualnych, werbalnych, polemicznych i „uwodzących” (perswazyjnych) oraz ich oddziaływanie. Stanowisko swoje Scholes głosi w obrębie teorii literatury. Nosi ono znamiona „pantekstulaności” (wszystko jest tekstem), ale jego wymową jest otworzenie drogi między tekstami literackimi i tekstami ludzi oraz tekstem społeczeństwa. Sugestia współoddziaływania sfer, w których narracja może się przejawiać, nabiera w psychologii szczególnego znaczenia, jeśli chcemy odpowiedzieć na pytanie, jaki związek mają narracje kulturowe i pewne reguły budowania narracji jako komunikatu dla powstawania i realizowania się narracji jako tekstu osoby.

2.2.1. Narracja jako tekst literacki

Obcowanie z literaturą (czytelnictwo) jest zjawiskiem społecznym, które polega na zaspokojeniu estetycznych, intelektualnych, naukowych, informacyjnych i rozrywkowych potrzeb ludzi, poprzez przyswajanie przekazywanego pisemnie dorobku ludzkich myśli, uczuć czy wiedzy. Kultura czytelnicza, będąc efektem obcowania z przekazami piśmienniczymi, wykształca się głównie w oparciu o czytanie utworów, w których podstawową formą wypowiedzi jest narracja⁶⁵.

Według *Podręcznego słownika terminów literackich* narracja (łac. *narratio* – opowiadanie) to sposób wypowiedzi w utworze epickim, przedstawiający ciąg minionych zdarzeń, ułożonych w porządku czasowym, oraz przedstawiający postaci w nich uczestniczące oraz okoliczności dziania się zdarzeń. Definicja taka pozwala myśleć o narracji jako o nieprzypadkowym procesie opowiadania (komunikacji – o tym w następnym podrozdziale), a także powstającym w procesie twórczości literackiej tekście

⁶³ Niektóre z tych kryteriów zostały poddane dyskusji przez Duszak (1998).

⁶⁴ Przykładem aktywnego uczestnictwa czytelnika w konstruowaniu sensu dzieła literackiego jest tzw. estetyka recepcji Isera, która odwołuje się do apelatywnej struktury tekstu – w dzieło wpisany jest scenariusz lektury, który zrealizuje się tylko dzięki interakcji czytelnika z tekstem (Burzyńska, Markowski, 2006, s. 99).

⁶⁵ Narracja bywa czasami utożsamiana z tekstem napisanym prozą (por. Polkinghorne, 2003), jest to oczywiście zbyt uproszczona definicja.

(wypowiedzi). Definicja ta dookreśla, na czym polega owa nieprzypadkowość przekazywanych treści – na zachowaniu struktury narracji. Narracja posiada dwie formy: opis i opowiadanie (*Podręczny słownik terminów literackich*; por. Woźniak, 2005)⁶⁶. Opis to strukturalne, przestrzenne lub logiczne powiązanie motywów statycznych, posiada temat-przedmiot oraz cechę jednoczasowości. Opowiadaniu przypisuje się z kolei dynamiczność układu motywów, które powiązane są następstwem czasowym, a niekiedy przyczynowo-skutkowym – opowiadanie odpowiada na pytanie: co się komu przydarzyło, gdzie, kiedy, w jakich okolicznościach? (Bokus, 2000)⁶⁷.

Za najważniejsze składniki kompozycyjne⁶⁸ opowiadania uznaje się (za: *Podręczny słownik terminów literackich*, Nadolska, 1995; Woźniak, 2005; Polkinghorne, 2003): świat przedstawiony (czas i miejsce akcji), akcję (rozwój zdarzeń i jego ukierunkowanie, którego częściami składowymi są wątki główne – związane z losami głównego bohatera oraz wątki poboczne – losy innych postaci), fabułę (ciąg zdarzeń), która organizuje temat i scala poszczególne elementy świata przedstawionego, bohatera (postać działająca, aktywnie zmieniająca świat i podlegająca zmianom, posiadająca określoną motywację i cel), narratora (pamiętnikarski, pierwszoosobowy, osadzony w świecie przedstawionym lub autorski, trzecioosobowy, z dystansu obserwujący świat przedstawiony, będąc poza nim).

Organizacja wewnętrzna opowiadania (por. Tabela 4) charakteryzuje się początkiem (wprowadzeniem, prezentacją bohaterów, oraz czasu i miejsca akcji), rozwinięciem (przebieg akcji wraz z punktem kulminacyjnym) oraz zakończeniem (wydarzenia końcowe wieńczące akcję, ewaluacja, morał)⁶⁹. Opowiadanie głównie dotyczy przeszłości, choć czasem bywa w nim stosowany czas terażniejszy (*praesens historicum*) dla podkreślenia dynamiki wydarzeń – to tego celu służą także inne środki stylistyczne i językowe. Istotność dynamiki wydarzeń jako centralnego pojęcia opowiadania, ma swój wyraz w koncepcji zawiązania intrygi (Ricoeur, 1990/2005), w której jako główny efekt oddziaływania opowiadania akcentuje się współzawodnictwo

⁶⁶ Podział na opis i opowiadanie jako podtypy narracji, jest podziałem obecnym w literaturoznawstwie. Choć często cytowany, także w psychologii (np. Woźniak, 2005), bywa wyraźnie niespójny z powyższą, już zawierającą elementy „opowiadania” definicją narracji. Dlatego w niniejszych rozważaniach (psychologicznych, a nie literackich) opis nie jest uznawany za narrację, a raczej termin równorzędny wobec opowiadania i argumentacji. Jednak warto zaznaczyć, iż elementy opisu, szczególnie charakterystyka bohatera oraz tła akcji, są niezbędnymi elementami współtworzącymi opowiadanie. *Nota bene*, narrację od opowieści odróżnia się także na podstawie obecności w tej drugiej wątku (*plot*) jako kategorii definicyjnej (Czarniawska, 2004).

⁶⁷ Warto też wskazać, że oprócz opisu i opowiadania, jedną z form tekstu (albo szeroko rozumianej narracji – por. Dryll, 2005) jest argumentacja – posługiwanie się abstrakcyjnymi regułami wyznaczającymi przechodzenie od poprzedzających do następujących zdań, dbałość o definicje, precyzję i poprawność przedstawianego wnioskowania. Argumentacja jest natomiast bardziej charakterystyczna dla twórczości naukowej i popularno-naukowej.

⁶⁸ Analizy strukturalne narratologów (podejście strukturalistyczne) pozwoliły opisywać ukryte kompozycyjne właściwości tekstów narracyjnych. O sposobie prowadzonych przez nich analiz piszę w dalszej części pracy. Tutaj jedynie przedstawiam podstawowe cechy opowiadania, jako tekstu literackiego.

⁶⁹ Frank Kermode (w: Culler, 1997) zauważa, że nadajemy dźwiękowi zegara fikcyjną strukturę/formę „tik-tak”, dokonując rozróżnienia między dwoma takimi samymi dźwiękami, jednemu przypisujemy znanie początku a drugiemu końca.

między wymogiem zgodności (zasada porządku) a dopuszczaniem niezgodności (stymulowanie przekształcania), które są aktualne aż do końca opowieści (por. Bruner, 2006). Efektem oddziaływania opowiadania ma być więc wyjście na przeciw oczekiwaniom odbiorcy, jakie dotychczas budził poprzedni bieg zdarzeń.

Tabela 4. Struktura opowieści (historii). Opracowanie na podstawie Kurcz (2001, s. 154); Labov i Waletzky (w: Franzosi, 1998).

Element organizacji	Charakterystyka
Wstęp (streszczenie, abstrakt)	Zapowiada, że narrator ma do opowiedzenia historię i domaga się prawa do opowiadania, przez sugerowanie, że warto usłyszeć tę „dobrą” historię; np. „opowiem wam coś zaskakującego”.
Rozpoznanie (orientacja)	Wprowadzenie bohaterów, otoczenia fizycznego i czasu akcji, czyli podanie ogólnych ram zdarzenia.
Komplikacja akcji	Sekwencja zdarzeń, które prowadzą do punktu kulminacyjnego oraz maksymalnej niepewności, utrzymując uwagę odbiorców.
Ewaluacja	Elementy opowiadania, które sugerują, co jest szczególnie interesującego w historii, dalej służąc podtrzymaniu uwagi odbiorców („i to było właśnie najmniej spodziewane”).
Wynik lub rozwiązanie	Uwalnia napięcie i mówi, co wydarzyło się i jaka jest tego ostateczna interpretacja.
Koda (zakończenie)	Człony zdania mówiące, że opowieść się kończy, czasem krótko podsumowując opowieść; np. „czy coś podobnego ci się przytrafiło?” lub „to wszystko na ten temat”.

Elementy tak rozumianego opowiadania pojawiają się także w innych gatunkach literackich w obrębie epiki (*Podręczny słownik terminów literackich*). I tak na przykład w powieści, w której, oprócz powyżej wymienionych cech, i obok mowy narratora przytaczane są także słowa postaci – zarówno jako dialogi, jak również w formie monologów wewnętrznych. Istnieje wiele podtypów powieści, możliwych do odróżnienia ze względu na dominującą tematykę i sposób jej tworzenia, na przykład: powieść autobiograficzna (bohaterem jest literacko przetworzona postać autora, a fabułę czerpie się z jego życia), biograficzna (przedmiotem jest życie osoby historycznej), psychologiczna (skoncentrowana na życiu wewnętrznym postaci), społeczno-obyczajowa (zainspirowana życiem codziennym), reportażowa (odtworzenie rzeczywistych faktów poprzez fikcję), fantastyczna (fabuła umieszczona jest w świecie fantastycznym), historyczna (fabuła umieszczona w epoce historycznej), kryminalna (o dynamicznej akcji, poszukiwaniach i próbach ustalenia sprawcy przestępstwa), podróżnicza (przygodowa), poetycka (łącznie elementy epickie z lirycznymi), tendencyjna (o doraźnych celach politycznych).

W eposie (eposie) fabułę tworzą natomiast dzieje legendarnych bohaterów, rozgrywane się na tle wydarzeń o wielkim znaczeniu dla danej zbiorowości. Odmianą jest epos homerycki, gdzie współdziałają w konstrukcji fabuły dwie płaszczyzny – świat bogów i świat bohaterów. Przenikanie się tych światów jest dwukierunkowe: z jednej strony motywację dla poczynań postaci i sprawstwo najważniejszych zdarzeń stanowią

bogowie, ale bogowie ci są wyposażeni w ludzkie cechy charakteru, namiętności i ambicje. Fabuła tak stworzona jest jednak epizodyczna i raczej pozbawiona ciągłości.

Narracja literacka, niezależnie od tego czy jest realistyczna czy fantastyczna, cechuje się fikcyjnością – postaci i akcja są wykoncypowane przez autora (a nawet mówiący narrator jest fikcyjny – por. Kania, 2005). Wydaje się, że istnieją jednak granice fikcji – pewne elementy czytelnik jednak musi odnieść do własnej wiedzy o świecie. Fikcja każe czytelnikowi wyobrażać sobie życia odmienne niż te widziane na co dzień. Pokazuje, jak to jest być inną osobą, wspomaga identyfikację, a nawet uczy w sposób ukryty wyborów moralnych (Skilleas, 2006; por. Żylicz, 2004). Głowiński (1998, s. 207-218), opierając się na komunikacyjnej teorii dzieła literackiego, wskazuje, że fikcja jest składnikiem tekstu, będącym pewną propozycją dla odbiorcy, ważną z punktu widzenia odbioru dzieła literackiego⁷⁰. Otóż koncepcja ta podkreśla bardzo istotną z psychologicznego punktu widzenia kwestię – tworzenia i oferowania poprzez fikcję pewnej formy dystansu psychologicznego. Dystans ten istnieje między narratorem, a tworzoną przez niego rzeczywistością⁷¹, ale także wyznacza, w jaki sposób odbiorca ma dystansować się od przedstawianej rzeczywistości. Opowiadając o zdarzeniach czy osobistych doświadczeniach, osoba wyraża własny dystans do relacjonowanych treści, ale jednocześnie zachęca do określonych interakcji z tymi treściami. W literaturze stosuje się ku temu specjalne zabiegi – jak pisze Głowiński (*ibidem*) – istnieje kilka typów fikcji literackiej. Po pierwsze wyróżnia on fikcję mityczną, której celem jest odwoływanie się do świata wierzeń – zarówno narrator jak i odbiorca identyfikują się jednoznacznie z wyraźnym ideologicznym punktem widzenia (np. powieść realizmu socjalistycznego). Dystans w fikcji mitycznej nie jest ani reprezentowany w opowieści, ani odbiorca jest od niego nawet zniechęcany. Po drugie, można budować opowieść wykorzystując tzw. fikcję paraboliczną, która odwoływać się musi do innych, nie zawartych w opowiadaniu, znaczeń. Tak jak w przypowieści lub tzw. *exemplum*⁷², wymaga się od odbiorcy interpretacji w kontekście dodatkowych informacji. Ten typ fikcji związany jest już z jawną prezentacją dystansu wobec opowiadanych treści. Trzeci typ fikcji, fikcja mimetyczna, wykorzystywana jest, aby zdawać relację o rzeczywistości w sposób adekwatny, ale nie ograniczony do jednego punktu widzenia. Odbiorca dokonać musi pewnego wyboru tego, co jest rzeczywiste – dystans wobec treści, jaki proponuje narrator jest nie-jeden i jest ruchomy. W taki sposób napisane są zwykle powieści. Z kolei fikcja groteskowa, również charakteryzuje się zmiennym dystansem, ale w przeciwieństwie do powieści, nie prezentuje równoważnych treści, ale wywołuje dystans poprzez brak reguł. Ten typ fikcji wymaga od odbiorcy polemicznego nastawienia wobec rzeczywistości.

⁷⁰ „Fikcja narracyjna, będąc nosicielką sensów, jest tym samym elementem kontaktu między nadawcą a odbiorcą” (Głowiński, 1998, s. 209).

⁷¹ Jest to tzw. dystans narratora, czyli pozycja opowiadającego względem relacjonowanych zdarzeń; krótki dystans oznacza przyjmowanie przez narratora perspektywy postaci, a szeroki – uniezależnienie się narratora od ograniczeń i panowanie nad zdarzeniami (*Podręczny słownik terminów literackich...*, s. 53).

⁷² Krótkie opowiadanie, którego fabuła ma ilustrować wywoływanie umoralniające (*Podręczny słownik terminów literackich...*, s. 68).

Wydaje się, że opowiadanie ma dystansować lub jest efektem zdystansowania się narratora od relacjonowanych zdarzeń.

Chciałabym odwołać się jeszcze do historycznego ujęcia fikcji – według historyka White'a (Rosner, 2006), pisanie o dziejach (prawda historyczna) i fikcja literacka nie są od siebie bardzo odległe (tzw. model fikcyjnej prawdy). Wykorzystują one te same sposoby (narracyjne) nadawania sensu zdarzeniom, które podlegają podobnemu porządkowaniu strukturalnemu i powinny być podobnie inspirujące dla odbiorców. Rozważania te wskazują na naturę relacjonowanej rzeczywistości: fakty stają się przeszłością i podlegają one jedynie (re)konstruowaniu w kolejnych odtworzeniach (por. Lorenz, 1998). Rekonstruowanie to odbywa się w pewnej (literackiej) konwencji – tzw. konfiguracji fabularnej (White, w: Rosner, 2006)⁷³.

Josselson (2004) dowodzi, że ludzie nieintencjonalnie i wykorzystują różne gatunki literackie dla opowiedzenia swoich historii życia – tworzą opowieści o sobie tak, jakby pisali powieść czy epopeję. Powstaje pytanie, jak to się dzieje, że o swoim życiu mówi się chętnie w kategoriach literackich? Jednym z aspektów odpowiedzi jest z pewnością kultura czytelnicza, czyli świadome obcowanie z literaturą, ale także stosowanie literackich konwencji w celu usensowniania zdarzeń.

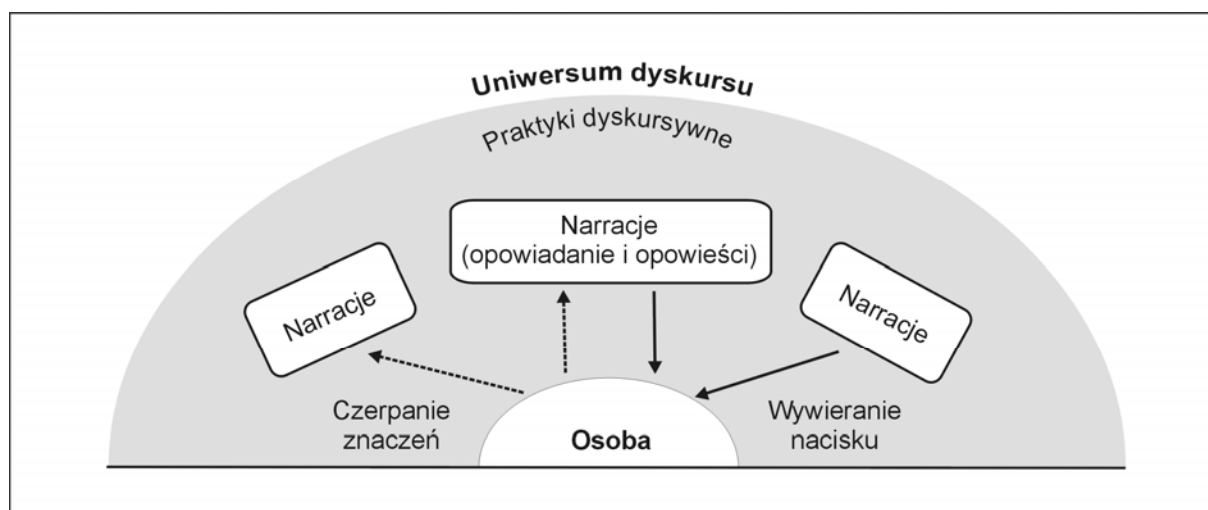
2.2.2 Narracja jako tekst kultury

Symboliczność kultury, jak pisze Bruner (2006, s. 16), jest z jednej strony dzielana przez wspólnotę i wzbogacana przez poszczególne osoby, a z drugiej transmitowana na kolejne pokolenia. Kształtuje więc kultura umysły uczestniczących w niej osób, głównie przez zjawisko wytwarzania (kreowania) i utrzymywania systemu znaczeń. Życie jednostki, szczególnie w swoim aspekcie sensotwórczym, który za Kalagą (1997, s. 114) nazwać można poznawczym nawykiem interpretacyjnym (inferencyjnym), rozwija się pod wpływem różnych uniwersów dyskursu. Założenie to posiada dwie ważne konsekwencje – pierwsza dotyczy analizy zawartości owych uniwersów dyskursu, a druga natury ich wpływu na nawyki interpretacyjne. W niniejszym ujęciu dyskurs⁷⁴ jest pewną ideą lub ideologią, współtworzącą i dyscyplinującą rzeczywistość (jest to tzw. światopoglądowa odmiana dyskursu – van Dijk, 2001, s. 12; por. Burzyńska, Markowski, 2006, s. 537). Natomiast pojęcie uniwersum dyskursu oznacza wszystko to, co znaczeniowo otacza człowieka żyjącego w danej kulturze (por. Rysunek 3). Pojęcie uniwersum dyskursu jest bliskie kategorii formacji dyskursywnej (Foucault, 2000) – jest

⁷³ „Nie możemy porównywać relacji historycznej z tym, co się rzeczywiście zdarzyło, a jedynie z innymi relacjami o tym zdarzeniu, ponieważ nasze źródła są takimi relacjami” (Munz, w: Rosner, 2006, s. 87).

⁷⁴ Pojęcie dyskursu, ogólnie mówiąc „języka w użyciu”, uznawane jest za bardzo złożone i wielowymiarowe (por. Polkowska, 2001; Borowiak, 2001). Van Dijk (2001) wskazuje, że dyskurs jest częściej definiowany nie jako odmiana światopoglądowa, ale jako 1. użycie języka; 2. przekazywanie idei; 3. interakcję w sytuacjach społecznych. Natomiast tutaj, wg Foucaulta dyskurs jest zbiorem społecznie usankcjonowanych praktyk wypowiedzeniowych – rzeczywistość istnieje jako wypadkowa różnych wypowiedzi na jej temat (Burzyńska, Markowski, 2006, s. 536-538).

współlistnieniem i oddziaływaniem na siebie niejednorodnych elementów ideologicznych. Dyskurs ukształtowany jest według Foucaulta przez praktyki dyskursywne, czyli „zbiór anonimowych, historycznych, zawsze określonych w czasie i przestrzeni reguł, które determinują w danej epoce i dla danego obszaru społecznego, ekonomicznego, geograficznego lub językowego warunki działania funkcji wypowiedzeniowej” (Foucault, 1977, s. 151). Wskazuje to, że konstruowane przez osoby wypowiedzi są zakorzenione w tym, co dostępne ideologicznie. Wypowiedź jednostki – określona realizacja werbalna, ma więc aspekt historyczny i społeczno-kulturowy. Wpływ uniwersum dyskursu na praktyki interpretacyjne jest często niedostrzegalny bez świadomej i celowej nad nimi refleksji – uległ familiaryzacji (Kalaga, 1997, s. 114)⁷⁵. Praktyki dyskursywne oraz zdeterminowane nimi wypowiedzi jednostek bardzo często przyjmują postać narracji – są opowiadane, posiadają określoną strukturę narracyjną i niosą kulturowo wyznaczone sensy⁷⁶.



Rysunek 3. Podstawowe relacje osoba – uniwersum dyskursu. Opracowanie własne na podstawie cytowanej literatury.

2.2.2.1 Uniwersalność treści narracji kulturowych

Przyjmując, że narracja jest tekstem kultury, przyglądać się należy znaczeniom, jakie ów tekst niesie. Według Gergena (1998), przedstawiciela społecznego konstrukcjonizmu, narracje (opowieści) obecne w domenie dyskursu wywodzą się z długotrwałej tradycji opowieści ustnych, przekazywanych z pokolenia na pokolenie i można je opisać w kategoriach gatunków literackich. Często występują pod postacią mitów, które analizuje się jako sposoby ujawniania się nieuświadomianej przez człowieka struktury znaczeniowej. Stanowią one wyraz zakazów i nakazów społecznych i

⁷⁵ Opisanie zautomatyzowanej technologii produkowania znaczeń jest także domeną etnometodologii (Dobrzański, 1999)

⁷⁶ Warto zaznaczyć na marginesie, że proces opowiadania może tutaj być zarówno celowym aktem komunikacyjnym, jak i oznaczać dostępność określonych treści, która nie musi być przez jednostkę poddawana refleksji – jak argumentowałam powyżej.

powtarzają się w różnych kulturach, wyznaczając drogę duchowego rozwoju w życiu (Levi-Strauss, W: Burzyńska, Markowski, 2006, s. 285; Campbell, 1994, w: Pieniążek, 1999; Gergen, 1998)⁷⁷. Mit każdej kultury funkcjonuje zawsze na dwa sposoby - twórczy i destruktywny (Chmielewska-Łuczak, 2005). Gergen (1998) twierdzi, że w kulturze istnieją tzw. wzorce narracyjne, czyli uniwersalne zestawy charakterystycznych i ważnych opowieści lub ich struktur, z których jednostka czerpie, chcąc opowiadać (budować narrację). Takimi wzorcami narracyjnymi są na przykład komedia, tragedia, romans i epopeja (Gergen, w: Kelly, Dickinson, 1997).

Typologii narracji, opisującej powtarzające się wzorce fabularyzacji (*mythoi*), dokonał także kanadyjski teolog i badacz literatury Frye (za: Burzyńska, Markowski, 2006, s. 60-61, 505; Tokarska, 1999, s. 189 i nast.; Pawlak, 2000). *Mythoi* (*ibidem*) ma charakter archetypu, który przybiera cztery formy. Narracja o wzorcu romansowym zakłada entuzjastyczne działania bohatera i podejmowanie przez niego walki z przeciwnościami losu. Wzorzec satyryczny (ironiczny) wiąże się z niemożliwością wyzwolenia się spod panowania zła i słabości własnej człowieka, który na dodatek jest świadomy nieadekwatności swoich wysiłków. Komedia zakłada pojednanie sił w świecie społecznym i naturalnym, a tragedia uniemożliwia takie pojednanie, ale dodaje otuchy odbiorcom. *Mythoi* opisane mogą być kilkoma kategoriami strukturalnymi (por. Tabela 5), takimi jak: problem węzłowy, ogólny nastrój i powracające emocje, status bohatera, przesłanie i archetypy symbolizujące. Wzorce archetypowe występują także w typologii wątków Elsbree'go (por. Tokarska, 1999, s. 186 i nast.; por. też Tokarska, 2002), gdzie wyróżniono podstawowe działania podejmowane przez jednostkę w ciągu życia i uniwersalne metaforyczne aspekty ich przebiegu (por. Tabela 6), oraz w archetypowych scenariuszach Pearson (Tokarska, 2005), np. wędrowanie drogą życia. Gerisie i King (1999; por. też Roesler, 2006) wymieniają z kolei kilka głównych tematów, posiadających dla ludzkiego rozwoju szczególne znaczenie, symbolizujących ważne problemy egzystencjalne. Są to: początki, przemiany, węzły, drzewo, oszust, uzdrawianie, powrót (por. Tabela 7).

Tabela 5. Typologia opowieści wg Frye'a. Opracowanie na podstawie: Tokarska (1999).

	Komedia	Romans	Tragedia	Ironia (satyra)
Problem węzłowy	Poszukiwanie stabilności i zadowolenia w życiu osobistym i minimalizacji wpływu negatywnych wpływów środowiska.	Przygoda, bohater podejmuje długą i skomplikowaną podróż, pokonuje wrogów, osiąga zwycięstwo.	Unikanie i minimalizowanie absurdu losu oraz niebezpieczeństw, których jednak doświadczają nawet szlachetne jednostki ludzkie. Upadek bohatera	Pozór zrozumienia i opanowania doświadczenia prowadzi w ostateczności do chaosu i triumfu sił wyższych.

⁷⁷ Strukturalna definicja mitu brzmi: „system relacji znaczeniowych, zachodzących między elementarnymi skończonymi działaniami bohatera (mitemami)” (Levi-Strauss, W: Burzyńska, Markowski, 2006, s. 285)

	Komedia	Romans	Tragedia	Ironia (satyra)
			prowadzi do osiągnięcia mądrości.	
Ogólny nastrój i powracające emocje	Pozytywne, nastrój optymistyczny.	Podniecenie i radość z podejmowanych działań, podniosły nastrój zwycięstwa.	Ambiwalencja: ból, przyjemność, szczęście i smutek.	Negatywne.
Status bohatera	Zwykły człowiek poszukujący przyjemność a unikający bólu.	Poszukiwacz przygód, zawsze w ruchu i otwartości na nowe wydarzenia.	Nieprzeciętne atrybuty bohatera oddzielają od ludzi i prowadzą go do klęski, poczucia bycia ofiarą .	Bohater usiłuje uporać się z przerastającym go doświadczeniem tajemniczości i wieloznaczności kondycji ludzkiej.
Archetypy, symbole	Wiosna, narodziny, odrodzenie.	Lato, słońce w zenicie, triumf.	Jesień, zachód słońca, upadek bogów, śmierć, izolacja, poświęcenie.	Zima, ciemność, rozpad, komplikacja egzystencji.

Tabela 6. Typologia wątków wg Elsbee'go. Opracowanie na podstawie: Tokarska (1999).

Działanie osoby	Charakterystyka wątku
Budowanie i utrzymanie domu, wspólnoty	Bohater wyłania z chaosu pewien porządek, pracuje (rytm akcji), obrazem jest ogród
Zaangażowanie w protest i toczenie walki	Bohater określa własną indywidualność przez sprzeciw, często wobec płci przeciwnej, wzbudza niechęć, intensyfikuje wrogość i wyładowuje ją i następuje złagodzenie; istnieje konkretny przeciwnik
Podejmowanie podróży	Bohater próbuje odnaleźć coś nowego (dom, tożsamość, zajęcie), dzieje się to w okresach spokoju i nieprzewidywalnych zdarzeń, naprzemiennie; podjęta zostaje fizyczna bądź psychologiczna podróż w pewnym odcinku czasu
Znoszenie cierpienia	Świat zewnętrzny wywiera presję na bohatera, on ją odrzuca lub przyjmuje; akcja odgrywa się w świecie wewnętrznym
Poszukiwanie dopełnienia	Bohater dąży do realizacji czegoś, co spostrzega jako transcendentne, do samorealizacji, usymbolizowane przez pogoń lub polowanie

Tabela 7. Tematy i rozwinięcie ich symbolizacji. Opracowanie własne na podstawie: Gerisie i King, 1999).

Znaczący temat	Zakres symbolizacji
Początki	Wybór, koniec marzeń, strata zaprzepaszczonego złudzeń, krok z syntezy w oddzielenie, samotność, strata, izolacja, świadomość przemijania czasu, konfrontacja z własnymi niedoskonałościami, tworzenie, brak harmonii, bycie rozpoznawanym i podatnym, podróżowanie „w kierunku” i podróżowanie „wraz z”
Przemiany	Mijanie tego, co dobre i mijanie tego, co trudne; przemijanie i stałość, składowe refleksji nad sobą, identyfikacja z terażniejszością, odpuszczenie przeszłości, złudzenie istnienia przyszłości, dystansowanie się „ja” do

Znaczący temat	Zakres symbolizacji
	własnego doświadczenia, zmiana jako punkt zwrotny dla całego życia, odczuwanie stałości jądra siebie mimo przemian zewnętrznych, oplakiwanie i świętowanie, dzielenie i jednoczenie, konsumowanie i trawienie.
Węzły	Stawanie się, wynik serii ruchów, przerywnik, utrudnienie, zaburzenie, ingerencja, znak, conceptualizacja, punkty wejścia i wyjścia, rozwiązywanie, jasność kierunku ukryta w zamieszaniu, nadzieja na naprawienie, sekret, wiedza, rozjaśniająca się złożoność, obietnica całości i pustość, rozwiązanie zagadki, uwolnienie, luka; przechodzenie z końca do początku.
Drzewo	Siła, stabilność, wznoszenie, energia, odpoczynek, bezruch, cel, czujność, wzrost, transformacja, prawa natury i wychowania, ukorzenie, akomodowanie się, nowe warunki, ochrona przed zagubieniem, dostępność, gotowość, podatność, używanie, osłona, schronienie, bycie gościem, tymczasowość, obecność, pożegnanie, tęsknota, sianie i zbieranie, rodzenie się i umieranie, ciągłość, cykliczność.
Oszust	Paradoks, wpływ, uwolnienie różnorodnych emocji, ekspresja, zmiana percepcji przy braku rozwiązania, przewyciężenie trudności, brak panowania nad paradoksem, uraza, złość, zmiana kształtu, zadziwianie, obcość w „ja”, nieuchwytność, brak formy, beznaczeniowość, brak poświęcenia, przypadkowość, upór, uwolnienie się od uporu przez nazwanie, przywracanie równowagi, niechęć wobec procesu niszczenia i budowania.
Uzdrowianie	Chłonność przyjmowania, zmiana relacji z innymi, cierpienie, odsunięcie od otoczenia, milknięcie, rezygnacja z komunikowania, poddanie, pomaganie, samotność, konfrontacja z „ja” w środku, wspomnianie, odzyskanie wiary w życie, adekwatność wiedzy do potrzeb, jednoznaczność pomocy, otucha, łatwość identyfikacji uzdrowiciela, wiedza i wiara
Powrót	Pytania o spełnienie i intencję, wątpliwości, bilans, znajomość ceny za odejście, odwracania się, koniec jako afirmacja początku, pamięć, niechęć kontynuacji, nadzieja i oczekiwanie, szukanie domu, odślanianie aspiracji, początku.

Zdaniem Gergena (1998) istnieją jednak bardziej podstawowe formy narracji niż te przedstawione powyżej. Podstawowe formy narracji uporządkował on na dwóch wymiarach: oś czasu i wartości zdarzeń (sukces lub porażka w punkcie końcowym). Narracja stabilna to taka, która łączy wydarzenia tak, że ich przebieg w czasie (linia) pozostaje zasadniczo niezmienną pod kątem celu i wyniku opowieści. Narracja progresywna łączy wydarzenia, które charakteryzuje wzrost lub polepszanie się wzdłuż wymiaru czasu (np. „uczył się pokonywać nieśmiałość”). Narracja regresywna łączy wydarzenia, które charakteryzuje spadek lub pogarszanie się wzdłuż wymiaru czasu („wydarzyła się seria katastrof, jedna po drugiej”). Trzy formy narracji pełnią według Gergena (1998) określone funkcje społeczne (autoprezentacyjne) – na przykład narracja regresywna służy wywoływaniu opieki czy litości u słuchaczy; progresywna pozwala zaprezentować się audytorium jako osoba aktywna i nastawiona na cel; stabilna wydaje się adekwatna dla wyrażenia niezmienności własnej moralności.

2.2.2.2 Oddziaływanie narracji kulturowych

Dzięki archetypowej zawartości i uniwersalnej strukturze wzorce kulturowe (mity, wzorce narracyjne czy wątki) rozumiane są i odczytywane uniwersalnie, stanowiąc dla jednostek źródło interpretacji zarówno dziejących się zdarzeń jak i własnych doznań (por. inspirujący i nauczający wpływ opowieści, w: Gerisie i King, 1999). Opowieści takie mają także wydźwięk ideologiczny, są one tzw. kulturowymi metanarracjami – rozległymi podstawami rozumienia, wyznaczanymi przez kulturę, które zwrótnie tworzą kontekst znaczeniowy dla najważniejszych historii, jakie jednostki (oraz społeczności, np. rodziny) wewnątrz danej kultury o sobie opowiadają (Lee, 2004). Proces tworzenia opowieści (tekstów) jest transformacją i wchłanianiem rozmaitych tekstów istniejących w kulturze – co nosi miano intertekstualności (por. Kristeva, w: Burzyńska, Markowski, 2006; Mitosek, 2004).

Zdaniem Ricoeura (1990/2005), każda próba rozumienia siebie (samointerpretacji) czerpie ze świata znaków i symboli – jest zapośredniczona przez fikcję. Zdaniem Ricoeura (*ibidem*) tożsamość narracyjna powstaje w „miejscu skrzyżowania się historii i fikcji” (s. 190). „Czyż nie uważamy ludzkich żywotów za bardziej czytelne, gdy są objaśniane przez historie, a historie te nie są bardziej zrozumiałe, gdy stosujemy do nich wzorce narracyjne – intrygi zapożyczone z historii [...] bądź z fikcji?” (Ricoeur, 1990/2005, s. 190). Tożsamość jednostki, w tym akurat sensie, jest dlatego „narracyjna”, gdyż czerpiąc z wzorców kulturowych, jednocześnie zapożycza sposoby nadawania znaczenia (interpretacji). Wydaje się, że obcowanie z wzorcami kulturowymi jest nieuniknione, a intensywność tego obcowania determinuje sposób odczytywania zawartej w nich mądrości oraz sposób interpretacji świata⁷⁸ (por. Mandler i in., 1980). Świadome uczestnictwo w kulturze wzbogaca rozumienie świata (Jung, w: Jacobi, 2001; Bettelheim, 1985).

Ciągłe pozostawanie pod wpływem wzorców kulturowych oraz innych składników uniwersum dyskursu implikuje specyficzne spojrzenie na *self* (jako mentalną przestrzeń umysłu). *Self* jest po pierwsze kulturowo współtworzone i w znacznym stopniu zdeterminowane uwarunkowaniami społecznymi. Na przykład o tożsamości narodowej (jednym z kontekstów tożsamości indywidualnej) powiedzieć można, że osadzona jest w opowieściach o powstaniu narodu (Patterson, Monroe, 1998). Jeśli chodzi o kulturowe uwarunkowania indywidualnych narracji, to na przykład istnieją chętnie opowiadane w rodzinach historie o oczekiwaniu na narodziny dziecka czy wyborze dla niego imienia, które to historie wiążą się ze społecznym aspektem tożsamości, a pozostają bez wpływu osoby, której dotyczą („rodzimy się do opowieści”, w: McLeod, 2004; por. Kalaga, 1997; „historie opowiadają się przez nas”, Stemplewska-Żakowicz, 2002). Innym przykładem podatności jednostek na ważne kulturowo opowieści jest tzw. efekt Wertera, czyli wzrost liczby samobójstw po nagłośnionym samobójstwie znanej osoby. Ponadto w

⁷⁸ „Kiedy nosisz w umyśle taką bądź inną historię, spostrzegasz jej związek z tym, co ci się przytrafia. Daje ci ona pewną perspektywę, w której możesz umieścić wydarzenia swojego życia” (Campbell, 1991, za: Pawlak, 2000).

uniwersum dyskursu pewne treści są nadaktywne (nadmiernie rozwijane, społecznie pożądane)⁷⁹, a pewne zakazane („przemilczane historie”). Uciszenie niektórych alternatywnych historii jest formą ucisku językowego oraz społecznego (Stemplewska-Żakowicz, 2002, s. 97-99): w niektórych kulturach czy ustrojach zakaz mówienia może dawać fałszywą stabilność społeczeństwa (np. socjalizm) lub jednostki. Ponieważ niektóre narracje obecne w kulturze mogą stać się dla osoby obce, niedopasowane, różne od jej preferowanych wartości, jednostka może doświadczać poczucia braku wpływu (braku autorstwa – Wrigley, 2000; Botella, b.d.), co może stanowić przejaw problemu psychologicznego, ewentualnie psychopatologii (por. Soroko, 2007), która tutaj ma uwarunkowanie tym, co poza-jednostkowe⁸⁰. Pewne formy dyskursu są uprzywilejowane, a inne zmarginalizowane – dychotomia ta odzwierciedla istniejące praktyki władzy⁸¹ (jak to nazwał Foucault, 1977) i powinna skłaniać do obrony dyskursywnie „uciskanych”, co postuluje na przykład akademicki feminizm czy postkolonializm (Burzyńska, Markowski, 2006; Hammersley, Atkinson, 2000). Jak głosi podstawowe założenie ontologiczne konstrukcjonizmu społecznego (Stemplewska-Żakowicz, 2005, s. 76), istnieje wiele społecznie skonstruowanych rzeczywistości, które powinny być w równym stopniu prawomocne.

Po drugie *self* nie jest w kontekście ciągłych wpływów kulturowych postrzegane jako jednolite, ale złożone, stające się⁸² i narażone na dylematy tożsamościowe (Gergen, w: Welland, 2003). Procesem kulturowym, który z wielokrotnia tożsamościowe dylematy jest pozycjonowanie społeczne. *Implicite* lub *explicite* ograniczone zostają osobie dowolne zachowania komunikacyjne, narzucając na nią określony zestaw zachowań czy obowiązków, jakie powinna przestrzegać pod groźbą sankcji (Adams, Harre, 2001). Zjawisko to ma także aspekt indywidualny – wiąże się z przyjęciem statycznej społecznej i emocjonalnej postawy względem rzeczywistych lub wyimaginowanych innych (Thorne, McLean, w: Knudson i in., 2006). Pozycja (rola) przyjęta przez osobę w danym kontekście społecznym najczęściej jest dopasowana do kulturowego standardu, ale subiektywnie może być odbierana jako przymus, natomiast trudno ją osobie porzucić. Taki status mają, we współczesnych organizacjach, tzw. narracje mistrzowskie (*master narratives* – Knudson i in., 2006), czyli komunikowanie oczekiwań wobec jednostek, aby dążyły do sukcesu i perfekcji. Powszechnie wiadomo wtedy, że tylko takie zachowanie jest pożądane, więc jednostka przynależąc do organizacji jest zmuszona zachowywać się w narzucony sposób. Przyjmuje określoną pozycję społeczną samodzielnie, albo jest „ustawiona” przez

⁷⁹ Np. badania nad niedoreprezentowaniem i nadreprezentowaniem zjawisk i osób w telewizji (Klebaniuk, 2005).

⁸⁰ McLeod (2004) przesunięcie historyczne i kulturowe w naukach społecznych, a szczególnie psychologii, nazywa post-psychologią.

⁸¹ Władza wg Foucaulta istnieje w stanie dyskursywnym – jest efektem działania instytucji, które ustanawiają podmiot (Burzyńska, Markowski, 2006, S. 535).

⁸² Podłożem filozoficznym twierdzenia o procesualności *self* jest zarówno koncepcja poczucia bycia sobą, („sobość”, ten-który-jest-sobą) Ricoeura (1990/2005), jak i Heideggera – *Dasein* – (1927/2004). Generalnie chodzi o zmianę akcentu w rozumieniu osoby z podejścia esencjonalnego (poszukiwanie stałości) na egzystencjalne (akceptowanie zmienności).

kogoś. Zwykle pozycjonowanie jest dychotomiczne i komplementarne: oznacza znalezienie się na jednym z krańców kontinuum, np. mocny – bezsilny czy asertywny – uległy (Herman, 2006). Przymus polaryzacji może stać się uciążliwy i wzmacniać tożsamościowe dylematy, choć nie jest jedynym uwarunkowaniem złożoności *self*. Jednostka równocześnie uczestniczy w wielu uniwersach dyskursu o mniejszym zasięgu (lokalnym), które wymagają odmiennych trybów przystosowania – w każdym z nich przyjmować będzie prawdopodobnie różne pozycje społeczne (Herman, 2006). W tym sensie można powiedzieć, że kultura ma aspekt wielogłosowy, który determinuje niejednorodność tożsamości jednostki – jak pisze Kowalska (2005), przekonanie o autonomii, przejrzystości i podstawowym znaczeniu esencjalnego *self* czy zasady wewnętrznej jedności osoby, jest w filozofii anachroniczne (por. badania nad pluralizmem „ja” w: Trzebińska, 2004).

Przedstawione powyżej rozważania nad zawartością znaczeniową uniwersum dyskursu dotyczyły głównie sfery kulturowej, jednak podobny kierunek oddziaływania na jednostkę i jej narracje (także autonarracje), wyznacza sfera społeczna, a w niej wpływ narracji rodzinnych (por. np. etos rodzinny – Cierpka, 2002, 2000), oraz komunikacja interpersonalna z ważnymi osobami, w jakiej jednostki uczestniczą (por. umysł dyskursywny – Stemplewska-Żakowicz, 2001, 2002, 2004). Wpływy społeczne zostaną omówione w części poświęconej autonarracji, gdyż ich oddziaływanie jest bardziej uchwytne pod kątem kształtowania autonarracji.

2.3 Narracja jako sposób komunikacji

Narracja może być traktowana jako gatunek (*genre*)⁸³ – jednostka żywej mowy, budująca komunikacyjne uniwersum, będąca znormatywizowanym sposobem wypowiedzi, który określa ogólne warunki i ramy komunikowania się⁸⁴ (Bachtin, 1986/2006; Burzyńska, Markowki, 2006). W narracji jako wypowiedzi zachodzi specyficzna i względnie stała relacja między zdaniami (Bachtin, 1986/2006; Duszak, 1998; Ochs, Capps, 1996; Eakin, 2001), która realizuje cechy definicyjne opowieści. Bachtin (1986/2006) wskazuje, że gatunków mowy jest niezliczona ilość, są to na przykład, obok opowiadań, listy, polecenia służbowe, wystąpienia naukowe, a także wszystkie gatunki literackie. Wyróżnia on gatunek mowy pierwotny (prosty), czyli wykształcony w bezpośrednim językowym porozumiewaniu się (por. potoczna narracja konwersacyjna, Stempel, 2004; lub narracja naturalna wg van Dijka, 2004), oraz gatunki wtórne (złożone), czyli gatunki ideologiczne, absorbujące gatunki pierwotne i przekształcając je (por. idea intertekstualności; narracja sztuczna wg van Dijka, 2004). Narracja jako tekst kultury,

⁸³ Schematyczny typ wypowiedzi, który uzależniony jest od sytuacji, tematu, typu kontaktu społecznego i funkcji aktu mowy.

⁸⁴ „Komunikowanie interpersonalne to podejmowana w określonym kontekście wymiana werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania” (Nęcki, 2000, s. 98).

byłaby gatunkiem wtórnym, natomiast jako tekst wypowiediany w określonej relacji byłaby gatunkiem pierwotnym.

W tym ostatnim sensie o narracji mówi się jako o właściwości relacji między uczestnikami dyskursu. Forma komunikacji międzyludzkiej, która polega na tym, że ludzie opowiadają sobie nawzajem historie, nazywana bywa dyskursem narracyjnym (Kurcz, 2000, 2002; por. Patterson, Monroe, 1998)⁸⁵. W dyskursie narracyjnym nadawca opowiada, a odbiorca w toku recepcji narracji tworzy sobie w umyśle poznawczy model sytuacyjny – reprezentację dynamicznej sytuacji, o której mowa (Kurcz, 2000). Przyjmując perspektywę dyskursu narracyjnego bada się zawartość komunikatu oraz aktywność opowiadającego (por. proces narratywizacji, Botella i in., 1997), ale akcentuje się też słuchanie różnych opowieści i reagowania na nie zgodnie z pewnymi regułami⁸⁶. Opowiadanie historii jest po pierwsze ograniczane regułami uniwersum dyskursu, a po drugie pełni wiele ważnych funkcji komunikacyjnych i indywidualnych.

2.3.1 Społeczne reguły opowiadania

Jak wspomniałam wyżej, opowieści tworzone przez poszczególne osoby czy narracje podtrzymywane przez społeczności wyznaczone są praktykami dyskursywnymi i dostępnością wzorców kulturowych oraz procesami pozycjonowania społecznego. W relacjach społecznych występują także różne bieżące regulatory opowiadania, wpływające na strukturę i treść wypowiedzi. Jednym z nich są tzw. asymetrie narracyjne (Ochs, Capps, 1996) – pewne osoby mogą coś opowiedzieć, a inne nie⁸⁷. Niektóre wersje doświadczenia ujawniane w opowieściach uznawane są za bardziej wartościowe niż inne. Pewne kręgi odbiorców mogą przejawiać opór względem niektórych typów narracji, lekceważąc je lub marginalizując (przez brak reakcji lub minimalną reakcją, ośmieszanie, zaprzeczanie danej wersji wydarzeń i agresywne⁸⁸ proponowanie wersji alternatywnej – Ochs, Capps, 1996). Istnieją jednak jeszcze grupa regulatorów dyskursu narracyjnego, która wiąże się z regułami opowiadania o mniejszym, bardziej relacyjnym zasięgu i dotyczy samej dynamiki czynności opowiadania (*storytelling*) jako fenomenu dialogicznego (Hermans, 1999) i jej uwarunkowań. Otóż opowiadanie historii implikuje według Hermansa (1995; por. Barthes, 2004; Ricoeur, 1990/2005⁸⁹) po pierwsze aktualnego lub wyobrazonego odbiorcę, który współ-konstruuje treść i formę historii,

⁸⁵ Tutaj pojęcie dyskursu rozumiane jest odmiennie niż w powyższych rozważaniach o tekstach kultury – oznacza zdarzenie komunikacyjne, formę interakcji werbalnej polegającej na przekazywaniu idei (van Dijk, 2001). Aby mówić o dyskursie, musi zaistnieć ku niemu powód, który odróżni go od milczenia (Bruner, 2006, s. 170).

⁸⁶ „Nadawca – komunikat (przekaz) – odbiorca” jest podstawowym układem komunikacyjnym (por. klasyczny model procesu komunikacji Shannona i Weavera z 1949 roku – Kurcz, 2000, s. 21-22).

⁸⁷ Ochs i Capps (1996) wskazują na asymetrie w opowiadaniu o doświadczeniach przez dzieci i dorosłych, często na korzyść – prezentujących rzekomo „lepsze” wersje doświadczenia niż dzieci.

⁸⁸ Takie reagowanie jest częścią wielu powszednich codziennych dyskursów i jest elementem klótni (badanie form narracyjnych podtrzymujących konflikty międzyludzkie; Harre, Slocum, 1999).

⁸⁹ „...Wypowiadanie się, które reflektuje się w sensie wypowiedzi jest od razu zjawiskiem dwubiegunowym: zawiera jednocześnie „ja” które mówi i „ty” do którego to pierwsze się zwraca” (Ricoeur, 1990/2005, s. 75).

oraz po drugie opowiadającego, który posiada cel (jest zmotywowany do) opowiadania. Zgodnie z założeniem o istnieniu odbiorcy, każda opowieść jest adresowana do konkretnej osoby lub audytorium (Ochs, Capps, 1996; Kreiswirth, 2000; Hermans, 1999), co wpływa na jej zawartość i sposób prezentacji. Przykładem wpływu jest obecność słuchaczy, która jak dowodzą Thorne i współpracownicy (2004) wzmacnia wysiłki jednostki do tworzenia bardziej globalnego rozumienia własnego doświadczenia. Kiedy opowiadający kieruje swe słowa do audytorium zawsze uznaje kogoś za tzw. uprzywilejowanego słuchacza (Ochs, Capps, 1996). Informacje zwrotne od tej osoby cenione są wyżej i częściej, a w reakcji na nie nadawca modyfikuje dalszy ciąg opowiadania. Ponadto skutki opowiadania o własnym doświadczeniu osobie bliskiej zwrotnie wpływają na „ja” osoby opowiadającej. Pasupathi i Rich (2005) badając, w jaki sposób zachowanie słuchacza wpływa na potwierdzanie siebie przez opowiadającego o sobie (*self-verification theory*), dowiedli, że przyjaciele są ważnym źródłem formowania się percepcji siebie⁹⁰. Dzieje się to wtedy, gdy w konwersacji wykazują oni zainteresowanie (*responsiveness*), a nie wtedy, kiedy po prostu zgadzają się z opowiadającym.

Inne regulatory to tzw. testy narracyjne. Każdy słuchacz opowieści poddaje ją dwóm testom (Fisher, 2003): narracyjnej spójności (kompletności) i wiarygodności (rezonansu). Pierwszy z nich dotyczy wytworzenia się przekonania u odbiorcy, że narrator nie opuścił ważnych szczegółów, nie pomieszał faktów, nie pominął innych możliwych interpretacji. Drugi, test narracyjnej wiarygodności, wypada poprawnie, gdy słowa wywołują rezonans w życiu odbiorcy, gdy opowieść współbrzmi z jego własnymi opowieściami i gdy jest dla niego realistyczna psychologicznie. Niekiedy sądzi się nawet, iż opowieści zbyt proste i jednoznaczne wzbudzają podejrzenia, gdyż w niczym nie przypominają skomplikowanej natury własnego doświadczenia (Cozolino, 2001). Słuchacze wymagają także tzw. logiki dobrych powodów, czyli prezentacji takich intencji, które mogłyby pokierować przyszłym działaniem odbiorcy, gdyby to on był narratorem. Ponadczasowa publiczność (tzw. idealni odbiorcy – Fisher, 2003) określa wartości, jakie muszą cechować dobrą opowieść. Czynność opowiadania przyzwala na zaangażowanie odbiorców, są oni w pewnym sensie współautorami opowieści⁹¹. Nawet, jeśli adresat jest wyobrażony, to przywoływanie jego mentalnej reprezentacji prowadzi do tworzenia określonych wypowiedzi (por. dyskursywny umysł, Stemplewska-Żakowicz, 2004, 2001, 2002). Tworzy to u opowiadającego pewien stan motywacyjny, regulujący relacjonowanie zdarzeń.

2.3.2. Funkcje komunikacyjne czynności opowiadania i ich uwarunkowania

⁹⁰ Por. zjawisko Michała Anioła (*Michelangelo phenomenon*, Gasiul, 2005) – partnerzy pozostający w ścisłym związku ze sobą „rzeźbią” siebie nawzajem, tak, że każdy z nich doprowadza drugiego do realizacji wizji „ja” idealnego.

⁹¹ W terapii narracyjnej pomoc polega między innymi na dekonstruowaniu narracji nieadaptacyjnych (por. Soroko, 2007), towarzyszenie klientowi nazywane tam bywa „braniem udziału w narracjach pacjenta” (Lieb, Kanofsky, 2003), co implikuje jeszcze jeden aspekt współkonstruowania, a mianowicie uczestniczenie ludzi nawzajem w swoich narracjach.

Opowiadając historie ludzie wybierają i poddają refleksji zjawiska społeczne, a ich opowieści są często nawykową metodą komunikacji idei (Yannis, 2000). Opowiadanie jest dla ludzi czynnością gratyfikującą i warto próbować odpowiedzieć na pytanie, dlaczego tak się dzieje – jest to pytanie o funkcje narracji w procesie komunikacji. Adoptując podział funkcji językowych Buhlera oraz Jacobsona (Jakobson, 1976/2006; Burzyńska, Markowski, 2006) z dziedziny literaturoznawstwa do psychologii (por. Nadolska, 1995), warto wskazać wagę funkcji językowych w kontekście czynności opowiadania. Funkcja przedstawiająca (reprezentatywna, poznawcza, referencjalna – por. Kurcz, 2000) dotyczy odnoszenia się przez komunikat narracyjny do rzeczywistości pozajęzykowej – opowiadanie ma w tym sensie odpowiadać relacjonowanemu zdarzeniom, zjawiskom czy przeżyciom. Poziom adekwatności narracyjnego ujmowania zdarzeń może z jednej strony wynikać z tzw. kompetencji narracyjnej mówiącego, ale także z (ontologicznej) współbieżności dziania się zdarzeń i opowiadania o nich. Kompetencja narracyjna to umiejętność komunikacyjna. Z jednej strony więc jest to umiejętność opowiadania, zachowując najważniejsze aspekty strukturalne opowiadania i zawierając zróżnicowane treści oraz z drugiej, umiejętność rozumienia opowiadań (Baldock, 2006; McKeough, Genereux, 2003). Analiza funkcji reprezentatywnej komunikatu wiąże się z poznawczym ujęciem narracji – jako charakterystycznej aktywności poznawczej człowieka (por. dalej: Trzebiński, 2002a, 2002b, 2004, 2005). Funkcja ekspresywna (emotywna, emocjonalna) dotyczy pokazywania związków między opowiadającym a komunikatem. Czynność opowiadania (także pisanie) historii wiąże się z próbami zrozumienia i uproszczenia tego, co dzieje się w świecie społecznym i we własnym doświadczeniu (Pennebaker, Seagal, 1999; por. też Stephenson, Haylett, 2000). Efektem opowiadania jest ujawnianie własnych sposobów rozumienia dziejących się zdarzeń oraz siebie jako działającego podmiotu (por. autonarracja, w kolejnych podrozdziałach). Relacja między komunikatem a odbiorcą to funkcja impresyjna (konatywna), posiadająca w przypadku narracji szczególny wymiar praktyczny (Nadolska, 1995): dydaktyczny, egzemplifikujący, wyjaśniający. Jakobson (1976/2006) wskazuje, oprócz trzech podstawowych funkcji wymienionych przez Buhlera, także funkcję fatyczną (budowanie kontaktu) i metajęzykową (informującą o regułach kodu językowego) oraz estetyczną – w której komunikat odnosi się do samego siebie, wysuwa na plan pierwszy swoje własne ukształtowanie artystyczne czy porządek konstrukcyjny⁹².

Funkcje językowe – oprócz estetycznej i przedstawiającej – odnoszą się do partnerów interakcji. Narracja (opowiadanie) wpływa na budowanie relacji w aspekcie odsłaniania się (funkcja ekspresywna), wywierania wrażenia (autoprezentacji – funkcja impresyjna) oraz dostosowywania komunikatu do kontekstu relacji (funkcja fatyczna).

⁹² Wydaje się uzasadnione przyjąć, że funkcje te, wraz z estetyczną, nie są specyficzne dla dzieła literackiego, ponieważ powstały one na bazie dynamicznego (procesualnego) ujęcia komunikacji i odnoszą się do tego, jak każdy odbiorca może się do komunikatu odnieść.

Podsumowując, podczas opowiadania oprócz przedstawiania tzw. pejzażu akcji (*landscape of action*), czyli nakreślenia fabuły, pojawia się też prezentacja indywidualnego poglądu podmiotu na zjawiska (głównie) społeczne – jest to tzw. pejzaż świadomości (*landscape of consciousness* – Bruner, 1991; por. Angus i in., 2004). Pejzaż świadomości ujawnia ustosunkowanie się opowiadającego przez własny komentarz autora, ale przede wszystkim tworzy światy wewnętrzne innych bohaterów – wymaga zastosowania tzw. modelu / teorii umysłu⁹³. Opowiadanie odsłania perspektywę interpretacyjną i poddaje ją dialogowi ze słuchaczem – co każe podejść do opowiadania jako „sztuki wymiany doświadczeń” (Benjamin, za: Ricoeur, 1990/2005) i trenować się w uznawaniu własnej perspektywy jako jednej z możliwych dostępnych interpretacji rzeczywistości. W toku dialogu perspektywy te są uzgadniane i później mogą stanowić bazę dla samookreślenia (por. dialogiczność umysłu – dalsze rozważania).

Aktywność poznawczą osoby opowiadającej w kontekście społecznym, przedstawia Gergen (1998). Konstruowanie opowieści ma przyczynić się do powstania zrozumiałej, dobrze uformowanej wypowiedzi o narracyjnej strukturze. Wymienione niżej elementy są etapami owej aktywności i jednocześnie kryteriami opowieści, spełniającej testy narracyjne (por. wyżej, Fisher, 2003). Po pierwsze osoba ustanawia wartościowy punkt końcowy (*endpoint*), czyli wydarzenie, które ma zostać wyjaśnione, stan lub cel, który powinien być osiągnięty czy pominięty. Punkt końcowy jest zwykle nasycony wartościowaniem pozytywnym lub negatywnym. Po drugie osoba wybiera zdarzenia, które czynią wspomniany punkt końcowy bardziej dostępnym, prawdopodobnym i żywym. Po trzecie porządkuje zdarzenia w sekwencji czasowe, a także powiązania przyczynowe – dobra opowieść powinna zdarzenia nie tylko prezentować, ale także wyjaśniać. Po czwarte, opowiadający dbać musi o stabilność tożsamości bohaterów i pokazywanie motywów ich działań w sposób wiarygodny. Ostatnim zadaniem jest zakomunikowanie, werbalne lub niewerbalne, zakończenia (*demarcation sign*). Sprostanie zadaniu, jakim jest tworzenie opowieści, jest związane z kompetencją narracyjną autora, a sprostanie zrozumieniu opowieści z kompetencją narracyjną słuchacza.

2.3.3 Kompetencja narracyjna a rozwój narracyjny

Kompetencja narracyjna to umiejętność rozumienia i tworzenia opowiadań – posiada ona więc aspekt „czytelniczy” i „autorski”. Jej wykształcenie wymaga odpowiedniego poziomu rozwoju poznawczego (Baldock, 2006) lub rozwoju narracyjnego (McKeough, Genereux, 2003). Najczęściej badania określające poziom

⁹³ Teoria umysłu (*Theory of Mind* – por. Kleinknecht, Beike, 2004) to umiejętność przewidywania, co mogą myśleć inne osoby; umiejętność ta dynamicznie rozwija się w wieku przedszkolnym; warunkuje odtwarzanie informacji z pamięci autobiograficznej.

rozwoju narracyjnego prowadzone są z wykorzystaniem opowiadań (dzieci) do prezentowanych historyjek obrazkowych (Ligęza, 2004; Schneider i in., 2004).

Definiując kompetencję narracyjną głównie jako umiejętność tworzenia opowiadań, wato zwrócić uwagę na inne kompetencje, z którymi współistnieje. Kompetencja narracyjna wiąże się z wiedzą o języku (kompetencją językową⁹⁴), wiedzą o regułach użycia języka (kompetencję komunikacyjną⁹⁵) oraz umiejętnością odpowiedniego zachowania językowego w określonej sytuacji społecznej (kompetencją socjolingwistyczna – por. Nadolska, 1995; Baldock, 2006; Hymes, za: Piotrowski, 1980). Kompetencja narracyjna integruje różne aspekty posługiwania się językiem. Definiuje się ją jako wiedzę „[...] o istocie i strukturze narracji, o jej podstawowych funkcjach i kategoriach stylistycznych, przejawiająca się w złożonej sprawności językowej, związanej z konstruowaniem wypowiedzi narracyjnych o określonych cechach gatunkowych zgodnie z obowiązującymi normami i adekwatnie do sytuacji” (Nadolska, 1995; s. 43). Kompetencja narracyjna to także umiejętność przyswajania, interpretowania i działania w odpowiedzi na usłyszane historie, czyli zdolność obcowania z narracjami innych ludzi⁹⁶. Odróżnianie tekstów narracyjnych od opisowych może być rozumiane jako przejaw tzw. intuicji narracyjnej – zarówno dorośli jak i dzieci bardzo łatwo identyfikują dobre (czyli przejawiające jak najwięcej strukturalnych właściwości) opowiadania (Trzebiński, 2004, s. 63). Obydwa aspekty kompetencji narracyjnej mają swoje rozwojowe początki w pierwszych latach życia, powstają z bardziej podstawowych kompetencji i wzajemnie warunkują się w rozwoju⁹⁷. Poniżej przedstawię niektóre ze składowych kompetencji narracyjnej.

Tworzenie pierwszych opowiadań wiąże się z wcześniejszym zaznajamianiem dzieci z narracjami kulturowymi (por. Bruner, 2006, s. 67 – kształtowanie tzw. wrażliwości narracyjnej), ale także wykształceniem się pewnych elementarnych kompetencji poznawczych, z których najważniejszymi są operacja odniesienia oraz teorie umysłu wraz z dostrzeganiem intencjonalności. Początkiem rozwoju dyskursu narracyjnego u dzieci jest powstanie zamiaru przekazywania informacji dotyczącej

⁹⁴ Kompetencja językowa to albo łączna umiejętność posługiwania się językiem (definicja szeroka) albo, z inspiracji Chomskiego – uniwersalna gramatyka generatywna (definicja wąska). Uniwersalna gramatyka jest stanem wyjściowym umysłu/mózgu i składa się ze składni, semantyki (forma logiczna) i fonologii (Kurcz, 2000, s. 88-91). Pozwala ona na nieskończone stosowanie skończonego zbioru środków dzięki regułom transformacji zachodzących między strukturą głęboką a powierzchnią. Jednostką kompetencji językowej jest zdanie i leżący u jego podstaw sąd (Kurcz, 2000).

⁹⁵ Warto wskazać za Piotrowskim (1980, s. 102-103), iż kompetencja komunikacyjna wykracza poza komunikację werbalną i obejmuje oprócz czynników poznawczych także emocjonalne i wolicjonalne, a ponadto nie jest nigdy wyizolowana z relacji społecznych. Czynności językowe są działaniami społecznymi (Zgółka, 1980).

⁹⁶ Co ciekawe, tak rozumiana kompetencja narracyjna jest podstawową umiejętnością w tzw. medycynie narracyjnej, czyli medycynie kładącej nacisk na zdolność lekarzy do słuchania opowieści pacjentów i diagnozowania wspieranego zrozumieniem znaczenia symptomu w historii życia osoby (Charon, 2001; Greenhalgh, Hurwitz, 2005).

⁹⁷ Prowadzone były też (Mar, 2004) badania neuropsychologiczne (neuroobrazowanie), które wskazały, że zarówno tworzenie jak i rozumienie opowiadań aktywizują takie same rejony w mózgu (głównie obszary prawej półkuli w pobliżu kory czołowej, płata skroniowego i zakrętu obręczy).

wydarzeń, które nie dzieją się „tu i teraz” (przemieszczenie się mowy poza „tu i teraz”), czyli dokonanie tzw. operacji odniesienia, która ma miejsce około osiemnastego miesiąca życia – kiedy pozwala na to aparat percepcyjny (Shugar, 2001). Zamiar ten pojawia się jako efekt spostrzegania zmian w rzeczywistości (np. znikania i pojawiania się obiektów w polu percepcyjnym)⁹⁸. Jest wspierany przez dorosłych, angażujących się w próby zrozumienia i zachęcania dziecka do dzielenia się z jednej strony postrzeganiem zjawisk zewnętrznych, a z drugiej próbami odnoszenia ich do własnego doświadczenia (por. rozwój regulacji emocji, Thompson, 1999), co najczęściej przybiera formę autonarracji – opowiadania o swoich aktualnych wrażeniach, a także wspomnieniach (Nelson, 1993; McAdams, 2001). Pierwsze narracje dzieci są w znacznym stopniu współtworzone w dialogu z rodzicem (por. Pasupathi, 2001; Kleinknecht, Beike, 2004; Fivush, w: Maruszewski, 2005b).

Dokonywanie operacji odniesienia jest kompetencją związaną z percepcją czasu, wpływającą zarówno na rozumienie jak i konstruowanie opowiadań. Percepcja czasu rozwija się na bazie powtarzania cykli czynności (rutynowość) opiekuńczych (por. Baldock, 2006; por. rozumienie niezmienników, Vasta i in., 1995). Czas zaczyna być doświadczany jako liniowy, gdyż dziecko zauważa następstwa zdarzeń (Ligęza, 2004) i buduje ich reprezentację poznawczą w formie skryptu⁹⁹. Dalej wykształcają się pierwsze powiązania przyczynowo-skutkowe – będące pierwszymi próbami nadania znaczenia zdarzeniom. Najpierw powstają powiązania fizyczne i czasowe, a później dopiero intencjonalne (McKeough, Genereux, 2003). Przyczynowość czasowa wiąże się z wnioskowaniem o stanowieniu przyczyny jedynie na podstawie czasowego poprzedzania, a fizyczna oznacza dostrzeganie powiązań między zdarzeniami fizycznymi.

Natomiast powstanie przyczynowości intencjonalnej można prześledzić na podstawie rozwoju postrzegania społecznego, które przebiega w następującym porządku (Tomasello, 2002; Astington, 1993; w: Bokus, 2005): ludzie to istoty żywe (ludzie różnią się od przedmiotów – niemowlęctwo), intencjonalne (myśli ludzi różnią się od przedmiotów – 2 rok życia), obdarzone umysłem (umysł to nie pojemnik na myśli, ale aktywne przetwarzanie – 4 rok życia). Pod koniec pierwszego roku życia dzieci już zaczynają rozumieć innych jako posiadających intencje i same postrzegają siebie jako sprawców działań (Vasta i in., 1995; Stern, w: McAdams, 2001; Ligęza, 2004). Tworzenie i rozumienie opowiadań wiarygodnych i spójnych wymaga rozwoju intencjonalności (McAdams, 2001), czyli uznania, że w świecie społecznym cel istnieje wcześniej niż

⁹⁸ Shugar (2001, s. 85) cytuje Charlotte Buhler, która pierwsza wyodrębniła tzw. funkcję narracyjną, obserwując swoją córeczkę, która po powrocie ze spaceru powiedziała jej „daten lalala”, co Buhler zinterpretowała jako „żołnierze [Soldaten] śpiewają”, wiedząc, że dziewczynka podczas spaceru widziała śpiewających żołnierzy. Przykład ten pokazuje także, iż zrozumienie pierwszych narracji dziecka przez rodzica jest związane ze współuczestnictwem z dzieckiem w zdarzeniach, które później stają się budulcem takiej pre-narracji (Shugar, *ibidem*) lub „składanki” (*heap* – Applebee, w: Baldock, 2006).

⁹⁹ Skrypt to struktura wiedzy zawierająca informację o tym, jak przebiegają / rozwijają się w czasie różne byty (Holmberg, Verhoff, 1996, w: Singer 2004b); reprezentacja pojęciowa stereotypowych zdarzeń; skonwencjonalizowana wiedza o sytuacjach z życia codziennego (Schank i Abelson, 1977, w: Osiejuk, 1992).

działanie wybrane dla jego osiągnięcia, a ludzie mogą być motywowani wewnętrznie. Powiązania „motywacja – zachowanie” oraz „zachowanie – cel” są zarówno osią reguły wyjaśniającej zjawiska w świecie społecznym, jak i podstawowym składnikiem akcji, rozumianej jako szereg zdarzeń współtworzących fabułę, rozwijających się w określonym celu (*Podręczny słownik terminów literackich...*).

Dla zrozumienia cudzych intencji wydaje się niezbędne posługiwanie się tzw. modelem umysłu (Baldock, 2006, Herman, 2006; Cozolino, 2001), który jako ukryta teoria osobowości pozwala przywołać przekonania, pragnienia, uczucia na podstawie spostrzeganych zachowań innych ludzi (ukryta teoria jest bazą pejzażu świadomości – por. Bruner, 1991). Działalnością ćwiczącą wykorzystywanie teorii umysłu jest zabawa, w której dziecko odgrywa lub opowiada różne warianty opowieści (Ligęza, 2004; Patterson, Monroe, 1998). Pojawiające się elementy decentracji poznawczej (która ma charakter progresywny i zaczyna się nawet od niemowlęctwa – Vasta i in., 1995) oraz później myślenia formalnego (por. McAdams, 2001a) wspierają kolejny aspekt kompetencji narracyjnej, jakim jest umiejętność dostrzegania, iż opowieści zawsze prezentowane są z jakiegoś punktu widzenia i mogą różnić się w zależności od tego, kto z zaangażowanych bohaterów byłby narratorem (por. Bokus, 2005 – badania nad światem fabuły z perspektywy bohaterów opowiadania). Wraz z rozwojem coraz ważniejszymi dla opowiadających staje się więc treść społeczno-psychologiczna (McKeough, Genereux, 2003 – por. Tabela 8).

Przyczynowość psychologiczna pozwala interpretować działania bohaterów w kontekście całości biografii i ich psychologicznych właściwości. Osoba opowiadająca porządkuje zdarzenia, co wpływa na zwiększenie spójności opowiadań. Jak piszą Habermas i Bluck (2000), najpierw dziecko uczy się umiejscawiać pojedyncze zdarzenia w czasie (spójność czasowa). Wtedy główną treścią opowiadania jest jakaś centralna sytuacja (Applebee, w: Baldock, 2006). Później łączy zdarzenia na podstawie wiedzy o normatywnych i wyraźnych zdarzeniach jako ważnych elementach biografii (spójność biograficzna). Na dalszych etapach rozwoju występuje porządkowanie zdarzeń przez wyjaśnianie ich przyczyn, także psychologicznych (spójność przyczynowa) i wreszcie łączenie i podsumowywanie różnych tematów jako motywów przewodnich życia (spójność tematyczna). Wszystkie cztery sposoby porządkowania zdarzeń jednocześnie występują dopiero w narracji adolescentów, którzy potrafią interpretować działania ludzi psychologicznie, biograficznie i jako uwarunkowane kulturowo (Habermas, Bluck, 2000).

Wraz z rozwojem składowych elementów kompetencji narracyjnej, zmienia się jednak nie tylko treść opowiadań oraz stopnie ich spójności, ale także poziom ich złożoności strukturalnej (McKeough, Genereux, 2003; Franzosi, 1998). Złożoność strukturalna to umiejętności opowiadania historii składających się z podstawowych jednostek strukturalnych (np. wydarzenie początkowe, wewnętrzna odpowiedź bohatera, cel bohatera, działania, wynik, zakończenie). Przed trzecim rokiem życia dzieci przywołują proste historie przy pomocy dorosłego, a w wieku 6-8 lat potrafią już

samodzielnie konstruować opowieść z każdym z elementem strukturalnym i oczekują również obecności początków, rozwinięć i zakończeń w opowieściach, których są odbiorcami. W wieku ok. 10 lat dzieci dodają do tej podstawowej struktury epizody powtarzających się prób osiągnięcia celu przez bohatera. Później (12-18 rok życia) próbują łączyć różne epizody opowiadania w nową, nadrzędną strukturę, coraz bardziej zintegrowaną i spójną. Historie posiadają wtedy humorystyczne zakończenia, ułożone są jedna w drugiej lub mają więcej niż jedną warstwę znaczeniową. Taka budowa opowieści świadczy o zdystansowaniu się do relacjonowanych zdarzeń i umiejętności tolerowania możliwości odmiennego interpretowania tego samego zdarzenia.

Tabela 8. Wzbogacanie wątku opowiadania w ciągu życia. Opracowanie na podstawie: McKeough, Genereux (2003).

Główna cecha	Wiek	Charakterystyka opowiadania
Akcja	4 lata	Opowieść ma sekwencję zdarzeń, które są ułożone czasowo, przyczynowo-skutkowo lub powiązane referencjalnie. Powiązania pojawiają się wyłącznie w świecie fizycznym.
Intencja	6 lat	Opowieść zawiera jawnie lub domyślnie odniesienie do stanu mentalnego, który motywuje opisywane działania bohatera w świecie fizycznym. Pojawia się też problem, który musi być pod koniec opowiadania rozwiązany.
	8 lat	Opowieść posiada problem i serię prób jego rozwiązania przez bohatera, które się nie powiodły (lub innych komplikacji – niekoniecznie rozwiązujących problem) wraz ujawnianiem stanów mentalnych.
	10 lat	Pewien wątek czy perypetie są ważniejsze niż inne, i wraz z tym rozszerzone jest zainteresowanie stanami mentalnymi zaangażowanego w nie bohatera. Rozwiązanie akcji jest związane ze zmianą stanu uczuć bohatera.
Interpretacja	12 lat	Uwaga opowiadającego przenosi się ze stanów mentalnych bohatera do przyczyn i uwarunkowań tych stanów. Konstelacja osobowych lub środowiskowych uwarunkowań tworzy pewien profil psychologiczny bohatera (stałość pewnych cech w czasie).
	14 lat	Przywoływane są dodatkowe cechy postaci i pojawia się interakcja między wcześniej stworzonym profilem, a dodatkowymi cechami („walka wewnętrzna”), co prowadzi do dalszych komplikacji akcji.
	18 lat	Pojawia się dialektyczna relacja między cechami i stanami wewnętrznymi i służy ona za narzędzie zapewniania większego sensu i spójności opowiadania.

Podsumowując, rozwój kompetencji narracyjnej jako umiejętności opowiadania oznacza zwiększanie się złożoności strukturalnej opowiadań, uzyskiwanie spójności przez rozmaite sposoby porządkowania zdarzeń oraz wzbogacanie treści opowiadań o wątki psychologiczne i kulturowe. Według Brunera (2006, s. 66) umiejętność prowadzenia narracji jest zarówno uwarunkowana indywidualnymi skłonnościami, uwarunkowana sytuacyjnie, na przykład zmniejsza się w warunkach stresu) jak i może być kształcona w toku edukacji. Rozwój kompetencji narracyjnej jako sposobu rozumienia opowiadań, z jednej strony uznawany jest za intuicyjną (automatyczną) skłonność (por. Trzebiński, 2004; McKeough, Genereux, 2003), a z drugiej wiąże się z

aktywnymi modelami umysłu oraz treningiem w zakresie tolerowania odmiennych od własnego punktów widzenia. Kompetencja narracyjna, będąca umiejętnością komunikacyjną wydaje się być ściśle związana z poznawczymi procesami nadawania znaczenia zdarzeniom i własnym przeżyciom.

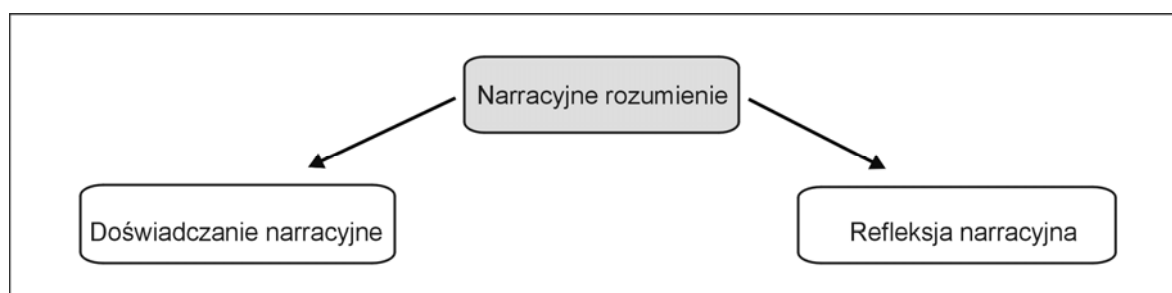
2.4 Narracja jako sposób myślenia

Wielokrotnie podkreśla się w literaturze, iż ograniczenie narracji do zjawisk komunikacyjnych (por. Gasiul, 2005) lub jedynie do tekstu (Rosner, 2006) prowadzi do pomijania istotnych jej charakterystyk. Pojawiają się jednak podejścia sugerujące, iż narracja to „coś więcej”, że na poziomie komunikatu (tekstu) manifestuje się coś głębszego. Proponuje się na przykład, że narracja to przejaw działania ludzkiego w wymiarze społecznym (McIntrye, w: Rosner, 2006) lub indywidualnym (por. np. koncepcje skryptów Tomkinsa, w: Oleś, 2003), a także sposób organizowania napływających informacji i myślenia (Trzebiński, 2002a, 2002b, 2004, 2005). Proponuję teraz przyrzeć się psychologicznym koncepcjom narracji, szczególnie przez pryzmat psychologii poznawczej, rozważając funkcje myślenia narracyjnego.

Trzebiński (2005, s. 67) dowodzi, że nie warto sprowadzać narracji do opowiadania sobie lub komuś o czymś, trzeba odróżnić narracyjne myślenie od opowiadania o historiach. „Często przeceniamy rolę utworzonych w refleksyjny sposób opowieści dla zachowań człowieka a nie doceniamy roli narracji jako sposobu rozumienia i przeżywania zdarzeń, sposobu częściowo tylko będącego pod kontrolą świadomości” (*ibidem*). Otóż jak pisze Trzebiński (2004) istnieją dwa typy narracyjnego rozumienia (por. Rysunek 4), które charakteryzują się odmienną aktywnością psychiczną (tak jak – pisze Trzebiński – różni się treść właśnie czytanej książki od treści refleksji nad tą książką). Jest to po pierwsze tzw. doświadczenie narracyjne. Strumień faktów interpretowany jest przez jednostkę jako historia, która ma początek, zakończenie oraz wątek narracyjny wiążący zdarzenia w sensowną całość (Trzebiński, 2005). Człowiek posiada wiedzę narracyjną zakodowaną w schematach narracyjnych, które zaktywizowane wywołują gotowość do interpretowania rzeczywistości w narracyjny sposób. Wzbudzenie schematu narracyjnego ukierunkowuje uwagę i integruje napływające dane adekwatnie do struktury schematu: „bohater z określonymi intencjami napotyka na trudności, które w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych celów zostają bądź nie zostają przezwyciężone” – jest to tzw. model dramaturgiczny (Trzebiński, 2002, s. 22). W ten sposób człowiek dostrzega historie w świecie i przeżywa je (działa jako uczestnik historii)¹⁰⁰. Uaktywnienie schematu narracyjnego znacznie ułatwia nadanie lub odnalezienie sensu, celu i spójności w wydarzeniach i doświadczeniach (nawet, jeśli nie

¹⁰⁰ Gergen (1998) podaje przykład oglądania gry na boisku – „doświadczamy uczestnictwa w rozwijającej się opowieści, że jest to akcja, która jest dookreślona (*indexed*) w terminach narracyjnej przed-struktury (*forestructure*)”.

dotyczy to świata „ludzkiego”, ale poruszających się figur geometrycznych, jak w badaniach Michotte’a¹⁰¹ – badania te cytowane są dla wskazania, że aktywność poznawcza – ściślej percepcja – jest narracyjna; por. Stemplewska-Żakowicz, 2002, s. 83; Trzebiński, 2004, s. 70). W podejściu poznawczym narracja jest najpierw przeżyta lub odegrana, a później dopiero może (choć niekoniecznie) być poddana refleksji (uświadomiona) i opowiedziana (innym ludziom lub sobie). Po drugie właśnie, narracyjne rozumienie występuje w formie tzw. refleksji narracyjnej. Jest to sytuacja, w której osoba uświadamia sobie określoną historię i przyjmuje wobec niej perspektywę obserwatora, poszukującego sensu. Często dzieje się tak w przełomowych momentach życia (takich jak np. zakłócenia i odstępstwa od spodziewanych zdarzeń i rytmu działania, konieczność dokonania oceny, bilansu, konieczność lub możliwości opowiedzenia innym), które zbliżają osobę do nieświadomych sposobów doświadczania sytuacji (wgląd, redefinicja). Niezależnie od stopnia uświadomienia historii, jest ona zdeterminowana sposobem organizacji wiedzy o świecie, która interpretuje napływające fakty. Dlatego według Trzebińskiego (2005) analizowania struktury i treści narracji (czyli tutaj schematów narracyjnych) można dokonywać nie poprzez badanie wypowiedzi ludzi, ale obserwowanie narracji w działaniu lub w procesach poznawczych człowieka.



Rysunek 4. Dwa typy rozumienia narracyjnego wg Trzebińskiego (2004). Opracowanie własne na podstawie cytowanej literatury.

Poznawcze ujęcie ma źródła w konstruktywizmie poznawczym i myśli Brunera (1991, 2006), który twierdzi, iż nie chodzi o to, w jaki sposób narracja jako tekst (opowieść) jest konstruowana, ale jak działa jako instrument umysłu. Bruner (1991, 2006, por. Oleś, 2003) często cytowany jest jako autor rozróżnienia dwóch paradygmatów (modusów) myślenia¹⁰² – paradygmatycznego (logiczno-naukowego) i narracyjnego. Myśląc w paradygmatyczny sposób, ludzie uogólniają własne obserwacje empiryczne, określają zależności przyczynowe między doświadczeniami i stosują do tego kategorie logiczne, natomiast myśląc narracyjnie ludzie opowiadają o zmienności intencji w czasie (swoich lub cudzych), wartościując i stosując kategorie pragnień, potrzeb i celów¹⁰³. Dwa

¹⁰¹ Więcej piszę o nich w części poświęconej kwestionariuszowi inklinacji narracyjnej.

¹⁰² Myślenia, czyli organizowania i zawiadywania wiedzą o świecie (Bruner, 2006, s. 64)

¹⁰³ Na przykład wzbudzanie narracyjnego lub paradygmatycznego myślenia w badaniach Trzebińskiego (2002b, s. 52) odbywało się na zasadzie primingu – przez wcześniejsze zadanie polegające na układaniu

modusy myślenia mają więc odmienne funkcje: myślenie paradygmatyczne porządkuje i wyjaśnia fakty fizyczne (jest komputacjonalistyczne), a narracyjne nadaje znaczenia działaniom ludzkim (warunkuje interpretację – jest kulturowe).

Bruner (2006, 1991) wymienia dziewięć sposobów, w jakie narracyjne interpretacje nadają kształt powoływanym przez nie rzeczywistościom. Przyjmuję tutaj, że interpretacje te są automatycznym działaniem schematów narracyjnych – byłby to zgodne z konstruktywistycznym stanowiskiem Brunera – choć z pewnością odnoszą się one także do narracji jako procesu opowiadania i efektu tego procesu (opowieści). Warto jednak pamiętać, iż interpretacje narracyjne (także przez samego Brunera oraz na przykład przez McIntyre'a¹⁰⁴) uznawane są za działanie wyuczonych wzorców sensotwórczych. Konstrukcyjna funkcja narracji realizuje się zatem zgodnie z następującymi zasadami.

1. Organizacja czasu – narracja dzieli czas na odcinki przez wyszczególnianie wydarzeń. Mogą być ułożone chronologiczne (tzw. ściśle sekwencjonowanie) oraz retrospekcyjnie czy antycypacyjnie.
2. Gatunkowa szczegółowość i generatywność gatunków – narracje opowiadają o szczegółach, ale przynależą do szerszych gatunków (np. gatunków mowy jak według Bachtina, czy gatunków literackich, czy aktów mowy – por. poprzedni podrozdział).
3. Intencje działań – w narracji przedstawiane są powody ludzkich działań (przekonania, pragnienia, potoczne teorie umysłu, emocje), a zjawiska fizyczne istnieją jako sceneria, kontekst czy świat przedstawiony.
4. Hermeneutyczna kompozycja – opowieść może być interpretowana na wiele sposobów (sama pozostając interpretacją rzeczywistości – por. Ricoeur, 1990/2005), i według Brunera (2006, s. 191) nie istnieje żaden racjonalny ani empiryczny sposób ustanowienia jednego dobrego odczytania. Dobroć odczytania może być osiągnięta asymptotycznie przez kołową interpretację (por. koło hermeneutyczne – następna część rozważań) oraz zrozumiałość i wiarygodność przekazu tej interpretacji. Znaczne zaangażowanie interpretacyjne odbiorców sprawia, że współkonstruuują oni znaczenie narracji.
5. Kanoniczność i jej naruszanie – narracja jest godna opowiedzenia, gdy narusza oczekiwany porządek, zaskakuje i intryguje (por. Ricoeur, 1990/2005), dlatego

opowiadania do obrazków (wzbudzania narracyjne) lub opis cech osobowości postaci na obrazkach (wzbudzanie paradygmatyczne).

¹⁰⁴ Wg McIntyre narracja jest strukturą nabytą w toku socjalizacji i zapoznawania się z tradycją (stykania się z wzorcami narracyjnymi w literaturze, sztuce, życiu potocznym), służy wyuczonemu „odczytywaniu” rzeczywistości (Maruna, Ramsden, 2004). Jednak narracja jako struktura znacząca może być także rozpatrywana jako immanentna cecha ludzkiego umysłu, bardziej jako sposób „pisanie” (konstruowania) rzeczywistości. Dygresją tą chcę wskazać dwa kolejne sposoby ujmowania narracyjnej interpretacji rzeczywistości – jako automatycznego organizowania narracyjnego oraz jako nabytej w doświadczeniu struktury. Dookreślenie natury tego zjawiska jest poważnym problemem ontologicznym, choć raczej problemem nierozwiązywalnym („Nigdy się nie dowiemy, czy uczymy się życia od narracji czy narracji od życia” – Bruner, 2006, s. 134) na tym etapie zajmowania się narracją w naukach społecznych...

opowiadający stara się dramatyzować akcję, „uniezwykłać”, to co dobrze znane i oczekiwane jako poprawne.

6. Niejednoznaczność odniesienia (funkcji referencyjnej – wg Jakobsona, por. wyżej) – narracja odnosi się do rzeczywistości w sposób niejednoznaczny – nacechowana jest fikcją – nawet jeśli przedstawia fakty, to podlega generatywności gatunku oraz perspektywie indywidualnej narratora.
7. Centralne jest miejsce problemu (problematyzowania) w narracyjnej rzeczywistości – jednak przy założeniu, że to, co uznane zostaje za problem jest kontekstualne, historyczne i normatywne.
8. Nieodłączna negocjowalność – opowiadając i słuchając opowiadań ludzie uwzględniają (lub nie – oczywiście, ale narracja daje taką możliwość) inne możliwe interpretacje tej samej rzeczywistości.
9. Historyczna rozciągłość – narracja jest nieprzerwanym procesem, w którym narracje nabudowywane są jedna na drugą, przy zachowaniu ciągłości, wynikania zdarzeń z siebie nawzajem. Ta właściwość narracji jest związana z procesami stabilizującymi tożsamość opowiadającego.

Narracyjne organizowanie rzeczywistości jest procesem naturalnym, podobnie przebiegającym u wszystkich ludzi – akcentuje się w nim powszechność (por. Bartosz, 2004). Jego efektem jest spostrzeganie świata jako opowieści i uczestniczenie w rozgrywających się historiach (por. wyżej) oraz opowiadanie historii. Zgodnie z rozważaniami Trzebińskiego (2002) struktura schematu narracyjnego u każdego człowieka jest taka sama, jednak różni ludzie mogą prezentować różny styl interpretacji zdarzeń a wraz z tym – zachowań. Jest to argument, aby zajmować się narracjami jako zindywidualizowanymi (to znaczy mocno osadzonymi w doświadczeniu i historii jednostki oraz wynikającymi z aktualnej relacji) sposobami interpretacji napływających informacji, (por. Bartosz, 2004). Powstaje więc potrzeba przyjrzenia się temu, jak ludzie narracyjnie ujmują własne (osobiście ważne – Feldman i in., 2004) doświadczenie.

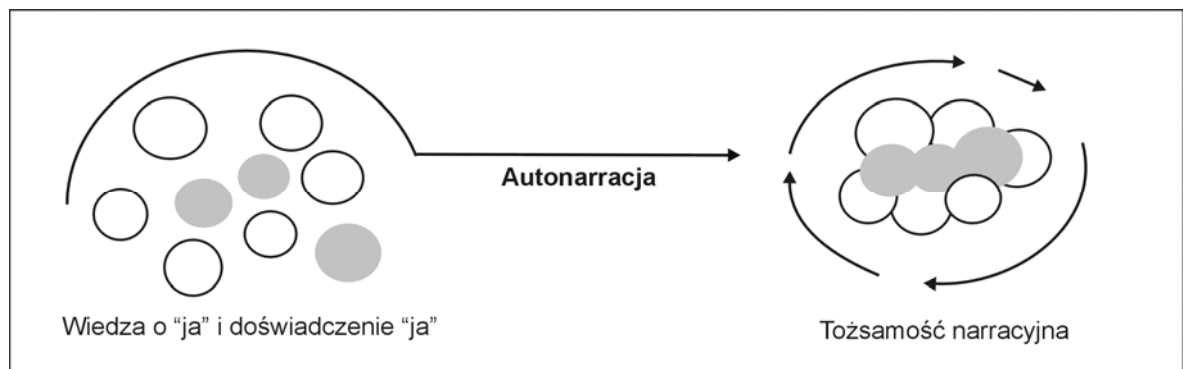
2.5 Autonarracja jako integrowanie własnego doświadczenia

Autonarracja może być rozumiana bądź jako proces bądź produkt tego procesu – przy czym w poniższych rozważaniach akcentuję głównie procesualność autonarracji, pamiętając, iż jej efektem będą opowieści, jakie ludzie snują na swój temat. Autonarracja jest więc procesem integrowania heterogenicznej wiedzy o sobie w sposób narracyjny¹⁰⁵ w celu konstytuowania tożsamości¹⁰⁶. Proces ten polega na nieustannym nadawaniu

¹⁰⁵ „Narracyjny” oznacza tutaj podobny do opowieści, posiadający cechy strukturalne, treściowe i znaczeniowe opowieści i/lub cechy charakterystyczne schematu narracyjnego. Pojęcie to zostanie szczegółowo zdefiniowane w ostatnim podrozdziale tej części.

¹⁰⁶ Oczywiście nie tylko w kontekście autonarracji i tożsamości w psychologii zajmowano się porządkowaniem świata wewnętrznego. Innym przykładem może być choćby przez badanie światopoglądu (Gurycka, 1998), który definiowany był jako globalny osobisty obraz (reprezentacja) świata w umyśle

znaczenia swojemu życiu (interpretowaniu): po pierwsze na łączeniu (selekcjonowaniu, reinterpretowaniu) różnorodnych informacji, jakie na swój temat zgromadziła w pamięci (autobiograficznej) jednostka; po drugie porządkowaniu aktualnego doświadczenia, także przedwerbalnego; po trzecie na wspomaganium aktualizowania projektu siebie. Integracja ta zachodzi w różnych aspektach czasowych. Efektem jest ciągle tworzona tożsamość, którą nazwać można narracyjną, ponieważ integrowanie wiedzy o sobie odbywa się zgodnie z zasadami opowieści. Po jednej stronie jest więc (naturalnie) heterogeniczna wiedza o „ja” i doświadczanie „ja”, a po drugiej (względnie) stabilna tożsamość, które połączone są procesem autonarracji (por. Rysunek 5).



Rysunek 5. Autonarracja jako proces integrujący doświadczenie osobiste. Opracowanie własne.

2.5.1 Pojęcie tożsamości narracyjnej i doświadczenia

Tożsamość definiuje się w psychologii różnorodnie (por. Szczukiewicz, 1998; Gałdowa, 2000), głównie podkreślając, że oznacza ona poczucie odrębności od otoczenia (indywidualność, autonomia), poczucie posiadania wewnętrznej treści (przekonania, potrzeby, motywy, wartości, standardy) oraz procesy integracyjne. Istotą tożsamości jest odnoszenie czegoś (także siebie) wobec siebie lub, inaczej mówiąc, spoglądanie na siebie z wewnętrznej perspektywy. Tradycyjnie uznaje się tożsamość za konstrukt przedstawiający stałe i niezmiennie charakterystyki osoby, gdyż znalezienie odpowiedzi na pytanie tożsamościowe: „kim jestem?” wyznacza spójność zachowań i stałość podmiotu¹⁰⁷. Jednak coraz częściej w literaturze podkreśla się dynamiczne i zmienne właściwości tożsamości – szczególnie w ujęciach postmodernistycznych kładzie się nacisk na ciągle i kontekstualne konstruowanie tożsamości w relacjach społecznych (por. także stabilność a zmiana rozwojowa, w: McAdams i in., 2006). Zamiast mówić albo o stabilnej albo zmiennej tożsamości, warto przywrócić się funkcji stabilizującej względem tego, co w doświadczeniu zmienne. Otóż tożsamość integruje różnorodne spektrum ról i relacji jednocześnie charakteryzujących jednostkę (integracja synchroniczna) oraz

człowieka, wraz miejscem własnego „ja” w tym obrazie, który to obraz odzwierciedla realny świat w postaci selektywnego zbioru faktów i ich porządku.

¹⁰⁷ Znalezienie odpowiedzi na to pytanie jest jednym z zadań rozwojowych. Mówią między innymi i o tym liczne koncepcje rozwoju tożsamości – por. np. Erikson, 2000; Brzezińska, 2000.

zestawia cechy jednostki historycznie (integracja diachroniczna). Dziedziny, w których dochodzi to tej integracji, to tożsamość osobista, związana z uformowaniem się struktury „ja” oraz tożsamość społeczna, wiązana z uformowaniem się struktury „my” (Brzezińska, 2000, s. 239).

Szczególnie użyteczne dla zrozumienia owej funkcji stabilizującej, jest pojęcie tożsamości narracyjnej, które zarysuję tutaj za McAdamsem (2001a; McAdams i in., 2004)¹⁰⁸. Tożsamość narracyjna według niego¹⁰⁹ jest konfiguracją wiedzy o sobie-w-dorośłym-świecie, zapewniającą poczucie stałości i ciągłości. Jednak jej istotą nie jest – jak w klasycznych ujęciach – odpowiedź na pytanie: „kim jestem?”, ale przede wszystkim specyficzny (narracyjny) sposób aranżacji *self* – oznaczający tu rozumienie siebie i swojego miejsce w świecie w egzystencjalnych terminach i ujęcie siebie w opowieści o sobie (McAdams, 2001a; McAdams i in., 2004). Tożsamość nie jest więc tym samym, co pojęcie „ja”, ale jest bardziej złożonym samorozumieniem (procesem integracyjnym). Są w nim obecne zarówno treści jednostkowe, jak i treści społeczno-kulturowe. W związku z rozwojem kompetencji narracyjnej jednostki konfigurują *self* przez tworzenie opowieści definiujących siebie (*self-defining stories*), a później przez tworzenie także rozleglejszej historii życia (*life-story*)¹¹⁰. Taka historia życia powstaje dzięki selekcji i interpretacji, więc w pewnym sensie tożsamość jest celowym wyborem osoby, co do tego, jakie fakty uznać za centralne dla swojego życia i wokół jakich faktów opowiadać o sobie. Chociaż więc historia życia jest oparta na faktach biograficznych, to wychodzi poza nie właśnie przez konstruowanie (wyobrażeniowe) zarówno przeszłość jak i przyszłość, ale także przyszłości.

Kategoria doświadczenia¹¹¹ w psychologii używana jest w dwojakim sensie (Trzebińska, 1995, s. 41; por. Denzin, 1989; Bartosz, 2004): jako fakt bycia zaznajomionym przez osobisty kontakt z daną kategorią zdarzeń (trwale rozeznanie, doświadczenie) lub jako aktualną reakcję psychiczną na konkretne zdarzenia (aktualnie wzbudzony stan psychiczny, pozwalający rozpoznać znaczenie danej sytuacji dla podmiotu, doświadczenie). Doświadczenie „siebie” w sensie trwałego rozeznania byłoby mniej lub bardziej spójnym systemem informacji o sobie, najważniejszym elementem samowiedzy

¹⁰⁸ Tożsamość narracyjna nie musi być utożsamiana z przedstawianą dalej koncepcją McAdamsa (por. różne koncepcje narracyjnej tożsamości, w: Stemplewska-Żakowicz, 2002), jednak jest to koncepcja dla ujęcia narracyjnego reprezentatywna, dlatego ją tutaj wybieram.

¹⁰⁹ McAdams (i in. 2004) tożsamość narracyjną definiuje także na tle innych poziomów osobowości: poziom 1 – cechy (*dispositional traits*) – globalne, wewnętrzne i porównywalne dyspozycje, które stanowią o spójności zachowania w czasie i z sytuacji na sytuację; poziom 2 – charakterystyczne adaptacyjne wzory (*characteristic adaptations*) – związane z kontekstem aspekty ludzkiej indywidualności, które są motywacyjnymi, społeczno-poznawczymi i rozwojowymi aspektami osobowości; poziom 3 – dążące do integracji (*integrative*) historie życia – zinternalizowane i ewoluujące narracje na temat *self*, które pokazują, jak jednostka rozumie siebie i swoje miejsce w świecie w egzystencjalnych terminach. Jak z kolei dowodzą Kofta i Doliński (2000, s. 585), człowiek może myśleć o sobie w trojaki sposób: w trybie ogólnych atrybutów „ja” (dyspozycje), w trybie więzi interpersonalnych (relacje) oraz w trybie autonarracyjnym (własna rola w scenariuszach wydarzeń).

¹¹⁰ Stąd sądzi się, że tożsamość narracyjna powstaje dopiero w adolescencji i wczesnej dorosłości (McAdams, 2001).

¹¹¹ Por. także analiza pojęcia doświadczenia w psychologii przeprowadzona przez Krzyżewskiego i Majczyńkę (2003).

(pojęcie „ja”). Takie doświadczenie tworzą gromadzone i opracowywane w ciągu życia dane – ma ono więc naturę dynamiczną (Ledzińska, 2000; Trzebińska, 2004). Część danych jest deskryptywna, a część nasycona afektywnie, a wszystkie występują w trzech obszarach (Maruszewski, 2000). Pierwszy rodzaj danych konstytuujący doświadczenie indywidualne to poznawany zmysłowo świat zewnętrzny, który doświadcza się jako społeczny (regułą wyjaśniającą zachodzące w nim zjawiska są działania) lub pozaspołeczny (regułą wyjaśniającą są zdarzenia). Drugi rodzaj danych pochodzi z doświadczeń z samym sobą, które dotyczą bądź własnych cech, bądź konsekwencji własnych działań. Trzeci stanowią relacje ze światem zewnętrznym, na przykład zapisane w pamięci relacje z opiekunami z okresu wczesnego dzieciństwa, które ustabilizowały się w formie skryptu. Doświadczenie indywidualne byłoby tutaj związane z organizacją „ja” – sposób, w jaki człowiek ma uporządkowane informacje o sobie odzwierciedla jego osobistą historię poznawania siebie i współzależność zjawisk, z którymi miał do czynienia (Trzebińska, 2004). Korzystanie z informacji o sobie jest zarówno świadomą aktywnością niezbędną dla realizowania celów osobistych, ale, jak dowodzi Trzebińska (2004), może przebiegać bez aktywnej samokontroli i być procesem uporządkowanym. Doświadczenie indywidualne jako dynamiczny system różnorodnej informacji o sobie podlega porządkowaniu i integrowaniu w biegu życia w procesie autonarracji, który reorganizuje pojęcie siebie w czasie (Ziller, 2000; por. koncepcja świadomości rdzennej Damasio, 2000). Główną bazą informacji o sobie byłaby pamięć autobiograficzna (Maruszewski, 2000), a autonarracja procesem jej relacjonowania.

Doświadczenie indywidualne w sensie aktualnie wzbudzonego stanu (Trzebińska, 1995), byłoby doświadczaniem siebie w relacji do danego, zewnętrznego świata (zdarzeń), w którym aktualnie znajduje się osoba i w relacji do samej siebie – do tego, jak reaguje na świat¹¹². Byłoby globalną reakcją organizmu, posiadającą między innymi aspekt afektywny, motywacyjny – ale co ważne, Trzebińska (1995, s. 44) wskazuje, że „doświadczając, człowiek wie, co się dzieje [jest to tzw. odczuwany sens – dopisek E.S.], choć ten rodzaj doświadczenia nie zawsze podlega artykulacji”. W ujęciu tym istnieją dwa stanowiska: jedno (mniej popularne i historycznie starsze) zakłada, że doświadczenie jest bezpośrednią reakcją, niekoniecznie organizowaną przez umysł, którą prawdopodobnie poznać można również bezpośrednio. Drugie wskazuje na konieczność koordynowania bezpośrednich reakcji w sensowną całość, którą utożsamia się z procesami umysłowymi (Trzebińska, 1995)¹¹³ – doświadczeniem byłoby w tym ujęciu zdarzenie (w świecie zewnętrznym lub wewnętrznym), któremu zostało nadane

¹¹² Warto przywołać pojęcie filozoficzne bycia-w-świecie (Heidegger, 1927/2004), aktualne dla tego podejścia.

¹¹³ Na przykład doświadczeniowo-poznawcza koncepcja „ja” Epsteina (w: Neckar, 2003; Myers, 2004, w której system przeżyciowy (przed-świadomy, ukryta teoria rzeczywistości; ukształtowany na drodze przeszłych doświadczeń; uogólnienia budowane na drodze metafor, opowieści) i racjonalny (system świadomy, osiągany na drodze świadomej oceny; uzasadniany za pomocą logiki i dowodów) działają równoległe i komunikują się ze sobą dwustronnie.

znaczenie. Autonarracja byłaby więc także procesem porządkującym bieżące doświadczenie (por. Nagadowska, Soroko, 2006).

Na marginesie zaznaczę, iż wydaje się jednak, że autonarracja jest nie tylko procesem integrowania informacji względnie stabilnie zapisanych w pamięci autobiograficznej lub integrowaniem bieżącego doświadczenia, ale także uzupełnianiem informacji na swój temat – niezależnie od tego, czy byłby to efekt psychopatologii czy naturalnych procesów braku dostępu do swojego umysłu. Wilson i Dunn (2004) dowodzą, że wiele procesów i utrwalonych struktur (percepcja, uczenie się motoryczne, osobowość, samoocena) nie jest w pełni dostępnych świadomości. Jednak, jak podkreślają, ludzie próbują uzupełnić te braki danych ujmując własne doświadczenie w narracyjną formę.

2.5.2 Pamięć autobiograficzna jako źródło doświadczenia indywidualnego

Jak pisze McAdams (2001a), budowie tożsamości narracyjnej służy, obok rozumienia narracyjnego, pamięć autobiograficzna. Jest ona podstawowym źródłem danych, które w przypadku aktywności narracyjnej podmiotu podlegają wydobyciu i uporządkowaniu w formie opowieści o sobie. Definiuje się ją jako pamięć odpowiedzialną za przechowywanie materiału dotyczącego indywidualnej historii życia danej jednostki (Maruszewski, 2005a, s. 18; por. Maruszewski, 2000), system zawierający znaczące dla „ja” (odnoszące się do „ja”) informacje (Nelson, 2003). Jednak odróżnia ją od innych form pamięci nie tylko rodzaj materiału, ale także właściwości podstawowych operacji pamięciowych (Maruszewski, 2005a). Pamięć autobiograficzna to także złożone procesy i mechanizmy zaangażowane w przypominanie i rozpoznawanie przez osobę zdarzeń, których sama doświadczyła (Niedźwieńska, 2004).

Odróżnia się pamięć autobiograficzną od epizodycznej na podstawie odmiennej pozycji „ja” (Niedźwieńska, 2004, s. 57) – w pamięci epizodycznej zapisane są doświadczenia, w których „ja” jest obecne w kontekście zdarzenia – jako obserwator zdarzeń oraz działań innych ludzi. W korzystaniu z pamięci autobiograficznej, „ja” bierze udział w zdarzeniach jako aktor, więc obecny jest w samym zdarzeniu, choć może odnosić się do własnego doświadczenia refleksyjnie – jak narrator. Swoistość materiału zapisywanego w pamięci autobiograficznej dotyczy między innymi następujących cech: sposobu organizowania danych (są to reguły interakcji społecznych, w jakich uczestniczy jednostka), silnego powiązania z kontekstem zdarzenia, wysokiego stopnia emotogenności (Maruszewski, 2005a), zaangażowania zmysłów (szczególnie wzroku) i systemu przestrzennego (Rubin, 2005) oraz ścisłego związku z celami jednostki (Robinson, Swanson, 1990; Wilson, Ross, 2003; Conway i in., 2004). Wiedza na temat

siebie, zgromadzona w pamięci autobiograficznej¹¹⁴, jest przez osobę porządkowana i bardzo często układana w strukturę narracyjną. Najpierw opiszę organizację pamięci autobiograficznej, a później wskażę właściwości niektórych procesów integrowania zawartych w niej informacji.

2.5.2.1 Organizacja pamięci autobiograficznej

Pamięć autobiograficzna zorganizowana jest w sposób hierarchiczny i czasowy (Friedman, 2004; Maruszewski, 1998, Niedźwieńska, 2004, Brown, Schopflocher, 1998). Oznacza to, że zdarzenia mają sens wtedy, gdy występują w określonej kolejności tak, jak na przykład w skryptach, jako reprezentacjach typowych sekwencji zdarzeń (por. Maruszewski, 2000, s. 170). Ale oznacza to także porządkowanie zdarzeń w szersze czasowe struktury. Według modelu systemu pamięci na temat self (Self Memory System – SMS – Conway, Plyedell-Pearce, 2000; Conway i in., 2004; Robinson, Svanson, 1990; por. Bartosz, 2004), zaproponowano, że wiedza autobiograficzna zorganizowana jest na trzech poziomach szczegółowości:

- okresy życia (*lifetime periods*) – długie „rozdziały” autobiografii, w formie wiedzy o lokalizacji wydarzeń, udziale innych ludzi, działań, planów itp. jak i ustosunkowań indywidualnych do tych okresów życia (na przykład „kiedy mieszkałem z X...”, „w szkole podstawowej...”);
- uogólnione wydarzenia (*general events*) – zsumowana, streszczona wiedza na temat podobnej kategorii powtarzających się wydarzeń; są zorganizowane w postaci działań związanych z kontekstem (na przykład: „wakacje w A...”); niosą informację typu „coś zwykle wydarza się tak a tak”; (por. generic event memories, w: Nelson, 2003; Robinson, Svanson, 1990);
- wiedza o specyficznym wydarzeniu (*event specific knowledge*) – uszczegółowiona (np. przez dokładne odniesienia czasowe, wyobrażenia i odczucia osoby) scena z przeszłości; niosą informację typu „coś wydarzyło się tak a tak”; przypominają tzw. epizody nuklearne, czyli ważne sceny z życia, takie jak sukces, porażka, punkt zwrotny (McAdams, 2001a).

Długie okresy życia wiążą się z wieloma uogólnionymi wydarzeniami, a te z wydarzeniami specyficznymi – podczas odtwarzania wydarzeń specyficznymi dwa pozostałe poziomy przypominane są przez jednostkę jako tło, umieszczane są w bliżej określonej perspektywie. Warto też zauważyć, jak piszą Skowronski i Waker (2004), że większość zdarzeń codziennych, w które jednostka jest zaangażowana nie jest pamiętanych – pamięć autobiograficzna służy raczej zapamiętywaniu wydarzeń ważnych: istotnych dla celów osobistych (Conway i in., 2004) oraz takich, które trzeba

¹¹⁴ Pamięć autobiograficzna posiada aspekt semantyczny (wiedza i fakty ze swojego życia oraz wiedza o sobie) oraz, w większej mierze, epizodyczny – pamięć zdarzeń ze swojej biografii (Maruszewski, 2005b; Robinson, Svanson, 1990).

dalej opracować i włączyć do wiedzy o sobie (Thorne, i in., 2004). Dla samookreślenia szczególnie ważne są właśnie wspomnienia wydarzeń specyficznych, które często przeżywane są na nowo i zawierać mogą zróżnicowany materiał (Pillemer, 2001). Są to na przykład wspomnienia bezpośrednich komunikatów skierowanych do jednostki, wiadomości symboliczne uznawane za wskazówkę lub lekcję, wspomnienia początków różnych aktywności oraz momentów podtrzymujących motywację do tych aktywności oraz wspomnienia zdarzeń analogicznych, występujących wielokrotnie.

Niektóre wspomnienia mogą być dla jednostki ważniejsze od innych – będą stanowiły częstsze lub istotniejsze punkty odniesienia. Singer i Salovey (Singer, 1995; Conway, Singer, 2004) wyróżniają taki specyficzny rodzaj wspomnień, nazywając je wspomnieniami definiującymi *self* (*self defining memories*). Są to takie pamięciowe przedstawienia epizodów z przeszłości jednostki, które wzbudzają silną emocję także podczas odtwarzania i powracają do pamięci czasem nieoczekiwanie. Powstałe wspomnienia są pełne szczegółów sensorycznych, wiążą się z innymi wspomnieniami, a tematycznie oscylują wokół konfliktów i trosk w życiu (rywalizacja, wglądy, rozczarowania) lub nie rozwiązanych spraw z przeszłości.

Badania Browna i Schopflochera (1998) pokazały, że dobrze pamiętane przez jednostkę wydarzenia są ulokowane w skupiskach (*event clusters*), które porównać można do epizodów w opowiadaniu. Zdarzenia w skupiskach łączą się ze sobą na zasadzie przyczyna-skutek, są powiązane czasowo i podobne treściowo, choć do ich powstania nie są niezbędne procesy o strukturze narracyjnej. Rubin (2005; 1995, w: Maruszewski, 2005a; por. Bartosz, 2004) twierdzi także, że pamięć autobiograficzna występuje w formie¹¹⁵ narracji (historii), które są kształtowane przez trening socjalizacyjny. Rzeczywiście wspomnienia autobiograficzne są najczęściej odtwarzane właśnie jako opowiadanie o sobie, choć pozostaje pytanie, czy jest to dowód organizacji narracyjnej pamięci autobiograficznej czy jedynie procesów odtwarzania (i reinterpretowanie) oraz, czy jest to reguła, czy raczej tylko pewna możliwość (Nelson, 1993). Nawet, jeśli ciągle pozostają wątpliwości, co do faktu, czy kodowanie jest zdeterminowane uaktywnieniem się schematu narracyjnego lub, czy doświadczenie jest przechowywane w postaci opowiadań, to z pewnością refleksja nad osobistą przeszłością i relacjonowanie jej ma bardzo często postać narracyjną. W opowieściach tych głównym bohaterem jest narrator („ja”), który odtwarzając zawartość swojej pamięci, jednocześnie modyfikuje jej zawartość i dostępność niektórych wspomnień.

2.5.2.2 Autobiograficzna refleksja

¹¹⁵ Rubin (1996, w: Maruszewski, 2001, s. 224) zalicza do form pamięci autobiograficznej także emocje i elementy obrazowe, które obok narracji (schematu narracyjnego), stanowią inny rodzaj kodu wykorzystywanego przy zapamiętywaniu i przechowywaniu.

Pamięć autobiograficzna jest pamięcią deklaratywną¹¹⁶ odnoszącą się do własnej przeszłości (Maruszewski, 2005a), pozwala jednostce ujmować siebie jako obiekt (White, 1998), dlatego będzie odgrywać ogromną rolę podczas refleksji jednostki nad swoją biografią i stanowić podstawę poczucia tożsamości (por. Bartosz, 2004). Według Singera i Bluck (2001) narracyjne odtwarzanie informacji z pamięci autobiograficznej dynamizowane jest przez dwa procesy, których interakcja pozwala jednostce świadomie czerpać z własnej przeszłości: organizowanie narracyjne i wnioskowanie autobiograficzne. Organizowanie narracyjne to konstruowanie opowieści na temat przeszłych doświadczeń (wraz z wykorzystaniem symboli, archetypowych wątków, itp.). Wnioskowanie autobiograficzne to proces interpretowania i oceniania własnych wspomnień¹¹⁷, którego efektem może być wgląd (*insight*). W pamięci autobiograficznej istnieją też nieuchronnie dodatkowe dane, za pomocą których człowiek podsumowuje własną biografię (interpretacje) – mogą one mylić się z faktami i zacierać je (Maruszewski, 2005a). Twierdzi się także (Thompson i in., w: McAdams, 2001a), że pamięć zdarzeń odległych jest raczej rekonstrukcyjna, natomiast niedawnych – reprodukcyjna.

Mechanizm korzystania z zasobów pamięci autobiograficznej, który prowadzi do zmian w samoświadomości jednostki, przedstawiają Robinson i Hawpe (za: Robinson, Swanson, 1990). Piszą oni: „pamięć autobiograficzna, język i świadomość stanowią związek symbiotyczny” (*ibidem*, s. 331). Dla zdefiniowania siebie (ustalenia tożsamości) nie wystarcza sięgnąć do zasobów pamięci (przypominać sobie), ale trzeba zasobów tych użyć do konstruowania historii, nadającej znaczenie przeżytemu doświadczeniu (świadomej refleksji). Refleksja ta prowadzi do ułożenia doświadczeń w opowiadania, których osi są powiązania (relacje) przyczynowo-skutkowe między poszczególnymi doświadczeniami i zdarzeniami. Powiązania te tworzą się na bazie potocznych teorii umysłu i cyklu życia, ale także, co najważniejsze, na bazie emocji i przekonań na swój temat. Przekonania i emocje służą ponadto jako aktywatory wspomnień osobistych. Napływ tak wyzwolonych wspomnień jest częściowo zdeterminowany także przez wcześniej powstałe połączenie między wspomnieniami lub zależne od kontekstu czynniki (na przykład nastroj lub słuchacze). Dzięki takim „wewnętrznym” wskazówkom wydobycia dochodzi do selekcji wspomnień, a zwrótnie do podtrzymania przekonań, które je wyzwoliły. Może zdarzyć się tak, że w wyniku owych zwrotnych oddziaływań dochodzi do re-definicji połączeń przyczynowo-skutkowych lub odkryciu nowych połączeń. Opowiadanie o własnej biografii (sobie lub innym) umożliwia osobistą refleksję na poziomie dotychczas nieobecnym (klaryfikacja przez werbalizację). Efektem refleksji jest na przykład sformułowanie nadrzędnego tematu własnego życia (por.

¹¹⁶Maruszewski (2005a, s. 31) twierdzi, że pamięć niedeklaratywna (por. podział pamięci wg Squire'a), obejmująca takie formy jak zdolności proceduralne, torowanie, warunkowania i nieasocjacyjne uczenie się, wchodzi niewątpliwie w zakres doświadczenia indywidualnego, ale trudno traktować ją jako formę pamięci autobiograficznej, gdyż nie są dostępne świadomości i nie mogą być kontrolowane przez jednostkę

¹¹⁷ Bliskie jest mu pojęcie kompetencji biograficznej (Pietrasini, w: Zaborowski, 1998, s. 167), czyli umiejętności myślenia, którego przedmiotem jest droga życiowa i rozwój osobisty, a które to myślenie korzysta ze zwerbalizowanej abstrakcji oraz metafor zawartych w kulturze.

kompetencja osiągnięcia spójności tematycznej, w: Habermas, Bluck, 2000). Wyrażenie tego tematu (innym lub sobie) zmienia organizację pamięci autobiograficznej, jest nowym elementem wiedzy o sobie, gdyż opowiadanie wpływa na zawartość pamięci (Pasupathi, 2001).

Podjęcie to rozróżnia wspomnienia autobiograficzne od autonarracji – rozległe zasoby doświadczenia indywidualnego, zapisane w pamięci autobiograficznej, podlegające mniej lub bardziej wiernemu odtworzeniu są tylko wspomnieniami autobiograficznymi. Autonarracja natomiast to proces integrowania i selekcji wspomnień autobiograficznych, proces bardziej ingerujący i tworzący tożsamość. Nie oznacza to, że wspomnienia autobiograficzne nie mogą mieć narracyjnej struktury, ale nie mówi się w tym podejściu o autonarracji bez refleksyjnego odnoszenia się do siebie. Jak pisze Oleś (2004, s. 193), „autonarracja nie jest prostą relacją zdarzeń, jest raczej sposobem interpretacji zapamiętanych faktów i towarzyszących im doświadczeń emocjonalnych”.

2.5.2.3 Opowiadanie, *self* i emocje

Pamięć autobiograficzna pełni funkcje należące do różnych sfer funkcjonowania (Bluck i in., 2005): osobiste (*self*), społeczne (*social*) i skoncentrowane na osiągnięciu celu (*directive*), które są od siebie współzależne. Szczególnie ważną z punktu widzenia budowania tożsamości jest funkcja osobista – Robinson (w: Niedźwieńska, 2004) nazywa ją intrapersonalną, a Wilson i Ross (2003) tożsamościową – wskazując, że konstruowanie i przechowywanie pojęcia „ja” oraz własnej historii, która jest podstawowym zadaniem pamięci autobiograficznej. Przywoływanie osobiście ważnych wspomnień bardzo często odbywa się w relacji z innymi¹¹⁸ (funkcja społeczna pamięci autobiograficznej) w formie relacjonowania ważnych wydarzeń dnia, opowiadania o wybranych zdarzeniach lub opowiadania historii życia – efektem są zwykle bliskość, poczucie akceptacji, regulacja własnego nastroju czy wzbudzanie wspólnego doświadczenia (Robinson, w: Niedźwieńska, 2004).

Opowiadanie o sobie innym jest najczęstszym powodem¹¹⁹, dla którego ludzie odtwarzają dane z pamięci autobiograficznej (Skowronski, Walker, 2004) i jest okazją do autoanalizy aktualnych stanów emocjonalnych czy sytuacji psychologicznej i społecznej. Przywoływanie wspomnień autobiograficznych może mieć różną formę – silniejszą lub słabszą strukturę narracyjną oraz mniejsze lub większe aktywowanie się narratora. Na

¹¹⁸ Od małych dzieci (u których kompetencja narracyjna na to pozwala) opiekunowie oczekują opowiadania o swoich wspomnieniach autobiograficznych (Eakin, 2001), a nawet je razem z dziećmi wypracowują, próbując dotrzeć do różnych elementów wspomnień (por. badania Fivush, w: Maruszewski, 2005b, s. 25). Fivush (*ibidem*) wyróżniła dwa style konwersacyjne matek – wypracowujący i niewypracowujący (*elaborative, non-elaborative*), które mają znaczenia dla rozwoju pamięci autobiograficznej: uczą dzieci docierać do wspomnień mimo trudności oraz angażować się w przypomnianie w towarzystwie bliskich osób. Narracje autobiograficzne u przedszkolnych dzieci pełnią funkcję regulacji emocji (Roten, i in, 2003).

¹¹⁹ Obok takich powodów jak: chęć przypomnienia sobie detali zdarzenia, potrzeba ponownego doświadczenia emocji, lepsze zrozumienie znaczenia zdarzenia oraz przypadkowe przypomnienie sobie (Skowronski, Walker, 2004).

przykład Polyanyi (1985, w: McLeod, 2004) wyróżnia kilka takich form: najważniejsze są tzw. opowieści osobiste (*personal stories*), w których osoba przytacza specyficzne zdarzenia w sposób żywy i obrazowy. Odwrotnością jest relacjonowanie w formie kronik i raportów (*chronicles and reports*), w którym osoby mówią, co się stało, ale bez udratyzowania, emocji, celu i znaczenia (są to tzw. puste opowieści). Przytaczanie tego, co zwykle się dzieje nosi miano narracji habitualnych, a uogólnione opowieści o tym, jak powinno wyglądać życie to tzw. makronarracje. Nawet te ostatnie, choć wydaje się, że nie muszą być związane z zawartością pamięci autobiograficznej, są przez nią ukształtowane. Warto zastanowić się nad wpływem kontekstu społecznego na opowiadanie i pamięć autobiograficzną.

Pasupathi (2001) wskazuje, że społeczny kontekst opowiadania ustanawiany jest przez wiele dyskursywnych zmiennych, między innymi: właściwości mówiącego jak i słuchającego oraz wcześniejsze próby odtwarzania (i opowiadania) informacji autobiograficznych. Kontekst ten ukierunkowuje (wspomaga selekcję, organizację i interpretację) zarówno treść jak i sposób opowiadania o sobie. Kontekst społeczny współtworzy jednak nie tylko aktualnie odtwarzaną opowieść zainspirowaną własnym życiem jednostki, ale także sprawia, że opowiadanie może wpłynąć zwrotnie na pamięć autobiograficzną: zmienić jej zawartość, zachwiać pewnością, co do niektórych wydarzeń czy nawet zmienić ich nasycenie emocjonalne (Skowronski, Walker, 2004). Obok kontekstu społecznego na zawartość pamięci autobiograficznej wpływa też¹²⁰ przypominanie sobie przeszłych postaw i emocji, ponieważ powstaje możliwość wnioskowania o swoich przeszłych stanach na podstawie aktualnych opinii i kontekstu tych zdarzeń (Niedźwieńska, 2005). Zniekształcenia pojawiają się często w służbie *self*, na przykład wspominając własne przeszłe poglądy uznaje się je za bardziej podobne do obecnych, czy przecenia się własną zmianę na lepsze w czasie (Wilson, Ross, 2003).

Istnieją też sugestie, że odtwarzanie przeszłych doświadczeń (głównie trudnych) zmniejsza nieadaptacyjną dominację związanych ze zdarzeniem przykrych emocji. Badania nad łagodzeniem psychologicznych skutków traumy wykazały, że pisanie o przeszłych doświadczeniach traumatycznych (Pennebaker, Seagal, 1999; Pennebaker, 2001) oraz dystansowanie się do przeszłych negatywnych doświadczeń przez pisanie o nich z perspektywy trzeciej osoby (Ferguson, w: Wilson, Ross, 2003) łagodzi ich negatywny wpływ na jednostkę, na przykład przez zmniejszenie samoczynnego przypominania się traumatycznego zdarzenia. Warto też zaznaczyć na marginesie, że badania Pennebaker (2001) wskazują, iż najwięcej korzyści z pisania o trudnych wydarzeniach uzyskiwali ludzie, którzy formułowali opowieści (tzn. narracyjnie ustrukturyowane teksty) – najpierw były one mniej spójne nieuporządkowane, a później coraz spójniejsze i jaśniejsze. Osiągnięcie formy „dobrej” opowieści i wielokrotne

¹²⁰ Warto także wspomnieć, że zmiany w pamięci autobiograficznej wynikają również z immanentnych cech pamięci ludzkiej (generatywność) i ogólnie, procesów poznawczych (np. ekonomia poznawcza) – (por. Maruszewski 2001).

opowiadanie upraszcza trudności i ułatwia radzenie sobie, gdyż zwiększa kontrolę nad zdarzeniami (*ibidem*).

Nie tylko wspomnianie i komunikowanie historii osobistych, opartych na wspomnieniach autobiograficznych, wpływa zwrotnie na organizację i zawartość pamięci (por. Brown, Schopflocher, 1998), ale jest także odwrotnie: obraz siebie, przekonania i nastroj, a także cele osobiste, wpływają na przypominanie i ocenę „siebie z przeszłości” – i w raz z tym na formę i treść opowiadanych historii. Cytując Wilsona i Ross (2003), powiedzieć można, że *self* (tożsamość) i pamięć autobiograficzna są ze sobą w dwukierunkowej relacji. Opowiadanie o sobie zawsze rozgrywa się z terażniejszej perspektywy, z której osoba zwraca się w przeszłość, więc ogląd całości historii życia może zmieniać z kolei przywoływanie i interpretowanie jej elementów – wybranych wspomnień. W badaniach udokumentowany jest wpływ aktualnego obrazu siebie na przypominanie zdarzeń, w taki sposób, że odtwarzane są wspomnienia zgodne z tym obrazem (Niedźwieńska, 2005). Obraz siebie determinuje też to, jakie nieprawdziwe zdarzenia jednostka uzna za swoją przeszłość (*ibidem*). Z kolei Bruhn (1990) utrzymuje, że w dostępie do zasobów pamięci autobiograficznej zasadniczą rolę odgrywają nastroj i przekonania. Conway i współpracownicy (2004; Conway, Holmes, 2004) wskazują na wagę celów osobistych w kodowaniu oraz przypominaniu sobie przeszłych wydarzeń.

Na selekcję, organizację i wydobycie wspomnień autobiograficznych, mają też wpływ dominujące u danej osoby ukryte motywy osobiste (Woike, Polo, 2001). W swoim badaniu Woike i Polo (*ibidem*) diagnozowali motyw zażyłości i siły (por. McAdams, 2001b)¹²¹ i stwierdzili, że zawartość wspomnień autobiograficznych jest tematycznie związana z motywem oraz że strukturyzowanie informacji w pamięci odbywa się zgodnie z procedurami (integracją i dyferencjacją) charakterystycznymi dla motywów. Dyferencjacja (która występuje z motywem siły) polega na percepcji różnic i opozycji, przez porównania, kontrasty i ograniczanie. Integracja (związana z motywem zażyłości) natomiast opiera się na procesach postrzegania podobieństw, połączeń, współzależności i spójności. Motywy osobiste wyznaczają powtarzające się wzory w opowieściach ludzi (por. linie tematyczne opowiadania – McAdams, 2001a).

Najbardziej typowe badania nad pamięcią autobiograficzną polegały na przywoływaniu przez osoby badane zdarzeń z przeszłości, a zadaniem badaczy było sprawdzanie ich adekwatności i trafności (Maruszewski, 2001; Niedźwieńska, 2000, 2003, 2004). Trafne wspomnienia autobiograficzne, jak dowodzą badania (Barclay, 1986, w: White, 1998), wychwytyją centralne właściwości oraz emocje odtwarzanego doświadczenia, nawet, jeśli pozostają nieadekwatne względem szczegółów.

¹²¹ Motyw zażyłości/miłości/przynależności (*communion*) charakteryzuje odbieranie innych, siebie i zdarzeń jako połączonych i sprzyja realizacji potrzeby intymności i przynależności. Motyw siły/osiągnięć/autonomii (*agency*) cechuje odbieranie innych, siebie i zdarzeń jako zróżnicowanych i ułatwia realizację potrzeby autonomii (McAdams, 2001b; por. Oleś, 2003).

Pamięć autobiograficzna w sposób szczególny wiąże się z emocjami. Jest tak silnie naładowana emocjonalnie, ponieważ dotyczy ważnych spraw osobistych (por. wysoki stopień odnoszenia do siebie – Kuiper, Rogers, w: Maruszewski, 2005a, s. 20-21). Przeszłe doświadczenie jest bogate w doświadczenia emocjonalne, które stają się wyzwalaczami motywacji (i kolejnych emocji) oraz rozumienia własnej historii życia. Rola procesów afektywno-kognitywnych w porządkowaniu osobistego doświadczenia zaznaczona została w koncepcji Tomkinsa (Oleś, 2003). Według Tomkinsa (w: Carlson, 1988; Mosher, Tomkins, 1988; Carlson, Carlson, 1984) pamięć autobiograficzna zorganizowana jest w postaci scen, które są interpretowane za pomocą skryptów. Sceny to nasycone afektem, wyidealizowane („wygładzone”) wspomnienia, (ale także aktualnie dziejące się wydarzenia, a nawet przyszłość – por. Oleś, 2003, s. 340) wydarzeń, które mają dla podmiotu znaczenie i składają się z przynajmniej jednego afektu i obiektu tego afektu. Skrypty z kolei są u Tomkinsa¹²² zasadami interpretowania i tworzenia agregatów scen. Początkowo sceny wyznaczają skrypty, są względnie pasywnie odbierane przez jednostkę (np. formowanie się skryptu jądrowego – por. Oleś, 2003, s. 342-343), ale później to skrypty, gdy już są dość ukształtowane, wyznaczają rozumienie scen.

Kształtowanie się skryptów przebiega jako współdziałanie dwóch procesów – afektywnego wzmocnienia (*affective amplification*) i psychologicznego uwydatnienia (*psychological magnification* – Tomkins, w: Carlson, 1988). Najpierw pewne doświadczenie staje się tymczasowo osobiście ważne przez wyzwolenie afektu (intensywna i trwała emocja). Jednak długoterminowa ważność doświadczenia zależy od procesu tzw. psychologicznego uwydatnienia aspektu doświadczenia, czyli inaczej mówiąc, procesu łączenia ze sobą afektywnie nasyconych scen – na przykład przez powtarzanie się jakiegoś typu¹²³ doświadczenia. Sceny są łączone (montowane) ze sobą na podstawie percypowanych w nich podobieństw lub różnic w zakresie emocji i zmian emocji. Tworzenie podobieństw polega na wychwytywaniu analogii¹²⁴ między różnymi sytuacjami (np. wrażenie: „to znów się stało!”), generalizacji oraz poczucia powstania całościowości sceny. Istnieją dwa główne typy skryptów: skrypt jądrowy (*nuclear script*) i skrypt zaangażowania (*commitment script*), które identyfikuje się przez afekt oraz podstawową dynamikę psychologicznego uwydatniania, do nich doprowadzającego (por. też kategorie analizy skryptów w psychobiografiach, Carlson, 1988). W przypadku

¹²² Warto zaznaczyć, że koncepcja skryptów Tomkinsa (w: Carlson, 1988; Mosher, Tomkins, 1988; Carlson, Carlson, 1984) różni się od definicji skryptu jako reprezentacji pojęciowej stereotypowych zdarzeń o strukturze „działanie – zdarzenie – epizod – epizod wyższego rzędu” (por. Schank i Abelson, 1977, w: Osiejuk, 1992) oraz od definicji skryptu Berne’a, gdzie skrypt to stale aktualny program (nieświadomy scenariusz) przyjęty we wczesnym dzieciństwie (do ok. 5 roku życia) pod wpływem rodziców, który kieruje zachowaniem człowieka w najbardziej istotnych dziedzinach życia; składa się z podstawowego zakazu i nakazu, ze wskazaniem jak zakończyć życie (Berne, w: Tryjarska, 2004).

¹²³ Określony typ doświadczenia oznacza powtarzalną sekwencję zmian stanu emocjonalnego raczej, niż proste powtarzanie się tych samych doświadczeń (por. Tomkins, za: Oleś, 2003).

¹²⁴ Możliwe jest jeszcze tworzenie idealnych wersji rozwiązań różnych scen problematycznych, co określono anty-analogiami. Analogie pozwalają wykrywać powracanie scen negatywnie naładowanych, a anty-analogie są projekcjami pragnień.

skryptu nuklearnego dynamizuje go afekt negatywny, powstały na bazie przykrych sceny z biografii jednostki¹²⁵, która została wzmocniona podobnymi scenami. Skrypt zaangażowania posiada w centrum afekt pozytywny, który wiąże się z aktywnością (zaangażowaniem) osoby w jasno sprecyzowane cele. Skrypty służą więc do odkrywania sensu aktualnie dziejących się zdarzeń wraz z uruchamianiem wzorca (negatywnego lub pozytywnego) nastroju. Wzmocniona scena z dzieciństwa stając się w ciągu pewnego czasu skryptem, organizuje narrację osoby wokół tematów nasyconych emocjami. Skrypt organizuje więc zawartość opowieści o sobie w sposób automatyczny, choć jak wskazuje Oleś (2003, s. 341), może być także świadomym sposobem interpretowania zdarzeń przez człowieka – dramaturga własnego życia.

Podsumowując powyższe rozważania, powiedzieć można za Olesiem (2004, s. 198), iż „tworzenie autonarracji nie daje się sprowadzić do procesów *stricte* kognitywnych, ponieważ obejmuje ono doświadczenie i poznanie [...], a jednocześnie nadaje kierunek procesom motywacyjnym”.

2.5.3 Doświadczenie aktualne i projekt siebie

Doświadczenie siebie i świata to także tzw. odczuwany sens zdarzeń, w których centrum znajduje się jednostka (Trzebińska, 1995, s. 44). Choć skrótem myślowym jest utożsamiać doświadczenie z emocją (Trzebińska, 1995, s. 45), to jednak tutaj skupię się głównie na emocji i doznaniu cielesnym, jako surowym doświadczeniu wewnętrznym (por. Nagadowska, Soroko, 2006) i tym, jak są one opracowywane w celu budowania spójnego poczucia „ja” (tożsamości)¹²⁶. O emocjach pisze się często, że są pierwszymi generatorami znaczenia osobistego (Damasio, 2000; Salvatore, Dimaggio i Semerali, 2004; Greenberg, Pascual-Leone, 2001; Tomkins, w: Carlson, 1988).

Przyjmijmy tutaj, zgodnie z podejściem humanistycznym lub doświadczeniowym (*experiential*), że centralnym punktem odniesienia dla osoby będącej w transakcji ze światem jest jej doznanie cielesne (Rogers, w: Drat-Ruszczak, 2000; Merlau-Ponty, 1999; Gendlin 2003, 1964, 1967; Stelter, 2000), które powstaje z syntezy wszystkich dopływających do organizmu doznań i nie ma jeszcze – jak się pojawia – nazwy (jest to tzw. *felt sense*)¹²⁷. Według Damasio (2000) aktualny zapis mózgowy ciągle

¹²⁵ Scena ta mogła być na początku nasycona afektem pozytywnym, który ustąpił negatywnemu (rodzaj rozczarowania), jak zwraca uwagę Oleś (2003) jest to huśtawka emocjonalna.

¹²⁶ *Self* (Greenberg, Pascual-Leone, 2001) definiuje się jako wielopoziomową, mułiprocessualną organizację, wyłaniającą się z dialektycznej interakcji między napływającym doświadczeniem a procesami z wyższego refleksyjnego poziomu, który próbuje interpretować, porządkować i tłumaczyć podstawowe surowe doświadczenie. Autonarracja, jak się dalej okaże, współorganizuje *self*.

¹²⁷ Dla podkreślenia przed-werbalności owego doznania Gendlin (1964, 1967, 2003) posługuje się w niektórych swoich tekstach pięciokropkiem (.....), ale częściej określa jednak (.....) jako *felt sense*. Zanim doświadczenie zostanie świadomie uchwycone istnieje więc w postaci *felt sense*: niejasnego, zawilego, mglistego, złożonego wrażenia w ciele. Do *felt sense* jednak, wg Gendlina, możliwy jest intencjonalny dostęp przez skierowanie uwagi na płynące z trzewi doznania, czyli bezpośrednio odniesienie do *felt sense* (*direct referent*), jako źródła znaczeń osobistych. Gendlin (1967) proponuje eksperyment myślowy, który egzemplifikuje owo bezpośrednio odniesienie. „Jeśli ktoś w trakcie rozmowy powie do ciebie –

zmieniającego się stanu organizmu to tzw. proto-ja. Jest ono niezbędną bazą pod świadomość rdzenną, czyli pod najprostszą formę świadomości, jaką mogą mieć organizmy. Świadomość rdzenna to mechanizm reprezentacji tego, jak zmienia się organizm pod wpływem przetwarzania danych o obiekcie¹²⁸ (zewnątrznym lub wewnętrznym – takim jak np. myśl) – i to bliskie jest Gendlinowskiemu pojęciu *felt sense*. Świadomość rdzenna jest czymś w rodzaju „poczucia, że się wie”, a jest to wiedza o tym, że organizm zmienił się pod wpływem obiektu (Damasio, 2000, s. 81). „Ja” ukształtowane na bazie świadomości rdzennej nosi nazwę „ja rdzennego”. Zapis zmiany organizmu, obiektu oraz zmiany organizmu w relacji do obiektu jest obrazowy i przed-słowny i według Damasio jest najpierwotniejszą narracją (tzw. „narracja bez słów” – definiowana jako czasoprzestrzeń z bohaterem „ja”). Doświadczenie staje się świadome dzięki działaniu świadomości rozszerzonej – takiej formie świadomości, która odnosi się do doświadczenia zapisanego w pamięci autobiograficznej jednostki (która tutaj dotyczy głównie niezmiennych aspektów indywidualnej biografii). Świadomość rozszerzona tworzy „ja” autobiograficzne – zbiory wspomnień, często obrazowych, opisujących tożsamość i ulegających częściowej modyfikacji przez dalsze doświadczenia (Damasio, 2000, s. 187-189). *Felt sense* przy wysokim poziomie samoświadomości zostać może usymbolizowane, a świadomość rozszerzona (z odnoszeniem się do doświadczenia autobiograficznego) umożliwi symbolizację adekwatną do pojęcia i doświadczenia „ja”.

Doświadczenie jest powiązane ze stanem organizmu oraz sytuacją (jest organizmiczne i kontekstowe). Gdy doświadczenie (doznanie) przed-słowne (*felt sense*) zostanie zsyntetyzowane oraz dostrzeżone przez podmiot, może być ujmowane symbolicznie: w słowa (artykulacja), a także opowiadane (narracja werbalna). Zanim doświadczenie jest usymbolizowane, to i tak jest już czasowo, przestrzennie i podmiotowo (bohater „ja”) zorganizowane – istnieje więc „narracja”, która posiada formę przed-słowną. Bardziej złożona, uświadamiana i wykorzystująca procesy poznawcze wyższego rzędu jest narracja werbalna. Korzystając z ustaleń Damasio (por. Damasio, 2000; Cozolino, 2004), Salvatore, Dimaggio i Semerali (2004) wyróżnili poziomy rozwijania (tworzenia) się narracji¹²⁹, które obejmują zarówno „narrację” bez słów (punkty 1 - 2 – poniżej) jak i jej formy werbalne (punkty 4-5):

1. Poziom pre-narracyjny – na tym etapie następuje określenie relacji przyczynowo-skutkowej na poziomie neuronalnym między obecnością obiektu a stanem organizmu (szczególnie w aspekcie emocjonalnym, cielesnym); jest to możliwe dzięki aktywności mózgu zwanej świadomością rdzenną (por. Damasio, powyżej);

>>Przepraszam, ale nie rozumiem co masz na myśli<< – to jeśli postanowisz zrelacjonować to, o czym myślisz innymi słowami, zauważysz, że musisz zwrócić uwagę na podskórne wewnętrzne znaczenie, które próbujesz przekazać. Tylko w ten sposób przyjdą ci na myśl inne słowa, które mogą opisać to, co chcesz powiedzieć”.

¹²⁸ „Twierdzę, że stajemy się świadomi, gdy nasz organizm wykazuje się szczególnym rodzajem niewerbalnej wiedzy, że stan organizmu zostaje zmieniony przez pewien obiekt...” (Damasio, 2000, s. 189).

¹²⁹ Choć tutaj pojawia się termin „narracja” to wg mnie jest mowa o autonarracji, gdyż akcentuje się między innymi osobiste doświadczenie osoby i pokazuje funkcje konsolidujące tożsamość.

2. Poziom proto-narracyjny – to mikrosekwencje mentalnych obrazów, migawek o wspólnym temacie emocjonalnym, dziejące się właśnie lub przywoływane z pamięci, których możemy być świadomi; emocja determinuje, jaka sekwencja obrazów pojawi się w świadomości i jeśli pozostaje tam dłużej to generowane są narracje spójne z emocją; efektem jest wrażenie, że doświadczenie wewnętrzne jest stworzone z mikroszenariuszy;
3. Nieświadoma narracja proceduralna – dotyczy relacyjnych doświadczeń z rodzicami, zorganizowanych w umyśle np. w formie skryptów, które wyzwalają automatyczne reakcje pod nieobecność metareprezentacji świadomych (por. Tomkins i Berne, powyżej); jest to prawdopodobnie wzorzec działania, podobny do tzw. epizodów relacyjnych¹³⁰ (por. Wiseman, Barber, 2004).
4. Świadoma narracja w postaci sądów – rozwojowo możliwa w wieku ok. 3-4 lat – ujęcie w sądy interakcji z poprzedniego poziomu, zawierające reprezentacje skryptu oraz schematu siebie i innych oraz pochodne oddziaływań kulturowych;
5. Werbalna narracja interakcyjna – złożone narracje, relacjonowane w formie wewnętrznego dialogu (pozycje podmiotowe – por. Hermans, 1999) lub w interakcji społecznej; podmiotowa aktywność polega na zmienianiu, dostosowywaniu i ulepszaniu narracji, które powstały na poprzednich poziomach (konsolidacja tożsamości).

Poziomy powstawania narracji są wzajemnie zależne, hierarchiczne, ale poziomy bardziej złożone czerpią z chwili na chwilę dane dostępne mniej złożonym poziomom. Przyjmuje się też, że to właśnie doznanie cielesne (i emocja), od których narracyjna organizacja doświadczenia się zaczyna, odgrywa podstawową rolę w ukierunkowaniu narracji – w ten sposób staje się generatorem znaczenia osobistego. Ważna wydaje się więc spójność między znaczeniami niesionymi na niższych i znaczeniami reprezentowanymi na wyższych poziomach. Werbalna narracja interakcyjna wskazana w powyższym ujęciu, jest najbliższa autonarracji, tak jak jest ona przeze mnie rozumiana w niniejszej pracy. Werbalna narracja interakcyjna powstaje w kontekście wcześniejszych, konstytuujących ją form narracji werbalnej (w postaci sądów) oraz przed-werbalnej. W prezentowanym tu podejściu doświadczeniowym i w badaniach nad świadomością, narracji przypisuje się jak widać status formy przed-werbalnej, co jest podobne do podejścia poznawczego i rozważanych w jego obrębie schematów narracyjnych. Wydaje się, iż niezbędnym

¹³⁰ CCRT (*Core Conflictual Relationship Theme* – Luborsky i Crits-Christoph, 1990, w: Crits-Christoph i in., 1994) oraz późniejsza wersja QUAIN (*Quantitative Assessment of Interpersonal Themes* – Crits-Christoph i in., 1994) to narzędzia diagnozowania podstawowych epizodów relacyjnych na podstawie wypowiedzi osób badanych. Epizod relacyjny odnosi się do relacji z ważnymi innymi i składa się z trzech następujących po sobie komponentów: 1. życzenie, pragnienie, potrzeba, intencja; 2. doświadczana, antycypowana, fantazjowana odpowiedź innych; 3. antycypowana lub uzyskana w rezultacie odpowiedź *self*, w formie myśli, uczucia, zachowania lub symptomu. Inaczej mówiąc: „to się stało, gdy chciałem, aby on zrobił X, i on zareagował Z i w rezultacie poczułem Y” (por. Wiseman, Barber, 2004). Wzór ten odgrywa się w działaniu, jest przykładem „narracji” w działaniu.

aspektem autonarracji jest przyjęcie wobec własnego doświadczenia perspektywy obserwującej.

Symbolizowanie doświadczenia przed-werbalnego (*felt sense*) umożliwia zdecentrowanie się od bieżącego doświadczenia i refleksję. Proces ten przedstawiany jest (Angus, i i. 2004) jako występujące po sobie procesy dyferencjacji, symbolizacji, artykulacji doświadczenia i konsolidacji tożsamości. Jeśli na przykład doznaniem *felt sense* osoby było niejasne doznanie cielesne ciężaru, to etap ten prowadzić może do odkrycia, że np.: *felt sense* niesie informację o poczuciu wyczerpania (dyferencjacja i symbolizacja) w obliczu narastających wymagań (specyfikacja okoliczności). Doznanie cielesne przynależy do bohatera pewnej przed-werbalnej sceny narracyjnej, a procesualne *self* jest narratorem, który artykułuje coraz bardziej komplikującą się subiektywną realność. Kolejnym krokiem jest świadome wyrażenie (artykulacja)¹³¹ nowo powstałego znaczenia w dyskursie społecznym lub dyskursie wewnętrznym, wraz ze wskazywaniem na zależności przyczynowo-skutkowe i inne próby świadomej konstrukcji znaczeń. Na etapie tym pojawić się mogą modyfikujące artykulację normy społeczne lub reguły dyskursu, zarówno te jawnie wymagane jak i wyobrażane czy spodziewane, a nawet, na jeszcze wcześniejszych etapach, schematy emocjonalne modyfikujące doświadczenie, skrypty czy oczekiwania (etap nieświadomej narracji proceduralnej). Choć adekwatna integracja i artykulacja doświadczenia jest przejawem jedności w obrębie osobowości, to Gendlin (1964) podkreśla, że nie istnieje ostateczna odpowiedniość między *felt sense*, a pojęciami użytymi do jego artykulacji. Według niego żadne słowo nie odpowiada wiernie doświadczeniu i nie zastąpi go, ale od bezsłownego doświadczenia można wyjść, aby stworzyć nowe osobiste sensory. Zdrowe i zaburzone tworzenie znaczeń, jak piszą Greenberg i Angus (2004), określa się właśnie przez stopień oddalenia interpretacji od *felt sense*. Niezaburzone tworzenie znaczeń polega na tym, że refleksje ludzi są oparte na cielesnym *felt sense*, wygenerowanym przez automatyczne przetwarzanie sensomotoryczne i emocjonalne, ale wspomaganym jednak również przez wyuczone schematy doświadczenia (por. skrypt wg Tomkinsa).

Podsumowując, koherentna narracja werbalna łączy ze sobą zarówno pejzaż akcji jak i pejzaż świadomości (por. Bruner, 1991), ale zgodnie z doznaniem cielesnym¹³². „Mała” autonarracja, będąca artykulacją określonego doświadczenia jednostki, powstałego wokół wybranego doznania cielesnego, przechodzi w „dużą” autonarrację – konstrukcję całościowej historii życia, konsolidującej tożsamość. Procesy, które kształtują tożsamość wiążą się z przyjęciem obserwującej perspektywy wobec własnych – subiektywnie ważnych – doznań (i zdarzeń) i podjęcie próby ich opisanie (deskrypcja),

¹³¹ Mańczak (2001, s. 106) zainspirowany tezami Damasio, pisze: „Odwzorowania rzeczywistości mają wówczas znaczenie i sens, gdy zdobywają status świadomości ich istnienia. Ten status osiągają w przedstawianiu ich innym w toku komunikacji”.

¹³² Samo logiczne uporządkowanie zdarzeń może nie dawać spójnej historii życia (Josselson, 2004).

rozpoznania emocji (dyferencjacja) oraz podjęciu nad nimi refleksji¹³³. Jak wskazuje Oleś (2004, s. 204) zdolność czerpania korzyści osobistych z aktywności autonarracyjnej wymaga zaangażowania – jest potencjalna, a nie automatyczna.

Warto także dodać, że aktywność autonarracyjna realizuje się jednak nie tylko wokół wspomnień definiujących *self* lub aktualnych doznań, ale tematem autonarracji są także zdarzenia fikcyjne oraz wyobrażona lub planowana przyszłość. Denzin (1989, s. 29) wskazuje, iż życie jest niedokończonym projektem, który jednostka próbuje zorganizować wokół swojej tożsamości. Planowanie przyszłości (plany życiowe) jest możliwe wtedy, gdy osoba spostrzega swoje istnienie w określonych ramach czasowych i mających charakterystykę czasową (Katra, 2004, s. 162). Autonarracyjna interpretacja zdarzeń pozwala odnieść się do upływającego czasu z podmiotowej perspektywy, jako uczestnika, wraz z innymi ważnymi bohaterami, w określonych historiach (Trzebiński, 2002b). Dzięki autonarracji lepszemu rozumieniu podlegają motywy osobiste i emocje – podstawowe wyznaczniki intencjonalności. Trzebiński (*ibidem*) pokazał, że istnieje związek między narracyjnym stylem myślenia a dynamiką i indywidualnymi strategiami realizowania osobistych planów. Narracyjne motywowanie się (czyli konstruowanie opowieści na temat zadań do wykonania), ponieważ jest bliższe przekonaniom osobistym i mniej podlega czynnikom sytuacyjnym – wpływa na większą skuteczność realizacji zadań. Projekcje przyszłości stają się więc elementem wspierającym realizację celów, planów, zadań. Wysoka tendencja do autonarracyjnego interpretowania osobistych spraw koreluje z myśleniem na temat przyszłości w formie umysłowych symulacji. Autonarracja pełni tu funkcje regulacyjne dla realizacji zadań. Trzebiński (*ibidem*) za ważną właściwość autonarracji uważa izomorfizm między autonarracją na temat przyszłości a rzeczywistą strukturą działania jednostki w świecie. Konsekwencją autonarracyjnego sposobu interpretacji jest stabilniejsze poczucie tożsamości (*ibidem*, s. 56).

2.5.4 Polifonia „ja” i społeczne konstruowanie doświadczenia osobistego

Integracyjna funkcja autonarracji dotyczy także samego „ja”, które jest ujmowane jako wielowątkowe, dynamiczne i procesualne stawanie się (Day Sclater, 2003; por.

¹³³ Angus i in. (1999, 2004; Hardtke, Angus, 2004), zauważyli, że zmiana w czasie psychoterapii odzwierciedla się w zmianach typów sekwencji narracyjnych (*narrative-process sequences*): sekwencji zewnętrznej, wewnętrznej i refleksyjnej. W zewnętrznej sekwencji narrator (klient) szczegółowo opisuje wydarzenia przeszłe, obecne i przyszłe, rzeczywiste lub wyobrażone. Sekwencje wewnętrzne dotyczą subiektywnego opisu własnego doświadczenia przez klienta, zarówno w odniesieniu do przedstawianych wcześniej sekwencji zewnętrznych jak w związku z relacją terapeutyczną. Jeśli jednostka, zamiast doświadczać świata jako wewnętrznego, próbuje być dopasowaną do tego, co zewnętrzne, i pozostaje na etapie sekwencji zewnętrznej, to psychiczny aspekt wewnętrznego świata zanika (Josselson, 2004). Refleksyjne sekwencje natomiast zawierają analizę obecnych, przeszłych i przyszłych wydarzeń, polegającą na tym, że mówiący nadaje znaczenie doświadczeniom własnym jak i przeżyciom osób, będących bohaterami narracji.

Hermans, 1999; Hermans i in., 1993; McAdams, 2001a)¹³⁴. Obserwuje się odrzucenie centralności, jednolitości, jednostkowości i uśredniania „ja” przez wiele koncepcji narracyjnych. Stawiają one pytanie: Czy zdrowiu psychicznemu bardziej sprzyja posiadanie jednolitej i wewnętrznie spójnej tożsamości czy raczej, dobrze zintegrowanych, ale różnych tożsamości odpowiadających różnym aspektom indywidualności? (Ross, 1999, w: Trzebińska, 2004). Koncepcje dialogicznego „ja” Hermansa (1999; 2003; Hermans i in., 1993) oraz oparta na niej koncepcja umysłu dyskursywnego (Stemplewska-Żakowicz, 2001; 2002, 2004) odpowiadają na to pytanie w ten drugi sposób. Ponieważ przedstawiana w nich koncepcja „ja” jest złożona, wieloskładnikowa, to wokół pojęcia „ja” powstaje różne nazewnictwo (np. *I, Me, Mine, self*, „głos”, pozycja podmiotowa). Najczęściej *self* definiuje się najszerzej, jako wewnętrzną przestrzeń umysłu (Jaynes, 1976, w: Hermans, 2003, s. 90), czasem rozszerzając jej znaczenie na osobowość (por. Stemplewska-Żakowicz, 2002, s. 224). Pozostałym pojęciom przynależą bardziej szczegółowe zakresy znaczeniowe, które poruszę w miarę potrzeb w dalszych rozważaniach. Podejścia te złożoność „ja” przypisują wielorakim procesom (zjawiskom) społecznym, i najbardziej osobiste działania jednostki każą rozpatrywać w społeczno-kulturowym kontekście i tam dopatrują się ich genezy (Shotter, 1989/1994). Autonarracja na tle wymienionych koncepcji staje się procesem integrującym różne, społecznie uwarunkowane, aspekty *self*.

Dialogiczne *self* (lub dialogowe „ja”) jest dynamiczną strukturą złożoną z wielu autonomicznych stanowisk (pozycji) podmiotowych („głosów”), które odmiennie interpretują te same doświadczenia i odnoszą się do siebie nawzajem (Hermans, 1999, Hermans i in., 1993; Dimaggio, 2006). Wielość pozycji podmiotowych bywa określana polifonicznością¹³⁵, natomiast potencjał wchodzenia ze sobą w relacje – dialogicznością¹³⁶ (por. Puchalska-Wasył, 2007). Relacje dialogowe między pozycjami podmiotowymi przebiegają tak, jak rzeczywiste relacje społeczne (funkcjonują na zasadzie pytania i odpowiedzi, zgadzania się i niezgody, podejmowania refleksji), choć są wobec tych ostatnich wtórne. Otóż pozycje podmiotowe powstały w procesie socjalizacji, jako

¹³⁴ Filozoficznymi podstawami tego ujęcia są rozważania Heideggera (1927/2004) o fenomenie jestestwa (bycia-w-świecie, *Dasein*), podkreślające „wyistaczanie się” (termin filozofa), stawanie się poprzez egzystencję; oraz rozważania Ricoeura (1990/2005), postulujące, iż Sobność (poczucie bycia sobą) jest aktem, nieodłącznie związanym z działaniem, a dokładniej z uznawaniem siebie za sprawcę działania. Poglądem, który uznaje się za odmienny, są rozważania Karterjusza, wskazujące, iż „ja” jest oddzielne od ciała (dualizm umysł – ciało), oddzielone od innych „ja”, zamknięte i scentralizowane (w: Hermans, 2003)

¹³⁵ Termin zapożyczony przez Hermansa z prac literaturoznawczych Bachtina (1986) nad wielogłosowością powieści Dostojewskiego. Wielogłosowość (polifonia) powieści oznacza współistnienie głosów poszczególnych postaci powieści, które mają odmienne światopoglądy i wchodzą ze sobą w rozmaite relacje i nie są podporządkowane nadrzędnej świadomości autora (Burzyńska, Markowski, 2006, s. 160).

¹³⁶ Także ten termin (niekiedy także pojawiający się jako dialogowość) pojawia się u Bachtina (1986) między innymi w ujęciu „niezwieńczonego dialogu”, czyli dialogu, w którym nigdy nie pada ostatnie słowo (Burzyńska, Markowski, 2006, s. 160). Odnosząc tezę tę do *self* postrzegamy je jako proces prowadzenia dialogu, rozmowy, który nie musi charakteryzować się ciągłością, ze względu na ilość interlokutorów (por. Hermans, 2003).

uwewnętrznione (zinternalizowane)¹³⁷ perspektywy przyjmowane w rozmowach (dyskursach), w których w przeszłości uczestniczyła jednostka. Częściowo przyjmowane są intencjonalnie przez osobę, ale częściowo pojawiają się nieintencjonalnie w dialogu wewnętrznym.

Każda osoba ma do dyspozycji wiele stanowisk podmiotowych, nierozzerwalnie związanych z kontekstami społecznymi (relacjami), w którym się pojawiły¹³⁸. Zależność od kontekstu rozumiana jest zarówno w sensie genetycznym – pozycje podmiotowe wywodzą się stamtąd, przywołują słowa ważnej dla podmiotu osoby. Dialogi wcześniej prowadzone w przestrzeni społecznej odgrywają się w przestrzeni umysłu, uaktywniając się w podobnych okolicznościach. Kontekst społeczny nasycza pozycje podmiotowe też „merytorycznie” – treść „głosów” należy do rzeczywistości uzgodnionej, podzielanej, jedynej uznawanej za rzeczywistą w danej społeczności. Przykładem wpływu takiej uzgodnionej rzeczywistości na tożsamość jednostki jest etos rodzinny (Cierpka, 2000, 2001; por. mit rodzinny, Ostoja-Zawadzka, 1999). Etos to specyficzny system znaczeń, który stworzony jest przez rodzinę na bazie przeszłych doświadczeń, ale zwrotnie na nią oddziałuje – pozwalając spostrzegać i interpretować rzeczywistość w określony etosem sposób¹³⁹. Etos jest zjawiskiem językowym – stosowanie pewnych interpretacji zdarzeń uczy jednostkę na przykład wzorca motywacyjnego towarzyszącego działaniom i wraz z tym pewnych sposobów atrybucji. Otoczenie społeczne jest źródłem zarówno poszczególnych pozycji podmiotowych, ale wydaje się, że także w pewnym zakresie może kształtować zachodzące między nimi relacje. Tożsamość osoby może być bezpośrednio kształtowana wypowiedziami o nim (opowieściami), szczególnie gdy wypowiadają się osoby dla podmiotu ważne i dzieje się to w dzieciństwie oraz okresie dorastania (por. Cierpka, 2006)¹⁴⁰. *Self* jest więc społecznie konstruowane w językowych praktykach (opowiadanie innym staje się opowiadaniem sobie), dlatego tę koncepcję zalicza Stemplewska-Żakowicz (2001, 2002) do koncepcji dyskursywnego umysłu¹⁴¹.

¹³⁷ Proces uwewnętrzniania obrazuje teza Wygotskiego (1966, za: Shotter, 1989/1994, s. 29-30): „relacje pomiędzy wyższymi funkcjami psychicznymi były w swoim czasie relacjami z ludźmi. Działam odnośnie do siebie tak, jak ludzie działają odnośnie mnie”. Stemplewska-Żakowicz (2001) wskazuje na zachodzące tu upośrednianie – instrumentem myślenia jednostki są formy i struktury pochodzące z konkretnych konwersacji danej osoby. Co ciekawe, istnieją koncepcje empatii, proponujące, iż właśnie przyjęcie określonej pozycji podmiotowej (innego-wewnątrz-*self*) jest szansą doświadczenia empatii, która jednak nigdy nie będzie prostym odzwierciedleniem czyjejś perspektywy, ale zawsze będzie zapośredniczona przez *self* (Zabinski, Valsiner, 2004; por. Zittoun, 2004). W tym przypadku proces upośredniania przyjmuje jak widać odwrotny kierunek.

¹³⁸ Pozycje podmiotowe wg Raggatta (2000) mają strukturę moralną, oceniającą, która polega na pojawianiu się dychotomii „bardzo dobrych i bardzo złych” wypowiedzi na temat *self*.

¹³⁹ Kształtowanie się etosu rodzinnego, jako narzędzia interpretacji, przypomina w swej cyrkularności proces kształtowania się skryptów w koncepcji Tomkinsa (por. powyżej).

¹⁴⁰ Tak jak u opisywanej przez Josselson (2004) pacjentki: „Nie tylko jako dziecko zwykła podsłuchiwać swoją matkę opowiadającą o niej przez telefon ze swymi przyjaciółmi, i z tego dowiadywała się dlaczego robiła to, co robiła [...] czuła, jakby jej matka zbierała podarte fragmenty i zszywała je w całość, i stąd dowiadywała się, jaki sens mają jej wybory”. Opowiadanie matki o dziecku (nadawanie znaczenia i integrowanie) innym ludziom było sposobem orientowania się we własnej tożsamości.

¹⁴¹ „Struktura i organizacja procesów umysłowych może być taka, jak struktura i organizacja werbalnych interakcji społecznych, w których osoba uczestniczyła” (Stemplewska-Żakowicz, 2004, s. 224).

Aby przybliżyć, czym jest w koncepcjach dyskursywnego umysłu autonarracja, trzeba omówić jeszcze dwie kwestie – po pierwsze strukturę *self*, gdyż dzięki temu będzie można określić, w jakim zakresie w dyskursywnym umyśle możliwe są procesy integracji, oraz po drugie proces wartościowania – drugie ważne teoretyczne podejście, spójne z koncepcją polifonicznego „ja”, które rozwija Hermans, co pozwoli odpowiedzieć na pytanie o sposób nadawania znaczenia doświadczeniom.

Hermans (1999, 2003, Hermans i in., 1993) odwołuje się wielokrotnie do podziału „ja” (*self*) na podmiotowe (*I*) i przedmiotowe (*me*), które wprowadził James. Otóż, mówiąc metaforycznie, *I* tworzy przestrzenną reprezentację, w której obserwuje *me*, które z kolei porusza się w tej przestrzeni (por. Botella i in., 1997)¹⁴². Można powiedzieć, że w świadomości osoby „ja” podmiotowe (narrator i autor) widzi „ja” przedmiotowe jako postać (bohatera) działającego w przestrzeni oraz w czasie – działania „ja” przedmiotowego są integrowane w opowieść o sobie. To, co jest charakterystyczne w koncepcji polifonicznego „ja” (por. Stemplewska-Żakowicz, 2002) to wprowadzenie rozróżnienia między autorem a narratorem – pozycja podmiotowa (*I-position*) jest wersją „ja” podmiotowego – przyjmując różne pozycje „ja” człowiek zmienia narratorów opowieści, które snuje, jednak autor pozostaje ten sam¹⁴³. Koncepcja ta podkreśla, iż osoba nie jest jednolita nie tylko w sensie pełnienia różnych ról społecznych¹⁴⁴, ale także w sensie odmiennych sposobów interpretacji tych samych doświadczeń życiowych (Blackman, 2005). Stemplewska-Żakowicz (2002, s. 224) wskazuje, że w koncepcji umysłu dyskursywnego osobowość (*self*) określana jest jako struktura, która tworzy się powyżej poziomu poszczególnych pozycji podmiotowych, jako złożony wzorzec organizujący „głosy” rozwijające się w czasie. Samoświadomość w koncepcji dialogowego *self*, nie jest świadomością izolowanego lub jednolitego punktu widzenia, ale zbiorem uzupełniających się, współzawodniczących i czasem przeciwnych sobie „głosów”.

Powstaje pytanie, czym jest w tym kontekście zdrowie psychiczne? Zdrowie utożsamiane jest tutaj z „porozumieniem wewnętrznym” czy wewnętrzną demokracją (por. von Thun, 2003; Stone, Stone, 2004; Stemplewska-Żakowicz, 2002), a nie ze stabilizowaniem się jednej wersji siebie. Jeśli „głosy” pozostają ze sobą w relacji (dialogiczność), odnoszą się do siebie (adresowalność), to osoba ma dostęp do różnorodności swojego doświadczenia. Jeśli natomiast występuje jedyna lub dominująca nad wszystkimi innymi pozycja, albo jednostka pozostaje w niepewnej kakofonii różnych pozycji podmiotowych, to można mówić o patologii (Lysaker, Lysaker, 2001;

¹⁴² W poznawczym ujęciu narracyjnym wskazuje się podobnie, że struktura „ja” ma formę schematów autonarracyjnych, w których własna osoba reprezentowana jest w kategoriach ogólnych cech określonego bohatera historii, które możliwe są w danej sferze życia jednostki (Frankowska, Trzebiński, 2004).

¹⁴³ Warto tutaj rozważyć także, czy przesunięcie podmiotowości „wyżej” nie jest ucieczką na wzór historycznego już poszukiwania homunkulusa.

¹⁴⁴ Rozróżnienie to pojawia się także u McAdamsa (2001a), dla którego *I* jest utożsamiane z autorem (narratorem) opowieści, który opowiada o różnych *me*, zawsze jednak odwołując się do siebie jako nadrzędnej instancji integrującej (por. Oleś, Puchalska-Wasył, 2005, s. 58).

Stemplewska-Żakowicz, 2002)¹⁴⁵. Sposoby dominacji w konwersacjach między ludźmi (omówione w pierwszym podrozdziale), jak na przykład zagłuszanie czy ograniczenia w czasie wypowiedzi współrozmówców, odnieść można także do prowadzonych dialogów wewnętrznych między pozycjami. Podsumowując, każda pozycja podmiotowa współtworzy autonarrację tak, że uaktywniona oferuje własną interpretację rzeczywistości, która – jak widać powyżej – powinna być traktowana na równi z innymi i włączana w proces tożsamości. Koncepcja ta sugeruje, że autonarracja, nawet pełniąc funkcje integrujące, jest złożona z wielu mniejszych opowieści prowadzonych z różnych, społecznie wykształconych, punktów widzenia. Ponadto opowieści te, dzieją się nie tylko między ludźmi, ale także w dialogu wewnętrznym¹⁴⁶, pozostając jednak wrażliwymi na wyobrażonych odbiorców, których przywoływanie mentalne może modyfikować treść tych opowieści (Hermans, 1999). Hermans (2003) wskazuje jeszcze, że jedna z pozycji podmiotowych może być bardziej nastawiona na obserwowanie i refleksję niż inne – jest to tzw. metapozycja – która w wewnętrznym dialogu powstrzymuje osobę od automatycznego reagowania na bodźce. Jej zadanie w autonarracji jest takie, że ujmuje uaktywniające się poszczególne pozycje podmiotowe w tzw. łańcuchy, co pozwala osobie uświadamiać sobie powiązania między interpretacjami zdarzeń, jakie czyni w swoim życiu¹⁴⁷.

Punkty widzenia charakterystyczne dla pozycji podmiotowych są odzwierciedleniem ważnego, dziejącego się poprzez *self* procesu wartościowania. Hermans wskazuje (1995), że teoria wartościowania, zainspirowana pracami Jamesa i Merlau-Ponty'ego, początkowo skonstruowana była dla badania ludzkiego doświadczenia, porządkowanego w strukturę narracyjną. Doświadczenie według Hermansa (2003) jest ucieleśnione (*embodied*) oraz czasowe: wiąże się głównie z podstawą przestrzenną orientacją ciała i jej zmianami w czasie (por. Damasio, powyżej). W teorii wartościowania zakłada się (Hermans, 1999; por. Oleś, 2003; por. Oleś, Puchalska-Wasył, 2005), że ludzie opowiadając sobie lub innym o doświadczeniach, organizują je w jednostki znaczeniowe – wartościowania, które współtworzą złożoną całość, doświadczaną jako opowieść o sobie. Zorganizowany proces wartościowania odbywa się dzięki skłonności osoby do autorefleksji. Wartościowanie to po prostu nadawanie znaczenia¹⁴⁸, które jest pod wpływem dwóch głównych motywów osobistych – podobnie

¹⁴⁵ Na przykład monologową narrację często prowadzą dzieci upośledzone w stopniu lekkim (Nadolska, 1995), kakofonia nie komunikujących się ze sobą głosów może być obecna w zaburzeniach spektrum schizofrenicznego, a jedna dominująca pozycja w nerwicy lub zaburzeniu paranoicznym (por. Lysaker, Lysaker, 2001).

¹⁴⁶ Nie pełni wtedy, będąc mową wewnętrzną funkcji komunikacyjnej, ale spełnia ekspresyjną – jest to wyjątek od zasady koegzystencji komunikacyjnej i ekspresyjnej funkcji mowy (Grodziński, 1980, s. 157-158).

¹⁴⁷ W terapii opartej na koncepcji polifonicznego *self* głównym celem jest zmiana repertuaru pozycji podmiotowych z uaktywniających się nawykowo, na uaktywnianie się bardziej równomierne oraz wzmacnianie porozumienia i wykraczanie poza jednostronny punkt widzenia jednej dominującej pozycji oraz uaktywnienie pozycji pozostających w tle. Przyjmowanie przez osobę metapozycji podmiotowej reguluje dialog wewnętrzny (Hermans, 2003).

¹⁴⁸ Wartościowanie odnosi się do poszczególnego doświadczenia, ale także wytwarza indywidualny system znaczeń, charakterystyczny tylko dla danej osoby (por. Oleś, Puchalska-Wasył, 2005).

jak u McAdamsa (2001b), umacniania siebie i dążenia do wspólnoty z innymi. Motywy te są dostępne ze względu na nieodłączną cechę wartościowania: modalność afektywną (pozytywną, negatywną lub ambiwalentną). Jeśli jakieś doświadczenie oceniane jest negatywnie (np. niestety nie udało mi się wygrać w tenisa), to wnioskować można o frustracji ukrytego za nim motywu – tutaj umacniania siebie¹⁴⁹. Ludzie opowiadając o sobie ujawniają sposób, w jaki oceniają swoje doświadczenia, co prowadzi do identyfikacji leżących u podstaw motywów. Autonarracja jest procesem kształtowanym afektywnie i motywacyjnie, giętkim i zmiennym, tak jak doświadczenie. Czy na tle założeń koncepcji polifonicznego „ja”, dyskursywnego umysłu lub koncepcji wartościowania, możemy mówić w ogóle o autonarracji jako produkcie, jako swoistej wypowiedzi o sobie? Z pewnością jest tak, że czynność opowiadania o sobie pełni funkcję organizującą, więc historia (szczególnie historia życia) jest obrazem zachodzących głębiej zmiennych procesów. Obraz ten (reprezentacja) daje wgląd w aktualne *self*, pozwala zdiagnozować przyjmowane aktualnie perspektywy i napięcia między nimi.

Podsumowując, autonarracja pozwala rozwiązać (lub choćby wyjść na przeciw) niektóre egzystencjalne problemy, które stają przed człowiekiem: problem zmienności (czas), niejednoznaczności (otwartość interpretacyjna) i złożoności własnego doświadczenia (natura *self*). Tożsamość jest ciągłą reinterpretacją *self*, gdyż autonarracje są seriami ciągłych „zrozumień” przeszłych doświadczeń w kontekście teraźniejszości i przyszłości. Tożsamość jest więc produktem samodefiniowania się (*self-narration*), ale także definiowania przez obecnych aktualnie lub zinternalizowanych innych (*external narration* –Létourneau, 2001). Także McAdams (1994) twierdzi, że proces ciągłego tworzenia się tożsamości jest zarówno rozwojowo naturalny jak i silnie kształtowany przez kulturę, oraz że czasem manifestuje się w bardzo świadomy sposób, innym razem nieświadomy i z ukrycia, między tym co społeczne i prywatne.

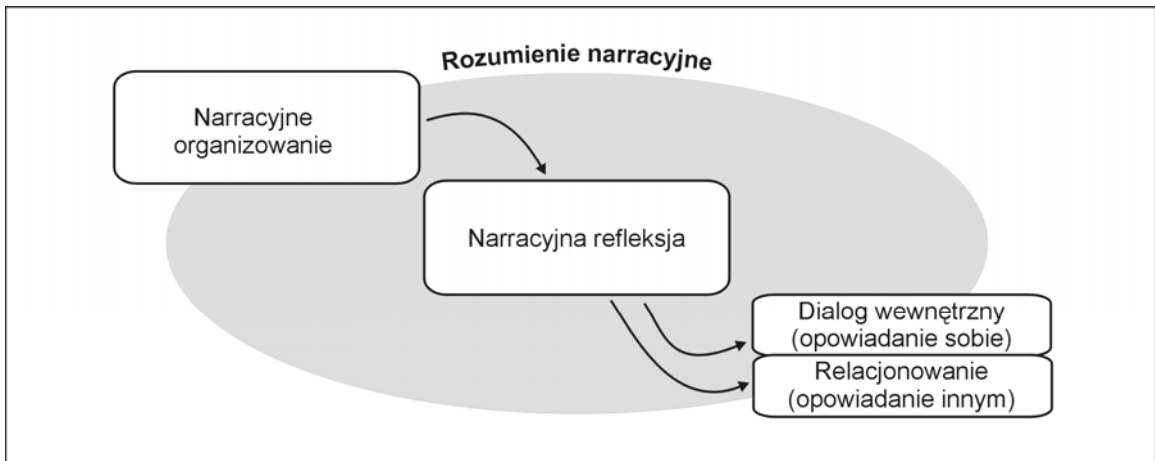
2.6 Narracyjność i autonarracyjność

Przedstawione uprzednio koncepcje, w których wykorzystuje się pojęcie narracji lub autonarracji nie zawsze posługują się tym pojęciem dość precyzyjnie, nie mówiąc już o zgodności pomiędzy koncepcjami. Nie są one co prawda jednolite, ale są w dużej mierze komplementarne, przy czym komplementarność ta nie polega na tym, że odnoszą się one do odmiennych sfer funkcjonowania człowieka, ale na tym, że z różnych stron udowadniają, iż narracja i autonarracja są ważnymi psychologicznymi zjawiskami. Właściwość, która łączy różnorodne koncepcje narracji nazwać można narracyjnością i jej poświęcam poniższe rozważania.

Wychodząc od zaproponowanego przez Trzebińskiego (2004) podziału na dwa typy rozumienia narracyjnego (narracyjne organizowanie i narracyjna refleksja – por.

¹⁴⁹ Hermans (1999) stworzył metodę do rozpoznawania struktury wartościowania – jest to Metoda (Test) Konfrontacji ze Sobą (por. Oleś, 2003; por. następnym rozdział pracy).

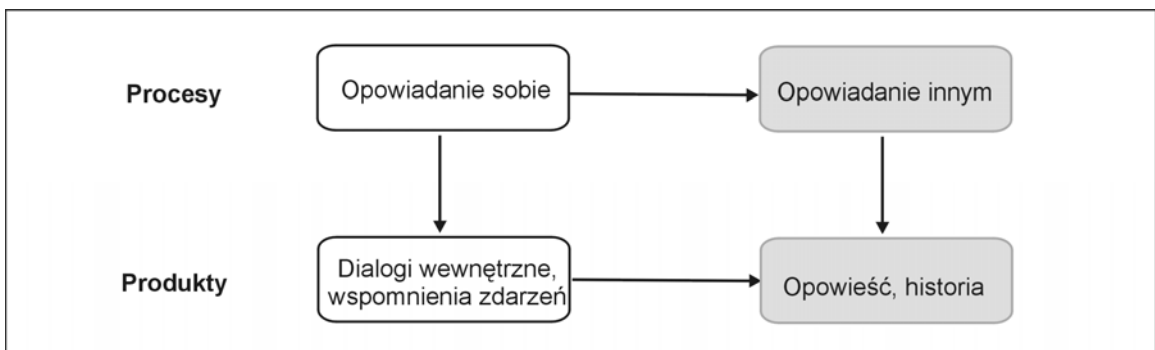
wyżej) zauważyć można zasadniczą różnicę w świadomości procesów narracyjnych. Jedne z nich (te posługujące się schematami narracyjnymi) uruchamiane są automatycznie, będąc cechą immanentną ludzkiego umysłu. Inne procesy narracyjne wiążą się ze świadomą refleksją nad własną biografią i mogą zostać opowiedziane w sytuacjach społecznych lub zachowane dla siebie. Wydaje się, szczególnie w kontekście wiedzy o dialogach wewnętrznych (konceptje polifonicznego „ja”), że narracyjna refleksja ma dwie formy: opowiadania sobie i opowiadania innym (por. Rysunek 6).



Rysunek 6. Dwie formy narracyjnej refleksji i ich kontekst. Opracowanie własne.

Opowiadanie sobie pozbawione jest prawdopodobnie częściowo cenzury wynikającej z uczestnictwa w społeczeństwie, natomiast jest ono z pewnością ograniczone cenzurą wewnętrzną (np. mechanizmami obronnymi). Opowiadanie innym posiada jeszcze dwie istotne właściwości: jest związane z procesem autoprezentacji, także tej strategicznej (Jones i Pittman, w: Szmajke, 1999) oraz z jest współ-konstruowane w relacji (por. wyżej konstrukcjonizm społeczny).

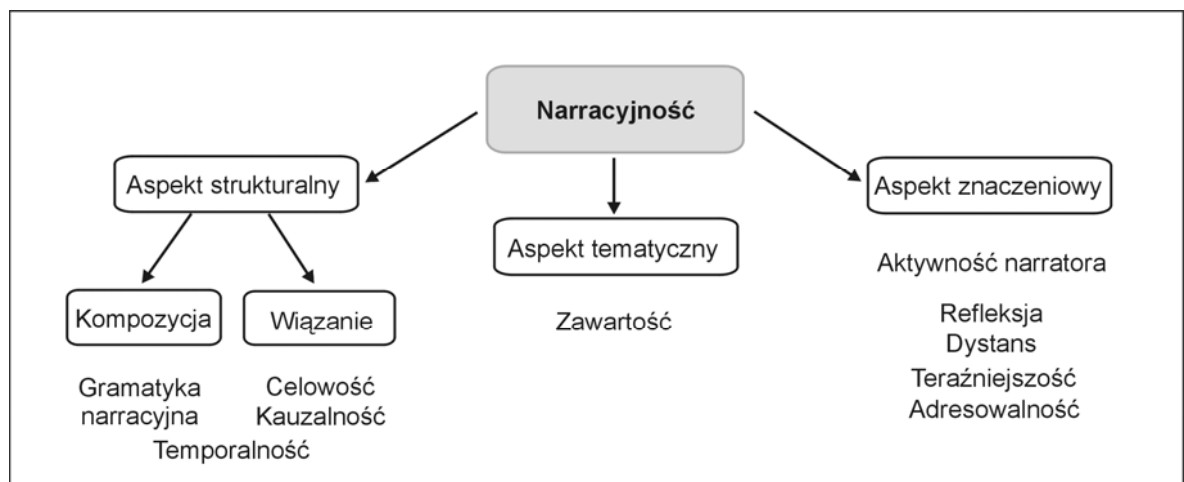
W kolejnych rozważaniach zajmę się refleksją narracyjną w jej dwóch formach, natomiast organizowanie narracyjne pozostawię jedynie w tle, uznając jego wpływ na pozostałe procesy, ale nie doszukując się jego przejawów. Każdej z form refleksji narracyjnej - traktowanych jako procesy, przypisać można efekty (produkty), o których również powiedzieć można, iż są narracyjne (por. Rysunek 7). Poniżej scharakteryzuję, czym jest narracyjność jako cecha opowieści oraz złożonego procesu opowiadania.



Rysunek 7. Opowiadanie sobie i opowiadanie innym – procesy i produkty. Opracowanie własne.

2.6.1 Narracyjność jako cecha opowiadania i opowieści

Każda narracja jest zaprezentowana (jawi się) narracyjnie (Chapman, w: Kania, 2005). Właściwością, która łączy różnorodne aspekty zarówno procesów (takich jak rozumienie narracyjne), jak i produktów (opowieści, historie) jest właściwość, którą można nazwać narracyjnością (por. Rysunek 8). Kategoria narracyjności przejęta została z innych dyscyplin humanistycznych i społecznych, ale w psychologii nabiera ona dodatkowego znaczenia (por. McAdams, 2001a)¹⁵⁰. Narracyjność jako właściwość opowiadania i opowieści odnosi się do trzech poziomów wypowiedzi – jej struktury, treści i znaczenia. Zajmę się teraz owymi poziomami po kolei, choć jak się okaże, zazębiają się one ze sobą.



Rysunek 8. Aspekty pojęcia narracyjności. Opracowanie własne.

Podstawa ujęcia strukturalnego znajduje się w badaniach i osiągnięciach narratologów, którzy – badając strukturę dzieła literackiego – abstrahowali od treści narracji. Jak pisze Barthes (2004, s. 14), „opowiadanie jest albo bajaniem o zdarzeniach, i wtedy należy odwoływać się do sztuki, talentu lub geniuszu opowiadającego (autora) [...] albo posiada wspólną z innymi strukturę, dającą się zanalizować, choćby za cenę ogromu cierpliwości”. „Bajanie o zdarzeniach” odnosi się bardziej do poziomu treściowego. „Wspólna z innymi struktura” to istota ujęcia strukturalnego: niezależnie od treści, opowieść posiada podobne cechy formalne. Tworzenie opowieści o życiu (opowiadanie o sobie) natomiast odbywa się tak, jak tworzenie opowieści fikcyjnych – według tych samych reguł (Bruner, 2006, s. 134). Pojawia się w nich narrator (osoba opowiadająca) i bohaterowie (inne postaci lub, jak w autonarracji, także „upostaciowiony” narrator)¹⁵¹.

¹⁵⁰ Narracyjność odnosi się do opowiadania i opowieści, ale także do indywidualnej skłonności do wykorzystywania pożytków z narracji w codziennym funkcjonowaniu. W tym ostatnim sensie będzie związana z różnicami indywidualnymi między ludźmi. Problem ten poruszę w dalszej części pracy.

¹⁵¹ Narrator, nawet jeśli opowiada o sobie, czyni to z przyjętego przez siebie dystansu (na przykład wzbogacony wiedzą wynikającą z czasu, który upłynął) – nie można utożsamiać narratora z bohaterem „ja”, o którym opowiada.

W ujęciu strukturalnym odnaleźć można dwa ważne aspekty dotyczące sposobów komponowania opowieści. Pierwszy z nich wiąże się z formalnym prezentowaniem zdarzeń tak, aby można było wyróżnić początek, rozwinięcie i zakończenie opowieści (por. Culler, 1997). Zarówno osoba opowiadająca jak i odbiorca (słuchając, czytając) układa w ten sposób swoją (narracyjną) wypowiedź. Narrator robi to w celu wywarcia swoją opowieścią określonego wrażenia, zaprezentowania własnego zaskoczenia lub wywołania go u słuchacza (por. naruszanie porządku, Bruner, 2006; intryga, Ricoeur, 1990/2005). Słuchacz natomiast poddaje opowieść testom (por. np. testy wiarygodności i spójności – Fisher, 2005), ulega jej, a także sprawdza, czy posiada ona kryteria „dobrej” opowieści (por. też Griffin, w: Paluchowski, 2007b). Jak pisze Trzebiński (2004) słuchacz korzysta ze swojego osobistego doświadczenia i kieruje się przy rozumieniu (tekstów/świata) „narracyjną intuicją” – oceniając opowiadanie zgodnie z literackimi regułami gramatyki narracyjnej. Gramatyka narracyjna to zbiór reguł porządkowania elementów opowieści, które przypominają strukturę dzieł literackich, takich jak nowele, opowiadania czy powieści (por. też złożone gramatyki narracyjne, Greimas, 2004). Elementy gramatyki narracyjnej są uzupełnieniem wcześniej wskazanej podstawowej struktury narracyjnej (początek, rozwinięcie, zakończenie). Według Labova i Waletzky’ego (w: Franzosi, 1998) są to takie elementy jak: Wstęp, Rozpoznanie, Komplikacja akcji, Ewaluacja, Wynik lub rozwiązanie, Koda. Bruner (2006) wymienia podobne: Prolog, Akcja, Zakłócenie, Restytucja/Rewolucja, Koda. Zdarzenia, które relacjonowane są w opowieści, występują w nieprzypadkowej sekwencji. Wydaje się, że znajomość struktury narracyjnej, a także trening w jej używaniu, jest uwarunkowana wszechobecnością narracji w kulturze. Wykorzystywanie strukturalnych elementów narracji w wypowiedzi wymaga operowania czasem. Temporalność, jako wykorzystywanie różnych odniesień czasowych, jest już związana z drugim aspektem ujęcia strukturalnego – ze sposobem wiązania ze sobą elementów opowieści.

W większości definicji narracji podkreśla się trzy sposoby wiązania zdarzeń współtworzących opowieść: następstwo czasowe, relacje przyczynowo-skutkowe oraz rozwijanie się w kierunku określonego celu. Następstwo czasowe, czyli taki aspekt temporalności, w którym chodzi o zaprezentowanie ciągu zdarzeń zgodnie z ich rzeczywistym przebiegiem, nie jest jedynym sposobem czasowego porządkowania. Często opowieść prowadzona jest niezgodnie z rzeczywistym czasem, gdyż sam porządek opowiadania pełni funkcję estetyczną, dramatyzującą czy perswazyjną¹⁵².

¹⁵² W literaturoznawstwie, w teorii Szolowskiego, pojawia się pojęcie chwytu – chwyt to zasada estetyczna, dająca efekt udziwnienia (defamiliaryzacji), który wywołuje utrudnienia w rutynowym postrzeganiu rzeczywistości przedstawianej w dziele, odświeża spojrzenie na świat (Burzyńska, Markowski, 2006, s. 121). Chwyt wspomagać będzie prawdopodobnie efekt dystansowania się i dystansowania odbiorcy. Jak pisze Todorov (1966), dla uzyskania efektu estetycznego, autor dzieła stosuje różne porządki czasowe. Może ujawnić czytelnikowi, że bohater jest w niebezpieczeństwie, ale trzymać w niepewności, co do dalszego przebiegu wydarzeń i relacjonować inny wątek. Inne formy operowania czasem narracyjnym to np.: łączenie (zestawianie różnych historii jedna po drugiej), zagnieżdżanie (historia zawiera się w historii), naprzemienność (symultanicznie relacjonowane są dwie historie).

Istnieją więc przynajmniej dwa możliwe porządki czasowe: chronologiczny (zgodny ze zdarzeniami w świecie) i porządek narracji (opowiadania). To, jaki porządek czasowy zostanie wykorzystany, zależy także od innych powiązań między zdarzeniami, o których opowiedzieć chce narrator. Otóż porządek ten może być psychologiczny (zgodny z psychologią działającej postaci lub poznawczym porządkiem proponowanym przez narratora), czyli przyczynowo-skutkowy, przy czym pod pojęciem przyczyna, rozumie się przede wszystkim powód ludzkich działań (motyw), a nie przyczynę fizyczną. Powiązanie przyczynowo-skutkowe (kauzalność) określić można jako związek między motywem a zachowaniem. Porządek psychologiczny, oprócz kauzalności, realizować może się także przez zasadę celowości – narrator przedstawia wtedy pogląd, że zachowania prowadzą do określonych celów, zakładanych przez działającą postać. Psychologiczność porządkowania, pojawiająca się zarówno w celowości jak i kauzalności oznacza uwzględnianie ludzkich intencji jako wyznaczników działania. Tym różni się więc od samej tylko czasowości, że pozwala postrzegać wydarzenia jako spowodowane przez podmioty – przez bohaterów opowieści. Narracja więc nie tylko opowiada o układzie zdarzeń, ale tłumaczy dlaczego stało się tak, a nie inaczej (Somers, Gibson, w: Patterson, Monroe, 1998). Myśląc w paradygmatyczny sposób (por. Bruner, 1991), ludzie uogólniają własne obserwacje następstw, określają zależności między kolejnymi doświadczeniami i stosują do tego kategorie logiczne, natomiast myśląc narracyjnie ludzie opowiadają o intencjach, o zmienności intencji w czasie (swoich lub cudzych), wartościując i stosując kategorie pragnień, potrzeb i celów.

Związki czasowe i przyczynowo-skutkowe zdarzeń stanowią o fabule – układzie zdarzeń, które składają się na koleje życiowe postaci (*Podręczny słownik terminów literackich...*). Fabuła składa się z wątków, czyli ciągów zdarzeń, które ułożone są najczęściej hierarchicznie (wątek główny i wątki poboczne). Jeśli natomiast pojawiają się związki celowe – bohater dąży do określonych celów, a na drodze do nich pojawiają się kłopoty (konflikty, intrygi, perypetie), ale działania te zmierzają do określonego finału – mówimy o akcji. Akcja jest więc odmianą fabuły, wykorzystującą związki celowe¹⁵³.

Zarówno sekwencja zdarzeń zgodnie z regułami gramatyki narracyjnej jak i różne sposoby wiązanie zdarzeń ze sobą, pokazują, jakie znaczenia nadaje narrator tym zdarzeniom. Sam wybór zdarzeń – na przykład to, czy przypominają osobisty skrypt, jaki mają ton emocjonalny, wokół jakich wspomnień są zorganizowane, jaka jest dominująca linia tematyczna – jest natomiast wyborem tematycznym¹⁵⁴. Wybór ten dotyczy w zasadzie treści, choć także w treści (zawartości) historii można odnaleźć strukturalne elementy porządkujące tę treść, na przykład: Postać, Czyny, Cele, Otoczenie, Środki (Bruner, 2006). Na zawartościowym poziomie wydają się być także wątki Elsbree'go oraz

¹⁵³ Najprostszym wzorem akcji, jest wymieniony wyżej aspekt formalny prezentowania zdarzeń: początek, rozwinięcie i zakończenie (zawiązanie, rozwinięcie, rozwiązanie).

¹⁵⁴ Niekiedy także tematyczność, obok kauzalności i celowości, uznaje się za sposób wiązania zdarzeń (por. np. pojęcie koherencji tematycznej, Habermas, Bluck, 2000).

tw. funkcje, odszukane przez Proppa (1976, 2003) w bajce magicznej¹⁵⁵. Vehvilainen (za: Brantly, 2001) zaproponował uproszczony system, obejmujący kilka sekwencji funkcji¹⁵⁶: 0) Początkowa harmonia; 1) Wystąpienie braku; 2) Bohater wyrusza na poszukiwanie, aby zredukować brak; 3) Bohater spotyka dobroczyńcę, posługującego się magią; 4) Bohater poddawany jest próbom; 5) Bohater przechodzi pomyślnie próby i zostaje nagrodzony¹⁵⁷. Zawartość właściwa (treściowa) owej struktury jeszcze wypełnia – różne zdarzenia, różnie opisane mogą pojawiać się, aby pełnić „funkcję” na przykład „wystąpienia braku” lub „spotkania dobroczyńcy”. Właściwa zawartość treściowa wiąże się więc z bogactwem merytorycznym relacjonowanych doświadczeń i zdarzeń. Jest ona czerpana z własnego doświadczenia narratora, ale także z narracji obecnych w domenie uniwersum dyskursu (por. Kalaga, 2003, wyżej). Pojawienie się treści zależy jednak od celu, w jakim zmierzają zdarzenia (od akcji).

Aspekt strukturalny i treściowy narracyjności wypowiedzi (lub narracyjności relacjonowania) niosą informację o zawartości (co?) oraz w jaki sposób (jak?) jest relacjonowane. Są one środkami, którymi posługuje się narrator, aby przekazać określone znaczenia¹⁵⁸. Narracyjność w aspekcie znaczeniowym polega na wiązaniu elementów w sensowną całość (Patterson, Monroe, 1998). Należy podkreślić fakt, że sens (znaczenie) zdarzeń powstaje dzięki temu, że zdarzenia mają wymiar przyczynowy, że prowadzą do jakiegoś ich ostatecznego rozwiązania czy konkluzji (Paluchowski, 2007b). Ricoeur (1990/2005, s. 268) ujął czynność nadawania znaczenia tak: „Nie jest się autorem życia, co do jego istnienia, ale jest się autorem, co do sensu”. Omówię więc teraz niektóre kwestie wokół aktywności narratora. Niekiedy sądzi się, iż narrator dokonuje interpretacji zdarzeń w relacji interpersonalnej, w której opowiada. Czasem wspomina się o tym, iż znacznie wcześniej musiał już nadać znaczenie w procesach refleksji, a teraz tylko relacjonuje zdarzenia. Niezależnie od przyjętej tezy na temat owej aktywności – powiedzieć można, iż narrator musi refleksyjnie odnosić się do zdarzeń, postaci i okoliczności. Przybiera on zdystansowaną relację wobec świata przedstawionego, o którym opowiada (Bertaux, Kohli, 1984). Jednocześnie dystans ten wcale nie oznacza obiektywizmu, ale wręcz przeciwnie – opowiadanie przebiega zawsze z indywidualnej perspektywy narratora. Ponadto zwykle¹⁵⁹ twórca opowieści wie, iż jego perspektywa nie jest jedyną z możliwych, a odbiorca opowieści również zakłada, iż ma do czynienia z pewną tylko wersją opowieści. Ważnym aspektem narracyjności jest więc pluralizm interpretacji. Perspektywa zdystansowana jest ponadto stała temporalnie, gdyż

¹⁵⁵ Warto zaznaczyć, iż chociaż podejście to zaliczane jest do strukturalizmu (ściślej formalizmu rosyjskiego), to tutaj omówione zostało przy kwestii zawartości opowieści.

¹⁵⁶ Streszczonych z puli 31 funkcji Proppa.

¹⁵⁷ Wymieniam funkcje za innymi autorami, którzy dokonali syntezy na bazie prac Proppa ze względu na to, że lista samego Proppa składa się aż z 31 funkcji.

¹⁵⁸ Przekaz ten zaistnieć może jako intencjonalny – wymaga wtedy odczytania, lub nieintencjonalny – wymaga interpretacji. Oczywiście odczytanie i interpretacja mogą pojawiać się niezależnie od typu komunikatu. Raczej powiedzieć można, iż każdy komunikat posiada odpowiednio dwie warstwy.

¹⁵⁹ Niekiedy psychopatologię definiuje się jako niemożliwość przyjęcia innej perspektywy (np. pozycji podmiotowej) niż ta raz przyjęta czy narzucona (por. wyżej).

niezależnie od upływu czasu, narrator zawsze mówi z perspektywy swojej teraźniejszej wiedzy. Opowiadanie o rzeczywistości pełni funkcję poszukiwania sensu w świecie (Taylor, w: Rosner, 2006). Pozwala ono integrować informacje, porządkując je w czasie, wiążąc przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Istnieją też takie sytuacje, w których relacjonowanie zdarzeń, podczas którego „ja” dokonuje obserwacji i refleksji wzbogacone jest samoobserwacją i autorefleksją – szczególnie dzieje się tak w narracyjnej wypowiedzi autobiograficznej – autonarracji.

Narrator również, za pomocą środków strukturalnych i treściowych, dba o to, aby opowieść dostosowywana była do odbiorcy (adresowalność). W pewnym zakresie może zdecydować, które treści pozostaną w dialogu wewnętrznym, a które zostaną wypowiedziane w relacji. Powstały sens musi mieć moc perswazyjną (White, w: Rosner, 2006) – jest zwykle preparowany dla domyślnego odbiorcy, z myślą o którym opowieść jest tworzona. Narrator zakłada, że odbiorca ten jest wrażliwy na konwencję opowieści (że ją zna i że uruchomi pozatekstowe kody, aby ją zrozumieć) oraz że będzie skłonny (gotowy) w niej uczestniczyć. Domyślny odbiorca jest pewnym modelem¹⁶⁰, do którego zwraca się narrator, i nie jest tożsamy z odbiorcą rzeczywistym.

Do tej pory określałam narracyjność jako właściwość procesu opowiadania lub jego produktu – opowieści. Wydaje się jednak, że narracyjność procesu opowiadania jest trudna do bliższej konceptualizacji z powodu jego procesualnej natury właśnie (dynamiczności i zmienności). O wiele bardziej jednoznacznie brzmi teza, iż narracyjność jest cechą produktów (wypowiedzi). Można więc mówić, iż wypowiedź charakteryzować się będzie pewnym poziomem (wysyceniem) narracyjności. Im wyższa narracyjność, tym więcej poszczególnych elementów narracyjności (w każdym z trzech aspektów) znaleźć można w wypowiedzi osoby. Można przypuszczać że to właśnie narracyjność opowieści pozwala uzyskać wgląd w sposób przeżywania (doświadczenia) świata i ludzi przez narratora (Paluchowski, 2007b). Specyficznym aspektem narracyjności jest autonarracyjność – właściwość wypowiedzi narratora o sobie samym¹⁶¹, która oznacza po prostu narracyjność wypowiedzi autobiograficznej. Autonarracyjność opowieści pozwala natomiast dowiedzieć się, w jaki sposób osoba przeżywa i rozumie siebie-w-świecie, czyli w jaki sposób tworzy tożsamość osobistą.

2.6.2 Właściwości osobowe (podmiotowe) i autonarracyjność

Jak piszą Baumeister i Wilson (1996) ludzie rozwinęli cztery potrzeby związane z nadawaniem życiu sensu. Są to po pierwsze potrzeba celu, przejawiająca się w

¹⁶⁰ W badaniach literaturoznawczych mianuje się go czytelnikiem implikowanym – założoną przez autora instancją odbiorczą (Burzyńska, Markowski, 2006, s. 101).

¹⁶¹ Wydaje się w świetle literatury o autonarracji, iż częściej autonarrację rozumie się jako proces (integrowanie różnorodnych doświadczeń) niż produkt (wypowiedź autobiograficzną). Z tego powodu, przyjęta w niniejszych rozważaniach definicja autonarracyjności wydaje się uboga, natomiast decyzja o takiej definicji ma znaczenie praktyczne – określany będzie bowiem poziom narracyjności wypowiedzi autobiograficznych.

interpretowaniu zachowań jako zmierzających do określonych celów, a zdarzeń jako powiązanych, mimo odległości w czasie (celowość). Kolejną potrzebą jest potrzeba posiadania kryteriów tego, co jest dobre i pożądane, a co wręcz przeciwnie (moralność). Trzecią potrzebą jest skuteczności – przekonanie o możliwości wpływania na zewnętrzne zdarzenia (działanie), a czwartą jest potrzeba własnej wartości. Zdaniem Baumieistera i Wilson (*ibidem*) potrzeby te wpływają na konstrukcję opowieści – wydaje się, że wpływają zarówno na jej zawartość, ale także warunkują, w jakim zakresie osoba czerpać będzie korzyść z dwóch aspektów refleksji narracyjnej: mówienia sobie i mówienia innym. Winter (2005) opowieści o sobie zalicza do elementów osobowości, które są prywatne i subiektywne i jednocześnie międzysytuacyjne, a Drogosz (2005, s. 120) wskazuje, że w autonarracjach ludzie przechowują długookresowe wzorce działania. Klasyfikacja ta wskazuje także na pewien trwały aspekt autonarracji – ludzie budują określonego typu opowieści, nasycone treściami zależnymi od ich doświadczeń przeszłych i planów (por. rodzaje autonarracji, Oleś, 2004, s. 195-203). W tym sensie wyznaczać można w psychologicznych badaniach także „osobowościowe” podłoże konstytuowania narracji – takie jak na przykład: poczucie własnej wartości (Sztuka, 2005) czy motywy ukryte (Woike, Polo, 2001; Hermans, 2003). Ponadto autonarracje mogą układać się w pewne wzory, także w dość łatwo rozpoznawalne wzorce kulturowe, na przykład dziejąc się proaktywnie (dynamizowana intencją – krystalizacja intencji podmiotu, dalej przekształcenie się intencji w plan działania, komplikacje, rozwiązanie komplikacji i realizacja celu) lub defensywne (dynamizowana kłopotem – komplikacje w życiu podmiotu, działanie zmotywowane obroną zagrożonych intencji – Trzebiński, 2002, s. 65-69).

Można przyjąć, że różni ludzie relacjonują zdarzenia i doświadczenia nie tylko z odmiennych perspektyw i na różne tematy, ale także tworząc wypowiedzi o różnym poziomie (auto)narracyjności. Prawdopodobnie narracyjne porządkowanie własnego doświadczenia jest pewną stopniowaną właściwością, która ujawnia się w opowiadanych przez ludzi historiach o sobie. Można więc powiedzieć, że ludzie różnią się będą między sobą skłonnością (inklinacją) autonarracyjną. Jest to skłonność do takiej refleksji nad sobą, która wykorzystuje narrację (opowiadanie) do integracji *self*. Osoba o wysokiej inklinacji autonarracyjnej często i chętnie relacjonuje innym ludziom zdarzenia oraz doświadczenia autobiograficzne, a także chętnie myśli o sobie (i mówi do siebie) w kategoriach właściwych narracyjności (por. wyżej). Przyjmuje więc pozycję narratora wobec własnego życia, poddaje swoje życie refleksji i czerpie z tego korzyść, jaką jest poczucie tożsamości. Inklinacja autonarracyjna jest właściwością osobową, która może modyfikować poziom (auto)narracyjności wypowiedzi. W dalszej części pracy przedstawię bliżej konceptualizację pojęcia inklinacji narracyjnej i sposób jej diagnozowania.

2.7. Określanie poziomu inklinacji autonarracyjnej – kwestionariusz IAN-R

Inklinacja autonarracyjna jest skłonnością osób do narracyjnego opracowywania i relacjonowania osobiście ważnego doświadczenia (głównie dotyczącego przeszłości) i czerpaniu z tego psychologicznych korzyści, takich jak poczucie tożsamości. Wybrano termin „inklinacja”, aby podkreślić, iż chodzi o preferencję do narracyjnego opracowywania i relacjonowania doświadczenia w sytuacjach otwartych, a nie możliwości czy zdolności, jakie jednostka mogłaby ujawnić, gdyby wiedziała, iż tego się od niej oczekuje. Inklinacja autonarracyjna jest skłonnością do pewnego typu językowych zachowań, które z jednej strony dotyczą procesów związanych z mówieniem do siebie o sobie (ekspresyjna i komunikacyjna funkcja mowy wewnętrznej, por. Grodziński, 1980), a z drugiej opowiadania innym ludziom własnego doświadczenia. Procesy te wydają się być dostępne świadomości, dlatego kwestionariusz, jako narzędzie samoopisowe, wydaje się tutaj adekwatny.

Konceptualizacja pojęcia inklinacji autonarracyjnej rozpoczęła się od sformułowania definicji autonarracji jako procesu integrowania heterogenicznej wiedzy o sobie w sposób narracyjny (por. narracyjność w części II pracy) w celu tworzenia poczucia tożsamości. Podstawą tego procesu jest nadawanie znaczenia swojemu życiu, co przebiega w różnych aspektach czasowych (por. część II pracy). Dla niniejszego kwestionariusza najważniejsze stało się odnośnienie do przeszłości z perspektywy terażniejszości, ponieważ zdecydowano odwoływać się w niniejszych badaniach do uświadomialnego (takiego, którego efekty można sprawozdać werbalnie) aspektu autonarracji, która jest zawsze prowadzona z terażniejszego punktu widzenia. Efektem procesu autonarracji jest opowieść o sobie (historia o swoim życiu), czyli dostępne świadomości (co nie znaczy pozbawione nieświadomych treści) ujęcie własnego życia w sposób narracyjny (*life story* – McAdams, 2001a, McAdams i in., 2004; Polyanyi 1985, w: McLeod, 2004).

2.7.1 Etapy konstrukcji kwestionariusza

Koncepcja teoretyczna kwestionariusza inklinacji autonarracyjnej (IAN) opiera się na założeniu, iż na inklinację narracyjną składają się głównie następujące obszary (wymiary) narracyjnego funkcjonowania poznawczego (por. Tabela 9): samoobserwacja, wiązanie narracyjne, relacjonowanie narracyjne oraz poczucie zrozumienia siebie i świata dzięki opowiadaniu o sobie. Wymiary te wyodrębniono na podstawie literatury przedmiotu (por. część II niniejszej pracy).

Tabela 9. Obszary teoretyczne i ich charakterystyka. Opracowanie własne.

Wymiar teoretyczny	Skrót	Charakterystyka wymiaru
Samoobserwacja (autorefleksja)	S	Kierowanie uwagi na doświadczenie wewnętrzne i zewnętrzne zdarzenia (szczególnie na siebie w kontekście tych zdarzeń – por. tworzenie tzw. pejzażu świadomości – Bruner, 1991).
Wiązanie narracyjne	W	Łączenie elementów doświadczenia zewnętrznego i wewnętrznego oraz przeszłego, teraźniejszego i przyszłego w opowieść o sobie; przyczynowo-skutkowego i celowo. Dotyczy także wspomniania i wnioskowania autobiograficznego (por. Singer, Bluck, 2001)
Relacjonowanie narracyjne	R	Mówienie (sobie lub innym) o sobie i własnych działaniach w świecie w formie opowiadania, jako podtypu kompetencji lingwistycznej, komunikacyjnej i społecznej (por. Nadolska, 1995);
Poczucie zrozumienia siebie i świata dzięki opowiadaniu o sobie	Z	Efekt usensownienia, nadania spójności własnemu doświadczeniu, pojawiający się w wyniku ujęcia doświadczenia w opowieść o sobie lub jego zrelacjonowania innym ludziom (McAdams, 2001a; Robinson, Swanson, 1990)

Pozycje dotyczyły głównie odnoszenia się lub opowiadania o swojej przeszłości (pamięć autobiograficzna) oraz aktywności teraźniejszej (szczególnie w aspekcie aktualnych preferencji). Nie stworzono pozycji odnoszących się do przyszłości jednostki. Obszarami, w których manifestowały się te wymiary teoretyczne było zachowanie w relacjach społecznych (z szerokim gronem osób oraz w diadach) lub aktywność skierowana na własną osobę. Skonstruowano w ten sposób 87 pozycji kwestionariuszowych (S = 17; W = 26; R = 32; Z = 12), do których dobrano format odpowiedzi oparty na skali Likerta (por. Tabela 10) i użyto liter alfabetu zamiast cyfr, aby nie sugerować wartości punktacji osobom badanym.

Tabela 10. Format odpowiedzi. Opracowanie własne.

A	Zgadzam się
a	Raczej się zgadzam
ab	Trudno powiedzieć
b	Raczej się nie zgadzam
B	Nie zgadzam się

Losowo ułożone pozycje pokazano pięciu sędziom kompetentnym (psychologom pracownikom Instytutu Psychologii UAM) z prośbą o przyporządkowanie ich do wskazanych czterech podskal w celu określenia trafności treściowej pozycji, korekty językowej oraz ewentualnych uwag, co do formatu odpowiedzi (Por. Załącznik 1). Sędziowie otrzymali definicje podskal, zaprezentowane w Tabeli 9. Korzystając z ustaleń sędziów, odrzucono pozycje, które nie uzyskały rekomendacji. Przyjęto pozycje, w których zgodność między sędziami, iż pozycja powinna znaleźć się w kwestionariuszu wynosiła 100% lub 80%. Pozostałe pytania nie zostały wybrane do ostatecznej puli – odrzucono 12 pozycji. Format odpowiedzi został przyjęty bez modyfikacji.

W kwestionariuszu znalazło się 75 pozycji w formie twierdzeń oznajmujących, które poprzedzono standardową instrukcją wyjaśniającą, co jest przedmiotem kwestionariusza oraz jak należy go wypełniać. Uzyskaną wersją kwestionariusza IAN-1 (Por. Załącznik 2) przebadano 41 osób (studenci kierunków społecznych z wyłączeniem psychologii, w wieku od 20-23 lat, 10 mężczyzn, 21 kobiet) w celu określenia rzetelności narzędzia (okazała się ona wysoka). Korzystając z danych, jakie wartości przyjmować będzie alfa Cronbacha po usunięciu pozycji, zdecydowano się odrzucić pozycje, które zaniżały średnią wartość alfa w każdej z podskal. (patrz Tabela 11). Odrzucono w sumie 17 pozycji.

Tabela 11. Rzetelność kwestionariusza przed i po usunięciu pozycji o najniższej rzetelności. Opracowanie własne.

Obszar	Alfa Cronbacha	Liczba pozycji	→	Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
Całość	0,902	75	Usunięcie pozycji, które miały niską rzetelność (wg wskaźnika alfa po usunięciu pozycji)	0,925	58
(S)	0,776	14		7	
(W)	0,810	22		21	
(R)	0,879	27		23	
(Z)	0,711	12		7	

2.7.1.1 Sprawdzanie trafności kryterialnej

2.7.1.1.1 Problem badawczy i hipotezy

Postanowiono sprawdzić trafność kryterialną kwestionariusza IAN-1, uznając za kryterium zewnętrzne narracyjne strukturyzowanie zdarzeń, przejawiające się w sytuacji ekspozycji bodźców wizualnych i prośby o ich zrelacjonowanie. Kryterium zewnętrzne odpowiadało inklinacji autonarracyjnej częściowo – dotyczyło co prawda narracyjnego strukturyzowania zdarzeń, ale nie odnoszących się do „ja”. Uznano jednak na podstawie analizy literatury (por. część II pracy), że skłonność do budowania wypowiedzi autonarracyjnych będzie związana z leżącą u podstaw skłonnością do wykorzystywania narracyjnego strukturyzowania zdarzeń, także tych nie powiązanych z „ja”. Dlatego postanowiono postawić przed osobą uczestniczącą w badaniu zadanie, w którym będzie mogła ona strukturyzować narracyjnie materiał percepcyjny (por. dalej).

Zaplanowano poniższe badania, aby określić czy istnieje pozytywny związek między inklinacją autonarracyjną a skłonnością do narracyjnego strukturyzowania

bodźców percepcyjnych. Oczekiwano, że związek będzie pozytywny lub umiarkowanie¹⁶² pozytywny.

Postawiono następujące hipotezy ogólne:

H₀: Nie ma związku między wynikami w kwestionariuszu IAN-1 (inklinacja autonarracyjna) a poziomem narracyjności odpowiedzi generowanych w odpowiedzi na bodźce wizualne (skłonnością do narracyjnego strukturyzowania zdarzeń).

H₁: Istnieje pozytywny związek między wynikami w kwestionariuszu IAN-1 (inklinacja autonarracyjna) a poziomem narracyjności odpowiedzi generowanych w odpowiedzi na bodźce (skłonnością do narracyjnego strukturyzowania zdarzeń).

Postawiono też dwie hipotezy szczegółowe:

H_{0a}: Nie ma związku między wynikami w kwestionariuszu IAN-1 (inklinacja autonarracyjna) a poziomem narracyjności odpowiedzi generowanych w odpowiedzi na statyczne bodźce wizualne Zadania A (skłonnością do narracyjnego strukturyzowania zdarzeń z natury statycznych).

H_{1a}: Istnieje pozytywny związek między wynikami w kwestionariuszu IAN-1 (inklinacja autonarracyjna) a poziomem narracyjności odpowiedzi generowanych w odpowiedzi na statyczne bodźce Zadania A (skłonnością do narracyjnego strukturyzowania zdarzeń z natury statycznych)

H_{0b}: Nie ma związku między wynikami w kwestionariuszu IAN-1 (inklinacja autonarracyjna) a poziomem narracyjności odpowiedzi generowanych w odpowiedzi na dynamiczne bodźce wizualne Zadania B (skłonnością do narracyjnego strukturyzowania zdarzeń z natury dynamicznych).

H_{1b}: Istnieje pozytywny związek między wynikami w kwestionariuszu IAN-1 (inklinacja autonarracyjna) a poziomem narracyjności odpowiedzi generowanych w odpowiedzi na dynamiczne bodźce Zadania B (skłonnością do narracyjnego strukturyzowania zdarzeń z natury dynamicznych).

2.7.1.1.2 Metoda, operacjonalizacja i przebieg badań

Osobami uczestniczącymi w badaniu były studentki pedagogiki specjalnej Wydziału Studiów Edukacyjnych oraz studenci biologii Wydziału Biologii UAM (por. Tabela 12). Grupa liczyła 61 osób, ale do ostatecznych analiz zakwalifikowano 47 wyników (z powodu niezgodności ocen sędziów kompetentnych – por. dalej). Żadna osoba nie odmówiła udziału w badaniu, choć istniała taka możliwość.

¹⁶² Gdyż osoby badane po badaniu pilotażowym komentowały swoje odpowiedzi, tak że można to sparafrazować w następujący sposób: „opowiadanie o sobie to coś innego niż opowiadanie o świecie”

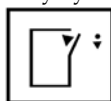
Tabela 12. Opis grupy badawczej (N = 47). Opracowanie własne.

Kategoria		Częstość	Procent
Płeć	Kobieta	46	97.9
	Mężczyzna	1	2.1
Wiek	19	27	57.4
	20	2	4.3
	21	4	8.5
	22	14	29.8
Kierunek studiów	Biologia	17	36.2
	Pedagogika specjalna	30	63.8
Wykształcenie	Wyższe (licencjat)	17	36.2
	Średnie	30	63.8
Ogółem	-	47	100

Do pomiaru inklinacji narracyjnej wykorzystano kwestionariusz IAN-1. Do pomiaru narracyjnego strukturowania zdarzeń wykorzystano dwa zadania, w których prezentowano materiał wizualny¹⁶³ i proszono o pisemną reakcję na dostarczoną na kartkach i ekranie instrukcję. Instrukcja do zadań brzmiała: *Ujmij własnymi słowami / w kilku zdaniach to, co widzisz na ekranie, tak, żeby było wiadomo, o co tam chodzi*. Kryterium poprawności wykonania zadania była więc skuteczność komunikacji, natomiast w zadaniach tych nie sugerowano sposobu komunikacji. Materiał wizualny do zadań został wybrany tak, aby zachodziła specyficzna konfiguracja przedstawianego obiektu (obiektów), otoczenia oraz dynamiki i statyczności. W Zadaniu A materiałem wizualnym była fotografia sójki (obiekt relatywnie statyczny w statycznym otoczeniu – por. Rysunek 9). W Zadaniu B materiałem była dwunastosekundowa animacja, przygotowana na wzór badań Michotte'a¹⁶⁴ (por. Stemplewska-Żakowicz, 2002; Trzebiński, 2004, s. 65 – por. Rysunek 10), w której na ekranie, w ograniczonej przestrzeni, poruszały się w synchronizowany sposób dwie figury geometryczne. Materiał wizualny składał się z dwóch obiektów w ruchu (dynamika i czas) przy braku wskazówek co do otoczenia (białe tło).

¹⁶³ Wybór materiału wizualnego podyktowany był licznymi doniesieniami z literatury na temat wykorzystywania obrazków do wywoływania narracji, na przykład w narzędziach do badania kompetencji narracyjnej u dzieci (*Renfrew Bus Story, Strong Narrative Assessment Procedure, Edmonton Narrative Norms Instrument* – Schneider i in., 2004; por. też Bokus, 2005).

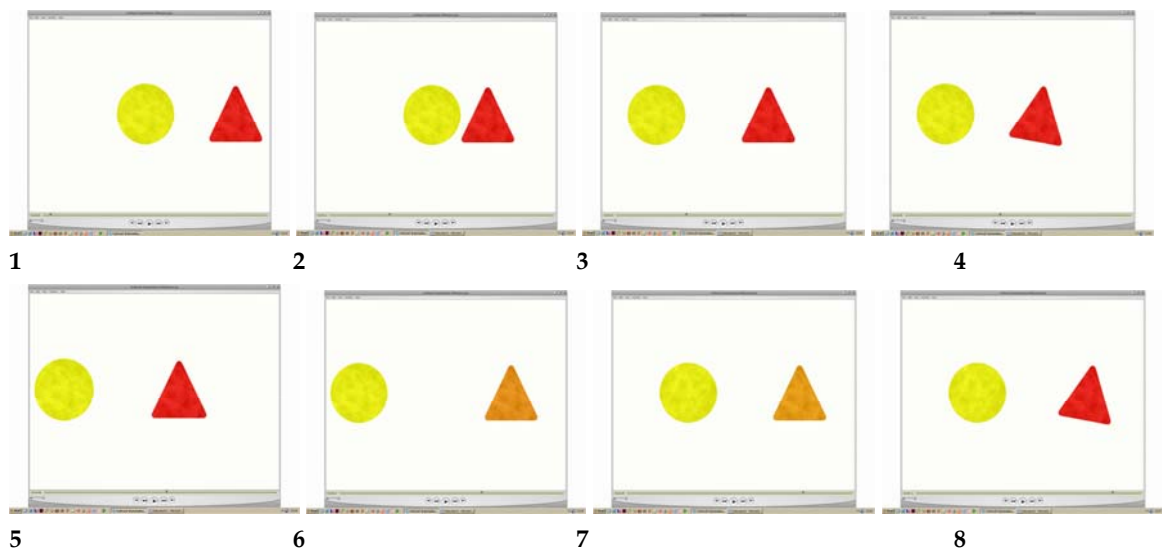
¹⁶⁴ W badaniach tych osoby uczestniczące interpretowały spontanicznie ruchy figur jako celowe działania postaci, a także jako związki przyczynowo-skutkowe oraz przypisywali figurom cechy ludzkie. Badania te interpretowane są jako dowód narracyjnej organizacji i interpretacji (niby-nienarracyjnych) danych. Michotte opisał badania w książce *The perception of causality*. Methuen, Andover, MA, 1962. Warto dodać, że badaniem przypisywania przyczynowości (atrybucją) zajmowali się również Heider i Simmel (1944), którzy również wykorzystywali w tym celu animacje z figurami geometrycznymi (por. też Bloom, Veres, 1999; Klin,



Jones, 2006). Przykładowa klatka z animacji Heidera i Simmel.



Rysunek 9. Materiał wizualny w zadaniu A. Opracowanie własne.



Rysunek 10. Materiał wizualny w zadaniu B. Opracowanie własne.

Oczekiwano, że w Zadaniu A osoby narracyjnie strukturyzujące bodźce będą wprowadzać nie istniejące na obrazku elementy (np. przeszłe lub przyszłe zachowania zwierzęcia), a nie jedynie opisywać fotografię. Oczekiwano, że w Zadaniu B figury geometryczne, pozbawione cech ludzkich, ale poruszające się tak, iż można zinterpretować to jako działania, staną się materiałem dla uruchomienia antropomorfizacji, która byłaby wskaźnikiem przypisywania obiektowi intencji. Założono także, że Zadanie B wywoła interpretację ruchu figur geometrycznych zgodnie z uruchomionym schematem narracyjnym i przez to zwiększy prawdopodobieństwo relacjonowania z wykorzystaniem narracyjnej struktury. Brak intencjonalnych działań przedstawionych obiektów (nie-ludzi) oraz instrukcja niezapraszająca do opowiadania (narracji) były warunkami utrudniającymi pojawienie się zbudowanych narracyjnie wypowiedzi. Uznano, że jeśli takowe pojawią się mimo wszystko, skłonność do narracyjnej strukturyzacji będzie skłonnością osoby uczestniczącej w badaniu.

Do oceny zakresu struktury narracyjnej, jaka pojawiła się w pisemnych wypowiedziach wykorzystano opinie ośmiu sędziów kompetentnych, którymi byli studenci czwartego roku psychologii IP UAM. Zostali oni przeszkoleni i przetrenowani w oznaczaniu struktury narracyjnej według następujących założeń (por. Tabela 13) oraz reguł przydzielania punktów (por. Załącznik 9). Wypowiedzi do oceny przydzielono tak, że żaden sędzia nie miał identycznego zestawu wypowiedzi do oceny.

Podstawą do dokonania szacowania było ustosunkowanie się do trzech kryteriów: 1. czy wypowiedź jest opowiadaniem; 2. czy wypowiedź zawiera elementy opowiadania; 3. czy istnieją przesłanki intuicyjne, aby rozpoznać element opowiadania w wypowiedzi. Dwa pierwsze kryteria są najczęściej wymienianymi definicyjnymi składnikami strukturalnymi narracji czy opowiadania (patrz cz. II pracy).

Tabela 13. Kryteria oceny struktury narracyjnej. Opracowanie własne.

1) Pełna definicja opowiadania	
Cecha definicyjna	Charakterystyka
Ciąg zdarzeń (fabuła)	- przynajmniej 2 powiązane ze sobą czasowo zdarzenia (np. wskazane bezpośrednio przez słowa: <i>potem, następnie...</i> itp.); czasowość nie oznacza chronologiczności - przynajmniej 2 powiązane ze sobą przyczynowo-skutkowo zdarzenia (np. wskazane bezpośrednio przez słowa: <i>ponieważ, po to, aby...</i> itp.)
Postaci (główna - bohater - i/lub poboczne)	- wyodrębniający się (np. przez częstość, wyrazistość) agens (wykonawca czynności), który podejmuje dowolne działanie, wykonuje czynność, jest w jakimś stanie; najczęściej podmiot zdań.
Okoliczności	- zarysowanie czasu i miejsca zdarzeń
2) Częstkowe elementy narracji	
Cecha definicyjna	Charakterystyka
Ciąg zdarzeń (fabuła): powiązanie przyczynowo-skutkowe [PS]	- przynajmniej 2 powiązane ze sobą czasowo zdarzenia (np. wskazane bezpośrednio przez słowa: <i>potem, następnie...</i> itp.); czasowość nie oznacza chronologiczności
Ciąg zdarzeń (fabuła): porządek czasowy (następstwo) [CZ]	- przynajmniej 2 powiązane ze sobą przyczynowo-skutkowo zdarzenia (np. wskazane bezpośrednio przez słowa: <i>ponieważ, po to, aby...</i> itp.)
Cele lub intencje postaci [CIN]	- ujawniane <i>ex post</i> intencje dowolnej postaci (czegoś chce, dokądś zmierza itp.), celów postaci, wskazanie powodów działania
Ujawnienie się narratora [N]	- autor wypowiedzi ujawnia się i dystansuje się to tego, co powiedział; ocenia, konkluduje (także np. w słowach: <i>moim zdaniem, prawdopodobnie, jakby, być może, kojarzy mi się to z...</i>)
3) Ocena intuicyjna	
Mimo niespełnienia przez wypowiedź wskazanych powyżej kryteriów, oceniający ma poczucie, że wypowiedź jest opowiadaniem. Kryterium to pozwala wyłowić niekonwencjonalne przypadki opowiadania. Oceniający korzysta ze swojego osobistego doświadczenia, zgodnie z założeniem, że ludzie kierują się przy rozumieniu (tekstów / świata) „narracyjną intuicją” – oceniają opowiadanie zgodnie z regułami gramatyki narracyjnej (por. Trzebiński, 2004).	

Każda z dwóch wypowiedzi pisemnych osoby uczestniczącej w badaniu była oceniana przez 3 sędziów kompetentnych na skali porządkowej od 1 do 3 punktów, zgodnie z następującą zasadą: jeśli wypowiedź spełnia kryterium „Pełna definicja

opowiadania”, to przyznawane są 3 punkty, jeśli spełnia wybrane kryteria, to należy przyznać od 2 do 1 punktu w zależności od ilości spełnionych kryteriów, natomiast jeśli mimo niespełnienia kryteriów cząstkowych, ale szacujący ma wrażenie, iż nie ma do czynienia z opisem, można przyznać 1 punkt. W każdym innym przypadku wypowiedzi powinno przyznać się 0 punktów. Następnie obliczono średni wynik w każdym zadaniu dla każdej osoby oraz sumę wyników w obydwu zadaniach.

Na podstawie wartości współczynnika korelacji tau b Kendalla między trzema sędziami oceniającymi daną grupę wypowiedzi, wskazano, czy sędziowie byli zgodni w ocenach. Dwaj sędziowie okazali się wyraźnie odbiegać od pozostałych dwóch – *tau b* Kendalla między wybranym sędziom a pozostałymi był bardzo niski i nieistotny statystycznie. Postanowiono odrzucić z dalszej analizy oceny tych sędziów, co oznaczało zmniejszenie liczby osób badanych z 61 do 47 w dalszych analizach.

Badanie przebiegało w następujący sposób. Osobom uczestniczącym w badaniu wyświetlano na ekranie bodziec wizualny. Połowie przedstawiano najpierw Zadanie A, później Zadanie B, a drugiej połowie najpierw Zadanie B, później Zadanie A – po to, żeby kontrolować ewentualny wpływ kolejności prezentacji bodźca na wykonywanie kolejnego zadania. Na końcu osoby uczestniczące w badaniu rozwiązywały kwestionariusz. Czas ekspozycji Zadania A wahał się od ok. 7 do 10 minut i towarzyszył formułowaniu wypowiedzi pisemnej. Ekspozycja Zadania B polegała na dwukrotnym odtworzeniu animacji, odliczeniu 4 minut i powtórzeniu animacji jeszcze 2 razy pod rząd. Czas formułowania wypowiedzi pisemnej był nieograniczony, ale nie przekraczał 6 minut po ostatniej ekspozycji. Osobom uczestniczącym w badaniu udzielano odpowiedzi na pytania po oddaniu wypowiedzi pisemnych i wypełnionych kwestionariuszy.

2.7.1.1.3 Wyniki

Wśród badanych osób (N = 47) uzyskano wyniki charakteryzujące się następującymi cechami (patrz Tabela 14):

Tabela 14. Statystyki opisowe (N = 47). Opracowanie własne.

	Średnia	SD	Minimum	Maximum
IAN	181	20	126	227
Zadanie A	0,9	0,52	0	2,00
Zadanie B	1,6	0,7	0	3,00
Średnia z A i B	1,25	0,5	0	2,50

W celu przetestowania hipotezy ogólnej skorelowano, przy wykorzystaniu współczynnika korelacji parami *r* Spearmana, średni wynik w Zadaniu A i B z wynikiem ogólnym kwestionariusza IAN-1. Otrzymana wartość współczynnika jest nieistotna statystycznie. Przyjęto hipotezę zerową mówiącą, że nie ma związku między wynikami w kwestionariuszu IAN-1 (inklinacja autonarracyjna) a poziomem narracyjności

odpowiedzi generowanych w odpowiedzi na bodźce wizualne (skłonnością do narracyjnego strukturyzowania zdarzeń).

Hipotezy szczegółowe sprawdzono również za pomocą współczynnika korelacji parami r Spearmana. Również wyniki w poszczególnych zadaniach nie korelują z wynikiem ogólnym IAN-1. Postanowiono sprawdzić dodatkowo korelacje między każdym pytaniem kwestionariuszowym, a zadaniami, ale tutaj również korelacje są niskie (patrz Tabela 15).

Tabela 15. Wartość współczynnika korelacji r Spearmana. Opracowanie własne.

		Zadanie A	Zadanie B	Średnia z zadań
IAN	Współczynnik korelacji	0,107	0,276	0,276
	Istotność (jednostronna)	0,236	0,03	0,03
N		47	47	47
* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie).				
** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).				

2.7.1.1.4 Dyskusja

Zanim przystąpiono do testowania hipotez, sprawdzono korelację wyników w Zadaniu A i B, aby określić spójność (rzetelność) narzędzia (patrz Tabela 16). Okazało się, iż korelacja parami r Spearmana jest istotna statystycznie, ale bardzo niska ($r = 0,351$; $p < 0,01$), tak że współczynnik determinacji wynosi ok. 12%. Zmieniło to oczekiwania, co do postawionej wcześniej hipotezy ogólnej, gdyż podważyło spójność kryterium zewnętrznego, które zostało wybrane dla określenia trafności. Wynik ten oznacza prawdopodobnie, iż budowanie narracji związanej ze statycznym bodźcem (Zadanie A) i z bodźcem dynamicznym (Zadanie B) angażują nieco inne procesy.

Tabela 16. Korelacje między zadaniami (N = 47). Opracowanie własne.

Zadanie	Korelacja	Zadanie A	Zadanie B	Średnia z zadań
Zadanie A	Współczynnik korelacji	1,000	0,351(*)	,774(**)
	Istotność (dwustronna)	0	0,016	0,001
Zadanie B	Współczynnik korelacji	0,351(*)	1,000	0,850(**)
	Istotność (dwustronna)	0,016	0	0,001
Średnia z zadań	Współczynnik korelacji	0,774(**)	0,850(**)	1,000
	Istotność (dwustronna)	0,001	0,001	0
* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie).				
** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).				

Kolejną kwestią jest wyjaśnienie niskich korelacji między wynikami w kwestionariuszu a kryterium zewnętrznym. Otóż zjawisko to oznacza bądź błędnie dobrane kryterium bądź inną, niż teoretycznie zakładaną, naturę zjawiska inklinacji autonarracyjnej. Być może nie jest tak, iż u podłoża inklinacji autonarracyjnej leży

skłonność narracyjnego strukturalizacji napływających informacji – choć jest to hipoteza trudna do przyjęcia w kontekście teorii. Być może wreszcie jest tak, że formułowanie wypowiedzi w reakcji na bodźce wizualne (i instrukcję do nich) nie jest sytuacją wystarczająco pobudzającą narracyjne strukturalizowanie – dobierając zadania i instrukcje zakładano, iż narracyjne strukturalizowanie w sytuacji nie wymuszającej takiej reakcji świadczyć będzie o takiej skłonności właśnie – a może skłonność ta ujawnia się w specyficznych warunkach, których nie spełniały zadania (na przykład przez to, iż były pisemne odbierały możliwość regulowania interakcji z odbiorcą narracji). Wobec powyższych rozważań uznano, iż błędem byłoby jednoznacznie przyjąć, że brak korelacji wyników kwestionariusza IAN1 z powyższym kryterium jest dowodem na brak trafności narzędzia. W związku z tym podjęto dalszą pracę nad jakością metodologiczną kwestionariusza.

2.7.1.2 Konceptualizacja teoretyczna i weryfikacja empiryczna wymiarów kwestionariusza IAN

Niejednoznaczne wyniki w badaniu trafności kryterialnej, nierówna liczba pozycji w podskalach oraz chęć zmniejszenia liczby pozycji (zwiększenie ekonomiczności czasowej badań kwestionariuszem) skłoniły Autorkę do analizy teoretycznej pozycji kwestionariusza pod kątem dwóch podstawowych, wyróżnionych w literaturze przedmiotu, aspektów autonarracyjności: „ja” jako narratora dystansującego się do własnych przeżyć oraz „ja” jako bohatera, który działa w świecie przedstawionym (por. wyżej).

Kwestionariusz IAN skonstruowany został jako narzędzie badające pewien typ językowych zachowań – takich, które podlegają werbalizacji w kontekście relacji interpersonalnych lub dialogu wewnętrznego. Warto zauważyć też, że kwestionariusz ten nie obejmuje tzw. doświadczenia narracyjnego (por. podrozdział o myśleniu narracyjnym), które ma charakter automatyczny. Bazując natomiast na pojęciu tzw. refleksji narracyjnej Trzebińskiego (2004, por. wyżej) oraz na rozróżnieniu „ja” jako narratora dystansującego się do własnych przeżyć oraz „ja” jako bohatera, który działa w świecie przedstawionym, zdefiniowano dwa podstawowe wymiary inklinacji autonarracyjnej: relacjonowanie autonarracyjne i dystansowanie się od własnego doświadczenia. Narracyjna refleksja bezpośrednio wiąże się z dystansowaniem się do własnego doświadczenia, a jeśli jest realizowana werbalnie (jako werbalizacja wewnętrzna lub komunikat społeczny), to nazwać ją można relacjonowaniem narracyjnym.

Relacjonowanie narracyjne własnego doświadczenia (opowiadanie o sobie) to głównie mówienie o sobie w konwencji historii (opowieści), czyli narracyjne strukturalizowanie wypowiedzi, przez początek, rozwinięcie i zakończenie oraz przez wprowadzanie bohatera („ja”), który w świecie przedstawionym podejmuje działania,

które komplikują akcję i później prowadzą do rozwiązania. Relacjonowanie narracyjne to jednak także dbanie o sposób relacjonowania, aby jak najdokładniej przekazać niuans doświadczenia oraz zdarzeń, w centrum których była jednostka. Metaforycznie mówiąc, relacjonowanie wiąże się z przyjęciem perspektywy siebie jako bohatera opowieści, jaką jest życie, i próba oddania perypetii tego bohatera. Dystansowanie się od własnego doświadczenia oznacza preferencję do przyglądania się swojemu życiu z perspektywy obserwatora wobec angażujących osobiście zdarzeń, zastanawianie się nad swoim życiem, szczególnie nad wpływem przeszłości na teraźniejszość – jest to skłonność do przyjmowania pozycji narratora opowieści o własnym życiu. Obydwie skłonności są centralne procesów kształtowania się tożsamości narracyjnej.

Tabela 17. Podskale kwestionariusza IAN. Opracowanie własne.

Inklinacja Autonarracyjna - IAN	
M	D
Relacjonowanie (opowiadanie o sobie)	Dystansowanie się od własnego doświadczenia
1. Skłonność do mówienia o sobie w konwencji historii (opowieści). 2. Dbanie o sposób relacjonowania, aby jak najdokładniej przekazać niuans doświadczenia oraz zdarzeń, w centrum których była jednostka.	Skłonność do przyglądania się swojemu życiu z perspektywy obserwatora wobec angażujących osobiście zdarzeń, zastanawianie się nad swoim życiem, szczególnie nad wpływem przeszłości na teraźniejszość.
Perspektywa bohatera opowieści i strukturyzowanie narracyjne.	Perspektywa narratora opowieści.

Teoretyczna konceptualizacja dwóch głównych wymiarów: relacjonowania (które w kwestionariuszu przyjęło nazwę skali „mówienia” – M) oraz „dystansowania” (D) została zastosowana do wcześniej wybranych pozycji kwestionariuszowych (por. Tabela 17). Okazało się, że oprócz dwóch powyższych wymiarów (M i D) kilka pozycji (7) pochodziło z poprzedniej pod-skali (*samo*)*obserwacja/refleksja* i dotyczyła w ogóle narracyjnej, a nie autonarracyjnej refleksji, dlatego wykluczono je. Ten zabieg sprawił, że w kwestionariuszu znalazły się tylko twierdzenia, które bezpośrednio odnosiły się do „ja” (jako narratora lub bohatera) w sposób pośredni lub (sporadycznie) zgodnie z tzw. perspektywą odzwierciedloną (opinią innych osób do ja).

Puła liczyła 51 twierdzeń (24 w skali D i 27 w skali M). Uzyskaną w ten sposób wersją kwestionariusza – IAN-2 – przebadano 41 osób w celu określenia podstawowych parametrów narzędzia. Rzetelność kwestionariusza była wysoka (patrz Tabela 18).

Tabela 18. Rzetelność IAN (N = 41). Opracowanie własne.

Skala	Alfa Cronbacha	Ilość pozycji
Całość	0,919	51
(D)	0,883	24
(M)	0,894	27

Ponieważ przydział pozycji do nowo skonceptualizowanych skal był dokonany arbitralnie (teoretycznie), postanowiono sprawdzić za pomocą hierarchicznej analizy skupień, czy teoretycznie wyodrębnione podskale (M i D) mają swojej potwierdzenie empirycznie (patrz dendrogram, Załącznik 4). Okazało się, że granice uzyskanych skupień najczęściej przebiegają między skalą M i D, chociaż istniały twierdzenia, których obecność w danym skupieniu była trudna do teoretycznego wyjaśnienia oraz grupy mieszane. Wyróżniono 8 grup twierdzeń (patrz Tabela 19):

Tabela 19. Efekty grupowania pozycji kwestionariuszowych hierarchiczną analizą skupień. Opracowanie własne.

Nazwa grupy	Charakterystyka	Twierdzenia
Grupa 1 Relacjonowanie plus	Głównie (M): mówienie z dygresjami, dodawanie własnych przemyśleń, niuansów, metafor. Istnieją w innych skupieniach twierdzenia, które też tu pasują	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Lubię dodawać własne sądy do tego, co mówię.</i> - <i>Gdy coś opowiadam robię dygresje, które mają lepiej odzwierciedlić to, co chcę przekazać.</i> - <i>Opowiadając coś, robię dygresje.</i> - <i>Przeszłość jest dla mnie skarbnicą wiedzy o sobie. [nie pasuje]</i> - <i>Opowiadając coś próbuję przekazać jakiś niuans, który wynika z moich przemyśleń.</i> - <i>Postępuję się w rozmowie metaforami.</i>
Grupa 2 Rozumienie siebie i świata	Głównie (D) Podgrupa 2a: analizowanie własnego życia, szczególnie przeszłości	<ul style="list-style-type: none"> - <i>„Lepsze zrozumienie siebie” to psychologiczny slogan, a nie autentyczna potrzeba człowieka.</i> - <i>Zastanawiam się nad prawdziwymi motywami moich zachowań.</i> - <i>Lubię myśleć o sobie i swoim życiu.</i> - <i>Zastanawiam się nad wpływem przeszłości na moje obecne życie.</i> - <i>Warto czasami zrobić sobie bilans swojego życia.</i> - <i>Staram się godzić różne stanowiska, jakie miewam wobec jednej sprawy.</i> - <i>Staram się opowiadać w żywy sposób, nie ograniczając się do suchych opisów</i> - <i>Z własnej przeszłości i tak niczego się nie można nauczyć.</i> - <i>To ode mnie zależy, w jaki sposób będę rozumieć swoje życie.</i> - <i>Wspominam zdarzenia, które zadecydowały o tym, kim teraz jestem.</i>
	(D) Podgrupa 2b: sens życia jako efekt zastanawiania się	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Potrafię nadać mojemu życiu sens.</i> - <i>Dzięki temu, że zastanawiam się nad swoim życiem lepiej rozumiem siebie i świat.</i> - <i>Nic mi nie daje zastanawianie się nad swoim życiem.</i>

Nazwa grupy	Charakterystyka	Twierdzenia
Grupa 3 Opowiadanie o sobie, ujawnianie siebie	Głównie (M)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Gdy coś opowiadam zawsze włączam do tego moje przemyślenia.</i> - <i>Lubię opowiadać o sobie.</i> - <i>Często mam ochotę opowiadać o moim życiu.</i> - <i>Lubię opowiadać ludziom o tym, co mi się właśnie przytrafiło.</i> - <i>Jakość życia nie jest zależna od zrozumienia siebie.</i> - <i>Mam wrażenie, że jeśli komuś coś opowiem, bardziej zrozumie mnie.</i> - <i>Opowiadając o nawet zwykłym zdarzeniu staram się pokazać jego wszystkie okoliczności</i> - <i>To, co przeżywam wolę zachować dla siebie.</i>
Grupa 4 Mówienie o faktach	Głównie (M)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Wolę relacjonować fakty niż mówić o swoich przemyśleniach.</i> - <i>Trudno mi mówić tylko o suchych faktach.</i>
Grupa 5 Tematy życia	Głównie (D): zauważanie tematów, motywów w swoim życiu	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Zauważyłem, że moje życie posiada pewne powtarzalne tematy.</i> - <i>Mam poczucie, że wydarzenia w moim życiu łączą się w pewną całość.</i> - <i>Nie sądzę, aby było warto rozmyślać o przeszłości.</i> - <i>Zastanawiam się nad tym, jakie są związki między zdarzeniami z mojego życia.</i> - <i>Staram odnaleźć w mojej przeszłości i obecnym życiu wspólną nić.</i> - <i>Mam wspominać, które wydają mi się kluczowe w moim życiu.</i> - <i>Szukam okazji, aby przyjrzeć się swojemu życiu.</i>
Grupa 6 Przesłanie życia	Mieszana (M i D): interpretowanie, podsumowywanie i odnajdowanie przesłania, jakie ma życie	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Staram się odkrywać przesłanie spotykających mnie zdarzeń.</i> - <i>W szkole lubiłem pisać wypracowania zainspirowane moim życiem.</i> - <i>Mam tendencję do doszukiwania się sensu w wydarzeniach mojego życia, gdzie wg innych sensu nie ma.</i> - <i>Mam ochotę ująć moje życie w spójną opowieść.</i>
Grupa 7 Opowiem historię	Głównie (M): tworzenie barwnych opowieści, historii	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Moje życie mogłoby być ciekawą historią dla innych.</i> - <i>Moje historie są bardziej rozbudowane niż historie innych ludzi.</i> - <i>Ludzie mówią, że jestem dobry w opowiadaniu historyjek.</i> - <i>Ludzie doceniają mój talent do opowiadania historii.</i> - <i>Nie sprawdzam się jako osoba opowiadająca historie.</i> - <i>Potrafę zrelacjonować zdarzenia, w których uczestniczę, tak, aby wywrzeć wrażenie.</i> - <i>W rozmowie stosuję chwytły retoryczne, aby przekazać to, co chcę.</i>
Grupa 8 Literacka refleksja	Mieszana (M i D): używanie terminów literackich do mówienia i myślenia o sobie	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Powiedziałbym o sobie, że jestem bohaterem książki, jaką jest moje życie.</i> - <i>Gdy zastanawiam się nad sobą, przychodzi mi do głowy jakaś metafora, bajka, mit.</i> - <i>Lubię opowiadać o sobie tak, jakbym był bohaterem książki, sztuki</i> - <i>Potrafiłbym/potrafiłabym zatytułować swoje życie.</i>

Analiza zawartości treściowej grup twierdzeń za pomocą hierarchicznej analizy skupień wskazała, że pozycje nie są jednoznacznie przyporządkowane do skali M („mówienie”) i D („dystansowanie”). Na kolejnej próbie (N = 47) określono, które pozycje wnoszą najwięcej do każdej ze skal. Wykorzystano do tego miarę siły związku eta kwadrat i określono, które pozycje dla każdej podskali M i D mają największy „ładunek”. Współczynnik pozwolił wyodrębnić pozycje wcześniej uznane za M jako dużo wnoszące do D (i odwrotnie), dlatego ponownie przeanalizowano treściowo pozycje (por. Załącznik 6). Na 17 pozycji, które nasycały podskale, do której formalnie wcześniej nie przynależały (tzw. pozycje odwrócone) odrzucono 4. Zgodnie z sugestią wartości współczynnika eta kwadrat zamieniono 8 pozycji (sprawdzając jednocześnie, czy kierunek zmiany jest uzasadniony teoretycznie). Nie było teoretycznych podstaw, aby odrzucić lub odwrócić pozostałe 5 pozycji, więc – pozostawiono je w kwestionariuszu (por. Tabela 20).

Ponadto obliczono dla każdej pozycji różnicę między eta kwadrat * (D) i eta kwadrat * (M) i w ten sposób wskazano pozycje (tzw. pozycje podobne), które w równym stopniu (różnica wystarczająca to 0,05) nasycają każdą podskale – było ich 15. Niektóre z nich pokrywały się z pozycjami wyżej odznaczonymi jako przynależące do odmiennej podskali. Z tego powodu odrzucono jeszcze 4 pozycje.

Kwestionariusz w wersji IAN-3 (patrz Załącznik 6) składał się z 43 pozycji (25 należy do D, a 18 do M).

Tabela 20. Zmiany w zawartości pozycji kwestionariusza. Opracowanie własne.

Dokonana zmiana	Pozycje
Odrzucone pozycje odwrócone:	19D, 33M, 37M, 39M.
Odrzucone pozycje podobne:	1M, 23D, 38D, 41M.
Uznano za należące do podskali M	7D, 11D.
Uznano za należące do podskali D	10M, 17M, 25M, 27M, 35M, 52M.

Określono trafność teoretyczną kwestionariusza IAN-3 za pomocą analizy czynnikowej głównych składowych z rotacją Varimax (por. Załącznik 7). W tym celu o wypełnienie kwestionariusza poproszono grupę studentów (N = 187) różnych kierunków uniwersyteckich i technicznych (por. Tabela 22 – następny podrozdział).

Wyróżniono 3 czynniki (podskale), które łącznie wyjaśniają ok. 37% wariancji (por. Tabela 21). Czynniki pierwszy i drugi niemal idealnie odpowiadają teoretycznym podstawom konstrukcji skali. Na czynniki pierwszy składa się 13 twierdzeń, których ładunek czynnikowy przekraczał wartość 0,5. Łączna wartość wariancji wyjaśnionej tym czynnikiem to 16%. Twierdzenia zawarte w czynniku pierwszym wiążą się ze skłonnością do dystansowania się od własnego doświadczenia – szczególnie w aspekcie podejmowania nad życiem całościowej refleksji. W grupie tej, co ciekawe, nie znalazły się twierdzenia dotyczące doszukiwania się sensu w pojedynczych wydarzeniach czy

odszukiwania przesłań w zdarzeniach. Czynniki ten nazwać można więc dystansowaniem się od własnego doświadczenia (D).

W drugim duży ładunek czynnikowy wnoszą pozycje dotyczące czynności opowiadania (w 11 twierdzeniach ładunek czynnikowy przekraczał wartość 0,5), które łącznie wyjaśniają 14% wariacji. Opowiadanie oznacza tutaj konstruowanie wypowiedzi, która jest rozbudowana, i w której opowiadający dąży do przekazania subiektywnego znaczenia. Czynniki ten odpowiada więc wyróżnionej teoretycznie podskali (M), choć głównie dotyczy czynności opowiadania, a nie wskazania, że to, co opowiadane jest historią. W ostatecznej wersji kwestionariusza dodano jeszcze 2 pozycje (sprawdzając jednak, czy nie są to pozycje jednocześnie ładujące inny czynnik), aby nie zawęzić obszaru treściowego oraz aby wyrównać ilość twierdzeń w obydwu czynnikach (skalach).

Czynnik trzeci okazał się zbiorem 4 twierdzeń (ładunek czynnikowy przekraczał wartość 0,5, a procent wariacji wyjaśnionej przekraczał 6%), które w swojej treści nawiązywały do skłonności do odnoszenia tworców kulturowych (książek, filmów, mitów) w procesie samorozumienia. Pozycje te uznano za skalę aspekt kulturowy (K). Postrzeganie lub relacjonowanie własnego doświadczenia przez pryzmat wzorców kultury jest prawdopodobnie związane ze świadomym uczestnictwem w kulturze.

Tabela 21. Analiza czynnikowa pozycji kwestionariusza IAN-3. Opracowanie własne.

Czynnik 1		Czynnik 2		Czynnik 3	
Dystansowanie (D)		Mówienie / opowiadanie (M)		Aspekt kulturowy (K)	
Udział	0,16446	Udział	0,13649	Udział	0,061224
War.wyj.	7,071766	War.wyj.	5,86909	War.wyj.	2,632642
K54D	0,77	K57M	0,76	K24M	0,65
K49D	0,75	K44M	0,74	K12M	0,59
K34D	0,71	K61M	0,67	K35MD	0,57
K16D	0,70	K48M	0,65	K17MD	0,50
K60D	0,68	K58M	0,64		
K22D	0,66	K46M	0,63		
K14D	0,65	K18M	0,63		
K11DM	0,63	K32M	0,61		
K3D	0,61	K28M	0,59		
K56D	0,54	K55M	0,53		
K51D	0,54	K21M	0,51		
K2D	0,52	+ K15M, K25M			
K9D	0,51				

Do żadnej z trzech podskal nie należało 15 pozycji (ich ładunek czynnikowy był mniejszy niż 0,5 – por. Załącznik 8), dlatego, po rozważeniu ich teoretycznej ważności, 13 z nich wykluczono z kwestionariusza, a 2 dołączono do skali (M).

W ten sposób powstała ostateczna wersja kwestionariusza inklinacji autoarracyjnej – IAN-R, która składa się z 28 pozycji (po 13 twierdzeń w skalach M i D oraz 4 twierdzenia w skali K). Trzy pozycje w skali (D) są odwrotnie punktowane. Do kwestionariusza włączono także skalę kontrolną (L), określającą podatność na aprobatę społeczną (10 pozycji), pochodzących z EPQ-R oraz MMPI, dostosowując je do formatu odpowiedzi kwestionariusza IAN-R i dbając o to, aby związane były one treściowo z zachowaniami werbalnymi (trafność fasadowa kwestionariusza).

Stworzono także wewnętrzną podskalę tzw. upublicznianie (U), składającą się z 4 pozycji jednocześnie wchodzących w skład skali (M). Skala (U) powstała w następujący sposób. Po badaniu pilotażowym uzyskano informację zwrotną od osób uczestniczących w badaniu o możliwym wpływie zmiennej kontekstowej na ich odpowiedzi. Zmienną tę nazwano upublicznianiem i zdefiniowano jako skłonność (tendencja) osoby do ujawniania informacji o sobie (zdarzeniach ze swojego życia, przeżyciach, refleksjach) szerokiej publiczności (wielu osobom, z którymi wchodzi ona w relacje). Zauważono, że zmienna ta może modyfikować wynik osoby uczestniczącej w badaniu, ponieważ sugeruje, iż relacjonowanie narracyjne odbywać się może jedynie wśród szerokiego grona społecznego i zniechęcać osoby, które cechują się mniejszą otwartością w kontaktach międzyludzkich. Nie ma jednak wystarczających teoretycznych podstaw, aby twierdzić, że otwartość ma związek z opowiadaniem o sobie w sposób narracyjny – choć warto byłoby tę ewentualną zależność sprawdzić empirycznie. Pytania kwestionariusza IAN-R zostały przedstawione pięciu sędziom kompetentnym (doktorantom i pracownikom Instytutu Psychologii UAM), których zadaniem było wybranie dowolnej liczby pozycji, na które odpowiedź może mieć związek ze zmienną upublicznianie, na podstawie przedstawionej wyżej definicji tej zmiennej oraz wskazówek dodatkowych (por. Załącznik 10). Po drugie każdemu twierdzeniu z tak wybranej puli sędziowie określali nasycenie pytania zmienną upublicznianie, przyznając od 1 do 3 punktów. Sędziowie kompetentni wybrali 7 pozycji kwestionariuszowych. Sprawdzono zgodność odpowiedzi sędziów za pomocą analizy skupień metodą k-średnich i odrzucono (ze względu na mniejszą wariancję wyjaśnioną) odpowiedzi dwóch sędziów, szacujących odmiennie od pozostałych. W konsekwencji wybrano 4 pozycje jako najbardziej powiązane ze zmienną upublicznianie, które to pozycje uzyskały od sędziów różne punktacje. Następnie na podstawie korelacji semicząstkowych, określającą wpływ danej zmiennej w izolacji od pozostałych, przypisano wagi pytaniom, należącym do podskali upublicznianie. W oparciu o współczynnik determinacji przyjęto, że pozycje oznaczone k18M oraz k28M są nasycone w 20% upublicznianiem, a pozycje k48M i k58M w 10%. Zastosowanie powyższych wag obniżyło ważność wskazanych pytań dla skali (M) – skala ta została odciążona w zakresie zmiennej upublicznianie.

2.7.2 Niektóre psychometryczne właściwości kwestionariusza IAN-R

2.7.2.1 Statystyki opisowe

Grupa badawcza (por. Tabela 22) dzięki której określono podstawowe właściwości psychometryczne ostatecznej wersji kwestionariusza IAN-R składała się z 187 studentów kierunków uniwersyteckich i technicznych w Poznaniu. W badaniu wzięły udział 103 kobiety i 84 mężczyzn, w wieku od 19 do 25 lat. Wypełniali oni kwestionariusz w czasie od około 15 do 25 minut.

Tabela 22. Charakterystyka grupy badawczej (N = 187). Opracowanie własne.

Kategoria		Częstość	Procent
Płeć	Kobieta	103	55,1
	Mężczyzna	84	44,9
Kierunek studiów	Matematyczno-przyrodnicze	99	52,8
	Humanistyczne i społeczne	88	47,2
Wykształcenie	Wyższe	21	11,2
	Średnie	166	88,8
Ogółem	-	187	100

W skład kwestionariusza wchodzi cztery podskale: Dystansowanie (D), Mówienie (M), Aspekt Kulturowy (K) oraz – możliwa do wyróżnienia osobno, choć stosowana do modyfikacji wyniku skali (M) – skala Upublicznianie (U). Wynik ogólny Inklinacji narracyjnej tworzy suma wyników skali (D), (M) zmodyfikowanej przez (U), oraz (K).

Wśród badanych osób (N=187) uzyskano wyniki charakteryzujące się następującymi cechami (patrz Tabela 23).

Tabela 23. Statystyki opisowe (N = 187). Opracowanie własne.

	Średnia	SD	Min.	Max.	Skośność	Kurtoza	Wysycenie
IAN	92,69	14,51	48,5	121,3	-0,59	0,18	61%
(D)	51,26	9,29	17,0	65,0	-0,81	0,35	92%
(M)	41,43	8,91	14,4	59,0	-0,69	0,41	86%
(K)	10,19	3,67	4,0	20,0	0,40	-0,51	100%
(U)	13,71	3,28	4,0	20,0	-0,84	0,46	100%

2.7.2.3 Rzetelność

Dla określenia rzetelności skali posłużono się współczynnikiem zgodności wewnętrznej alfa Cronbacha, który okazał się przyjmować wartości od 0,688 dla podskali (K) do 0,891 dla podskali (D). Współczynnik alfa po wykluczeniu pozycji w żadnej ze skal nie był wyższy niż wynik dla pełnej podskali. Kwestionariusz IAN-R uznać można za narzędzie o wysokiej rzetelności (por. Tabela 24).

Tabela 24. Rzetelność IAN (N = 187). Opracowanie własne.

Skala	Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
(K)	0,688	4
(D)	0,891	13
(M)	0,866	13
Całość	-	30

2.7.2.4 Trafność kryterialna

Trafność treściową dookreślają także opisane powyżej wyniki analizy czynnikowej. Dodatkowo określono trafność kryterialną kwestionariusza IAN-R przez wybranie jednego pytania reprezentatywnego, dla każdej podskali, jako kryterium treściowego. Dla podskali (M) było to pozycja oznaczona k46M (*Moje historie są bardziej rozbudowane niż historie innych ludzi*), dla podskali (D) pozycja oznaczona k49D (*Dzięki temu, że zastanawiam się nad swoim życiem lepiej rozumiem siebie i świat*), a dla skali (K) pozycja k24M (*Gdy zastanawiam się nad sobą, przychodzi mi do głowy jakaś metafora, bajka, mit lub inna fabuła*). Obliczono wyniki w podskalach bez pytań stanowiących kryterium, a następnie obliczono współczynnik trafności kryterialnej r_{tk} , który wynosi odpowiednio: dla skali M: $r_{tk} = 0,59$; ($p < 0,001$) oraz dla skali D: $r_{tk} = 0,68$; ($p < 0,001$), dla skali K: $r_{tk} = 0,46$; ($p < 0,001$). Kwestionariusz IAN-R można uznać za narzędzie wystarczająco trafne treściowo.

2.7.2.5 Interkorelacje skal

Sprawdzono także czy (i z jakim nasileniem) wyniki w poszczególnych podskalach współwystępują ze sobą. W tym celu zastosowano współczynnik korelacji parami r Pearsona. Korelacje między wszystkimi podskalami są dodatnie i istotne statystycznie (por. Tabela 25), co świadczy, iż konstrukt „inklinacja autonarracyjna” jest w sposób spójny reprezentowany w kwestionariuszu – jest jednolity teoretycznie. Wysoka korelacja ($r = 0,847$; $p < 0,001$) między „upublicznieniem” (U) a „mówieniem” (M) jest oczywistym skutkiem pochodzenia podskali (U) z twierdzeń należących do (M). Zanotowano niską istotną statystycznie korelację między skalą „mówienie” (M) a skalą „dystansowanie” (D), co jest efektem dbania o teoretyczną i empiryczną odrębność tych podskal (por. wyżej: efekty analizy czynnikowej). Dystansowanie się od własnego doświadczenia oraz relacjonowanie narracyjne nie są odrębnymi elementami inklinacji autonarracyjnej, ale raczej odmiennymi aspektami tego samego zjawiska.

Tabela 25. Interkorelacje skal (N = 187). Opracowanie własne.

		IAN	(D)	(M)	(K)	(U)
IAN	Korelacja Pearsona	1	0,807(**)	0,787(**)	0,478(**)	0,637(**)
	Istotność (dwustronna)		0	0	0	0
(D)	Korelacja Pearsona	0,807(**)	1	0,271(**)	0,395(**)	0,183(*)
	Istotność (dwustronna)	<0,001		<0,001	<0,001	0,012
(M)	Korelacja Pearsona	0,787(**)	0,271(**)	1	0,366(**)	0,847(**)
	Istotność (dwustronna)	<0,001	<0,001		<0,001	<0,001
(K)	Korelacja Pearsona	0,478(**)	0,395(**)	0,366(**)	1	0,352(**)
	Istotność (dwustronna)	<0,001	<0,001	<0,001		<0,001
(U)	Korelacja Pearsona	0,637(**)	0,183(*)	0,847(**)	0,352(**)	1
	Istotność (dwustronna)	<0,001	0,012	<0,001	<0,001	
** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).						
* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie).						

2.7.2.6 Inklinacja autonarracyjna a inteligencja emocjonalna

Ponieważ inklinacja autonarracyjna jest skłonnością realizowaną w wielu przypadkach wobec innych ludzi i wiąże się z komunikowaniem subiektywnie ważnego doświadczenia uznano, że może mieć ona związek z inteligencją emocjonalną. Inteligencję emocjonalną zmierzono Kwestionariuszem INTE, gdzie właściwość konceptualizowana jest jako „zbiór zdolności warunkujących wykorzystywanie emocji przy rozwiązywaniu problemów, zwłaszcza społecznych” (Jaworowska, Matczak, 2000, s. 4). Zastosowano współczynnik korelacji parami r Pearsona między wynikiem INTE a wynikiem całościowym IAN-R (patrz Tabela 26). Współczynnik przyjął niską wartość pozytywną $r = 0,291$ ($p < 0,05$), co świadczy o tym, że obydwa zjawiska są nieznacznie współmierne. Najwyższa korelacja wystąpiła między wynikiem w INTE a podskalą (U), $r = 0,403$ ($p < 0,01$), co nie jest zaskakujące w świetle wiedzy, iż tendencja do upubliczniania wiąże się z regulowaniem relacji interpersonalnych.

Tabela 26. Wartość współczynnika korelacji r Pearsona. Opracowanie własne.

		INTE
IAN	Współczynnik korelacji	0,291(*)
	Istotność (dwustronna)	0,016
(M)	Współczynnik korelacji	0,320(**)
	Istotność (dwustronna)	0,009
(D)	Współczynnik korelacji	0,136
	Istotność (dwustronna)	0,164
(K)	Współczynnik korelacji	0,105
	Istotność (dwustronna)	0,225
(U)	Współczynnik korelacji	0,403(**)
	Istotność (dwustronna)	0,001
N		54
* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie).		
** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).		

CZEŚĆ III

AUTONARRACJA W KRĘGU ZAINTERESOWAŃ DIAGNOSTY

3.1 Badania (auto)biograficzne i (auto)narracyjne

Badania naukowe w podejściu jakościowym są idiograficzne i bardzo bliskie badaniom diagnostycznym, gdyż głównym ich celem jest odkrycie pewnych prawidłowości działania jednostki lub grupy. Wśród badań podejmowanych w tym nurcie, szczególne miejsce zajmują badania (auto)biograficzne oraz badania narracyjne. Najważniejszym przedmiotem zainteresowania badań (auto)biograficznych jest życie społeczności (jeśli prowadzone są w obszarze socjologii) lub jednostki (w psychologii), do zrozumienia którego wykorzystuje się teorie wypracowane na gruncie tych nauk. Z kolei badania narracyjne koncentrują się na możliwych opowieściach o świecie lub o sobie, które poddawane są różnie ukierunkowanym analizom. Cechą wspólną tych analiz jest koncentrowanie się przez nie na narracyjności danych oraz na psychologicznych konsekwencjach narracyjności. Badania (auto)biograficzne ogniskują się bardziej (choć jest to uproszczenie) na zawartości wypowiedzi ludzi, natomiast narracyjne na sposobie jej prezentacji. Poniższe rozważania wprowadzają podstawowe charakterystyki i rozróżnienia wykorzystywanych w tych badaniach metod, przy czym chciałabym zaznaczyć, iż bardziej odniosę się do natury danych uzyskiwanych za pomocą tych metod oraz ogólnie metodyki postępowania z nimi, a nie samych instrukcji generowania danych (o tym w kolejnym podrozdziale). Warto zaznaczyć na początku, iż w literaturze przedmiotu (por. Creswell, 2003; Dominice, 2006; Denzin, 1989) rozróżnienie między metodami (auto)biograficznymi a narracyjnymi jest często nieprecyzyjne. Denzin (1989, s. 47) pod terminem metoda biograficzna umieścił dwadzieścia sześć podtypów metod biograficznych i twierdzi, iż ich definicje zbliżają się do siebie nawzajem, przy czym część z nich wykorzystuje materiał narracyjny bądź autonarracyjny. Podobnie Helling (1985, s. 94) wskazuje również, iż „metody biograficzne to luźno powiązany zestaw strategii badawczych odwołujący się do różnych założeń teoretycznych i metod.” W naukach społecznych używa się dość dowolnie pojęć metoda biograficzna i autobiograficzna, przy

czym ta pierwsza wydaje się pojęciem szerszym, obejmującym autobiograficzną (por. Denzin, 1989, s. 47-48)¹⁶⁵.

3.1.1 Metoda biograficzna i autobiograficzna

Biografie i autobiografie są skonwencjonalizowanymi, często narracyjnymi ekspresjami doświadczeń życiowych¹⁶⁶ (Denzin, 1989, s. 17), a ich definicję zaczerpnąć można z literaturoznawstwa. Biografię definiuje się (*Podręczny słownik terminów literackich...*) jako opowiadanie o kolejach życia osoby, najczęściej wybitnej, posiadające wydzźwięk historyczno-źródłowy (dokumentalny), panegiryczny (pochwalny), literacki lub popularyzatorski. Z kolei w autobiografii autor opowiada o kolejach swojego życia w dwojaki sposób: albo w sposób akcentujący doświadczenie autora-bohatera w świecie zewnętrznym (pojawiają się tutaj faktografie i elementy historyczne) albo akcentujący głównie świat wewnętrzny (autorefleksyjny, intymny). Autobiografia (Lejeune, za: Palska, 1999, s. 171) to retrospektywna opowieść prozą, gdzie rzeczywista osoba przedstawia swoje losy w ich jednostkowym aspekcie i ze szczególnym uwzględnieniem historii osobowości. Jak argumentuje Palska (*ibidem*), analizująca tę definicję strukturalnie, dowiadujemy się z niej o formie językowej autobiografii (opowieść, proza), jej temacie (losy jednostki, historia osobowości), tożsamości autora (którego nazwisko odsyła do rzeczywistej osoby), statusie narratora (tożsamy z głównym bohaterem) i retrospektywnej, choć prowadzonej z dzisiejszej perspektywy, wizji opowiadania. Skonwencjonalizowanie biografii i autobiografii spowodowane jest nie tylko ich korzeniami literackimi, ale kwestiami, które one pociągają za sobą. Denzin (1989, s. 17) wymienia dziewięć takich aspektów: istnienie innych ludzi w życiu człowieka, znajomość życia (własnego *versus* czyjegoś), płeć i klasa społeczna jako determinanty, początki w rodzinie, ważne momenty życiowe, punkty zwrotne, rzeczywiste postaci i ich życia oraz prawdziwe twierdzenia wyraźnie odróżnione od fikcji. Konwencje te odróżniają zdaniem Denzina (*ibidem*) metodę (auto)biograficzną od innych podejść do studiowania ludzkiego doświadczenia. Głównym kryterium odróżniającym te metody od innych jest więc materiał i jego właściwości.

Badania biograficzne wykorzystywane są w naukach społecznych zarówno w socjologii (Ziółkowski, Włodarek, 1991), np. nad bezrobociem (Aleksandraviciene i in.,

¹⁶⁵ Stosowanie przez mnie terminu „metody biograficzne” implikuje także autobiograficzne, ale nie odwrotnie. Ponadto termin „metoda” w literaturze na temat badań biograficznych i autobiograficznych odnosi się do ogólnego sposobu postępowania z materiałem o charakterze (auto)biograficznym, który to sposób postępowania będzie składał się z podrzędnych decyzji dotyczących wywoływania i analizy tych danych. Czasami metody biograficzne, autobiograficzne i narracyjne są ze sobą utożsamiane (por. Tokarska, 1999)

¹⁶⁶ Narracyjna ekspresja doświadczeń życiowych oznacza tutaj konstruowanie opowiadań o sobie i świecie. Jednak warto także pamiętać, iż można niekiedy spotkać w badaniach jakościowych termin „narracja”, który oznacza każdą codzienną ekspresję językową, która ma postać prozy i wraz z tym wszystkie teksty (Polkinghorne, 2003). Tak szerokie potraktowanie tego terminu gubi jego specyfikę – czym wtedy różniłaby się narracja od wypowiedzi, tekstów lub danych werbalnych?

2005), w edukacji, np. nauce o wychowaniu (Kruger, 2003), nad uczeniem się praktykowania zawodu (Chamberlayne, 2004) czy w edukacji dorosłych (Dominice, 2006; Weber, 1999). Podobnie w psychologii obszary zastosowań są dość różnorodne – w badaniach macierzyństwa (Bartosz, 2002), emocji gniewu i zjawisk masochizmu (Baumeister i in., 2004). W literaturze podkreśla się często, iż mają metody biograficzne polskie korzenie, gdyż ich inicjatorem był polski socjolog Znaniecki, który wraz z Thomasem napisał w 1918 r. dwutysięczno-stronicową książkę pt. *Chłop polski w Europie i Ameryce*, pionierskie studium imigrantów w Chicago, dotyczące problemów i zmian tożsamości etnicznej. W tych klasycznych badaniach dla celów wykrycia mechanizmu przystosowania się do innych warunków społecznych wykorzystano listy wymieniane między rodzinami w Polsce a członkami rodzin, którzy przebywali w Ameryce (por. Szczepański, 1971). (Auto)biograficzne materiały wykorzystywane są w badaniach w węższym bądź szerszym zakresie, czyli jako środek do rozwiązania problemu badawczego (zbiera się informacje biograficzne mające służyć udzieleniu odpowiedzi na postawione pytanie) lub jako temat (przedmiotem poznania jest życie jednostki lub grupy). Ponadto metoda ta jest bądź uzupełniającą dla innych metod (np. dla celów triangulacji) bądź centralnym źródłem danych.

Metody biograficzne w socjologii często utożsamiane są z metodami (badania) dokumentów osobistych (ludzkich; por. *documents of life* – Denzin, 1989, s. 7) i oznaczają takie prowadzenie badań, „w których do rozwiązania postawionego zagadnienia zbiera się relacje ludzi o ich uczestnictwie w zdarzeniach i procesach stanowiących przedmiot

badania, a na podstawie tych relacji dokonuje się opisu danych procesów i stawia hipotezy wyjaśniające” (Szczepański, 1971, s. 96; por. też Temple, 2006; Gültekin i in., 2003). Definicja ta sugeruje, iż badacz informuje się u osób badanych na temat ich subiektywnego odbioru sytuacji społecznych (stosując metody generowania dokumentów osobistych lub zbierania zastanych) i w ten sposób poznaje proces społeczny (por. też Gültekin i in., 2003). W badaniach psychologicznych natomiast, badacz zapytuje nie tylko o odbiór sytuacji społecznych, ale także o odbiór siebie samej przez osobę badaną, a jego celem nie jest wiedza o zewnętrznym z natury procesie społecznym, ale o osobowych właściwościach osoby uczestniczącej w badaniu (osoby poddawanej diagnozie). Między innymi dlatego w psychologii w badaniach biograficznych bardzo często nie podejmuje się izolowania aspektu osobistego, określanego tutaj prefiksem „auto-”.

Dokumenty biograficzne (które w tym świetle nazwać by można również autobiograficznymi), to dokumenty odsłaniające pogląd uczestnika na wypadki, w których brał udział (definicja socjologiczna, Szczepański, 1971), oraz na siebie samego. Denzin (1998, s. 7) wskazuje, że w dokumentach takich odzwierciedlają się ważne punkty zwrotne ludzkiego życia¹⁶⁷, które mają dwojakie znaczenie – fenomenologiczne (tak, jak

¹⁶⁷ Są to (nazwane tak przez samego Joyce'a) epifanie, czyli momenty symbolicznego objawienia i zrozumienia (por. *Słownik terminów literackich...*).

są przez osobę przeżywane) oraz interakcyjne (umieszczające doświadczającą jednostkę w określonej rzeczywistości). Ważne doświadczenia życiowe wiążą świat zewnętrzny i wewnętrzny, a opowiadanie o nich jest odpowiednio powierzchniowe lub głębokie. Właśnie do owego wewnętrznego poziomu dają dostęp wg Denzina (1989, s. 29) metody (auto)biograficzne. Według Allporta (Szczepański, 1971), który występuje już ze stanowiska psychologicznego, dokumenty biograficzne są to zapisy własne osoby, która celowo bądź nie, dostarcza informacji o strukturze, dynamice i działaniu swego umysłu, dokonuje jakby projekcji stanów własnego umysłu (*projective documents*). Zalicza się do nich autobiografie i listy (wąska kategoryzacja) lub dodatkowo pamiętniki, wspomnienia, dzienniczki, spisy zeznań sądowych i dokładne transkrypty wywiadów (szeroka kategoryzacja). Dokumenty takie zyskuje się dzięki przeszukiwaniu materiałów archiwalnych (technika nieingerująca) lub wywołując w relacji z osobami uczestniczącymi w badaniu (wywiady, rozmowy, dialogi hermeneutyczne) lub prosząc je o napisanie takiego dokumentu na zamówienie badacza (np. w drodze konkursów na autobiografie i wspomnienia – por. Thompson, 2004). Mogą mieć formę ustną i powstawać w bezpośrednim kontakcie lub formę pisemną, autonomiczną względem relacji (Cyrański, 2003). W każdym razie o dokumentach tych powiedzieć można za Denzinem (1989, s. 21), iż autorzy (pisarze lub opowiadający) tworzą biograficznie znaczącą rzeczywistość i wyrażają sensy. Ponadto nigdy nie sporządzą oni pełnej rekonstrukcji życia, gdyż pewne czynniki pozostają poza kontrolą autorów (McKinley Runyan, 1992, s. 78).

W psychologii wśród metod biograficznych wskazuje się na dość różnorodne sposoby postępowania, każde z nich wykorzystują jednak dane o ludzkim życiu, które umieszczone są (przez psychologa lub/i osobę uczestniczącą w badaniu) na szerszym biograficznym tle (Tokarska, 1999). Cechą charakterystyczną metod (auto)biograficznych jest uwzględnianie zmienności historycznej i czasowej, przy czym mogą posługiwać się one perspektywą czasową nie tylko retrospektywną, ale prospektywną oraz bieżącą (Bartosz, 2002). Wydaje się, iż najmniej specyficzne jest tutaj studium przypadku, choć to ono prawdopodobnie zapoczątkowało (dzięki pracom Freuda, Murraya, Allporta i Eriksona¹⁶⁸) opracowywanie i prezentację biografii osób¹⁶⁹ w badaniach naukowych (por. Rzepa, 1992, s. 22-24). Studium przypadku definiowane jest (McKinley Runyan, 1992, s.

¹⁶⁸ W przypadku Freuda chodzi głównie o jego sposób gromadzenia materiałów klinicznych (por. Bettelheim¹⁹⁹⁴), w przypadku Murray'a i Kluckhohna o interpretację tezy: „Każdy człowiek jest pod pewnym względem a) jak wszyscy inni, b) jak niektórzy inni ludzie, c) jak nikt poza nim” (w: McKinley Runyan, 1992) oraz personologiczną koncepcję Murraya i prowadzone w jej ramach badania małej liczby przypadków normalnych (za: Hall, Lindzey, 1998) oraz kolejny słynny cytat: „historia osobowości jest osobowością”. Allport jest z kolei przywoływany w tym kontekście jako doceniający indywidualność i szczególność przypadku (idiograficzność). Eriksonowi zawdzięcza się opracowanie reguł konstruowania studiów przypadków (Rzepa, 1992, s. 27; McAdams, 1988), wśród których są: uwzględnianie stadium rozwojowego podczas interpretacji informacji, dopuszczanie wielości interpretacji jednej kwestii, uwzględnianie kontekstu historycznego (metoda psychohistoryczna – por. Ochowski, 2002).

¹⁶⁹ Tradycyjnie były to biografie osób znanych, wybitnych, twórczych (por. Straś-Romanowska, 2000; Cyprańska, 2001).

126-130) jako żywy sposób prezentacji i interpretacji szczegółowych informacji dotyczących jakiegoś zagadnienia na podstawie najlepszych zadaniem badacza materiałów dowodowych. Zagadnieniami tymi są procesy, osoby lub zdarzenia (Denzin, 1989). Studium przypadku nie musi wykorzystywać danych (auto)biograficznych, choć oczywiście często tak się dzieje. Oprócz materiału i jego właściwości, ważnym kryterium odróżniającym metody autobiograficzne od innych jest także sposób postępowania badacza. Rosenwald (2002) wskazuje, że w badaniach, w których przedmiotem jest życie ludzkie postępować można bądź w sposób ujmujący całość zjawiska (*comprehensive*) i wtedy postępuje się tak, aby zanalizować z pomocą kategorii teoretycznych cały biograficzny materiał, bądź w sposób zogniskowany (*focal*), gdzie badacz skupia się na wybranym, ważnym z punktu problemu diagnostycznego lub zagadkowym aspekcie życia. Natomiast Bertaux (za: Helling, 1985; por. Denzin, 1989, s. 48) wydziela wśród metod (auto)biograficznych dwa podtypy metod biograficznych – metodę badania historii życia (*life history method*) i metodę opowiadanego życia (*life story method*), które przedstawię dalej jako pierwowzory bądź metody biograficznej bądź autobiograficznej (por. Tabela 27).

Pierwsza metoda – badania historii życia – oparta jest na wielu źródłach danych, a zadaniem psychologa jest zrekonstruować chronologię zdarzeń, zanalizować typowe momenty w życiu człowieka czy odtworzyć łańcuch zmian (por. Rzepa, 1992, s. 27-29). Badanie historii życia przypomina pisanie lub/i interpretowanie biografii osoby diagnozowanej, a pozycja psychologa jest tu zewnętrzna i możliwe jest odwoływanie się do różnych dodatkowych danych¹⁷⁰. Wykorzystując biografię badacz zawsze celowo dobiera zdarzenia i doświadczenia, przy czym może robić to bądź według kryterium faktograficznego (autentyczność, wiarygodność, dostępność danych) lub według teoretycznej wartości danych (Stasiakiewicz, 1999). Metodą przykładową w tej grupie jest psychobiografia (McKinley Runyan, 1992; Rzepa, 1992, s. 46-55; Bartosz, 2002, s. 106-108; Carlson, 1988), czyli poddawanie indywidualnej biografii analizie teoretycznej, w celu odkrycia obiektywnych prawidłowości występujących w biografii, ze szczególnym naciskiem na biograficzne determinanty działań osoby. Za wzorcowe postępowanie psychobiograficzne¹⁷¹ uznaje się (Rzepa, 1992, s. 51) prace Buhler (1999), która gromadziła różnorodne dane dotyczące życia ludzi: medyczno-biologiczne, historyczno-biograficzne i behawioralne, a model biegu życia był strukturą analizy biograficznej¹⁷².

¹⁷⁰ Warto zauważyć, iż prawdopodobnie Rzepa (1992, s. 30) nie zgodziłaby się z tym rozwinięciem definicji, gdyż w metodzie tej widzi odkrywanie centralnej struktury znaczeniowej biografii, ale głównie zgodnie z subiektywną oceną zdarzeń.

¹⁷¹ Które jednocześnie nie jest psychoanalityczne (por. skrzywienie psychoanalityczne psychobiografii, w: Rzepa, 1992, s. 47). Za pierwszą psychobiografię uznaje się pracę Freuda *Leonardo da Vinci and a Memory of his Childhood* (McKinley Runyan, 1992).

¹⁷² Całek (2005) wyróżnia psychobiografię literaturoznawczą, w której bieg życia twórcy wraz z istotnymi dla problemu badawczego wymiarami, ilustrowany jest na wykresie zwanym podmiotową ikoną twórcy. Jest to sposób porządkowania danych biograficznych, nieco podobny stosowanej w rozmowach psychologicznych tzw. linii życia (por. dalej).

Także prace Eriksona (za: Sękowska, 2000; s. 104-106) są przełomowe w badaniach biograficznych. Erikson (*ibidem*) połączył pewne aspekty myślenia historycznego z psychoanalitycznym i rozwinął metodę psychohistoryczną, jako perspektywę rozumienia inności świata osoby, nie izolującą – jak w psychoanalizie – symptomów od życia pacjenta (tzw. orginologia), ale teleologiczną, rozwojową i integrującą aspekty indywidualne oraz społeczno-kulturowe. Rzeczywistość psychiczna według niego jest z jednej strony porządkowana przez innych, ale z drugiej jednostka sama uczestniczy w porządkowaniu świata. Z tego powodu nie można mówić o istnieniu tzw. „zwykłych faktów”, gdyż fakty zawierają jedynie element zdarzeń – są tworzone z pewnego punktu widzenia i z pewnego punktu widzenia interpretowane (Sękowska, 2000, s. 105). Emocjonalne interpretacje faktów są kluczowe dla rozwoju jednostki. Psychohistoria to taki sposób analizy, który respektuje indywidualność i społeczno-kulturowe uwarunkowania i przedstawia je z punktu widzenia faz rozwojowych (por. Straś-Romanowska, 2000).

Inną metodą integrującą dane biograficzne z różnych źródeł (np. wypowiedzi, dzieła, testy, listy) w celu prezentacji osoby badanej w ważnym dla niej momencie życia jest tzw. portret psychologiczny (Rzepa, 1992, s. 56-68; Bartosz, 2002, s. 109). Często jego celem jest popularyzacja wiedzy psychologicznej i przyjmować on może formę literacką. Rzepa (1992) wskazuje, iż portret psychologiczny jest własnym wytworem psychologa, który analizuje wytwory osoby portretowanej. W każdym z tych przypadków aktywność obydwu zaangażowanych osób jest twórcza, przy czym osoba portretowana jednocześnie portretuje samą siebie, w pewnym sensie pozując psychologowi. Szczególnym obszarem zastosowania historii życia są badania nad twórczością (Stasiakiewicz, 2001; Całek, 2005; Cyprańska, 2001). Przykładem jest twórcze poznawcze studium przypadku Grubera (Stasiakiewicz, 1999), które polega na analizie życia i twórczej pracy jednostki, traktowanej jako długofalowe rozwiązywanie problemów w psychologicznym i kulturowym kontekście. Przedmiotem analizy są dane biograficzne, autobiograficzne, szkice i notatki twórcy (tzw. struktury próbne). Celem jest rekonstrukcja procesu i kontekstu powstawania idei oraz ich osadzenie w strukturze pracy jednostki i odpowiedź na pytanie, jak osoba tworzy? Metoda ta posiada dwie ważne charakterystyki – po pierwsze skupia się na określonym typie aktywności (twórczość), czyli jest metodą tematyczną¹⁷³ oraz po drugie toleruje (a nawet wykorzystuje) fakt, iż zabrany materiał dotyczący twórcy jest kreacyjny i kulturowy. Podobnie jak w przypadku portretu psychologicznego, czynione przez psychologa analizy są uwarunkowane (poza sytuacjami opracowywania materiału bez kontaktu) aktywnym udziałem osoby uczestniczącej w badaniu, także jej autoprezentacją (por. Buchanan, Tollison, 1986).

¹⁷³ Inne tematyczne biograficzne metody to na przykład biografia edukacyjna (Dominice, 2006), polegająca na tworzeniu przez osobę swojej biografii edukacyjnej (najpierw ustnej, później pisemnej, najczęściej podczas pracy grupowej), starając się wyrazić subiektywność oraz proces rozwojowy. Ma się ona stać sposobnością do refleksji i w konsekwencji lepszym zrozumieniu własnych sposobów uczenia się (por. Alvine, 2001).

Wydaje się, iż bardzo trudno badaczowi biografii, nawet jeśli metoda umożliwia przyjęcie zewnętrznej perspektywy wobec materiału, pozostać bezstronnym i szukać obiektywizmu w najczęściej subiektywnym materiale¹⁷⁴ (por. bardziej szczegółowa krytyka metod biograficznych¹⁷⁵ w: Stasiakiewicz, 1999; McKinley Runyan, 1992; Rzepa 1992; Kruger, 2003). W szczególności kwestia ta dotyczy metody opowiadanego życia, w której zwykle podważa się konieczność i słuszność pozostawiania zewnętrznym wobec danej autobiografii badaczem.

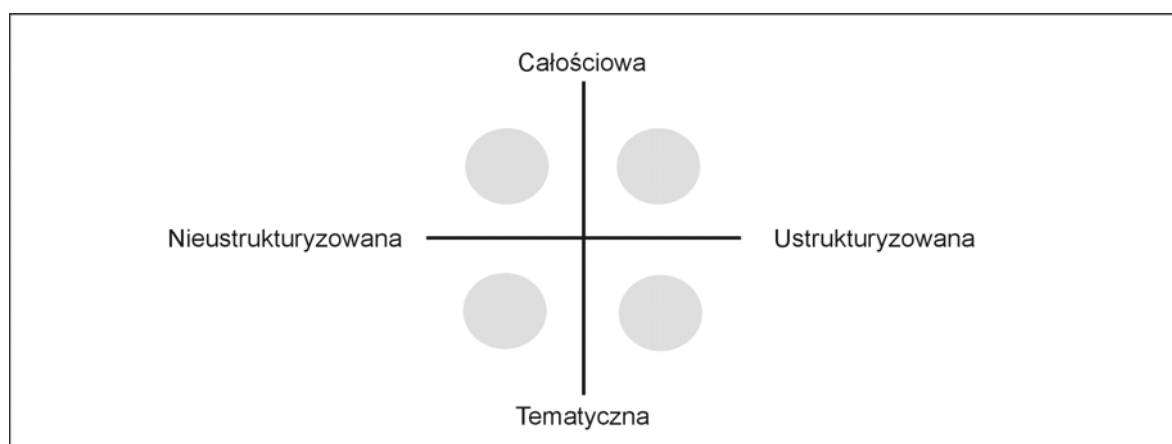
Drugi wyróżniony przez Bertaux'a (za: Helling, 1985; Bertaux, Kohli, 1984) typ metody biograficznej, tzw. metoda opowiadanego życia (por. *life story*, McAdams, 2001a) jest najbliższa metodzie autobiograficznej. Metoda ta korzysta głównie z bezpośrednich danych od osoby badanej, która jest dla badacza jedynym informatorem oraz także pierwszym interpretatorem swojego życia¹⁷⁶. Głównym przedmiotem analizy są rekonstrukcje autobiografii, które powstały w otwartej, spersonalizowanej relacji badacz – osoba uczestnicząca w badaniu (por. dialogiczność badań w: Ostrowska, 2000; Cyrański, 2003). Tutaj badacz, przez to, iż nie wspiera się innymi, zewnętrznymi danymi na temat życia osoby uczestniczącej w badaniu, może razem z nią uczestniczyć w odkrywaniu znaczenia opowiadanej autobiografii (por. Tokarska, 1999). Metody wywołujące autobiografię mogą być nieustrukturowane, stawiające na indywidualne zrozumienie treści pytania przez osobę badaną (Annis, 1967; Bartosz, 2002) lub ustrukturowane (kierowane). W tym drugim przypadku wątpliwe jest, czy metoda nadal pozostaje autobiograficzna, tak jak się to rozumie współcześnie. Przykładem silnie ustrukturowanej metody jest tzw. pisana autobiografia kierowana (Czarnecki, 1980), spisywana przez osoby uczestniczące w badaniu na zamówienie badacza według określonych wskazówek zawartych w tzw. przewodniku. W metodzie tej zakłada się, że rolą badacza jest dokładnie wskazać osobie badanej jak ma pisać i co pisać, ile dokładnie ma czasu na wywiązanie się z zadania. W tym sensie trudno mówić o dowolności w interpretacji swojego życia, skoro kategorie do jej poczynienia zostały narzucone przez badacza.

¹⁷⁴ W niniejszych rozważaniach nawet materiał biograficzny nie jest traktowany jako obiektywny i neutralny. Warto jednak zauważyć, iż na przykład Costa i McCrae (2005, s. 246-247) przez termin „biografia obiektywna” rozumieją taki aspekt osobowości, który obejmuje łączny zapis wszystkiego, co osoba czyniła i czego doświadczała. W tym sensie biografia istnieje obiektywnie, jest przebiegiem życia, ale kontrowersyjne staje się jej relacjonowanie, które staje się nieuchronnie interpretacją oddalającą się od „biografii obiektywnej” (por. także natura biodanych w prognozowaniu funkcjonowania zawodowego w: Snell i in. 1999; Robertson, 1996). Stasiakiewicz (1999) wskazał, że jest to problem statusu danych biograficznych. Jak widać dane biograficzne uporządkować można na kontinuum obiektywność – subiektywność: 1. bezpośrednio mierzalne cechy jednostek i zbiorowości jak wiek, płeć status materialny; 2. dane o faktach obiektywnych; 3. doświadczenie indywidualne. Uporządkowanie to wskazuje różnorodność danych biograficznych.

¹⁷⁵ Warto zauważyć, iż krytyka metod autobiograficznych bardzo często mogłaby być wysunięta wobec każdej metody wykorzystującej dane werbalne (por. Annis, 1967).

¹⁷⁶ Stasiakiewicz (1999) wskazuje, iż materiał autobiograficzny może mieć podwójnie wskaźnikowy charakter: jest efektem wyboru i interpretacji przez podmiot, ale później badacz interpretuje je po raz drugi (por. też Cyrański, 2003). Dominice (2006, s. 39) nie używa nawet terminu „dane”, aby określić analizowane informacje, dlatego, że: „poruszamy się od początku do końca w świecie interpretacji”. Giddens (2006, s. 120) mówi natomiast o tzw. podwójnej hermeneutyce – w badaniach biograficznych zawsze (re)interpretuje się interpretacje.

Oprócz ustrukturyzowania, drugim ważnym wymiarem jest zakres poruszanych treści. Autobiografia taka może być całościowa, gdy osoba podejmuje się opowiedzenia o całym swoim życiu lub tematyczna, czyli dotycząca epizodu, opisująca wybrane doświadczenie (Annis, 1967; Denzin, w: Helling, 1985). Ustrukturyzowanie oraz zakres poruszanych treści jako wymiary zestawione prostopadle wyznaczają cztery sposoby planowania badań z wykorzystaniem autobiografii (por. Rysunek 11). Denzin (*ibidem*) dodaje jeszcze tzw. autobiografię przygotowaną do opublikowania.



Rysunek 11. Sposoby planowania badań z wykorzystaniem autobiografii. Opracowanie własne na podstawie: Annis (1967).

W tym momencie chcę zwrócić uwagę, jak ważną rolę w pisaniu lub mówieniu autobiografii pełni osobista motywacja, ponieważ ma to znaczenie z jednej strony dla wartości materiału, ale co ważniejsze – dla zrozumienia jego natury. Zastanawiając się nad motywami tworzenia autobiografii przyjąć można trzy stanowiska. Wywodzące się z psychoanalizy podejście wskazujące, że każda autobiografia służy obronie przed lękiem i człowiek jest „zmotywowany, aby nie wiedzieć”, dlatego autobiografie służą zakrywaniu prawdy¹⁷⁷ (Holloway, Jefferson, za: Wengraf, 2000). Inna jest perspektywa wywodząca się z psychologii społecznej – autobiograf w sposób kontrolowany dokonuje autoprezentacji, aby zwiększyć swoją moc społeczną, ponieważ opowiadanie o sobie jest dla niego doniosłym i problemowym zadaniem (autoprezentacja strategiczna¹⁷⁸, Jones i Pittman, za: Szmajke, 1999; por. Schleker, Pontari, 2004). W tym nurcie można też przyjąć, iż autoprezentacja autobiografa jest naturalnie uruchomionym procesem interpersonalnym (stanowisko ekspansywne, Schleker, Pontari, 2004). Z odmiennej perspektywy Jerzak (1978, s. 9) dowodzi, że pełni autobiografia funkcję ekspresyjną i nie traci na

¹⁷⁷ *Nota bene*, czasem dowodzi się także (Wengraf, 2000), że przyjmując podejście psychoanalityczne trzeba uznać, że równie zmotywowany do niewiedzy (lub zmotywowany do posiadania specjalnego rodzaju wiedzy) jest badacz, który pozostać może zamknięty na informacje, które nie zgadzają się z jego idealizacjami (por. dalej – pułapki prowadzenia wywiadów – Johnson, 1991).

¹⁷⁸ Jedną z opisywanych w literaturze (McFarland, Ryan, Kriska, 2003) strategii autoprezentacyjnych są tzw. opowieści o sobie, czyli detaliczne opisy określonych wydarzeń czy działań z własnej przeszłości, które mają dostarczyć dowodów dla innych twierdzeń autopromocyjnych przez wskazywanie na konteksty, w których pojawiły się promowane cechy kandydata (por. uwiarygodnianie informacji w: Rafaeli, Harness, 2002).

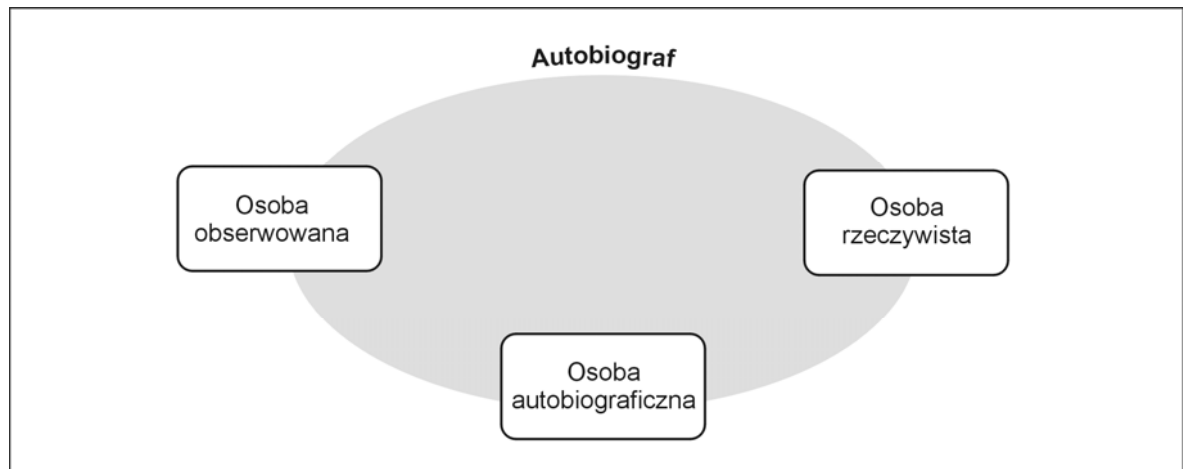
wiarygodności, gdyż „jeśli stany i czynności umysłu mają cechę samoujawniania się, to groźba powszechnego udawania jest w zasadzie groźbą pozorną”. Jego zdaniem wiarygodność autobiografii wynika z naturalności auto-ekspresji, ale także z naturalnej chęci porządkowania swojego życia, odnoszenia się do niego.

Można założyć, iż każda autobiografia stworzona jest w oparciu o różnorakie motywy i służyć ma określonym celom. Według Allporta (w: Szczepański, 1971; por. Hardin, 2003; Skilleas, 2006; Buchanan, Tollison, 1986) pisanie autobiografii służy takim celom, jak: wyznaniu¹⁷⁹ (np. cierpienia czy konfliktów wewnętrznych) lub spowiedzi, obronnej racjonalizacji i tłumaczenia swoich zamierzeń, zobiiektywizowaniu własnego życia (tzw. autobiografia naukowa, analityczna) oraz tzw. dokumentowania naiwnego (komunikowania bez przekraczania ustalonych konwencji, ale mało bogatego, raczej bezbarwnego). Skilleas (2006) dodaje jeszcze formę prośby o wybaczenie (*apology*) – czyli przedstawiania siebie na tle różnych wydarzeń, które utrudniały osobie podjęcie działań zgodnie z jej wolą, oraz formę zeznania (świadczenia – *testimony*), szczególnie akcentującego ważne społecznie okoliczności życia autora. Wyróżnia się też typologię biografów, uznając za kryterium zorientowanie autobiografii (Shaw, 1930, w: Annis, 1967). Są to kronikarze (opisujący tylko zewnętrzne wydarzenie w życiu), broniący siebie i swojego punktu widzenia, wyznający treści nigdy wcześniej nie wypowiedziane oraz auto-analitycy (ćwiczący się w pracy nad sobą). Autobiografie zawierają zwykle przesłanie, które najczęściej przybiera postać odpowiedzi na pytanie, jak dobrze przeżyć życie (por. Skilleas, 2006). Z próbą wyrażenia przesłania może współwystępować motywacja twórcza (także estetyczna). Skutkuje ona pewnym występującym w opisywanych sposobach pisania problemem, który podejmuje Denzin (1989, s. 21-25), a który dotyczy statusu głównego bohatera jako rzeczywistej osoby oraz pojęcia prawdy (ewentualnie prawdopodobieństwa). Otóż według niego każdy twórca autobiografii przedstawia ją będąc *bricoleur* – wykorzystując wszystkie posiadane środki, aby wyrazić prawdę o osobie, ale wyraża tylko podobieństwo do rzeczywistej osoby. Pojawiają się więc nieuchronne elementy fikcji, ale mimo to autobiografia wydaje się być prawdziwsza¹⁸⁰, a nawet jeśli zawiera fantazmaty i urojenia, to ich źródłem jest obdarzony głosem podmiot (de Man, 2000). Szczególnie podkreślana przez Denzina (1989) fikcyjność autobiografii wiąże się nie tylko w twórczością, ale z przyjmowaniem dystansu wobec własnego życia, która ujawnia się w integrującej roli autobiografa. Buchanan i Tollison (1986) wskazują, że w autobiografii oprócz samego autobiografa występują jeszcze trzy hipotetyczne „osoby” – osoba obserwowana przez autobiografa (przedmiot biograficznego oglądu), osoba autobiograficzna (opisana w autobiografii)

¹⁷⁹ Bardzo często pojawia się w literaturze odniesienie do Wyznań św. Augustyna, jako pierwowzoru tego typu autobiografii.

¹⁸⁰ Poddawana jest przez czytelnika ciągłym testom na autentyczność (por. de Man, 2000), przy czym nie musi chodzić o zgodność ze zdarzeniami z życia, ale o autentyczność psychologiczną.

oraz osoba rzeczywista (por. Rysunek 12). Aktywność autobiografa polega na ciągłym zestawianiu ze sobą owych „osób”, będących tworzywem autobiografii.



Rysunek 12. Aktywność autobiografa. Opracowanie własne na podstawie: Buchanan i Tollison (1986).

Autobiografia może być próbą poszukiwania sposobu wyrażenia tożsamości osoby rzeczywistej, w której to próbie autobiograf próbuje niwelować lub stwarzać różnice¹⁸¹. Annis (1967) stoi na stanowisku, że materiał uzyskany przy wykorzystaniu autobiografii zależy od wielu czynników, wśród których oprócz motywacji, jest także zdolność do introspekcji (i samoświadomość) oraz instrukcje, jakie dostaje osoba od badacza lub diagnosty.

W badaniach autobiograficznych ważne jest ustalenie (dla celów poznania zjawiska społecznego lub psychologicznego, którego dotyczą dokumenty osobiste) przebiegu danego zjawiska, oczywiście wiedząc jednocześnie, iż poznanie to jest zapośredniczone przez tzw. współczynnik humanistyczny (por. część I rozważań). Jest to wtedy próba odczytania specyficznego sposobu nadawania znaczenia temu zdarzeniu czy doświadczeniu przez zaangażowane w niego znaczeniowórczo osoby. Wykorzystywanie metod autobiograficznych może oznaczać dodatkowo rozpoznanie w wypowiedzi (niezależnie od stosunku elementów fikcyjnych do rzeczywistych) pewnego niezależnego sposobu organizacji doświadczenia – i wtedy sama analiza treści, a nawet przekazywanych znaczeń okazuje się tylko częściowa. Sposób organizacji wypowiedzi świadczyć może o organizacji doświadczenia (por. Konecki, 2000) – w niniejszych rozważaniach dowodzę, iż podejście narracyjne umożliwia, właśnie dzięki kategorii narracyjności, dostęp do tego, jak zorganizowane jest doświadczenie.

3.1.2 Materiał (auto)narracyjny a badania narracyjne

¹⁸¹ Warto wskazać, iż istnieją podejścia alternatywne, w których nie uznaje się istnienia „osoby rzeczywistej”, ale twierdzi, że „autobiografia jest self” (np. Kelly, Dockinson, 1997).

Narracja jak wskazywałam we wcześniejszych rozważaniach, jest procesem nadawania znaczenia, który odbywa się według określonych (narracyjnych) zasad organizujących. Proces ten skutkuje produktem, którym jest wypowiedź narracyjna (zakomunikowana lub pozostająca jedynie w dialogu wewnętrznym). Badaniu podlegać może ów efekt procesu narracji lub sam proces (najczęściej jego elementy). Szczególnym procesem (i w konsekwencji produktem) jest autonarracja, w której dzięki narracyjnej strukturyzacji, zachodzi integrowanie osobistego doświadczenia. W tym sensie (auto)narracja jest fenomenem stanowiącym przedmiot badań jakościowych. Jednak przecież wyżej opisywane metody autobiograficzne dają dostęp do wypowiedzi autonarracyjnych i pozwalają je analizować, także w przypisywanych zwykle narracji zakresach: indywidualnego sposobu nadawania znaczenia doświadczeniu oraz właściwości społeczno-kulturowego kontekstu (por. Chase, 2003) – czynią to w ograniczony sposób. Ich specyfika nie polega, według Chase (*ibidem*) na praktykowaniu narracyjności, a jedynie przyjmowaniu założenia o jej istnieniu. Dopiero badania narracyjne (*narrative research, narrative inquiry*; por. Pinnegar, Daynes, 2006, za: Creswell, 2006), umożliwiają pełne wykorzystanie potencjału, jaki daje narracyjne strukturowanie doświadczenia i narracyjne przedstawianie wiedzy – użyteczna jest w nich, prezentowana w poprzedniej części pracy, kategoria narracyjności.

Badania narracyjne to po pierwsze wykorzystywanie i analizowanie materiału narracyjnego (Lieblich, 1998, za: Giovannoli, 2006), są wtedy one jedynie ubocznym produktem fenomenu narracji (Kramp, 2004). Nieunikniona jest analiza procesu i efektu narracji, gdyż są one zjawiskami istotnymi psychologicznie, głównie dlatego, że pełnią społeczno-kulturowe oraz tożsamościowe funkcje. Jednak w tym sensie badania narracyjne dotyczące życia osoby utożsamić można z badaniami autobiograficznymi. Po drugie badania narracyjne polegają na poszukiwaniu narracyjnych kategorii w zbiorach danych (np. interpretowanie materiału uzyskanego w Teście Apercepcji Tematycznej) i wtedy analizuje się narrację (opowiadanie) jako obiekt sam w sobie, cechujący się różnym nasyceniem narracyjnymi kategoriami (Giovannoli, 2006; Severinsson, 2003). Po trzecie w badaniach narracyjnych różnorodne informacje, także nienarracyjne syntetyzowane są w narrację przez zaangażowanego badacza.

W każdym z powyższych przypadków, dzięki badaniom narracyjnym można analizować działania i sposoby myślenia ludzi celowo angażujących się w świat, jako usytuowanych w kontekście społeczno-kulturowym (Polkinghorne, 2003; Chase, 2003) bądź bezpośrednio dzięki autonarracji, bądź pośrednio dzięki opowiadaniu o relatywnie niezwiązanych z „ja” kwestiach. Polkinghorne (2003) definiuje narrację w kontekście badań narracyjnych jako formę dyskursu, w której wydarzenia i działania są ułożone czasowo i/lub tematycznie dzięki rozwijającemu się wątkowi. W zależności od tego, czy badacz ma do czynienia z danymi narracyjnymi, czy sam podejmuje próbę fabularyzowania dostępnych mu danych, wyróżnić można za Polkinghorne (*ibidem*) dwa typy badań narracyjnych, które odpowiednio czerpią z paradygmatycznego lub

narracyjnego modusu myślenia, wskazanych przez Brunera (1991, 2006, por. część II rozważań). Pierwszy typ to analiza narracji (*analysis of narrative*), w których badacz zbiera dane narracyjne i analizuje je za pomocą założeń myślenia paradygmatycznego, czyli kategoryzując dane narracyjne¹⁸² (np. wyszukując tematów, bohaterów lub taksonomii opowieści), aby określić, w jaki sposób kategorie te się przejawiają w określonym zbiorze danych. Podstawowym zadaniem badacza narracji jest wtedy interpretowanie dostarczonych przez ludzi historii zarówno w aspekcie tego, jak bohaterowie opowieści interpretują zdarzenia, ale także z perspektywy narratora – co było powiedziane i co miał na myśli opowiadający (Feldman i in., 2004; Franzosi, 1998; por. Stemplewska-Żakowicz, 2002). W badaniach narracyjnych typu „analiza narracji” materiałem są opowiadania o świecie (narracje) lub opowiadania o sobie (autonarracje). Analogicznie, o badaniach autonarracyjnych można mówić wtedy, gdy analizie podlegać będą dane autobiograficzne (por. Tabela 27).

Tabela 27. Badania (auto)biograficzne i (auto)narracyjne. Opracowanie własne.

	BIOGRAFIA (życie jako przedmiot zainteresowania)	NARRACJA (sposób relacjonowania)
Osoba uczestnicząca w badaniu nie mówi o sobie	Metody biograficzne – badają biografię jednostki (całość albo fragmenty), diagnosta korzysta z informacji zarówno od osoby badanej, jak i z innych, zewnętrznych źródeł.	Metody narracyjne – wywołują i badają narrację w celu dotarcia do sposobu organizowania (narracyjnego) wiedzy o świecie, który daje diagnoście dodatkowe informacje – nie tylko o faktach, ale głównie o interpretacji, jaką osoba tworzy.
Osoba uczestnicząca w badaniu mówi o sobie	Metody autobiograficzne – opierają się na danych przedstawionych przez jednostkę o swojej biografii, mogą wywoływać autonarrację, ale nie wykorzystują systematycznie jej zalet w diagnozowaniu.	Metody autonarracyjne – wywołują i badają autonarrację w celu dotarcia do sposobu organizowania (narracyjnego) wiedzy o świecie, który daje diagnoście dodatkowe informacje – nie tylko o faktach i ich interpretacji. Nadwyżką, jaką dają te metody jest diagnozowanie na podstawie narracji, jaką osoba tworzy, z tym, że tutaj opowiada wprost o sobie.

Drugi typ badań narracyjnych wyróżniony przez Polkinghorne’a (2003) – analiza¹⁸³ narracyjna (*narrative analysis*) – polega na zbieraniu przez badacza różnych bogatych opisów zdarzeń, w celu syntezy i ułożenia ich w narrację (por. też Czarniawska, 2004, s. 56). Narracja ta przyjmuje postać opisu przypadku, relacji historycznej lub biografii dzięki integrowaniu przez badacza danych i nadawaniu im znaczenia. Efekt

¹⁸² Możliwa jest tutaj kategoryzacja dedukcyjna i indukcyjna (por. dalej).

¹⁸³ Polkinghorne (2003) zwraca uwagę, iż *de facto* chodzi tutaj o syntezę, a termin „analiza” jest stosowany ze względu na tradycję określania postępowania badawczego na tym etapie.

analizy narracyjnej przypomina więc na przykład niektóre sposoby wykorzystywanie metody psychobiograficznej czy portretu psychologicznego. W analizie narracji badacz wychodzi od narracyjnych danych, które redukuje do nie-narracyjnej postaci, natomiast w analizie narracyjnej wychodzi od danych nie-narracyjnych i układa z nich opowieści. Analiza narracji jest powszechniejsza i ma dłuższą tradycję w psychologii niż analiza narracyjna – ta ostatnia wydaje się z pozoru mało obiektywna, literacka i wymagająca specyficznych warunków (por. obrona tej metody w: Polkinghorne, 2003). Warto jednak zauważyć przy okazji, że w procesie rozumienia zachowań czy postaw osoby badanej, badacz automatycznie uruchamia proces narracyjnej syntezy (aby oddać niuanse kontekstowe i historyczne przebiegu ważnych zdarzeń czy procesów). Ten proces syntezy jest wtedy raczej naturalnym interpretacyjnym zjawiskiem niż metodą – badacz tworzy sobie model sytuacyjny na temat wypowiedzi osoby badanej, a model ten, jeśli opisywane są dynamiczne zdarzenia przebiegające w czasie, będzie miał prawdopodobnie strukturę narracyjną (por. model sytuacyjny w: Kurcz, 2000, s. 256; por. schemat narracyjny w: Trzebiński, 2002; por. też mapa informacji, Tomlin i in., 2001).

Inną próbę podziału badań narracyjnych na trzy grupy w zależności od poruszanych problemów badawczych trzy grupy podjął Mishler (1995, za: Giovannoli, 2006). Pierwsza grupa badań koncentruje się wokół porządku czasowego (i relacji między rzeczywistym przebiegiem zdarzeń a porządkiem jego relacjonowania), druga wokół struktury i spójności tekstualnej (lingwistyczne i narracyjne strategie konstrukcji opowieści) oraz trzecia wokół funkcji narracji (głównie w społeczno-kulturowym kontekście). Do owych trzech grup dodać by można jeszcze badania akcentujące polifoniczność osobowości, czyli możliwość bycia autorem i bohaterem wielu, czasem bardzo odmiennych, opowieści o tym samym doświadczeniu (por. np. Hermans, 1999, 2003). Większość założeń w badaniach narracyjnych odnosi się do fazy zbierania i analizy danych.

W badaniach narracyjnych ważne jest dookreślenie statusu materiału względem relacjonowanej rzeczywistości. Opowieści o życiu są zarówno unikalne i zindywidualizowane, jak i osadzone w społeczno-kulturowym kontekście (McAdams i in., 2006; Chaitin, 2004). Można uznać, że związek między życiem osoby a jego werbalnym przedstawianiem jest transparentny i odpowiednościowy, a życie jest odkrywane adekwatnie dzięki raportom werbalnym¹⁸⁴. Jednak w kontekście konstruktywistycznych założeń oraz uznaniu opowieści lub autobiografii za gatunek mowy (por. Bachtin, 1986/2006), nie można mówić o jednoznaczności tzw. biografii obiektywnej (por. Costa, McCrae, 2005) i jej relacjonowania (Rosenwald, 2002; Chaitin, 2004). Osoba, która opowiada na prośbę badacza o swoim życiu, nie odtwarza, ale selekcyjnie i kompresuje pewne doświadczenia i układa je w narracyjną strukturę (Franceschini, 2003). Jednocześnie ujawnia, jakie znaczenia owe doświadczenia mają dla

¹⁸⁴ Spełnia się wtedy performatywna (sprawozdawcza) funkcja mowy, ale nawet pełniąc tę funkcję mowa pośrednio tworzy rzeczywistość (Grodziński, 1980, s. 158-159).

niej samej. Opowiadanie w swobodnych warunkach, jakie daje metoda autobiograficzna, pełni funkcję konsolidującą tożsamość (por. Angus i in., 2004) i w tym sensie metoda ta może być szczególnie czuła na badanie takich problemów jak poczucie tożsamości, rozumiane jako dynamiczny, konstruujący proces (Chaitin, 2004). Opowieść czy historia, jako gatunki mowy wymagają z kolei pewnego określonego, zdeterminowanego ich formą strukturyzowania informacji. Narracyjne porządkowanie i relacjonowanie doświadczenia dodaje do zwykłego raportowania takie przyczynowo-skutkowe wnioskowanie, które uwzględnia porządkowanie ludzkich intencji oraz takie odnoszenie się do ludzkich intencji, które dopuszcza więcej niż jedną perspektywę – jest to dystansowanie się z perspektywy narratora (Franceschini, 2003). Opowieści o doświadczeniach ze swojego życia (lub o własnym życiu w ogóle), jako obiekty badań, mogą cechować się różnym stopniem narracyjności – narracyjność posiada odmienną intensywność w różnorodnych wypowiedziach i można mierzyć poziom narracyjności tekstów. Im bardziej narracyjna wypowiedź, tym stanowi lepsze medium rozumienia sposobu nadawania znaczenia życiu przez osobę badaną, bo właśnie w narracji proces nadawania znaczenia przebiega – można go lepiej złapać, dostrzec, zanalizować dzięki narracyjnym tekstom. Warto zwiększać stopień narracyjności wypowiedzi w postępowaniu diagnostycznym, aby zwiększyć dostęp do znaczeniowców aspektów osobowości i poczucia tożsamości.

3.2 Metody (instrukcje) generowania autonarracji

Materiały autobiograficznie powstają w rozmowie badacza i osoby uczestniczącej w badaniu, w której pojawia się opowiedziana przez osobę badaną historia własnego życia (por. Bartosz, 2002) oraz czynione przez osobę opisy, interpretacje, argumentacje (Rosenthal, 1993, Rosenwald; 2002; por. też Wengraf, 2000). Narracyjnie ustrukturowana opowieść o życiu może w trakcie rozmowy pojawiać się spontanicznie ze względu na skłonność osoby do autonarracji. Może też zostać celowo przez badacza wywoływana – aby zwiększyć prawdopodobieństwo narracyjnej struktury wypowiedzi (która jest bogata interpretacyjnie), badacz stosuje metodę (instrukcję) zachęcającą do opowiadania. Jeśli metoda autobiograficzna ma się przyczynić do uzyskania materiału o życiu, który będzie miał w dużej części postać narracyjną, trzeba stworzyć takie warunki relacyjne (Beale i in., 2004) i techniczne, które umożliwią osobie uczestniczącej w badaniu swobodną autonarrację (Chaitin, 2004; Giovannoli, 2006). Ponieważ autonarracja jest zarówno integrowaniem własnego doświadczenia (proces wewnętrzny) jak i jego relacjonowaniem (proces interakcyjny), to owe warunki muszą odnosić się do stymulowania obydwu aspektów autonarracji. Można przyjąć, że warunki relacyjne ukierunkowane są przede wszystkim na utrzymanie motywacji do opowiadania o sobie w konkretnej relacji badawczej i wymagają wysokich profesjonalnych kompetencji interpersonalnych badacza. Natomiast warunki techniczne wiążą się z zastosowaniem określonych metod

generowania (wywoływania) autonarracji, które stymulować mają wewnętrzny aspekt procesu autonarracji oraz również zachęcać do relacjonowania w konwencji opowieści. Poniższe rozważania dotyczą kolejno tych kwestii. Oczywiście każda metoda zapewniać ma jednocześnie warunki techniczne i relacyjne, jednak warunki te omówione zostaną osobno.

3.2.1 Relacja interpersonalna badacza i osoby uczestniczącej w badaniu i jej wpływ na przebieg wywiadu

Kontakt interpersonalny uznać można za szczególne medium znaczeń w metodach autobiograficznych, w których głównym źródłem informacji są wypowiedzi osób badanych, uzyskane w nieformalnych wypowiedziach, rozmowach czy wywiadach. Rozmowa psychologiczna, jako metoda praktykowana w diagnozie psychologicznej (Paluchowski, 2007a; Suchańska, 2007), jakościowa metoda zbierania materiału (Kvale, 2004), a także sposób pomagania w psychoterapii (tzw. *talking cure*) – stanowi okoliczności pojawiania się spontanicznych autonarracji osoby uczestniczącej w badaniu¹⁸⁵. Kowalik (2000, s. 446) definiuje rozmowę jako „proces komunikacji językowej i pozajęzykowej między psychologiem a osobą badaną, gdzie psycholog swoimi celowo sformułowanymi wypowiedziami przyczynia się do uzyskania informacji o faktach z życia osoby badanej, o jej dawnych lub aktualnych przeżyciach, związanych z tymi faktami oraz o sposobach organizowania przez nią wiedzy”. Jest więc rozmowa sytuacją społeczną (Paluchowski, 2007a), wiąże się z aktywnością psychologa (badacza lub diagnosty) i umożliwia ma pojawienie się różnorodnych informacji. Aktywność psychologa oznacza stosowanie wachlarza instrumentów konwersacyjnych (Ustian, 2005a, 2005b) w celu zebrania informacji i zrozumienia osoby badanej (Paluchowski, 2007a). Różnorodność pojawiających się w rozmowie informacji wiąże się także z ich pochodzeniem: mogą być wydobywane z istniejących zasobów pamięci autobiograficznej (np. w formie składników tzw. biografii obiektywnej) lub aktywnie konstruowane na ich bazie („jakościowy wywiad badawczy jest miejscem konstrukcji wiedzy”: Kvale, 2004, s. 14; por. też koncepcja wywiadu aktywnego: Holstein i Gubrium, 1998).

¹⁸⁵ Podział na wywiad badawczy, diagnostyczny oraz terapeutyczny zaproponował, prawdopodobnie jako pierwszy, Symonds (1930). Według niego celem wywiadu badawczego jest uzyskanie danych dotyczących wybranego problemu, diagnostycznego – odkrycie osobistego doświadczenia, a terapeutyczny służy wykorzystywaniu danych o osobie dla projektowania pomocy. Warto też zaznaczyć, iż za istotę wywiadu badawczego, w przeciwieństwie do Kvale (por. wywiad jako wzajemna wymiana oglądów sytuacji – Kvale, 2004), Czarniawska (2004, s. 48) uznaje, że wywiad jest po to, aby badacz słuchał, a nie wymieniał z osobą badaną poglądy. Można więc powiedzieć, iż bardzo często w rozmowie (czy wywiadzie) nie chodzi o to, aby rozmawiać, ale aby słuchać.

Nie zawsze wywiad¹⁸⁶ badawczy i diagnostyczny można traktować równoważnie. Sytuacja badawcza różni się od sytuacji diagnostycznej na przykład pod względem charakterystyk interakcji, jakie w nich występują. Suchańska (2007, s. 51), opisując relację diagnostyczną „psycholog – klient” wyróżnia między innymi kwestię jednostronności relacji (zgodę na asymetrię ról, nakierowanie na rozwiązanie problemu klienta) i systematyczność (planowanie procedur ukierunkowanych na osiągnięcie celu diagnozy). W relacji badawczej wymienione parametry mogą być inne, na przykład osoby badane nie oczekują rozwiązania ich problemów, a badanie jest jednorazowe i ukierunkowane na problem badawczy (badacza), a nie osoby uczestniczącej w badaniu. Jednocześnie wymagane kompetencje interpersonalne diagnosty i badacza posługującego się metodą autobiograficzną, szczególnie narracyjną, wydają się być podobne. W obydwu przypadkach podkreśla się, że na efekt badania, oprócz aspektu poznawczego, ma wpływ aspekt międzyludzki (por. Paluchowski, 2007a; Stemplewska-Żakowicz, 2005, t. 2, s. 27). Jak pisze Suchańska (2007, s. 50), uzyskany materiał jest efektem wzajemnego oddziaływania na siebie obu partnerów interakcji, którzy wnoszą własne doświadczenia, oczekiwania i subiektywny sposób spostrzegania sytuacji. Pewne czynniki stanowiące o relacji badawczej w metodzie autobiograficznej leżą po stronie badacza, inne po stronie osoby badanej, a niektóre z nich wydają się przynależeć do samej relacji, będącej spotkaniem.

3.2.1.1 Spotkanie z osobą uczestniczącą w badaniu

Poznanie drugiego człowieka wydaje się z jednej strony oczywistą próbą, podejmowaną przez nauki humanistyczne i społeczne, ale z drugiej budzi kontrowersję, gdyż wymaga uprzednio odpowiedzi na pytanie, „kim jest człowiek?” (Opoczyńska, 1999a). W metodzie autobiograficznej silnie akcentuje się badanie życia z perspektywy podmiotu. Jedną z ważnych koncepcji psychologicznych, które pozwalają odpowiedzieć na postawione wyżej pytanie, jest ujęcie personalistyczno-egzystencjalne czy humanistyczno-egzystencjalne¹⁸⁷ (Opoczyńska, 1999a; Bartosz, Widera-Wysoczańska, 1994; Uchnast, Iskra, 2003; Tokarska, 2006; Astedt-Kurki, Heikkinen, 1994). Pierwsze założenie charakterystyczne dla tych podejść to akcentowanie podmiotowości człowieka – jest on uznawany za wolnego, twórczego i zdolnego do autokreacji, a przede wszystkim samoświadomego, co metoda autobiograficzna respektuje w samej sytuacji zbierania

¹⁸⁶ Rozróżnienie wywiadu i rozmowy dotyczy głównie kryterium źródła informacji lub poruszanych treści oraz stopnia kierowania tą interakcją werbalną przez osobę badającą / diagnozującą (por. rozróżnienia w: Suchańska, 2007; Gąsiorowska, 1990; Gertsmann, 1980; Konecki, 2000; Paluchowski, 2007). W niniejszej pracy termin „wywiad” stosowany będzie dla tłumaczenia ang. *interview* oraz innych sytuacji cytowania literatury, a termin „rozmowa” stosowany będzie dla określenia wywiadu swobodnego – uznać można więc, iż operacyjnie te dwa terminy są tu bliskoznaczne.

¹⁸⁷ Oczywiście metoda ta czerpie również z założeń filozoficznych, a także z innych paradygmatów w psychologii, natomiast w tym miejscu rozważań, które dotyczą metod generowania opowieści o sobie, podejście akcentujące relację interpersonalną wydaje się najważniejsze.

materiału badawczego. Sytuację pozyskiwania informacji w tym podejściu określa się spotkaniem dwóch osób (*encounter*, w: Rogers, 2002; por. Ostrowska, 2000; Buber, 1992), aby zaakcentować, iż przypomina ona bardziej swobodną rozmowę niż przepytывanie osoby uczestniczącej w badaniu przez badacza i otwarta jest na nieoczekiwaność (por. dalej, filozofia spotkania).

Drugie ważne założenie podejścia humanistyczno-egzystencjalnego – holistyczne traktowanie człowieka – każe odnosić się do niego jako niepodzielnej całości (por. Chmielewska-Łuczak, 2002; Opoczyńska, 1999a; Angyal, za: Hall, Lindzey, 1998), czyli starać się rozumieć go, biorąc pod uwagę wszystkie sfery życia: biologiczną, społeczno-kulturową, psychologiczną oraz duchową. Jednocześnie uznawanie całościowości implikuje trudność (niemożliwość) poznania osoby w wywiadzie, gdyż wywiad jest tylko specyficzną sytuacją (badawczą), a w przeciwieństwie do niego, życie człowieka jest nieskończone. Kontrowersję tę rozwiązuje się w obrębie wspomnianego podejścia co najmniej dwojako. Po pierwsze przez budowanie relacji opartej na bezpieczeństwie i skłaniającej do otwartości, co przyjmuje miano filozofii spotkania (Ostrowska, 2000). Kolejne założenie podejścia humanistyczno-egzystencjalnego prowadzi do prymatu relacji interpersonalnej nad innymi formami poznania. Po drugie przez przyjęcie założenia, iż osoba (będąc wolną i samoświadomą) dzieli się swoją historią i jej interpretacjami, „tak jak woli”. Dzieje się to w ramach przyjętej procedury wywiadu, ale zwykle w wywiadach jakościowych zachęca się osobę do własnego ujęcia ogólnie przedstawionego zagadnienia. Na przykład w dialogu hermeneutycznym (Bartosz, 2002, s. 100-111) pozwala się na wolność wypowiedzi i dodatkowo dzięki temu wspomaga się rejestrację zachodzących podczas mówienia procesów psychicznych, a nie jedynie właściwości osoby. Tokarska (1999, s. 167) pisząc, iż „metodę autobiograficzną stosuje ten, kto jest badany”, ujmuje właśnie ową wolną wolę w decydowaniu o treściach i sposobie ich prezentacji. Wtedy przyjąć można, iż „wszystko, co powiedziane ma znaczenie” (Dominice, 2006), gdyż jest owo „powiedziane” efektem zachowań celowych (co oczywiście nie oznacza świadomych).

Uznając osobę badaną za eksperta od swojego życia (Tokarska, 1999; Czarniawska, 2004), badacz w swobodnym relacjonowaniu upatruje środka do poznania reguł unikalnego świata, w którym osoba badana żyje. Może się okazać, iż jest mniej ważne, o czym osoba opowiada, a raczej jaki świat wytwarza¹⁸⁸. Indywidualne doświadczenia życiowe (pamięć autobiograficzna), są głównym źródłem wytwarzania sensów, na przykład tak, że na bazie doświadczeń powstały u osoby subiektywne kryteria interpretacji siebie i świata (por. też Mosher, Tomkins, 1988; Oleś, 2003), które przykładane są do nowych zdarzeń i determinują ich przeżywanie. Treści kolejnych

¹⁸⁸ Na przykład w metodzie interpretacji TAT wg Bellaka, analizując temat wypowiedzi narracyjnej na pięciu poziomach (Stasiakiewicz, 2004), na drugim poziomie zwraca się uwagę na sposób realizacji podstawowego przyczynowo-skutkowego prawa („jeśli ktoś..., to...”), który pozwala odkryć wzór nadawania znaczenia doświadczeniom. Ten sposób interpretacji w pełni wykorzystuje właśnie fabularyzację jako medium zrozumienia reguł rządzących światem. Odnosi się jednak do powieści względnie nie związanych z „ja”.

przeżyć są za pomocą owych kryteriów symbolizowane, a powstałe w ten sposób sensy są relacjonowane w wywiadzie. Można powiedzieć za Chaitin (2004), iż podstawowym założeniem prowadzenia badawczych rozmów o życiu, jest twierdzenie, że każda osoba ma do opowiedzenia unikalną historię i niepowtarzalność ta powinna być przedmiotem zainteresowania badaczy.

Wspomniałam już o filozofii spotkania, która stanowi punkt odwołania dla prowadzenia wywiadów jakościowych, gdyż zapewnia im uzyskanie wartościowego (unikalnego właśnie) materiału badawczego. Spotkanie (*encounter*) dzięki otwartemu komunikowaniu, dialogowi i autentyczności, stwarza warunki, które pozwalają osobom je tworzącym odkrywać swoje autentyczne postawy i pragnienia (Rogers, 2002). Tak rozumiane spotkanie jest ideałem wszelkich kontaktów międzyludzkich. Gadamer (za: Przyłębski, 2006) wskazuje trzy sposoby poznania drugiego człowieka, mieszczące się na wymiarze „bezosobowe – osobiste”, z których jedynie trzeci realizuje założenie o spotkaniu, jako źródle wiedzy. Po pierwsze można potraktować człowieka jako niezindywidualizowany egzemplarz gatunku lub społeczeństwa, czyli dokonać tzw. uprzedmiotowienia. Po drugie można dostrzec w człowieku indywidualium, ale pozostać w pozycji nadrzędnej i w rezerwie i mocą refleksji próbować go „przechytryć”. Na bazie tego sposobu poznania rozwijają się dwa sposoby oddziaływania na człowieka (Buber, 1992): narzucanie przez przekonywanie o własnej roli zaledwie wyzwalamącej zmianę oraz wychowywanie w duchu własnych zasad. Wreszcie po trzecie człowieka poznać można przez spotkanie, poszerzające horyzonty rozumienia, tak, że badacz pozwala wtedy coś do siebie powiedzieć, autentycznie otwiera się na innego i jego sposób doświadczania świata. Spotkanie jest najbardziej osobistym krańcem komunikowania się z drugą osobą¹⁸⁹, a jego właściwości opisane zostały przez Bubera (1992) jako właściwości podmiotowej relacji Ja-Ty, inaczej zwanej relacją dialogiczną, akcentującą wymianę na płaszczyźnie poznawczej i emocjonalnej. Umiejętność wytworzenia relacji Ja-Ty oznacza przyjęcie i praktykowanie szeregu założeń, co do natury partnera rozmowy – czyli przyjęcie postawy otwartej¹⁹⁰ na to, co niesie ze sobą spotkanie. Podobnie Rogers (2002), opisując trzy czynniki leczące w terapii skoncentrowanej na kliencie¹⁹¹, czyli bezwarunkową akceptację, empatię oraz kongruencję, ujął je jako elementy postawy osoby wspomagającej. Postawa ta może podlegać treningowi (por. Gąsiorowska, 1990), a głównym celem tego treningu jest zwiększenie uważności (samoświadomości) osoby mu podlegającej. Postawa otwartości w spotkaniu podkreślana jest także przez Ostrowską (2000, s. 25-35) jako „oczekiwanie nieoczekiwaności”, z czego pochodzi tzw. moc transformująca spotkania, czyli potencjał zmiany, jaki tkwi w relacji osobowej (por. też

¹⁸⁹ Komunikację interpersonalną przedstawia się jako odbywającą się na wymiarze bezosobowe-osobiste (Stewart, 2000; Buber, 1992).

¹⁹⁰ W skład postawy otwartości wchodzi między innymi uznanie osoby za niewymienialną część sytuacji komunikacyjnej (wyjątkowość), wykraczanie osoby poza obserwowalne właściwości (niemierzalność), możliwość odpowiadania zamiast reagowania oraz adresowalność (Stewart, 2000, s. 44).

¹⁹¹ Później rozszerzając ich działanie na sytuację edukacyjną, badawczą, a nawet biznesową.

rozmowa wg Gadamera, w: Trzópek, 2006, s. 127-128). Moc transformująca jest tutaj efektem ubocznym rozumienia, a nie celem spotkania i oddziałuje ona zarówno na badacza jak i osobę uczestniczącą w badaniu.

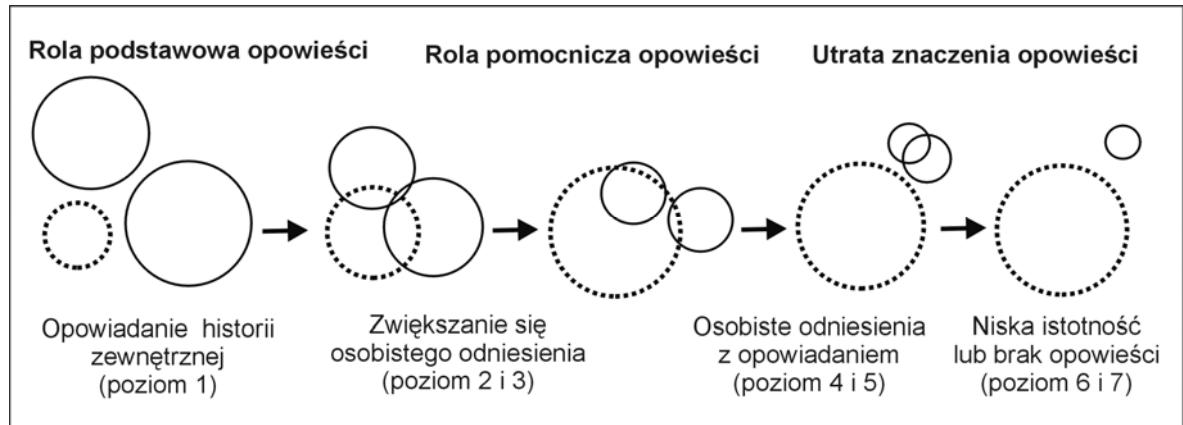
Moc transformująca spotkania przejawia się w zmianach, jakie zachodzą u osób uczestniczących w badaniu pod wpływem rozmowy. Wtedy nawet w badaniu naukowym cel poznawczy łączy się nieuchronnie z oddziaływaniem (modyfikacją) terapeutycznym, autoterapeutycznym i profilaktycznym (Tokarska, 1999, 2002, 2006). Jak pisze Paluchowski (2007a), rozmowa jest techniką niszczącą swój przedmiot – sprawiającą, iż jest on jakościowo odmienny od tego, jakim był przed badaniem. Osoba uczestnicząca w badaniu zmienia percepcje siebie w związku z rozważaniami o sobie w kontekście swojej biografii (Creswell, 2006). Jeśli zmiana ta ma charakter pozytywny, to rozmowa ma działanie (auto)terapeutyczne, gdyż dzięki swobodzie wypowiedzi, w rozmowie odzwierciedla się i modyfikuje struktura problemów (White i in., 1976, za: Paluchowski, 2007a). Opowiadając o swojej biografii osoba uczestnicząca w badaniu dokonuje klaryfikacji przez werbalizację i jednocześnie przyjmuje zdystansowaną perspektywę wobec własnych doświadczeń, co pozwala „zwrócić się do siebie na głębszym poziomie” (Tokarska, 1999, s. 171). Do przyjmowania innych perspektyw na własną biografię zachęca też postawa partnera interakcji, gotowego na dialog. W niektórych metodach wykorzystujących opracowywanie własnej biografii (tak jak w metodzie biografii edukacyjnej – Dominice, 2006), jako element składowy tego opracowywania uznaje się jej przedyskutowywanie w grupie osób, które wykonują podobne zadanie. Początkowo sformułowany układ odniesienia ma zostać zrelatywizowany w dialogu.

Czynnikiem osłabiającym bądź wzmacniającym efekt transformacyjny spotkania, a także wpływającym na sposób opowiadania, jest gotowość osoby do rozmowy, czyli zaangażowanie w rozmowę (Gąsiorowska, 1990; Suchańska, 2007, s. 61-64). Człowiek może pozwolić innemu poznać siebie lub tego nie zrobić, nie ze względu na sam klimat spotkania, ale ze względu na specyficzne właściwości, na przykład poziom zaangażowania w rozmowę¹⁹². Rogers (za: Gąsiorowska, 1990; Suchańska, 2007) zaproponował siedmiopunktową skalę szacunkową do pomiaru gotowości pacjenta do uczestnictwa w spotkaniu, która umożliwić miała systematyczną¹⁹³ ocenę rozmowy pod względem omawianej zmiennej (por. Załącznik 13. Skala ta obrazuje funkcjonowanie komunikacyjne świadczące o sztywności, statyczności i bezosobowości (na jednym krańcu) i elastyczności, dynamiczności i bezpośrednim przeżywaniu uczuć (na drugim). Im bardziej zaawansowany poziom gotowości do rozmowy, tym osoba zwiększa swoje

¹⁹² Gotowość do rozmowy rozumiana tu może być jako stan możliwy do osiągnięcia podczas danego spotkania, ale jest ona prawdopodobnie wyznaczona także przez indywidualną zdolności do wglądu i samoświadomości (por. Suchańska, 2007, s. 62). Gotowość byłaby różnicą indywidualną, związaną z inklinacją autonarracyjną (por. część II pracy).

¹⁹³ Systematyczność ta polega na stosowaniu opisanej jednoznacznie (dokładniej: bardziej jednoznacznie niż uczyniono to przed pracą Rogersa w 1961 roku) skali do próbek, pobranych z różnych fragmentów rozmów.

osobiste ustosunkowanie do opowiadanych wydarzeń i tym więcej opisów emocji się pojawia oraz tym bogatsza jest ekspresja siebie (ujawnianie, otwartość)¹⁹⁴. Skala ta związana jest z narracyjnością jako cechą relacjonowania własnej biografii (por. Rysunek 13).



Rysunek 13. Poziomy gotowości do rozmowy a rola opowieści. Opracowanie własne, na podstawie: (Rogers, za: Suchańska, 2007; Gąsiorowska, 1990). Uwaga: kółko o przerywanej linii symbolizuje osobę, a kółka o linii ciągłej opowieści.

Najpierw opowiadanie o sobie jest jakby opowiadaniem o kimś innym – osoba nie ujawnia własnej perspektywy i sprawia wrażenia, jakby opowiadała zdarzenia „obiektywne”. Na kolejnych etapach do owej chłodnej historii dołączane są kolejne elementy indywidualizujące: ujawnianie własnej perspektywy, pokazywanie emocji w związku z opowiadanyimi wydarzeniami, odnoszenie się do swoich reakcji i wypowiedzi, refleksyjne odnoszenie się własnych uczuć. Co ciekawe w tym ujęciu, wykorzystywanie opowieści, jako punktu wyjścia do rozmowy o sobie, na wyższych poziomach gotowości do rozmowy może być mało użyteczne¹⁹⁵.

3.2.1.2 Proces opowiadania a problematyka współ-konstruowania danych w relacji badawczej

W umyśle osoby uczestniczącej w badaniu kształtuje się tzw. wzorzec badania (Oppenheim, 2004, s. 105), czyli zestaw przekonań co do sposobu własnego uczestnictwa w badaniu (por. wskazówki sugerujące hipotezę – Brzeziński, 1997). W skrócie można

¹⁹⁴ Warto porównać tę skalę z systemem oceniania tzw. procesu narracyjnego w badaniach nad zmianą w psychoterapii, które prowadzi Angus i in (1999, 2001, 2004). Sekwencje relacjonowania własnego doświadczenia w terapii zakończonej sukcesem przyjmowały najczęściej następującą kolejność: 1. opowiadanie o świecie zewnętrznym (sposób zewnętrzny), 2. opowiadanie o uczuciach i sądach subiektywnych (sposób wewnętrzny), 3. łączenie wyżej wymienionych i pokazywanie ich znaczenia dla własnej biografii (sposób refleksyjny).

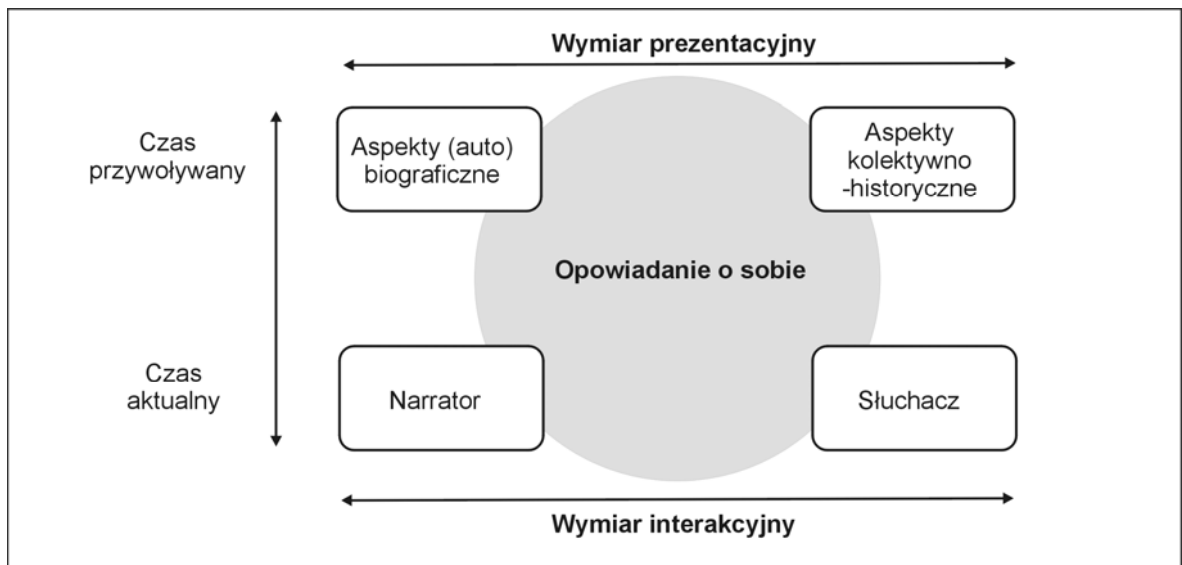
¹⁹⁵ Wydaje się, że może być to związane z mniejszą koniecznością zachowania obronnego w relacji. Być może z punktu widzenia teorii Rogersa, autonarracja (w swoim aspekcie integrowania doświadczenia i komunikowania go) mogłaby pełnić funkcje samoregulacyjne oraz jednocześnie obronne – jej efektem jest stabilizacja poglądu na siebie (por. pojęcie „ja” w opozycji do organizmicznego „ja” – Rogers, za: Drat-Ruszczak, 2000).

powiedzieć, że osoba w trakcie wywiadu przeszukuje pamięć, dokonuje autocenzury treściowej, później językowej i dopiero w ten sposób powstaje ostateczna wypowiedź. Franceschini (2003) proces opowiadania w wywiadzie konceptualizuje w bardziej złożony sposób, który chcę tutaj przedstawić ze względu na często przywoływane w literaturze przedmiotu współ-konstruowanie materiału przez osobę uczestniczącą w badaniu i badacza (np. koncepcja wywiadu aktywnego Holsteina i Gubriuma, 1998; por. Stemplewska-Żakowicz, 2005, t.1, s. 67-70; por. Miller, Glassner, 1998). Ze współ-konstruowaniem wiąże się problem zawartości informacyjnej materiału pochodzącego z wywiadu – czy jest on efektem znaczących indywidualnych wglądów czy raczej replikowaniem znajomych konstrukcji narracyjnych (intencjonalne lub nieintencjonalne wykorzystywanie wątków obecnych w kulturze lub gatunków mowy – por. część II pracy). Prawdopodobna odpowiedź na to pytanie jest mało odkrywczą – obydwie elementy współwystępują w wywiadzie, ale współwystępują w różnych „miejscach” procesu opowiadania i z różnych powodów.

Franceschini (2003) zakłada, że osoba opowiadająca historię swojego życia staje się narratorem i w związku z tym stają przed nią liczne zadania. Dokonać musi selekcji, gdyż wybiera z nieskończonego zbioru własnych doświadczeń te, o których opowie oraz dokonuje kompresji, czyli redukuje ilość informacji do poziomu niezbędnego dla utrzymania zrozumiałości wywodu. Jednocześnie jako narrator przyjmuje pewną (jedną z wielu możliwych) perspektywę patrzenia na swoje życie¹⁹⁶, biorąc pod uwagę informacje dotyczące słuchacza, deklarowany i odgadywany cel badania (Androutsopoulou, 2004). Ważnym czynnikiem determinującym to, co będzie opowiedziane¹⁹⁷ jest diada: prowadzący wywiad i udzielający wywiadu oraz wynikające ich oczekiwania (przypuszczalna znajomość faktów, możliwości językowe), które w konsekwencji zogniskują tematycznie wywiad (por. Rosenthal, 1993). Według Franceschini (2003) właśnie owa wolność w przystosowywaniu się do relacji i referowaniu jest cechą podstawową opowiadanej historii o sobie. Dostosowywanie opowieści do relacji, w której się ją opowiada odbywa się spiralnie i cyklicznie – założenia te stanowią podstawę modelu wywiadu według Franceschini (*ibidem*). W modelu tym (por. Rysunek 14) w wywiadzie wyodrębnia się dwa wymiary: interakcyjny i prezentacyjny oraz dwie perspektywy czasowe: aktualną i przywoływaną („tu i teraz” oraz „tam i przedtem/potem”).

¹⁹⁶ Człowiek opowiada różnie opowieści o sobie różnym ludziom, ale czuje się tą samą osobą. Jest to nie wprost nawiązanie do koncepcji polifonicznej osobowości (por. II część pracy).

¹⁹⁷ Franceschini (2003) to, co jest efektem pracy narratora nazywa tu biografią (a nie autobiografią), prawdopodobnie dla podkreślenia uzyskiwanego w opowiadaniu dystansu wobec własnego życia.



Rysunek 14. Opowiadanie o sobie w wywiadzie. Opracowanie na podstawie: Franceschini (2004).

Wymiar interakcyjny oznacza relację opowiadającego (narratora) i słuchacza, która dzieje się w perspektywie czasowej „tu i teraz” i w której opowiadane jest życie. Opowiadanie to czerpie jednocześnie z innej perspektywy czasowej, którą narrator przywołuje – przeszłe doświadczenia i zdarzenia są porównywane lub wiązane z obecnymi, są tłumaczone partnerowi interakcji. W ten sposób uaktywniony jest wymiar prezentacyjny, który umożliwia czynienie odwołań do wydarzeń, postaw, okoliczności, dotyczących narratora (osobistych) oraz odwołań kolektywnych, dotyczących wszystkich ludzi, w tym także słuchacza (na przykład zawartych w dziełach kulturowych). Powiedzieć więc można, że nawet bardzo osobista opowieść wykracza poza relacjonowanie doświadczeń pojedynczej jednostki¹⁹⁸ (por. Bertaux, Kohli, 1984; Chaitin, 2004; Czarniawska, 2004; Hardin, 2003; Chase, 2003). Wymiar interakcyjny i prezentacyjny są ze sobą związane – a autobiografia wyłania się z cyrkularnego ruchu procesów, w którym aktualne okoliczności interakcyjne łączą się z odniesieniami do przeszłości. Jest ona zakorzeniona w świecie społecznym (*situated* – Miller, Glassner, 1998, s. 105).

Obydwoje partnerzy są aktywnymi projektantami opowieści o biografii przez swoje oczekiwania, wzajemne założenia i poprzednią wiedzę. Jednak autobiografia, ponieważ społecznie konstruowana, może być poddana cenzurze – opowiedziana tak, by pozyskać słuchaczy (Sharkey, 2004). Warto wskazać także w tym obszarze odmienne

¹⁹⁸ Hardin (2003) analizując okoliczności powstawania wypowiedzi o sobie (wywiad, pisemna autobiografia, wypowiedź w Internecie), zwróciła uwagę, że osoby pozycjonują siebie odmiennie w tych sytuacjach (por. rozważania w II części). Nie tylko pytania w wywiadzie, ale także praktyka językowa charakterystyczna dla różnych sytuacji społecznych wpływać będzie na uzyskany materiał. Można przy tej okazji zastanowić się nad trafnością i rzetelnością wywiadów badawczych. Być może będą znaczne treściowe różnice w materiałach uzyskanych przez różnych prowadzących wywiad lub przez medium różnych praktyk dyskursywnych. Być może jednak będą różnić się niewiele w zakresie sposobu nadawania znaczenia doświadczeniu, który się w nich przejawia. Oczywiście nie znaczy to, że niezależnie od badacza czy praktyki dyskursywnej, materiał będzie równie bogaty w informacje pozwalające ów sposób nadawania znaczenia ustalić.

stanowisko. Różnorodność opowieści, jakie jedna osoba snuje na swój temat, tłumaczyć można nie pozycjonowaniem w sytuacjach społecznych, ale motywacją do przywoływania zdarzeń zgodnych z upragnionym pojęciem siebie (Baumeister i in., 1990), aktualizowanym w relacjach społecznych. W tym sensie analizowanie rozbieżności między różnymi opowieściami tej samej osoby może być sposobem badania procesów motywacyjnych w relacjach społecznych (*ibidem*).

3.2.1.3 Rola badacza prowadzącego wywiady jakościowe

Zastanawiając się nad rolą badacza w wywiadach, poruszyć warto kwestię jego uczestnictwa w dialogowym spotkaniu i przygotowania się do wywiadów badawczych. Nieuchronną konsekwencją współtworzenia przez badacza takiego spotkania jest poddanie się wpływowi osoby badanej i zaakceptowanie, iż pozycja badacza (a także jego wiedza, umiejętności, światopogląd) nie pozostają niezmiennie w trakcie prowadzenia wywiadu (Beale i in., 2004). Relacja powstała w takim spotkaniu jest, metaforycznie mówiąc, pozioma – wskazuje się czasem nawet, iż znika wtedy podział na podmiot i przedmiot poznania (Opoczyńska, 1999a; Stepulak, 2001). Teza o zaniknięciu tej granicy w przypadku badań naukowych jest zawsze kontrowersyjna, gdyż w skrajnym przypadku zatrzymuje badacza na doznawaniu, nie pozwalając mu nawet dokonać opisu, nie mówiąc o interpretacji. Częściową odpowiedzią na nią jest oddzielenie fazy zbierania materiału w wywiadzie (relacja pozioma) i fazy analizy materiału. Jednak takie oddzielenie postawy badacza może budzić kontrowersje etyczne – powinno być więc ujawnione osobom uczestniczącym w badaniu. Jak wskazują badania Beale i współpracowniczek (2004; por też Robertson i in., 2005), osoba przeprowadzająca wywiad jakościowy uczy się przyjmowania pozycji egalitarnej w relacji, kieruje się własnymi doświadczeniami emocjonalnymi i stosuje wobec nich strategie radzenia sobie oraz czyni refleksje odnośnie własnego życia.

Poddanie się wpływowi osoby uczestniczącej w badaniu można określić mianem uczenia się badacza na podstawie własnego doświadczenia (Creswell, 2006). Jak pisze Gadamer (za: Przyłębski, 2005, 2006), odnosząc się do rozróżnienia nauk przyrodniczych od społecznych i humanistycznych, w tych drugich brakuje zagwarantowanych rezultatów, ale umożliwiają one stałe uczenie się badaczy. Uczenie to odbywa się nie tylko przez kumulowanie się wiedzy, ale także na drodze nagle pojawiających się wglądów. Właśnie dialogowe spotkanie możliwe w rozmowie psychologicznej umożliwia badaczowi poddanie się zmianie – jest to szansa na tzw. doświadczenie hermeneutyczne (Gadamer, za: Przyłębski, 2005, 2006). Istotą doświadczenia hermeneutycznego jest rewidowanie dotychczasowej wiedzy badacza i czynienie go „doświadczonym”. Pozostaje jednak pytanie, w jaki sposób podatność na „bycie doświadczonym” wyznacza postępowanie badacza? Otóż może on prowokować sytuacje uczenia się zamiast ich unikać, a także monitorować nabieranie wprawy podczas

prowadzenia wywiadów. Nabieranie wprawy w prowadzeniu wywiadów może być wspierane na przykład przez czytanie transkryptów i modyfikowanie kolejnych wywiadów czy wydłużenie okresu prowadzenia badań do momentu zaniknięcia pojawiających się na początku błędów technicznych. Przykładem prowokowania sytuacji uczenia się jest tzw. „wywiad biorący w nawias” (*bracketing interview*), w którym badacz uczestniczy w przygotowanej przez siebie procedurze badawczej (Kramp, 2004)¹⁹⁹. Celem jest uświadomienie sobie presupozycji wnoszonych do badań, narzucających się automatycznie własnych wartości oraz zwiększenie empatii i wrażliwości etycznej podczas właściwych wywiadów. Wywoływanie refleksji nad planowanym badaniem z użyciem wywiadu (szczególnie nad zakresem treści) jest także proponowane w ramach tzw. *meta-inquiry* (Carlson, McCaslin, 2003), przypominającego badanie pilotażowe. *Meta-inquiry* polega na zebraniu danych za pomocą wywiadu od niewielkiej grupy respondentów i zanalizowaniu ich zarówno pod kątem zastosowanych pytań jak i odpowiedzi. W ten sposób uzyskuje się kontekst, specyficzny dla grupy badawczej, który pozwoli podjąć decyzje co do zawartości tematycznej wywiadu właściwego (szczególnie, jeśli wywiad ten będzie choćby częściowo ustrukturuwany).

Druga ze wspomnianych na początku kwestii, to przygotowanie się do wywiadów badawczych. Powinna mu towarzyszyć świadomość pułapek w badaniach z wykorzystaniem wywiadu, które wystąpić mogą zarówno w fazie projektowania badań, jak i ich przeprowadzania²⁰⁰ (Johnson, 1991). Mogą też pojawić się błędy wynikające z wpływu paradygmatu uznawanego przez badacza, niestarannego przygotowania planu rozmowy, cech osoby przeprowadzającej wywiad lub niezamierzonego wpływu oczekiwań prowadzącego wywiad (Johnson, 1991; por. artefakty opisane przez Rosenthala, 1991). Inny aspekt przygotowania badacza to kształtowanie swoich profesjonalnych umiejętności interpersonalnych. Wyżej akcentowałam za Buberem (1992) i Rogersem (2002) postawę otwartości, umożliwiającą bycie tzw. fenomenologicznym świadkiem – pozwalającym ujawniać się doświadczeniu rozmówcy w pełni (por. Chmielewska-Łuczak, 2002). W wywiadach jakościowych wymienia się też inne kryteria kwalifikacyjne osób prowadzących wywiady (Kvale, 2004, s. 153-154; Oppenheim, 2004, s. 87-90). Są to między innymi następujące właściwości osobowe i kompetencje badacza²⁰¹: delikatność, wrażliwość, krytycyzm, jasność i wyrazistość komunikacji, biegłość tematyczna, kierowanie (nadawanie początku wywiadowi). Ponadto powinien on zapamiętywać to, co zostało opowiedziane oraz sprawdzać własne rozumienie (por.

¹⁹⁹ Najczęściej prosząc kolegę po fachu o przeprowadzenie procedury badawczej.

²⁰⁰ Johnson (1991, s. 435) wyraźnie oddziela rolę badacza (projektującego badania) i „eksperymentatora” (osoby zbierającej dane). Choć role te może pełnić jedna osoba, to odmienny jest zakres odpowiedzialności w każdej z nich. W niniejszych rozważaniach przyjmuje się, iż termin „badacz” oznacza obydwie role. Warto jednak zauważyć, iż w sytuacjach, w których role będą oddzielone, na osobie projektującej badania spoczywa odpowiedzialność przetrenowania osób przeprowadzających wywiady i sprawdzenia (także empirycznego) rzetelności ich pracy.

²⁰¹ Czasami nieznaczące zmiany w tonie głosu lub stosowanie sygnałów paralingwistycznych mogą mieć zasadnicze znaczenie dla rodzaju uzyskanego materiału (por. część IV rozważań)

zasady prowadzenia wywiadów diagnostycznych, Grzegółowska-Klarkowska, 1991). Kodyfikując zalecenia dla przeprowadzających wywiady, wskazuje się, że powinni oni dążyć do osiągnięcia „idealnego” stylu prowadzenia wywiadu, zakładając, że taki istnieje. Oznacza to albo próby określenia, jakie jest idealne zachowanie się badacza (ujednoczenie międzyosobowe) albo wyrównanie własnych sposobów prowadzenia rozmowy z różnymi osobami w jednym badaniu (ujednoczenie wewnątrzosobowe). W obydwu przypadkach zachowanie badacza może być wyznaczone poza-relacyjnymi decyzjami, które mogą nie pasować do kontekstu rozmowy. Na przykład istnieje duże prawdopodobieństwo, że jeśli badacz będzie podczas rozmowy zdeterminowany własną koncepcją teoretyczną i oczekiwaniami co do zachowań badanej osoby, to zakłóci to proces ekspresji doświadczenia (Chaitin, 2004). Z drugiej strony zwraca się w literaturze uwagę (Knapik, 2006; Thompson, 2004), że ważniejsza niż ujednoczenie jest elastyczność i dostosowywanie aktywności badacza do aktualnej sytuacji wywiadu. W tej ostatniej sytuacji zaleca się, aby sposób prowadzenia wywiadu był regulowany tematyką rozmowy, preferencjami oraz umiejętnościami obydwu partnerów interakcji. Bez wymienionych wyżej standaryzacji badacz traci jednak możliwość porównań interindywidualnych i szacowania własnej stronniczości. Ostatecznie badacz balansuje między zbieraniem danych bogatych i bardziej całościowych (wywiad dostosowany do aktualnej sytuacji) a ich ograniczaniem dla celów praktycznych (ujednoczanie).

Zadaniem badacza jest także troska o kwestie etyczne dotyczące badań, zarówno w fazie planowania wywiadów badawczych, jak i w trakcie ich przeprowadzania (Kvale, 2004, s. 117-129). Zgodnie z zasadami deontologii, w postępowaniu z człowiekiem, jako podmiotem badań należy przestrzegać zasady dobrowolnej i świadomej (wiedza o charakterze, celu i skutkach badań)²⁰² zgody na uczestnictwo w badaniu oraz zasady poufności i anonimowości²⁰³ wyników (Brzeziński, 1997, s. 129-130). Trzeba też przyznać osobie prawo do wycofania się z uczestnictwa w trakcie przeprowadzonych badań. Niezbędne jest także rozpatrzenie prawdopodobnych konsekwencji uczestnictwa w wywiadzie dla osoby badanej, zniesienie przykrych skutków, a nawet, o ile to możliwe, zadbanie o polepszenie kondycji psychologicznej osób badanych (Kvale, 2004, s. 118). House (za: Beale i in., 2004) wskazują na trzy charakterystyczne dla wywiadu kwestie etyczne, które w kontekście relacjonowania własnej biografii wydają się podnosić jakość kontaktu: wzajemny szacunek, brak jakiegokolwiek przymusu, brak manipulacji wobec osób uczestniczących w badaniu oraz wspieranie wartości demokratycznych. Wzajemny szacunek oznacza otwarcie na punkt widzenia osób badanych i brak oceniania ich postępowania. Brak przymusu i manipulacji pozwala zachować wolność decyzji oraz

²⁰² Bowen (2005) wymienia następujące elementy składające się na świadomą zgodę: krótki opis badań i wykorzystanych nim procedur, pełna identyfikacja tożsamości badacza, zapewnienie poufności, wymienienie ewentualnego ryzyka oraz korzyści z uczestnictwa w badaniu.

²⁰³ Większość materiału pochodzi od uczestników badania, którzy dla zbierającego badacza nie są anonimowi – można wiązać wypowiedź osoby z innymi danymi na jej temat. Ponadto referowanie badań z wykorzystaniem wywiadów opiera się na cytowaniu i opisywaniu anegdotycznym niekiedy, zdarzeń z wywiadu. Wszystkie te odwołania powinny uniemożliwiać zidentyfikowania osoby badanej.

prawo do bycia poinformowanym o celach i procedurze badania. Świadomość struktur władzy i nierówności, jakie tworzą się z powodu oczekiwań co do układu ról badacza i osoby uczestniczącej w badaniu – także nie nadużywanie ich – możliwe są do osiągnięcia dzięki zasadom demokratycznym. Bowen (2005) twierdzi, że z etycznego punktu widzenia badacz zbierający dane jakościowe musi troszczyć się często bardziej o kwestie etyczne niż zbierający dane ilościowe, gdyż jest osobiście zaangażowany w proces badawczy, nawiązuje bardziej emocjonalne relacje z uczestnikami badania, a niekiedy poznaje środowisko ich życia i najważniejsze troski.

Tak jak osoba uczestnicząca w badaniu jest ekspertem od własnego życia, tak badacz jest ekspertem od metody (por. Tokarska, 1999, s. 170). Jego rolą w wywiadzie ukierunkowanym na zbieranie danych autonarracyjnych jest maksymalizowanie ekspresji osoby badanej, czyli funkcja motywująca do rozwijania narracji. Badacz może także wpływać na zdolności do przywoływania istotnych fragmentów biografii, czyli motywować do przeglądania własnego doświadczenia pod określonym kątem. Ponadto wobec prezentowanej historii życia może on pełnić rolę odkrywcy²⁰⁴ głębszych poziomów znaczenia przywoływanych doświadczeń – w terminach narracyjnych powiedzieć można, iż modeluje on u osoby badanej perspektywę interpretatora (hermeneuty) lub rolę osoby zachęcającej do przyjmowania różnych perspektyw (narratora).

3.2.2 Wybrane metody (instrukcje) generowania autonarracji

Teksty w badaniach społecznych są znajdowane (*finding texts*), tak jak na przykład dzienniki, transakcje udokumentowane, korespondencja osobista czy też blogi lub wywoływane (*creating texts*) w wywiadach i innych metodach badawczych opartych na relacji badacz – osoba uczestnicząca w badaniu (Bernard, 1996). Wywoływanie (generowanie) wypowiedzi charakteryzujących się wysoką narracyjnością jest częstym zabiegiem w rozmowach i wywiadach psychologicznych. Niektóre rodzaje wywiadów bardziej sprzyjają powstawaniu opowieści o sobie niż inne – te bardziej sprzyjające to takie, w których akcentuje się kontakt interpersonalny w sytuacji badawczej oraz takie, w których stosuje się specjalne instrukcje, mające na celu sprowokować osobę do narracji lub autonarracji. Niniejszy podrozdział zawiera przegląd podstawowych metod generowania (auto)narracji. Jednak najpierw opiszę, po pierwsze metody niezwiązane z badaniami autobiograficznymi, ale ukierunkowana na uzyskanie wypowiedzi wysoko narracyjnych oraz po drugie na takie metody, które nie stymulują narracji, ale są retrospektywne.

²⁰⁴ Kvale (2004, s. 15-17) odróżnia dwa typy badaczy prowadzących wywiady, które określa alegorycznie podróżnikami i górnikami. Ogólnie mówiąc, „górniki” odkrywają znaczenia, zakładając, że przynależą one obiektowi badanemu, natomiast „podróżnicy” współ-konstruuje wiedzę z owym obiektem i zreinterpretuje ją. Podział ten odzwierciedla także dwa typy tworzenia się wiedzy w naukach społecznych.

3.2.2.1 Metody nie-autobiograficzne i sprawozdania słowne

Chcę zaznaczyć w poniższych rozważaniach, że wywiad nie jest jedyną okolicznością, w której badacz może celowo wywołać narrację (wypowiedź o wysokiej narracyjności). W psychologii istnieją takie metody, które mogą wywoływać narrację, ale nie wywoływać towarzyszącej jej autobiograficznej refleksji. Na przykład Trzebiński (2002b, s. 52), prowadząc badania eksperymentalne (nad wpływem narracyjnego interpretowania własnych spraw na wyobrażanie sobie i myślenie o przyszłości) zastosował strategie aktywizujące powstałe po nich wypowiedzi: tzw. priming²⁰⁵ narracyjny *versus* paradygmatyczny. Zastosowanie primingu paradygmatycznego polegało na prośbie, skierowanej do osoby badanej, o opisanie cech osobowościowych postaci występujących na dwóch rysunkach, a priming narracyjny polegał na układaniu opowiadania do tych samych rysunków. Wyniki badań wskazują, iż wymienione dwa typy aktywizacji rzeczywiście zaistniały i miały znaczący wpływ na opowiadanie o swojej przyszłości, które po nich następowało²⁰⁶. Taka aktywizacja narracyjna sięga do procesów organizowania narracyjnego, czyli sposobu konceptualizacji wiedzy o świecie, które wpływają na sposób relacjonowania, ale nie jest podawana wprost.

Bezpośrednio prezentowana instrukcja o opowiedzenie historii do serii obrazków²⁰⁷ występuje z kolei w Teście Apercepcji Tematycznej Murray'a i Morgan. W jednej z pierwszych wersji (za: *Podręcznik do TAT* redagowany przez Szustrową, 1991) instrukcja wskazywała, iż zadaniem osoby jest ułożenie do każdego z obrazków tak interesującej (*dramatic*) historyjki, jak tylko potrafi²⁰⁸ (Szustrowa, 1991, s. 7). Dalej w standardowej instrukcji kolejno wymienia się komponenty, stanowiące elementy podstawowej struktury narracyjnej (por. II część pracy), czyli początek, rozwinięcie i zakończenie, a także wskazuje się, aby zwrócić uwagę na stany mentalne postaci. Stasiakiewicz (2004, s. 309) podaje następującą instrukcję (sześćelementowe zadanie testowe): „Ułóż opowiadanie (1) związane z tym, co widać na obrazku (2), powiedz co się zdarzyło, co się dzieje (3), co robią, myślą, czują bohaterowie (4), jak do tego doszło (5), jak to się zakończy (6)”²⁰⁹. Instrukcja taka wyraźnie wskazuje, jakie jest oczekiwanie badacza, a ponadto, jeśli osoba nie realizuje wskazówek tej instrukcji wystarczająco „dobrze”²¹⁰, to zaleca się powtórzenie instrukcji czy zachęcenie do tworzenia dłuższych

²⁰⁵ Priming to aktywizowanie określonego typu wiedzy lub nastawienia poznawczego, z którego osoba uczestnicząca w badaniu nie zdaje sobie sprawy (Trzebiński, 2002b, s. 52).

²⁰⁶ A także na ocenę własnej skuteczności (por. Trzebiński, 2002b, s. 56)

²⁰⁷ Opowiadanie historii do obrazków jest też sposobem badania kompetencji narracyjnej u dzieci (por. Nadolska, 1995; Schneider i in., 2004; por. też Bokus, 2005).

²⁰⁸ Warto też zauważyć, iż w owej pierwszej wersji instrukcji motywowano osobę badaną twierdzeniem, iż test służy do badania wyobraźni, inteligencji, zdolności twórczych, literackich (por. komentarz, w: Stasiakiewicz, 2004, s. 310).

²⁰⁹ W przypadku tych instrukcji zachęca się też do zaprzestania cenzurowania przychodzącej do głowy historyjki.

²¹⁰ Historyjka powinna trwać około 4-5 minut, być rozbudowana i dotyczyć jednego wątku (*Podręcznik do TAT*, Szustrowa, 1991, s. 8). Im lepiej wykonane polecenie zawarte w instrukcji, tym lepszy materiał uzyskuje badacz. Jak wskazuje Stasiakiewicz (2004, s. 309), związek między obszernością i złożonością opowiadań a

historyjek. Poza tym ukierunkowywanie odbywa się tylko za pomocą tzw. nie przeszkadzających komentarzy werbalnych w odpowiedzi na pytania osoby badanej, na przykład: „mów dalej”, „możesz dokończyć to tak, jak chcesz” (Ávila-Espada, 2000). Uzyskanie rozbudowanych historyjek podyktowane jest głównie potrzebą odejścia od opisu tablicy (por. Suchańska, 1994, s. 22, s. 45) oraz znaczeniową funkcją fabularyzacji (tworzenia narracji), poprzez które realizować się będzie projekcja (por. klasy zachowań w testach projekcyjnych, Stasiakiewicz, 2000, s. 493-494). Analizując za Bellakiem (Stasiakiewicz, 2004, s. 325-326; por. też Suchańska, 1993, s. 244-245) realizację instrukcji, odnotowuje się kilka zaangażowanych w opowiadanie procesów: tworzenie opowiadania (swobodne, nisko kontrolowane myślenie wyobrazeniowe), układanie opowiadania (pojęciowe strukturyzowanie, logiczne rozumowanie i interpersonalne komunikowanie) oraz wiązanie opowiadania z obrazkiem (obiektywizacja percepcji i wyobraźni, adaptacyjność). W instrukcji w TAT chodzi więc o uruchomienie regulujących się wzajemnie procesów ego²¹¹, których efektem będzie treść i forma opowiadania. Opowiadanie dzięki owej treści i formie (czyli fabule) pozwoli zdiagnozować, według jakich reguł osoba badana funkcjonuje w świecie społecznym.

Ani zaprezentowana wyżej forma primingu narracyjnego, ani bezpośrednia instrukcja TAT o opowiedzenie historyjki, nie mają jako główny cel wywołać świadomej refleksji nad autobiografią osoby²¹². Opowiadania do tablic w TAT, choć zapośredniczone często procesem identyfikacji z bohaterem, nie wymagają od osoby refleksji nad własnym życiem, a nawet refleksja ta zahamowałaby projekcję²¹³. Wywiad jest natomiast metodą, w której osoba będzie narracyjnie doświadczać, ale przede wszystkim będzie podejmować narracyjną refleksję (por. definicja narracyjnego doświadczenia i refleksji, Trzebiński, 2004; por. część II pracy). Metody generowania (auto)narracji w sytuacji badawczej (oraz diagnostycznej) stanowią dla osoby sytuację skłaniającą do uświadomienia sobie własnej historii oraz przyjęcia wobec niej perspektywy obserwatora, poszukującego sensu (Trzebiński, 2004), a także relacjonowania tej historii.

Zbieranie materiałów na temat życia osoby od niej samej opiera się na jej (retrospektywnych lub ewentualnie prospektywnych) werbalizacjach, będących efektem samoobserwacji (por. Trzeciakowska, 1993). Tradycja metod sprawozdań słownych pozwoliła dookreślić naturę danych retrospektywnych w kontekście badań procesów i struktur poznawczych ważnych z punktu widzenia rozwiązywania problemów. W badaniach tych wykorzystywano tzw. równoczesne sprawozdania słowne (następujące

ich wartością projekcyjną jest krzywoliniowy. O modyfikowaniu instrukcji i jego efektach piszą Reuttowie (1960).

²¹¹ Jako reakcję na wcześniejsze uruchomienie się typowej stacji konfliktowej między procesami pierwotnymi (fantazjowanie) a wtórnymi (układanie opowiadania). Wypowiedź w tym sensie jest ujawnieniem specyficznych zależności między nieświadomym, a świadomym (Suchańska, 1993, s. 243-245).

²¹² Priming, automatycznie uruchomiony, może jedynie skutkować taką refleksją w przyszłości (por. Trzebiński, 2002b).

²¹³ Gdyż nie byłaby spełniona reguła świadomego spostrzegania materiału, ale nieświadomego ujawniania elementów świata wewnętrznego (por. Stasiakiewicz, 2000, s. 491).

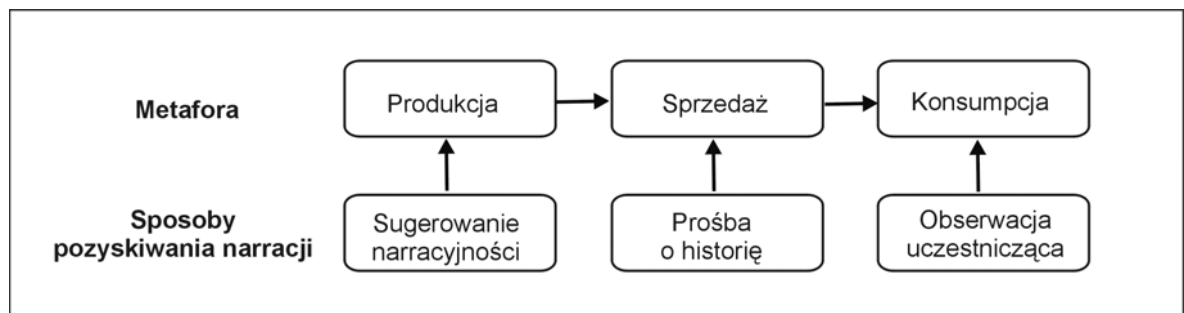
po sobie stany informacji będącej przedmiotem uwagi, są werbalizowane bezpośrednio w formie mówienia na głos) oraz sprawozdania retrospektywne (relacjonowanie zapośredniczone²¹⁴). Były one spisywane w formie protokołów głośnego mówienia lub tzw. dzienników i analizowane (por. Nisbett, Wilson, 1995; Ericsson, Simon, 1995, s. 134-136; Bolger i in., 2003). Prace w tym zakresie wykazały, jaka jest natura retrospekcyjnych sprawozdań. Otóż bazują one głównie na trwałym, choć niekompletnym śladzie pamięciowym. Sprawia to między innymi, że w operacji wyszukiwania informacji uzyska się dostęp do innych podobnych struktur pamięciowych, ale nie tych, których dotyczył badany proces lub wykorzystywanie informacji skojarzonych. Ponadto retrospekcja jest zapośredniczona przez złożone procesy poznawcze, takie jak wnioskowanie i procesy twórcze. To wszystko sprawia, że dane retrospektywne uznaje się za silnie obciążone błędami odtwarzania (Bell, 2005). W badaniach poznawczych, wykorzystujących sprawozdania słowne, dąży się do określenia jednoznacznego powiązania między procesem poznawczym a jego werbalizacją, dlatego najwierniejsze powiązanie uzyskuje się, jeśli sprawozdanie występuje tuż po wykonaniu zadania. Zupełnie odmiennie rzecz ma się w badaniach retrospektywnych autobiograficznych – tutaj bazuje się głównie na procesach pośredniczących. Takie procesy jak wnioskowanie, konstruowanie czy selekcjonowanie informacji uniemożliwiają odtwarzanie takiej informacji, jaka była przedmiotem uwagi, ale ich pojawienie się w wypowiedzi pozwala badać sposoby interpretacji napływających danych. We wszystkich metodach autobiograficznych dane retrospektywne przyjmuje się jako niosące informację o sposobach nadawania znaczenia, a nie jedynie danych „czysto” introspekcyjnych (por. problematyka introspekcji, Tyszka, 1995).

3.2.2.2 Metody autonarracyjne – klasyfikacja ogólna

Chciałabym przyrzeć się metodom autonarracyjnym (czyli jednocześnie autobiograficznym i narracyjnym), z szerokiej perspektywy – po pierwsze od strony sposobu pozyskiwania materiału i po drugie umiejscawiając je wśród innych metod opartych na rozmowie psychologicznej. Jeśli chodzi o pierwszą kwestię, to Czarniawska (2004, s. 43-45) proponuje tzw. metaforę przemysłową dotyczącą funkcjonowania narracji (opowiadań) w społeczeństwie, która pozwala uporządkować sposoby pozyskiwania narracji (i autonarracji) w badaniach naukowych. Według Czarniawskiej (*ibidem*) narracje są po pierwsze produkowane (preparowane, tworzone), po drugie sprzedawane (opowiadane i rozprowadzane) i po trzecie konsumowane (słuchane, czytane, interpretowane). Otóż narracje mogą być dowolnie (nieformalne) wychwytywane podczas obserwacji uczestniczącej, tak jak na przykład w badaniach etnograficznych, i

²¹⁴ Gdy istnieje jakiś proces pośredniczący między skierowaniem uwagi na informację a jej przedstawieniem w formie słownej, np. przekodowywanie na kod słowny, sprawdzanie, filtrowanie, wnioskowanie, wytwarzanie (Ericsson, Simon, 1995, s. 134-136).

mogą znaleźć się w notatkach terenowych badacza (Hammersley, Atkinson, 2000; por. Bernard, 1996). Badacz jest wtedy konsumentem spontanicznie opowiadanych w terenie historii. Natomiast jeśli materiał narracyjny uzyskiwany jest dzięki spełnieniu prośby badacza, na przykład o opowiadanie o wybranym zdarzeniu z życia, to badacz uczestniczy w sprzedawaniu tej opowieści – jest klientem, który może mieć wpływ (jako uczestnik interakcji) na kształt relacjonowanej historii. W trzecim przypadku badacz może uczestniczyć w produkcji narracji, nie tylko tak jak wyżej przez swoje zaangażowanie w relację, ale przez sugerowanie sposobów narracyjnego ujmowania doświadczeń lub wydarzeń, które być może bez wskazówek nie zostałyby w narracyjnej postaci spreparowane. Sposoby zbierania materiału narracyjnego rozciągają się od braku planowania i niskiej formalizacji do znacznego planowania i wysokiej formalizacji. Sytuacja wywiadu obejmuje środek i lewy kraniec tego kontinuum (por. Rysunek 15) i tego będzie dotyczył przegląd metod zaprezentowany w niniejszych rozważaniach.



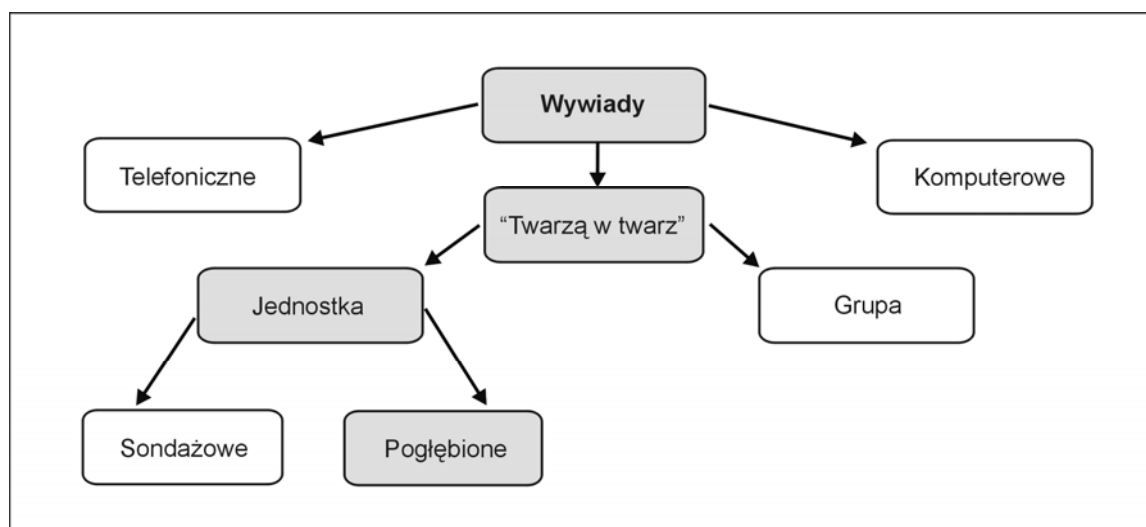
Rysunek 15. Metafora „przemysłowa” a sposoby pozyskiwania narracji. Opracowanie własne.

Jeśli chodzi o miejsce metod autonarracyjnych wśród innych metod, przyjrzyć się rozmaitym klasyfikacjom wywiadów. Otóż wywoływanie wypowiedzi osób uczestniczących w wywiadach odbywa się w najróżniejszych warunkach. Zwracając uwagę na sposób kontaktu, zauważamy, iż wywiady najczęściej odbywają się „twarzą w twarz”, chociaż warto pamiętać, że mogą odbywać się także telefonicznie lub za pośrednictwem komputera²¹⁵ (por. zestawienie zalet i wad, Bianco, Carr-Chellman, 2002). Ze względu na liczbę osób badanych podzielić je można na odbywające się z jedną osobą badaną lub wieloma (wywiady fokusowe, Maison, 2007, 2000 lub wywiad z rodziną, Stierlin i in., 1999). Ze względu na poziom głębokości (zakresu poruszania ważnych osobiście dla osoby treści) podzielić je można z kolei na sondażowe i pogłębione²¹⁶ (Oppenheim, 2004; Maison, 2007; Kwiatkowski, 2007). Materiał autonarracyjny najprawdopodobniej powstawać będzie w wywiadach „twarzą w twarz”, w których

²¹⁵ Perils i in. (2004) dowodzą, że w przypadku niektórych zaburzeń, np. uzależnień, wywiad komputerowy sprzyjać może zdobywaniu znacznie bogatszego materiału niż inne formy wywiadu.

²¹⁶ Pogłębione wywiady indywidualne (*IDI - Individual Depth Interview*) - pogłębianie zrozumienia wybranych kwestii dzięki rozmowie z osobą badaną. Definiuje się je jako „powtarzalne, bezpośrednie kontakty między badaczem a informatorami, których celem jest zrozumienie sposobu widzenia przez informatorów swojego życia, swoich doświadczeń oraz sytuacji wyrażanych ich własnymi słowami” (Taylor, Bogdan, 1983, za: Kwiatkowski, 2007, s. 35).

pojedyncza osoba rozmawia o ważnych dla niej osobiście zdarzeniach i doświadczeniach (por. Rysunek 16).



Rysunek 16. Ogólna klasyfikacja wywiadów I. Opracowanie własne.

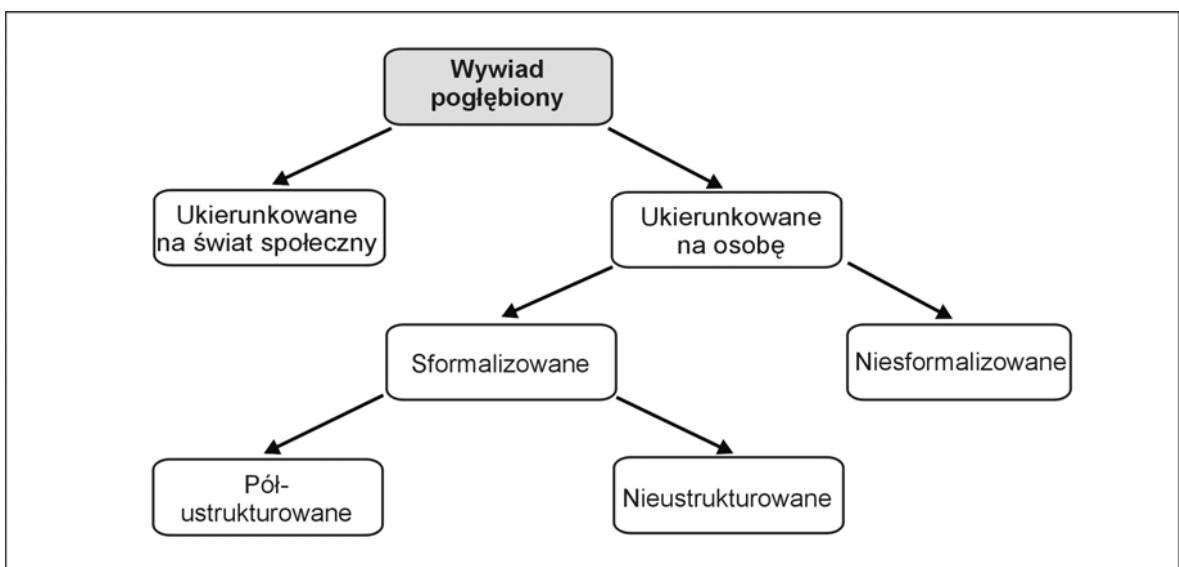
Od tego momentu zainteresowaniem obejmują takie metody, które pozwalają zdobyć materiał autonarracyjny, czyli autobiograficzny i jednocześnie narracyjnie ustrukturowany. Nazwę je tutaj metodami autonarracyjnymi. Jednak w grupie tych metod owa „autonarracyjność” oznacza dwa różne zjawiska. Po pierwsze są to metody, które są autonarracyjne, dlatego, że w ich ramach osoba uczestnicząca w badaniu może opowiedzieć o swoim życiu, przedstawić swoją historię (opowieść). Są to takie sposoby pozyskiwania materiału autonarracyjnego, które odwołują się do autobiografii i niejako zakładają, iż autobiografia naturalnie relacjonowana będzie narracyjna, jako opowieść o życiu. Autonarracyjność oznacza tutaj rekonstrukcję historii życia. W metodach tych albo oczekuje się opowiadania o sobie w konwencji opowieści albo się je toleruje. W niektórych z nich wypracowano dodatkowo sposoby analizy narracyjnego materiału. Autonarracyjność w drugim sensie oznacza skłanianie osoby do narracyjnego strukturowania swojego życia, za pomocą przeznaczonych do tego specjalnych instrukcji lub całej struktury wywiadu²¹⁷. Oczekuje się więc materiału narracyjnego, który – zgodnie z metaforą Czarniawskiej (por. wyżej) – można kupować (prosząc o historię) lub produkować razem z osobą badaną (sugerując, jak musi opowiadać). Autonarracyjność oznacza tutaj narracyjną rekonstrukcję historii życia²¹⁸. W pierwszym przypadku punktem wyjścia jest autobiografia lub jej elementy, które przedstawiane są przez jej autora jako opowieść. W drugim opowieść jest punktem wyjścia do poznania autobiografii. Niestety rozróżnienie to jest dość nieprecyzyjne i trudno jest jednoznacznie przyporządkować wybraną metodę do powstałych z powyższego rozróżnienia dwóch

²¹⁷ Kwestia instrukcji i struktury wywiadu (metodyki) zostaną rozwinięte dalej, i będą miały kluczowe znaczenie w przeprowadzaniu badań własnych.

²¹⁸ Tak jakby metody te były podwójnie autonarracyjne.

grup metod. Mogę jednak wskazać, iż prototypową metodą w pierwszym rozumieniu jest dialog hermeneutyczny, a w drugim wywiad narracyjny Schutze'go oraz część druga wywiadu o historii życia McAdamsa (por. dalej). Wydaje się także, że to badacz, w zależności od założeń swojego projektu, decyduje o zakresie wykorzystania autonarracji²¹⁹ i dopiero w kontekście owego projektu wskazać można, który z dwóch wskazanych wyżej aspektów metody został zaakcentowany. Powrócę do tych kwestii w podsumowaniu tego rozdziału.

Próbując dalej klasyfikować metody autonarracyjne (niezależnie od powyższego rozróżnienia), zakładam, że wszystkie metody wywoływania autonarracji, które przedstawiam poniżej z pewnością należą do grupy wywiadów pogłębionych, ukierunkowanych na osobiście ważne kwestie²²⁰ (por. Rysunek 17).



Rysunek 17. Ogólna klasyfikacja wywiadów II. Opracowanie własne.

Wywiady te podzielić można na dwie grupy ze względu na ukierunkowanie problemu badawczego. Mogą być zaaranżowane w celu zebrania informacji o historycznym i społeczno-kulturowym kontekście życia osoby, bądź dla informacji o samej osobie badanej i jej życiu. W tej pierwszej grupie wywiadów znajduje się wywiad wspomnieniowy (*oral history* – Bertaux, Kohli, 1984; Ecarius, 2003; Plumer, 1993, za: Creswell, 2006). Jest to metoda stosowana głównie w badaniach historycznych (a później i socjologicznych). W wywiadzie typu *oral history* na temat ważnych zagadnień historycznych zbiera się codzienne doświadczenia osób należących do grupy tzw.

²¹⁹ Takie założenie jednak w pewnym sensie podważa specyficzną tożsamość metod autonarracyjnych, którą w niniejszych rozważaniach zakładam. Jednocześnie jest to argument za tym, iż metody autonarracyjne są elastyczne – mogą być łatwo modyfikowane i stosowane w innych celach niż zostały stworzone, ale mogą tracić potencjał wywoływania autonarracji.

²²⁰ Nie będą to więc jednocześnie wywiady ustrukturyzowane (standaryzowane, skategoryzowane), czyli zawierające określony zbiór pytań zadawanych w wyznaczonej kolejności wraz z ograniczonym formatem odpowiedzi (por. Stemplewska-Żakowicz, 2005, t. 1, s. 20-26; por. Gostkowiak, 1972). Wywiady pogłębione zawierają najczęściej pytania otwarte.

decydentów a także przeciętnych obywateli. Tematem są ważne etapy lub zagadnienia historycznych. Materiał dotyczy specyficznego dla danej subkultury sposobu przeżywania codzienności w ważnych momentach historycznych i bardzo często ma postać opowieści ludzi o nich samych oraz o ich bliskich. Dzięki refleksjom ludzi nad zdarzeniami historycznymi, w których brali udział lub których byli świadkami próbuje się odtworzyć przyczyny, przebieg i efekty społeczne oraz psychologiczne tych zdarzeń. Dokonuje się także porównań między wspomnieniami jednostki, a pamięcią społeczną (Godfrey, Richardson, 2004). Wywiad rozpoczyna się ukierunkującym pytaniem tematycznie związanym z problemem badawczym, np.: jak radzono sobie na co dzień podczas II wojny światowej²²¹? Co ciekawe, osoba badana może opowiedzieć swoje życie, albo odnieść się wprost do problemu badawczego przez teoretyzowanie o epoce i ludziach. Dalsze części wywiadu prowadzone są zgodnie z metodyką sugerowaną przez Schutze'go w wywiadzie narracyjnym (por. dalej; por. Suedfeld, 1997). Metoda ta nastawiona jest na uzyskiwanie jak najdłuższych i najprecyzyjniejszych wypowiedzi, stąd materiał zebrany za jej pomocą jest bardzo obszerny. Ważny problem stanowi więc dobieranie próbek materiału do analizy. Teraźniejsza perspektywa osób uczestniczących w badaniu i konieczność odwoływania się do retrospekcji, wydaje się narażać treści wspomnień na zniekształcenia. Jednak zakłada się, że ważne osobiste przeżycia przypominają się w nieinterpretowanej formie (Niethammer, za: Ecarius, 2003), co w świetle wiedzy o pamięci autobiograficznej jest wysoce kontrowersyjne. Z punktu widzenia celu tej metody, jaką jest odtworzenie codziennego życia w danym okresie historycznym, narracje i autonarracje ludzi żyjących w tym okresie są potraktowane jako zapośredniczone subiektywnie relacje o świecie zewnętrznym. Metoda ta nie wykorzystuje w pełni możliwości interpretacyjnych tkwiących w narracyjnej strukturyzacji wypowiedzi i niejednoznacznie odnosi się do natury danych – z jednej strony uznaje się subiektywizm refleksji osób badanych, a z drugiej dąży do zminimalizowania zniekształceń względem faktów (Godfrey, Richardson, 2004).

Wywiady ukierunkowane na zrozumienie osoby badanej dzięki jej wypowiedziom podzielić można na sformalizowane oraz nieznacznie sformalizowane (niesformalizowane – por. wyżej, Rysunek 17). Niska formalizacja wywiadu jest tutaj rozumiana jako brak kierowania formą i treścią wywiadu przez badacza. Przykładem takiej techniki jest dialog hermeneutyczny (Bartosz, 2002; Bartosz, Widera-Wysoczańska, 1994). Dialog hermeneutyczny jako metoda badawcza zobowiązuje badacza przede wszystkim do bliskiej relacji z osobą uczestniczącą w badaniu. Po pierwsze akcentuje przebywanie rozmówców w tzw. sferze „pomiędzy” (por. Ostrowska, 2000), czyli przestrzeni relacyjnej²²², co oznacza bycie w autentycznym kontakcie (por.

²²¹ Wiele badań tą metodą dotyczyło II wojny światowej i jej skutków dla społeczności, a szczególnie Holokaustu (Schiffirin, 2000; Suedfeld, 1997; Marks, 2001; Cappelletto, 2003; Chaitin, Bar-On, 2002).

²²² Kontakt jest głównym pojęciem w transakcyjnym modelu komunikacji (Stewart, 2000, s. 51-54), w którym większy nacisk niż na obydwie strony w procesie komunikacji (jak w podejściu interakcyjnym), kładzie się na rodzaj transakcji, zachodzący pomiędzy osobami. Transakcja to proces, w którym to, kim są osoby wynika ze

Grzegołowska-Klarkowska, 1991). Po drugie w dialogu hermeneutycznym dokonuje się odkrywanie znaczeń osobistych, w które zaangażowane są obydwie strony. Właśnie kontakt jest podstawowym medium pozyskiwania oraz rozumienia materiału²²³ badawczego. Buber (1992) wskazuje na trzy typy dialogów, których rozróżnienie wykaże specyfikę dialogu opartego na kontakcie. Są to: dialog pozorny (zamaskowany monolog, w którym brakuje otwarcia się obu stron na siebie, zwykle każda z nich tworzy monologi o swoich doświadczeniach), dialog techniczny (rzeczowe porozumiewanie się we wskazanej tematyce) i dialog prawdziwy (wzajemne zaangażowanie się osób w swoje obrazy świata, którego efektem jest rozmowa). W metodzie dialogu hermeneutycznego dominować powinien dialog prawdziwy, pozwalający dostrzec w osobach uczestniczących w badaniu więcej, niż ich doniosłą rolę w badaniu, czyli samoświadomość i zdolność do krytycznej refleksji. Dialog hermeneutyczny jest metodą nieustrukturyzowaną, w której zaplanowane są jedynie orientacyjne punkty rozmowy, ale sposób ich poruszania jest dostrajany do jakości kontaktu i gotowości osoby badanej do mówienia (Bartosz, 2002). Badacz zadaje zwykle pytanie bardzo ogólne, które może zostać dowolnie zinterpretowane przez osobę badaną (spersonalizowane), a które może brzmieć (jeśli dialog hermeneutyczny ma charakter autobiograficzny holistyczny – por. wyżej) na przykład: „proszę opowiedz o swoim życiu”. To osoba badana decyduje o poziomie głębokości rozmowy oraz o zakresie poruszanych tematów. Podstawowe założenie co do roli badacza jest takie, iż przed rozmową „się nie wie” (brak założeń wstępnych, odłożenie teorii, nastawienie się na kontakt), dlatego możliwe jest zadawanie pytań o rzeczy z pozoru oczywiste, poznając w ten sposób osobowe kryteria interpretacji życia. Właśnie osobiste refleksje są szczególnie cennym materiałem pozyskiwanym w dialogu hermeneutycznym, ponieważ dokonywane są w indywidualnym systemie znaków. Zadaniem badacza jest odkryć ten kod i posługiwać się nim wraz z osobą badaną. W dialogu hermeneutycznym bardziej charakterystyczne jest postępowanie badacza ukierunkowane na kontakt i odkrywanie znaczeń osobistych, niż oczekiwanie efektu samej instrukcji wywołującej autonarrację – raczej zakłada się, iż wypowiedzi autonarracyjne pojawią się będą spontanicznie dzięki niskiej dyrektywności tej rozmowy.

3.2.2.3 Przykłady metod autonarracyjnych sformalizowanych

W grupie wywiadów bardziej sformalizowanych niż przykładowo podany dialog hermeneutyczny, można wyróżnić wywiady o różnym stopniu ustrukturyzowania (półustrukturyzowane i swobodne – por. Stemplewska-Żakowicz, 2005, t.1, s. 22-24) oraz o

zdarzenia komunikacyjnego, czyli tożsamości są wynikiem negocjacji między ludźmi. Choć wiele metod jakościowych opartych na rozmowie psychologicznej aspiruje do takiej definicji komunikacji i kontaktu, to jednak właśnie w dialogu hermeneutycznym ich osiągnięcie jest niezbywalnym elementem metody.

²²³ Choć w tak bardzo szanującym podmiotowość ujęciu fraza „pozyskiwać materiał” wydaje się być nadużyciem.

różnym zakresie tematycznym (cała biografia lub wybrany aspekt doświadczenia – Denzin, 1989). Temat wywiadu określony może być szeroko (tak jak w wywiadzie biograficznym Levinsona lub historii życia McAdamsa, w których tematem jest „życie”) lub wąsko – gdzie przywoływane jest ważne wydarzenie lub doświadczenie. W tym ostatnim przypadku mamy do czynienia z tzw. wywiadem tematycznym (Astedt-Kurki, Heikkinen, 1994), w którym badacz wyznacza listę tematów, silnie związanych z teorią leżącą u podstaw planu badań, a które powinien z osobą badaną omówić. W wywiadzie takim, jak referują Astedt-Kurki i Heikkinen (*ibidem*), swobodne opowiadanie jest hamowane niekiedy przez okazywanie biegłości przez badacza w dziedzinie, będącej przedmiotem wywiadu oraz używanie określonych słów w pytaniach, które mogą wywoływać reakcje sprzeciwu. Przykładami wywiadów tematycznych jest metoda anegdot relacyjnych (RAP) oraz behawioralny wywiad na temat przeszłych wydarzeń (BEI).

Metoda anegdot relacyjnych (RAP Interview – *Realtionship Anegdotes Paradigm* Wiseman, Barber, 2004) jest metodą do diagnozowania podstawowych wzorów wchodzenia w relacje interpersonalne (przeniesień), zakorzoną w nurcie psychodynamicznym w koncepcji centralnego konfliktowego tematu relacyjnego (*Core Conflictual Relationship Thema* – Crits-Christoph i in., 1994; Luborsky, Crits-Christoph, 1990). Wzory relacji odzwierciedlają się w tzw. epizodach relacyjnych czyli często pojawiających się u pacjentów w psychoterapii wątkach narracyjnych o kontaktach z innymi ludźmi. Epizody relacyjne składają się z następującego trzech składników²²⁴: pragnienia wobec kogoś (życzenia, potrzeby, intencji), odpowiedzi innych (doświadczanej, antycypowanej, fantazjowanej) oraz antycypowanej lub uzyskanej w rezultacie odpowiedź *self* (w formie myśli, uczucia, zachowania lub symptomu)²²⁵. Komponenty te występują w następującej uproszczonej strukturze narracyjnej: „to się stało, gdy chciałem, aby on zrobił X, i on zareagował Z i w rezultacie poczułem/zrobiłem/stało się Y”. RAP Interview zaprojektowany jest po to, aby wywoływać narracje, na podstawie których można identyfikować sposób przeżywania relacji interpersonalnych. Instrukcja jest ukierunkowana na specyficzny temat, zachęca do wielu opowiadań²²⁶ i brzmi: „Proszę opowiedz mi kilka przypadków czy zdarzeń, każde o twojej interakcji z inną osobą. Powinno to być o zdarzeniu specyficznym, które było dla ciebie osobiście ważne, albo sprawiło ci jakiś problem”. Badacz dba, aby opowiadanie dotyczyło specyficznych przypadków relacji z innymi i nie było generalizacją. Dla każdego incydentu, jeśli osoba badana spontanicznie tych informacji nie udzieliła, zadawane są dodatkowo pytania: Kiedy? Z kim? Co druga osoba robiła lub mówiła? Co mówił lub robił opowiadający? Jak to się skończyło? Wypowiedź narracyjna pozyskana

²²⁴ Por. temat wg Murraya (por. Reutt, Reutt, 1966)

²²⁵ W oryginale składniki te brzmią następująco: *wishes (W)* → *responce of others (RO)* → *responses of self (RS)*.

²²⁶ W przybliżeniu dziesięć historii zajmuje 30-50 minut (Wiseman, Barber, 2004).

w *RAP Interview* jest wynikiem dokładnej instrukcji, którą osoba badana wypełnia treściami osobistego doświadczenia.

Behawioralny wywiad na temat przeszłych wydarzeń (*Behavioral Event Interview – BEI* – 2002, posiadający także wersję specyficzną: *Small Business Sales Associate BEI*) wykorzystywany jest w procesie rekrutacji. Jest on jedną z wielu modyfikacji wywiadu wydarzeń krytycznych zaproponowanych przez Flangana²²⁷ (*critical incident interview*, 1954, w: McClelland, 1998; Czarniawska, 2004). Wydarzenie (*incident*) to obserwowalne ludzkie działania, które widzi się jako całość – posiada początek i zakończenie oraz wiąże się z wcześniejszymi i późniejszymi aktywnościami jednostki. Wydarzenie krytyczne to takie, które jest nieregularne lub nietypowe i wymaga podjęcia działań – wybór zdarzeń przez osobę badaną musi odbywać się pod przewodnictwem osoby prowadzącej wywiad. Procedura badania według Flangana (1954, za: Czarniawska, 2004) powinna przebiegać następująco: ustalenie generalnego celu badanej aktywności, opis biorących udział osób, wspólny wybór zdarzenia i detaliczny jego opis w konwencji scenariusza. Efektem tego wywiadu mogą być albo opowieści albo chronologiczne sprawozdania. Powstały na podstawie tej procedury *BEI* to ukierunkowany wywiad częściowo ustrukturuwany, który składa się z pytań otwartych, zogniskowanych na obszarach funkcjonowania, kluczowych dla danego stanowiska pracy (np. „Opowiedz mi o sytuacji, w której poczułeś, że warto odnieść swoje kwalifikacje, aby dotrzymać kroku technologii”, „Podaj przykład sytuacji, w której wykorzystywałeś swoje umiejętności zbierania informacji dla podjęcia decyzji” lub „opowiedz o takim czasie, w którym musiałeś radzić sobie ze stresującą sytuacją”). Zachęca się osobę do przygotowania się do odpowiadania, stosując technikę strukturyzowania własnej wypowiedzi o akronimie *STAR* (*Situation, Task, Action, Results*), czyli opowiedzenie o przeszłej sytuacji, własnych zadaniach, podejmowanych działaniach i ich rezultatach.

Dodam jeszcze, że odmienne, szerokie nakreślenie tematu wywiadu pojawia się w wywiadzie biograficznym Levinsona (za: Tokarska, 1999; Costa, McCrae, 2005; Miś, 2000), który z jego pomocą prowadził badania nad rozwojem człowieka w cyklu życia. Celem wywiadu było określenie wzoru życia (podstawowego wzorca aktywności człowieka i jego powiązań z otoczeniem) i zrozumienie przekształceń wzoru życia w czasie (ewolucja struktury życia). Wywiad biograficzny Levinsona polegał na umożliwieniu osobom uczestniczącym w badaniu dokonania swobodnej ekspresji własnej historii życia („opowiedz historię swojego życia”). Badacz podczas wywiadu swobodnego dbał o kontakt, wychwytywał najważniejsze obszary życia i sposoby odnoszenia się do nich (powiązania między obszarami, sposoby wyodrębniania obszarów – punkty kluczowe życia między etapami życia) i w związku z tym zadawał dodatkowe pytania. Obszary, które spontanicznie lub w sposób kierowany przez badacza

²²⁷ Technika powstała dla celów selekcji załogi sił powietrznych w armii amerykańskiej w latach pięćdziesiątych XX wieku. Flangan (za: Czarniawska, 2004, s. 43) prosił pilotów, aby opowiedzieli o krytycznych zdarzeniach podczas ich służby.

powinny się pojawić w wywiadzie to między innymi: rodzina generacyjna i prokreacyjna, wykształcenie, praca zawodowa, miłość, małżeństwo, czas wolny, fizyczne zdrowie i choroby, stosunek opowiadającego do siebie. Wywiad ten jednak nie był przeznaczony do uzyskiwania materiału narracyjnego, a jedynie tolerował jego obecność.

3.2.2.3.1 Wywiad na temat historii życia

Szczególnym przypadkiem sformalizowanego wywiadu tematycznego jest wywiad na temat historii życia (*life story interview*), który został zaproponowany przez McAdamsa (2001a, 2001b, 1995) jako sposób badania osobowości, sięgając do takiego jej poziomu, na jakim osoba rozumie siebie i swoje miejsce w świecie w terminach egzystencjalnych (poczucie tożsamości). Według McAdamsa (2001a) historia życia jest zewnętrznym wyrazem tożsamości, a właściwie – mówiąc w nurcie konstruktywizmu procesów - ją tworzących. Wywiad historii życia jest częściowo ustrukturyzowany, instrukcje podawane osobie badanej są długie (po każdej instrukcji badacz upewnia się, czy został zrozumiany) i zachęcają do przyjęcia perspektywy narratora (*storyteller*). Przedstawiono go tutaj (por. Tabela 28) na podstawie wywiadu badawczego, jaki wykorzystywał w badaniach McAdams²²⁸ (1995). Część pierwsza dotyczy przedstawienia biegu życia poprzez przywołanie rozdziałów opowieści (korzystając z metafory książki, choć słowo *book* w wywiadzie nie pada), trwa około 25 minut i jest uznawana za najbardziej projekcyjną (posiadającą potencjał nieświadomego i symbolicznego wyrażania osobistych treści) i otwartą część wywiadu, w której zadaje się niewiele pytań pomocniczych. W drugiej części badacz pyta o poszczególne, specyficzne czy kluczowe wydarzenia w życiu, wcześniej dokładnie definiując i egzemplifikując, jakiego typu zdarzenia spełniają tę definicję. Wydarzeniami lub doświadczeniami tymi są: doświadczenie ekstremalnie pozytywnych emocji, doświadczenie znacząco negatywne, punkt zwrotny, najwcześniejsze wspomnienie, ważna scena z dzieciństwa, ważna scena z okresu dojrzewania, z okresu dorosłości oraz inna ważna scena. Prosi się o wypowiedź o każdym zdarzeniu po kolei, jednocześnie przypominając o konieczności poruszania następujących kwestii: Co się stało? Kto był zaangażowany w zdarzenie? Co zrobiłeś? Co czułeś i myślałeś? Jaki wpływ miało na ciebie? Co doświadczenie to mówi o tym, kim byłeś i kim teraz jesteś? W razie braku odpowiedzi na te pytania badacz może wybrać, które z nich powtórzyć²²⁹. W kolejnych częściach, coraz bardziej specyficznych padają

²²⁸ Przetłumaczyłam i znacznie skróciłam wybrane fragmenty przewodnika dla osób prowadzących ten wywiad (McAdams, 1995) w celu zaprezentowania struktury zagadnień, zarysowanie zakresu poruszanych treści oraz wskazania, sposobu zachęcania do snucia opowieści (dla próby dookreślenia rodzaju instrukcji). Tłumaczenie rzecz jasna nie rości sobie prawa do stanowienia podręcznika tej metody.

²²⁹ Wiąże się z tym ważny problem, dotyczący metod autonarracyjnych w ogóle. Otóż w wywiadzie prowadzonym z zamiarem uzyskania materiału narracyjnego, badacz może dążyć do uzyskania kompletności struktury narracji lub pozostać na poziomie dostarczonym przez osobę badaną. Decyzja ta jest znacząca w kontekście pytania badawczego. Otóż, jeśli np. otrzymana historia dotycząca wybranego obszaru funkcjonowania osoby badanej nie zawiera jakiegoś ważnego elementu fabuły (lub np. opisu przeżyć głównego bohatera), można postąpić w dwojaki sposób: zadać dodatkowe pytania, które pozwolą uzupełnić

pytania o wyzwania w życiu, wpływ ludzi i instytucji na historię życia, historie dostępne w dziedzictwie kulturowym, pozytywne i negatywne wizje przyszłości, osobistą ideologię i temat historii życia.

Tabela 28. Podstawowe elementy wywiadu o historii życia. Opracowano na podstawie: McAdams, (1995).

Tematyka	Zakres poruszanych treści
Wprowadzenie	To jest wywiad na temat historii twojego życia. Zostań narratorem tej opowieści o swojej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Ludzie różnią się znacząco między sobą, także w zakresie nadawania sensu swojemu życiu. Nie musisz mówić o wszystkim, co ci się przytrafiło, opowieść jest selektywna, może skupiać się na kluczowych zjawiskach, ważne jednak, aby te zjawiska były dla ciebie istotne. Powinniśmy wywiad odbyć w około półtora godziny, dlatego jest ważne, aby nie ugrząźć na początku – szczególnie, że najpierw wywiad dotyczy ogólnego oglądu życia, a później kwestii szczegółowych.
I. Rozdziały życia	Pomyśl o swoim życiu jak o opowieści. Wszystkie opowieści mają bohaterów, sceny, wątki i tak dalej. Zdarzają się momenty wzlotów i upadków, lepsze i gorsze okresy, bohaterowie i czarne charaktery. Dłuższe opowieści mogą mieć rozdziały. Pomyśl o życiu, tak jakby składało się z rozdziałów. Jakie byłyby to rozdziały? Jeśli będziesz potrafił, nadaj im tytuł lub krótko opisz, co się w nich działo, jakie są ich przesłania. W tej części wywiadu chodzi o zarysowanie przebiegu twojego życia, co powinno zająć nam około 20-25 minut.
II. Wydarzenia kluczowe	Skoncentruj się teraz na poszczególnych kluczowych wydarzeniach, tak jakby napisanych pogrubionym drukiem. Wydarzenie takie powinno być specyficzne, ważne, rozgrywające się w określonym miejscu i czasie, powinno jakoś wyróżniać się na tle twojej historii. Spytam cię o osiem kluczowych wydarzeń. <ol style="list-style-type: none"> 1. Doświadczenie ekstremalnie pozytywnych emocji, szczęścia (<i>peak experience</i>) 2. Doświadczenie negatywne (<i>nadir experience</i>) 3. Punkt zwrotny, doświadczenie zmiany (<i>turning point</i>) 4. Najwcześniejsze wspomnienie 5. Ważna scena z dzieciństwa 6. Ważna scena z okresu dojrzewania 7. Ważna scena z okresu dorosłości 8. Inna ważna scena
III. Wyzwania w życiu	Przyglądając się wcześniej opisanym rozdziałom i scenom, opowiedz o pojedynczym największym wyzwaniu, z jakim mierzyłeś się w życiu. W jaki sposób radziłeś sobie? Jakie osoby brały w tym udział? Jaki miało wpływ na twoją historię życia?
IV. Wpływ osób i instytucji na historię życia	Spoglądając na twoje życie, wybierz osobę, grupę osób lub instytucję, która miała na ciebie wpływ pozytywny i opisz ją (je) i pokaż w jaki sposób mieli na ciebie pozytywny wpływ. Spoglądając na twoje życie, wybierz osobę, grupę osób lub instytucję, która miała na ciebie wpływ negatywny i opisz ją (je) i pokaż w jaki sposób mieli na ciebie negatywny wpływ.
V. Inne historie, a historia życia	Pomyśl teraz o różnych opowieściach, z którymi się zetknąłeś, a które miały wpływ na twoją historię życia. Mogą to być najróżniejsze ustne opowieści rodziców czy dziadków, telewizyjne, religijne, może takie które pisałeś sam. Będę pytać o różne takie historie. Krótko je przedstaw i opowiedz, jaki wpływ

lukę (por. McAdams, 2001b) lub scharakteryzować narrację przez lukę w jej strukturze narracyjnej. Pierwsza sytuacja wydaje się bardziej charakterystyczna dla takich badań, które prowadzone są z nadrzędnym celem rozumienia osoby badanej. Drugi przypadek odpowiadałby natomiast próbie oceny poziomu psychopatologii.

Tematyka	Zakres poruszanych treści
	<p>miały na twoje życie.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Historie oglądane: telewizja, kino, przedstawienie. 2. Historie przeczytane: książki, magazyny. 3. Historie usłyszane: opowieści rodzinne, historie opowiadane przez przyjaciół.
VI. Alternatywne cechy historii życia	<p>Porozmawiajmy teraz o przyszłości. Wyobraź sobie dwie wersje twojej przyszłości, pozytywną i negatywną. Opisz przyszłość pozytywną, czyli to, co chciałbyś, aby się wydarzyło, ale zrób to realistycznie. Jak wyglądałyby przyszłe rozdziały twojego życia? Opisz negatywną przyszłość, czyli to, co mogłoby ci się przytrafić, ale czego bardzo byś nie chciał.</p>
VII. Osobista ideologia	<p>Zadam teraz kilka pytań o twoje przekonania i wartości i o kwestię duchowości w twoim życiu. Rozważ te kwestie i krótko o nich opowiedz. Przekonania dotyczące religijności i duchowości. Zmiany religijności / duchowości w ciągu życia. Czy / jak uczestniczysz w życiu politycznym? Jaka jest najważniejsza wartość w życiu człowieka? Co jeszcze ważnego mógłbyś dodać, abym zrozumiał twoje przekonania, duchowość i filozofię życia?</p>
VIII. Temat życia	<p>Patrząc na wszystko, co powiedziałeś, spróbuj wyodrębnić centralny temat, przesłanie, motyw lub ideę, która przebiega przez całą twoją historię życia.</p>
IX. Inne	<p>Co jeszcze powinienem usłyszeć, aby zrozumieć twoją historię?</p>

Metaforyczne przywołanie rozdziałów książki, jako sposobu opisywania biegu życia odnosi się do pamięci autobiograficznej (por. *Self Memory System*, Conway, Plyedell-Pearce, 2000; por. część II rozważań) zorganizowanej w okresy życia, natomiast wspomnianie zdarzeń kluczowych do wiedzy o specyficznym wydarzeniu. Próba odnalezienia w historii własnego życia tematu czy motywu przewodniego może wiązać się ze zgeneralizowaną wiedzą na swój temat²³⁰. W nieco innej technice – tzw. tytułowaniu historii swojego życia – osoba komunikuje słuchaczowi, według jakich znaczeniowych wskazówek ma odbierać opowieść (Kacen, 2002). Tytuł opowiadania, podobnie jak w literaturze, ma stanowić klucz do zrozumienia całości. Nie jest jednak bez znaczenia, jak wskazuje Kacen (2002), czy poprosi się osobę o zatytułowanie opowieści przed czy po jej opowiedzeniu, gdyż ma to związek z uruchomieniem się procesów selekcji i kompresji treści historii (por. wyżej, Franceschini, 2004).

Wywiad o historii życia²³¹ może być realizowany całościowo lub częściowo, ustnie lub pisemnie (przyjmować będzie wtedy postać otwartego kwestionariusza). Jest adaptowany także do badania sposobu doświadczania zaburzeń, np. depresji (Robertson i in., 2005). Może też być modyfikowany, na przykład w części poświęconej wyodrębnianiu rozdziałów silniej akcentuje się metaforę książki lub sztuki (filmu) składającej się ze scen (por. Tokarska, 1999). Metafora porównująca życie do książki

²³⁰ Warto zwrócić uwagę, iż Habermas i Bluck (2000) powołują się na trzy poziomy organizacji pamięci autobiograficznej i piszą iż tematy życia należą do poziomu okresów życia. Temat jest przez nich rozumiany jako element schematu życia.

²³¹ Warto dodać, iż bardzo często w literaturze pod hasłem „wywiad o historii życia” nie chodzi zaprezentowane wyżej postępowanie badawcze, ale o umożliwienie osobie nieskrępowanej opowieści autobiograficznej (co przypomina z kolei pierwszą fazę wywiadu narracyjnego).

występuje też u Keena (Opoczyńska, 1999b) oraz w propozycji Leiblich (*stage outline*, 1998, w: Giovannoli, 2006). W tej drugiej zachęca się osoby uczestniczące w badaniu do sporządzenia pisemnego szkicu etapów życia²³². Inne modyfikacje dotyczą sposobów przywoływania opowieści, na przykład po odtworzeniu jej chronologicznie, prosi się osobę badaną o opowiedzenie jej wspak. Zabiegi takie, jak się dowodzi (Tokarska, 1999, s. 171) mają wartość poszerzania świadomości i często są terapeutyczne. Historia życia uzyskana w tak przeprowadzonym wywiadzie podlegać może różnorodnym analizom, na przykład analizie treści przy wykorzystaniu kategorii dedukcyjnych dotyczących motywów siły i wspólnoty (*agency i communion*, w: McAdams, 2001b, Hermans, 1999)²³³.

3.2.2.3.2 Wywiad z wykorzystaniem linii życia

Kolejna metoda to wywiad z wykorzystaniem linii życia spotykany zarówno w obszarach klinicznych, jak i w psychologii pracy i organizacji (Widera-Wysoczańska, 2002; Schroots, 2003). Wywiad ten służy do badania subiektywnej percepcji i organizowania zachowań w przestrzeni życia, szczególnie poczucia upływu czasu oraz postrzegania własnej przeszłości i wizji przyszłości. Dzięki linii życia można dotrzeć do dynamiki przebiegu życia z subiektywnej (wewnętrznej) perspektywy osoby uczestniczącej w badaniu, prosząc ją o kolejno zwizualizowanie, narysowanie i opowiedzenie o swoim życiu.

Zanim przedstawię sposoby aranżowania badań z wykorzystaniem linii życia, odwołam się do leżącej u jej podstaw metafory – życia jako drogi, ścieżki lub rzeki – wizualizowanych zwykle jako linie. Ujęcie metaforyczne swojego życia za pomocą któregoś z tych pojęć pozwala wytworzyć nowe rozumienie życia, a także „powiedzieć (sobie) więcej niż się wie”²³⁴ (por. metafora jako medium znaczeń nieświadomych, za: Soroko, 2006). Dzieje się tak z powodu immanentnych cech metafory jako aktywności poznawczej człowieka (Lakoff, Johnson, 1988). Metafora pojęciowa²³⁵ jest podstawą kategoryzowania i nadawania sensu doświadczeniu osobistemu, która może ujawniać się

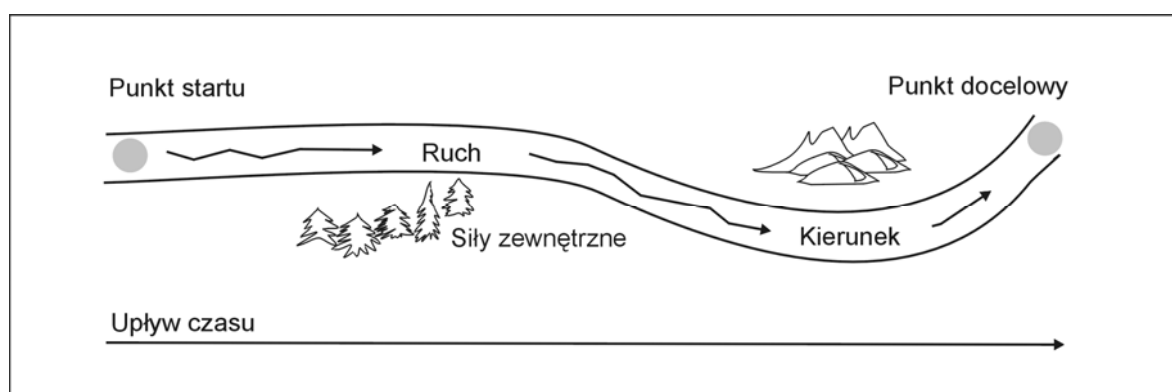
²³² Instrukcja brzmi tak: „Najpierw pomyśl o rozdziałach swojego życia, jakbyś pisał książkę. Mam kartkę, aby pomóc Ci w tym zadaniu. Spisz w kolumnie lata życia od zera. Kiedy zakończył się pierwszy etap? Zapisz to. Idź do następnego obszaru, i tak dalej, aż nie dojedziesz do dnia dzisiejszego. Sporządź dowolną liczbę rozdziałów, w zależności od zapotrzebowania. Rozważ teraz tytuły dla tych rozdziałów”. Do każdego z rozdziałów zadawane są dodatkowe pytania: „Opowiedz o znaczącym epizodzie albo wspomnieniu, które pamiętasz z tego rozdziału. Jaką osobą byłeś podczas tego rozdziału? Kto był znaczącymi osobami i dlaczego? Z jakiego powodu zakończyłeś ten rozdział?”

²³³ Został do tego skonstruowany specjalny podręcznik kodowy. Motywy siły i wspólnoty uznaje się za podstawowe linie tematyczne w epizodach. Do kodowania motywów najbardziej odpowiednie są odpowiedzi uzyskane w części drugiej wywiadu (McAdams, 2001b), gdyż właśnie one mają postać epizodów, czyli całości opisanych przez podstawowe elementy: Co się stało? (rodzaj wydarzenia) Kto był zaangażowany? (postaci) Co zrobił? (czyny) Co czuł i myślał? (świat wewnętrzny – pejzaż świadomości, por. Bruner, 2006) Jak to się skończyło? (zakończenie).

²³⁴ Wynik aktywności metaforycznej uznaje się za rzetelną operacjonalizację wiedzy ukrytej i mechanizmu generowania pojęć (Moser, 2000).

²³⁵ Metafora (przenośnia) w psychologii postrzegana jest generalnie na trzy sposoby: jako konstrukcja językowa (metafora językowa), sposób myślenia (metafora pojęciowa) i metoda terapii (metafora terapeutyczna). Tutaj odwołuję się tylko do metafory pojęciowej.

w słowach (Gibbs, 1992). Metafora pojęciowa składa się z dwóch komponentów: domeny źródłowej (*source*) i domeny docelowej (*target*)²³⁶, które są ze sobą systematycznie powiązane (tzw. teza o domenach - Jakel, 2003). Między domenami dochodzi do rzutowania metaforycznego (projekcji - *source-to-target-mapping*); na przykład, w twierdzeniu metaforycznym: *A to B*; *A* jest domeną docelową, *B* źródłową, a zachodzi między nimi projekcja metaforyczna. Projekcja metaforyczna ma jednoznaczny kierunek: od źródłowej (konkretna, poznawalna zmysłowo - *eksplanans*) do domeny docelowej (złożona, abstrakcyjna - *eksplanandum*). Doświadczenie fizyczne, zmysłowe stanowi słownictwo do opisu bardziej złożonych, abstrakcyjnych stanów i pojęć. W przypadku linii życia, domeną źródłową jest „droga” lub „ścieżka”, a dziedziną docelową „życie”. To, co ulec ma rzutowaniu „z” drogi „na” życie, jest wspólne dla obu domen (tzw. teza o inwariancji - Jakel, 2003) i bywa nazywane schematami wyobrażeniowymi. Schematy wyobrażeniowe to „wzory powtarzających się doświadczeń cielesnych, które powstają z aktywności sensomotorycznej i z naszego percepcyjnego rozumienia zewnętrznych działań i zdarzeń” (Gibbs i Colston, w: Jakel, 2003, s. 310). Przykładowe schematy wyobrażeniowe to: schemat pojemnika, istoty żywej, siły, równowagi, drogi, a także schematy relacji i orientacji (górze-dół, przód-tył, część-całość, centrum-peryferie). Schematy wyobrażeniowe są rodzajem reprezentacji analogicznych, które nie występują ani w formie sądów ani obrazów, ale zawierają niezbędne informacje. Na przykład schemat „drogi” (Moser, 2000) zawiera w sobie następujące elementy (cechy): punkt startu, kierunek, upływ czasu, ruch, punkt docelowy, okoliczności zewnętrzne (por. Rysunek 18). Jeśli powiemy: „Życie to droga”, automatycznie zawarte w schemacie wyobrażeniowym cechy „drogi” rzutowana są na „życie”.



Rysunek 18. Graficzna reprezentacja schematu drogi (ewentualnie rzeki). Opracowanie własne na podstawie: Moser (2000).

W wywiadach z wykorzystaniem linii życia wykorzystuje się właśnie schematy wyobrażeniowy „drogi” (ewentualnie „linii” właśnie²³⁷), jako domenę źródłową dla

²³⁶ Por. temat - nośnik.

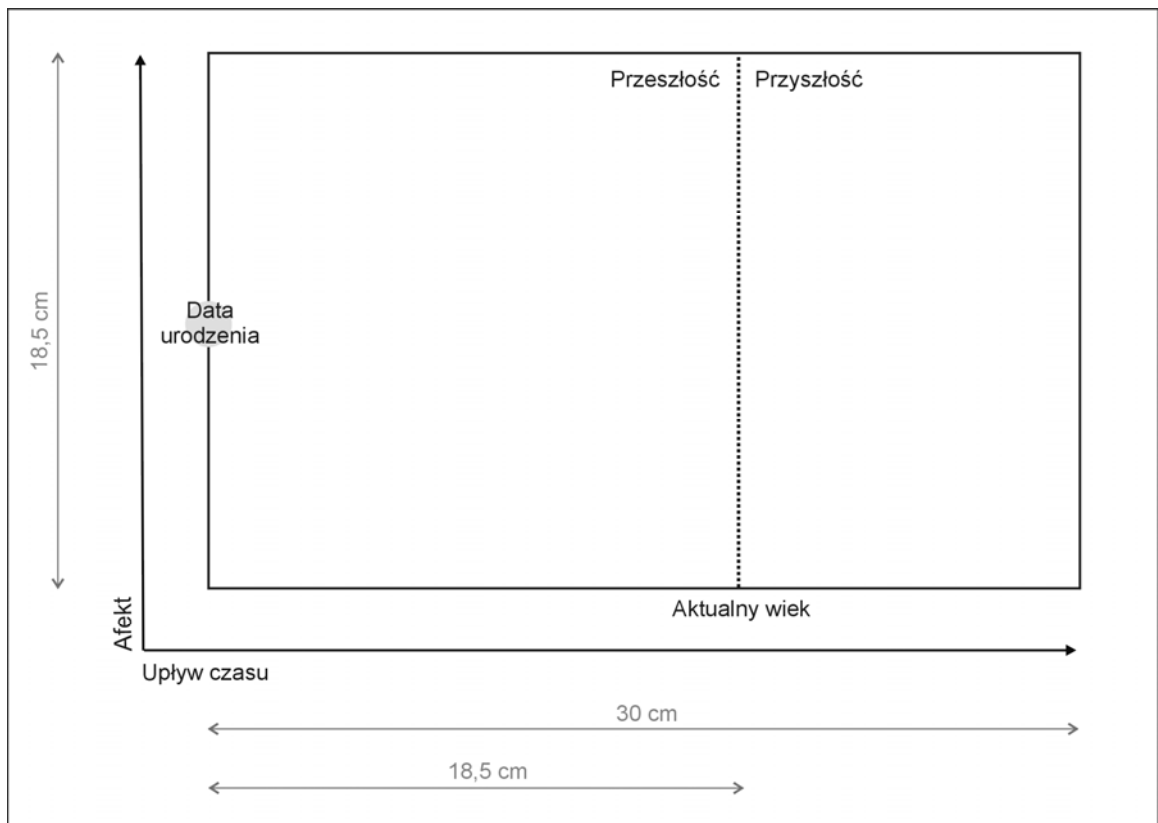
²³⁷ Jest wysoce prawdopodobne, że w metodzie tej przywołany zostaje schemat wyobrażeniowy „drogi”, który wizualizowany jest przez „linię”, a nie schemat wyobrażeniowy „linii”. Linia przywołać ma na myśl bardziej taki jej definicyjny aspekt jak ukierunkowanie, niż jednowymiarowy znak graficzny.

opisu życia. Wizualizując „drogę”, najczęściej wykonuje się rysunek długiej strzałki (wymiar horyzontalny), na którym osoba badana wyznacza punkty i dzieli ją na segmenty zgodnie z własnym pomysłem ustrukturyzowanie życia (życie może zostać podzielone na lata, wydarzenia, wspomnienia itp.). Linia taka co prawda sugeruje kierunek i procesualność, jednak nie pozwala ująć dynamicznych zjawisk, na przykład afektywnych. Ciekawym wzbogaceniem linii życia jest umożliwienie nanoszenia na nią emocji i nastroju towarzyszących wypunktowanym zdarzeniom czy okresom, wykorzystując wymiar wertykalny (por. Rysunek 19).



Rysunek 19. Bodziec graficzny do wywiadu z wykorzystaniem linii życia. Opracowanie własne, na podstawie: Schroots (2003).

Bardziej złożoną procedurę badania i rysunek linii prezentuje Schroots (2003, por. Rysunek 20). Osoba badana proszona jest o narysowanie linii swojego życia korzystając z rysunku, na którym opisane są punkty: data urodzenia i obecny wiek. Powinna narysować w miarę szybko odcinek od urodzenia do teraźniejszości i nazwać każdy pozytywnie i negatywnie nasycony afektywnie punkt i krótko opisać, co wtedy zaszło. Dopiero w kolejnym etapie prosi się osobę o opowiedzenie szczegółowo bądź o całości życia bądź o wybranych zdarzeniach. W dalszej kolejności w podobny sposób omawia się przyszłość. Taka graficzna reprezentacja, odchodząc od wizualizacji życia jako linii prostej, dynamizuje sposób konceptualizacji historii życia przez osoby badane.



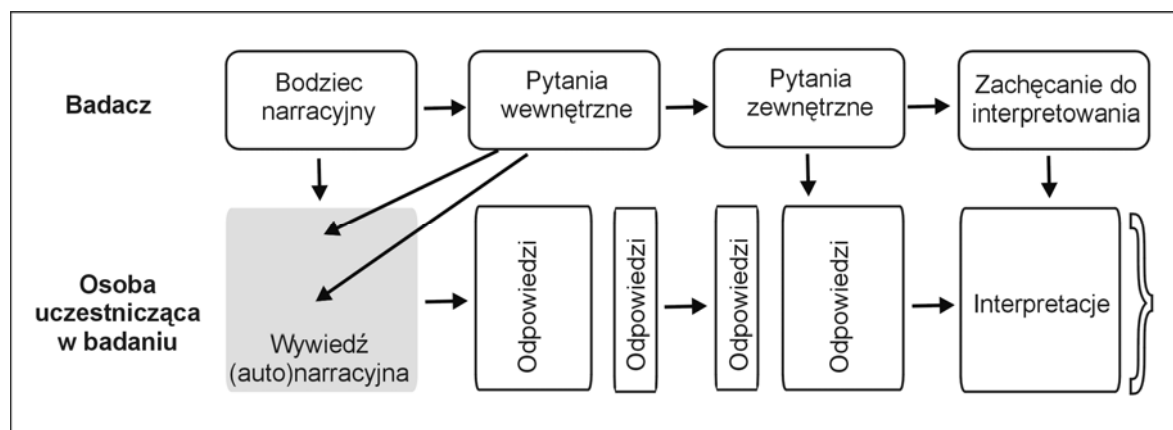
Rysunek 20. Arkusz do metody „linia życia”. Opracowanie własne za: Schroots (2003). Uwaga: Na rysunku naniesiono też proponowane przez autora wymiary linii w arkuszu.

3.2.2.4 Metodyka prowadzenia wywiadu autonarracyjnego na przykładzie biograficznego wywiadu narracyjnego Schutze’go

W badaniach jakościowych ukierunkowanych na zbieranie materiału autonarracyjnego niezbędne jest przestrzeganie pewnej metodyki prowadzenia badań, która respektować będzie sam proces opowiadania (autonarracji). Jedną z ważniejszych inspiracji w tym zakresie jest biograficzny wywiad narracyjny zaproponowany przez Schutze’go, który umożliwia osobie badanej swobodne opowiedzenie historii swojego życia (Wengraf, 2000). Założenia i etapy tego wywiadu są bardzo często cytowane w literaturze socjologicznej i psychologicznej jako przykład metody jakościowej (Paluchowski, 2007a; Konecki, 2000; Bartosz, 2002; Widera-Wysoczańska, 2002; Helling, 1985; Widera-Wysoczańska, Bartosz, 1994; Węglowska-Rzepa, 2002; Rosenthal, 1993; Chaitin, 2004; Wengraf, 2000). Biograficzny wywiad narracyjny został opracowany przez Schutze’go w ciągu badań socjologicznych nad decyzjami politycznymi, ale wkrótce znalazł zastosowania w innych dziedzinach badań socjologicznych, edukacyjnych i psychologicznych (Ecarius, 2003; Jakob, 2003) i coraz częściej stawał się metodą zbierania danych autobiograficznych, teraz głównie z nimi jest kojarzony (Kölbl, 2001). Warto pamiętać, iż wywiad narracyjny nie musi być ukierunkowany na relacjonowanie własnej biografii, ale przynajmniej jest tak, że elementy biografii jednostki pośredniczą w poznaniu obiektu badań, którym może być zjawisko społeczne lub życie jednostki. Wywiad taki trwa od kilkunastu minut do kilku godzin, w zależności od skłonności

osoby badanej do opowiadania i otwartości pytania wyjściowego (Rosenthal, 1993). Główną zaletą jest możliwość wychwycenia procesualności zjawisk społecznych, ujmowanie zjawisk z perspektywy podmiotowej i badania zmian ustosunkowań osobistych (por. Jakob, 2003, s. 112-114). Chamberlayne (2004; por. też Chaitin, 2004) wymienia także możliwość eksplorowania wzajemnej zależności między strukturami społecznymi (na przykład instytucjami) a ich doświadczaniem przez ludzi. Zalety te są możliwe dzięki wykorzystaniu narracji jako sposobu nadawania znaczenia doświadczeniom i opowiadania jako efektu tego procesu. Osoba uczestnicząca w badaniu uznawana jest za doznający i działający w świecie społecznym podmiot, który jest zdolny opowiadać o swoim życiu (Jakob, 2003). Etapy tego wywiadu w pełni respektują założenia co do procesu opowiadania o życiu – zakłada się, że narracja własnego doświadczenia jest bliska przeżywaniu tego doświadczenia w przywoływanej przeszłości.

Struktura narracji autobiograficznej (tzw. wzorzec lub forma – Rosenthal, 1993) jest zgodna ze strukturą doświadczenia. Zależność między nimi jest zwrotna: forma nadaje wagę relacjonowanym doświadczeniom, ale także doświadczenia tworzą formę (Rosenthal, 1993). Punkty zwrotne (lub inne aspekty strukturalne) narracji uznawane są za punkty istotne dla realnej biografii (Konecki, 2000; Jakob, 2003). Ponieważ to, w jaki sposób jednostka organizuje narracyjnie doświadczenie jest kluczem do zrozumienia przeżywania tego doświadczenia, w wywiadzie narracyjnym pozostawia się całkowitą swobodę osobie badanej w wypowiedzaniu się na temat wywiadu. Jest to wywiad nieustrukturyzowany (przez badacza), w którym opowiadający sam organizuje biograficzną wypowiedź. Zewnętrzne ingerencje badacza w tok wypowiedzi osoby uczestniczącej w badaniu mogą znacznie zmienić logikę, która powstałaby samorzutnie, dlatego podstawowym zaleceniem dla badacza w wywiadzie narracyjnym jest stymulacja samodzielnej narracji osoby. Jak pisze Tokarska (1999, s. 172) „[...] w dyskusjach nad interakcyjnym sposobem tworzenia danych podnoszona jest często wątpliwość, czy uzyskane odpowiedzi (dane) nie stanowią artefaktu w świetle zadawanych pytań”. W wywiadzie narracyjnym w pierwszej (narracyjnej) fazie z pytań się właściwie rezygnuje. Istnieją jasno dookreślone reguły wyznaczające dopuszczalną aktywność na poszczególnych etapach wywiadu (por. Rysunek 21).



Rysunek 21. Etapy wywiadu narracyjnego wg Schutz'e'go. Opracowanie własne, na podstawie: Konecki (2000), Helling (1985), Jakob (2003), Ecarius (2003).

Prowadzenie wywiadu biograficznego dzieli się na cztery główne etapy (Konecki, 2000; Tokarska, 1999; Bartosz, 2002; Helling, 1985; Jakob, 2003; Ecarius, 2003; Rosenthal, 1993; Chaitin, 2004). Na pierwszym etapie badacz podaje osobie bodziec narracyjny w formie pytania otwartego, stanowiący tematyczny punkt odniesienia (rama odniesienia – por. Dryll, 2005) oraz zachętę do opowiadania. Pytanie to jest ogólne (na przykład: „Proszę opowiedz swoją historię życia zgodnie z tym, co jest dla Ciebie ważne i tyle, ile chcesz” lub „opowiedz o takim doświadczeniu, które jest dla Ciebie przełomowe w życiu”) i nie zawiera wątku problematyzującego²³⁸, więc aktywność osoby opowiadającej polega przede wszystkim na selekcji treści i konstrukcji struktury wypowiedzi. Reakcją na ten bodziec powinna być rekonstrukcja doświadczenia, która przyjmie formę narracyjną i powiązana będzie (relatywnie) z pytaniem, a także zrozumiała i spójna wewnętrznie. Aby zapobiec ewentualnemu niezrozumieniu, co do roli osoby badanej, badacz może na samym początku zasugerować, iż wywiad ten nie jest klasycznym przepytaniem, ale badacz zainteresowany jest opowieścią o tym, czego doświadczyła osoba. W fazie tej badacz słucha (raczej biernie niż aktywnie). Jak wskazuje Konecki (2000, s. 182), „Nawet wtedy, gdy opowiadający robi przerwy, zastanawia się, wzrusza, denerwuje, przeprowadzający wywiad nie powinien tego komentować ani zadawać pytań. To, co może zrobić, to przy pomocy komunikacji niewerbalnej pokazać, iż wywiad toczy się prawidłowo i czekać bez oznak zdenerwowania, aż narracja będzie dalej kontynuowana”. Warto też zaznaczyć, iż proces opowiadania przywołuje emocje doświadczane w kontekście przywoływanych zdarzeń (Jakob, 2003). Natomiast jeśli podczas opowiadania osoba uczestnicząca w badaniu przejawia trudności i prosi o wskazówki, to badacz odpowiadać powinien: „opowiedz o tym, co sądzisz, że jest ważne” (Chaitin, 2004). Za moment własnej werbalnej aktywności uznaje dopiero sygnał od osoby badanej, iż ta ukończyła swoją wypowiedź, co wyrażone jest zwykle w postaci kody. W ten sposób następuje przejście do fazy drugiej – badacz zadaje tzw. pytania wewnętrzne (immanentne), które mają na celu klaryfikowanie, zdobycie wyjaśnień, co do niezrozumiałych i niepełnych części wypowiedzi, ustalenie chronologii i tym podobne. Pytania wewnętrzne powinny zachęcać osobę do dalszego rozwijania opowieści. Trzecia faza wywiadu narracyjnego to faza pytań zewnętrznych, prowadzących do uzyskania dodatkowych informacji dotyczących kwestii istotnych z punktu widzenia pytania badawczego – teoretycy wywiadu są niezgodni co do tego, czy badacz powinien pytać o tematy, które nie pojawiły się w ogóle w części pierwszej (por. Jakob, 2003), czy powinien je pominąć (por. Konecki, 2000)²³⁹. Czwarty etap wywiadu polega na zachęcaniu osoby uczestniczącej w badaniu do interpretacji własnego doświadczenia, przyjęcia

²³⁸ Nie stawia się przed osobą badaną problemu do rozwiązania, co zachęcałoby do argumentowania, a nie narracji.

²³⁹ Czasem uzupełnienie danych z wywiadu narracyjnego może odbywać się przez odsunięty w czasie wywiad uzupełniający, tzw. wywiad oparty na dyspozycjach (Kopp, Lippitz, 2003), w którym zadaje się pytania o kwestie szczególnie istotne dla problemu badawczego – jest to wywiad w pierwszej części ustrukturyzowany (zestaw pytań identyczny dla wszystkich osób badanych), a w drugiej bardziej swobodny (pytania istotne w kontekście poprzednich wypowiedzi).

perspektywy teoretyka własnego życia. Jest to etap, który określić można hermeneutycznym, gdyż partnerzy interakcji starają się odkryć możliwe zależności między doświadczeniami a przywoływanymi emocjami, motywami, czy nawet sposobami opowiadania. Osoba uczestnicząca w badaniu jest zaangażowana w etap interpretacji danych (tzw. etap teoretyzowania), co zwyczajowo kojarzone jest z samodzielną aktywnością badacza (Allen, 1998). Konecki (2000), powołując się na Hermansa, dodaje jeszcze fazę wstępną (budowania zaufania, rozmowa potoczna) i fazę kończącą (powrót do potocznej rozmowy, zrównoważenie relacji przez odsłonięcie siebie przez badacza), które wyznaczone są potrzebą dbania o relację interpersonalną. Wszystkie te procesy uznaje się za naturalne dla każdej rozmowy, a ich występowanie nie podważa wartości metody.

Niezależnie od intencji, opowiadający konstruuje tekst według pewnych zasad (Helling, 1985), które w zakresie regulowania rozmowy przypominają konwersacyjne maksymy Grice'a (por. Nęcki, 2000; Kurcz, 2000) i tak jak one służą zwiększaniu efektywności komunikacji. Reguły te jednak dotyczą takiej formy komunikacji, którą jest opowiadanie o doświadczeniach²⁴⁰, ze szczególnym uwzględnieniem zapewniania o wiarygodności własnych wypowiedzi (Konecki, 2000), a także troski o ich zrozumiałość dla słuchacza (Jakob, 2003). Regułą pierwszą jest tendencja do opowiadania o szczegółach doświadczeń, drugą tzw. zasada zamknięcia formy, czyli dążenie do kontynuacji i zakończenia zaczętych wątków. Trzecią regułą jest tzw. tendencja do kondensacji, czyli wybieranie z wielu elementów relacjonowanych zdarzeń tylko niektórych (w jakiś sposób ważnych subiektywnie lub tematycznie). Opowiadający, oprócz troski o zrozumiałość, daje ramy interpretacyjne dla własnej wypowiedzi, czyli wskazuje jak należy rozumieć relacjonowane działania²⁴¹ (Gergen i in., 1986).

Wywołana na etapie pierwszym wywiadu (po bodźcu narracyjnym) wypowiedź będzie składać się najprawdopodobniej z odcinków (sekwencji lub tzw. pasaży) narracyjnych, opisowych i argumentacyjnych (Helling, 1985; Tokarska, 1999; Ecarius, 2003). Fragmenty te różnią się rodzajem danych, jakie przynoszą: o narracyjnych mówi się, iż odzwierciedlają, to, co zostało przeżyte, opisowe tworzą kontekst, a argumentacyjne zawierają wzory interpretacji przeżyć (Ecarius, 2003). W świetle wiedzy o narracji jako procesie organizowania i relacjonowania doświadczenia, wydaje się, iż podział ten jest znacznie uproszczony. Dane narracyjne, uporządkowane czasowo lub powiązane przyczynowo-skutkowo, stanowią źródło informacji o sposobie interpretacji doświadczeń. Dzieje się tak dlatego, gdyż relacjonowanie narracyjne poprzedzone może być świadomą aktywnością – „opowiadaniem sobie”, będącą efektem działania

²⁴⁰ Nazywane bywają „koniecznościami toku opowiadania” (Schutze, za: Jakob, 2003, s. 116).

²⁴¹ *Nota bene*, Gergen i współpracownicy (1986) twierdzą, iż jeśli badanie psychologiczne będzie prowadzone bez uwzględnienia ram interpretacyjnych sugerowanych przez osobę uczestniczącą w badaniu, dochodzi do dekontekstualizacji pomiaru, który przynieść może błędy diagnostyczne. Gdy mówiący nie ma szans dać ram interpretacji dla własnego zachowania, które sprawozdaje, ani nie dzieli się on swoim rozumieniem pytania, uzyskuje się przypadkowe odpowiedzi. Przypadkowość ta polega na odpowiedziach przy braku świadomej decyzji dotyczącej znaczenia.

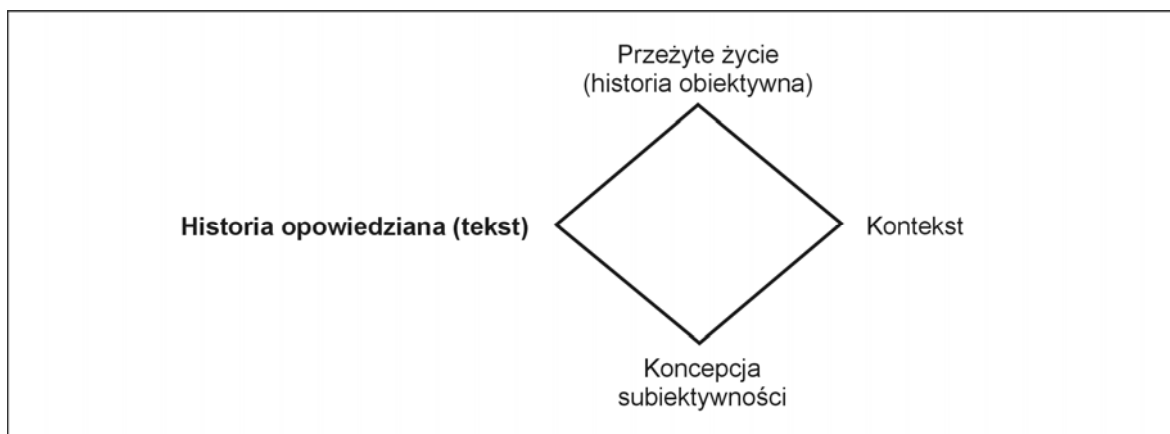
zautomatyzowanych procesów organizowania narracyjnego, tzw. schematu narracyjnego (por. Trzebiński, 2004). Zatem w sekwencjach argumentacyjnych (teoretyzowanie) przedstawiana interpretacja pochodzi z najbardziej kontrolowanego poziomu, natomiast w sekwencjach narracyjnych pojawia się ona w mniej opracowanej formie²⁴². Chamberlayne (2004) wskazuje, że dane z wywiadu narracyjnego dają możliwość oddzielania poziomów znaczeń przypisywanych doświadczeniu i poziomów świadomości tych znaczeń przez osobę (dzięki tzw. mikroanalizie treści – por dalej).

Inaczej do danych z wywiadu narracyjnego podchodzi Wengraf (2000). Według niego materiał wywiadu narracyjnego składa się z dwóch odrębnych grup danych, które powinny być odrębnie analizowane: przeżytego życia (*lived life*; por. biografia obiektywna, Costa i McCrae, 2005) oraz historii opowiedzianej (*told story*). Dane pierwszego rodzaju są twardymi danymi biograficznymi, które wyprowadza się z wywiadu narracyjnego oraz innych danych²⁴³, dostępnych badaczowi. Przyjmują one formę chronologicznej sekwencji jednoznacznych elementów biografii i mają one charakter „historii”, rozumianej jako obiektywnej przeszłości. Dane drugiego rodzaju – opowiadana historia – to sposób, w jaki osoba siebie prezentuje, wybierając jedno zdarzenia a pomijając inne, opowiadając o nich w określony sposób, itp. Chcąc wykorzystać te dwie grupy danych należy według Wengrafa (2000) wykazać ich powiązania z obiektywną historią osoby, a także z dwoma innymi równoważnymi składnikami: kontekstem (rozumianym jako złożone tło, służące do porównań części-całość) oraz kwestią subiektywności (rozumianą jako koncepcja badacza dotycząca tego, kim jest opowiadający człowiek – por. Rysunek 22)²⁴⁴. W materiale uzyskanym w wywiadzie narracyjnym owe czynniki powinny być obejmowane przez badacza refleksją, gdyż w przeciwnym razie w sposób ukryty i niekontrolowany wyznaczają analizę danych. Historia opowiedziana (Wengraf, 2000) jest w wywiadzie narracyjnym głównym obiektem analiz i cała konstrukcja wywiadu jest przygotowana dla jej uzyskania.

²⁴² Prawdopodobnie należy się między tymi poziomami spodziewać rozbieżności, które mogłyby być wskaźnikiem autoprezentacji lub ewentualnie procesów patologicznych.

²⁴³ Podobny zabieg proponuje, za Overmannem, Rosenthal (1993), w celu koncentracji na czasie obiektywnym biografii. Są to dane niezależne od interpretacji badacza, a wobec których interpretacyjną aktywność podejmuje osoba uczestnicząca w badaniu.

²⁴⁴ Zwracają uwagę na tę kwestię także Holstein i Gubrium (1998, s. 116). Koncepcja podmiotu, kryjącego się za osobą uczestniczącą w badaniu może wskazywać na jej sprawczość (*activated subject*) lub bierność (*vessel-of-answers*).



Rysunek 22. Cztery ukryte składniki badań biograficznych – model diamentu. Opracowanie na podstawie: Wengraf (2000).

Jak widać z powyższych rozważań, wywiad narracyjny to nie tylko sposób (instrukcja) generowania narracji w formie ogólnego otwartego pytania, ale także oferowanie pewnej metodyki postępowania podczas wywiadu dotyczącego autobiografii. Termin metodyka oznaczać ma wskazówki, co do zakresu proceduralizacji rozmowy – podsumowując, w wywiadzie narracyjnym proponuje się ograniczenie eksploracyjnej aktywności badacza na rzecz narracji osoby uczestniczącej w badaniu, uzupełnianie opowieści dzięki pytaniom oraz próby interpretowania opowieści wraz z jej autorem. Dodatkowo badania z wykorzystaniem wywiadu biograficznego pozwoliły wypracować propozycje systematycznej analizy danych²⁴⁵. Zaletą wywiadu narracyjnego jest to, że zarówno zbieranie danych, jak i ich opracowywanie zyskały tu z jednej strony dość wyraźne zasady, a z drugiej możliwość znaczącej swobody wypowiedzi i zbliżenia się do perspektywy osoby badanej. Wywiad ten stał się inspiracją, uzupełnieniem lub metodycznym przewodnikiem dla innych metod generowania (auto)narracji (por. dalej).

3.2.2.5 Wywiad z wykorzystaniem fotografii i innych przedmiotów osobistych

Wśród strategii badawczych w socjologii wizualnej²⁴⁶, w których wykorzystuje się fotografie (oraz filmy), wyróżnić można cztery grupy, które przedstawię za Koneckim (2005, 2004). Po pierwsze fotografowanie może być celowym działaniem badacza w celu uzyskania materiałów wizualnych²⁴⁷ (por. Higgins, Highley, 1986), stanowiących samo w

²⁴⁵ Na przykład Schutze (za: Rosenthal, 1993; Jakob, 2003) proponuje podział na trzy typy sekwencji (por. wyżej) i analizę każdej z nich osobno wg określonych reguł, a Wengraf (2000) rozdzielenie danych obiektywnych od subiektywnych, opracowywanie *case study* oraz możliwość generalizacji wniosków na inne przypadki.

²⁴⁶ Za prekursora wykorzystania fotografii uznaje się antropologa Colliera i jego pracę pod tytułem „Visual anthropology: Photography as a Research Method” (1967, za: Clark-Ibáñez, 2004; Loeffler, 2004).

²⁴⁷ Niekiedy to osoby badane zachęca się do fotografowania lub filmowania swojej codzienności (por. badania nad chronicznymi zaburzeniami, Rich, Patashinck, 2002), dzięki czemu badacz lepiej poznaje okoliczności występowania badanego zjawiska. Są to badania nazywane *reflexive photography* lub *autodriving photography* (Epstein i in., 2006).

sobie źródło danych (gdy są traktowane jako tekst²⁴⁸). W tym sensie fotografia wykorzystywana jest jako element metody obserwacyjnej. Badacz może także wykorzystywać celowo dobrane fotografie jako pretekst do zadawania pytań związanych z problemem badawczym (*photo-elicitation interview* – PEI²⁴⁹; por. też: Twine, 2006; Curry, 1986). Z tym pierwszym podejściem wiąże się kolejne – wykorzystywanie fotografii jako ilustracji lub dowodu popierającego wnioski. Po trzecie badacz może interesować się fotografiami jako materiałami zastanymi (wykonane pierwotnie w innym celu niż badawcze), które badacz dzięki udostępnianym je osobom uczestniczącym w badaniu, wybiera i kompletuje, aby wzbogacić opis lub weryfikować hipotezy. Po czwarte, a w kontekście niniejszych rozważań najważniejsze, wiąże się fotografiami jako materiałami zastanymi wywołanymi. Na przykład przeglądając albumy fotograficzne razem z osobami badanymi, prosi się je o komentarze lub opowieści (por. też Loeffler, 2004). Jak pisze Konecki, „prywatne fotografie są to fotografie wykonane zazwyczaj przez nieprofesjonalnych fotografów, którzy wykorzystując swoje zainteresowania artefaktycznym odzwierciedleniem rzeczywistości i jej różnie umotywowanym „uwiecznieniem”, zachowują je dla użytku prywatnego” (Konecki, 2004). O wiele ważniejsze niż estetyczna wartość takich fotografii jest pragnienie owego „uwiecznienia” pewnych sytuacji, w celu łatwiejszego ich wspomnienia. Inne funkcje fotografowania to dowodzenie realności (na przykład przez udowodnianie osiągnięć) oraz tworzenie tzw. hiper-realności (kreowanie rzeczywistości – por. Konecki, 2004). Fotografie odwołują się do emocji oraz posiadają symboliczne znaczenia (Collier, 1986, za: Loeffler, 2004), które będą ujawniać się w sposobie ich omawiania i porządkowania. Na przykład o albumach powiedziec można (Konecki, 2005, s. 47), iż są tematycznymi całościami, a znaczenie każdego pojedynczego zdjęcia jest związane z opowieścią opowiadaną za pomocą całego zestawu zdjęć. Znaczenie jednej fotografii wymaga umieszczenia jej na tle znaczeniowej całości albumu.

Rolę wspomnieniową i symboliczną pełnią, jak się wydaje, także filmy lub pamiątki, czy właściwie dowolne przedmioty, wobec których osoba badana nie jest obojętna emocjonalnie. Często jednak osoba badana nie jest ich twórcą, więc aspekt „nieprofesjonalnego fotografowania” i jego funkcji nie może być analizowany. Fotografie i inne przedmioty są pretekstami do opowiadania o przywołanych przez nie na myśl wspomnieniach (Kopp, Lippitz, 2003), najczęściej takich, w których osoba uczestnicząca w badaniu brała udział osobiście. Można je określić za Collierem (za: Clark-Ibáñez, 2004) wyzwalaczami znaczeń – spełniają więc one funkcję bodźców narracyjnych. Harper (za: Loeffler, 2004) wskazuje, iż obraz pobudza głębsze pokłady doświadczenia niż same słowa. Istnieje więc duże prawdopodobieństwo, że wywiad z wykorzystaniem

²⁴⁸ Wtedy fotografia wymaga odczytania (interpretacji – Konecki, 2005, s. 44). Polecenie dotyczące zinterpretowania fotogramów przypomina techniki projekcyjne (Test Apercepcji Tematycznej), choć zwykle bodźce wizualne są znacznie bardziej ustrukturyzowane.

²⁴⁹ Jak wskazuje analiza literatury przedmiotu termin ten używany jest jednak niekiedy dla każdej sytuacji wprowadzania fotografii do wywiadu (por. Epstein i in. 2006; Clark-Ibáñez, 2004)

przedmiotów wydobywał będzie znaczące informacje autobiograficzne, a na instrukcję: „opowiedz o zdarzeniu z którym wiąże się przedmiot”, także narracyjne. Ponadto uznaje się takie wywiady za nisko konfrontujące, gdyż zarówno badacz jak i osoba uczestnicząca w badaniu, skupiają się bezpośrednio na przedmiocie, a nie na osobie badanej (Loeffler, 2004; Koseła, 1989; Epstein i in., 2006). W przypadku braku spontanicznej opowieści bardzo łatwo badaczowi ustrukturyzować wywiad pytaniami (Clark-Ibáñez, 2004).

3.2.2.6 Metody łączące wywiad z innymi aktywnościami

Jedną z metoda, która wiąże wywiad z innymi aktywnościami jest technika siatki życia (Bell, 2005). Jest ona narzędziem wspomagającym wywiad, które pozwala zdobyć dane o wydarzeniach życiowych ułożonych chronologicznie i podzielonych na wcześniej ustalone kategorie²⁵⁰. Początkowo służyło ono określeniu trafności przywoływania informacji w wywiadach medycznych (dzięki skategoryzowaniu i wskazówkom przypominania), ale ostatnio dowodzi się (Bell, 2005), iż technika ta ma dodatkowe zalety, na przykład wzmacnia relację interpersonalną badacz – osoba uczestnicząca w badaniu, zwiększa ilość i jakość danych w wywiadzie, gdyż zachęca do refleksji nad opowiadaniem życiem i jest odbierana jako wyzwanie (jest motywująca). Arkusz siatki życia (por. Tabela 29) kładzie się przed osobą badaną z prośbą o jego wypełnienie. W trakcie pracy nad arkuszem pojawiają się opowiadania wokół wydarzeń życiowych, do których osoba może być wyraźnie zachęcana lub daje się jej dowolności koncentracji na poszczególnych zdarzeniach.

Tabela 29. Siatka życia przeznaczona do wywiadów z małżonkami na temat ich relacji partnerskiej. Opracowanie na podstawie: Bell (2005).

Rok	Wiek	Wydarzenie życiowe	Małżeństwo i rodzina	Wakacje i czas wolny	Relacja partnerska
...					

Arkusz jest ustrukturyzowany i wymaga od osób badanych podawania dat wydarzeń życiowych, co jest niekiedy trudne. Okazuje się jednak, że trudność w określeniu wybranej daty jest chwilowa – wcześniej i później umiejscowione wydarzenia pozwalają ją z wysokim prawdopodobieństwem oszacować. Jak dowodzą analizy zastosowania tego narzędzia przez Bella²⁵¹ (2005) pojawiają się także inne tendencje w zachowaniu się

²⁵⁰ Warto także zaznaczyć, iż siatka życia może być wykorzystywana przez badacza do porządkowania danych z wywiadu – jest wtedy sposobem zapisu danych, a nie narzędziem wykorzystywanym w relacji badawczej.

²⁵¹ Bell (2005) określał użyteczność siatki życia jako metody pozwalającej zbierać informacje od małżonków na temat ich relacji partnerskiej. Prawdopodobnie dobór kategorii oraz inne specyficzne okoliczności przeprowadzania tych badań (zrelacjonowane w artykule Bella) mogą modyfikować niektóre spostrzeżenia

osób badanych. Silne ustrukturyzowanie może przyczyniać się do ograniczania swobody opowiadania, ale zawartość tych opowieści prawdopodobnie jest podobna niezależnie od kontekstu relacji (por. wymiar interakcyjny wg Franceschini, 2003). Okazuje się jednak, że wykorzystanie siatki życia nie obniża skłonności do opowiadania o wydarzeniach ze względu na ich ważność kosztem chronologii zdarzeń. Opowiadanie o zdarzeniach chronologicznie późniejszych często występowało z niechęcią do powracania do podobnych tematycznie, ale wcześniej relacjonowanych zdarzeń nawet na sugestię badacza. Osoby uczestniczące w badaniu nastawione były zadaniowo do wypełnienia arkusza. Jak dowodzi Bell (2005) metoda ta nie skłania osób badanych do dzielenia się własnymi emocjami (chyba, że umieści się je jako jedną z kategorii) i opowiadania te są raczej skupione wokół wybranego zdarzenia. Koncentracja tej techniki na zdarzeniu (a nie doświadczeniu) zmniejsza jej użyteczność w badaniach, w których oczekuje się refleksyjnego odnoszenia się do własnego życia.

Kolejną tego typu metodą jest narracyjny wywiad na temat przebiegu dnia (Kopp, Lippitz, 2003). Łączy on elementy wywiadu narracyjnego i sporządzania protokołu przebiegu dnia (por. rytm dobowy, Trzeciakowska, 2002, s. 65-68). Po opowiedzeniu zgodnie z regułami wywiadu narracyjnego przebiegu dnia (np. szkolnego, pracy), osoba uczestnicząca w badaniu i badacz wspólnie uzupełniają arkusz (por. Tabela 30) wymieniający i charakteryzujący czynności. Można także przygotowywać odrębne arkusze dla mniej typowych dni lub tworząc plan tygodniowy czy miesięczny. Wypełnienie arkusza po opowiedzeniu historii pełni funkcję klasyfikującą, czyli realizuje zadania drugiej fazy wywiadu narracyjnego. Wariant polegający na samodzielnym rejestrowaniu rytmu dobowego można natomiast wykorzystać jako matrycę zadawania pytań otwartych na temat kategorii zawartych w arkuszu lub próbując razem z osobą badaną teoretyzować o jej codziennych przyzwyczajeniach (interpretować zachowania).

Tabela 30. Zapis rytmu dobowego. Opracowanie na podstawie: Trzeciakowska (2002, s. 67) oraz Kopp, Lippitz, (2003, s. 162).

Nr	Czas	Czynność	Miejsce	Osoby	Tempo	Nastrój	Uwagi
1.							
2.							
3.							
...							

Wywiady można łączyć także z technikami rysunkowymi, zarówno projekcyjnymi (np. rysunkiem postaci ludzkiej) jak i rekonstrukcyjnymi (plan mieszkania, mapa). W przypadku projekcyjnego rysunku postaci ludzkiej (i także innych technik rysunkowych), jak zaleca to Machover (za: Poznaniak, 1984) można prosić osobę badaną o opowiedzenie historii do narysowanej postaci według instrukcji do Testu Apercepcji Tematycznej, a jeśli opowiadanie się nie pojawi, zadać kilka ustrukturyzowanych pytań o

badacza. Do prezentacji wybrane zostały te tezy, które wydają się mieć w kontekście jego pracy największe potwierdzenie.

życie narysowanej postaci. Opowiadanie wymaga od osoby ożywienia narysowanej postaci, uznania jej za bohatera wyobrażonych zdarzeń i przyjęcie wobec niej perspektywy obserwującej, co prawdopodobnie sprzyjać będzie znacznej narracyjności tej wypowiedzi – choć nie będzie to wypowiedź autonarracyjna. Technika plasująca się prawdopodobnie na granicy metod projekcyjnych i rekonstrukcyjnych, jest tzw. mapa mojego świata (Gurycka, 1998), służąca do badania światopoglądu²⁵², ale która również może inspirować do opowiadania (Tarnowski, Fila, 1998). Instrukcją jest prośba o narysowanie „swojego świata”, korzystając z podanych znaków graficznych i reguł.

Połączenie wywiadu biograficznego z rekonstrukcyjną funkcją rysowania możliwe jest w technice tzw. mapy narracyjnej lub narracyjnego planu mieszkania (Kopp, Lippitz, 2003). „Narracyjny” oznacza w tym kontekście rysowanie, któremu towarzyszy opowiadanie. Mapa narracyjna pozwala zrekonstruować publiczną sferę życia jednostki, natomiast plan mieszkania – aspekt prywatny. W obydwu przypadkach zaznacza się wyraźnie, iż rysunki te mają odzwierciedlać subiektywny punkt widzenia osoby badanej, a nie zbliżać się koniecznie do rzeczywistych map lub planów architektonicznych. Na pierwszym etapie osobie uczestniczącej w badaniu nie przerywa się rysowania i mówienia, aż do momentu powstania rysunku na kartce oraz opowiadania na jego bazie. Na drugim na ukończony rysunek przykładają się folię i osoba badana przerysowuje ponownie rysunek – jest to czas zadawania przez badacza pytań wewnętrznych oraz zewnętrznych. Treść powstałych rysunków kategoryzuje się (por. Tabela 31) z punktu widzenia problemu badawczego, natomiast opowiadania analizuje się osobno.

Tabela 31. Arkusz do porządkowania danych zebranych za pomocą mapy narracyjnej pomieszczenia. Opracowanie na podstawie: Kopp, Lippitz, (2003, s. 163-164).

Nr	Miejsce	Przedmioty	Aktywność	Osoby	Uczucia	Uwagi
1.						
2.						
3.						
...						

3.2.2.7 Metody oparte na koncepcji dialogowego „ja”

Oprócz wyżej wspomnianych metod, istnieją także metody oparte na koncepcji dialogowego „ja” oraz koncepcji wartościowania. Wydzielam je osobno, gdyż u ich podstaw leży jednoznaczne odwołanie teoretyczne oraz wykraczają one, szczególnie pierwsza z omówionych, poza krąg metod badawczych. Metoda (Test) Konfrontacji ze Sobą Hermansa (1999, 1995, 1993; Hermans i in., 1993; Hermans, Hermans-Jansen, 2000; Oleś, 2003, 2000) jest wykorzystywana zarówno w diagnozie jak i terapii, a u jej podstaw leży przekonanie, iż poszukiwać należy formy pośredniej między rzetelnym pomiarem, a oddziaływaniem (por. Tokarska, 1999, s. 170). Zakłada się, że opowiadanie historii jest

²⁵²Technika ta posiada również system klasyfikacji wskaźników za pomocą skal szacunkowych (Tarnowski, 1998, s. 20-29)

umotywowane i polega na organizowaniu w czasie i przestrzeni zdarzeń, doświadczeń oraz ich wyjaśnień. Czerpie ona z faktów i z fikcji, a dokonuje się w realnym bądź wyobrażonym dialogu między nadawcą a odbiorcą. W Metodzie Konfrontacji ze Sobą Hermansa (Hermans-Jansen, 2000; Błaszczak, 2004) osoba ma możliwość opowiedzieć w dialogu „osoba badana (wiedza o sobie) – badający (wiedza o metodzie)”, historię własnego życia oraz przyjrzeć się bliżej uczuciom i motywacji. Opowiadając, osoba uczestnicząca w badaniu tworzy tzw. wartościowania, czyli krótkie stwierdzenia ujmujące istotę ważnych, odniesionych do czasu i miejsca, doświadczeń²⁵³. Wartościowania te zapisuje się w formie stwierdzeń i wykorzystuje się je do tzw. eksploracji afektywnej – osoba badana ocenia na skali od 0 do 5, na ile uczucie z dostarczonej listy, odnosi się do wybranego wartościowania. Uczucia podzielone są na cztery grupy (por. Tabela 32): uczucia pozytywne, negatywne, motyw siły (umocnienie siebie) i motyw bliskości (kontakt z innymi). Podobieństwa między wartościowaniami obliczyć można za pomocą korelacji²⁵⁴. Ocenianie każdego wartościowania pod kątem uczuć i późniejsze sprawdzanie podobieństwa wartościowań, pozwala odkryć dominujące wartościowania, wzorzec emocjonalny każdego z nich, główny temat emocjonalny i motywacyjny autonarracji oraz wyłaniające się na tym tle pozycje podmiotowe. Obraz ten może nie dotyczyć obszarów, które są dla osoby konfliktowe, ale o których nie chce ona mówić w danym momencie – opowiadana historia życia ma więc pewne cechy „iluzji” (Błaszczak, 2004, s. 250). W podejściu tym zakłada się, iż do poruszenia owych konfliktowych treści niezbędna jest gotowość osoby badanej do podzielenia się nimi w opowieści i ujęcia ich w wartościowania.

Tabela 32. Uczucia pozytywne i negatywne oraz motywy podstawowe. Opracowanie na podstawie cytowanej literatury.

Pozytywne (P)	Negatywne (N)	Motyw siły (S)	Motyw bliskości (O)
Radość Szczęście Przyjemność Zaufanie Poczucie bezpieczeństwa Energia Spokój wewnętrzny Poczucie wolności	Lęk Bezsilność Wstyd Rozbicie wewnętrzne Wina Osamotnienie Poczucie niższości Złość	Poczucie własnej wartości Poczucie siły Pewność siebie Duma	Troska Miłość Czułość Bliskość

Metodę tę stosować można wielokrotnie, gdyż zakłada się, iż układ wartościowań (sposobów nadawania znaczenia) podlega zmianom: mogą ulegać przeformułowaniu,

²⁵³ Na tym etapie jest teoretykiem własnego życia (por. wyżej), gdyż odnosi się refleksywnie do fragmentów opowiedzianej wcześniej historii.

²⁵⁴ Tworzone są także dodatkowe wskaźniki, na przykład wskaźnik uczuć idealnych, obrazujący odległość aktualnych uczuć od tego, jak chciałaby czuć się osoba. Do określenia wzorców emocjonalnych (por. dalej) również powstały wskaźniki.

substytucji przez inne wartościowania, eliminacji oraz uzupełnieniu o nowe wartościowania.

U podstaw innej metody wywodzącej się z koncepcji polifonicznej osobowości, zwanej „siecią osobowości” (*Personality Web – PE*, Raggatt, 2000) leży założenie, iż każda pozycja podmiotowa (por. część II rozważań) produkuje odrębną historię, stara się zdominować inne pozycje i przede wszystkim tworzy znaczące, afektywnie nasyczone „przywiązania” (*attachements*) do ludzi, obiektów, miejsc, zdarzeń i własnego ciała²⁵⁵. Przywiązania te są zasobami tożsamości, gdyż wyznaczają, kim jest osoba „wobec” przywizań lub „z” przywizaniami. Tworzą one sieć organizowaną przez autonarrację. Metoda *PE* pozwala dzięki eksplorowaniu owych wizań ustalić, która pozycja podmiotowa jest dominująca w autonarracji. Składa się ona z pół-ustrukturyzowanego wywiadu, składającego się z dwóch faz. W pierwszej fazie, zwanej dialogiem z kulturą, wzbudza się dwadzieścia cztery przywizania w czterech kategoriach (por. Tabela 33): ludzie (6), wydarzenia (6), miejsca i obiekty (8) i części ciała (4). Omawia się jednocześnie znaczenie każdego przywizania, wraz z odniesieniem się do historii jego powstania.

Tabela 33. Kategorie przywizań, wokół których prowadzona jest rozmowa. Opracowanie na podstawie: Raggatt (2000).

Ludzie	Obiekty w świecie	Wydarzenia życiowe	Ciało
Lubiany znajomy Lubiana osoba publiczna Nielubiany znajomy Nielubiana osoba publiczna Inny ważny znajomy (I) Inny ważny znajomy (II)	Ważny dobytek (I) Ważny dobytek (II) Przedmiot symboliczny Miejsce na świecie (I) Miejsce na świecie (II) Ubranie (I) Ubranie (II) Dzieło sztuki	Pozytywne wydarzenie z dzieciństwa Negatywne wydarzenie z dzieciństwa Pozytywne wydarzenie z adolescencji Negatywne wydarzenie z adolescencji Pozytywne wydarzenie z dorosłości Negatywne wydarzenie z dorosłości	Lubiana część ciała Nielubiana część ciała Silna część ciała Słaba część ciała

W fazie drugiej osoby uczestniczące w badaniu grupują przywizania według własnych pomysłów, ale na tym etapie wykorzystuje się też skalowanie wielowymiarowe. Można wykorzystać skalowanie wielowymiarowe do sieciowej reprezentacji przywizań, jeśli wcześniej przypisane zostaną przywizaniom określone wartości. Przeprowadzanie jakościowych i ilościowych analiz polegających na grupowaniu przywizań (tworzenie „portretu dialogicznego *self*”) jest według Raggatta (2000) sposobem na empiryczny sposób badania dialogicznego „ja”.

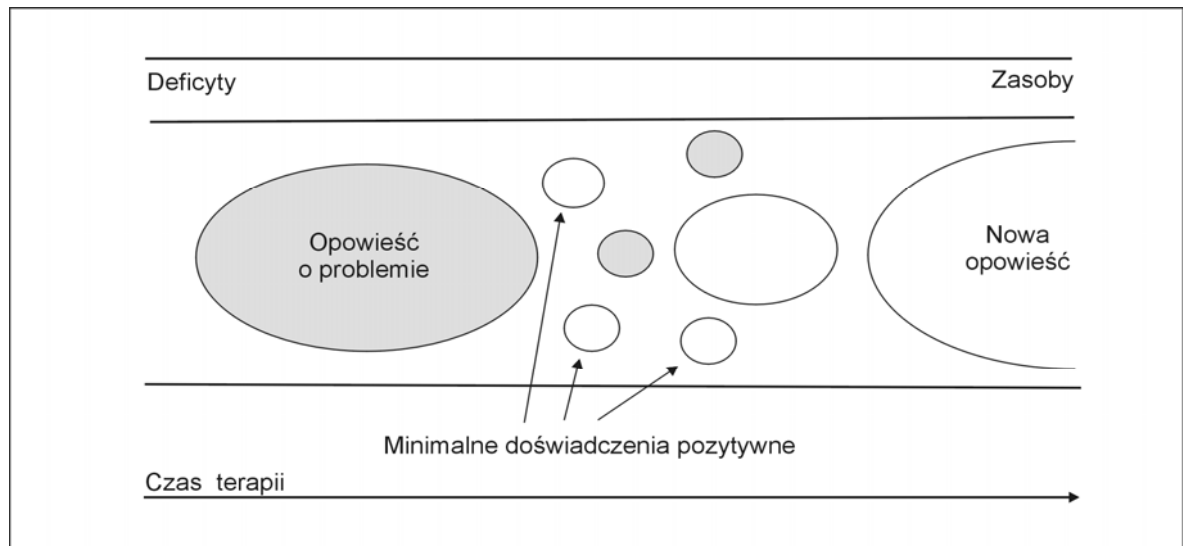
3.2.2.8 Metody modyfikowania autonarracji

²⁵⁵ Także w koncepcjach Hermansa (1999) pojawia się wątek uznawanie innych obiektów jako fragmentów obrazu siebie.

Oprócz metod wykorzystywanych dla celów badawczych, generowaniu autonarracji służą także metody wykorzystywane w różnych odmianach terapii narracyjnej (por. Soroko, 2007). Działania terapeuty są nastawione jednak nie tylko na wywołanie opowieści (najczęściej jest to opowieść o problemie), ale także na rekonstrukcję, modyfikację i zmianę tej opowieści dzięki różnorodnym interwencjom. Problem psychologiczny w podejściu narracyjnym określa się najczęściej jako przyjęcie nieadaptacyjnej tożsamości, która wyrażana i wzmacniana jest przez narrację o problemie. Oznacza to zinternalizowanie przez klienta definicji siebie jako na przykład osoby będącej w depresji (lub – przy większym utożsamieniu, będącej depresją – por. Corey, 2005). Opowieść o problemie jest wtedy najważniejszym wątkiem opowieści o sobie (*life story*)²⁵⁶. Rozwiązaniem problemu w terapii narracyjnej jest otwieranie przestrzeni dla wyłonienia się alternatywnych opowieści o sobie, które wcześniej zdominowane były przez narracje podtrzymujące problem (Carr, 1998, s. 486). Praca nad zmianą w terapii narracyjnej White'a i Epstona (za: Carr, 1998) polega kolejno na: usłyszeniu opowieści o problemie w kontekście opowieści o życiu, dekonstrukcji opowieści o problemie, ekspozycji pozytywnych wątków i odwracanie proporcji wątków problemowych względem pozytywnych (por. Rysunek 23). Wykorzystuje się w tym podejściu następujące strategie, które ułożone są tutaj w kolejności ich stosowania: eksternalizację, odkrywanie doświadczeń pozytywnych, „pogrubianie nowego wątku” i integrowanie doświadczeń pozytywnych. Eksternalizacja polega na oddzielaniu opowieści o problemie od osoby, przez na przykład nadanie osobiście znaczącej nazwy (*naming*) problemowi, wybranie metafory, personalizację czy też odpowiedź na serię pytań eksternalizujących, zadawanych przez terapeutę (np. „Czy w tej sytuacji to ty byłeś silniejszy niż problem, czy to problem był silniejszy niż ty?”). Zaprzestanie identyfikowania się osoby z problemem prowadzić ma do obniżenia się poczucia winy oraz wzięcie odpowiedzialności za negatywne skutki problemu. Eksternalizacja problemu ma prowadzić do internalizacji postawy sprawczej. Dalej terapeuta razem z klientem jednoczą się w walce przeciwko zewnętrznemu problemowi. Odkrywanie doświadczeń pozytywnych (*unique outcomes*), w których osoba nie przeżywała problemu lub radziła sobie z nim, polega na zauważaniu i stopniowym przeniesieniu akcentu na przeżycia (przeszłe i bieżące) inne niż te, które uwikłane są w narrację o problemie. Prowadzi do powstawiania opisów i narracji osobistego, preferowanego i cenionego doświadczenia, które wcześniej były ledwie zarysowanymi wątkami. Nadaje się więc znaczenie minimalnym doświadczeniom pozytywnym, które wcześniej nie były odnoszone do „ja”. Przykładowa interwencja zachęcająca to tego kroku mogłaby brzmieć: *Przypomnij sobie taką sytuację, w której doświadczyłeś czegoś zupełnie niezgodnego z tym, co sądzisz o sobie i opowiedz o niej. W trakcie opowiadania o doświadczeniach pozytywnych pojawiają się nowe narracje, które nie są nasycone problemem. Terapeuta zauważa te*

²⁵⁶ Pojawienie się opowieści o problemie w relacji terapeutycznej uznać można za gatunek autobiografii wyznaniowej (Hardin, 2003; por. wyżej).

odmienne opowieści i stosując serie pytań, stara się unaocznic pacjentowi nowy wątek. Kolejną strategią jest łączenie doświadczeń pozytywnych z przeszłością oraz rozszerzanie ich na przyszłość, odbywa się to w toku rozmowy i pytań o wspomniane lub wyobrażane zdarzenia pozytywne (*co by było gdyby...*). Celem jest sformułowanie autonarracji klienta, w której on – bohater jest silniejszy niż problem.



Rysunek 23. Zmiana w opowiadaniu o sobie. Opracowanie własne.

Metaforycznie mówiąc, oprócz roli słuchacza i współautora, terapeuta pełni też rolę redaktora. Identyfikuje historie, w których żyje klient i uczestniczy w ich przeredagowywaniu (McLeod, 2000). Ponownie opowiada usłyszaną historię, akcentując lub biorąc w nawias niektóre fragmenty, wskazując na niewyraźne związki. Interpretuje i re-interpretuje (Shafer, w: McLeod, 1996).

Osobną grupą metod modyfikujących autonarrację, które mogą być stosowane zarówno jako badawcze, terapeutyczne i również autoterapeutyczne, są metody czerpiące z inspiracji pozapsychologicznych (mitologicznych, duchowych – por. Tokarska, 1999; 2000). Wykorzystują one najróżniejsze ćwiczenia filozoficzne, niekiedy interakcyjne (np. Vopel, 2003; Levine, 2001). Szczególne miejsce wśród metod zainspirowanych mitologicznie, zajmuje propozycja Keena (za: Tokarska, 1999, 2002), polegająca na refleksji osoby nad obecnym w jej życiu mitem, czyli „metaprogrami selekcyjnym i katalizującym odbiór rzeczywistości” (Tokarska, 1999, s. 176). Mit osobowy jest zespołem historii nadających życiu sens, które jednostka powinna próbować zjednoczyć. Odkrycie mitu (tzw. mityczna podróż do wewnątrz) i dzielenie się nim z innymi ludźmi jest niezbędną okolicznością rozwoju wewnętrznego. Technika proponowana przez Keena (za: Opoczyńska, 1999b, s. 146) jest tzw. podróż w czasie i przestrzeni, w której osoba wraz z kimś bliskim, tworzy szereg opowieści na tematy związane ze zwiedzaniem miejscami i czasami. Po pierwsze analizuje się czas teraźniejszy (przykładowe zagadnienia wokół: obrazów „ja”, ról, płci, upływu czasu), później czas przeszły (rodzina, wspólnota, bohaterowie), czas przyszły (śmierć, marzenia,

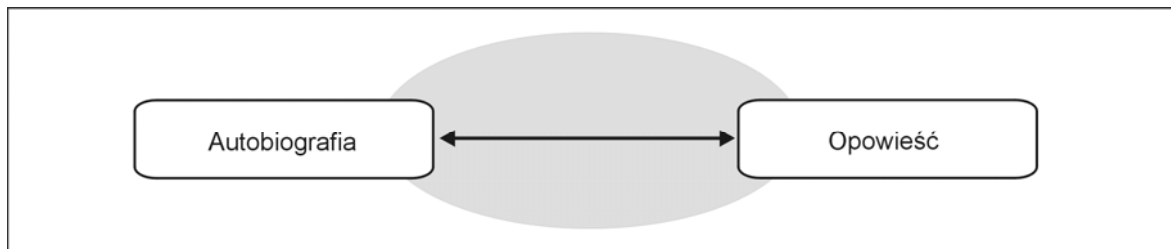
plany) oraz czas „kosmiczny” (rozumienie magii, religii, zjawisk trudnych do wyjaśnienia). Keen (za: Opoczyńska, 1999b) proponuje opowiadanie każdej z tych historii na różne sposoby, na przykład odwracając zasady konstrukcyjne opowieści czy przyjmując punkt widzenia innej postaci i tym podobne. Ważne miejsce w takiej analizie mitu zajmuje konfrontacja z fenomenem śmierci i próba włączenia go do życia (np. „Gdyby pozostał ci miesiąc/rok życia...” – por. też Levine, 2001).

W innej metodzie dotyczącej rozwoju duchowego (Fowler, za: Tokarska, 1999, s. 193-196), opowiadanie i analizowanie własnej biografii jest inspiracją do odpowiedzi na pytanie o tzw. filozofię jednoczącą, czyli wiarę, rozumianą jako dynamiczny system wyobrażeń, wartości i zaangażowań, które przewodzą ludzkiemu życiu. Prowadząc wywiady na temat tak rozumianej wiary, Fowler (*ibidem*) zastosował wywiad składający się z następujących części. Faza wstępna służy wprowadzeniu w sytuację wywiadu, którą porównuje się do zwykłej rozmowy i zachęceniu do dzielenia się subiektywnymi przemyśleniami i doświadczeniami. Faza druga, tzw. przegląd życia ma na celu dostarczenie wstępnych impresji na temat przebiegu życia, a pytania zadawane w tej fazie powinny być dostrojone do rodzaju refleksji, na jaką zdobywa się osoba uczestnicząca w badaniu. Pytania jednak powinny dotyczyć faktów obiektywnych, choć oczekuje się spersonalizowanego ich oglądu. W fazie tej pada też po raz pierwszy pytanie o to, co nadaje sens życiu. W fazie trzeciej, o tzw. doświadczeniach kształtujących życie, wywiad przyjmuje formę pogłębionej rozmowy o wybranych zdarzeniach, poruszonych w poprzedniej części. Powrót do wybranych wydarzeń prowokuje do nowych wspomnień, a wydarzenia są przez osobę badaną wyjaśniane. Faza czwarta dotyczy obecnie wyznawanych wartości – pytania wykraczające poza biografię, o sens życia i śmierci (wiara, systemy wierzeń, symbole, wyobrażenia i rytuały znaczące, decyzje życiowe). W fazie piątej pada pytanie, czy osoba uważa się za osobę religijną?, a celem pytania jest pogłębienie rozumienia religijności. Na zakończenie prosi się osobę uczestniczącą w badaniu o refleksje nad sytuacją wywiadu. Zarówno wywiad stosowany przez Fowlera jak i metoda Keena, wymagają pogłębionej refleksji nad życiem, czynionej z perspektywy obserwatora (narratora). Metody te poszerzają świadomość i zachęcają, aby do rozumienia siebie wykorzystywać zarówno dziedzictwo kulturowe jak i historię osobistą. Mają one wartość terapeutyczną, autoterapeutyczną oraz profilaktyczną (por. Tokarska, 2004, 2006).

3.2.3 Podsumowanie

Przedstawione wyżej metody posiadają sporo cech wspólnych, pozwalających nazwać je autonarracyjnymi, choć jak wskazywałam przed przystąpieniem do ich omówienia, owa autonarracyjność przejawiać się w nich będzie dwojako. Autobiografia (życie) jest pretekstem do układania opowieści (narracji), a opowieść jest nośnikiem specyficznej wiedzy o życiu. Podział ten pozwala odróżnić autobiografię jako

zaprezentowane narracyjnie życie od opowieści o życiu, która jest silniej zsubiektywizowana (por. Rysunek 24). Bardzo trudno oddzielić te elementy w przypadku wywiadów, gdy osoba uczestnicząca w badaniu jest jedynym informatorem i jednocześnie pierwszym interpretatorem biografii (Bertaux, Kohli, 1984).

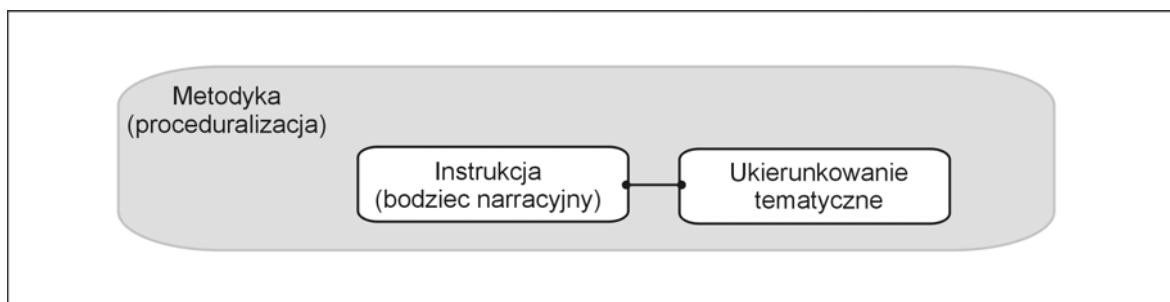


Rysunek 24. Dwa aspekty „autonarracyjności” w metodach autonarracyjnych. Opracowanie własne.

Wymienione metody podobne są jednak w dwóch głównych aspektach. Po pierwsze zachęcają do zdystansowania się i podjęcia refleksji nad własną biografią, dokonanie przeglądu ważnych wydarzeń i wiążących się z nimi doświadczeń, a także w ślad za tym zmiany codziennej perspektywy. Opowiadanie o zdarzeniach czy doświadczeniach („część”) odbywa się w szerszym kontekście życia („całość”) i wydaje się, że refleksja ta ma charakter cyrkularny oraz „hermeneutyczny”²⁵⁷. Po drugie ich istotą jest wyrażenie owej – często powstającej, konstruowanej na bieżąco – refleksji w relacji interpersonalnej z osobą, która zainteresowana jest usłyszeniem dłuższej wypowiedzi w jej subiektywnym wymiarze. Refleksja ta zrelacjonowana ma być w formie spójnej i zrozumiałej narracji autobiograficznej (por. część II rozważań), przez odwołanie się do wspólnych doświadczeń i wspólnego dziedzictwa społeczno-kulturowego (por. wyżej, Franceschini, 2003). Metody autonarracyjne różnią się przede wszystkim sposobem podawania instrukcji (bodźcami narracyjnymi), gdyż mogą w tym zakresie operować słowem, obrazem, elementami metod konstrukcyjnych lub łączyć je ze sobą.

Warto także w tym miejscu wyróżnić w metodach tych trzy najważniejsze aspekty strukturalne, które występują w nich w różnych formach: metodykę prowadzenia, stosowane instrukcje, a także ukierunkowanie tematyczne (por. Rysunek 25). Dość oczywistą kwestią jest to, że instrukcja oraz sposób jej podawania (metodyka) powinny być dopasowane do problemu badawczego (i diagnostycznego). Wskazuje się w literaturze (Hardin, 2003), iż struktura zbierania danych wpływa na ich wartość dla badacza (i diagnosty). Sposób wyboru metody generowania nie może być przypadkowy, ale też trudno wskazać reguły jego doboru.

²⁵⁷ *Stricte* w sensie koła hermeneutycznego – por. następny podrozdział.



Rysunek 25. Trzy aspekty strukturalne metod autonarracyjnych. Opracowanie własne.

W niektórych metodach, tak jak w wywiadzie narracyjnym Schutzego, dookreślony został głównie sposób prowadzenia wywiadu, instrukcją jest typowe pytanie otwarte, a temat dowolny (osoba jednak musi być świadkiem lub uczestnikiem lub doznającym podmiotem). W wywiadzie o historii życia, metodyka jest silnie sformalizowana (etapy wywiadu), instrukcje podawane powinny być dosłownie, a tematem jest życie osoby badanej. Wywiad z wykorzystaniem fotografii posiada wyraźnie dookreślony fotografią temat (większą „władzę” nad tematem ma właściciel fotografii), metodyka i instrukcja nie są sformalizowane. Metody te mogą być dość elastycznie stosowane przez badaczy (i także diagnostów), przy jednym istotnym założeniu: że refleksji poddana zostanie celowość stosowania w określonej formie każdego z elementów: metodyki, instrukcji i tematu. Użyteczność każdej poszczególnej metody, a także każdej pojedynczej instrukcji dla wywoływania autonarracji może okazać się trudna do określenia, ze względu na odmienne decyzje co do sposobu i celu ich stosowania. Chciałabym jednak zwrócić uwagę na kwestię zależności lub niezależności efektów tych metod (a szczególnie skutków samych instrukcji) od skłonności osoby do opowiadania o sobie w konwencji historii (inklinacja autonarracyjna) czy też od charakterystyk podejmowanych tematów. Zajmę się tym w części IV i V rozważań. Teraz opowiem o sposobach zapisywania i porządkowania danych uzyskanych w wywiadach i administrowania nimi.

3.3 Transkrypcja wypowiedzi w badaniach jakościowych

Większość artykułów poświęconych transkrypcji, rozpoczyna się od zdania, które sparafrazować można tak: chociaż transkrypcja jest ważnym etapem badań jakościowych, poświęca się jej niewiele uwagi (por. np. Lapadat, Lindsey, 1998; Romero i in., 2002; Lapadat, 2000; Oliver i in., 2005). Zdanie to pokazuje stosunkowo małe zainteresowanie zarówno empirycznymi badaniami jak i teoretyczną refleksją nad transkrypcją, a przecież już sama analiza znaczenia słownikowego ujawnia ważne właściwości transkrypcji. Otóż zgodnie ze *Słownikiem wyrazów obcych*, synonimem transkrypcji jest przepisywanie (łac. *transcribere* – przepisać, coś pisemnie przenieść na coś innego), ale w muzykologii transkrypcja dodatkowo oznacza przerobienie utworu na inny instrument (lub głos), niż był pierwotnie przeznaczony, co implikuje zmianę „kodowania”. W transkrypcji stosowanej w badaniach społecznych owa zmiana kodu (z audialnego lub wizualnego na

tekstowy) niesie ryzyko zmiany semantycznej – dodania lub usunięcia aspektów znaczeń. Zamiast transkrypcji dokonać więc można translacji – przekładu, wiążącego się z modyfikacją w obrębie sygnałów i ich konotacji (por. ten Have, 2002).

Sporządzanie transkryptów wypowiedzi, zarówno wywiadów, jak i rozmów naturalnych, jest czynnością podstawową (a najczęściej konieczną) dla przeprowadzania kolejnych etapów analiz tekstu, tak jakościowych, jak i ilościowych. Efektem czynności tej jest transkrypt. Sporządzając transkrypt badacz wybiera językowe zachowania, które podlegać będą zapisowi (kategorie) oraz system symboli (notacje), które mają do tego służyć (Ochs, 1979). Może on korzystać z istniejących spójnych zbiorów notacji (systemów transkrypcji), ich modyfikacji lub tworzyć własne, za każdym razem jednak musi być świadomy konsekwencji swoich decyzji. Niniejsze rozważania mają – podobnie jak to określiła Lapadat (2000) w tytule swojego artykułu – sprobematyzować zjawisko transkrypcji (*problematizing transcription*), aby ułatwić świadomą refleksję nad praktykami transkrypcji²⁵⁸ i ich wpływem na następne etapy procesu badawczego w naukach społecznych (Oliver i in., 2005), bowiem adekwatna transkrypcja będzie przyczyniać się do rzetelności i trafności badań (por. obiektywność w: Kirk, Miller, 1988).

Teoretyczne podstawy i praktyczne zasady transkrypcji opracowywano w jakościowym podejściu do badań, głównie w obrębie etnometodologicznej analizy konwersacji²⁵⁹ (CA – ten Have, 1990) i analizy dyskursu²⁶⁰ (DA – Potter, 1997), analizy sprawozdań słownych²⁶¹ (Ericsson, Simon, 1995), socjo- i psycholingwistyki (Gumperz, Berenz, 1993; Romero i in., 2002), badań etnograficznych (Hamo i in., 2004) oraz badań rozwoju języka (np. McWhinney, w: Gleason, Ratner, 2005, s. 377-382). W poniższych rozważaniach wykorzystuję wspomniane podejścia do przedstawienia transkrypcji jako procesu zarządzania danymi (poprzez selekcję i redukcję²⁶²), jako aktu reprezentacji oraz jako wstępnej fazy interpretacji (por. Oliver i in., 2005).

²⁵⁸ Refleksja, jak wskazywałam w części I pracy, sprzyja dobroci metodologicznej w badaniach jakościowych.

²⁵⁹ Analiza konwersacji zajmuje się społeczną organizacją konwersacji jako interakcji w celu opisanego powracających wzorców społecznych interakcji i wykorzystania języka; głównie zajmuje się więc sekwencyjną organizacją wypowiedzi (ten Have, 2002; Peräkylä, 1997, s. 201-205).

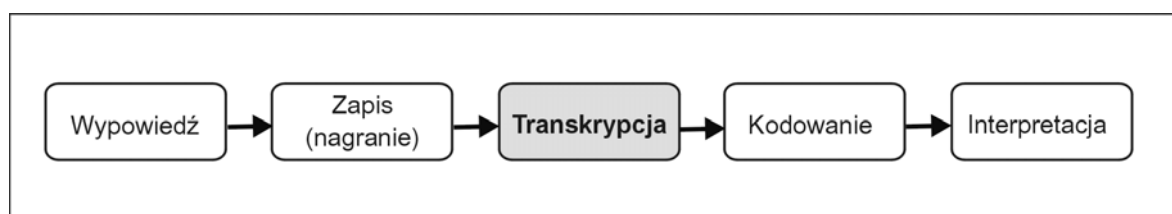
²⁶⁰ Analiza dyskursu wiąże się z założeniami konstrukcjonizmu społecznego, celem jest zajmowanie się tekstem i rozmowami jako praktykami społecznymi, naturalnie pojawiającymi się w życiu społecznym (Potter, 1997, s. 144-148). Porównanie analizy konwersacji i analizy dyskursu i założenia tej ostatniej w: Stemplewska-Żakowicz, 2005, t. 1, s. 179-197).

²⁶¹ Badanie procesów poznawczych przez sondowanie stanów wewnętrznych metodami werbalnymi – osoba uczestnicząca w badaniu odpowiada słownie na pytanie sondujące badacza (Ericsson, Simon, 1995).

²⁶² Selekcja jest wyborem przez eliminację aspektów nagrania, które poddane zostaną transkrypcji. Efektem selekcji jest redukcja materiału, czyli jego ograniczenie względem zawartości informacyjnej wcześniej niesionej w nagraniu.

3.3.1 Transkrypcja w procesie badawczym – zarządzanie administrowanie danymi

Jakościowe metody generowania danych to głównie obserwacja lub/i rozmowa. Chcąc dokonać jakościowego²⁶³ zapisu (utrwalenia) danych uzyskiwanych za pomocą tych metod, badacz stosuje w pierwszej kolejności nagranie audio lub video, a w drugiej ich transkrypcję²⁶⁴. Lapadat i Lindsey (1998) pełen cykl czynności z wykorzystaniem transkrypcji nazywają procesem *TTCI* (*tape, transcribe, code, interpret* – nagrać, przepisać, kodować, interpretować), obejmującym sekwencję czynności, na których oparta jest transkrypcja i do których jest dalej wykorzystywana (por. Rysunek 26).



Rysunek 26. Transkrypcja w jakościowym procesie badawczym. Opracowanie własne na podstawie: Lapadat i Lindsey (1998).

Warto jednak zauważyć, że zdarzają się teoretycy, badacze oraz praktycy, którzy uważają dane zawarte w transkrypcie za dane drugiej kategorii, nie odzwierciedlające ważnych niuansów rozmowy, dlatego postulują oni kodowanie bez transkrypcji, bezpośrednio z audio lub video (Guttman i in, 1972.; Ratcliff, 2000; Kvale, 2004, s. 179-179). Guttman i współpracownicy (1972) na przykład wykazali empirycznie, że transkrypcja, w porównaniu z kodowaniem bezpośrednio z audio, wcale nie zwiększa zgodności między dokonującymi kodowania sędziami. Także w praktyce bywa tak, że przygotowując raport ze zleconych badań (na przykład fokusowych,) diagnosta przegląda kasety, a nie ich transkrypty i sporządza raport opisowy na tej podstawie (Maisson, 2007). Mimo takich doniesień i praktyk, transkrypcja – choć nie jest wolna od wpływu edytorskiego (redakcyjnego) osoby transkrybującej – jest uznawanym źródłem danych jakościowych, więc warto opowiedzieć na pytanie, dlaczego tak jest?

Jak pisze Duranti (1997) transkrypcja jest techniką zatrzymywania (na ekranie komputera, na papierze) umykających wydarzeń (wypowiedzi, gestów) w celu szczegółowej dalszej ich analizy. Ułatwia ona dostęp do informacji (Humpries, 1984, w: Godfrey, Richardson, 2004; Peräkylä, 1997), ale jednocześnie jest nieuchronnie niekompletna, gdyż wielowątkowa społeczna językowa interakcja przełożona zostaje na linearny tekst. Ponadto – co ważne, nie jest to tekst deskryptywny (opisowy i relacjonujący), ale transkrypt (cytujący). Wymóg kompletnego (wiernego) cytowania

²⁶³ W przeciwieństwie do zapisu ilościowego, w czym pomocne są na przykład skale szacunkowe – por. Brzezińska, Brzeziński (2004).

²⁶⁴ W poniższych rozważaniach głównie zajmuję się zapisywaniem nagrania audio, chociaż warto mieć na uwadze różnice zachodzące przy zapisywaniu zawartości video.

skłania do zwiększania kompletności nagrań, na podstawie których transkrypt jest sporządzany. Można podejmować próby podnoszenia tzw. inkluzyjności nagrań, za pomocą merytorycznych bądź technicznych zabiegów ukierunkowanych na zwiększanie zakresu informacji, które mogą zostać zapisane na nośniku. Działania merytoryczne to przede wszystkim dopasowanie sposobu transkrypcji do natury badanego zjawiska oraz do problemu badawczego (por. Ochs, 1979, s. 44-50). Działania techniczne²⁶⁵ to odpowiednie aranżowanie nagrania²⁶⁶, rozmieszczenie mikrofonów oraz jakość techniczna sprzętu, a także możliwości opracowania, jakie posiada badacz lub zespół badaczy (Peräkylä, 1997). Owe możliwości opracowania wiążą się z czasem i dostępnymi środkami finansowymi oraz stopniem znajomości programów komputerowych wspomagających transkrypcję (Kvale, 2004).

Zabiegi wokół jak najwierniejszego zarejestrowania danych obserwacyjnych, choć obniżają efekt wpływu obserwatora na obserwowane zjawisko, to jednak nie eliminują problemów z selektywnością obserwacji – przenoszą je tylko na etap transkrypcji (Ochs, 1979, s. 44). Wtedy osoba transkrybująca (lub badacz) intensywnie i uważnie słucha nagrania i je przepisuje, co zmienia jakoby status materiału – z niestabilnego, staje się ono trwałym, niezmiennym i łatwym w obsłudze zapisem (ten Have, 2002). Ukierunkowanie uwagi podczas słuchania nagrania jest regulowane kategoriami zachowań werbalnych i niewerbalnych, którymi osoba transkrybująca powinna się posłużyć, przepisując tekst. Transkrypcja dokonuje się na podstawie utrwalonego źródła danych, które stanowi swoistą bazę, co wydaje się oczywiste. A jednak wiąże się z tym pewna kontrowersja: co stanowi dla badacza źródło danych – zapis, nagranie czy rzeczywiste społeczne zjawisko? Niektórzy badacze twierdzą, że powinno się wracać w razie jakichkolwiek wątpliwości do nagrań (ten Have, 2002; Oliver i in., 2005; Duranti, 1997; Psathas, Anderson, 1990, w: Lapadat, Lindsey, 1998). Jednak równie często jako podstawowe źródło danych²⁶⁷ traktuje się transkrypt (Peräkylä, 1997). Rozstrzygnięcie to wyznacza odmienne traktowanie transkryptu – jako niezmiennego, bądź ulegającego modyfikacji źródła danych.

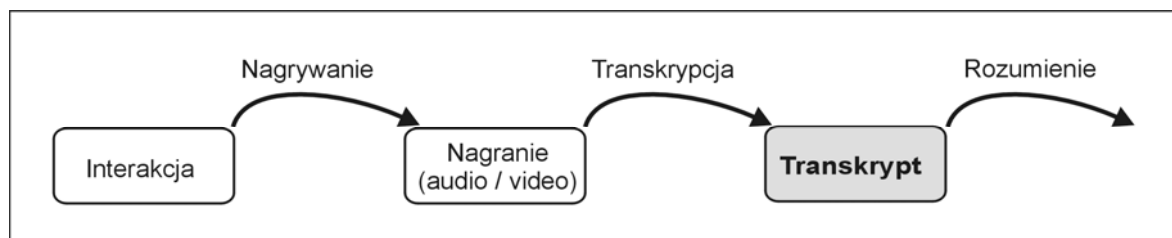
Proces transkrypcji i jego efekt (transkrypt) wyraźnie wydziela się w analizie konwersacji (ten Have, 2002; 1990), gdzie akcentuje się następującą sekwencję obiektów i działań podejmowanych wobec nich: początkowa oryginalna interakcja → *nagrywanie* →

²⁶⁵ Na przykład sugeruje się, że wielokierunkowy mikrofon nadaje się do nagrywania dyskusji w małych grupach, mikrofon przypinany do klapy dla wywiadów „jeden do jednego”, a bezprzewodowy dla nagrywania osób przemieszczających się, na przykład biegających podczas mówienia dzieci (Lapadat, 2000).

²⁶⁶ Jeśli planowane jest nagranie video, to zakres zarejestrowanych danych będzie wiązał się także z wyborami operatora dotyczącymi przyzwolenia na kadrowanie, kierowanie kamerą, momenty zbliżeń itp. (por. Kvale, 2004, s. 165).

²⁶⁷ Daniłowicz (1981, s. 43-55) dokonał rozróżnienia terminów: źródło, materiał i dane. Źródło to każda wypowiedź, która może zostać zrozumiana, posiada najczęściej nadawcę, który odnosi się do jakiejś rzeczywistości. Utrwalenie źródeł sprawia, że stają się one materiałem, natomiast selektywne podejście do materiału stwarza dane. Dane (informacje) są zbiorem odpowiedzi na pytania badacza, uzyskiwanych w toku analizy materiałów. W tym rozumieniu transkrypt nie jest więc źródłem, a jego status mieści się między materiałem a danymi.

(audio/video) nagranie → *transkrypcja* → transkrypt → *rozumienie* → analiza proceduralna → argument analityczny²⁶⁸ (por. Rysunek 27).



Rysunek 27. Transkrypcja i transkrypt w procesie analizy konwersacyjnej. Opracowanie własne na podstawie: ten Have (2002).

Sekwencja ta, wychodząc od rzeczywistego zjawiska społecznego, a dochodząc w procedurze analizy do argumentu, obrazuje proces selekcji, dokonywanej podczas badania. Między rzeczywistością, nagraniem a jego transkryptem dochodzi na każdym z etapów do narastającej (sukcesywnej) redukcji istotnych (być może) właściwości. Proces ten jest nieodwracalny i kolejny etap opracowania danych nie pozwala odtworzyć w pełni zjawiska naturalnego. Z drugiej strony redukcja dotyczy także informacji zbędnych – w sekwencji działań wyodrębnia się właściwości specyficzne dla badanego zjawiska²⁶⁹. Dlatego powstaje tutaj bardzo ważne z punktu widzenia praktyk transkrypcyjnych pytanie: jeśli selekcja i redukcja są nie do uniknięcia, to jakie jest jej kryterium, oraz jaką zakłada się relację nagrania do transkryptu?

3.3.2 Transkrypcja jako reprezentacja i interpretacja

Transkrypt w odniesieniu do nagrania konceptualizuje się bądź jako reprezentację bądź jako interpretację, przyjmując odpowiednio stanowisko naturalistyczne i dentauralistyczne (Oliver i in., 2005) lub stawiając pytanie o realizm *versus* konstruktywizm transkrypcji²⁷⁰ (Lapadat, Lindsey, 1998; Lapadat, 2000). Dychotomia ta wyznaczać będzie zarówno odmienne założenia teoretyczne jak i praktyki transkrypcyjne. Można o nich myśleć także jako krańcach kontinuum praktyk transkrypcyjnych (Oliver i in., 2005).

Przyjmując stanowisko naturalizmu (pozytywizmu), zakłada się (Oliver i in., 2005), że język reprezentuje rzeczywistość i trzeba w transkrypcji dążyć do jak najprecyzyjniejszego względem zjawiska językowego zapisu, transparentności i dosłowności. Dobra transkrypcja to taka, która jest obiektywna, nie wpływa na dane i ogranicza ich redukcję. Między nagraniem a transkryptem powinna zachodzić odpowiedniość

²⁶⁸ Ang. original (inter-)action → *recording* → (audio/video-) record → *transcription* → transcript → (action) *understanding* → procedural *analysis* → analytical argument (ten Have, 1997). W niniejszych rozważaniach zatrzymuję się na stadium przyczyniania się transkryptu do rozumienia interakcji.

²⁶⁹ „Celem transkrypcji jest poprawić wzrok badacza” (Lapadat, 2000, 214).

²⁷⁰ Por. dychotomia pozytywizm *versus* interpretatywizm (Lapadat, Lindsey, 1998; Lapadat, 2000).

polegająca na niedwuznacznym wiązaniu „jeden do jednego” elementu dyskursu z symbolem, którym można go przedstawić (du Bois, w: Lapadat, Lindsey, 1998). W podejściu tym wybiera się do analizy interakcyjne zachowania językowe (werbalne i paralingwistyczne, rzadziej niewerbalne), którym przypisuje się ściśle systemy notacji, czyli zestawy symboli, służące jednoznacznej i precyzyjnej reprezentacji tekstu. Celem transkrypcji (ten Have, 2002) jest tu adekwatne rozpoznanie słów i pokazanie, jak one brzmiały. Pierwszy aspekt – rozpoznania słów – determinowany jest wiedzą o języku (i jego zastosowania w społeczeństwie), jaką posiada przepisujący. Drugi aspekt, czyli pokazanie brzmienia słów, wiąże się z kolei z umiejętnością dystansowania się od zasad języka i słuchanie tego, co rzeczywiście zostało powiedziane. Pierwszy etap służy budowaniu realizmu transkryptu, a drugi uzyskiwaniu użyteczności w analizie, a ich efektem jest (naturalistyczna) czytelność transkryptu. Naturalistom zarzuca się jednak (por. Oliver i in., 2005), iż nie zauważają, że skupianie się na szczegółach może prowadzić do błędów w rozumieniu, na jakie narażona jest osoba korzystająca z transkrypcji. Ponadto takie detaliczne transkrypcje są zwykle mało czytelne dla osób nie przeciwiczonych w stosowaniu systemów notacji (Price, 2004; Jefferson, 2004a; O’Connell, Kowal, 1999).

Według naturalistów głównym kryterium jakości transkryptu jest jego czytelność, rozumiana najczęściej jako dokładność brzmienia, uzyskiwanego po przeczytaniu transkryptu wobec oryginalnego brzmienia komunikatu (Romero i in., 2002). W badaniach empirycznych w obszarze psycholingwistyki Romero i współpracownicy (2002) sprawdzali czytelność transkryptu, określając stopień poprawności, w jakim osoba początkująca (właśnie dowiadująca się, co oznaczają symbole w transkrypcie) jest w stanie przeczytać transkrypt (wymówić tekst²⁷¹) – szczególnie, jeśli chodzi o czasową organizację wypowiedzi. Stworzyli osobom badanym różne warunki wykonania zadania: dostarczali bądź zwykłego zapisu bez żadnych notacji (tylko komponenty werbalne), transkryptu z notacjami wg systemu proponowanego w pracach trzech różnych autorów²⁷² (zawierających między innymi organizację czasową), a także mieszane warunki, czyli połączenie każdego transkryptu z nagraniem i samo nagranie. Osobom badanym polecono wymówić zdanie tak, jak zostało ono wypowiedziane (osoby posiadające nagranie) lub jak mogłoby brzmieć (dla osób posiadających transkrypt w dowolnej wersji). Wyniki analiz wykazały, że brzmienie odtwarzane na podstawie transkryptu według którejkolwiek z trzech notacji okazał się pod względem organizacji temporalnej najbliższe oryginałowi (tzw. efekt notacji). Gorsze odtworzenia, nierespektujące czasowej organizacji wypowiedzi uzyskano w przypadku łączenia transkryptów i nagrań, następnie na podstawie samego nagrania i w końcu zwykłego

²⁷¹ Tekstem w referowanych badaniach było dwudziestojednosylabowe pytanie zdane przez Bernarda Shawa w wywiadzie w telewizji CNN z Margaret Thatcher z okazji zakończenia prowadzenia kolonii brytyjskiej w Hong Kongu: *My final question: At these historic ceremonies, will you be fighting back tears?* (Romero i in. 2002).

²⁷² Byli to: Selting i in., 1998; Ehlich, 1993 i Gutfleisch i in. 1989 (w: Romero i in. 2002 – por. s. 622, gdzie przedstawione są sporządzone transkrypty tego zdania).

przepisania (transkryptu bez notacji). Badacze zastanawiają się jednak, czy efekt notacji nie jest artefaktem – warunki łączenia wersji transkryptów i nagrań mogły, ich zdaniem, percepcyjnie przeładować osoby badane, doprowadzając do gorszego wykonania. Z pewnością jednak odtworzenie na podstawie wersji tekstu bez notacji nie odzwierciedlało rzeczywistej oryginalnej wymowy zdania Shawa.

Kryterium czytelności transkryptów nie polega jedynie na tym, czy osoba przeczyta płynnie na głos, to co zapisane, ale czy adekwatnie przekazane zostały znaczenia (O'Connell, Kowal, 1999). Właśnie zwolennicy denaturalizmu (Oliver i in., 2005; interpretywizmu – Lapadat, Lindsey, 1998) twierdzą, że ponieważ język kreuje rzeczywistość, to ważniejsze niż uzyskanie kompletności transkrypcji, jest odzwierciedlenie zawartości informacyjnej (treści, znaczenia) mowy. Używa się w transkryptach standardową ortografię (a nie zapis fonetyczny). Odzwierciedlanie znaczeń pociąga za sobą nieuchronnie zjawisko interpretacji²⁷³, która tutaj jest uznawana za nieodłączną cechę transkrypcji (Kvale, 2004, s. 164; Mishler, 1993, w: Lapadat, Lindsey, 1998). Co ciekawe, aktywności interpretacyjnej nie ogranicza się tylko do czynności osoby transkrybującej lub czytającej transkrypt – interpretacja może dotyczyć także aktywności interpretacyjnej osób uczestniczących w zapisywanej konwersacji (Gumperz, Berenz, 1993; w: Lapadat, Lindsey, 1998). Na przykład, jeśli transkrypcji poddawany jest wywiad, to także interpretacyjne aspekty uczestnictwa badacza w interakcji (co myślał, czym się kierował, zadając kolejne pytanie, itp.) powinno zostać również utrwalone. Pewne wskazówki, co do dalszej analizy, zależą będą od wskazówek kontekstowych, które zostały przedstawione. Taka obserwacja „terenu” przyczynić się może również do celowego wyboru fragmentów nagrań, które poddawane będą dokładniejszemu oglądowi (Hamo i in., 2004; Duranti, 1997). W podejściu denaturalistycznym podkreśla się kontekstualność poddawanych transkrypcji zjawisk językowych, jednak nie oferuje się ani wyraźnych reguł wyboru zjawisk językowych i pozajęzykowych, ani nie podaje się dokładnych wskazówek transkrypcji.

Jest kwestią kontrowersyjną, czy transkrypty zorientowane naturalistycznie rzeczywiście unikają interpretacji. Na przykład Jefferson (1985, s. 25), ideowo mieszcząca się w podejściu naturalistycznym, wyraźnie wskazuje, iż mówiąc o transkrypcie, mówimy właściwie o tym, na czym skupia się uwaga osoby transkrybującej. Siłą rzeczy, sam proces reprezentacji tego, co audialne i wizualne (interakcyjne, dynamiczne) w tekście jest selekcją i w ślad za tym uproszczeniem i w pewnym sensie idealizacją tak nagrania jak i rzeczywistego zjawiska. Procesy uwagi wiążą się jednak bardziej z tym, jakie kategorie wybrano i czy adekwatnie zostały zaprezentowane. Jednak oprócz decyzji, co należy zapisywać i jakie stosować do tego symbole, jest też pytanie, jak sposób

²⁷³ Kvale (2004, s. 169) napisał: „Dokonywanie transkrypcji pociąga za sobą tłumaczenie z języka mówionego z jego własnym zbiorem reguł, na język pisany, z innym zbiorem reguł. Transkrypcje nie są kopiami albo reprezentacjami tej samej pierwotnej rzeczywistości, są świadectwem pisanym określonych interpretacji, stanowiących użyteczne narzędzie uzyskania określonych celów”.

transkrypcji wpływać będzie na rozumienie reprezentowanego zjawiska komunikacyjnego? I prawdopodobnie w tym kontekście transkrypt ma największą moc interpretacyjną – może ukrywać lub uwypuklać pewne aspekty komunikacyjne, a w ten sposób perswazyjnie wpływać na sposób interpretacji.

Tedlock (1983, w: Noy, 2003; por. też segmentowanie w: Stinson i in., 1994) sugeruje, że wizualne formatowanie tekstu to jednocześnie jego interpretacja. Nie można formatować neutralnie (bez założeń, co do znaczenia i ważności), a układanie tekstu przynosi odbiorcy dodatkowe dane. Dzielenie tekstu w pary przyległe²⁷⁴ akcentuje wymianę informacji i oczekiwań. Dla zapisu monologów (autonarracji) stosuje się czasem zapis poetycki w formie wierszy i zwrotek (por. Lapadat, 2000; Miles, Huberman, 2000, s. 116; McLeod, Balamoutsou, 1999). Technika ta głównie bazuje na pauzach, rytmie i intonacji wypowiedzi, a służy przedstawieniu informacji, po to żeby czytelnik uczestniczył w opowiadaniu, tak jak rzeczywiście było ono opowiedziane i pozwala lepiej zrozumieć, jak osoba badana buduje moment kulminacyjny swojej wypowiedzi. Taka transkrypcja odwołuje się do kulturowej skłonności ludzi do reprezentowania doświadczenia w formie poezji i narracji (McLeod, Balamoutsou, 1999).

Z kolei wg Ochs (1979) układ graficzny kartki niesie ze sobą sugestii interpretacyjne, gdyż zachęca do łączenia ze sobą niezależnych twierdzeń lub odwrotnie, traktowania wypowiedzi niezależnie. Na przykład tabulatory mogą oznaczać przerwy w wypowiedzi, a równoległość wypowiedzi w tabeli ich jednoczesność. Według Ochs (*ibidem*) istnieją dwie główne kulturowe reguły zapisu i czytania brzemienne w skutki. Po pierwsze zapis „od góry do dołu” zakłada pewną tendencyjną spójność wypowiedzi – wypowiedzi niżej traktowane są jako pojawiające się później w czasie, jako oparte na wcześniejszych. Ta oczywistość w przypadku komunikacji dorosłych, jest wg Ochs przyczyną błędów w interpretacji wypowiedzi dzieci, u których porządek wypowiedzi jest mniej wyraźny, a wypowiedź często niespójna. Po drugie układ „prawo – lewo” sugeruje ważność informacji umieszczonej po lewej stronie kartki. Jeśli transkrypt będzie zawierał tabelę (z kolumnami osobno dla każdego rozmówcy), to uprzywilejowaną pozycję ma osoba w lewej kolumnie. Czytelnik będzie jej przypisywał inicjowanie rozmowy (dominację i kontrolę, por. Corsaro, w: Ochs, 1979), z powodu czasowego pierwszeństwa związanego z zasadą czytania od strony lewej do prawej²⁷⁵. Jeśli natomiast w transkrypcie będą umieszczone informacje o zachowaniach niewerbalnych (szczególnie, jeśli jest to transkrypcja z zapisu video), to wybór ich umiejscowienia może na przykład sugerować wynikanie jednych z drugich, natomiast badania nad komunikacją niewerbalną sugerują, iż sygnały niewerbalne mogą być alternatywą dla wypowiedzi, a nie ich uzupełnieniem. W ogóle sam fakt oddzielania tych zachowań od

²⁷⁴ Para przyległa składa się z dwóch wypowiedzi pochodzących od dwóch osób, łączy ją zasada odpowiedniości: pierwszy jej człon wyznacza drugi, np. pytanie – odpowiedź; prośba-obietnica (Kurcz, 2000, s. 150).

²⁷⁵ Wynikające z tego trudności opisuje Ochs (1979, s. 49-51) ponownie na przykładzie zapisu rozmowy dzieci z dorosłymi.

siebie w kolumnie, może prowadzić do przeceniania ich oddzielności; zapisywanie ich łącznie – rozrywać wypowiedź, szczególnie gdy na przykład dwa działania zostały podjęte podczas jednej wypowiedzi (por. Tabela 34).

Tabela 34. Zachowania i wypowiedzi zapisywane w kolejności ich pojawiania się. Uwaga: wypowiedzi i zachowania, pojawiające się u dwóch uczestników w tym samym czasie są oznaczane tą samą numeracją. Opracowanie na podstawie Ochs, 1979, s. 60

Uczestnik 1		Uczestnik 2	
Niewerbalne	Werbalne	Niewerbalne	Werbalne
¹ zachowanie	¹ wypowiedź	² zachowanie	² wypowiedź
³ zachowanie	wypo ³ wiedź ⁴	⁴ zachowanie	
⁵ zachowanie		⁵ zachowanie	⁵ wypo ⁶ wiedź ⁷
⁷ zachowanie		⁶ zachowanie	

Jak wskazałam, w transkrypcji operować można przestrzenią (kartki), czyli wykorzystywać spostrzeżenie jako mechanizm konstruujący znaczenia. Wróć jednak do kwestii wyboru zachowań językowych i pozajęzykowych, które mają zostać przedstawione w transkrypcie.

3.3.3 Zachowania językowe i pozajęzykowe podlegające transkrypcji

Każdy badacz jakościowy podejmuje decyzję, czy i co poddawać transkrypcji oraz jak reprezentować, niezależnie od tego, czy korzysta z systemów istniejących, czy też podejmuje próby ich adaptowania lub tworzy własne notacje (Lapadat, Lindsey, 1998; Ericsson, Simon, 1995). Podstawowe kategorie zjawisk komunikacyjnych (Lapadat, 2000; Freeman, 2001; Price, 2004), poddawanych transkrypcji w różnych systemach, to zachowania językowe i paralingwistyczne oraz pozajęzykowe (głównie kontakt wzrokowy, mimika, pantomimika, proksemika). Jeśli chodzi o zachowania językowe i paralingwistyczne, to transkrypcja jest jakby przepisywaniem (obowiązuje wierność między mówionym a napisanym), ale w wypadku umieszczenia zachowań pozajęzykowych – dopisywaniem (wierność między zachowaniem a napisanym). Aspekty zjawisk komunikacyjnych podlegające transkrypcji (Ochs, 1979) podzielić można na kilka podstawowych grup (por. Tabela 35), które jednak nie stanowią jak się wydaje całego systemu: poziom informacyjny, segmentacyjny, poziom wypowiedzi, słów, sylab i zgłosek, paralingwistyczny, komunikacji niewerbalnej i innych zjawisk towarzyszących rozmowie.

Tabela 35. Zjawiska przedstawiane (symbolizowane) w transkrypcji mówionych tekstów. Opracowanie własne na podstawie cytowanej literatury.

Typ zjawiska	Charakterystyka
Poziom informacyjny	Nagłówek z informacjami o osobie badanej (tożsamość, płeć) oraz o takich aspektach technicznych, jak: data nagrania, data sporządzenia transkryptu, wskazówki co do powrotu do źródłowego nagrania, czasie trwania całego nagrania itp.
Poziom segmentacyjny	Tożsamość mówiącego, natura przejścia między wypowiedziami, relacja sekwencji, typy nakładania się wypowiedzi
Poziom wypowiedzi	Granice i modalność wypowiedzi, przerwy, pauzy między wypowiedziami
Poziom słów	Granice słów, przycięte słowa, formy niestandardowe, nieznane, onomatopeje, literowane słowa, akronimy, skróty. Aspekty prozodyczne (zmiany w intonacji, pauzy wewnątrz słów i między słowami)
Poziom sylabiczny	Wydłużanie i ograniczanie zgłosek (syllab)
Poziom pozasegmentacyjny	- jednostki intonacyjne (niekompletność, granice, opadanie i wznoszenie się); - wysoka lub niska częstotliwość podstawowa głosu (<i>pitch</i>); - nacisk, emfaza, właściwości rytmu; - intensywność, głośność (relatywna lub absolutna); - tempo mówienia i jego zmiany; - pauzy (ciche lub wokalizowane, wydychanie słyszalne, obliczanie długości pauzy).
Poziom paralingwistyczny	Pół-słowne i bezsłowne wokalizacje; inne zdarzenia jak krzyk lub podśpiewywanie. Sygnały odpowiedzi zastępujące wypowiedź (tzw. tokeny, <i>response tokens</i> , w: Oliver i in., 2005) – są one intencjonalne, wiążą się ze znaczeniem choć literalnie go nie mają...?, służą kontynuacji (Mm, hm), okazaniu zrozumienia (Aha, mhm), poprawieniu / ponowieniu (huh, he).
Komunikacja niewerbalna	Mimika, pantomimika, proksemika, kontakt wzrokowy.
Zjawiska towarzyszące rozmowie	Informacje kinestetyczne, typ tekstu, odgłosy z otoczenia. Kontekstualne komentarze, notatki terenowe.
Poziom metatranskrypcyjny	To, co niejasne, niepewne, niesłyszalne, prawdopodobne, domyślne. Inne oznaczenia wprowadzanie przez osobę transkrybującą, sugerujące poddanie fragmentu transkrypcji refleksji.

Choć część zjawisk nie ma charakteru językowego, to ich włączenie w transkrypt ma na celu zapobieganie dekontekstualizacji (por. Kvale, 2004, s. 169-172). Czasem wskazuje się też, że transkrypcja danych pozwala badaczom zbyt zaangażowanym w badania (tzw. etnografom zadurzonym) zdystansować się do terenu (Hamo i in., 2004). Tekst transkryptu poddaje interakcję mikroskopowemu oglądowi zachęca do analitycznej, a nie globalnej perspektywy.

Ważną decyzją jest obranie podstawowej jednostki transkrypcji, która to jednostka może mieć charakter formalny lub treściowy. Za podstawową jednostkę transkrypcji uznaje się elementarny sposób porządkowania zapisu, co nie jest równoznaczne z

najmniejszą jednostką poddawaną zapisowi. Otóż detaliczne transkrypcje w analizie konwersacji (por. dalej) skupiają się na fonemach i sylabach (poziom sylabiczny), ale za jednostkę transkrypcji przyjmują parę przyległą, zabieranie głosu lub jednostkę konwersacyjną (por. Ochs, 1979, s. 65). Jednostką transkrypcji bywa także tzw. grupa oddechowa – ciąg słów wypowiedziany na jednym oddechu (Gumprez, Berenz, 1993), jest to wtedy jednostka formalna. Niekiedy jednak używa się jednostek informacyjnych (ideowych), które mają już charakter znaczeniowy, a mogą być nimi, szczególnie w badaniu rozmów dzieci, tzw. wypowiedzenia, czyli szeregi występujących po sobie i powiązanych ze sobą znaków językowych, stanowiących spójną i znaczeniowo samodzielną całość (por. Ochs, 1979, s. 63)²⁷⁶. Wypowiedzenie nie jest zdaniem w sensie gramatycznym, ale jest jednostką semantyczną. Wybór jednostki transkrypcji powinien być podyktowany przede wszystkim jej istotnością względem celu badawczego, czyli być uzasadniony teoretycznie (Ochs, 1979; Price, 2004).

3.3.4 Konwencje i systemy transkrypcji

Dobrze opisane konwencje transkrypcji podnoszą spójność jednego transkryptu oraz w obrębie całości materiału zebranego w badaniu. Można dzięki nim osiągnąć wyższe wskaźniki zgodności między transkrybującymi, szczególnie, jeśli system konwencji (system symboli) jest zrozumiały i nie przeczy zdrowemu rozsądkowi (intuicyjny). W ciągu lat badań, głównie jakościowych, systemy notacji zaczęły się mnożyć (Lapadat, Lindsey, 1998) i jednocześnie badacze nie muszą tworzyć własnych konwencji, ale mogą korzystać z już istniejących. Nie oznacza to jednak inkorporowania wszelkich wypracowanych w ramach danego systemu kategorii i ich symboli, dlatego że stosowana konwencja musi być dopasowana do badanego zjawiska komunikacyjnego i problemu badawczego (Lapadat, 2000). Chociaż nie istnieje system odpowiadający wszystkim wymaganiom, to jednak istnieje system najczęściej przywoływany przez badaczy korzystających z transkrypcji – jest to system wypracowywany przez wiele lat praktyki przez Gail Jefferson (2004a), który realizuje założenia podejścia naturalistycznego.

3.3.4.1 System Jefferson i jego modyfikacje

Uproszczone wersje systemu Jefferson (2004a; Sachs, Schegloff, Jefferson, 1974), powstałego w obrębie analizy konwersacji, to najpowszechniejszy sposób transkrypcji, szczególnie w języku angielskim (Lapadat, 2000; Stemplewska-Żakowicz, 2005, t.1, s. 183-185). System Jefferson uznany został przez Ochs (1979, s. 43) za ugruntowany w empirycznych studiach nad językiem. Powstał dla potrzeb analizy konwersacji

²⁷⁶ Z kolei w przystosowanym do analiz komputerowych standaryzowanym systemie transkrypcji *Göteborg Transcription Standard (GTS)* stosuje się zamiast wypowiedzenia tzw. przyczynek (*contribution*), aby nie wyłączać zachowań niewerbalnych, jako ważnych organizatorów interakcji.

(przedmiotem uwagi są dialogi), dlatego przedstawię w skrócie podstawowe założenia analizy konwersacji, gdyż będą się one odzwierciedlać w przyjmowanych konwencjach. W analizie konwersacji zakłada się, że codzienna rozmowa jest systematycznie i silnie zorganizowana. Składa się głównie z par przyległych, choć także z bardziej złożonych układów wypowiedzi (np. struktur zagnieżdżonych). Poszukuje się w analizie konwersacji prawidłowości rozmów, takich jak kolejność zabierania głosu czy sposób dawania znaków zakończenia wypowiedzi, poprawiania się, a także illokucji i perlokucji (rozumienia intencji i reagowania na nią – Kurcz, 2000; Jefferson, 1983b). Analiza rozmowy powinna ponadto bazować na naturalnie pojawiających się danych, które to dane można analitycznie przeformułować (Cicourel w: Dobrzański, 1999). W analizie konwersacji oprócz organizacji dyskursu uwagą obejmuje się akcentowanie, intonowanie i wymowę.

Główne kategorie zachowań językowych wykorzystanych przez Jefferson (2004a) to zorganizowanie czasowe wypowiedzi (odzwierciedlane za pomocą symboli i w układzie przestrzennym) oraz wymowa. W niewielkim stopniu symbolizuje się tutaj zachowania pozajęzykowe. Poniższa tabela przedstawia podstawowy system transkrypcji wraz z drobnymi jego modyfikacjami i wariantami, które wprowadza Jefferson oraz inni badacze (Tabela 36 oraz Tabela 37).

Tabela 36. System transkrypcji wg Jefferson. Opracowanie własne na podstawie Jefferson (2004a); Sachs, Schegloff, Jefferson (1974); por. Stemplewska-Żakowicz (2005, t. 1., s. 1184-185); Laitila i in., (2001); Menard-Warwick (2005); Muntigl (2004); Hamo i in. (2004); Ochs (1979); Antaki i in. (2003). Szare pola oznaczają notacje, będące modyfikacją systemu Jefferson.

Kategoria	Symbol (notacja)	Objaśnienie	
Zorganizowanie zapisu	1 2	Numerowanie linii w transkrypcji. Najwygodniej po prawej stronie, gdyż po lewej zapisuje się tożsamość osoby mówiącej.	
	Zjawisko	Wybrane, badane zjawisko zaznacza się pogrubieniem	
	→	Wers, w którym się znajduje wybrane badane zjawisko	
	[...]	Ominięcie fragmentu tekstu; brak fragmentu w transkrypcji	
Tożsamość osoby mówiącej	A: B:	Oznaczenie osób mówiących	
	Walter;	Oddzielenie imienia mówiącego średnikiem i spacjami	
	?;	Zamiast imienia oznacza brak możliwości zidentyfikowania mówiącego	
	??;	Zamiast imienia oznacza brak możliwości zidentyfikowania mówiącego, ale jest to inny mówiący, niż ten uprzednio nie zidentyfikowany	
	? Walter;	Prawdopodobieństwo identyfikacji mówiącego	
Pauzy, czas trwania, tempo i sekwencje	a)	.. lub --	Niemierzona pauza krótka
		...	Niemierzona pauza średnia
		Niemierzona pauza długa
	b)	(.) lub ()	Krótką, niemierzona pauza
		(1,4)	Pauza mierzona z dokładnością do dziesiątej sekundy
	-		Ucięcie wypowiedzi

	: lub :::	Przedłużenie głoski lub sylaby; długość przedłużenia określona jest ilością dwukropków
	=	Znak pojawia się na końcu jednej wypowiedzi i na początku drugiej (czyli dwa razy) i oznacza 1. nakładanie się wypowiedzi z wtrąceniem się (nieznacznym, krótkim) drugiego rozmówcy; 2. brak przerwy między wypowiedziami dwóch osób. Jeśli pojawia się pojedynczo, w jednej wypowiedzi, to oznacza brak przerwy, choć przerwa taka była oczekiwana, np. z powodu zakończenia zdania.
	[] Lub //	Początek i koniec nakładania się na siebie wypowiedzi dwojga rozmówców
	>szybko<	Przyspieszona wypowiedź względem pozostałych
	>>szybciej<<	Bardzo szybko
	>przyspieszony	Przyspieszony początek słowa
	<wolno>	Spowolniona wypowiedź względem pozostałych
	<<wolniej>>	Bardzo powoli
Głośność	GŁOŚNO	Wielkie litery oznaczają głośność, krzykliwość wypowiedzi, ocenianą relatywnie względem pozostałych wypowiedzi
	°cicho°	Cicha, miękka wypowiedź, oceniana relatywnie względem pozostałych wypowiedzi
	°°cicho°°	Bardzo cicho
Oddychanie	.hhh	Wdech
	hhh	Wydech
	(hh)	Wydychanie wewnątrz słowa
Intonacja	.	Opadająca, końcowa
	;	Opadająca nieznacznna
	?	Wznosząca, końcowa
	,	Kontynuująca intonacja, często lekko opadająca
	?, lub ¿	Lekko wznosząca intonacja końcowa
	!	Ożywiony ton, niekoniecznie eksklamacja
	↑	Wysoka częstotliwość podstawowa głosu
	↓	Niska częstotliwość podstawowa głosu
	<u>emfaza</u>	Wymówione z naciskiem, emfazą
Wątpliwości, komentarze	(domysły)	Prawdopodobne fragmenty wypowiedzi, co do których nie ma pewności (słabo słyszalne);
	(coś)/(nic)	Domysły z podanymi alternatywami
	(??) lub /?/	Niejasna wypowiedź, długa w przybliżeniu na tyle, ile zajmuje miejsce między nawiasami;
	((komentarze)) lub komentarze	Informacja na temat zachowania pozajęzykowego; por. dalej śmiech i płacz.
Śmiech	Heh lub (śmieje się) lub	Śmiech; długość śmiechu to liczba heh; por inne oznaczenie śmiechu – bardziej i mniej szczegółowe. Tekst w nawiasach czasami oznacza też informację dodaną przez autora transkryptu (Laitila i in., 2001).
Uśmiech	£zabawne£ lub \$zabawne\$	Wypowiadanie wybranych słów z uśmiechem
Inne	(b)	Litera w nawiasie pisana italiką oznacza rozpoczynanie przez osobę słowa, które zaraz wypowiedziane będzie w całości.

	piskliwie	Piskliwy lub skrzeczący głos; symbol ten może być stosowany także wewnątrz wyrazu, gdy któraś jego część wypowiedziana została piskliwie.
	#słowo#	Zwracający uwagę niezwykle ton (wymaga wyjaśnienia)
	Słowo/słowo/	Rytmiczna wymowa

Informacje prozodyczne (sposób akcentowania, długość samogłosek, rytm wypowiedzi) powinny być reprezentowane za pomocą adekwatnego systemu znaków, jeśli mają dostarczyć informacji o stanach emocjonalnych przeżywanych przez rozmówców (por. Herrmann, Grabowski, 1994). W większości systemów transkrypcji, znaki przestankowe nie służą jako symbole gramatyczne, ale intonacyjne. Inną kwestią jest pomiar długości lub wysokości intonacji oraz długości nacisków, przedłużania głosek, natężenia głośności oraz długości pauz. Właściwie najczęściej przyjmuje się kryterium względnej subiektywnej (zmysłowej) różnicy między wyróżniającą się wypowiedzią a jej kontekstem (O'Connell, Kowal, 1999). Pomiar pauz może być wyznaczony jeszcze bądź liczeniem w myślach sekund bądź dokładnym ustalaniem czasu, za pomocą licznika w programie odtwarzającym nagranie (ten Have, 2002).

Tabela 37. Przykłady transkrypcji. Opracowanie na podstawie Jefferson (2004a, s. 14-15)²⁷⁷

A. Zapis podstawowy bez notacji
DEAN: I don't know the full extent of it. PRESIDENT NIXON: I don't know about anything else. DEAN: I don't know either, and I would [laughs] almost hate to learn some of these things. PRESIDENT NIXON: Well, yeah. DEAN: So, that's that's that situation.
B. System Jefferson
DEAN: I ↑:don't know the (.) full ext _{ent} ↓ 'v it. ↓ (0,7) DEAN: °↓Uh:::eh° (0,9) PRESIDENT NIXON: °I don'noo° 'bout anything <u>el</u> se exc hhe[pt DEAN: [I don't <u>ei</u> ther, in I: °w'd (h)als(h)o hh <u>ate</u> tuh <u>lear</u> n [some a'a] these thi]ngs. Hh.hh.hh.hh PRESIDENT NIXON: [Well] ya:h] (0.2) DEAN: So ↑that's, hhhh <u>th</u> at situation.

Szczegółowość transkryptu zwiększa dodatkowo zapis fonetyczny, czyli sposobu wymawiania głosek (realizowany u Jefferson przez określanie miękkości i twardości głosek przez stosowanie kropek i apostrofów nad i pod literkami oraz przez stosowanie

²⁷⁷ Wybrałam do prezentacji w ramach porównania język angielski, dlatego że w tym języku głównie pracowała Jefferson, a także dlatego, iż pewne ustalenia i dobranie symboli są przez nią dopasowane właśnie do języka angielskiego. Byłoby bardzo ważne dokonać empirycznej weryfikacji użyteczności tego (i innych) systemu transkrypcji w języku polskim. Wydaje się oczywiste, iż w różnych językach zachodzić będzie potrzeba wprowadzania specyficznych notacji, podczas gdy inne pozostaną niemal bezużyteczne.

błędnego ortograficznie zapisu na korzyść odzwierciedlenia warstwy fonetycznej – 2004a; 1983). Jefferson (*ibidem*) argumentuje, iż stosowanie zapisu fonetycznego pozwala odzwierciedlić, czy osoba mówiąca popełnia błędy w wymowie, czy wypowiada się wręcz purystycznie. Zapis ortograficzny dwóch tak różnych (poprawnej i błędnej w wymowie) wypowiedzi sprowadza je jakby do jednego brzmienia. Podobną kwestię stanowi przepisywanie tekstów z dialektem lub gwarą – czy uznawać słowa wypowiedziane gwarą za błąd i je poprawiać, czy zapisywać dosłownie? Specyficzne zachowania pozajęzykowe, takie jak śmiech i płacz, posiadają czasami odrębną notację, gdyż dla dokładnych analiz konwersacyjnych, szczególnie przy analizie kolejności zabierania głosu, mogą one pełnić ważną funkcję. Samo zauważenie zjawiska śmiechu czy płaczu oraz zapis ortograficzny słów, wymawianych przy ich akompaniamencie, jest niewystarczający dla określenia ich funkcji w rozmowie. Jefferson (1985, 2004b) zajmowała się transkrypcją śmiechu i udowadniała, że detaliczny zapis (np. h euh he h-heh-he h)²⁷⁸ pomaga zrozumieć jego właściwości interakcyjne. Podobnie Hepburn (2004) wyznaczyła zestaw symboli do transkrypcji płaczu (por. Tabela 38). Symbole te są spójne z propozycją Jefferson, wykorzystując ją dla odzwierciedlenia podstawowych wokalizacji i zachowań pozajęzykowych podczas płaczu.

Tabela 38. Transkrypcja płaczu (wg Hepburn, 2004). Opracowanie własne na podstawie cytowanej literatury

Symbol	Charakterystyka
°°pomóż°°	Szeptanie
.shih	Podciągnięcie nosem
.skuh	Prychnięcie nosem
~wnuczek~	Drżący głos
K(hh)ay hhelp	Przydech (w nawiasie bardziej eksplozywny, a bez nawiasu bardziej miękki)
Huhh. Hhuh >hhuh<	Szlochanie (w nawiasie trójkątnym, gdy bardzo eksplozywne)
Mm.: Hh (3.5)	Wzdychanie i cisza

Sama Jefferson (1983, 2004a) mówi o tworzącej się przy dużej detalizacji transkryptu sztuczności i karykaturalności wypowiedzi (*comic book, caricature*) oraz obniżeniu się czytelności i w ślad za tym użyteczności transkryptu. Podobnie podważają użyteczność detalicznych systemów notacji inni zajmujący się transkrypcją badacze. Wskazują oni (O’Connell, Kowal, 1999) na przykład, iż cechy prozodyczne w naturalnej

²⁷⁸ *Nota bene*, zarzuca się temu sposobowi transkrypcji wykorzystywanie dwóch liter „he”, które są w języku angielskim słowem często używanym, narzucają znaczenie, a to może utrudniać czytanie transkrypcji (O’Connell, Kowal, 1999). Zgodnie z zasadą stosowania konwencjonalnej typografii, powinno zważać się na zmienianie znaczenia konwencjonalnych znaków i konsekwencje interpretacyjne.

rozmowie zmieniają się w sposób ciągły, a transkrypcja nadaje im stały charakter. Ponadto transkrypt traci integralność leksykalną, jeśli wprowadza się notacje wewnątrz wyrazów (*ibidem*). Wspomina się także, że zapis dosłowny w niektórych warunkach (na przykład podczas walidacji komunikatywnej) może być jatrogeny, choćby sugerować niższy poziom inteligencji osób badanych i zniechęcać do podtrzymywania zgody na udział w badaniu (Kvale, w: Lapadat, 2000). Z drugiej jednak strony, Jefferson (2004a) podtrzymuje, iż transkrypt, w którym nie uwzględniano wymowy jest ubogi w elementy dotyczące interakcji. Żartobliwie odpowiada na zarzut zaśmieciania transkryptu, że decyduje się na taki (uwzględniający warstwę fonetyczną, intonację i akcenty) system notacji, ponieważ zjawiska te są w rozmowie obecne i dodatkowo są interesujące²⁷⁹ (Jefferson, 2004b, s. 15).

To, co pojawia się w literaturze przedmiotu pod sygnaturą „System Jefferson” określić można jako pewien konglomerat podobnych konwencji transkrypcji, które stosowane są i przerabiane, często dość dowolnie przez różnych badaczy. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że sama Jefferson podjęłaby inne decyzje co do transkrypcji konkretnej wypowiedzi. O’Connell, Kowal (1999) wskazują, że choć wielu badaczy powołuje się na system Jefferson, to jednak ich transkrypty różnią się od przyjętych przez nią założeń. Oznacza to, że niemożliwe byłyby badania porównawcze oparte na transkryptach powstałych w różnych badaniach, mimo, że posługują się one podobnymi symbolami. System Jefferson zautonomizował się, (też rozproszył) i stanowi inspirację dla wielu badaczy. Podstawowym praktycznym problemem jest dostosowanie systemu notacji do potrzeb własnego projektu badawczego, głównie w zakresie szczegółowości analiz (Price, 2004). Warto też pamiętać o alternatywnych systemach.

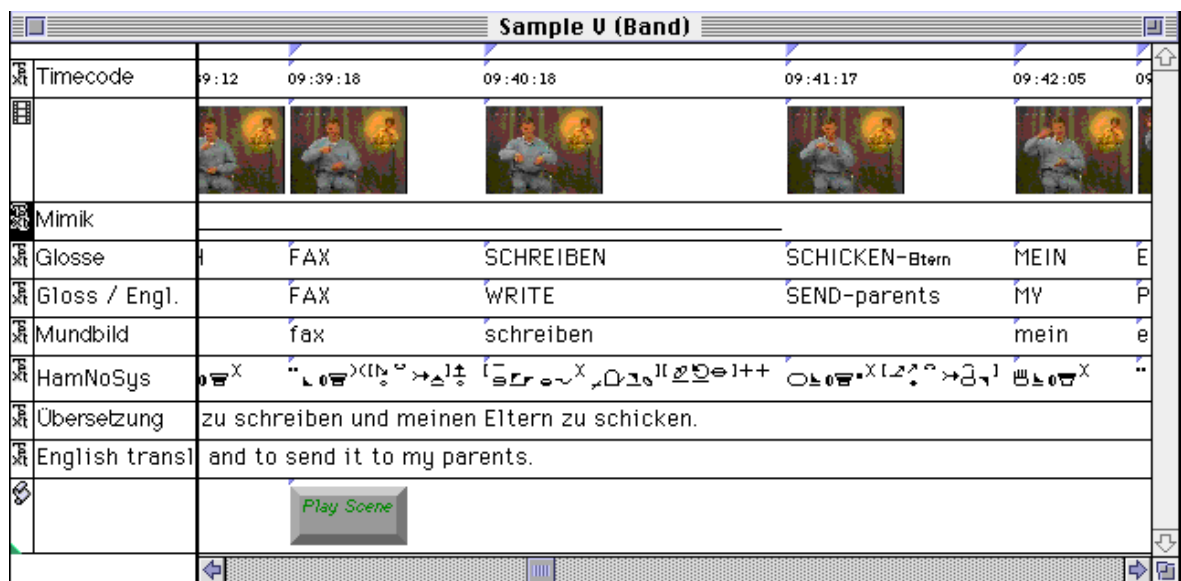
3.3.4.2 Inne rodzaje transkrypcji i możliwości przetwarzania komputerowego

Na podobnym poziomie szczegółowości transkrypcji, jak te opisywane wyżej, istnieje wiele innych systemów transkrypcji, na które wskazuje się w literaturze przedmiotu (są to na przykład, w: O’Connell, Kowal, 1999: *HIAT: A transcription system for discourse data* – Ehlich, 1993; *Transcription Notation* – Gumpert, Berenz, 1993; *CHAT Transcription System* – MacWhinney, 1995; *The London-Lund Corpus – LLC* – Svartvik, 1990). Część z nich jest ściśle związana z programami komputerowymi, które wspomagają transkrypcję. Proponowane w nich systemy notacji pokrywają się częściowo z systemem Jefferson, czasem sugerując jednak inne rozwiązania. Na przykład Gumpert i Berenz (1993), oprócz zapisu fonetycznego, w nawiasach podają alternatywnie zapis z zachowaniem standardowej ortografii; np. *I’m gonna (going to)*, a zachowania niewerbalne, przypisane mają oznaczenia literowe i zapisywane są w nawiasach

²⁷⁹ *Why put all that stuff in? Well, as they say, because it is there. Of course there is a whole lot of stuff “there” i.e. in the tapes, and it doesn’t all show up in my transcript; so, because it is there plus I think it’s interesting.* (Jefferson, 2004b, s. 15).

kwadratowych, np. [PT] - wskazywanie; [OF] - podawanie (por. zapis sygnałów niewerbalnych w: Ochs, 1979). Du Bois (w: O'Connell, Kowal, 1999) stosuje oznaczenie śmiechu symbolem @, np. gra@ndmo@the@r@@@. Różnice między tymi systemami a propozycją Jefferson dotyczą więc raczej stosowania odmiennych symboli dla wyrażenia podobnych treści.

Chciałabym zatrzymać się na systemie *HIAT* (*Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen; A transcription system for discourse data* - Ehlich, 1993, w: Schramm, 2005), który jest przykładem systemu, wykorzystanego w programach syncWRITER i EXMARALDA²⁸⁰ (por. Schmidt, 2001, 2003), które pozwalają na multimedialną integrację zebranych materiałów z transkryptami (por. Rysunek 28).



Rysunek 28. Okno programu syncWRITER. Nagranie video i transkrypt mogą być analizowane równolegle.

HIAT powstał jako system służący do transkrypcji interakcji, ale nadaje się także do zapisywania monologów i sprawozdań introspekcyjnych. Najwięcej prób jego zastosowań, przez około 30 ostatnich lat, dotyczyło transkrypcji w języku niemieckim i duńskim. Jest oparty na notacjach partyturowych, przypominających utwór na kilka głosów, co pozwala na zapis wypowiedzi różnych osób w kilku liniach, jedna pod drugą. Różne linie są w obszarze symultaniczności, dlatego precyzyjnie pokazują czasowe następstwo lub symultaniczność wypowiedzi. Wypowiedź jednego aktora może być podzielona na kilka linii. Oprócz linii wypowiedzi, *HIAT* posiada własne konwencje transkrypcji (por. Tabela 39 i Tabela 40), a także pozwala na zapisywanie komunikacji niewerbalnej (*NVC*) oraz działań (*AC*).

²⁸⁰ <http://www.rrz.uni-hamburg.de/exmaralda>

Tabela 39. Niektóre notacje HIAT. Opracowanie na podstawie: Schramm (2005).

Symbol (notacja)	Objaśnienie
/	Poprawienie siebie
...	Przerwanie wypowiedzi
((Xs))	Pauza długości X sekund
.	Krótką pauza poniżej sekundy
..	Krótką pauza około sekundy
...	Długa pauza powyżej sekundy
□	Intonacja opadająca
⁸	Intonacja wznosząca
()	Niezrozumiałe lub nie do końca zrozumiałe
o.....o	Obszar komunikacji niewerbalnej
%	Bardzo krótki obszar aktywności niewerbalnej
<u>xxx</u>	Wypowiedziane z emfazą

Tabela 40. Przykładowa transkrypcja. Opracowanie na podstawie: Schramm (2005).

Mary	Hi, how are you?	<u>Great.</u> ((1s)) I went
NVC-Mary	o-- hugs Anne -o	o--smiles - o
AC-Mary		o-----walks into living
Anne	Fine, thanks. How about you?	
NVC-Anne	o - hugs Mary -o	
AC-Anne		o-----walks into living

Software, które współpracują z systemem *HIAT*, należą do grupy programów przeznaczonych do asystowania w procesie transkrypcji. Inne asystujące programy wymagają przestrzegania własnych systemów transkrypcji (np. CHILDES - McWhinney²⁸¹ 1995, w: Gleason, Ratner, 2005, s. 377-382; Göteborg *Transcription Standard - GTS*, w: Nivre i in., 2002) albo mogą działać w bardziej elastyczny sposób (np. TRANSANA, TRANSCRIBER - por. Wilk, 2001; Barsky i in., 2005; Geer, 2004). Programy wspomagające transkrypcję mają wiele pozytywnych recenzji szczególnie ze względu na możliwość porządkowania danych audio lub video wraz z odpowiadającymi im transkryptami, natomiast główną wadą jest brak polskich interfejsów oraz obsługiwanie polskich znaków. Jefferson (2004a) wskazuje, że przygotowując transkrypt za pomocą programów komputerowych, badacz musi zmienić własne konwencje na takie, które respektuje lub proponuje program do transkrypcji, albo przywyknąć do oferowanych przez programistę notacji. Podobnie jest, gdy korzysta z programów komputerowych do analizy treści - warto wtedy sprawdzić, jaki typ tekstów (format plików) jest przez nie czytany. Edwards (1993) wskazuje, że dla programów do analizy treści najważniejsza jest systematyczność i przewidywalność zastosowanego systemu transkrypcji.

²⁸¹ <http://childes.psy.cmu.edu/>;

<http://poppy.psy.cmu.edu/childes/index.html>;

<http://atila->

www.uia.ac.be/childes

Istnieje grupa programów komputerowych, które samodzielnie przekładają wersję audio na tekst, czyli dokonują zautomatyzowanej transkrypcji²⁸². Programy automatycznie rozpoznające głos i przekładające go na tekst są alternatywą dla bardzo pracochłonnej ręcznej transkrypcji, ale warunki, w których działają optymalnie, są trudne do spełnienia – wyraźna głośna mowa, najlepiej jednego rozmówcy, wyróżniająca się z tła, mówienie z jednolitym akcentem oraz głównie język angielski (Hu i in., 2002; Schmidt, 2001; Harlow i in., 2003). Gottschalk i Bechter (2005) porównali zbieżność transkrypcji dokonywanej przez człowieka z automatycznym rozpoznawaniem tekstu przez program DNS, i okazało się, że zbieżność jest bardzo niska – nawet w zakresie liczby rozpoznanych słów, na korzyść transkrypcji dokonanej przez człowieka. O programach tych powiedzieć można w tej chwili, iż nie spełniają oczekiwań większości badaczy, choć nie brakuje także ich entuzjastów (por. Harlow i in., 2003).

3.3.5 Inne decyzje w procesie transkrypcji

Dokonywanie transkrypcji jest procesem podejmowania decyzji przez badacza (Lapadat, 2000; Kvale, 2004, s. 167). W literaturze podkreśla się zdecydowanie, iż sposób transkrypcji powinien być dopasowany do szczegółowego projektu badawczego. Dobry transkrypt (Edwards, 1993) powinien dostarczać informacji, które są relewantne z punktu widzenia opisywanych interakcji werbalnych (autentyczność) oraz sposób zapisu powinien być praktyczny, biorąc pod uwagę okoliczności, w których dane będą analizowane i zarządzane (praktyczność). Można uprościć część technicznych decyzji dzięki standaryzacji metod transkrypcji.

Standaryzacja dotyczy kategorii zachowań językowych i pozajęzykowych oraz notacji, czyli sposobów wyrażenia tych kategorii (O'Connell, Kowal, 1999). Standaryzacja transkrypcji jest jednak zjawiskiem trudnym do osiągnięcia, choć wielu badaczy (MacWhinney, 1995, w: O'Connell, Kowal, 1999; Ericsson, Simon, 1995) ją postuluje i próbuje wdrażać, ze względu na możliwości, jakie daje: szansę na zwiększenie rzetelności, możliwość korzystania z baz danych tekstowych, sporządzonych przez innych badaczy czy generalizowanie wniosków na inne dane (Lapadat, Lindsey, 1998). Kłopoty, na jakie napotyka się, to z jednej strony niska zgodność między osobami transkrybującymi ten sam tekst (O'Connell, Kowal, 2000, W: Hamo i in., 2004), a z drugiej sama natura procesu transkrypcji – refleksja nad przepisywaniem prowadzi do ciągłego ulepszania przyjętej konwencji zapisu (O'Connell, Kowal, 1999). Duże projekty badawcze wymagają jednak wielu osób transkrybujących, więc ich decyzje powinny być jak najbardziej zbieżne (Oliver i in., 2005; Lapadat, 2000). Dlatego proponuje się (*ibidem*) ustalanie minimalnych standardów transkrypcji, które będą pozwalały z jednej strony

²⁸² Np. prace w Carnegie Mellon (<http://www.speech.cs.cmu.edu>), Dragon v 9.0 SP1; i inne (<http://www.textanalysis.info>); Dragon Naturally Speaking Version 5 – DNS (Gottschalk, Bechter, 2005).

tolerować specyfikę problemów badawczych, a z drugiej podejmować jednolite decyzje w istotnych kontrowersjach.

Te zalecenia nabierają szczególnej wagi w przypadku transkrypcji denaturalistycznej, gdzie z założenia podaje się niewiele wskazówek. Podejście denaturalistyczne do transkrypcji (Oliver i in., 2005) jest szczególnie przydatne, gdy celem jest analiza zawartości komunikatu, a nie interakcji społecznej oraz gdy sama wypowiedź nie ma budowy dialogowej, ale jest na przykład złożoną autonarracją lub choćby długą odpowiedzią na otwarte pytanie w wywiadzie. Tekst dzieli się wtedy na gramatyczne i syntaktyczne jednostki. Znaki interpunkcyjne mają pomóc odzwierciedlić treść, a nie reprezentować intonację. Styl ten nazwać można literackim (Price, 2004). W podejściu denaturalistycznym akcentuje się bardziej sam proces przygotowywania transkryptu do dalszych analiz, traktując go jako element wprowadzający do kodowania. Giovannoli (2006) proponuje najpierw dokonać szkicowego zapisu słowo w słowo wraz z uwzględnieniem danych kontekstowych, a później wybrać niektóre fragmenty (np. epizody narracyjne) do re-transkrypcji zgodnie ze szczegółowymi zasadami, na przykład korzystając z osiągnięć analizy konwersacji²⁸³. Niekiedy mniej istotne dla problemu badawczego fragmenty można streścić a inne pominąć (Ratcliff, 2000). W takiej transkrypcji selektywność jest zaostrowana – eliminuje się nieważne wokalizacje, czyści powtórzenia i błędy wymowy, błędy gramatyczne, a także pomija „nieinteresujące fragmenty”, aby transkrypt lepiej przekazywał znaczenia (O’Connell, Kowal, 1999). Takie postępowanie jest nieodłącznie związane z fazą analizy, którą jest pobieranie próbek (*sampling*) tekstu.

Transkrypcja jako umiejętność praktyczna wymaga długotrwałego treningu, a niezmierną pomocą jest superwizowanie osoby początkującej (Peräkylä, 1997). Osoby transkrybujące, jak wskazują badania Lapadat i Lindsey (1998) ulegają podwójnemu złudzeniu: wydaje się im, że ich sposób jest jedynym sensownym (dopóki nie zobaczą, jak robią to inni) oraz wydaje im się, że zapisują wiernie, to co się rzeczywiście działo. Sposobem na zmniejszenie tych złudzeń jest wzajemne dyskutowanie szczególnie kontrowersyjnych kwestii. Warto wskazać, iż zaangażowanie osoby transkrybującej (Tilley, 2003) w projekt badawczy może zwiększyć wartość czynionych przez nią zapisów. Zaleca się niekiedy, aby osobą przepisującą był sam badacz, gdyż transkrypcja zaznajamia go z danymi (Lapadat, 2000). Selekcja z punktu widzenia celu badania może być wtedy poddawana refleksji. Samo czytanie przez badacza przeprowadzającego wywiad, transkryptów jego wypowiedzi w kontekście wypowiedzi osoby uczestniczącej w badaniu jest źródłem nieocenionej wiedzy – transkrypt jest mikroskopem profesjonalnych umiejętności prowadzenia rozmowy (Rogers, 2002; por. też Knapik, 2006).

²⁸³ Czasem tworzy się dwie wersje transkryptu (Oliver i in. 2005) – naturalistyczną (tekst, do którego wraca się w niektórych momentach, kopia odniesienia) i denaturalistyczną (np. dla walidacji komunikatywnej).

3.4 Wybrane metody analizy treści i metody analizy (auto)narracji

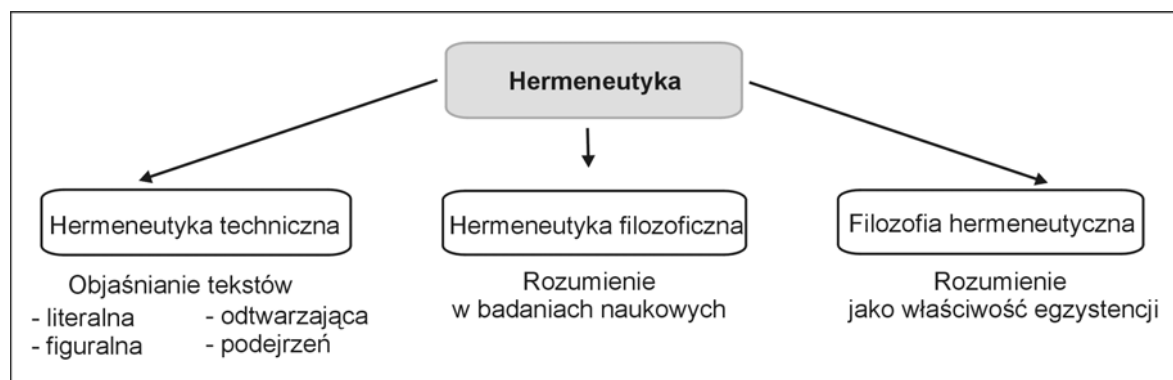
Jak piszą Feldman i współpracownicy (2004), historie opowiadane są tak, że słuchacz łapie sedno, ale gdy zostaną one przekształcone na tekst, to czytelnik częściej już ma trudność z odszyfrowaniem znaczenia. Z drugiej jednak strony, to hermeneutyka – jako teoria rozumienia tekstów właśnie – opracowała zasady odkrywania znaczeń. Przy analizie treści, jako metodzie analizy wypowiedzi, badacze (lub diagności) stają wobec dwóch źródeł informacji – tych pochodzących z kontaktu interpersonalnego (rozumienie komunikatu) i tych wynikających z zastosowania narzędzi rozumienia do określonych wypowiedzi (rozumienie tekstów). Powinny one być wobec siebie komplementarne, choć badacze bazują niekiedy tylko na tekstach, a diagności tylko na słyszanych historiach. Jak dowodzi współczesna myśl hermeneutyczna – wskazując na hermeneutyczną naturę życia – a nie jedynie filozofii – rozumienie i interpretacją są podejmowane przez osobę automatycznie i wyznaczają działania. Aby zrozumieć czy zinterpretować działania, badacze analizują więc wtórnie, dokonane już przez osoby uczestniczące w badaniu, interpretacje²⁸⁴. Proces opowiadania uaktywniony w metodach generowania autonarracji charakteryzuje się pewnymi cechami, których świadomość powinna zwiększyć rygor analiz narracyjnych. Według Feldman i współpracowników (2004) cechami tymi są wieloznaczność opowieści oraz skłonność słuchaczy do ich natychmiastowego interpretowania, a także fakt, iż opowiadający polega na ukrytych założeniach, jakie dzieli ze słuchaczami. Celem analizy narracji jest pogłębione i detaliczne poszukiwanie znaczeń, które zostały zakryte zarówno przez opowiadającego jak i przez dekontekstualizującą praktykę analityczną (analizowanie poza kontekstem rozmowy). W niniejszym podrozdziale przybliżę trzy kwestie. Po pierwsze pojęcie „rozumienie” i „interpretacja”, które stanowią rodzaj filozoficznej bazy, wyznaczającej postawę badacza analizującego teksty. Po drugie omawiam analizę treści jako metodę systematycznej analizy wypowiedzi oraz po trzecie – analizę (auto)narracji w badaniach psychologicznych oraz pozapsychologicznych.

3.4.1 Rozumienie i interpretacja

Wyjaśnianie, rozumienie i interpretacja to terminy występujące przy okazji rozważań epistemologicznych, które najczęściej rozumiane są w następujący sposób.

²⁸⁴ Pojęcia w naukach społecznych, które wskazują na ową podwójność to: „podwójnie wskaźnikowy charakter” materiału autobiograficznego (Stasiakiewicz, 1999) oraz tzw. podwójna hermeneutyka opisywana przez Giddensa (2006, s. 120). Także Foucault w swoich rozważaniach nad genealogią (2000; por. też Leszczyński, Rasiński, 2000) wskazuje, iż nie istnieje coś takiego jak „tekst źródłowy”, ostateczna podstawa komentarza – istnieją tylko interpretacje interpretacji. Ktokolwiek przystępuje do pisania historii pisze ją od nowa i pracuje nad tekstami.

Wyjaśnianie (wg Diltheya²⁸⁵ – por. część I rozważań) jest metodą postępowania w naukach przyrodniczych, dotyczącą faktów natury. Rozumienie (*verstehen*) dotyczy poznawania faktów kultury. Interpretacja natomiast dotyczy celowego zabiegu komentującego tekst. Terminy te najlepiej przeanalizować dzięki osiągnięciom hermeneutyki. Hermeneutyka (gr. *hermeneutikos* – dotyczący wyjaśniania) jest terminem stosowanym dla pokazania pewnej aktywności podmiotu względem tekstów (ale również zachowań lub świata), która polega na nadaniu czemuś sensu innego niż ten, jaki to coś niesie bezpośrednio (Burzyńska, Markowski, 2006, s. 175). Wyróżnia się trzy główne sposoby rozumienia tego terminu: po pierwsze jest to technika objaśniania tekstów (hermeneutyka techniczna), po drugie analiza rozumienia jako metody badań naukowych (hermeneutyka filozoficzna) oraz jako rozumiejąca egzystencja człowieka (filozofia hermeneutyczna). Omówię je teraz w skrócie po kolei (por. Rysunek 29).



Rysunek 29. Hermeneutyka. Opracowanie własne na podstawie cytowanej literatury.

Hermeneutyka techniczna jest sposobem interpretacji tekstów, która była dokonywana najpierw na tekstach religijnych (egzegeza), a której celem jest dotarcie do prawdziwego sensu tekstu (hermeneutyka literalna) lub dotarcie do znaczenia, jakie tekst niesie pośrednio, sam będąc tylko znakiem sensu (hermeneutyka figuralna²⁸⁶ – Burzyńska, Markowski, 2006, s. 175). Można wyróżnić jeszcze dwa inne rodzaje postępowania hermeneutycznego (Culler, 1997; por. też Burzyńska, Markowski, 2006, s. 183), które wydają się szczególnie istotne dla psychologii. Jest to hermeneutyka odtwarzająca, dzięki której rekonstruuje się pierwotne znaczenie tekstu dzięki wiedzy o jego szerokim kontekście. Rozumienie tekstów, które są podstawą wnioskowania psychologicznego powinno się więc dokonywać szanując autora, którego tekst się niejako usprawiedliwia w procesie rozumienia. Istnieje także tzw. hermeneutyka podejrzeń – poddająca w wątpliwość suwerenność podmiotu i podważająca autorytet tekstu.

²⁸⁵ Na przykład Ricoeur inaczej stosuje to pojęcie – na określenie pierwszego etapu procesu hermeneutycznego (obiektywne metody strukturalistyczne), który pozostaje w dialektycznej relacji z rozumieniem (przyswojenie sensu).

²⁸⁶ Literalność oznacza założenie, że sam tekst niesie informacje istotne, natomiast figuralność, że jest jedynie symptomem – objawem głębszych zjawisk pozatekstowych, będących jego przyczyną, np. psychiki autora (Culler, 1997).

Zadaniem badacza jest wtedy dotrzeć do ukrytego sensu niekiedy przyjmując dość radykalne założenia, na przykład, że w samej wypowiedzi istnieje tylko martwe znaczenie, a do żywego dotrzeć można jedynie przez interpretację symboliczną²⁸⁷.

Hermeneutyka filozoficzna zajmuje się klasycznie ujętym przez Dilthey'a rozumieniem i zadaje się w jej obrębie pytanie o to, jak w ogóle możliwa jest interpretacja życia ludzkiego. W filozofii jednak, jak wskazuje Przyłębski (2004) dokonał się tzw. zwrot hermeneutyczny²⁸⁸. Przyłębski (*ibidem*), podsumowując założenia filozofii hermeneutycznej pisze, iż „Rozumienie nie jest poznawczą metodą humanistyki, lecz sposobem bycia człowieka w rzeczywistości²⁸⁹” (*ibidem*, s. 186). W tym sensie więc, poznanie naukowe „jest odpowiedzią na potrzebę rozumienia, i z niej pierwotnie wyrasta” (*ibidem*, s. 186). Powyższe rozważania prowadzą do wniosku, iż rozumiejąca natura człowieka powinna być poznana na drodze rozumienia, które opierać się może na wykorzystywaniu technik interpretacyjnych wypracowanych w obszarze hermeneutyki. Ponadto w świetle takiego podejścia wyraźniejsza staje się zarówno problematyka podwójności interpretacji jak i konieczność dokonania choćby szkicowego rozróżnienia między tak tutaj eksploatowanymi pojęciami: rozumienie i interpretacja.

Rozumienie i interpretacja współwystępują ze sobą w procesach poznawania faktów kultury (szczególnie wypowiedzi) – przyjmuję teraz perspektywę badacza. Ogólnie powiedzieć można, iż rozumienie jest bardziej podstawowe, a interpretacja jest działalnością wyższego stopnia – wymaga wcześniejszego rozumienia (Heidegger, 1927/2004; Kalaga, 1997). Rozumienie (tzw. *subtilitas intelligendi*) to wykrywanie znaczenia tekstu przez powszechny bezpośredni akt świadomości egzegety, wgląd lub „okamgnienie” (Przyłębski, 2006; Kalaga 1997). Interpretacja natomiast (*subtilitas explanandi*) polega na ujawnieniu i uzewnętrznieniu tego znaczenia, na wyłożeniu (wykładnia) go w akcie egzegezy. Interpretacja jest celowym, świadomym, zabiegiem, czasowo rozciągniętym procesem (już nie „okamgnieniem”), posługuje się metodami oraz procedurami i zapośredniczona jest przez uniwersum dyskursu. Niekiedy dodaje się (Gadamer, 2006) jeszcze trzeci aspekt poznania faktów kultury - *subtilitas aplicandi* – umiejętność zastosowania dokonanego zabiegu poznawczego w sytuacjach społecznych. Poszczególne etapy działalności diagnostycznej prawdopodobnie będą wiązać się głównie z którymś z owych trzech aspektów: rozumienie z empatią i umiejętnością słuchania, interpretacje z dokonywaniem teoretycznych bądź empirycznych kategoryzacji ludzkiego zachowania (i procesów psychicznych), a zastosowanie

²⁸⁷ Por. interpretacje symboliczne w klasycznej psychoanalizie.

²⁸⁸ Chodzi tu głównie o prace Heideggera (1927/2004), który twierdził, że „Rozumienie jako otwartość >>tu oto<< dotyczy zawsze całości bycia w świecie. W każdym rozumieniu świata współrozumiana jest egzystencja i na odwrót”. Przyłębski (2006, s. 186) dodaje, iż „Rozumienie w sensie ontologicznym jest zawsze osadzone, tj. sytuacyjne i perspektywiczne – jest rozumieniem siebie i czegoś od siebie różnego w konkretnej sytuacji oraz z określonego punktu widzenia”, a Kalaga (1997, s. 70), iż interpretacja „przeszła radykalną zmianę: z czynności przygodnej i wybiórczej stała się egzystencjalną koniecznością”.

²⁸⁹ Jest to ciągle nadawanie znaczenia - jak wskazują badania etnometodologiczne, procedury interpretacyjne są najczęściej automatycznie i niezauważalne dla uczestników dyskursu (Dobrzański, 1999, s. 106).

interpretacji będzie na przykład umiejętnością komunikowania efektów diagnozy. Powyższy podział ma charakter szkicowy – wszystkie trzy elementy poznania współwystępują ze sobą.

Badawcza praktyka interpretowania – celowego i metodycznego zabiegu²⁹⁰ – wymaga przywołania raz jeszcze pojęcia tekstu. Tekst jest najwyżej zorganizowaną jednostką w komunikacji językowej, ale jednocześnie tekstem (wytworem) kultury. Często jest on wytworem materialnym (a na pewno jeśli zostanie zapisany), który może być analizowany jako wynik działania, świadczący o przebiegu tego działania oraz o autorze (Łaszczyk, 1989, w: Nadolska, 1995). W tekście (zgodnie z poglądami Hirscha, za: Kalaga, 1997) mamy do czynienia ze znaczeniem²⁹¹, czyli tym, co chciał powiedzieć autor posługując się wybraną sekwencją znaków. Oprócz znaczenia tekst ma też wymowę – relację między znaczeniem a szeroko pojętym kontekstem (osobą, pojęciem, sytuacją, czymkolwiek możliwym do wyobrażenia). Interpretacja dotyczyć powinna obydwu aspektów. Culler (1997) wskazuje na następujące obszary aktywności interpretacyjnej: odgadywanie intencji mówiącego, odczytywanie znaczenia z samego sposobu werbalizacji, eksploracja kontekstów tekstu oraz przywołanie własnego doświadczenia. Każdy z nich jest źródłem informacji wykorzystywanym w technikach wywiedzionych z badań hermeneutycznych, które okazują się przydatne w podejściu do analizy tekstów.

Najbardziej znaną techniką jest tzw. koło hermeneutyczne, które wprowadził do hermeneutyki Schleiermacher (za: Przyłębski, 2004; Burzyńska, Markowski, 2006) na określenie praktyki odnoszenia części tekstu do jego całości i całości tekstu do jego części. Postulował tę metodę także Ricoeur (1990/2005). Technika ta zabezpieczyć miała przed niezrozumieniem dzięki najpierw uchwyceniu sensu podstawowego (przed-rozmienie), a później stopniowe przybliżanie tekstu, aż do odtworzenia struktury znaczeń symbolicznych. Podstawą koła hermeneutycznego było pojęcie wykładni (interpretacji tekstu) Heideggera (1927/2004), który twierdził, że „wszelka wykładnia, która ma dostarczyć rozumienia musi już wcześniej rozumieć to, co ma być wyłożone” (*ibidem*, s. 195). Generalnie zasada ta odnosi się do założenia, iż to, co ma być poznane wpływa na poznające. Podczas czytania zachodzi proces odnoszenia całości tekstu do jego części i odwrotnie, co sprawia, że nie może być on odczytany bezzałożeniowo. Jak pisze Przyłębski (2004, s. 186) „Rozumienie ma strukturę założeniową, tzn. rozumienie tego, co nowe dokonuje się zawsze w ramach współkonstruowanych przez to, co już znane i wiadome. To, co znane stanowi komponentę rozumienia pochodzącą od zgromadzonego

²⁹⁰ Oczywiście interpretowanie to nie jest możliwe bez wcześniejszego rozumienia i dość ograniczone, jeśli nie weźmie się pod uwagę aplikacji. Dlatego w dalszej części tekstu o interpretacji niekiedy odwoływać się będą także do rozumienia, jako wstępnego etapu interpretacji. Istnieją techniki ćwiczenia się nie tylko w interpretacji (o których dalej), ale także techniki ćwiczenia rozumienia. Przykładem tej ostatniej jest Diltheya (Grobler, 2006) metoda przeżycia odtwórczego (*re-enactment*), która polega na wczuwaniu się w intencje postaci (historycznych).

²⁹¹ Inna definicja znaczenia brzmi: zdolność słów, zdań, wypowiedzi do powiadamiania o czymś, co znajduje się poza nimi, w sferze przedmiotów, w sferze psychicznej lub pojęciowej (*Podręczny słownik terminów literackich...*). Culler (1997) wskazuje natomiast, że znaczenie jest tym, co udało się autorowi w tekście umieścić *nolens volens*.

już doświadczenia". Metodyczna świadomość nie polega na odrzucaniu pojawiających się antycypacji, ale na kontrolowaniu i zapobieganiu interpretacji dowolnej. W tym sensie wydaje się, że koło hermeneutyczne, czyli takie interpretowanie, które krąży od całości tekstu do jego części i z powrotem, pozwala częściowo choćby zabezpieczyć badacza przed stronniczością. Ten cyrkularny zabieg pozwala bowiem ograniczyć presupozycje jedynie do tych, które wywołane zostały przez całości i części analizowanego tekstu. Technika wielokrotnego czytania dla uzyskania poczucia sensu całości, postulowana na przykład w badaniach fenomenologicznych (por. Giogii, 2004) jest przykładem uzyskiwania wglądu w tekst za pomocą koła hermeneutycznego.

Inną techniką regulującą interpretację (a szczególnie rozumienie) jest najczęściej automatycznie przyjmowana zasada, że interpretując tekst czy wypowiedź kierujemy się założeniem pozwalającym, aby maksymalna liczba zdań mogła się okazać twierdzeniami prawdziwymi (Gadamer, za: Przyłębski, 2006). Jest to tzw. zasada wielkoduszności (*principle of charity*), która w swej radykalnej formie mówi o doskonałości tekstu, którą interpretujący stara się uchwycić (zasada wstępnego uchwycenia pełni). W badaniach psychologicznych ma ona swój odpowiednik w podejściu akcentującym, że to osoba uczestnicząca w badaniu jest ekspertem od swojego życia, a badacz do tej roli nie rości sobie prawa (por. Tokarska, 1999). Dodam na marginesie, iż odmiennie do tekstu pochodzą dekonstrukcyoniści. Poprzez hasło „każde odczytanie jest niedoczytaniem” akcentują niemożliwość uchwycenia pełni (a także znaczenia) w tekście, występują przeciwko holizmowi (por. Nycz, 2000, s. 11; por. Culler, 2000) i za swoje zadanie uznają ustalanie tego, co opowieść mogła zataić lub usunąć poza nawias, konstytuując się jako historia. Odkrywają oni więc tłumione wymiary znaczenia i przypominają w tym hermeneutykę podejrzeń, przy czym ta ostatnia rościła sobie dodatkowo prawo do odczytania właściwego.

Praktyki interpretacyjne czynione w obrębie etnometodologii i innych badań społecznych (por. technika interpretacji dokumentarnej – w: Dobrzański, 1999; Bohnsack, 2004; Krzychała, 2004), dodatkowo zwracają uwagę na rolę tzw. otoczenia etnograficznego. W technice interpretacji dokumentarnej uznaje się, że każde aktualnie obserwowane zdarzenie jest dokumentem, czyli przejawem ukrytej całości. Całość tę dostrzec można dzięki otoczeniom etnograficznym, w których zachodzą praktyki objaśniania (*glossing practices*). Otoczenia te są kontekstami interpretacji badanego znaczenia, a badacz dokonuje jednej z wielu takich praktyk objaśniania. Jeśli badacz stosuje praktykę triangulacji, to dokonuje zwielokrotnionego opisu zjawiska z perspektywy różnych otoczeń etnograficznych. Zakłada się tutaj, że triangulacja jest procesem mnożącym komentarze (interpretacje) i procesem nieograniczonym. Pojęcie otoczenia etnograficznego pokazuje jednak, iż dla zrozumienia tekstu niezbędne są także informacje o tym, w jaki sposób tekst ten jest/będzie w danym środowisku najprawdopodobniej interpretowany.

Warto odwołać się także do *stricte* psychologicznych koncepcji rozumienia tekstu. Otóż rozumienie tekstu w ujęciu poznawczym polega na konstruowaniu umysłowej reprezentacji tego tekstu (Polkowska, 1993). Reprezentacja ta posiada trzy aspekty: mikrostrukturę (reprezentacja konkretnego tekstu przez dotarcie czytającego do sądów oraz relacji między nimi - aby reprezentacja ta się udała, tekst musi być spójny), makrostrukturę (reprezentacja tekstu na poziomie tematu, treści, głównej idei) oraz model sytuacyjny (poznawcza reprezentacja osób, zdarzeń, czynności pewnej konkretnej sytuacji, której dotyczy tekst). Poznawcze modele rozumienia tekstu, głównie dotyczą wstępnych procesów przetwarzania tekstu: percepcji, identyfikacji liter czy odszukania znaczenia słów i zdań. Poziom makrostrukturalny jest w tych modelach słabiej uchwytany (por. Polkowska, 1993), choć na przykład Habrajska (2004) dzięki tzw. metodologii gramatyki komunikacyjnej, proponuje taką analizę. Pokazuje ona, że interpretacja tekstu jest dwuetapowa: najpierw odbywa się na poziomie standardowym (odczytanie podstawowe), a dalej dosięga treści interakcyjnej (odczytanie kontekstowe). Praca ta jednak mieści się w nurcie językoznawczym. Oprócz modeli poznawczych można także za Rzepą (1992) wskazać na rolę intuicji w interpretacji diagnostycznej. Intuicja jako proces poznawczy jest globalnym ujmowaniem informacji (w opozycji do percepcji - Jung, za: Jacobi, 2000; Nosal, 1992) i jest procesem nieciągłym, dlatego zapewnia poczucie wglądów. Opisuje się w literaturze zarówno dobroczynne wpływy jaki i pułapki intuicji (por. Myers, 2004). W diagnozie szczególną rolę odgrywa intuicja psychologiczna (Rzepa, 1992) - gdy psycholog z ograniczonego zestawu danych (np. objawów) wnioskuje o życiu psychicznym człowieka. Oprócz wiedzy metodologicznej, teoretycznej i doświadczenia, niezbędny jest też element „zmysłu” wyostrzonego na wychwytywanie objawów własnego życia psychicznego i życia psychicznego innych ludzi (*ibidem*).

Podsumowując chciałabym wskazać, iż tradycja hermeneutyczna oferuje nie tylko pewne założenia filozoficzne, co do interpretacji tekstu, ale także konkretne sposoby postępowania, które wykorzystuje się w badaniach naukowych w innych dziedzinach. Techniki hermeneutyczne, jeśli w ogóle w psychologii można je określać jako techniki, odrzucają z założenia możliwość pomiaru i wydaje się, iż wiążą się bardziej z rozumieniem niż interpretacją. Problematyka interpretacji i, pierwotniejszego wobec niej, rozumienia pozwala zwrócić uwagę na komplementarność tych dwóch procesów. Rozumienie wydaje się szczególnie istotne w kontakcie interpersonalnym (wartość Rogersowskiego spotkania opisałam w poprzednim podrozdziale), a interpretacja bardziej tyczy się samych wypowiedzi (tekstów). Tak jak na przebieg własnego „okamgnieniowego” rozumienia badacz wpływać będzie nieznacznie, tak sposób podejmowania przez niego interpretacji powinien podlegać metodycznej i systematycznej kontroli.

3.4.2 Analiza treści jako metoda interpretowania

Analiza treści jest techniką badawczą, dzięki której analizując teksty wnioskuje się o niejęzykowych właściwościach ludzi, zbiorowości, organizacji, czyli wyprowadza się wnioski na podstawie systematycznie i obiektywnie (reguły) określanych cech przekazu (Holsti, 1968, w: Paluchowski, 2000). Analiza treści umożliwia dotarcie, przez analizę treści komunikatu, do sposobu widzenia świata przez nadawcę, jako wskazówki zrozumienia porządku jego działania (Paluchowski, 2000). Metodę tę wykorzystuje się także jako sposób opisu tekstów oraz do badania komunikacji perswazyjnej (np. charakterystyka publikacji psychologicznych, tekstów prac studenckich – por. np. Pedersen, 2003; Faux, 2000). Wyróżnić można kilka obszarów, w których jest ona szczególnie użyteczna (Krejtz, Krejtz, 2005a; Lee, Peterson, 1997). Są to między innymi: badania komunikacji, badania treści stereotypów i postaw, treści samoświadomości, analiza literatury. Metoda ta wymaga więc materiału zastanego lub wywołanego w formie tekstu²⁹² i uruchomienia procesu wnioskowania (interpretacji). Bardzo często wykorzystuje się w analizie treści wspomagające ją na różnych etapach programy komputerowe²⁹³, co algorytmizuje analizę i zwiększa jej trafność oraz rzetelność (por. Wilk, 2001; Lowe 2002; Schnurr i in. 1993; Rozenberg i in. 1990; Alexa, Zuell, 1999; Alexa, 1997; Mayring, 2000).

3.4.2.1 Podstawowe pojęcia i etapy analizy treści

Analiza treści rozpoczyna się od podjęcia decyzji, jakie teksty poddane zostaną analizie – jest to etap pobierania próbki (*sampling*) ze zbioru tekstów charakteryzujących się określonymi właściwościami (*corpus of text* – Bernard, Ryan 1999). W zależności od przyjętego sposobu analizy, pobiera się próbkę reprezentatywną dla korpusu lub typową, specyficzną lub nawet odbiegającą od teoretycznych oczekiwań (*deviant case* – *ibidem*). Analiza treści przeprowadzana na próbce opiera się, najogólniej mówiąc, na procesie kategoryzowania – klasyfikacji jednostek analizy do kategorii, co nosi nazwę kodowania²⁹⁴. Jednostkę analizy definiuje się jako najmniejszy przyjęty przez badacza

²⁹² Warto zaznaczyć, iż tekst rozumie się tu szeroko (por. część II pracy). Chcę także podkreślić, iż niekiedy w podobnym obszarze pojawia się termin analiza tekstu (*text analysis*). Analiza tekstu bywa uznawana za podgrupę analizy treści (Paluchowski, 2001, s. 57), jeśli uznaje się tekst za przekaz słowny. Niekiedy to analizę tekstu ujmuje się szerzej – jako metodę zajmowania się szeroko rozumianym tekstem (kultury) w systematyczny sposób (Alexa, 1997). W tym drugim ujęciu przykładami analizy tekstu są takie metody jak na przykład: analiza treści, analiza konwersacji i dyskursu (CA oraz DA – por. podrozdział o transkrypcji) czy też analiza protokołów Ericssona i Simona (1995).

²⁹³ Na przykład Wilk (2001) wymienia następujące wspomagające analizę treści typy programów. 1. Przetwarzanie tekstu – *Word Processors*; 2. Przeszukiwarki – *Text Retrievers*; 3. Zarządzanie tekstem – *Textbase Managers*; 4. Kodowanie i wyszukiwanie – *Code-and-Retrieve-Programms*; 5. Kreujące teorie na podstawie zakodowanego tekstu – *Code-Base Theory-Builders*; 6. Kreujące powiązania pojęciowe – *Conceptual Network-Builder*.

²⁹⁴ Słowo “kod” posiada dwa znaczenia (Bernard, Ryan, 1999): 1) identyfikator (*tag*), którym oznaczyć można wybrany fragment tekstu lub 2) zmienna (przybierająca różne wartości). Kodowanie oznacza więc z jednej strony etykietowanie czy indeksowanie, ale również bardziej złożony proces nadawania znaczenia tekstowi. W dalszych rozważaniach, jeśli opisuję jakościowe aspekty analizy posługuję się drugim rozumieniem, a przy opisie ilościowych sposobów kodowania – pierwszym.

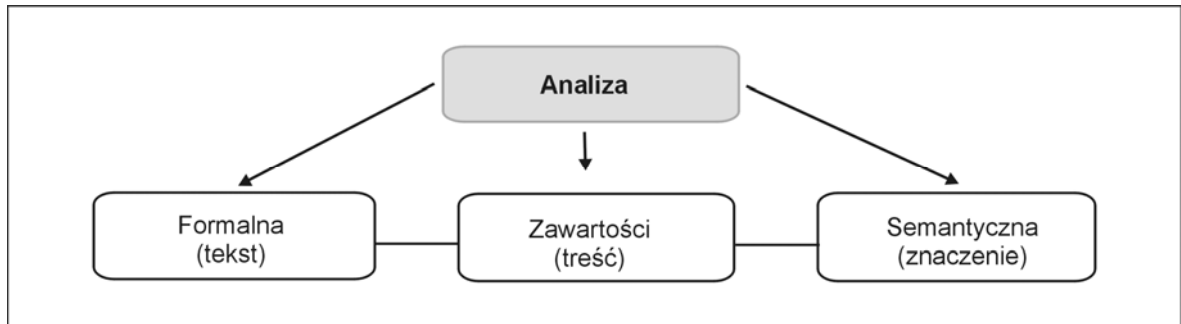
element treści, który występuje w przekazie (Paluchowski, 2001, s. 61). Najbardziej popularną jednostką analizy jest słowo, a inne to na przykład: zdanie, temat, akapit – jak widać należą one do różnych aspektów tekstu. Kategoria to ustalone (lub ustalane) przez badacza nadrzędne pojęcie, które posiada moc wyjaśniającą ustanowiony na początku problem badawczy. Kodowanie jest procesem nadawania jednostkom analizy etykiet kategorii. Aby uruchomić owo kategoryzowanie, badacz musi po pierwsze identyfikować cechy treści, których będzie poszukiwał (i/lub mierzył) i po drugie znać reguły kategoryzowania. Biorąc pod uwagę te dwie kwestie (cechy tekstu i reguły kategoryzacji) wyróżnić można różne sposoby analizowania treści. Najpierw opiszę aspekty wypowiedzi, które poddawane mogą być analizie a w dalszej części zajmę się sposobami kategoryzacji. Zaznaczę jeszcze w tym momencie, że pewne aspekty wypowiedzi mogą być łatwiejsze lub trudniejsze do zliczania (lub/i pomiaru), a sposób kategoryzacji może przypominać postępowanie badawcze jakościowe bądź ilościowe. Dlatego tradycyjnie już wyodrębnia się ilościową bądź jakościową analizę treści, choć owa „jakościowość” i „ilościowość” dotyczyć mogą różnych aspektów: jednostek analizy czy sposobu postępowania.

Analizie²⁹⁵ poddawane mogą być różnorodne aspekty wypowiedzi:²⁹⁶ aspekt formalny, zawartościowy i znaczeniowy (por. Rysunek 30). Koncentrując się na aspekcie formalnym tekstu, czyli jego układzie przestrzennym, budowie gramatycznej, syntaktycznej, leksykalnej itp. – analizie poddawana jest powierzchniowa warstwa tekstu, a pytanie badacza dotyczy tego, jak tekst został przedstawiony i jakie środki strukturalne wykorzystuje. Przykładem takiej pracy jest językoznawcza analiza czasopism i programów telewizyjnych dokonana przez Łobos (2003). Autorka określa między innymi procentowy udział poszczególnych części mowy w czasopismach i programach, tworzy listy rangowe słów o najwyższej frekwencji, a także analizuje składnię i neologizmy. Jednostką analizy jest na poziomie formalnym tekstu taki aspekt formalny, jak na przykład część mowy, wyraz, wiersz (linijka), zdanie, akapit czy pozycja (np. artykuł). Przykładem skrajnie formalnego podejścia jest tzw. system czasowo-przestrzenny (por. Nachmias, Frankfort-Nachmias, 2001), w którym mierzy się przestrzeń, jaką zajmuje analizowany tekst (np. szerokość jaką zajmują kolumny tekstu) lub wykorzystuje się jednostki czasu (np. liczba minut poświęcona określonej informacji). Mniej radykalne podejście formalne, zbliżające się już do aspektu treściowego – gdyż wiąże się z pytaniem: co niesie tekst? – polega na wyszukiwaniu elementów tekstu, które spełniają założone przez badacza kryteria (system oparty na występowaniu cech – *appearance system*). Poszukuje się wtedy na przykład pewnego określonego zbioru

²⁹⁵ Termin analiza treści (*content analysis*) jest przyjęty dla określenia zespołu technik analizowania tekstów (szeroko rozumianych, np. wypowiedzi, fotografii, czasopism), ale nie zawsze analizie poddawana jest *stricte* „treść”.

²⁹⁶ Paluchowski (2000) dokonuje kategoryzacji nieco odmiennie, opierając się na aspektach tekstu. Wyróżnia on aspekt znaczeniowy (analizuje się wtedy pojęcia, tematy, wątki, bohaterów), stylistyczny (jednostką analizy są wtedy typy komunikatów, genry, figury stylistyczne), strukturalny (części mowy, zdania, akapity, paragrafy, pozycje) oraz komunikacyjny (nadawca, odbiorca, typ interakcji).

wyrazów, najczęściej wyodrębnionego znaczeniowo. Dodatkowo cechy te można zliczać (system częstościowy – *frequency system*) lub analizować nasilenie danej właściwości tekstu (*intensity system*). Efektem jest wtedy ilościowy opis tekstu za pomocą kategorii, które go charakteryzują.



Rysunek 30. Obszary analizy treści. Opracowanie własne na podstawie cytowanej literatury.

Najpowszechniejsze postępowanie w analizie treści, jakim jest oznaczanie występowania danej kategorii w tekście i ewentualnie zliczanie wystąpień owej kategorii, dotyczy więc zarówno aspektu formalnego jak i treściowego. Taka analiza określana jest w literaturze ilościową analizą treści (lub klasyczną analizą treści – Bernard Ryan 1999), za rzecznika której uznaje się Berelsona (1952). Zdefiniował on analizę treści jako technikę badawczą służącą do obiektywnego, systematycznego i ilościowego opisu jawnej zawartości przekazu. Obiektywność i systematyczność oznacza tutaj wyznaczanie każdego kroku analizy przez dokładnie określone procedury analizy i wybierania materiału do analizy. Jak piszą Rourke i Anderson (2004), analizę treści w tym ujęciu powinno się traktować jako metodę pomiaru, i stosować wobec niej kryteria rzetelności i trafności takie jak w przypadku każdego testu psychologicznego. Jawna zawartość przekazu to treść wyrażona *explicite*, najczęściej w postaci wyraźnie manifestujących się faktów (tzn. nie wymagających interpretacji, ale takich, które łatwo można wyodrębnić i zliczyć). W ilościowej analizie treści wyodrębnia się i zlicza najczęściej słowa (często korzystając z przeszukujących tekst programów komputerowych), uznając je za nośniki znaczeń, choć znaczeń wyrażonych raczej bezpośrednio, na poziomie lingwistycznym. Tym właśnie różni się analizowanie treści od znaczenia – w pierwszym przypadku analizie poddawane są aspekty wyraźne, widoczne (*explicit, manifest, factual*), a w drugim ukryte, wymagające wydobywania (*implicit, latent referential*). W owym drugim przypadku wydobywanie treści ukrytych (znaczeń w tekście) odbywa się już na etapie przyporządkowywania jednostek tekstu do kategorii, a nie dopiero przy interpretowaniu uzyskanych przyporządkowań na etapie odnoszenia się do problemu badawczego. Jest wtedy szczególnie istotne, aby jednostkę analizy widzieć w szerszym kontekście jej występowania, czyli traktować ją jako element procesu komunikacji (por. Roberts, 1989; Krippendorff, 1980).

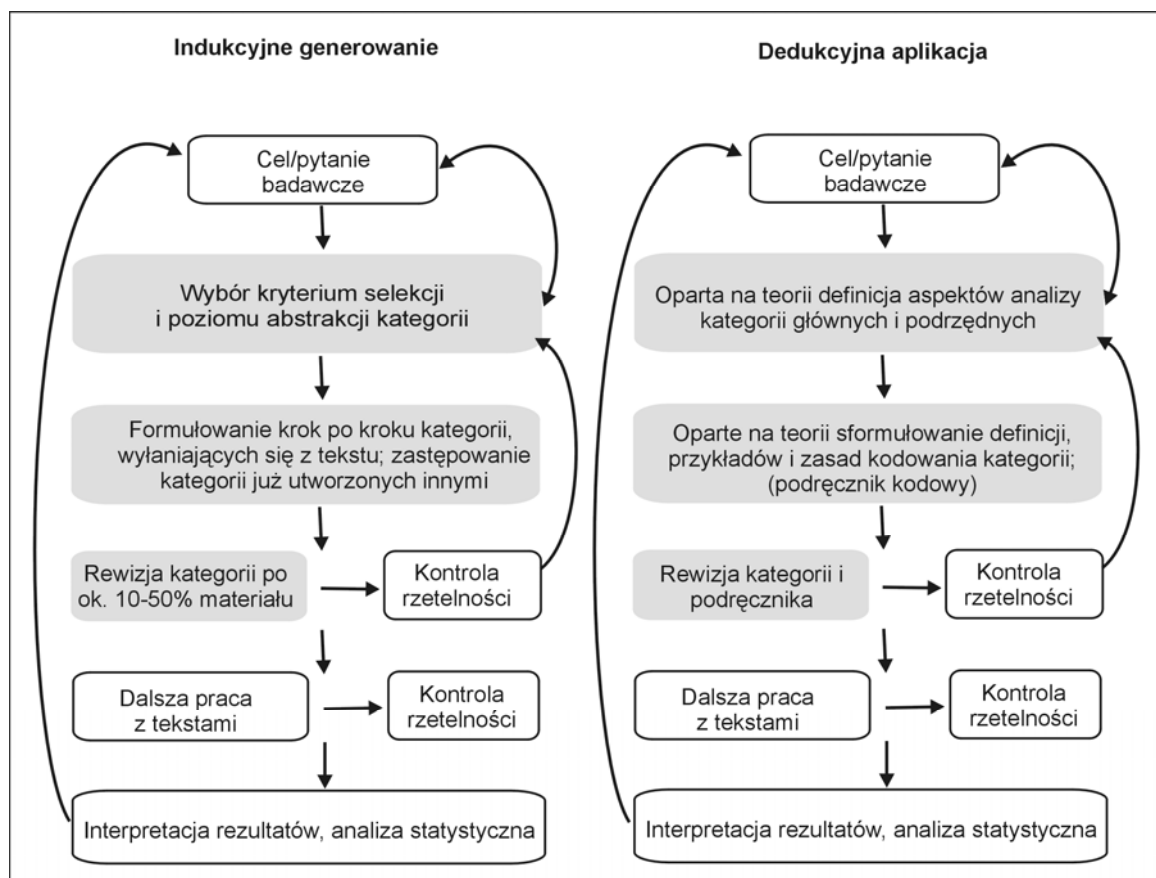
Jednostka analizy otoczona jest przez słowa, które zmieniają jej znaczenie, dlatego decydując, do której kategorii należy jednostka, należy wziąć pod uwagę jej kontekst występowania (tzw. jednostkę kontekstu). Przed przystąpieniem do analizy w celu dbania o metodologiczne parametry kodowania, badacz powinien podjąć decyzję co do zasięgu jednostki kontekstu. W ilościowej analizie tekstu bierze się pod uwagę zwykle słowa otaczające jednostkę analizy (*KWIC*, *key-wort-in-context*, Lowe, 2002; Alexa, Zuell, 1999) natomiast przyjmując za wzór jakościową analizę treści i jednostkę analizy, jaką będzie na przykład epizod opowiadania, może okazać się użyteczne za jednostkę kontekstu przyjąć całą wypowiedź. Istnieje wtedy możliwość interpretacji w oparciu o koło hermeneutyczne, czyli przesuwanie się od jednostki analizy (części) do jednostki kontekstu (całości) i na tej podstawie podejmowanie decyzji o sposobie kategoryzacji. Często jednostką analizy jest na poziomie znaczeniowym – temat (*theme*, *meaning unit*), czyli pojedyncze twierdzenie o określonym podmiocie (Holsti, 1969, za: Krejtz, Krejtz, 2005a). Chociaż analiza aspektu znaczeniowego wymaga więcej uwagi i decyzji od badacza, to możliwe jest także na tym etapie wspomaganie komputerowe, czego przykładem jest semantyczna analiza treści (*semantic content analysis*; Mallery, 1990; por. Ryan, Benard, 2000). W analizie takiej operuje się nie na ciągu słów w tekście, ale na określaniu tematycznego zorientowania tekstu, bazując na częstościach pojawiania się słów, ale przede wszystkim na ich związkach. Podobnie opracowuje się tzw. mapy pojęciowe (*concept mapping*, Miller, Reichert, 1994), dzięki skalowaniu wielowymiarowemu. Aspekt znaczeniowy tekstu jest odkrywany dzięki analizowaniu nie jedynie obecności pojęć w tekście, ale relacji łączących te pojęcia ze sobą (Carley, 1993). Badacz stara się wtedy dookreślić na przykład siłę związku między pojęciami (bliskie, odległe semantycznie), znak tego związku (synonimiczne, antonimiczne) czy też kierunek (powiązania jednostronne czy dwustronne). Analizując tekst na poziomie semantycznym badacz interesuje się tzw. zmiennymi latentnymi (Krejtz, Krejtz, 2005a), które niejako wydobywa na powierzchnię. Zarzuca się tutaj analizy liniowe, gdyż – jak pisze Habrajska, 2004), sens wprowadzany jest w tekście przez jego nadawcę nieliniowo²⁹⁷.

Podsumowując, powiedzieć można, że analiza wypowiedzi dotyczy trzech warstw tekstu: formalnego, zawartości i znaczeniowego. Nie pozostają one w izolacji, choć to od decyzji badacza w kontekście problemu badawczego zależało będzie „nachylenie” analiz w jedną z tych trzech stron. Jak widać nie można też jednoznacznie uznać, że ilościowa analiza treści operuje na którymś z tych poziomów, choć z pewnością im bardziej jakościowa analiza treści, tym znaczniejsze uwzględnianie aspektu znaczeniowego wypowiedzi.

²⁹⁷ Jej zdaniem tekst wymaga dopełnienia informacyjnego, które pochodzić będzie z przywołania przez odbiorcę tzw. informacji systemowych (wewnątrz-tekstowych) i niesystemowych (pamięć operacyjna mówiących).

3.4.2.2 Sposoby kategoryzowania jednostek analizy

Najważniejszym procesem w analizie treści jest kategoryzacja, czyli redukcja znaczeń tekstu do mniejszej liczby zmiennych (por. Krejtz, Krejtz, 2005a) przy jednoczesnym wyodrębnianiu jego specyfiki. Kategoryzowanie jest taką działalnością badacza, która powinna być poddawana ścisłej kontroli zgodnie z regułami postępowania, jakie obrał badacz. Najogólniej mówiąc są w jakościowej analizie treści dwie drogi postępowania (Mayring, 2001 – por. Rysunek 31) – jedna indukcyjna (bliższa jakościowemu postępowaniu badawczemu) i druga dedukcyjna (bliższa założeniom ilościowego paradygmatu). Łączenie jednostek analizy w kategorie odbywać się może za pomocą tzw. indukcyjnego generowania kategorii. Wtedy badacz wielokrotnie czyta ten sam tekst (może wykorzystać oprogramowanie wspomagające pracę na tekście), porównuje znaczenia, tworzy kategorie, redefiniuje je i ponawia próby tworzenia nadrzędnych kategorii. Badacz tworzy wtedy kategorie, które niesie ze sobą tekst, najpierw ustalając tylko jakiego typu te kategorie będą, jaki będzie ich poziom abstrakcji oraz jakiego poziomu analizy wypowiedzi będą dotyczyć. Kategoryzowanie może być jednak również procesem dedukcyjnym, jako tzw. dedukcyjna aplikacja kategorii. Badacz używa kategorii, które ustalił na podstawie teorii i które dokładnie zdefiniował – stworzył tzw. podręcznik kodowy. Kategorie tutaj istnieją niezależnie od analizowanych tekstów.



Rysunek 31. Indukcyjne generowanie i dedukcyjna aplikacja kategorii. Opracowanie na podstawie: Mayring (2000).

Obydwie metody analizy łączyć można w jednym badaniu tak, że najpierw analizuje się próbkę tekstów, która stanowi przesłankę dla ustalenia kategorii docelowych (indukcyjne generowanie), a później na próbce docelowej kategorii te się stosuje (dedukcyjna aplikacja). Innym sposobem łączenia tych metod jest włączenie indukcyjnego generowania na etapie sprawdzania użyteczności podręcznika kodowego – wtedy badacz dokłada do kategoryzacji powstałej na bazie teorii także kategorie, których wcześniej nie zakładał, a które w tekstach się pojawiają (decyduje on o włączeniu kategorii jednak znów na bazie teorii). Jeśli badacz chce teksty analizować jakościowo, to niezależnie od przyjętej metody kategoryzacji, powinien on postępować z wykorzystaniem pętli sprzężenia zwrotnego (Altheide, 1987; Mayring, 2000). Pętle te pojawiają się w wielu momentach jakościowego procesu badawczego, ale szczególnie istotną rolę odgrywają na etapie powstawania kategorii (rewizja kategorii powstałych indukcyjnie) oraz ich stosowania (rewizja podręcznika kodowego). Na przykład w analizie listów motywacyjnych, której dokonałam (Soroko, 2007b) podczas analizy indukcyjnej pojawiała się konieczność ponownej definicji kategorii w miarę analizowania kolejnych listów motywacyjnych – wiedza zdobyta na pewnym etapie analizy modyfikowała decyzje podjęte wcześniej, więc trzeba było powrócić do tekstów wcześniej już zanalizowanych. Granice (definicje) kategorii w analizie jakościowej, dopóki analiza nie jest zakończona, są dość elastyczne. Pobieranie próbek (*sampling*) w tym przypadku jest ukierunkowane najczęściej na tzw. efekt saturacji (Bertaux, Kohli, 1984; Konecki, 2000; Malewski, 1998), czyli wysycenie danej kategorii możliwymi jej przejawami. Stąd pobieranie próbek najczęściej dokonywane jest celowo. W ilościowej analizie treści, co opisuję tutaj dla kontrastu, postępowanie wobec tekstu nie jest rekursywne, ale szeregowe i najczęściej pojawia się w modelu dedukcyjnej aplikacji: najpierw ustalane są kategorie, później pobierane próbki, dalej kodowanie i analiza oraz interpretacja danych (Altheide, 1987).

Proces kategoryzowania powinien cechować się nie tylko systematycznością i obiektywnością, ale także wyborem metody kategoryzowania i konsekwencji w jej zastosowaniu. Kategoryzacja powinna spełniać, niezależnie czy prowadzona jest w jakościowym czy ilościowym podejściu, kilka kryteriów (por. Paluchowski, 2000; Nachmias, Frankfort-Nachmias, 2001). Kategorie powinny być powiązane z celem badania, czyli ich poziom abstrakcji oraz obszar treściowy powinien być wyznaczony zgodnie z postawionym wcześniej pytaniem badawczym. Kategorie powinny też być wzajemnie rozłączne – dana jednostka analizy należeć może tylko do jednej kategorii, oraz jednorodne – w obrębie kategorii znajdować się muszą elementy podobne do siebie. System kategorii (ich zestaw) powinien być wyczerpujący – każda jednostka analizy powinna przynależeć do kategorii²⁹⁸. Kategorie powinny być też niezależne, choć z pewnością mogą być hierarchiczne. Aby proces kodowania zachował jak najwyższą

²⁹⁸ Niekiedy tworzy się kategorię „inne”, tam umieszcza się jednostkę analizy nigdzie nie przyporządkowaną, a pod koniec analizy rewiduje się tę kategorię.

poprawność, w analizie treści korzysta się z kontroli rzetelności²⁹⁹ kodowania. Aby przybliżyć na czym polega owa kontrola, zwróćę najpierw uwagę na reguły przyporządkowywania jednostek do kategorii, gdyż to one wyznaczają sposoby kontroli rzetelności.

Reguły kodowania podzielić można na dwie grupy (Paluchowski, 2000): formalne (syntaktyczne) oraz treściowe. W pierwszym wypadku reguły są dość proste do wyrażenia i jednoznaczne – wymagają decyzji badacza, jaka formalna właściwość tekstu zaliczona ma być do jakiej kategorii. W przypadku reguł treściowych korzysta się bądź z reguł zewnętrznych (typologicznych – powstałych *a priori*) bądź z reguł lokalnych (taksonomicznych – powstałych *a posteriori*). Wydaje się, iż tylko te pierwsze można jednoznacznie skodyfikować, gdyż mają one postać systemu kategorii teoretycznych, są to na przykład zewnętrzne słowniki kodowe. Te drugie – między innymi przez brak sztywnych definicji – umożliwiają wykrywanie nie tylko kategorii często pojawiających się, ale także tych unikalnych (*nonfrequency*), ale ważnych dla zrozumienia badanego zjawiska (Palska, 1999). Rzetelność analizy treści³⁰⁰ jest wyższa w przypadku kodowania z wykorzystaniem reguł zewnętrznych.

Można wyróżnić trzy sposoby kodowania *a priori* (por. Krejtz, Krejtz, 2005a) w zależności od tego, czy przeszukiwanie tekstu w celu odnalezienia jednostek analizy i jej klasyfikacji do kategorii odbywa się w sposób zautomatyzowany, częściowo zautomatyzowany czy przy pomocy tzw. sędziów kompetentnych. Automatyczne przyporządkowywanie wykorzystuje programy komputerowe, które pozwalają przeszukiwać oraz zliczać jednostki analizy. Jednostkami analizy uprzywilejowanymi dla tego sposobu analizy są słowa, których występowanie zlicza się w pobranych próbkach tekstu (określanie współczynnika frekwencji przez odniesienie liczby wystąpień kategorii do liczby słów w tekście). Tworzy się w tym celu tzw. listy frekwencyjne słów unikalnych, czyli wykaz słów, które choć raz pojawiły się w tekście wraz z liczbą ich wystąpień. Aby dokonać kodowania, trzeba najpierw ustalić jednak (na bazie teorii), jakie słowa przynależą do jakich kategorii. Ta czynność jest stworzeniem tzw. słownika kodowego³⁰¹ – zestawu reguł przyporządkowywania słów, który używany jest w zautomatyzowany sposób. Może mieć on postać pliku tekstowego z listą słów wraz z etykietami kodów³⁰², jakie im odpowiadają. Nadawanie słowom kodów jest przeprowadzane „ręcznie” przez badacza, ale raz stworzony słownik może być wykorzystywany wielokrotnie (Ryan, Bernard, 2000). Słownik nie musi być też

²⁹⁹ Inny parametr obiektywnych badań naukowych – trafność – określa się w analizie jakościowej i ilościowej według podobnych procedur jak w przypadku innych narzędzi w tych podejściach (dla analizy jakościowej – por. np. triangulacja, sprawozdania z analiz, część I rozważań).

³⁰⁰ Schrodt (1998, w: Paluchowski, 2007b) wskazuje na trzy komponenty rzetelności kodowania: stabilność w przypisywaniu tego samego kodu tym samym rodzajom tekstu, zgodność co do decyzji między różnymi osobami kodującymi (*reproducibility*) oraz realizowanie tego samego standardu (*accuracy*). Rzetelność uznaje się za składnik obiektywności (Kirk, Miller, 1988).

³⁰¹ Przykładem jest słownik Laffala dla języka angielskiego, który pozwalał kodować słowa wykorzystując synonimiczność, podobieństwo i powiązanie (Paluchowski, 2000).

³⁰² Etykietowanie (*tagging*)

rozbudowany, ale ważniejsze jest, by był dopasowany do problemu badawczego. Na przykład (Colby, 1996, za: Bernard, Ryan, 1999) wyróżnić można kategorię „relaksacja” oznaczając ją słowa takie jak: „komfort”, „luźny”, „zabawa” itp. a kategorię „napięcie” przypisać do słów: „dyskomfort”, „trudność”, „złość”. Innym przykładem rozbudowanego systemu kodowania jest *LIWC (Linguistic Inquiry and Word Count)* opracowany przez Pennebaker i współpracowników (2002; Pennebaker, Francis, 2001; Pennebaker, Seagal, 1999). *LIWC* pozwala kodować tekst na standardowym wymiarze lingwistycznym (liczba słów, liczba słów unikalnych, liczba zdań, liczba słów w zdaniu, liczba słów wielosylabowych, czyli tzw. słów trudnych, itp.), ale także na wymiarach psychologicznych (np. procesy afektywne, procesy percepcyjne, procesy społeczne przyczynowości). Rzetelność kodowania w omawianym przypadku jest wysoce stabilna (stuprocentowo), gdyż każdy tekst zostanie zakodowany przez program komputerowy w ten sam sposób i podczas kodowania zrealizowany jest zawsze ten sam standard. Jak pisze Paluchowski (2007b), słowniki kodów mogą zawierać błędne przypisania (co prowadzi do błędów systematycznych przy ich używaniu), jednak w związku z tym, że reguły przypisania są jawne (zawarte w słowniku kodowym), błędy są stosunkowo łatwe do wykrycia i usunięcia. Warto także dodać, iż automatyczne kodowanie ma także takie zalety jak ekonomia czasowa (Richards, 2002a, 2002b).

Bywają jednak sytuacje, gdy zliczanie częstości słów jest niewystarczające i potrzeba zamiast algorytmizowanej procedury decyzji człowieka. Jeśli koduje się znaczenia, a jednostką analizy są na przykład tematy, niezbędne jest wykorzystanie sędziów kompetentnych. Jednak czasem, nawet gdy jednostką analizy są słowa, badacz musi odwołać się do kontekstu występowania słowa, aby podjąć decyzję, czy należy ono do jednej z ustalonych kategorii³⁰³. Podobna sytuacja zdarza się wtedy, gdy jednostki analizy są bardziej złożone (zdania), a badacz ustalił słowo kluczowe, którego wystąpienie prawdopodobnie sugeruje, jaki kod zostanie przypisany zdaniu. Wtedy przeszukując tekst, sprawdza się metoda „słów kluczowych w kontekście” (*KWIC – keyword-in-context* – por. Paluchowski, 2000; Ryan, Benard, 2000), która umożliwia śledzenie wystąpień słowa wśród innych słów (współwystępowanie, konkordancja; *co-occurrence, concordance*). Dzięki takiemu zabiegowi, decyzja badacza jest wspomagana komputerowo i zwiększa się prawdopodobieństwo odkrycia jak największej liczby wystąpień kategorii – zwiększa się więc aspekt realizowania tego samego standardu (*accuracy* – por. przypis wyżej). W porównaniu z kodowaniem całkowicie zautomatyzowanym, sposób ten jest bardziej czasochłonny, ale uwzględnia kontekst i wiedzę badacza.

Przy jednostkach analizy, które obejmują warstwy znaczeniowe tekstów i szczególnie, gdy etapów analizy nie można zmatematyzować, najlepszym rozwiązaniem wydaje się kodowanie przy pomocy sędziów kompetentnych. Są to specjalnie przeszkolone przez badacza osoby, które nie powinny być zaznajomione z hipotezami

³⁰³ Programy mogą posiadać taką opcję, która proponuje kod lub kody dla słowa, a rola badacza jest wybrać jeden kod.

badacza (Krejtz, Krejtz, 2005a; Dryll, 2005). Szkolenie sędziów ma na celu ujednoczenie przez nich sposobów nadawania kodów jednostkom analizy i upodobnienie ich decyzji do takiej, jaka wynikałaby z wiedzy teoretycznej badacza³⁰⁴. Zostają oni wyposażeni w opracowane wcześniej podręczniki kodowe (*codebooks*, klucze kodowe), czyli opracowanie reguł kodowania, składające się najczęściej z etykiety kategorii, definicji kategorii oraz przykładów już zakodowanych. Rourke i Anderson (2004) proponują, aby przed przedstawieniem podręcznika sędziom, badacz dokładnie rozważył cel kategoryzacji, zidentyfikował wskaźniki, które świadczyć będą o danej kategorii, wielokrotnie sprawdził użyteczność kategorii w badaniu pilotażowym oraz ustalił, co oznaczać będą poszczególne kategorie. Wyjątkowo cenne jest, jak pisze MacQueen (1988) etap wspólnego kodowania przez sędziów i dyskusji razem z badaczem co do klasyfikacji jednostek analizy. Docelowo każdy sędzia pracować będzie oddzielnie i wielu sędziów analizować będzie ten sam materiał. Rzetelność kodowania w tej sytuacji określa się głównie jako zgodność sędziów w kodowaniu tego samego materiału (zgodność między sędziami) lub ewentualnie zgodność między kodowaniem przez tego samego sędziego w różnych odstępach czasu, przy czym częściej stosowana jest pierwsza miara (Richards, 2002a, 2002b). Miary zgodności między ocenami sędziów kompetentnych opierają się na procentach lub proporcjach zgodności i zależą od skali, na jakiej odbywało się kodowanie (por. przegląd współczynników wraz z ich typowym zastosowaniem, Krejtz, Krejtz, 2005b). Paluchowski (2007b) wskazuje, że systemy automatyczne mają przewagę nad metodą sędziowania kompetentnego, między innymi dlatego, że są odporne na zmęczenie, błędy pamięci, chwilowe niedyspozycje, fluktuacje uwagi, uprzedzenia czy stronniczość. Sędziowanie obciążone jest także błędami szacowania (por. Brzezińska, Brzeziński, 2004). Mimo oczywistych wad, jest to jednak metoda w wielu przypadkach jedyna, która zapewnić może określenie rzetelności. Jeśli rzetelność okaże się niska, rewizji powinny zostać poddane teoretyczne założenia, które doprowadziły do powstania podręcznika kodowego, a także inne etapy jego powstawania.

Powyższe rozważania miały na celu wskazać, iż analiza treści jako metoda badawcza, którą stosuje się na danych jakościowych (teksty) posiada zarówno właściwości metody jakościowej jak również ilościowej. Te właściwości przejawiają się na poziomie wyboru aspektu tekstu, który poddawany będzie analizie (forma, zawartość, znaczenie), sposobu kategoryzacji (indykcyjność, dedukcyjność), sposobu postępowania badawczego (szeregowość lub rekursywność analiz) oraz zakresu algorytmizacji procesu podejmowania decyzji. Nawet jeśli aspekt formalny tekstu zostanie poddany automatycznej i dedukcyjnej analizie, to możliwe jest postępowanie badawcze respektujące pętle sprzężenia zwrotnego (por. Mayring, 2000) i refleksyjnie podejmowane

³⁰⁴ Czym innym jest sędziowanie eksperckie, gdzie badacz korzysta z wiedzy sędziów dla rozwiązania problemu.

wnioskowanie³⁰⁵. A to jest charakterystyczną cechą postępowania jakościowego. Metoda analizy treści otwiera więc możliwość łączenia ze sobą podejścia jakościowego i ilościowego w badaniach naukowych (por. model mieszany, Creswell, 2003). Metoda ta pozwala dokonywać interpretacji tekstów (wypowiedzi) w sposób naukowy (metodyczny, systematyczny i obiektywny). Specyficzne będzie jej zastosowanie w wypowiedziach narracyjnych i autonarracyjnych.

3.4.3 Analiza (auto)narracji

Analiza narracji i autonarracji jest sposobem metodycznej analizy treści narracyjnego materiału (analiza narracji), który niekiedy jest autobiograficzny (analiza autonarracji). Uznać ją można za podtyp analizy treści, który charakteryzuje się szczególną uwagą skierowaną na elementy narracji i przekazywane za pomocą narracji znaczenia. Przeprowadzana jest głównie w celu odkrywania sposobów nadawania znaczenia zdarzeniom i doświadczeniom (biograficznym lub wywołanym – por. dalej) przez autorów tekstów i odkrywania połączeń tego, co osobiste z tym, co społeczno-kulturowe (Chase, 2003; Ratcliff, 1994). Niekiedy podkreśla się (Riley, Hawe, 2005), że koncentruje się ona bardziej na dynamicznym aspekcie nadawania znaczenia (zmiany w czasie i w kontekście) oraz iż powinna zaczynać się od przyjęcia perspektywy osoby opowiadającej, jako warunku jego zrozumienia. Narrację jako wytwór ujmuje się jako wyraz subiektywnej prawdy jej autora, a nie jedynie subiektywne odzwierciedlenie w tekście obiektywnej rzeczywistości (por. Dryll, 2000). Analiza narracji pozwala też zbliżyć się do sposobu, w jaki narrator widzi zdarzenia, czyli jaką pozycję przyjmuje wobec świata (Sanderson, McKeough, 2005), a nawet jakie sposoby autoprezentacji stosuje (Burck, 2005). Narrację bada się jako całość (podejście holistyczne) lub dzieli się ją na części składowe (podejście kategoriale – Androutsopoulou, 2004).

Analizę narracji i autonarracji prowadzić można z trzech perspektyw: po pierwsze spełniając warunki hermeneutycznej interpretacji w oparciu o koło hermeneutyczne (por. Bartosz, 2002), po drugie jako analizę treści wypowiedzi z wykorzystaniem kategorii (które są najczęściej kategoriami *a priori* – tak jak w analizie opowiadań w TAT) oraz po trzecie w tzw. wskaźnikowy sposób, gdzie badacz określa wskaźniki (auto)narracyjności i stara się je (najczęściej automatycznie) odnaleźć w tekstach.

³⁰⁵ Warto tutaj przypomnieć o podwójnej hermeneutyce: ludzie interpretują świat, produkują wypowiedzi, które są interpretowane w badaniach naukowych (na przykład z wykorzystaniem analizy treści) – ale w dalszej konsekwencji badacz (psycholog) dokonuje kolejnej interpretacji: odnosi on wyniki analiz do rzeczywistości psychologicznej (ewentualnie społecznej), którą badał. Jak pisze Palska (1999, s. 163), mówiąc o aktywności badacza jakościowego, „...występuje [...] [badacz – dopisek, E.S.] jako badacz słowa. Najpierw w roli czytelnika, następnie egzegety, potem dopiero interpretatora rzeczywistości społecznej.” W badaniach psychologicznych zachodzi prawdopodobnie takie samo zjawisko: rozumienie znaczeń, jakie nadają ludzie zdarzeniom i doświadczeniom, a wyrażają je w wypowiedziach (badacz jako „czytelnik”), podejmowanie się systematycznej interpretacji (badacz jako „egzegeta”) oraz dopiero teraz refleksyjne wyciąganie wniosków z badań i tworzenie wiedzy naukowej.

3.4.3.1 Hermeneutyczna analiza (auto)narracji

Pierwsza z wymienionych perspektyw, postępowanie hermeneutyczne w psychologii (Bartosz, Widera-Wysoczańska, 1994; Bartosz, 2002; Wicks, Whiteford, 2003; Ekman i in. 2001; por. też psychologiczne badania fenomenologiczne, Giorgii, 2003; oraz analiza wypowiedzi w psychoterapii: McLeod, Balamoutsou, 1996), ukierunkowane jest na eksplorację tekstu od warstwy powierzchniowej (językowe, strukturalnej) do coraz głębszych jego warstw znaczeniowych (sensów, jakie tekst niesie – por. wyżej, hermeneutyka figuralna). Ogólnie mówiąc polega ona na wielokrotnym czytaniu tekstu w celu odkrycia sensu, jaki on niesie. Etapy takiej analizy, tak jak ją stosuje Bartosz (2002) są następujące: eksploracja, analiza oraz synteza. W fazie eksploracyjnej (poszukiwawczej), dokonywany jest opis powierzchniowej warstwy języka. Określa się płynność opowiadania, długość i skomplikowanie zdań, stopień konwencjonalności używanych przez osobę wyrażań i stopień koncentracji na warstwie faktograficznej lub opisie przeżyć (Bartosz, 2002, s. 122)³⁰⁶. Ponadto wyróżnia się także sekwencje tekstu, czyli określa się, jakie wątki tematyczne pojawiają się jeden po drugim³⁰⁷, pozostając przy słownictwie, jakiego używa osoba badana. Tutaj określenie „wątek tematyczny” dotyczy segmentów treści, nie wykracza poza samą wypowiedź, jest deskryptywny – jego wyznacznikami są tzw. zmiany ramy, czyli zmiany sposobu opowiadania lub używanie słów wprowadzających lub zakańczających wątki³⁰⁸. Warto pamiętać, iż niekiedy zabieg podziału tekstu na segmenty czy sekwencje w niektórych analizach może mieć miejsce na etapie transkrypcji danych. W drugiej fazie postępowania, analitycznej, Bartosz (*ibidem*) proponuje analizę wyodrębnionych wcześniej sekwencji, czyli zrekonstruowanie tzw. jednostek przeżyciowych, posiadających psychologiczne znaczenie dla autora narracji. Takie jednostki przeżyciowe określa autorka tematami i w dalszej kolejności proponuje analizować związki między wyodrębnionymi tematami i częstość tematów (wyniki takiej analizy przedstawić można za pomocą grafu – por. Żurko, 2004, s. 222). Warto na tym etapie badać tzw. autokomentarze, występujące w formie autoprezentacji (wyrażenia towarzyszące zaimkowi „ja”) oraz autoidentyfikacje (wyrażenia towarzyszące zaimkowi „my”), a także określać pola semantyczne. Pola semantyczne konstruuje się dla wybranych z tekstu słów, które uznaje się za istotne z punktu widzenia problemu badawczego. Do wybranego słowa dopisuje się jego określenia, asocjacje, opozycje lub inne dookreślające go słowa lub wyrażenia. Efektem ma być dookreślenie związków znaczeniowych w wypowiedzi (por. też Dryll, 2005). Ciekawym sposobem odkrywania

³⁰⁶ Do listy cech powierzchniowych dodać można jeszcze: czas mówienia, słownictwo, tempo, wybory leksykalne i nawyki językowe, słowa unikatowe, inny kontekst użycia słów niż typowy, dygresje, rekapitulacje, negacja, emfaza, pominięcie, błąd, urwanie słów/zdań, powtórzenia; symbole metafory, obrazy, porównania, sposób datowania: koncentracja na faktografii lub czas psychologiczny.

³⁰⁷ Jest to tzw. linia narracji (kolejność tematów w ciągu narracji - Żurko 2004). Nie musi się ona zgadzać z czasem chronologicznym przedstawianych wydarzeń (por. temporalność – część II rozważań).

³⁰⁸ Inna wersja segmentacji tekstu stosowana jest w analizie danych z wywiadu narracyjnego Schutze’go, gdzie na początku wydziela się w tekście fragmenty opisowe, argumentacyjne i narracyjne (Helling, 1985). Dla analizy narracji szczególnej wagi jest wydzielenie zdarzeń czy epizodów (por. Dryll, 2005).

związków znaczeniowych jest również nadawanie tytułów narracji (McLeod, Balamoutsou, 1996) oraz wyszukiwanie metafor w narracji (Wiklund i in., 2002). W tym ostatnim przypadku, badacz czytając tekst stara się uchwycić wyrażoną pośrednio metaforę, czyli ukryte i przenośne znaczenie, jakie kryje się za opowieścią. Dodatkowym efektem wykorzystania metafory jest zmiana perspektywy i większa otwartość na kreatywne interpretacje. Etap trzeci postępowania hermeneutycznego – synteza – polega na łączeniu ze sobą dotychczasowych cząstkowych analiz w celu „określenia intrapsychoicznego obrazu osoby i naszkicowanie sposobu przeżywania przez nią zdarzeń na tle autobiograficznym” (Bartosz, 2002, s. 124). Opisywana powyżej perspektywa hermeneutyczna prowadzi do odkrywania sposobu nadawania znaczeń zdarzeniom i doświadczeniom poprzez wnikanie w istotę tych znaczeń i akcentowanie subiektywnej perspektywy osoby opowiadającej. Perspektywa ta wykorzystuje technikę koła hermeneutycznego do głównie jakościowego opisu. Niesie ona także informacje co do ogólnego charakteru postępowania z narracją – od powierzchniowego opisu tekstu do zrozumienia osoby. Właśnie zestawianie ze sobą tych dwóch poziomów analizy prowadzi do ważnych wniosków badawczych czy diagnostycznych.

3.4.3.2 Treściowa i formalna analiza (auto)narracji i pomiar narracyjności

Najważniejsze osiągnięcia w dziedzinie analizy narracji przypisać można wypracowanym, przez dziesiątki lat, systemom interpretacji historii powstałym w reakcji na bodźce wizualne w Teście Apercepcji Tematycznej. Interpretacja opowiedzianych historii w TAT opiera się na założeniu, że istnieje związek pomiędzy podstawowymi mechanizmami zachowania się bohaterów opowieści a uwarunkowaniami i charakterem aktywności osoby badanej – chociaż nie jest to związek prosty i bezpośredni (Suchańska, 1994, s. 35). Aby go odkryć stosuje się różne zasady interpretacji, posługujące się odmiennymi systemami kategoryzowania jednostek analizy, powstałe zarówno w nurcie psychodynamicznym jak i eksperymentalnym oraz postpozytywistycznym (por. przegląd systemów interpretacji, w: Suchańska, 1994; Stasiakiewicz, 2004; por. Stemplewska-Żakowicz, 2004). Oczywiście warto pamiętać, iż odmiennie są okoliczności powstawania narracji w teście TAT i w przypadku wywiadów inspirujących do (auto)narracji (por. też generowanie opowieści w TAT, poprzedni podrozdział). Istnieją jednak także inne sposoby analizy narracji i autonarracji, które powstały niekoniecznie w obszarze psychologii (literaturoznawcza analiza struktury narracji na przykładzie bajki magicznej według Proppa – 1976, 2003) lub które inspirowane są systemami interpretacji TAT (np. analiza historii życia McAdamsa – 2001a, 2001b, 1998). Wymienione sposoby jako swoje kategorie wykorzystują definicyjne aspekty narracji, takie jak na przykład: działanie, bohater, temat, motyw, wynik, otoczenie, a także struktura czy kompozycja opowieści i właściwości narratora.

Przedstawię najpierw efekty pracy Proppa (1976, 2003), rosyjskiego badacza zajmującego się folklorem, dlatego że dotyczy ona analizy działań postaci w narracji, a ściślej mówiąc analizy epizodów (przyjmując za Bokus – 2000 – iż epizodem jest zmiana sytuacji za sprawą działania bohatera). Propp zastosował metodę formalistów (podział struktury zdania na elementy przydatne analizie, czyli morfemy) do analizowania bajek magicznych. Rozłożył strukturę bajki na najmniejsze jednostki narracyjne – narratemy – po to, aby odkryć budowę podstawową (morfologię) bajki. Analizując występowanie bohaterów i ich działania (podstawowym kryterium podziału na narratemy były czasowniki, a działania postaci występujących w bajce nazwał Propp funkcjami) zanotował powtarzalność 31 podstawowych elementów strukturalnych³⁰⁹. Elementy te, choć niektóre z nich nie są obecne w każdej bajce, pojawiają się jednak w niezmienniej kolejności (tzn. funkcja 5 zawsze będzie przed 16). Każda bajka ma więc tę samą strukturę, czyli schematyczne streszczenie rdzenia kompozycyjnego, które leży u podstaw wielu różnorodnych fabuł. Funkcje wyróżniające bajkę magiczną układają się w następujące sekwencje (Propp, 2003): rozpoczęcia (poniesienie jakiejś szkody i straty lub pragnienie czegoś: porwanie, wygnanie, realizacja pragnienia posiadania czegoś), rozwinięcia (wyprawa bohatera z domu, spotkanie z ofiarodawcą lub pomocnikiem, pojedynek z przeciwnikiem, np. smokiem) i zakończenia (powrót i pościg). Często kompozycja ta komplikowana jest dodatkowymi wydarzeniami, np. ponownym powrotem oraz byciu poddanym próbom czyli trudnym zadaniom oraz ślubem bohatera. Zaproponowano także (Vehvilainen, za: Hastings, bez daty; Brantly, 2001) uproszczony system, obejmujący kilka sekwencji funkcji³¹⁰: 0) Początkowa harmonia; 1) Wystąpienie braku; 2) Bohater wyrusza na poszukiwanie, aby zredukować brak; 3) Bohater spotyka dobroczyńcę, posługującą się magią; 4) Bohater poddawany jest próbom; 5) Bohater przechodzi pomyślnie próby i zostaje nagrodzony. Oprócz analizy działań bohaterów powyższe podejście strukturalne zajmuje się także charakterystyką samych bohaterów. Propp wyróżnił w bajkach magicznych następujące postaci: bohater (najczęściej poszukujący przygód), złoczyńca (osoba utrudniająca realizację celów bohatera), ofiarodawca (od którego bohater otrzymuje jakiś magiczny przedmiot), magiczny pomocnik (pomagający w poszukiwaniach), wysłannik (pomaga poznać brakujące informacje), fałszywy bohater (przypisuje sobie zasługi bohatera), księżniczka lub książę (osoba poślubiona przez bohatera) oraz ofiara (postać poszkodowana przez złoczyńcę lub bohatera) (Brantly, 2001).

Wyróżnione przez Proppa funkcje, często modyfikowane, z powodzeniem stosowano do analiz różnorodnych narracji: powieści, filmów czy biografii, traktując je jako uniwersalne działania człowieka przeżywającego przygodę (życie).

³⁰⁹ Przykładowe funkcje: 1. Odejście bohatera z domu rodzinnego; 2. Zadanie do wykonania; 3. Pojawienie się utrudnienia spowodowane działaniem złoczyńcy; 4. Informowanie się złoczyńcy o bohaterze; 15. Przewodnictwo; 16. Potyczka bohatera ze złoczyńcą; 17. Naznaczenie bohatera; 18. Zwycięstwo nad złoczyńcą; 19. Koniec nieszczęścia; 20. Powrót bohatera; 30. Ukazanie złoczyńcy; 31. Ślub .

³¹⁰ podsumowanych jakoby z puli 31 funkcji Proppa

Wykorzystywane są wtedy jako dedukcyjne kategorie analizy. Funkcje te mogą jednakże stać się wzorem dla analizy sekwencji narracji, szczególnie sekwencji działań, jaki podejmują bohaterowie narracji – wtedy mogą inspirować badacza, aby postępował wobec zdobywanych narracji tak jak Propp wobec bajek magicznych, czyli aby określał ukrytą strukturę działań bohatera. Analiza działań bohatera jest w analizie narracji szczególnie istotna – porządek działania postaci może być wskazówką co do sposobu odbioru świata przez autora opowiadania (Androutsopoulou, 2004).

Z innej perspektywy analizuje się bohatera i jego działania za pomocą systemów interpretacji TAT. Systemy te opisuje się w literaturze jako treściowe (o czym jest historia?) lub formalne (jak została opowiedziana?). Najpierw zajmę się treściowymi kategoriami analizy narracji. W personologicznym ujęciu Murray'a³¹¹ (za: Suchańska, 1994; Reutt, Reutt, 1960) analizie poddaje się jednostki dramatyczne, czyli sekwencje opowiadania, w której możliwe jest wyodrębnienie działań, pragnień i motywów. Przypominają one, wymienione przy okazji perspektywy hermeneutycznej, wątki tematyczne (por. wyżej). Obok jednostek dramatycznych analizuje się także całe historie. W klasycznym ujęciu Murraya (za: Suchańska, 1994) stosuje się następujące kategorie treściowe: potrzeby, relacje między potrzebami, naciski, tematy (sekwencje, przebiegi) osoby biorące udział w akcji, relacje interpersonalne, zakończenia opowiadań. Jako szczególnie ważne dla analizy treściowej narracji uznaję temat, postaci biorące udział w akcji oraz koncepcję otoczenia i przedstawię je także w ujęciu Bellaka (za: Stemplewska-Żakowicz, 2004; Stasiakiewicz, 2004), McAdamsa (1998, 2001b) lub innych badaczy.

Temat w literaturoznawstwie to nadrzędny zespół motywów (jednostek konstrukcyjnych), który jest nadrzędny wobec innych motywów w dziele literackim. Tak rozumiany temat odnosi się do całości wypowiedzi, wyraża znaczenie na globalnym poziomie (por. van Dijk, 2001). Przykładem kategorii, które tak ujmują temat opowieści są trzy typy narracji według Gergena (progresywna, regresywna i stabilna – por. część II pracy). Jednak temat to także lokalne znaczenie, które występuje w mniejszej jednostce narracji, na przykład we wspomnianych wyżej jednostkach dramatycznych. Według Murray'a (za: Suchańska, 1994) temat jest behawioralną jednostką czasową, która zawiera naciski (atrybuty przedmiotu lub osoby z otoczenia, wpływający dodatnio lub ujemnie na działanie podmiotu) i potrzeby (siłą organizująca, zmierzająca do przekształcenia w określonym kierunku sytuację). Analizując tematy występujące w wypowiedziach, dotrzeć można do indywidualnej utrwalonej dyspozycji tematycznej, czyli charakterystycznego zestawu: potrzeba, przedmiot potrzeby, sposób zdobywania przedmiotu potrzeby – pojawiającego się niezależnie od bodźca³¹². W opowieści

³¹¹ W zgodzie z założeniem o zachowaniu jako wyniku dynamicznej interakcji między siłami podmiotu (potrzeby) i otoczenia (naciski)

³¹² Dyspozycja tematyczna jest także określana w systemach kodowania powtarzających się tematów relacyjnych w *CCRT* (*Core Conflictual Relationship Theme* – Luborsky i Crits-Christoph, 1990, w: Crits-Christoph i in., 1994) oraz późniejszej jego wersji *QUAINT* (*Quantitative Assessment of Interpersonal Themes* – Crits-Christoph i in., 1994).

występować może kilka tematów niższego rzędu oraz główny temat opowiadania, będący fabułą (Reutt, Reutt, 1960). Wydaje się, że w systemie analizy według Bellaka (za: Stemplewska-Żakowicz, 2004) badanie tematu dobywa się w aspekcie szerszym, globalnym. Aby uniknąć pomijania istotnych danych, Bellak zaleca odkrywanie tematu opowieści na pięciu poziomach. Poziom opisowy główny temat określany jest przez streszczenie opowiadania do najistotniejszego ciągu zdarzeń. Poziom interpretacyjny oznacza nadanie znaczenia, jakie przypuszczalnie stoi za opowiadaniem, stosując przyczynowo-skutkową formułę heurystyczną: „Jeśli ktoś..., to...” (por. Stasiakiewicz, 2004). Owo nadanie znaczenia jest działaniem diagnosty, ale ma ono na celu odkryć przyczynowo-skutkowe powiązania (kauzalność), jakie porządkują doświadczenie autora opowiadania. Na poziomie diagnostycznym przekształca się twierdzenie z poziomu interpretacyjnego na język teorii (psychologii ego). Poziom symboliczny pozwala przypisać opowiadaniu, zgodne z podejściem psychoanalitycznym, znaczenie symboliczne. Na poziomie opracowania (elaboracyjnym) diagnosta dodaje wszelkie informacje, które wydają mu się istotne dla analizy opowiadania. Wielopoziomowa analiza tematów (poziom za poziomem w podanej właśnie kolejności) wydaje się być też narzędziem dla samokontroli diagnosty w zakresie własnego wkładu „interpretacyjnego” w treść opowiadania. Temat (zarówno lokalny jak i globalny) wykorzystywany może być jako jednostka analizy lub jako kategoria. W pierwszym przypadku temat poddany zostaje klasyfikacji (uznaje się, że przynależy on do jakiejś kategorii tematów, na przykład tematów pozytywnych emocjonalnie), a w drugim pewne aspekty tekstu oznacza się jako tematy tekstu (bardziej aspekt formalny). Może być też tak, że analizuje się narrację pod kątem występowania w niej określonych teoretycznie tematów. Na przykład McAdams (2001b) zaproponował system kodowania epizodów autobiograficznych w zakresie dwóch linii tematycznych, odzwierciedlających dwa motywy, dynamizujące ludzkie doświadczenia: zażyłości/miłości/przynależności (*communion*) i siły/osiągnięć/autonomii (*agency*). System stosuje się do różnych epizodów historii życia, takich jak ważne doświadczenia pozytywne oraz negatywne, czy sceny stanowiące punkty zwrotne w życiu, zebranych w metodzie opowiadania historii życia (por. wyżej). Jednostką analizy jest epizod, który koduje się, oznaczając obecność (lub jej brak) każdego z ośmiu różnych poszczególnych tematów (po cztery dla każdej linii tematycznej – por. McAdams, 2001b).

Tabela 41. Motywy tworzące linie tematyczne w historii życia. Opracowanie na podstawie: McAdams (2001b).

Motyw siły	Motyw zażyłości
Doskonałość własna	Miłość / przyjaźń
Zwycięstwo / pozycja	Dialog
Osiągnięcia / odpowiedzialność	Troska / pomaganie
Uprawienie	Jedność / poczucie wspólnoty

Analizując temat warto wspomnieć o zjawisku tekstowym, z którym jest on silnie związany, czyli ze spójnością tekstu. Otóż jak wskazuje van Dijk (2001; por. Thomson, 2005), temat rozumiany jest bądź lokalnie (temat zdania) bądź globalnie (temat dyskursu; tu: temat narracji). Badanie spójności tekstu na poziomie *micro* oznacza sprawdzanie spójności zdań występujących obok siebie. Reguła lokalnej koherencji mówi, że sądy muszą odnosić się do zdarzeń lub sytuacji powiązanych ze sobą, przynajmniej w opinii osoby mówiącej. Spójność tematyczna na poziomie lokalnym (zwykle chodzi po prostu o temat zdania) określa się niekiedy kohezją (por. Osiejuk, 1994, s. 25). Jednak spójność istnieje także poziomie *macro*, gdy sensowność dyskursu wyłania się z objęcia jego całości. Wtedy również temat jest w centrum uwagi badacza, ale jest to temat dyskursu, czyli globalne znaczenie, które tworzy tzw. koherencję. Im wyższa koherencja, tym bardziej spójna odpowiedź na pytanie: o czym jest tekst? Wydaje się, że poziomy te są współzależne, a określenie poziomu koherencji może być ważnym wskaźnikiem podporządkowania się autora regułom opowiadania jak i realizacji kompetencji narracyjnej. Koherencja i kohezja w wypowiedziach narracyjnych współwystępują z dobrą narracyjną strukturyzacją wypowiedzi (Androutsopoulou, 2004; por. też dalej, formalna analiza TAT) i są regulowane wymaganiami, co do komunikowania opowieści (por. np. testy Fishera, 2003, część II pracy).

Ustalenie bohatera opowieści w TAT dokonuje się najczęściej według kryteriów literackich: wymieniony jest on na początku, uczestniczy w toku akcji i jej zakończeniu, wokół niego koncentruje się wątek. Inaczej mówiąc, główny bohater to postać, o której najwięcej zostało powiedziane (obszerność), której przeżycia i zachowania są w centrum opowieści (istotność) i z którą badany się utożsamia (identyfikacja). Szczegółowe charakterystyki uwzględniane w systemie interpretacji według Bellaka to: wiek, płeć, zajęcia, zainteresowania. Określa się też adekwatność bohatera, czyli jego zdolność do pokonywania trudności zewnętrznych i wewnętrznych w sposób godny akceptacji moralnie, społecznie, intelektualnie i emocjonalnie. Dokładny opis zachowania bohatera pozwala odkryć leżące u podstaw tego zachowania potrzeby. Zwraca się też uwagę na wszelkie pominięte i dodane (czyli niezależne od zawartości bodźcowej obrazka) elementy, np. takie jak: postaci, przedmioty i okoliczności. Dla interpretacji psychologicznej TAT najistotniejsze jest, czy osoba badania identyfikuje się z bohaterem (wskaźniki identyfikacji przedmiotowej i podmiotowej w: Stemplewska-Żakowicz, 2004). Dopiero odkrycie mechanizmów funkcjonowania bohaterów (ujęte np. w tzw. temat jednostkowy) pozwala przejść do etapu szukania związków tych mechanizmów z właściwościami funkcjonowania osoby badanej i wiązanie tych informacji z biografią badanego (Suchańska, 1994, s. 37; por. Stasiakiewicz, 2000). Natomiast jeśli opowieść jest autobiograficzna, charakterystyka głównego bohatera (jeśli jest nim „ja” – co jest najczęstsze, ale niekonieczne – por. Trzebiński, 2002a) pozwala dotrzeć do jawnej samowiedzy jednostki na swój temat (Stemplewska-Żakowicz, 2002, s. 103). W analizie

historii życia, McAdams (1998) wyodrębnił kategorię zwaną *imagoes*, czyli wyidealizowane personifikacje „ja”, funkcjonujące jako bohaterowie historii. Są one najczęściej konglomeracjami różnych cech i ról postaci rzeczywistych lub wyidealizowanych, mogą odnosić się bądź do bohatera „ja” lub do innych ważnych postaci występujących w opowieści. Pojęcie *imago* (podobnie do pojęcia *alter ego*) sugeruje, że opowiadając o innych postaciach ludzie opowiadają o swoich ideałach (lub zaprzeczeniach ideałów – por. *anty-imago*, W: Oleś, Puchalska-Wayl, 2005). Analizę narracji prowadzonych „wokół” poszczególnych członków rodziny, uzyskanych w wywiadach z rodzicami i dorosłymi dziećmi przeprowadziła Cierpka (2000, 2002), badając etos rodzinny (por. część II rozważań). Proponowana przez nią analiza dotyczy określania cech bohaterów narracji – każdy członek rodziny (autor) wypowiada się o każdym (bohater). Precyzuje się w ten sposób tzw. zawartość treściową etykiet tożsamościowych jednostki³¹³. Taka analiza wykracza poza opis samego bohatera, ale włącza także sposób jego oddziaływania na innych. Podsumowując, analizując bohatera opowieści, wyodrębnia się jego cechy, atrybuty, preferencje oraz zachowania, działania (także typ oddziaływania na innych ludzi) czy podejmowane role. Szczególnie interesującym dla definicji narracji aspektem dotyczącym bohatera, jest analiza jego intencji i motywacji (por. Dryll, 2005, s. 218).

U Bellaka (za: Stemplewska-Żakowicz, 2004) pojawia się jeszcze kategoria otoczenia (koncepcja świata i siebie), którą chcę tutaj wspomnieć jako kategorię ważną z punktu widzenia relacji między bohaterem a kontekstem (miejscem i czasem akcji). Koncepcja świata i siebie to złożona mieszanina spostrzegania siebie i zniekształceń apercepcyjnych, którym podlegają bodźce na skutek wspomnień z przeszłości; cechuje się różnym stopniem spójności. Spójną wizję otoczenia w opowiadaniu można uznać za ważną składową osobowości badanego, czyli przesłankę reakcji w życiu codziennym. Rozumienie otoczenia społecznego i panujących w nim relacji jest jednym ze sposobów ustanawiania relacji osoba-swiat. Jedną ze skal poznania społecznego i relacji z obiektem (*Social Cognition and Object Relations Scale – SCORS*)³¹⁴ systemu interpretacji TAT odnosi się do rozumienia przyczyn zjawisk społecznych. Przejawy tego rozumienia określa badacz na skali siedmiopunktowej, gdzie najniższa wartość oznacza najsłabsze

³¹³ Proponowany schemat analizy narracji prowadzi do uzyskania dwóch grup zmiennych opisujących osobę (Cierpka, 2000, 2002). Pierwsza grupa zmiennych to atrybuty przyznawane sobie wzajemnie przez członków rodziny. Zestawienie ich w postaci tabeli, gdzie kolumny to autorzy narracji, a wiersze to opisywane postaci (członkowie rodziny), tworzy tzw. siatkę określeń-atrybutów. Możliwe jest wtedy tworzenie kategorii atrybutów lub ich zliczanie oraz ewaluacja (nadawanie atrybutom wag +1 lub -1 w zależności od uzyskania oceny pozytywnej lub negatywnej przez danego członka rodziny). Druga grupa zmiennych to działania podmiotu (czynności, stany, ustosunkowania) oraz ich wzorzec motywacyjny. Zmienna ta dookreślona jest: liczbą czasowników modalnych jako wskaźnikiem stopnia niepewności sądów, umiejscowieniem kontroli, mierzonym liczbą operatorów konieczności (np. nie wolno, powinienem – kontrola zewnętrzna) oraz liczbą operatorów możliwości (np. chcę, można – kontrola wewnętrzna), odpowiedzialność za działania wnioskowana na podstawie osobowej i bezosobowej formy orzeczeń oraz stopień pewności sądów – określany przez oznajmujący lub przypuszczający tryb orzeczeń.

³¹⁴ Opracowany został przez Westena i jego współpracowników (Stemplewska-Żakowicz, 2004; Lillienfeld, Wood, Garb, 2000). *SCORS* jest przykładem łączenia teorii relacji z obiektem oraz podejścia poznawczo-społecznego. Składa się jeszcze z kilku innych skal szacunkowych o podobnej administracji.

rozumienie (por. Tabela 42), przyglądając się, jak bardzo spójne jest relacjonowanie zachowań postaci. Wydaje się, że owym czynnikiem nadającym spójność relacjonowaniu jest adekwatne (społecznie, sytuacyjnie) wnioskowanie przyczynowo-skutkowe w zakresie relacji interpersonalnych. Patologiczne rozumienie relacji społecznych odzwierciedla się w opowiadaniu, w którym osoba próbuje uchwycić doświadczenia, ale z jednoczesnym brakiem skuteczności komunikacyjnej tych prób, a na drugim krańcu znajdują się spójne narracje uwzględniające przyczynowość psychologiczną (por. McKenough, Generoux, 2003). Skala rozumienia przyczyn zjawisk społecznych dotyczy już aspektu formalnego analizy historii.

Tabela 42. Rozumienie przyczyn zjawisk społecznych (SCORS). Opracowanie za: Stemplewska-Żakowicz (2004, s. 126).

Rozumienie przyczyn zjawisk społecznych	
Punkty	Opis
1	Narracyjne opisy doświadczeń interpersonalnych są pomieszane, zniekształcone, śladowo obecne, trudne do zrozumienia, ograniczona jest ich świadomość i spójność.
3	Rozumienie ludzi jest uproszczone, opisy zdarzeń interpersonalnych mają sens, ale zawierają luki lub niespójności.
5	Jasne narracyjne opisy zdarzeń interpersonalnych, w których ludzkie działania wynikają ze sposobu doświadczania i interpretowania sytuacji
7	Szczególnie spójne narracyjne opisy zdarzeń interpersonalnych, dobre rozumienie ludzi, uwzględnianie wpływu, jaki ma własne zachowanie na innych i odwrotnie.
Uwaga: Gdy w opowiadaniu tylko opisy zdarzeń bez wyjaśnień, dlaczego ludzie zachowują się w dany sposób (opowiadania raczej alogiczne niż nielogiczne) – 2 punkty	

Poza aspektem treściowym w interpretacji opowiadań w TAT opracowano także systemy uwzględniające aspekty formalne wypowiedzi, które dotyczą kompozycji opowieści (jej strukturyzacji) bądź stosowanych przez opowiadającego powiązań między zdarzeniami lub doświadczeniami. Wskaźniki z grupy formalnych to na przykład liczba słów (długość opowiadań) czy wybory leksykalne. Są one rozpoznawane na podstawie jego treści, ale dające się później określić w oderwaniu od niej (Holt, za: Stemplewska-Żakowicz, 2004, s. 115). Rapaport (za: Suchańska, 1994, s. 45) wyróżnił dwa etapy analizy formalnej. Pierwszy etap to charakterystyka formalna konstrukcji opowiadania, gdzie zwraca się uwagę na: stopień gotowości osób do reakcji na instrukcję, spójność i konsekwencję toku opowiadania (wątku) i charakterystyczne cechy werbalizacji. Na drugim poziomie, w formalnej charakterystyce treści opowiadania analizuje się: bogactwo i koloryt opowiadania; postaci, wątki biograficzne i uwagi osobiste; dążenia i postawy, przeszkody w realizacji celów. Jak pisze Androutsopoulou (2004) warto analizować aspekty formalne wypowiedzi, gdyż to uniezależnia badacza od prób aranżowania treści przez opowiadającego. Stemplewska-Żakowicz (2004, s. 116) omawia zaproponowane przez innych autorów wskaźniki (kategorie) dotyczące struktury

opowiadania, wśród których są: adekwatność opowieści, sposób werbalizacji, wyrażenie trudności w zadaniu i nieadekwatne uwagi lub zachowania. Pierwszą z nich, adekwatność opowieści, opiszę dokładniej, gdyż dzieli się na dwie podkategorie. Jedną z nich to zdolność osoby do zareagowania na instrukcję, czyli stworzenie opowieści składającej się z początku, rozwinięcia i zakończenia oraz opisu uczuć i myśli bohaterów (por. omówienie indukcji do TAT w poprzednim podrozdziale). Drugą z nich to wewnętrzna logika opowieści – czyli, dość enigmatycznie określana, obecność lub brak dziwaczności tematów, fraz lub słów.

Ważną dla analizy rozgrywającej się akcji kategorią, jest wynik lub zakończenie opowiadania. Pojawia się ona także u Murraya (Suchańska, 1994) i McAdamsa (1998). Jak wskazuje Stemplewska-Żakowicz (2004, s. 118), oceniając końcowy stan rzeczy w opowiadaniu odnosi się go do pierwotnych intencji czy motywów postaci (zachowania celowe). Duża zgodność motywów i zakończenia, przy jednoczesnym szczęśliwym zakończeniu jest wartościowana jako najbardziej pozytywna.

Zatrzymam się jeszcze nad samą narracyjną strukturyzacją, która może być uznawana za efekt procesu poszukiwania adekwatnego schematu narracyjnego dla wzbudzonych przez bodźce wizualne treści (Stemplewska-Żakowicz, 2004, s. 247-250). Klarowna struktura opowieści utożsamiana jest z definicją schematu narracyjnego zaproponowaną przez Trzebińskiego (2002a; por. część II rozważań). Wysoka strukturyzacja świadczy o tym, że treść narracji nie nosi znamion konfliktu wewnętrznego³¹⁵ (między niewerbalnym doświadczeniem zaktualizowanym przez obrazek, a społecznie skonstruowanymi strukturami wiedzy). Narracyjna strukturyzacja mierzona jest za pomocą siedmiopunktowej skali szacunkowej, gdzie najmniej punktów otrzymują wypowiedzi, które są niejednoznaczne, ambiwalentne a ich sens jest nieczytelny lub osoba nie jest w stanie wygenerować żadnego wątku. Na przeciwnym krańcu są opowieści złożone, o więcej niż jednym epizodzie, które są ściśle ze sobą powiązane i mogą mieć elementy metanarracji³¹⁶. Inny wskaźnik, długość historii (duża liczba słów), często współwystępuje z mniej klarowną strukturą narracyjną. Poziom narracyjnej strukturyzacji (aspekt formalny) mogą być więc różne w obrębie różnych tematów opowieści (aspekt treściowy). Alexander (w: McAdams, 1998) wyznaczył dziewięć wskazówek formalnych pomagających identyfikować znaczące fragmenty w danych autobiograficznych. Według niego pojawienie się niektórych aspektów formalnych w obecności pewnych treści może ukierunkowywać analizę na poziomie

³¹⁵ Stemplewska-Żakowicz (2004, s. 150) sugeruje, że opowieści dłuższe od przeciętnych opowieści osoby mogą być efektem rozrywających się konfliktów wewnętrznych uaktywnionych w kontekście danego obrazka.

³¹⁶ Metanarracja tutaj zdefiniowana jest jako elementy tekstu, które nie są narracją, ale są komentarzem do narracji lub swoich zachowań.

znaczeń. Do takich aspektów zaliczył on: prymat (czyli kwestię najważniejszą w narracji), częstotliwość jakiegoś aspektu narracji, unikalność (coś pojedynczego lub dziwnego), negację (aspekt zaprzeczony, zamieniony w przeciwny), emfazę (aspekt podkreślony, ukazany z naciskiem), pominięcie (brakuje czegoś oczywistego), błąd (aspekt wydający się być błędnym), niekompletność (aspekt niedokończony). Wymienione aspekty często mają charakter retoryczny (perswazyjny) i pojawiają się w opowieściach dość często. W retorycznej analizie narracji (Feldman i in., 2004) szczególnym obiektem analiz mogą być właśnie pominięcia (*entylhymema*, elipsy), czyli takie miejsca w wypowiedzi, które postrzega się jako niedbałe lub pozbawione spójności. Zwrócenie na nie uwagi, wraz z pytaniem, jakie przesłanki mówiący uznaje za oczywistość. Podobnie wyszukiwać można w narracjach tzw. opozycje – jeśli w opowieści jakiś temat lub argument nasuwają się samorzutnie, warto zadać pytanie, co on prawdopodobnie ukrywa, czyli jaka byłaby jego przeciwwaga. Proponowane przez Feldman i współpracowników (2004) retoryczna analiza narracji prowadzona jest jak widać w duchu hermeneutyki podejrzeń. Podejście to inspirowane do pomysłu, że elementy strukturalne niosą istotną diagnostycznie informację zarówno przez sam fakt ich pojawiania się, jak i ich brak w opowieści. Brak pewnych strukturalnych elementów może być wskaźnikiem psychopatologii (por. narracje zubożałe – *impoverished narratives* – Salvadore, Dimaggio, 2003) lub braku kompetencji narracyjnej (por. część II rozważań). Jedną z kategorii stosowanych dla odróżniania narracji osób zdrowych od zaburzonych było bogactwo tematyczne – różnorodność tematów poruszanych w opowieści. Narracje w psychopatologii ograniczone mogą być do specyficznego stanu emocjonalnego, pewnych myśli lub doznań zmysłowych, co uniemożliwia przemianę doświadczenia jednostki³¹⁷.

Zajmowanie się elementami strukturalnymi wypowiedzi, czyli sposobem, w jaki opowieść jest zorganizowana, przybliży jednocześnie kwestię aktywności osoby organizującej opowieść – narratora. Stemplewska-Żakowicz (2002, s. 103) wskazuje, że właściwości narratora, nie opisane wprost, da się wywieść ze sposobu konstrukcji opowieści, a ponadto są one podstawą do wnioskowania o utajonej wiedzy na temat

³¹⁷ Przykładem metody, która pozwala na identyfikację centralnych aspektów przemiany doświadczenia, co odzwierciedla się w sposobie opowiadania (w przebiegu sesji psychoterapeutycznych) jest *Narrative Process Coding System (NPCS)* Angus i in., 1999; Angus i in., 2001). składa się z dwóch kroków analizy. Po pierwsze polega na podziale transkryptu z sesji na części tematyczne (*topis segments*), wyznaczone zmianami tematu oraz, po drugie, na scharakteryzowaniu tych części tematycznych wg trzech typów sekwencji narracyjnych (*narrative-process sequences*): sekwencji zewnętrznej, wewnętrznej i zwrotnej (refleksyjnej). W zewnętrznej sekwencji narrator (klient, pacjent) opisuje wydarzenia przeszłe, obecne i przyszłe, rzeczywiste lub wyobrażone. Sekwencje wewnętrzne dotyczą subiektywnego opisu własnego doświadczenia przez pacjenta, zarówno w odniesieniu do przedstawianych wcześniej sekwencji zewnętrznych jak w związku z relacją terapeutyczną. Refleksyjne sekwencje natomiast zawierają analizę obecnych, przeszłych i przyszłych wydarzeń, polegającą na tym, że mówiący nadaje znaczenie doświadczeniom własnym jak i osób, będących bohaterami narracji. Sekwencje te pojawiają się w narracji pacjenta w różnych konfiguracjach, przy czym zmianę terapeutyczną identyfikuje się najczęściej, gdy kolejność jest następująca: sekwencja zewnętrzna – wewnętrzna – refleksyjna (Angus, i in. 2004).

siebie i świata. Przedstawiane powyżej sposoby analizy dotyczyły głównie narracji (i to często tej powstałej w badaniu TAT) – wydaje się, że kategorie powstałe w ich obrębie odnieść można w równouprawniony sposób do analizy autobiograficznych wypowiedzi³¹⁸. Właśnie aspekt strukturalny wydaje się być obiecującym aspektem w analizie autonarracji.

Wszystkie wyżej opisane kategorie treściowe i formalne, a także inne definicyjne składniki narracyjności (por. część II pracy) służyć mogą do analizowania narracyjności wypowiedzi. Analizowanie narracyjności wypowiedzi jest próbą określenia nasycenia wypowiedzi cechami definicyjnymi opowieści. Ponieważ narracyjność jest pewną właściwością tekstów, to można określić jej podstawowe teoretyczne wymiary i na tej podstawie wyodrębnić wskaźniki narracyjności. Niektóre wskaźniki można próbować określać automatycznie (z wykorzystaniem specjalistycznych programów komputerowych lub zwykłych procesorów tekstów). Uznając za Kafalenos (2006, w: Paluchowski, 2007b), że opowieść narracyjna to sekwencyjna reprezentacja zdarzeń, posiadająca protagonistę, staje się jasne, że podstawowym wskaźnikiem narracji są zdarzenia. Zdarzenie to zespół działań, stanów, przeżyć i odczuć widzianych kompleksowo (Skubalanka, 2001, w: Dryll, 2005, s. 214), czyli efekty aktywności postaci i podleganie przez nią wpływom. Wyodrębniając zdarzenia, na szczególną uwagę zasługują czasowniki jako części mowy oraz orzeczenia jako części mowy, a także zdania (gramatyczne). Z jednej strony określić można udział procentowy czasowników w tekście lub na przykład określić tzw. współczynnik aktywności³¹⁹, a z drugiej wykorzystać identyfikację czasowników jako składników zdarzeń, o których pośrednio wnoszą. Jak pisze Paluchowski (2007b), odnosząc się do propozycji Yevseyeva (2005), pomiar narracyjności polega na identyfikacji i policzeniu tych segmentów tekstu (epizodów), w których występują dwa zdarzenia, powiązane w koherentną strukturę o wyraźnie zaakcentowanej relacji temporalnej. Tekst jest wysoko narracyjny, jeśli owe segmenty zajmują znaczną (relatywnie) część tekstu. Inny pomysł analizy narracyjności leży u podstaw oprogramowania ESA (*Event Structure Analysis*³²⁰, Heise, Lewis, 1988, w: Paluchowski, 2007). Logiczne zależności między zdarzeniami określane są dzięki ich współzależności z innymi zdarzeniami (jedno zdarzenie warunkuje drugie), co po części ustala sam badacz. Efektem jest graficzna reprezentacja porządku kauzalnego, któremu jednak zarzuca się artefaktyczność (por. krytyka, w: Paluchowski, 2007b). Tak jak podstawowym składnikiem zdarzeń są zdania (szczególna rola czasowników) tak do

³¹⁸ Oczywiście czym innym jest przekładanie sposobów wyciągania wniosków, które mogłyby prowadzić do błędów.

³¹⁹ Jak wskazuje Paluchowski (2007b), do analizowania dynamiki opowiadania narracyjnego można wykorzystać (Nęcki, 2000, s. 178) iloraz aktywności: liczbę czasowników podzieloną przez liczbę przymiotników ($AQ = V/A$)

³²⁰ Informacje o programie dostępne są na stronie: www.indiana.edu/~socpsy/ESA

określania spójności wypowiedzi oraz wiązania przyczynowo-skutkowego czy celowego zdarzeń ze sobą, wykorzystać można gramatyczną funkcję spójników, a także rolę spójników w zdaniach (tworzenie struktur nadrzędnych i podrzędnych).

Lingwistyczne elementy tekstu (części mowy czy zdania) wykorzystywane mogą być w analizie narracji jako elementy konstytuujące większe jednostki (np. zdarzenia, epizody), albo jako wskaźniki takich bardziej złożonych jednostek. W analizie treści wspomaganej komputerowo, ta druga opcja jest bardziej użyteczna, choć jednocześnie mniej dokładna. Rozwinięciem praktycznym tych uwag jest część IV rozważań, w której przedstawiam i omawiam przyjęty w badaniach własnych sposób określania poziomu (auto)narracyjności wypowiedzi.

CZEŚĆ IV

PRZEBIEG BADAŃ WŁASNYCH I ANALIZA DANYCH

4.1 Przebieg badań własnych

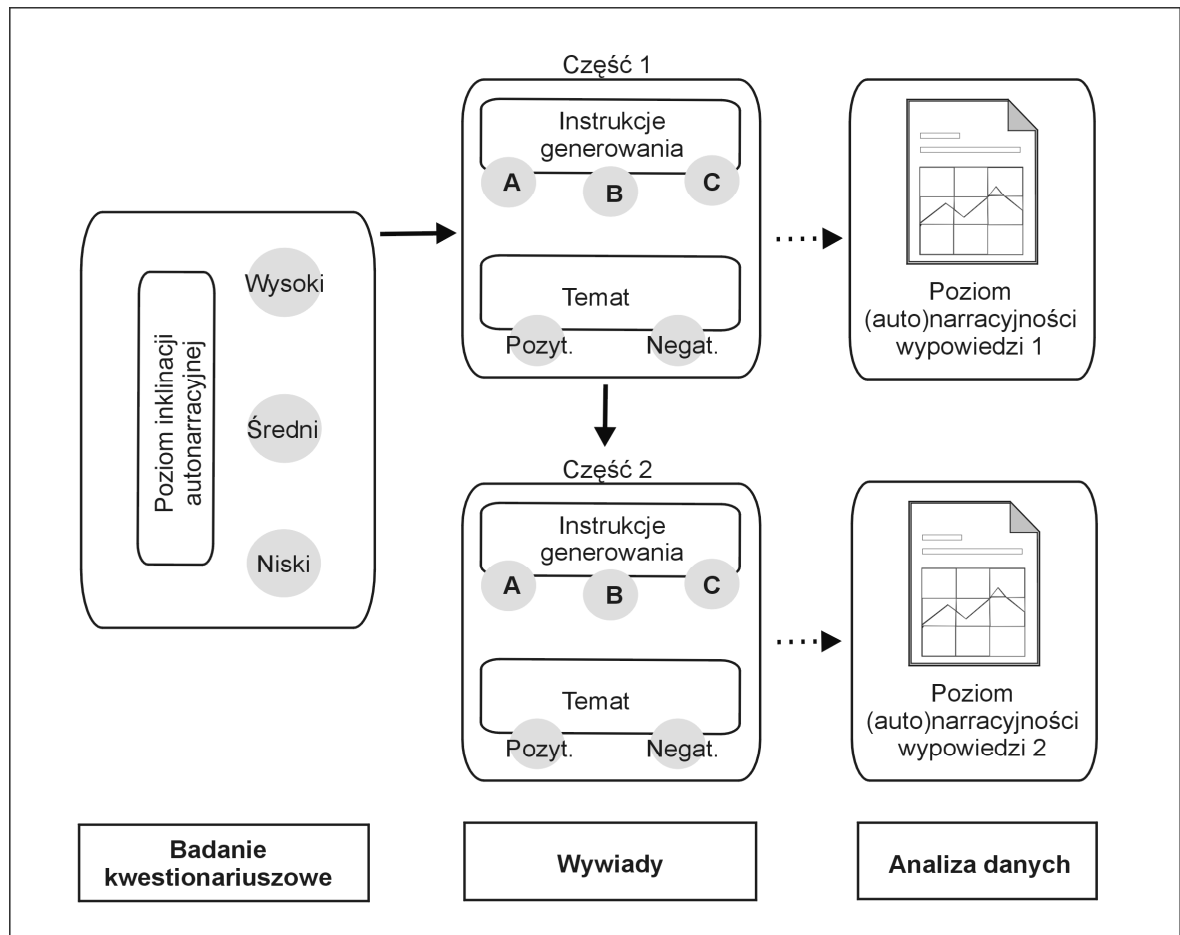
Zdobywanie materiału w badaniach autobiograficznych wymaga odpowiednich sposobów wywoływania opowieści o doświadczeniach życiowych. Czyni się to w celu odkrycia dwóch typów znaczeń: indywidualnych oraz społeczno-kulturowych, co odbywa się na drodze systematycznej interpretacji wypowiedzi (Chaitin, 2004). Badania przeprowadzone w niniejszej pracy są autonarracyjne, co oznacza tutaj, iż wywołuję w nich materiał autobiograficzny i analizuję go, traktując materiał ten jako obiekt sam w sobie (autonarracja jako przedmiot analizy) oraz stosuję narracyjne kategorie do określenia stopnia (auto)narracyjności zdobytego materiału. Badania te są więc podwójnie „narracyjne” – określam w nich poziom narracyjności wypowiedzi autobiograficznych, wywołanych z pomocą metod wspomagających autonarrację (jako proces i w efekcie jako produkt). Pod pojęciem narracyjny materiał autobiograficzny oraz materiał autonarracyjny rozumiem to samo: wypowiedź (tekst) osoby uczestniczącej w badaniu o własnej biografii. Określać będę jego poziom (auto)narracyjności. Autonarracyjność od narracyjności różni się w moim ujęciu tym, że w pierwszym przypadku narracja tematycznie dotyczy autora opowiadania – narracja jest autobiograficzna.

4.1.1 Problem badawczy

Jak pisałam wcześniej, narracyjność materiału autobiograficznego pozwala dotrzeć do specyficznych i ważnych informacji o podmiocie badania – warto więc z tej przyczyny próbować określić użyteczność metod (ściślej: instrukcji)¹, służących do

¹ Metoda jest pojęciem szerokim, obejmującym pewną określoną procedurę postępowania. Instrukcja lub bodziec narracyjny są składnikami metody, przy czym bodziec narracyjny jest pojęciem węższym niż instrukcja, gdyż odnosi się tylko do fazy wywołującej narrację. W badaniu niniejszym zmianom podlegać będą podawane osobom badanym instrukcje, natomiast nie występują one samodzielnie, ale są pierwszymi elementami pewnej określonej (w badaniu tym z założenia niezmiennej) metodyki postępowania w wywiadzie.

pozyskiwania takiego materiału. Uczynię to przez określenie poziomu (auto)narracyjności wypowiedzi wywołanych za pomocą różnych metod u osób charakteryzujących się różnym poziomem inklinacji autonarracyjnej – gotowości do odwoływania się do schematu narracyjnego. Schemat ten uruchamiany jest oczywiście i przy percepcji, i przy ekspresji, stanowi źródło oczekiwań, a także kontroluje procesy spostrzegania, interpretacji i wartościowania zdarzeń interpersonalnych.



Rysunek 1. Ogólny schemat przebiegu badań. Uwaga: Instrukcje i tematy wybierane są opcjonalnie, po jednym ze wskazanej puli. Opracowanie własne.

Powstaje pytanie, czy poziom inklinacji autonarracyjnej (wyjściowa skłonność osoby) ma wpływ lub wchodzi w interakcję z tematem wywiadu i instrukcją lub kolejnością instrukcji, powodując zmianę poziomu (auto)narracyjności wypowiedzi. Jest to pytanie głównie o to, czy różnica indywidualna w zakresie inklinacji autonarracyjnej będzie modyfikować działanie instrukcji. Na podstawie analizy metod i instrukcji wywoływania autonarracji (część III rozważań) oraz założenia, iż metody psychologiczne mają działać autonomicznie względem tego, co mówi osoba badana, stawiam hipotezę, że instrukcje wywoływania autonarracji działają niezależnie od inklinacji autonarracyjnej oraz innych okoliczności. Celem instrukcji autonarracyjnych jest skłonić osobę do opowiadania o swoim życiu i w zakresie wywoływania materiału narracyjnego powinny być one

zastępowalne². Powinny niezależnie od okoliczności ich zastosowania dostarczać materiału o tym samym (wysokim) poziomie narracyjności.

Pierwszym problemem badawczym jest więc próba określenia, czy występują różnice w poziomie (auto)narracyjności wypowiedzi, jeśli:

- osoba ma niską, średnią lub wysoką inklinację autonarracyjną;
- zastosowane będą różne metody generowania autonarracji;
- różna będzie kolejność stosowania tych metod;
- osoba opowiada na temat pozytywny lub negatywny;

a także jeśli wyżej wymienione czynniki wchodzą ze sobą w interakcję.

(Auto)narracyjność (por. dalej) nie jest jednolitym konstruktem, ale składa się z podwymiarów, które z odmiennym natężeniem przejawiać się będą w analizowanych tekstach. Tworząc empiryczną taksonomię (skupienia) scharakteryzować można sposoby przejawiania się tej zmiennej w wypowiedziach autobiograficznych. Kolejnym problemem badawczym jest więc określenie tych sposobów, zarówno ilościowo, jak i jakościowo, a w dalszej kolejności wykazanie, czy mają one związek z zastosowaną metodą generowania autonarracji.

4.1.2 Ogólny plan badań, sposób doboru próby i charakterystyka grupy badawczej

Badanie zostało zaplanowane tak, aby – w każdej z trzech grup różniących się inklinacją autonarracyjną – wykorzystać trzy instrukcje generowania autonarracji (A, B i C), które dotyczyły jednego z dwóch tematów (pozytywne doświadczenie lub zdarzenie życiowe [1] i negatywne doświadczenie lub zdarzenie życiowe [2]). Każda osoba poddana była działaniu dwóch z trzech instrukcji, więc każda osoba opowiadała o sobie zawsze zarówno na temat pozytywny i negatywny. Uwzględniłam także kolejność (jako pierwsza lub jako druga) stosowania instrukcji oraz tematyki. Kombinacja trzech instrukcji, dwóch tematów oraz kolejności, wyznaczyła minimalną liczbę osób badanych – 12 osób – w każdej z trzech grup różniących się inklinacją autonarracyjną (por. Tabela 1), co dało razem 36 osób uczestniczących w wywiadach.

Poziom inklinacji narracyjnej określałam za pomocą kwestionariusza IAN-R, którego sumaryczny wynik trzech podskal (zob. część II pracy)) stanowił o przydzieleniu osoby badanej do jednej z trzech grup: o wysokim, średnim i niskim wyniku. Wynik wysoki to wynik powyżej pół odchylenia standardowego ($IAN-R \geq 100,25$)³, wynik niski to poniżej pół odchylenia standardowego ($IAN-R \leq 85,75$), a przeciętny w okolicy średniej ($IAN-R$ mieści się w przedziale od 85,5 do 100,25). Dobór osób badanych był więc celowy

² Mogą natomiast zastępowalne nie być, biorąc pod uwagę aspekty treściowe, tak jak będzie to w przypadku trzech wybranych przez mnie instrukcji.

³ Podstawą była średnia wyników uzyskana w badaniach przy konstrukcji kwestionariusza (por. część II pracy). Dobierając osoby do grupy o wysokiej i niskiej inklinacji, wybierałam o ile to było możliwe wyniki skrajne.

(niełosowy, przypadki dobierane są tak, aby spełniały założone kryteria) i zaplanowany został po to, aby wariancja w zakresie tego, co bada kwestionariusz (inklinacja autonarracyjna) była wyrównana wewnątrz każdej z trzech grup instrukcji (segmentacja próby). W każdej z trzech grup o różnej instrukcji średnia inklinacja autonarracyjna jest podobna, co sprawdziłam empirycznie, stosując jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA. Wynik testu F ($F(2,69) = 0,687$; $p > 0,05$; $N = 72$) wskazał, że nie ma istotnych statystycznie różnic w średniej inklinacji autonarracyjnej w grupie instrukcji A, B i C. Ponadto próba jest też wyczerpująca w tym sensie, że wszystkie warianty (instrukcja * temat * kolejność) są wzięte pod uwagę w każdej z trzech grup różniących się poziomem inklinacji autonarracyjnej. Kwestionariusz IAN-R pełnił jak widać rolę pomocniczą na etapie pobierania próby.

Chociaż osoby przydzielane były do grup celowo, to jednak na etapie przydzielania osobom warunków badania (instrukcji, jej kolejności i kombinacji tematów), dobór był randomizowany z wykorzystaniem generatora liczb losowych w arkuszu kalkulacyjnym. Jednocześnie dokonywałam zabiegu utajniania wyniku kwestionariuszowego przed sobą samą (najpierw przydzielając osobie celkę w tabeli – por. Tabela 1, a później dopiero do niej dzwoniąc), aby podczas rozmowy telefonicznej oraz wywiadu nie wiedzieć, z osobą z której grupy mam do czynienia. W przypadku pierwszych trzech oraz ostatnich pięciu osób, utajnienie to nie było możliwe ze względu na liczebność próby.

Tabela 1. Arkusz planu doboru próby (1/3 grupy badawczej) wraz z miejscem na notatki. Opracowanie własne.

Osoba	Metoda	Temat	Metoda	Temat	Data	Godzina	Kod osoby	Uwagi
1	A	1	B	2				
2	A	1	C	2				
3	A	2	B	1				
4	A	2	C	1				
5	B	1	A	2				
6	B	1	C	2				
7	B	2	A	1				
8	B	2	C	1				
9	C	1	A	2				
10	C	1	B	2				
11	C	2	A	1				
12	C	2	B	1				

Badanie kwestionariuszowe przeprowadzałam osobiście w grupach studentów kierunków technicznych oraz humanistycznych, krótko przedstawiając dwuetapowy charakter badań (wypełnienie kwestionariusza oraz udział w wywiadzie) i wyraźnie

zaznaczając, iż tylko niektóre osoby wezmą udział w drugim etapie. Osoby wypełniające kwestionariusz zapoznawały się z listem przewodnim (Załącznik 14) i mogły podać na arkuszu kwestionariusza numer telefonu, co było ich wstępną decyzją co do uczestnictwa w drugim etapie badań. Grupa osób, w której przeprowadziłam kwestionariusz, składała się z 140 osób w wieku od 19 do 25 lat i charakteryzowała się następującymi cechami szczegółowymi (Tabela 2.):

Tabela 2. Charakterystyka grupy badawczej (N = 140). Opracowanie własne.

Kategoria		Częstość	Procent
Płeć	Kobieta	54	38,6
	Mężczyzna	86	61,4
Kierunek studiów	Informatyka	52	37,1
	Matematyka	7	5,0
	Akustyka	15	10,7
	Socjologia	13	9,3
	Geografia	24	17,1
	Muzykologia	11	7,9
	Chemia	18	12,9
Wykształcenie	Wyższe	7	5,0
	Średnie	133	95,0
Ogółem	-	140	100,0

Wśród badanych osób (N=140) uzyskałam następujące wyniki kwestionariuszowe (patrz Tabela 3). Do kolejnego etapu badań (wywiady) uwzględniałam wynik całościowy, oznaczony tutaj jako IAN.

Tabela 3. Statystyki opisowe (N = 140). Opracowanie własne.

	Średnia	SD	Min.	Max.	Skośność	Kurtoza
IAN (inklinacja)	91,96	15,15	48,50	119,20	-0,62	-0,06
M (mówienie)	41,50	9,14	14,40	59,00	-0,77	0,36
D (dystansowanie)	50,46	9,69	17,00	65,00	-0,74	0,18
K (aspekt kult.)	10,06	3,96	4,00	20,00	0,47	-0,65
U (upublicznianie)	13,69	3,35	4,00	20,00	-0,82	0,43
L (aprobaty społ.)	27,22	5,89	11,00	42,00	0,05	-0,21

Po obliczeniu wyniku w kwestionariuszu IAN-R i przydzieleniu osoby do grupy oraz po upewnieniu się, iż w skali aprobaty społecznej wybrana osoba nie uzyskuje wyników skrajnych⁴, telefonowałam do niej. Moja wypowiedź brzmiała w każdym przypadku podobnie: „Wypełniałeś dla mnie kwestionariusz. Chciałabym zaprosić cię do udziału w dalszej części badań. Czy masz chwilę czasu, aby teraz porozmawiać? [pauza i w zależności od odpowiedzi – ciąg dalszy] Badania będzie dotyczyło twojej biografii, będzie trwało około 30-45 minut. Możesz się do niego przygotować wspominając ważne

⁴ Aby wykluczyć osoby, które z większym prawdopodobieństwem będą dokonywać strategicznej autoprezentacji

wydarzenia i doświadczenia z twojej przeszłości”. Po takim wprowadzeniu, jeśli osoba była zainteresowana udziałem w badaniu i wyraziła na nie zgodę (a także dodatkowo zgodę na nagrywanie wypowiedzi na dyktafon), umawiałam się na spotkanie w Instytucie Psychologii UAM i tam przeprowadzałam wywiady. Grupa osób, z którymi przeprowadzałam wywiady to 40 osób, a ostatecznie 36 osób zaliczyłam do grupy badawczej (por. dalej powody takiej decyzji). Są to osoby w wieku od 19 do 24 lat, które charakteryzują się następującymi podstawowymi cechami (Tabela 4):

Tabela 4. Charakterystyka grupy badawczej (N = 36). Opracowanie własne.

Kategoria		Częstość	Procent
Płeć	Kobieta	16	44,4
	Mężczyzna	20	55,6
Kierunek studiów	Informatyka	9	25,0
	Matematyka	1	2,8
	Akustyka	5	13,9
	Sociologia	9	25,0
	Geografia	6	16,7
	Muzykologia	5	13,9
	Chemia	1	2,8
Ogółem	-	36	100

Osoby, z którymi przeprowadzone zostały wywiady cechowały się następującymi wynikami w kwestionariuszu IAN-R (Tabela 5):

Tabela 5. Statystyki opisowe (N = 36). Opracowanie własne.

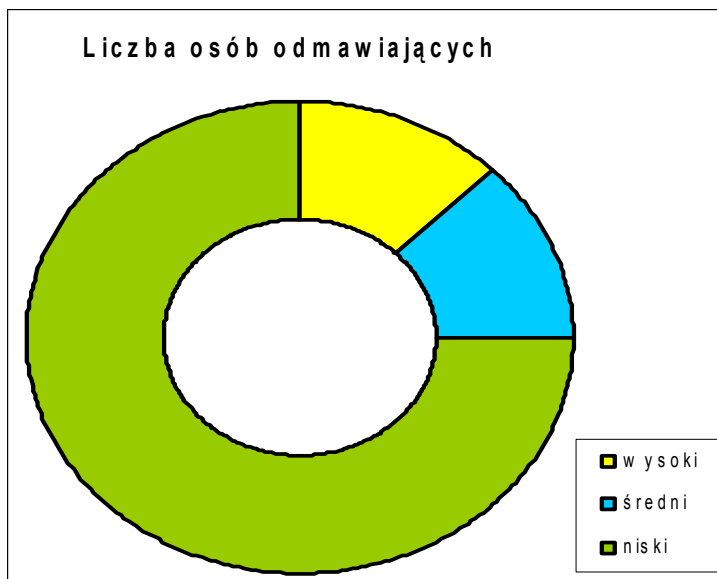
	Średnia	SD	Min.	Max.	Skośność	Kurtoza
IAN (inklinacja)	93,71	16,23	57,70	119,20	-0,35	-0,96
M (mówienie)	41,87	9,67	19,90	55,40	-0,47	-0,81
D (dystansowanie)	51,83	8,64	32,00	64,00	-0,49	-0,71
K (aspekt kult.)	9,86	3,99	5,00	19,00	0,78	-0,16
U (upublicznianie)	14,19	3,12	7,00	19,00	-0,75	0,03
L (aprobata społ.)	26,31	5,92	14,00	36,00	-0,14	-0,36

Najtrudniejszym momentem rekrutowania osób do badań było znalezienie ostatnich pięciu osób należących do grupy o niskiej inklinacji autonarracyjnej (w ich przypadku nie mogłam zabezpieczyć się przed wpływem własnej wiedzy o wyniku kwestionariuszowym), dlatego że duża część z nich odmawiała uczestnictwa w badaniu. Wcześniej pojawił się komentarz jednej z osób, iż udzielała ona odpowiedzi w kwestionariuszu pod kątem niechęci upubliczniania informacji o sobie – przyczynił się on do powstania podskali „upublicznianie” (U) w kwestionariuszu, co zmieniło sposób przeliczania wyników⁵ (por. IAN-R, w: część II rozważań). Poszukując tych ostatnich osób, postanowiłam sprawdzić empirycznie, czy wśród osób odmawiających (czyli nie

⁵ Sposób przeliczania wyników nie zmienił jednak przynależności osób do kategorii.

umieszczających numeru telefonu, odmawiających po uprzedniej zgodzie lub nie przychodzących na umówione spotkanie) jest istotnie więcej osób z niską inklinacją autonarracyjną. Test chi kwadrat Pearsona (χ^2) pokazał, że 32 osoby odmawiające udziału w badaniach, aż 24 miały niski wynik w kwestionariuszu, zaś w grupie osób o średnim i wysokim wyniku były tylko po 4 osoby ($\chi^2 = 25$; $df = 2$; $p < 0,001$). Nieodłącznym elementem wysokiego poziomu inklinacji jest, jak się wydaje, chęć do ujawniania swoich doświadczeń i elementów własnej biografii, a nie tylko skłonność do opowiadania o sobie w sposób narracyjny.

Wykres 1. Liczba osób odmawiających (N = 32) a poziom inklinacji. Opracowanie własne.



4.1.3 Procedura generowanie autonarracji – tematy, metodyka oraz instrukcje

Metody generowania autonarracji (metody autonarracyjne) scharakteryzować można na dwóch poziomach: metodyki ich prowadzenia oraz samych instrukcji w nich zastosowanych (por. część III pracy). W niniejszych badaniach metodyka prowadzenia rozmowy jest zawsze podobna – porównywalnie strukturyzuje ona wywiady. Zmieniają się natomiast instrukcje (bodźce narracyjne) oraz tematy rozmowy.

W niniejszych badaniach rozmawiałam z osobami uczestniczącymi w badaniu na dwa tematy. Jeden z nich określić można pozytywnym – dotyczył zdarzenia lub doświadczenia, które osoba uznaje za szczęśliwe, a drugi negatywnym – dotyczył trudnego, krytycznego doświadczenia. Wybór tematyki ograniczony był do dwóch tematów, ponieważ zaplanowane były dwie metody generowania autonarracji. Chodziło o to, aby z każdą osobą rozmawiać na takie same tematy, ale takie, które byłyby do siebie przeciwstawne i/lub komplementarne. Wybrałam dwa tematy odmienne emocjonalnie, inspirując się metodą opowiadania o historii życia McAdamsa (por. część III pracy), w której w jednym z etapów pyta się osoby badane o doświadczenie szczytowe (*peak experience*) oraz negatywne (*nadir experience*).

Metodyka prowadzenia wywiadu w niniejszych badaniach została z kolei zainspirowana wywiadem narracyjnym Schutze'go (por. część III pracy), w którym wyróżnia się cztery podstawowe etapy prowadzenia wywiadu, a które charakteryzują się odmiennymi regułami postępowania osoby prowadzącej wywiad i mają odrębne cele. W niniejszym badaniu przyjąłam podobną metodykę prowadzenia wywiadu. Założyłam, że taka struktura wywiadu pozwala zarówno przywołać zdarzenie lub doświadczenie i umożliwić swobodną o nim wypowiedź, a także rozwinąć niektóre jego wątki oraz dookreślić znaczenie danego zdarzenia lub doświadczenia w kontekście całości życia. Przewidywałam, że analizie poddana zostanie jedynie wypowiedź osoby badanej w reakcji na bodziec narracyjny. Natomiast dalsza część rozmowy miała na celu rozwinięcie i domknięcie tematu w zależności od potrzeby lub chęci, jakie komunikowała osoba badana. Metodyka ta była duplikowana (z wyjątkiem wprowadzenia i zakończenia) – z każdą osobą przeprowadzana była rozmowa na dwa tematy według tego samego schematu (Tabela 6).

Tabela 6. Metodyka prowadzenia wywiadów. Opracowanie własne.

Nr	Faza wywiadu	Charakterystyka i cele fazy wywiadu
1.	Wprowadzenie	Upewnienie się, że osoba badana jest gotowa do rozmowy, wyjaśnienie wątpliwości oraz wskazanie, iż głównym zadaniem osoby badającej jest słuchanie wypowiedzi. Wprowadzenie to miało na celu upewnienie się, że osoba rozumie zasady uczestnictwa w badaniu
2.	Bodziec narracyjny (instrukcja)	Stymulowanie swobodnej, związanej z tematem wypowiedzi osoby uczestniczącej w badaniu. Badacz słucha i robi notatki.
3.	Faza pytań wewnętrznych	Badacz parafrazuje i/lub klaryfikuje, odnosząc się do wypowiedzianych wcześniej kwestii.
4.	Faza pytań zewnętrznych	Badacz dopytuje wokół tematyki wywiadu. Ewentualne pytania: Kto jeszcze uczestniczył w tym wydarzeniu? Gdzie/kiedy/ w jakich okolicznościach to się działo? Co wtedy czułeś, myślałeś, zrobiłeś?
5.	Faza interpretacyjna	Badacz pyta o subiektywne znaczenie, jakie osoba badana przypisuje przywołanemu zdarzeniu, podsumowuje, i ewentualnie uzgadnia razem z osobą badaną interpretację wypowiedzi w kontekście biografii. Ewentualne pytania: Spróbuj powiedzieć, jaki związek ma to doświadczenie/zdarzenie z całym Twoim życiem? Z jakich powodów wybrałeś akurat to doświadczenie? Gdy patrzysz z dzisiejszej perspektywy na to doświadczenie/zdarzenie – czy ono coś ci pokazało? Czegoś nauczyło?
6.	Zakończenie	Informowanie o wynikach, rozmowa o procedurze badań, rozwiewanie wątpliwości.

Rozmowa była nagrywana⁶ od momentu podania bodźca narracyjnego dotyczącego tematu pierwszego do zakończenia fazy interpretacyjnej dotyczącej tematu drugiego. Po wyłączeniu dyktafonu osoba uczestnicząca w badaniu miała możliwość

⁶ Na dyktafon cyfrowy Olympus WS200S w plikach *wma – serdecznie dziękuję dr Teresie Chirkowskiej-Smolak za udostępnienie sprzętu.

uzyskania informacji na temat swojego uczestniczenia w badaniu, wyników kwestionariusza i ich znaczenia oraz celu badań. Zwykle pytałam także o opinię o samej procedurze badania, aby wykryć ewentualne niedogodności oraz dowiedzieć się, jak osoba rozumiała poszczególne pytania i instrukcje. Po tych wyjaśnieniach upewniałam się, czy osoba badana dalej wyraża zgodę na wykorzystanie tej rozmowy w pracy doktorskiej.

Przedstawiona metodyka stanowiła wskazówkę co do zakresu proceduralizacji rozmowy. Strukturyzacja rozmowy jest sztywna i „powierzchniowa” w przypadku bodźca narracyjnego – podawany był on jako bardzo podobnie brzmiąca wypowiedź każdej osobie. Natomiast pozostałe fazy wywiadu są ustrukturyzowane w kontekście celu, jaki faza ma pełnić, a nie pytań lub innych instrumentów konwersacyjnych, które mają zostać użyte (por. wywiad ustrukturyzowany nowocześnie, Stemplewska-Żakowicz, 2005, t.1, s. 39-40).

Wybrałam metody autonarracyjne (ściślej: instrukcje, bodźce narracyjne), w których *explicite* prosi się o opowiedzenie o zdarzeniu lub doświadczeniu z własnej biografii. Należą one do grupy (wyodrębnionej na odstawie metafory przemysłowej narracji – Czarniawska, 2004, por. część III rozważań) metod „kupujących” autonarrację – gdzie badacz jest słuchaczem opowiadanej historii. Ich autonarracyjność oznacza skłanianie do narracyjnej rekonstrukcji życia (doświadczenia). Są one ukierunkowane raczej na zdarzenia lub doświadczenia życiowe, a nie na opowiadanie całego życia⁷. Instrukcją pierwszą (A) było szerokie pytanie otwarte (prośba) o opowiedzenie o zdarzeniu lub doświadczeniu z własnego życia (pozytywnym lub negatywnym). Pytanie to miało pozwolić na subiektywnie zabarwioną swobodną wypowiedź o charakterze konstrukcyjnym (por. użyteczność pytań otwartych, Kahn, Cannell, 1957, za: Grzegołowska-Klaskowska, Szustrowa, 1991). Instrukcja druga (B) zainspirowana była jedną z części wywiadu o historii życia McAdamsa (por. część III pracy) i polegała na przedstawieniu metafory porównującej życie do książki i prośbę o opowiedzenie o wybranym rozdziale (pozytywnym lub negatywnym). Jej treść (por. Tabela 8) została zapożyczona i zmodyfikowana z tłumaczenia fragmentu metody McAdamsa, jakiej dokonała Tokarska (1999, s. 182-183). Trzecią instrukcją (C) była prośba o opowiedzenie o zdarzeniu lub doświadczeniu, z którym wiąże się przyniesiony przez osobę badaną przedmiot lub zdjęcie, jako bodźcu wspomagającym zakotwiczenie się na przywoływanym zdarzeniu (por. część III rozważań). Wymagało to dodatkowej prośby podczas rozmowy telefonicznej, aby osoba badana przyniosła ze sobą przedmiot lub zdjęcie, które kojarzy się jej z pozytywnym (lub, opcjonalnie – negatywnym) doświadczeniem czy zdarzeniem.

Instrukcje te różnią się zakresem pamięci autobiograficznej (por. część II rozważań, *Self Memory System*; Conway, Plyedell-Pearce, 2000), które stymulują.

⁷ Choć trudniejszą do sklasyfikowania w tym zakresie jest metoda B (metafora książki), dotycząca okresów życia.

„Metafora książki” (B) odnosi się do okresów życia (poziom 1), a „szerokie pytanie otwarte” (A) oraz „fotografia lub przedmiot” (C) odnoszą się do wiedzy o zdarzeniu lub doświadczeniu specyficznym (poziom 3). W instrukcji A istnieje większa dowolność wyboru (oraz możliwość zmiany) zdarzenia lub doświadczenia, o którym osoba badana opowie, natomiast w instrukcji C, raz podjęta decyzja o przyniesieniu przedmiotu wyznacza dość sztywno opowiadane doświadczenie czy zdarzenie.

4.1.4 Przebieg wywiadów i modyfikacje przyjętej procedury badania

Opiszę najpierw okoliczności, w jakich przeprowadzane były wywiady, korzystając z kategorii wymienionych przez Spradleya (1980, za: Hammersley, Atkinson, 2000, s. 190): czas, przestrzeń, aktorzy i przedmioty. Wywiady przeprowadzane były w czasie pięciu miesięcy (grudzień 2006 – maj 2007), a jedno spotkanie wraz z zakończeniem trwało od 45 minut do godziny. Odbywały się zawsze w tej samej sali – znajduje się w niej kilka komputerów, więc aby osłabić wrażenie, że badanie odbywa się „w biurze”, wydzieliłam część pozbawioną sprzętu elektronicznego i na stoliku, przy którym stały trzy fotele, stawiałam kwiaty. Osoba zapraszana była do środka i mogła zająć wybrane przez siebie miejsce, a ja zawsze zajmowałam miejsce pod kątem prostym do osoby badanej (patrz Fotografia 1. Zwykle osoby wybierały to samo miejsce przodem do okna (wyjątkiem były dwie osoby).

Fotografia 1. Miejsce przeprowadzania wywiadów. Opracowanie własne.



Przez kilka minut rozmowa toczyła się wokół swobodnych tematów, a później rozpoczynałam część wprowadzającą (której elementy zaczerpnęłam z wprowadzenia, jakie proponuje Konecki, 2000 – por. część III rozważań), zapowiadającą przewidywany czas, sposób badania i jego treści (Tabela 7).

Tabela 7. Tekst wprowadzenia do wywiadu. Opracowanie własne.

Wprowadzenie
<p>„Rozmowa składać się będzie z dwóch części, które będą różnić się tematyką oraz sposobem, w jaki zadam pytanie. Każda część będzie trwać ok. 20 minut. Po tych rozmowach odpowiem na twoje pytania dotyczące twojego udziału w badaniu oraz na temat samych badań. Czy jesteś gotowy/gotowa?</p> <p>Jak wiesz, chciałabym dowiedzieć się czegoś o twojej biografii, o twoich doświadczeniach, przeżyciach, myślach związanych z wydarzeniami z twojego życia. Po prostu niektóre zdarzenia lub doświadczenia lepiej pamiętamy z różnych przyczyn niż inne. Chcę dodać że nie jest to klasyczny wywiad. Nie będę ci przerywać pytaniami. Raczej nastawiona jestem na to, aby słuchać o twoich doświadczeniach. Będę czasem coś sobie notować, ale dopytam dopiero, jak skończysz mówić.</p> <p>Czy akceptujesz taki sposób uczestniczenia w wywiadzie? Czy chcesz coś dodać?”</p>

Po powyższym wprowadzeniu włączałam dyktafon i następowała pierwsza instrukcja (bodziec narracyjny) oraz dalsza część wywiadu na temat pierwszy, a dalej druga instrukcja oraz dalsza część wywiadu na temat drugi. Wybór wariantów (instrukcja*temat*kolejność) podjęty był znacznie wcześniej – czyli w momencie wpisania osoby do arkusza planu doboru próby.

Pierwsze trzy wywiady uznałam za badanie pilotażowe i nie uwzględniłam ich w końcowych analizach. Uwrażliwiły mnie one na rodzaj reakcji osób badanych, jakie mogą się pojawić oraz pozwoliło przećwiczyć i ujednolicić mój sposób prowadzenia wywiadu, zarówno w aspekcie metodyki, jak i instrukcji. Po wywiadzie z osobą drugą, po którym osoba powiedziała, że było jej trudno „tak od razu” mówić o sobie, postanowiłam wprowadzić do metodyki krótkie pytanie autoprezentacyjne („Co powiedziałbyś / powiedziałałabyś o sobie, komuś, kto cię nie zna?”), aby przygotować osobę na sytuację opowiadania o sobie. Z trzecią osobą rozmawiałam już w ten sposób, ale owo pytanie nie spełniło swojej funkcji, prawdopodobnie dlatego, że będąc już elementem badania, silnie angażowało osobę, a na końcu wywołało komentarze o celowości tego pytania. Wycofałam je, ale postanowiłam wyraźniej upewniać się, czy osoba jest gotowa do uczestnictwa w wywiadzie (por. Tabela 7).

Dzięki trzem początkowym wywiadam zmieniłam także instrukcje dotyczące negatywnego i pozytywnego doświadczenia lub zdarzenia oraz ton zdawania pytań. Otóż pierwsze osoby uczestniczące w badaniu w części dotyczącej tematu negatywnego,

opowiadały o zdarzeniach traumatycznych i znacznie się przy tym wzruszały⁸, choć w części kończącej wskazywały wartość poruszenia tego tematu. Zastanawiając się nad tym, dlaczego tak się dzieje, postanowiłam przyjrzeć się po pierwsze instrukcjom, a po drugie własnemu sposobowi zadawania pytań. W pierwszej wersji instrukcji dotyczącej tematu negatywnego zastosowałam frazę: „opowiedz o jednym z najtrudniejszych, negatywnych wydarzeń lub doświadczeń”. Zmieniłam ją więc na frazę: „opowiedz o jednym z trudnych, negatywnych wydarzeń lub doświadczeń” (podobnie zmieniłam instrukcję dla tematów pozytywnych) – zrezygnowałam więc z pytania o *peak* i *nadir experience*, na rzecz mniej wyrazistych doświadczeń pozytywnych i negatywnych. Wywoływanie autonarracji w niniejszym badaniu służyło celom określania cech (auto)narracyjności, a nie celom diagnozy osobowości, dlatego nie było z tego punktu widzenia istotne, jak bardzo pozytywne lub negatywne wydarzenia osoba będzie przywoływać. Zachęcanie do opowiadania o najtrudniejszych i najszcześniejszych doświadczeniach nie było więc konieczne, a mogło być odbierane jako zbyt intruzyjne. Zmodyfikowana instrukcja nie zniechęcała jednak przed opowiadaniem o najważniejszych doświadczeniach, także tych wywołujących negatywne emocje – dawała jednak większą swobodę decyzji osobie uczestniczącej w wywiadzie. Drugą kwestią był mój sposób zadawania pytań – przesłuchałam nagrania i omówiłam sposób pytania z profesorką Lidą Cierpiałkowską (grudzień, 2006). Mogło być tak, że intonacja, jaką stosowałam nieintencjonalnie, sprzyjała wywoływanemu emocjonalnej reakcji u osób uczestniczących w badaniu. Dzięki tej konsultacji postanowiłam zadawać pytania z nieco wyższą intonacją⁹ i wprowadziłam także w dwóch miejscach rozmowy odwołanie do emocji. Po pierwsze, jeśli osoba podczas odpowiadania na pytanie związane z tematem negatywnym przejawiała niewerbalne oznaki przeżywania emocji związanych z owym tematem, dodawałam: „może się tak zdarzyć, że podczas opowiadania ponownie przeżywać będziesz podobne emocje do tych, które przeżywałaś kiedyś”. Jeśli brakowało wskaźników przeżywania przykrych stanów emocjonalnych, zdanie to nie padało, gdyż mogłoby mieć działanie interwencyjne. Po drugie po wyłączeniu dyktafonu po każdym badaniu, dodawałam w celu umożliwienia odreagowania osobie badanej, następujące zdanie: „Poruszałeś tu ważne osobiście kwestie, jeśli one jeszcze teraz w tobie są, to jeśli chcesz opowiedz o nich, a ja mogę cię posłuchać”. W efekcie cztery osoby skorzystały z owej możliwości.

⁸ Co mogło świadczyć o nieznacznym (braku?) podejmowania się selekcji tematów przez osoby badane w powstałej relacji badawczej.

⁹ Dla porównania podaję transkrypcję wersji pierwszej: [Pro::szę. <opo::wiedz> (1) o jednym z tru::dnych↓ (.) negaty::wnych↓ doświadczeń.] oraz wersji drugiej: [Proszę opowiedz o jednym z trudnych↓ negatywnych↓ doświa::dczeń.]

Tabela 8. Instrukcje generowania autonarracji w dokładnym brzmieniu. Opracowanie własne.

Wariant pozytywny	Wariant negatywny
Instrukcja A: „szerokie pytanie otwarte”	
Proszę opowiedz mi o jednym z pozytywnych, szczęśliwych zdarzeń lub doświadczeń twojego życia.	Proszę opowiedz mi o jednym z trudnych, negatywnych zdarzeń lub doświadczeń twojego życia.
Instrukcja B: „metafora książki”	
Zaproponuję ci teraz metaforę książki, którą można odnieść do życia. Większość książek podzielona jest na rozdziały, które zawierają jakieś wątki, czasem mają jakieś tytuły. Pomyśl o swoim życiu tak jakby całe życie było książką, która składa się z następujących po sobie rozdziałów. Rozdziały te mają pewne przesłania, które można odczytać z punktu widzenia całej książki. Wybierz taki rozdział swojego życia, który jest pozytywny, szczęśliwy i opowiedz o nim.	Zaproponuję ci teraz metaforę książki, którą można odnieść do życia. Większość książek podzielona jest na rozdziały, które zawierają jakieś wątki, czasem mają jakieś tytuły. Pomyśl o swoim życiu tak jakby całe życie było książką, która składa się z następujących po sobie rozdziałów. Rozdziały te mają pewne przesłania, które można odczytać z punktu widzenia całej książki. Wybierz taki rozdział swojego życia, który jest trudny, negatywny i opowiedz o nim.
Instrukcja C: „fotografia lub przedmiot”	
1. (Instrukcja telefoniczna): proszę weź ze sobą przedmiot lub zdjęcie, które kojarzy ci się z pozytywnym, szczęśliwym doświadczeniem lub zdarzeniem. 2. Przyniosłeś/przyniosłaś fotografię lub przedmiot, który ma związek z jednym z pozytywnych, szczęśliwych doświadczeń lub zdarzeń z twojego życia. Proszę opowiedz, z jakim doświadczeniem lub zdarzeniem wiąże się ten przedmiot / fotografia?	1. (Instrukcja telefoniczna): proszę weź ze sobą przedmiot lub zdjęcie, które kojarzy ci się z trudnym, negatywnym doświadczeniem lub zdarzeniem. 2. Przyniosłeś/przyniosłaś fotografię lub przedmiot, który ma związek z jednym z trudnych, negatywnych doświadczeń lub zdarzeń z twojego życia. Proszę opowiedz, z jakim doświadczeniem lub zdarzeniem wiąże się ten przedmiot / fotografia?

Na tym etapie skorzystałam też z możliwości udziału we własnym projekcie badawczym, prosząc dr Joannę Matejczuk (grudzień, 2006) o przeprowadzenie ze mną, jako z osobą badaną, wybranej przez nią konfiguracji instrukcji i tematów (por. tzw. *bracketing interview*, część III pracy). Doświadczyłam podczas tego wywiadu wzruszenia związanego z przypominaniem sobie zdarzeń, o których na co dzień nie pamiętam, ale wzruszenie to miało dla mnie znaczenie pozytywne. Wywiad ten pozwolił mi mniej obawiać się podobnych reakcji u osób uczestniczących w badaniu¹⁰, a generalnie wpłynął to na ustabilizowanie się mojego poczucia kompetencji.

Podczas dalszych wywiadów utrzymywałam wyżej ustanowioną metodykę pracy i instrukcje. Wyjątkowym zdarzeniem, w którym niemal odstąpiłabym od niej, była sytuacja, gdy jedna z osób uczestniczący w wywiadzie jako trudne, negatywne doświadczenie wspomniała o epizodzie psychotycznym i jego negatywnych dla siebie konsekwencjach, między innymi rozkojarzeniu podczas rozmawiania z ludźmi.

¹⁰ Choć nie można utożsamiać oczywiście mojej sytuacji oraz sytuacji osób uczestniczących w badaniu: znałam osobę przeprowadzającą wywiad i rozumiałam celowość ustalonej przez siebie procedury.

Opowiadała o tym w sposób zdystansowany (choć mnie bardzo poruszający), tak, że jednak mogłam przeprowadzić wywiad zgodnie z przyjętą metodyką. Postanowiłam później nie brać pod uwagę danych uzyskanych od tej osoby w dalszych analizach, gdyż wypowiedzi tej osoby nie spełniały testu narracyjnej spójności (kompletności – por. Fisher, 2003, część II rozważań).

Zastanawiając się nad działaniem poszczególnych instrukcji, chciałabym zwrócić uwagę na kilka następujących kwestii. Instrukcja C „fotografia lub przedmiot” skłaniała osoby badane do nie oczekiwanych przeze mnie wcześniej zachowań. Zdarzało się na przykład, że osoby przynosiły po kilka przedmiotów lub fotografii, opowiadały o każdym z nich krótko (opisowo lub w formie historyjki). Niekiedy udało się nam wspólnie ułożyć z nich jedną opowieść – jednak nie wchodziła ona później do analiz, gdyż uznałam, że tekst analizowany będzie do momentu mojej parafrazy (lub klaryfikacji – faza pytań wewnętrznych, por. dalej). Do analiz włączone zostały elementy opisu przedstawionych na zdjęciach osób lub sytuacji lub elementy dialogu (bez moich wypowiedzi), jeśli należały do fazy wypowiedzi na bodziec narracyjny. Ponadto niekiedy osoby uczestniczące w wywiadach próbowały zacząć rozmowę od przedmiotów, które przyniosły, co czasem nie było to możliwe, gdyż zaplanowane było jako druga część wywiadu – wtedy zaznaczałam, iż o przedmiocie porozmawiamy za chwilę. Przy Instrukcji C pojawiały się jeszcze następujące zdarzenia. Jedna osoba nie przyniosła ze sobą żadnego przedmiotu, więc poprosiłam, aby wyobraziła sobie, co by to mogło być i opowiedziała, z jakim doświadczeniem się przedmiot ten wiąże. Inne dwie osoby nie przyniosły przedmiotu, ale opisały, co to jest za przedmiot i opowiedziały o wiążących się zdarzeniach. Kolejna osoba za „przedmiot” uznała datę, która stała się wyzwalaczem narracji – data była jakoby symbolem, który się „uprzedmiotowił” (zautonomizował). Inna jeszcze osoba, mimo, że miała przynieść przedmiot wiążący się z negatywnym, przyniosła przedmiot wiążący się z pozytywnym doświadczeniem – wywołując u mnie konsternację, gdyż pomyślałam, że pomyliłam się podczas rozmowy telefonicznej – i opowiadała o pozytywnym doświadczeniu. W przypadku czterech z pięciu wymienionych osób, brak przedmiotu nie przeszkadzał w autonarracji – mimo jego braku została podjęta decyzja o wyborze przedmiotu i jego przywołanie w wyobraźni wydawało się wystarczające, aby opowiadać o związanych z nim zdarzeniach czy doświadczeniach. Uniemożliwiało mi jednak zadawanie pytań zainspirowanych przedmiotem, który mogłabym zaobserwować.

Instrukcja B „metafora książki” zdaniem osób uczestniczących w wywiadzie sprawiała im trudność, gdyż wymagała przywołania całej biografii. Osoby najczęściej odwoływały się do okresów życia wydzielanych przez etapy edukacji i uznawały któryś z nich za pozytywny lub negatywny, rzadko korzystając z potencjału skojarzeniowego metafory (tytuły, rozdziały, przesłania). Jedna z reakcji na tę instrukcję wiązała się z argumentowaniem niestosowności tej metafory do życia osoby badanej – postanowiłam tę wypowiedź zakwalifikować do dalszych analiz, gdyż uznałam ją za (nie-narracyjną co

prawda, ale) reakcję na bodziec narracyjny. Mogło być też tak, iż taka argumentacyjna wypowiedź była niezrozumieniem instrukcji lub reakcją obronną na ingerencję z mojej strony. Nie zanotowałam natomiast żadnych zaskakujących mnie reakcji na instrukcję, będącą popularnym pytaniem otwartym (instrukcja A).

4.1.5 Dwa sposoby transkrypcji wywiadów

Tak zebrane wywiady poddane zostały transkrypcji, która miała służyć dwójkiemu celowi: po pierwsze jakościowej analizie całych wypowiedzi, a po drugie ilościowej analizie słów i ich konfiguracji w tekstach. Do realizacji pierwszego celu wykorzystałam kilka podstawowych notacji zaproponowanych przez Jefferson (por. część III rozważań, por. też Tabela 9), gdyż przedmiotem transkrypcji są nagrania audio reakcji osób badanych na pytania (instrukcje) i ponieważ przedmiotem analizy jest forma, treść i znaczenie poszczególnych wypowiedzi, dlatego odrzuciłam zdecydowanie naturalistyczny system transkrypcji.

Tabela 9. Przyjęty w badaniach własnych system transkrypcji. Opracowanie własne.

Symbol	Kategoria
<u>Emfaza</u>	TNR 12p ¹¹ podkreślone
Znacznie głośniej	TNR 14p
KRZYK	TNR 14P CAPITALIKI
Znacznie ciszej	TNR 10p
>szybciej<	TNR w nawiasach trójkątnych
(.)	Krótką przerwa
(9)	Przerwa długości ok. 9 sekund
(płacz) (śmiech)	Zachowania niewerbalne zarejestrowane; w nawiasie rodzaj komunikatu
[tekst prawdopodobnie wypowiedziany]	Domyślanie się zawartości wypowiedzi

Planując korzystanie ze zautomatyzowanych sposobów zliczania słów, starałam się ograniczyć też takie notacje, które dzieliłyby słowa lub otaczały je symbolami uniemożliwiającymi liczenie. Głównym celem transkrypcji było jednak dostarczenie materiału tekstowego, który byłby czytelny (dlatego transkrypcja była literacka a zapis ortograficzny) oraz który zawierałby dodatkowe informacje dotyczące emfazy, jaką kładzie wypowiadający na wybrane słowa lub zdania. Ten ostatni aspekt związany był ze wspomaganiami analizy informacjami kontekstowymi, pozasłownymi. Ostatecznie transkrypcja dokonana była w formie tabeli (por. Tabela 10), przez przeciwiczonych w transkrybowaniu czterech studentów czwartego roku psychologii¹², z których trzy osoby wcześniej uczestniczyły w seminarium fakultatywnym „Technika analizy treści danych

¹¹ Czcionka *Times New Roman*, o wielkości 12 punktów.

¹² Najpierw studenci wykonywali ćwiczenie, którego poprawność wykonania sprawdzałam. Wykonanie tego zadania kwalifikowało osobę do roli transkrybującego.

autobiograficznych”, prowadzonym przeze mnie oraz profesora Władysława Jacka Paluchowskiego. Tak przygotowane transkrypty były analizowane jakościowo.

Tabela 10. Forma transkryptu. Opracowanie własne.

<i>Kod osoby transkrybującej</i>	
Osoba badająca	Osoba badana (tu wpisany kod odsłuchiwanego pliku)
.....
.....

Dodatkową czynnością, związaną z przygotowaniem danych do analizy, było wyselekcjonowanie z transkryptów części, będących reakcjami osób badanych na bodziec narracyjny (instrukcję). Podjęłam decyzję o kwalifikowaniu wypowiedzi osoby badanej do momentu mojej parafrazy lub klaryfikacji (faza pytań wewnętrznych) – niezależnie, czy byłam zmuszona odezwać się wcześniej (co zdarzało się w wywiadach z wykorzystaniem fotografii), czy też osoba opowiadała bez jakiegokolwiek mojej ingerencji. Następnie kopie wybranych części transkryptów (po dwie w przypadku każdej osoby badanej), zostały ujednolicone¹³. Pozostały w nich oznaczenia pauz, elementy paralingwialne oraz zachowania niewerbalne. Powstały w ten sposób dwa zbiory danych tekstowych: całe wywiady zapisane zgodnie z opisanym wyżej systemem notacji (72 wywiady – Załącznik 15) przeznaczone do analizy jakościowej oraz uproszczone zapisy reakcji werbalnych na bodźce narracyjne (72 pierwsze wypowiedzi), które poddane zostały wspomaganą komputerowo analizie treści na poziomie słów.

4.1.6 Opracowanie wskaźników (auto)narracyjności i sposobów ich pomiaru

Empiryczne określanie poziomu (auto)narracyjności tekstów poprzedzone było dwoma czynnościami przygotowawczymi. Pierwsza z nich polegała na wybraniu i opracowaniu wskaźników (auto)narracyjności oraz pozostałych wskaźników opisowych tekstu, jakie zwykle stosuje się w lingwistycznej analizie treści przekazów. Druga to przygotowanie narzędzia do określania wspomnianych wskaźników (słownika kodów). Omówię je teraz po kolei, podkreślając podejmowaną na tych etapach pracy decyzje.

4.1.6.1 Opracowanie wskaźników (auto)narracyjności i innych wskaźników opisowych tekstu

Wybranie i opracowanie wskaźników (auto)narracyjności, a także innych wskaźników opisowych tekstu zostało dostosowane do możliwości, jakie daje formalna analiza treści, w której jednostką analizy są słowa. Teoretyczne opracowanie pojęcia

¹³ Za pomocą makra w programie MSWord, które pozwoliło usunąć niektóre notacje.

narracyjności i autonarracyjności (patrz część II pracy) doprowadziło do próby określania kluczowych cech narracji w ujęciu wskaźników opartych na zliczaniu słów. Opracowane wskaźniki stanowiły podstawę do przeprowadzania zautomatyzowanej (program komputerowy) dedukcyjnej aplikacji kategorii w tekstach.

Zliczanie słów w celu określenia narracyjności oczywiście znacznie redukuje bogactwo zjawiska narracyjności. Przyjęcie tego podejścia pozwala jednak dokonać kategoryzacji w sposób zautomatyzowany, który może odbywać się bez udziału sędziów kompetentnych i co sprawia, że opracowane wskaźniki (wraz ze słownikiem – por. dalej) są gotowym narzędziem dla dalszych badań. Jak wskazuje Paluchowski (2007b) systemy automatyczne mają przewagę nad metodą sędziowania kompetentnego, gdyż są odporne na zmęczenie, błędy pamięci, chwilowe niedyspozycje, fluktuacje uwagi, wrogość, uprzedzenia, niewiedzę, fałszywe skojarzenia czy stronniczość. Powtarzalność takiego kodowania jest bardzo wysoka, a stabilność (kodowanie danego tekstu w taki sam sposób) nawet stuprocentowa.

Wskaźniki (auto)narracyjności wybrane w niniejszych badaniach są w większości formalne i bazują na gramatyce, choć dobierane są także ze względu na znaczenia, jakie przekazywane są za pomocą struktur gramatycznych¹⁴. Wyjątek wśród tych formalnych kategorii stanowi jedna, choć łatwa do formalnego wyróżnienia, ale jednak typowo treściowa kategoria, tzw. refleksja nad życiem¹⁵. Wskaźniki opracowane zostały wokół dwóch pojęć: narracyjności i autonarracyjności i przedstawia je poniższa tabela (Tabela 11).

Tabela 11. Wskaźniki narracyjności w tekstach. Opracowanie własne. Uwaga: „+” oznacza operację dodawania; „/” dzielenia.

Lp.	Przyjęte znaczenie kategorii ¹⁶	Definicja operacyjna	Etykieta kategorii związanej z narracyjnością
1.	Wskaźnik porządkowania przyczynowo-skutkowego	Przysłówki (okoliczniki) wyrażające następstwo i uprzedniość + spójniki wynikowe + spójniki celu / inne spójniki	Kauzalność

¹⁴ Na przykład jedna ze składowych „kauzalności” określona jest mianem okoliczników – a są to głównie przysłówki, które często w zdaniach pełnią rolę okoliczników. Oczywiście jest to określenie części mowy za pomocą nomenklatury pochodzącej z analizy części zdania, co z punktu widzenia językoznawstwa byłoby nadużyciem. Jest to jednak to problem szerszego rodzaju: w jaki sposób kodować części wyróżnione gramatycznie, chcąc pokazać ich funkcję w komunikacie (w zdaniu)? W badaniach niniejszych podjęłam decyzję o eklektyzmie na rzecz jak najdokładniejszego odzwierciedlenia wskaźników (auto)narracyjności.

¹⁵ Kategoria treściowa o nazwie refleksja nad życiem powstała ze zliczenia słów związanych z „czasem” oraz „życiem”, „losem” itp. i jej wyodrębnienie związane było z próbą uchwycenia, w jakim natężeniu w wypowiedziach przywoływana jest refleksji nad tymi (egzystencjalnymi) tematami.

¹⁶ Definicja kategorii ma tutaj charakter projektujący, w tym sensie, że podaje znaczenia, które zakładane są z jednej strony na mocy teorii i zdrowego rozsądku, a z drugiej – co chcę podkreślić – zostały sprawdzone przez odwoływanie się do rzeczywistego kontekstu, w którym występowały, czyli oryginalnego korpusu tekstów, na których pracowałam – por. dalej.

Lp.	Przyjęte znaczenie kategorii ¹⁶	Definicja operacyjna	Etykieta kategorii związanej z narracyjnością
2.	Wskaźnik porządkowania czasowego	Wyrazy związane z czasowością (czasowniki w formach czasowych + okoliczniki + kategoria „refleksja nad życiem”) / liczba słów	Wyrazy temporalne
3.	Wskaźnik porządkowania wypowiedzi wg intencji postaci	Spójniki celu / wszystkie spójniki w tekście	Celowość
4.	Wskaźnik wprowadzania struktury narracyjnej	Procent figur narracyjnych w zdaniach	Figury narracyjne w zdaniach
5.	Wskaźnik wprowadzania struktury narracyjnej i perswazji	Procent figur narracyjnych i elementów perswazyjnych w zdaniach	Figury narracyjne i perswazyjne w zdaniach
6.	Wskaźnik mówienia narracyjnego	Figury narracyjne + mowa zależna + przysłowki + elementy perswazyjne	Dynamizowanie
7.	Wskaźnik wprowadzania innych postaci	Rzeczowniki dotyczące osób / inne rzeczowniki	Bohater
8.	Wskaźnik występowania działań; także poziom skoncentrowania na sobie (Paluchowski, 2007b)	Liczba czasowników podzielona przez liczbę przymiotników (AQ = V/A)	Aktywność ¹⁷
9.	Poddawanie się oddziaływaniom świata zewnętrznego	Liczba zaimka zwrotnego "się" / wszystkie czasowniki	Niska intencja

Tabela 12. Wskaźniki narracyjności w tekstach. Opracowanie własne. Uwaga: „+” oznacza operację dodawania; „/” dzielenia.

Lp.	Przyjęte znaczenie kategorii	Definicja operacyjna	Etykieta kategorii związanej z autonarracyjnością
1.	Działające "ja"	Zaimki w 1 osobie liczby pojedynczej i mnogiej / zaimki w 3 osobie + 1/2 wystąpienia zaimka zwrotnego „się”	Podmiotowa odpowiedzialność za działania
2.	Dystansowanie się, przyjmowanie teraźniejszej perspektywy	Okoliczniki dot. teraźniejszości + czasowniki w czasie teraźniejszym / okoliczniki dot. przeszłości, przyszłości, czasowniki w czasie przeszłym, przyszłym oraz wyrazy o czasie	Perspektywa temporalna teraz
3.	Dystansowanie się i refleksja nad terminami egzystencjalnymi	Wyrazy dotyczące słowa „czas” „życie” / wyrazy w tekście	Refleksja nad życiem
4.	Mówienie o swojej przeszłości	Zaimki w pierwszej osobie liczby pojedynczej i mnogiej + czasowniki wyrażające preferencje w pierwszej osobie / czasowniki w czasie przeszłym.	Autobiograficzność

¹⁷ Intensywność używania czasowników wskazuje na aktywny, dynamiczny, niespokojny, emocjonalny i niekiedy mało refleksyjny styl mówienia.

Dodatkowo dołączyłam także wskaźniki opisowe tekstów, takie jak bogactwo słownikowe, czytelność tekstu, trudność tekstu, nominalność, epitetyzację, spójność wypowiedzi i długość pauz.

Tabela 13. Wskaźniki opisowe tekstów. Opracowanie własne. Uwaga: „+” oznacza operację dodawania; „/” dzielenia; „*” mnożenia.

lp.	Charakterystyka kategorii	Sposób obliczenia	Etykieta kategorii opisowej
1.	Bogactwo słownikowe	Procent słów unikalnych w tekście	Lexical Density (%/% unikalności)
2.	Czytelność tekstu (Paluchowski, 2007b)	$W/S+(100*(LW/W))$ Całkowita liczba słów / liczba zdań + (% trudnych słów w tekście)	LIX ¹⁸
3.	Trudność tekstu I	Procent wyrazów powyżej 7 liter w tekście	RIX ¹⁹
4.	Trudność tekstu II	Liczba sylab w wyrazie (mierzona liczbą samogłosek)	Liczba sylab w wyrazie
5.	Poziom swobody tekstów	Wszystkie rzeczowniki do czasowników (niski wskaźnik, wysoka swoboda)	Nominalność
6.	Jakość stylistyczna tekstu	Wszystkie przymiotniki do rzeczowników (Im wartość wskaźnika jest większa, tym stopień epitetyzacji jest mniejszy – Łobos, 2003)	Epitetyzacja
7.	Spójność tekstu, wiązanie wypowiedzi (Lisowska-Magdziarz, 2006, s. 109)	Ilość spójników w tekście	Spójność wypowiedzi
8.	Zastanawianie się, układanie wypowiedzi	Zliczono wszystkie pauzy w sekundach	Długość pauz (sek.)
9.	Audialna „czystość” wypowiedzi; ewentualnie wskaźnik braku fluencji (por. Pennebaker i Francis, 1997)	Liczba sygnałów paralingwialnych	Elementy paralingwialne

Dla obliczenia powyższych wskaźników (auto)narracyjności niezbędne było dookreślenie innych podstawowych statystyk tekstów, czyli podstawowych wymiarów lingwistycznych (por. Pennebaker, Francis, 1997), takich jak liczba znaków, liczba wyrazów, liczba wyrazów tzw. trudnych (tutaj dookreślonych liczbą słów powyżej siedmiu liter) liczba zdań (dookreślona liczbą kropek). Oszacowane zostały również inne pomocnicze składowe powyższych wskaźników (np. sum i procentów poszczególnych części mowy w tekstach (patrz: Tabela 14) oraz dodatkowe kategorie opisowe, związane ze sposobem opowiadania, ale nie będące podstawą definicyjną autonarracji (patrz: Tabela 15).

¹⁸ "Lasbarhetsindex" ("Lix") – wskaźnik oceny czytelności tekstów.

¹⁹ The Rate Index (RIX) – wskaźnik oceny trudności tekstów.

Tabela 14. Wskaźniki (kategorie) opisowe pomocnicze I. Opracowanie własne.

lp.	Definicja operacyjna	Etykieta kategorii opisowej
1.	Liczba czasowników w tekście	Czasowniki razem
2.	Liczba rzeczowników w tekście	Rzeczowniki razem
3.	Liczba przymiotników w tekście	Przymiotniki razem
4.	Procent czasowników w tekście	%% czasowniki
5.	Procent rzeczowników w tekście	%% rzeczowniki
6.	Procent przymiotników w tekście	%% przymiotniki

Tabela 15. Wskaźniki (kategorie) opisowe pomocnicze II. Opracowanie własne. Uwaga: „+” oznacza operację dodawania; „/” dzielenia

Znaczenie kategorii	Etykieta kategorii opisowej	Definicja operacyjna
Stopień pewności sądów (im wyższy wskaźnik tym więcej niepewności)	Niepewność / pewność	Słowa wyrażające niepewność / duże kwantyfikatory (pozytywne i negatywne) + pewność
Stopień zaprzeczania	Tak / nie	Słowo tak / zaprzeczanie + duże kwantyfikatory negatywne
Dominująca w wypowiedzi aktywność	Myślenie	Liczba czasowników dotyczących aktywności umysłowej / liczba czasowników
	Doświadczenie	Liczba czasowników dotycząca aktywności przeżyciowej intuicyjnej / liczba czasowników
	Mówienie	Liczba czasowników dotycząca mówienia / liczba czasowników
Dominujący czas prowadzenia wypowiedzi	Dominacja czasu przeszłego	Liczba czasowników w czasie przeszłym / czasowniki w tekście
	Dominacja czasu przyszłego	Liczba czasowników w czasie przyszłym / czasowniki w tekście
	Dominacja czasu teraźniejszego	Liczba czasowników w czasie teraźniejszym / czasowniki w tekście

Chcę zwrócić uwagę, że wskaźniki narracyjności i autonarracyjności, a także wskaźniki opisowe tekstów osadzone są na bardziej podstawowych charakterystykach, głównie częściach mowy lub ich wyizolowanych ze względu na znaczenie podzbiorach. Opisywane w badaniu cechy tekstów (wskaźniki) mają strukturę hierarchiczną, opierają się na przeliczaniu charakterystyk z „niższego poziomu”²⁰ (por. Załącznik 19). Aby określić wskaźniki (poziom „wyższy”), konieczne było przyjęcie pewnego systemu kategoryzowania, który pozostałby spójny, wyczerpujący i jednoznaczny, a jednocześnie pozostał rozłączny. Priorytetowe były kategorie narracyjności i autonarracyjności – opierały się one na podziale słów na grupy spójników, wybranych przysłówków, czasowników, zaimków i wybranych fraz (np. w tzw. figurach narracyjnych – por. dalej) – to one wyznaczyły całą dalszą analizę. Choć, na przykład, planowałam na początku

²⁰ Np. wskaźnik „Pewność” składa się z takich elementów jak: duży kwantyfikator negatywny (np. nigdy, nic), duży kwantyfikator pozytywny (np. zawsze, wszystko), słowa z podgrupy „pewność” (np. oczywiście, zupełnie), słowa z podgrupy „niepewność” (np. chyba, jakiś). Ponieważ kodowanie było jedno (i jeden słownik), to musiało być spójne na wszystkich poziomach (por. dalej).

stworzyć dodatkową kategorię emocjonalnego tonu wypowiedzi (mierzoną stosunkiem wyrazów – przymiotników, rzeczowników, przysłówków i czasowników – nasyconych emocjami pozytywnymi do tych samych typów wyrazów, ale „negatywnych” – por. Pennebaker i Francis, 1997), która pozwoliłaby określić odpowiedniość tematu wywiadu i tonu emocjonalnego, byłam zmuszona z niej zrezygnować na rzecz powyższego podziału, np. w przypadku czasowników²¹ (określanie czasu gramatycznego, niezbędne we wskaźniku temporalności). Decyzje te podejmowane były w trakcie kolejnego etapu pracy.

4.1.6.2 Opracowanie słownika kodowego

Powyższe wskaźniki sprawiają wrażenie zakorzenionych teoretycznie, które aplikowane będą dedukcyjnie do poszczególnych tekstów – i tak jest w istocie. Jednak sposób ich opracowywania – szczególnie sposób przyporządkowywania słów do kategorii (sposób kodowania), na których bazowały owe wskaźniki – oprócz powyższej konceptualizacji, ulegał modyfikacjom w czasie pracy nad tzw. słownikiem zewnętrznym i składał się z wielu decyzji na podstawie kontekstu pojawiania się słowa, które teraz opiszę.

Słownik zewnętrzny, czyli zestaw słów wraz z przypisanymi im kodami, opracowywany był rekursywnie w następujących etapach. Najpierw z wszystkich pełnych tekstów wywiadów zebranych w badaniu zbudowany został jeden – tzw. korpus tekstu. Korzystając z programu do liczenia słów Word Profiler²² ustalona została liczba słów w całym korpusie, a także lista słów unikalnych wraz z częstościami ich występowania. Lista ta (por. Załącznik 16) liczyła 68108 słów, z czego unikalne stanowiły 8422 (12,4%). Została ona uporządkowana alfabetycznie i każdemu słowu, które pojawiało się więcej niż jeden raz²³ przypisywany był kod zgodnie z przyjętym kluczem kodowym. Klucz kodowy (por. Załącznik 17) zawierał listę szczegółowych etykiet, które odnieść można było do większości²⁴ wyrazów w języku polskim. Etykiety te podzielić można na dwie grupy: kody, z których budowano wskaźniki narracyjne i kody uzupełniające (głównie części mowy). W przypadkach, gdy było to tylko możliwe bez utraty jednoznaczności przyporządkowywania słowa do kategorii, słowo zredukowane było do rdzenia, a końcówki fleksyjne podawane były w kodzie opcjonalnie. Tam, gdzie

²¹ Np. czasownik „smucił” mógłby być zaliczony do czasowników w czasie przeszłym i jednocześnie do słów nasyconych emocjami negatywnymi; czas przeszły uznałam za ważniejszy dla niniejszych badań.

²² Dostępnego na stronie: http://www.georgetown.edu/cball/webtools/web_freqs.html. Program napisany jest przez Catherine N. Ball (Department of Linguistics Georgetown University Washington DC); najnowsza wersja tego programu to ConcApp Concordance and Word Profiler Version 4

²³ Kodowane były także słowa występujące po jednym razie, ale w różnych odmianach.

²⁴ Nie kodowałam jednak na przykład przyimków, gdyż nie tworzyły one wtedy wg mnie żadnego wskaźnika. Dzisiaj próbowałabym uznać je za wskaźnik bogactwa opisu okoliczności dziania się wydarzeń w narracji i zoperacjonalizowałabym go jako stosunek przyimków do wyrazów w tekście. Nie kodowałam także homonimu „mamy”, gdyż w połowie przypadków był to dopełniacz od słowa „mama” a w połowie czasownik w pierwszej osobie liczby mnogiej czasu teraźniejszego „mieć” (podobnie słowa: może i znaczy). Aby podjąć tę decyzję, niezbędne było przesłedenie występowania słowa w kontekście (por. dalej).

zabieg ten sprawiłby trudność w klasyfikowaniu słów, został zaniechany. Niektóre z kodów, mimo, że założone były na początku tworzenia słownika jako niezbędne, w trakcie analiz zostały zarzucone (wspomniana wyżej klasyfikacja słów ze względu na ton emocjonalny)²⁵.

Decyzja, do jakiej kategorii należy słowo, podejmowana była nie tylko ze względu na wiedzę (np. gramatyczną), ale także ze względu na kontekst użycia tego słowa. Umożliwiał to program Concordance 3.0²⁶, bazujący na stworzonym na początku korpusie z wszystkich tekstów, a pokazujący w oknie wybrane słowo wraz ze wszystkimi jego wystąpieniami w kontekście. Umieszczanie słowa w kontekście pozwalało przyrzeć się mu pod kątem znaczenia, jakie przyjmuje najczęściej (we wprowadzonym korpusie). Okazywało się na przykład wielokrotnie, że słowu temu towarzyszy inne słowo (np. przymek), które zmienia jego znaczenie – wtedy kodowaniu podlegała cała fraza²⁷. Okazało się też na przykład, że inaczej niż się spodziewałam występuje w kontekście partykuła „się” i początkowo uznawany za ważny wskaźnik tzw. niska intencja²⁸, (operacjonalizowany jako stosunek liczby zaimka zwrotnego „się” w stosunku do liczby czasowników) został zdegradowany do pozycji wspomagającego składnika we wskaźniku „Podmiotowa odpowiedzialność za działania”.

W efekcie podobnych jak wyżej decyzji, w słowniku kodowym, w stosunku do liczby wszystkich słów (68108) brakuje, czyli nie jest zakodowanych 31,1% (21181 słów)²⁹. Tak stworzony słownik kodowy (zapisany w formacie tekstowym – *plain text*) stanowił dla programu komputerowego (makra) plik zewnętrzny, służący do kodowania słów w pliku z transkryptem. Podstawową funkcją makra było zastępowanie odszukanego słowa kodem (por. Tabela 16; patrz: treść makra Załącznik 18). Po uruchomieniu makra na kilku pierwszych tekstach, wróciłam do słownika, aby zakodować słowa, które na wcześniejszych etapach zostały pominięte³⁰ (por. wybrane efekty działania makra – Załącznik 19).

²⁵ Podobnie na początku kodowania ustaliłam, że warto wyodrębnić osobną kategorię dla czasownika „być” ujętego w czasie przyszłym (np. „będę”), jako składnika fraz, które zawierają czasownik w czasie przeszłym (np. „będę robił”). W zamierzeniu ta odrębna kategoria miała modyfikować zliczanie czasowników w czasie przyszłym i przeszłym. Nie została ona wykorzystana.

²⁶ Dostępny na stronie: <http://www.rjcw.freemove.co.uk/>. Autorem programu jest : R.J.C. Watt, po raz pierwszy uruchomiony był w 1999 roku.

²⁷ Na przykład słowo „koniec” zostaje uznane za rzeczownik, ale tylko wtedy, gdy wcześniej nie zostanie zakodowane jako figura narracyjna, gdy wystąpi z przymkiem: „na koniec”. Warto tutaj dodać, że kody uszeregowane były w słowniku hierarchicznie: najpierw całe frazy, później kody, z których budowano wskaźniki narracyjne, a na końcu kody uzupełniające przypisane do słów posortowanych alfabetycznie (por. Załącznik 17). Pozycja w szeregu stanowiła jednocześnie kolejność przy porządkowywaniu słowa do kategorii – użyty do tego program (makro) wykonywał polecenia sekwencyjnie.

²⁸ Warto przy dalszym poszukiwaniu wskaźnika tzw. niskiej intencji uwzględnić także czasowniki w formach bezosobowych, jednak biorąc pod uwagę jednak fakt, że w wielu narracjach wykorzystuje się takie figury stylistyczne z czasownikami w formach bezosobowych, jak np. „w tych czasach próbowano nas przekonać...”. Dokładna analiza okoliczności występowania słów mogłaby stanowić w tej kwestii mniej spekulatywny argument niż ten powyższy.

²⁹ Słów pojawiających się w korpusie tylko jeden raz było 4997 (czyli 8,5%).

³⁰ Szczególnie w przypadkach, gdy zakodowaniu nie uległy niektóre formy fleksyjne, natomiast słowo w innej formie już znajdowało się w słowniku. Taka konieczność pojawiała się częściej w przypadku czasowników niż rzeczowników – w ułożonej alfabetycznie liście rzeczowniki o takim samym temacie

Tabela 16. Opis działania programu kodującego. Opracowanie własne.

Opis idei programu	
1.	Znajdź i zastąp SŁOWO znakiem _KOD_
2.	SŁOWO jest elementem listy (słownika) w pliku tekstowym (element może być lematyzowany, czyli mogą występować symbole wieloznaczne typu * czy ?)
3.	Zastępowanie ma miejsce w dokumencie wskazanym przez użytkownika
4.	Po znalezieniu SŁOWO jest ono zastępowane przez _KOD_ i zliczana częstość jego występowania
5.	Po zakończeniu słownika, czyli po zakodowaniu wszystkich możliwych słów prezentowana jest tabela częstości występowania wszystkich kodów w dokumencie wskazanym przez użytkownika oraz częstość dodatkowych charakterystyk formalnych (ilość sylab, wyrazów, zdań, itp.)

Słownik kodowy umożliwił więc najpierw uzyskanie liczby wystąpień słów w każdej z utworzonych kategorii, aby później na podstawie tych kategorii zbudować (wyliczyć) wskaźniki narracyjności i autonarracyjności, a także wskaźniki opisowe i dodatkowe.

Program do kodowania tekstu został uruchomiony w każdym z 64 plików, stanowiących reakcje osób uczestniczących w badaniu na bodziec narracyjny (instrukcję), dając liczbę wystąpień kategorii podstawowych dla każdego tekstu (por. przykładowy efekt działania programu, Załącznik 19).

4.2 Analiza wyników badań własnych

4.2.1 Opracowanie wskaźnika narracyjności

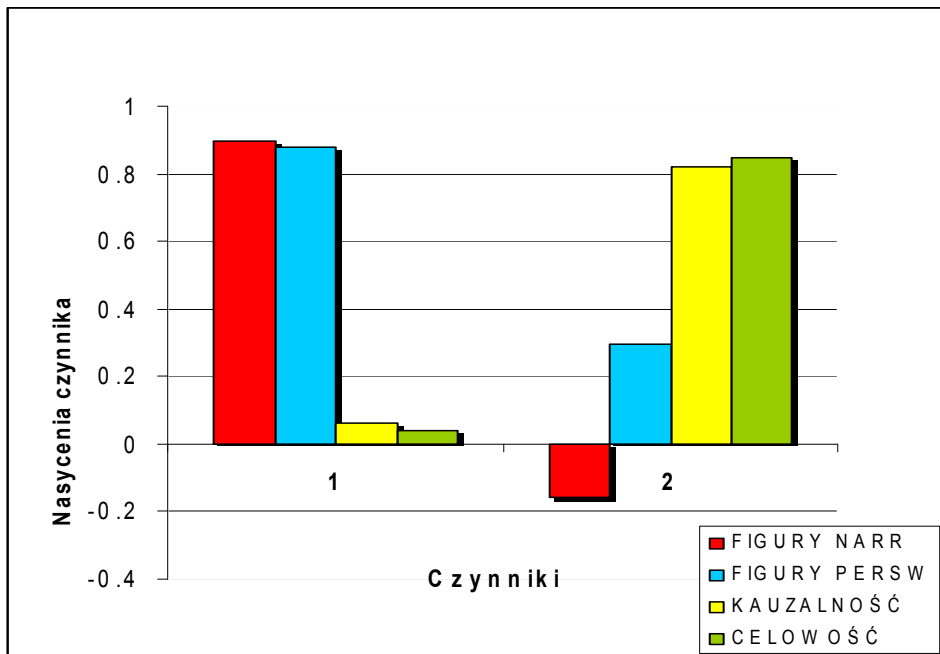
Pierwszym etapem analizy wyników było skonstruowanie empiryczne ogólnego wskaźnika narracyjności i autonarracyjności na bazie (zmodyfikowanego) zestawu wskaźników przedstawionych powyżej (Tabela 11). Została w tym celu wykorzystana eksploracyjna analiza czynnikowa, która pozwoliła uogólnić wskaźniki do poziomu nadrzędnego. Najpierw wszystkie dwanaście wskaźników (narracyjności i autonarracyjności łącznie) zostały poddane analizie czynnikowej (metoda rotacji Oblimin z normalizacją Keisera) – okazało się jednak, że w efekcie powstało 5 czynników, które były ze sobą nisko skorelowane, a zarazem wyjaśniały 71% wariancji. W obrębie czynnika 1 i 2, które wspólnie wyjaśniały największy procent wariancji (38,3%) wyodrębniono po dwa wskaźniki, szczególnie wysoko ładujące dany czynnik: ‘Kauzalność’ i ‘Celowość’ (czynnik 2) oraz ‘Figury narracyjne w zdaniach’ i ‘Figury narracyjne oraz perswazyjne w zdaniach’ (czynnik 1). Dokonano ponownie analizy czynnikowej na owych czterech wskaźnikach, sądząc, że utworzą one 2 grupy łączące czynniki te w pary. Zgodnie z oczekiwaniami wyodrębniły się 2 czynniki: pierwszy składający się z ‘Figur narracyjnych w zdaniach’ (ładunek czynnikowy wynosił 0,897) i ‘Figur narracyjnych oraz perswazyjnych w zdaniach’ (ładunek czynnikowy wynosił 0,879) i drugi z ‘Celowości’

odnaleźć było łatwiej, niż czasowniki („przemówił” mieściło się w innym miejscu listy niż „omówił”, czy „mówił”, itp.).

(ładunek czynnikowy wynosił 0,847) i 'Kauzalności' (ładunek czynnikowy wynosił 0,819). Czynniki te nie są ze sobą skorelowane ($r = 0,06$), a łączna wartość wariacji wyjaśnionej to 77%.

Pierwszy czynnik określono 'Figuracją narracyjną', ponieważ dotyczy on takich cech wypowiedzi, w których pojawiają się liczne figury narracyjne, służące strukturyzowaniu wypowiedzi i perswazyjnemu podkreśleniu przez mówiącego wybranych kwestii. Czynnik ten wyjaśnia 41,3% wariacji. Drugi czynnik nazwano 'Wiązaniem narracyjnym', gdyż dotyczy on pojawiania się w wypowiedziach porządkowania przyczynowo-skutkowego oraz intencjonalnego, czyli podstawowych aspektów wiązania opowiadanych zdarzeń i doświadczeń. Czynnik drugi wyjaśnia 35,4% wariacji.

Wykres 2. Czynnik 1 (figuracja narracyjna) oraz czynnik 2 (wiązanie narracyjne). Opracowanie własne.



Na podstawie powyższych analiz podjęłam decyzję, że średnia z elementów czynnika 1 i średnia z czynnika 2 stanowiąc będą dwie niezależne uogólnione miary narracyjności. Warto zauważyć, iż żaden z wyodrębnionych wcześniej wskaźników autonarracyjności nie jest komponentem uogólnionej miary narracyjności. Aspekt autobiograficzności (autonarracyjności) wypowiedzi nie będzie dalej oceniany³¹.

³¹ Ciekawą byłaby próba zrewidowania konstruktów autonarracyjności – być może jest tak, iż nie stanowi on (empirycznie) odrębnego zjawiska, być może opowiadanie o sobie i opowiadanie o innych nie różnią się zasadniczo (pamiętając jednak o leksykalnym poziomie niniejszej analizy), a być może wskaźniki dobrane do jej określenia były nieadekwatne.

4.2.2 Testowanie hipotezy o występowaniu różnic w poziomie narracyjności wypowiedzi w zależności od inklinacji, metody, kolejności lub tematu, a także interakcji między nimi

Aby odpowiedzieć na to pytanie wykorzystano analizę czynnikowa MANOVA, gdzie zmienne zależne stanowiły dwa odrębne aspekty uogólnionej miary narracyjności (por. wyżej). Czynniki stałe, w różnych konfiguracjach, były: 1. inklinacja autonarracyjna (poziom wysoki, średni i niski); 2. instrukcja (A, B, C); 3. kolejność instrukcji (jako pierwsza lub jako druga); 4. temat (pozytywny, negatywny). Liczebność poszczególnych grup prezentuje Tabela 17.

Tabela 17. Liczebność osób w poszczególnych grupach uwzględnionych w analizie. Opracowanie własne.

Czynniki stałe	Warianty	Liczebność
Instrukcja	A (pytanie otwarte)	25
	B (metafora książki)	23
	C (fotografia lub przedmiot)	22
Kolejność	Jako pierwsza	35
	Jako druga	35
Inklinacja autonarracyjna	Wysoka	24
	Średnia	24
	Niska	22

Po pierwsze postanowiono określić związki pomiędzy instrukcją i jej kolejnością a uogólnionymi miarami narracyjności. W wyniku przeprowadzonej analizy okazało się, że kolejność instrukcji, rodzaj instrukcji, ani ich interakcja nie są związane z figuracją narracyjną i wiązaniem narracyjnym (rezultaty analizy w Tabela 18). Jeśli więc kolejność instrukcji nie jest istotnym źródłem zmienności dla narracyjności wypowiedzi, to każdą z wypowiedzi traktować można niezależnie (a nie jako dane zależne).

Tabela 18. Wyniki testu F dla czynników uwzględnionych w analizie (N = 70). Instrukcja i kolejność instrukcji a miary narracyjności. Opracowanie własne.

Źródło zmienności	Zmienna wyjaśniana	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Model skorygowany	Wiązanie	2,13 (a)	5	0,43	0,59	0,71
	Figuracja	3,13 (b)	5	0,63	0,76	0,58
Stała	Wiązanie	0,01	1	0,01	0,02	0,89
	Figuracja	0,03	1	0,03	0,03	0,86
Kolejność	Wiązanie	0,03	1	0,03	0,04	0,84
	Figuracja	0,24	1	0,24	0,30	0,59
Instrukcja	Wiązanie	0,67	2	0,33	0,46	0,63
	Figuracja	0,97	2	0,49	0,60	0,55
Kolejność * instrukcja	Wiązanie	1,55	2	0,78	1,07	0,35
	Figuracja	1,83	2	0,92	1,12	0,33
Błąd	Wiązanie	46,47	64	0,73		
	Figuracja	52,37	64	0,82		
Ogółem	Wiązanie	48,60	70			
	Figuracja	55,51	70			
Ogółem skorygowane	Wiązanie	48,00	69			
	Figuracja	55,50	69			

(a) R kwadrat = 0,044 (Skorygowane R kwadrat = -0,031); (b) R kwadrat = 0,056 (Skorygowane R kwadrat = -0,017)

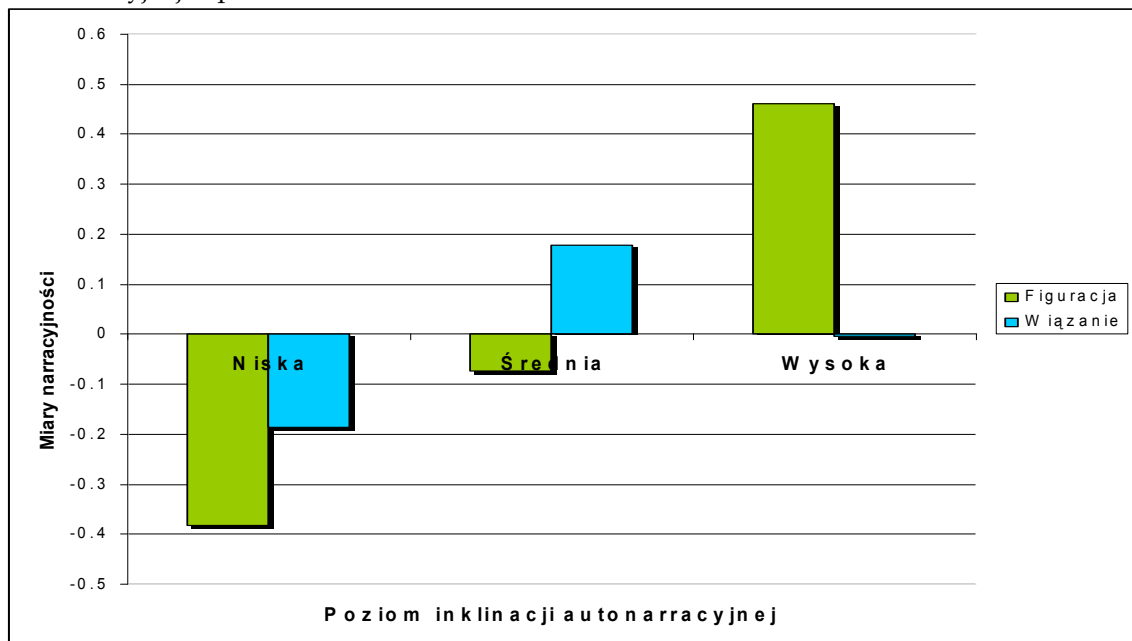
Po drugie postanowiono sprawdzić związki pomiędzy inklinacją autonarracyjną, instrukcją i jej kolejnością a uogólnionymi miarami narracyjności (por. Tabela 19). Dodanie czynnika inklinacji autonarracyjnej, nie zmieniło wyniku zależności między kolejnością i instrukcją a miarami narracyjności. Inklinacja autonarracyjna nie wchodziła w istotne statystycznie interakcje z żadnym z czynników (kolejnością, instrukcją, kolejnością i instrukcją). Natomiast efekt główny związku między inklinacją autonarracyjną a 'Wiązaniem narracyjnym' okazał się nieistotny statystycznie: $F(2,52) = 0,995$; $p > 0,05$. Jednak okazał się istotny statystycznie związek między inklinacją autonarracyjną a 'Figuracją narracyjną': $F(2,52) = 5,42$; $p < 0,01$. Aby dookreślić, między jakimi poziomami zmiennej inklinacja autonarracyjna występują różnice średnich, zastosowano test *post hoc* Tukey'a HSD, który wskazał, że w grupie osób o wysokiej inklinacji autonarracyjnej wskaźnik 'Figuracji narracyjnej' jest istotnie wyższy niż w grupie osób o niskiej inklinacji (patrz. Wykres 3). Średnie w grupie osób o średniej inklinacji autonarracyjnej nie różnią się. Wysoki poziom inklinacji autonarracyjnej osoby badanej pozwala spodziewać się, że wypowiedź, niezależnie od instrukcji, która była zastosowana, cechować się będzie wyższą 'Figuracją narracyjną' niż wypowiedź osoby o niskiej inklinacji autonarracyjnej.

Tabela 19. Wyniki testu F dla czynników uwzględnionych w analizie (N = 70). Inklinacja autonarracyjna, instrukcja i kolejność instrukcji. Opracowanie własne.

Źródło zmienności	Zmienna wyjaśniająca	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Model skorygowany	Wiązanie	9,69 (a)	17	0,57	0,76	0,73
	Figuracja	18,46 (b)	17	1,09	1,52	0,12
Stała	Wiązanie	0	1	0	0	0,96
	Figuracja	0,01	1	0,01	0,01	0,92
Inklinacja	Wiązanie	1,49	2	0,74	0,99	0,38
	Figuracja	7,72	2	3,86	5,42	0,01
Kolejność * Inklinacja	Wiązanie	1,10	2	0,55	0,73	0,49
	Figuracja	0,64	2	0,32	0,45	0,64
Instrukcja * Inklinacja	Wiązanie	3,76	4	0,94	1,26	0,30
	Figuracja	2,12	4	0,53	0,74	0,57
Kolejność * Instrukcja * Inklinacja	Wiązanie	2,16	4	0,54	0,72	0,58
	Figuracja	4,27	4	1,07	1,450	0,22
Błąd	Wiązanie	38,91	52	0,75		
	Figuracja	37,04	52	0,71		
Ogółem	Wiązanie	48,60	70			
	Figuracja	55,51	70			
Ogółem skorygowane	Wiązanie	48,60	69			
	Figuracja	55,50	69			

(a) R kwadrat = 0,199 (Skorygowane R kwadrat = -0,062); (b) R kwadrat = 0,333 (Skorygowane R kwadrat = 0,114)

Wykres 3. Różnice między średnimi w grupie osób o niskiej, średniej i wysokiej inklinacji autonarracyjnej. Opracowanie własne.



Po trzecie sprawdzono związki między inklinacją autonarracyjną, instrukcją i tematem wywiadu a miarami narracyjności. Analiza wykazała, że czynniki te, traktowane jako niezależne, nie stanowią źródła zmienności dla narracyjności (por. Tabela 20). Podobnie interakcje między tymi czynnikami nie wpływają na miary narracyjności w sposób istotny statystycznie. To, czy temat wywiadu dotyczy szczęśliwych, pozytywnych wydarzeń życia, czy negatywnych i trudnych, nie wpływa na poziom narracyjności wypowiedzi.

Tabela 20. Wyniki testu F dla czynników uwzględnionych w analizie (N = 70). Opracowanie własne.

Źródło zmienności	Zmienna wyjaśniająca	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Model skorygowany	Wiązanie	8,48(a)	17	0,50	0,65	0,84
	Figuracja	17,71(b)	17	1,04	1,43	0,16
Stała	Wiązanie	0,01	1	0,01	0,01	0,97
	Figuracja	0	1	0,00	0	0,97
Temat	Wiązanie	0	1	0	0	0,98
	Figuracja	0,76	1	0,76	1,05	0,31
Instrukcja * Temat	Wiązanie	1,61	2	0,81	1,04	0,36
	Figuracja	1,36	2	0,68	0,93	0,40
Inklinacja * Temat	Wiązanie	0,54	2	0,27	0,35	0,71
	Figuracja	0,85	2	0,43	0,59	0,56
Instrukcja * Inklinacja * Temat	Wiązanie	0,88	4	0,22	0,29	0,89
	Figuracja	2,85	4	0,71	0,98	0,43
Błąd	Wiązanie	40,11	52	0,77		
	Figuracja	37,80	52	0,73		
Ogółem	Wiązanie	48,60	70			
	Figuracja	55,51	70			

Źródło zmienności	Zmienna wyjaśniająca	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Ogółem skorygowane	Wiązanie	48,60	69			
	Figuracja	55,50	69			

(a) R kwadrat = ,175 (Skorygowane R kwadrat = -,095); (b) R kwadrat = ,319 (Skorygowane R kwadrat = ,096)

Podsumowując, analizy wykazują, że poziom narracyjności wypowiedzi (mierzony za pomocą dwóch niezależnych wskaźników: 'Wiązania narracyjnego' i Figuracji narracyjnej) nie zależy od takich okoliczności wywiadu, jak instrukcja autonarracyjna, kolejność instrukcji oraz temat rozmowy (pozytywny lub negatywny). Poziom narracyjności wypowiedzi, mierzony za pomocą wskaźnika wiązanie, nie zależy również od wyjściowego poziomu inklinacji autonarracyjnej u osób badanych. Natomiast poziom narracyjności wypowiedzi mierzony za pomocą wskaźnika 'Figuracja narracyjna', zależy od wyjściowego poziomu inklinacji narracyjnej. Zależność ta sugeruje, iż narracyjne strukturyzowanie wypowiedzi (stosowanie figur narracyjnych oraz perswazyjnych) będzie wyższe u osób o wyższej inklinacji autonarracyjnej. Inaczej mówiąc, inklinacja w tym aspekcie, jest ważnym źródłem zmienności poziomu narracyjności wypowiedzi uzyskanych w wywiadach. Stosujący instrukcje autonarracyjne psycholog nie powinien abstrahować od wyjściowego poziomu skłonności do opowiadania o sobie, jaką przejawia osoba badana.

4.2.3 Poszukiwanie wzorców wypowiedzi

Wróć teraz do problematyki użyteczności instrukcji generowania autonarracji i założenia o większej użyteczności w sytuacji, gdy instrukcja stymuluje wyższą narracyjność wypowiedzi. Otóż wcześniej omawiane wyniki analizy wariancji nie wykazały różnic w użyteczności trzech stosowanych instrukcji. Pozostaje pytanie, czy istnieją między owymi metodami różnice jakościowe i w jaki sposób empirycznie układają się wyniki w zakresie wskaźników (auto)narracyjności. W tym celu dokonano empirycznego grupowania wypowiedzi.

4.2.3.1 Efekty grupowania wypowiedzi – charakterystyka podstawowa

Aby uzyskać empiryczną typologię wypowiedzi zgodnie ze wskaźnikami (auto)narracyjności wykonano analizę skupień metodą k-średnich na przypadkach (72 teksty – po dwa od każdej z 36 osób – powstałe w reakcji na bodziec narracyjny). Podstawę grupowania stanowiły wskaźniki (auto)narracyjności wyróżnione teoretycznie (12 wskaźników)³². Ilościowe charakterystyki tekstów (wypowiedzi) osób badanych wcześniej wystandaryzowano. Uzyskano pięć skupień (po czterech iteracjach), które były

³² Była więc to cała pula wskaźników, a nie miary uogólnione narracyjności.

od siebie istotnie różne w zakresie prawie każdej zmiennej (za wyjątkiem wskaźnika 'Bohater'), co sprawdzono za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji (Tabela 21).

Tabela 21. Wyniki testu F przy analizie skupień metodą k-średnich (N = 72) w zakresie wskaźników (auto)narracyjności. Opracowanie własne.

Wskaźnik	Jednoczynnikowa analiza wariacji		Test Levena	
	Wartość testu F	Poziom istotności	Wartość testu F	Poziom istotności
Aktywność	F (4, 67) = 16,2	p<0,001	F (4, 67) = 9,16	p<0,001
Podmiotowa odpowiedzialność za działania	F (4, 67) = 13,76	p<0,001	F (4, 67) = 2,92	p<0,05
Kauzalność	F (4, 67) = 6,65	p<0,001	F (4, 67) = 1,8	p>0,05
Figury narracyjne w zdaniach	F (4, 67) = 24,24	p<0,001	F (4, 67) = 11,83	p<0,001
Figury narracyjne i perswazyjne w zdaniach	F (4, 67) = 22,95	p<0,001	F (4, 67) = 12,78	p<0,001
Wyrazy temporalne	F (4, 67) = 9,79	p<0,001	F (4, 67) = 0,65	p>0,05
Perspektywa temporalna teraz	F (4, 67) = 10,7	p<0,001	F (4, 67) = 7,74	p<0,001
Celowość	F (4, 67) = 4,9	p<0,001	F (4, 67) = 0,74	p>0,05
Bohater	F (4, 67) = 1,11	p>0,05	F (4, 67) = 1,2	p>0,05
Dynamizowanie	F (4, 67) = 3,6	p=0,01	F (4, 67) = 1,95	p<0,05
Refleksja nad życiem	F (4, 67) = 6,4	p<0,001	F (4, 67) = 2,5	p=0,05
Autobiograficzność	F (4, 67) = 27,59	p<0,001	F (4, 67) = 5,85	p<0,001

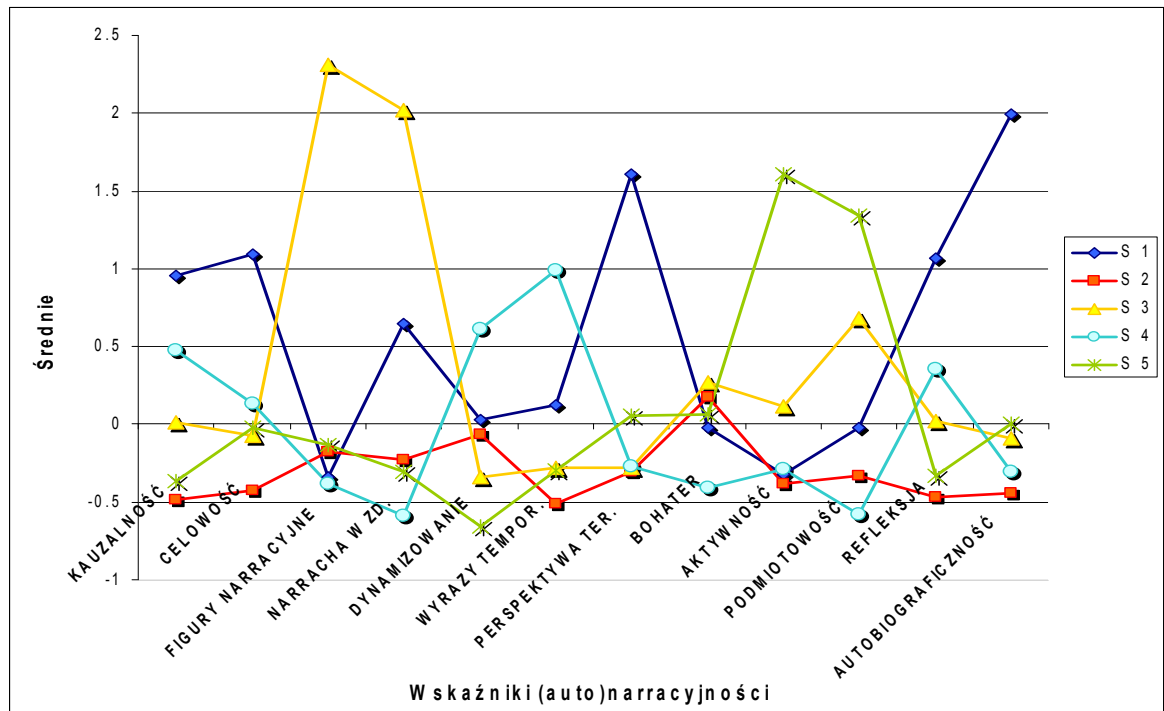
Średnie wartości wskaźników w grupach przedstawiały się następująco (Tabela 22, por. też Załącznik 20 – tabela wraz z odchyleniami standardowymi i wariancją).

Tabela 22. Średnie dla skupień wybranych ilościowych cech wypowiedzi (N = 72). Opracowanie własne.

Wskaźniki (auto)narracyjności	Skupienie 1	Skupienie 2	Skupienie 3	Skupienie 4	Skupienie 5
Aktywność	-0,33	-0,38	0,11	-0,29	1,61
Podmiotowa odpowiedzialność za działania	-0,02	-0,33	0,68	-0,58	1,34
Kauzalność	0,95	-0,49	0,01	0,48	-0,37
Figury narracyjne w zdaniach	-0,34	-0,17	2,31	-0,39	-0,13
Figury narracyjne i perswazyjne w zdaniach	0,65	-0,23	2,02	-0,59	-0,30
Wyrazy temporalne	0,12	-0,51	-0,28	0,99	-0,30
Perspektywa temporalna teraz	1,61	-0,31	-0,28	-0,27	0,06
Celowość	1,10	-0,43	-0,08	0,13	-0,02
Bohater	-0,02	0,18	0,27	-0,40	0,06
Dynamizowanie	0,03	-0,06	-0,34	0,62	-0,66
Refleksja nad życiem	1,07	-0,46	0,02	0,36	-0,33
Autobiograficzność	2,00	-0,44	-0,09	-0,30	0

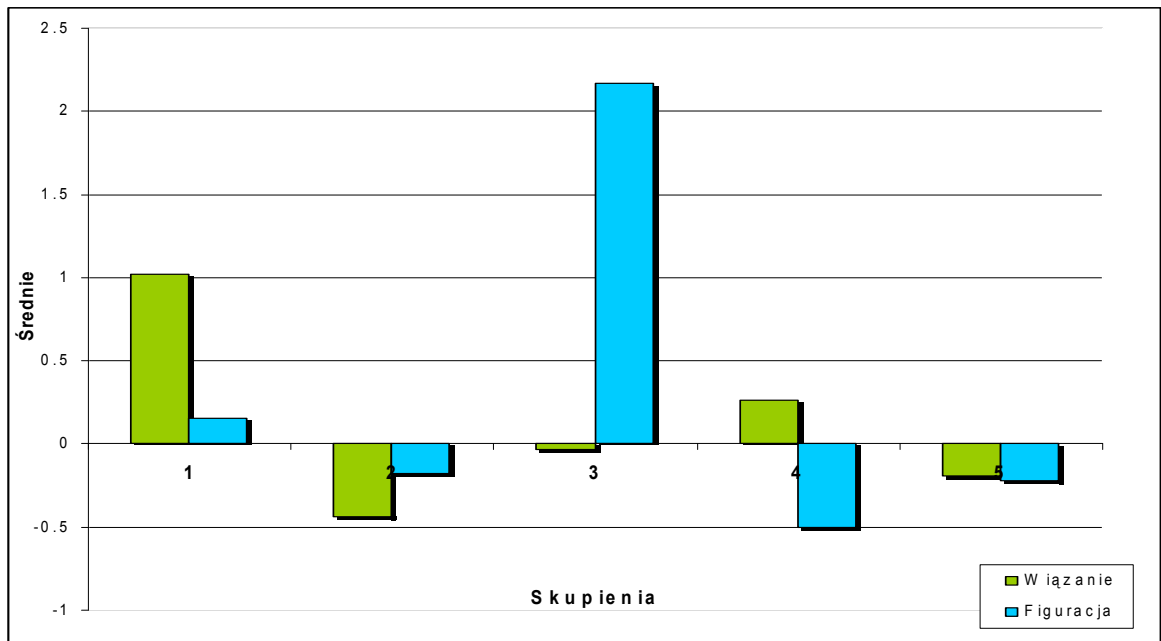
W przypadkach, gdy test Levena wskazywał na jednorodność wariancji w obrębie pięciu grup ($p > 0,05$) jako test *post hoc* dla porównań wielokrotnych wybrano test Tukey'a, a gdy wariancje były niejednorodne, wybrano test Scheffe. Skupienia i wysokość ich średnich jest przedstawiona graficznie na Wykresie 4.

Wykres 4. Skupienia a wskaźniki (auto)narracyjności. Opracowanie własne.



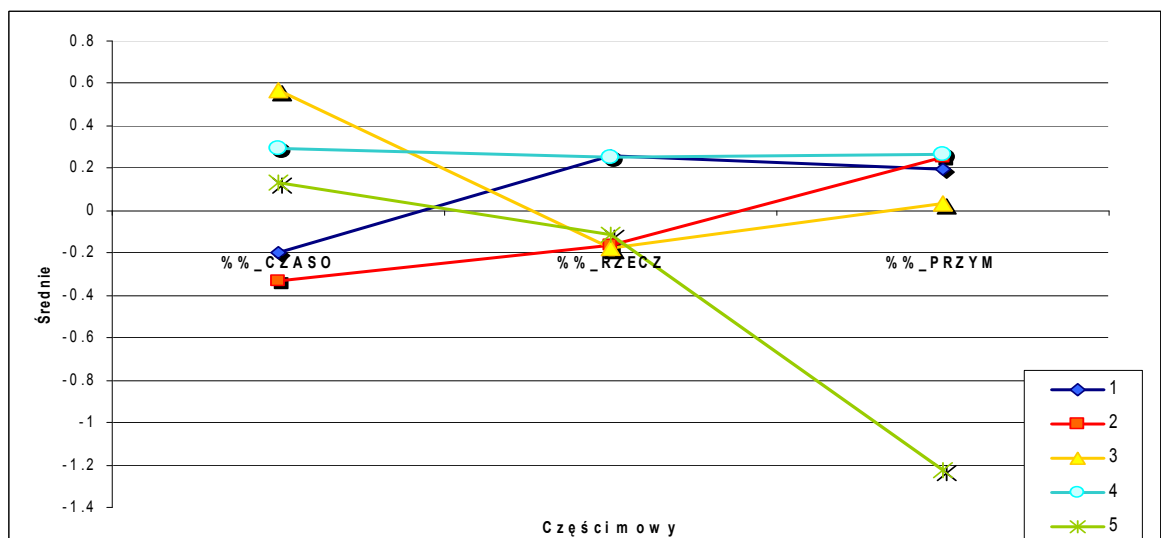
Scharakteryzowano skupienia także w aspekcie dwóch uogólnionych miar narracyjności (figuracji narracyjnej i wiązania narracyjnego). Jednoczynnikowa analiza wariancji wykazała, że skupienia te różnią się średnimi w zakresie obydwu miar w sposób istotny statystycznie. Wynik testu F dla wiązania narracyjnego był następujący: $F(4,65) = 7,952$; $p < 0,01$. Dla figuracji wynik testu F wynosi: $F(4,65) = 37,428$. Ponieważ w przypadku wiązania narracyjnego wariancje w grupach skupień są jednorodne, zastosowano test *post hoc* Tukey'a aby określić, które skupienia różnią się tą zmienną. Okazało się, że skupienie 1 ma istotnie wyższą średnią od skupienia 2 oraz od 5 ($p < 0,01$) oraz od 3 ($p < 0,05$), a skupienie 2 ma istotnie niżą średnią od 4 ($p < 0,05$). W przypadku Figuracji narracyjnej wariancje nie są jednorodne, zastosowano test *post hoc* Games-Howella, który wykazał, że średnie każdego ze skupień różnią się istotnie od średniej w skupieniu 3 ($p < 0,05$). Ponadto skupienie 4 ma istotnie wyższą średnią niż skupienie 2 ($p < 0,05$).

Wykres 5. Skupienia a uogólnione miary narracyjności. Opracowanie własne.

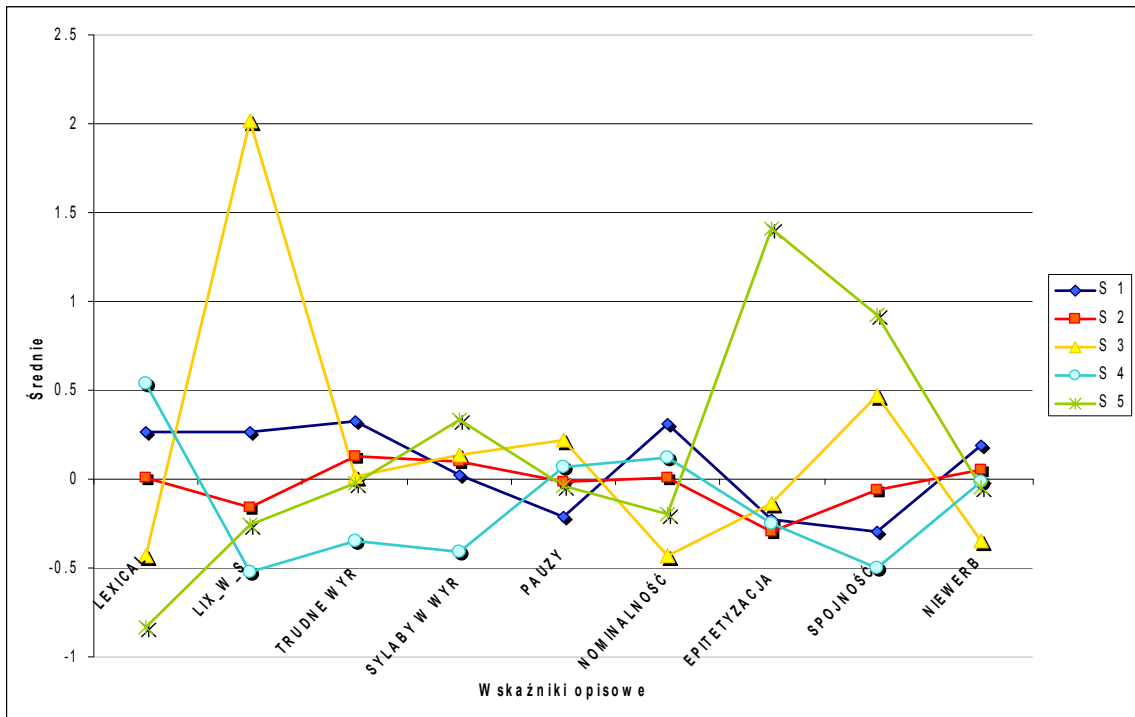


W dalszej kolejności sprawdzono, w jaki sposób pięć wyodrębnionych skupień różni się w zakresie częstości części mowy, wskaźników opisowych i wskaźników dodatkowych, nie branych pod uwagę przy grupowaniu metodą k-średnich. Zastosowano również jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA oraz test Levena, aby określić odpowiednio różnice średnich oraz homogeniczność wariancji. Zastosowana także testy *post hoc*, aby odróżnić grupy między sobą. Wyniki te znajdują się w Załączniku 24. Poniższe wykresy (Wykres 6, 7 oraz 8) przedstawiają średnie w zakresie części mowy, wskaźników opisowych i wskaźników dodatkowych. Dokładna charakterystyka powstałych grup dokonana będzie dalej.

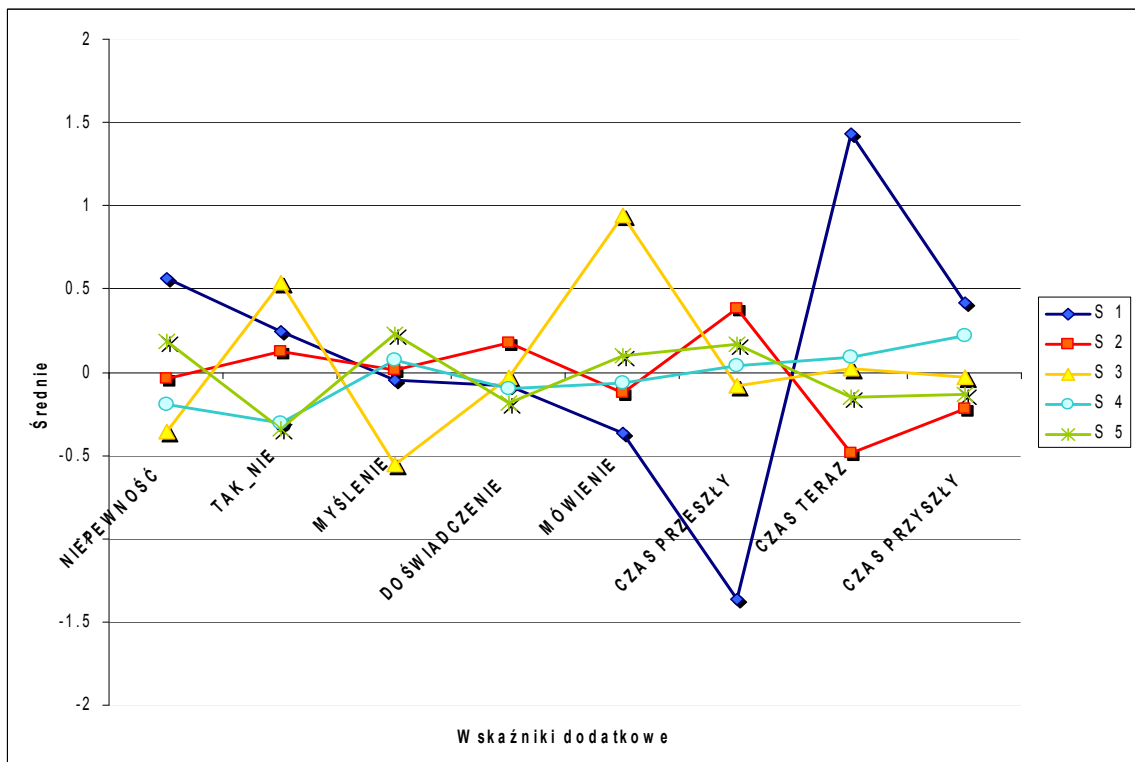
Wykres 6. Skupienia a części mowy. Opracowanie własne.



Wykres 7. Skupienia a wskaźniki opisowe. Opracowanie własne.



Wykres 8. Skupienia a wskaźniki dodatkowe. Opracowanie własne.

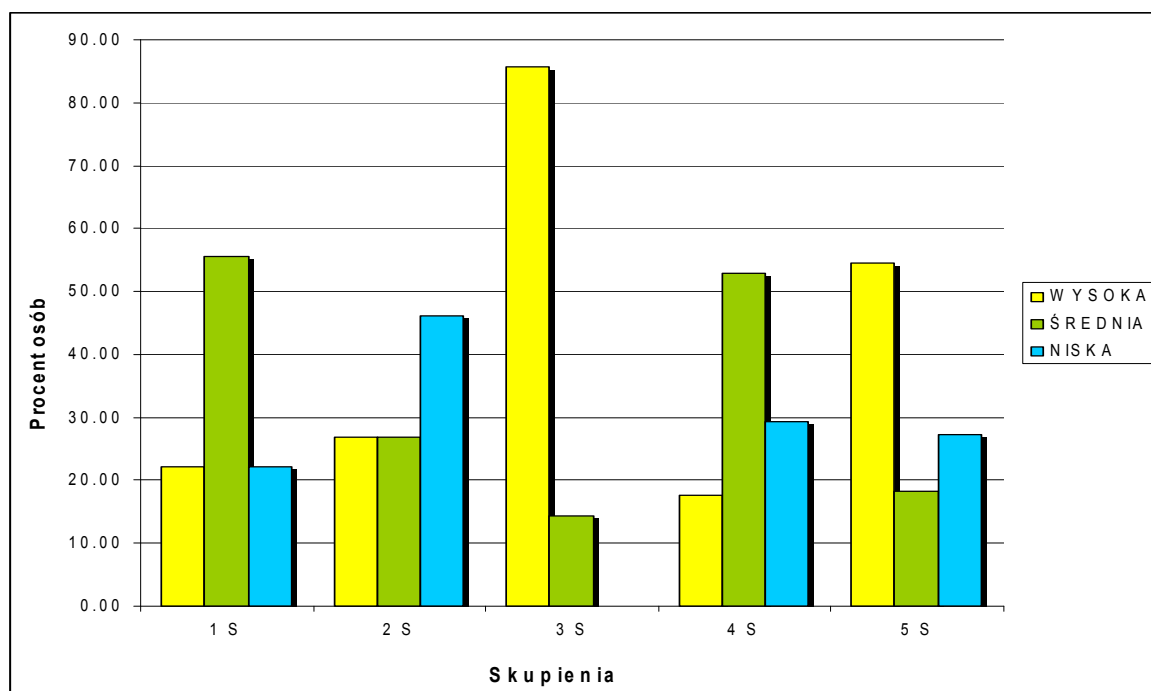


4.2.3.2 Efekty grupowania wypowiedzi a inklinacja autonarracyjna oraz warunki prowadzenia wywiadu

Postanowiono określić, z jaką częstością w powstałych skupieniach występują osoby z trzema poziomami inklinacji autonarracyjnej, czy skupienia te różnią się w zakresie częstości pojawiania się rodzaju instrukcji generowania autonarracji, a także – jak często w każdym skupieniu występował temat negatywny i pozytywny.

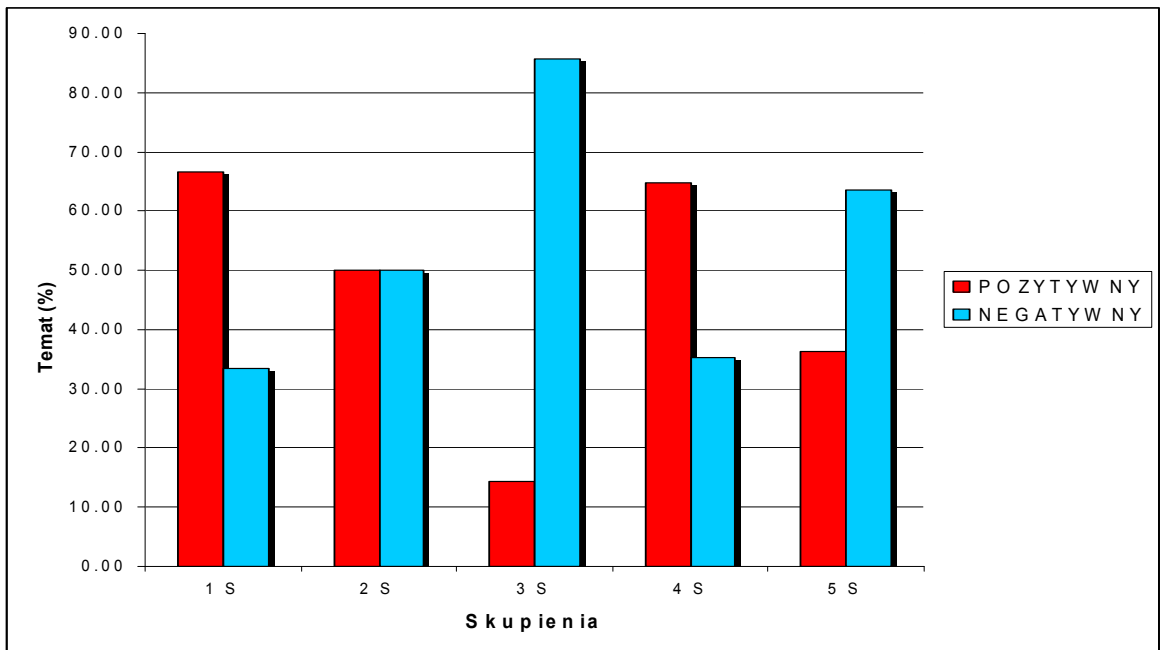
Aby dowiedzieć się, jak często w poszczególnym skupieniu występowały poszczególne poziomy inklinacji narracyjnej, wykonano test chi kwadrat Pearsona (χ^2), który wskazał, że w skupieniach tych poziom inklinacji nie rozkładał się równomiernie ($\chi^2 = 18,175$; $df = 8$; $p < 0,05$). Okazało się, że w skupieniu 3 był największy procent osób o wysokiej inklinacji autonarracyjnej i żadnej osoby o niskiej inklinacji, natomiast w skupieniu 4 było ich najmniej. Największy procent osób o niskiej inklinacji autonarracyjnej zebrał się w skupieniu 2 (por. Wykres 9).

Wykres 9. Skupienia a inklinacja autonarracyjna (N = 70). Opracowanie własne.

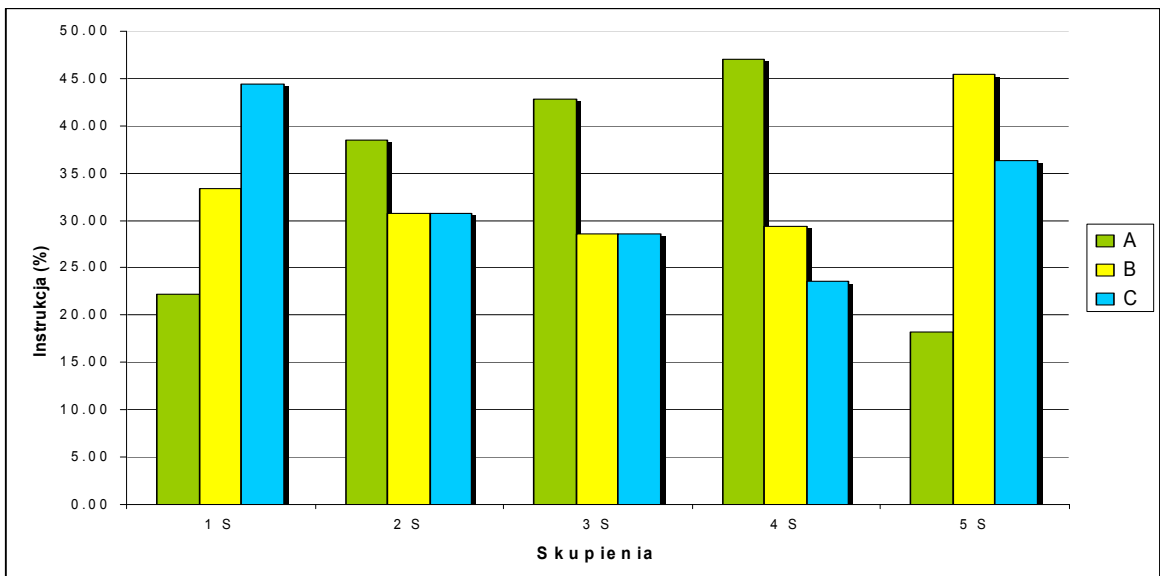


W dalszej kolejności wykonano test χ^2 , aby określić jak procentowo rozkłada się udział poszczególnych instrukcji w każdym skupieniu, a także aby określić, udział poszczególnych tematów w każdym skupieniu. Wynik testu χ^2 okazał się w obydwu przypadkach nieistotny statystycznie – częstości pojawiania się instrukcji i tematów były porównywalne w każdym skupieniu. Na uwagę zasługuje jednak fakt, że w skupieniu 3 ponad 80% wypowiedzi prowadzona była na temat negatywny, a w najbardziej licznych skupieniu 2, tematy rozkładały się równomiernie (Wykres 10).

Wykres 10. Skupienia a temat wywiadu. Opracowanie własne.



Wykres 11. Skupienia a wykorzystana instrukcja generowania autonarracji. Opracowanie własne.



Jeśli chodzi o instrukcje generowania autonarracji, to rozkłady częstości są jeszcze bardziej równomierne (por. Wykres 11), co ponownie potwierdza tezę, iż instrukcje generowania autonarracji nie wiążą się ze zmianami w poziomie (auto)narracyjności wypowiedzi. Grupowanie (analiza skupień metoda k-średnich) wykonana była na przypadkach tekstów, biorąc pod uwagę zmienne, wyróżnione jako wskaźniki (auto)narracyjności (a nie jedynie uogólnione miary narracyjności, tak jak było to w analizach wcześniejszych). Instrukcje generowania autonarracji po raz kolejny więc okazały się nie być istotnym źródłem zmienności w zakresie (szerzej teraz rozumianych) wskaźników (auto)narracyjności. Ponownie wyjściowa dyspozycja osoby, czyli inklinacja

autonarracyjna, okazuje się być czynnikiem istotnym z punktu widzenia określania wskaźników autonarracyjności.

4.2.3.3 Efekty grupowania wypowiedzi – charakterystyka dokładna

Charakterystyki każdego ze skupień dokonam na trzech poziomach. Najpierw opiszę główne właściwości skupienia w zakresie konstytutywnych dla niego wskaźników (auto)narracyjności. Dalej przedstawię, czym dana skupienie charakteryzuje się pod względem opisowych i dodatkowych parametrów. W obu wypadkach odwoływać się będę wyłącznie do tych charakterystyk, które różnicują grupy w stopniu istotnym statystycznie. Pod koniec dokonam charakterystyki jakościowej najbardziej typowych przypadków w każdym ze skupień (wraz z odniesieniem do dwóch kolejnych położonych blisko centrum skupienia), akcentując pojawiający się w nich sposób strukturyzowania wypowiedzi. Przypadki najbardziej typowe dla skupienia to wypowiedzi, których odległość od centrum właściwego skupienia jest najmniejsza. Analiza jakościowa i ilościowa będą uzupełniać się w każdej charakterystyce.

Skupienie 1

W skupieniu 1 (N = 9) znalazły się wypowiedzi, w których odnotowano najwyższe spośród wszystkich skupień wartości pięciu wskaźników: wskaźnika 'Autobiograficzności' (średnia = 1,998), 'Refleksyjności' (średnia = 1,07), 'Perspektywy temporalnej „teraz”' (średnia = 1,061), a także w 'Kauzalności' (średnia = 0,953) oraz 'Celowości' (średnia = 1,095). Skupienie to charakteryzuje się więc najwyższym 'Wiązaniem narracyjnym' (por. wyżej), a także dużą koncentracją na autorze narracji, oraz silnym akcentowaniem perspektywy terażniejszej, a także poddawaniem refleksji tematu życia, losu i czasu. Zarówno w zakresie autobiograficzności jak i terażniejszej perspektywy temporalnej istotnie różni się ono od każdego innego skupienia (test Scheffe - por. Załącznik 21). Jeden ze wskaźników (auto)narracyjności ('Bohater') jest w tym skupieniu najniższy w porównaniu z innymi, ale różnica ta nie jest istotna statystycznie.

Biorąc pod uwagę inne opisowe charakterystyki, warto zauważyć, że w skupieniu 1 zawartość przymiotników i rzeczowników jest bardzo wysoka, znacznie mniej występuje w wypowiedziach czasowników. Wypowiedzi osób z tego skupienia cechują się dość bogatym słownikiem oraz najwyższym wskaźnikiem trudnych słów i dość oficjalnym stylem (epitetyzacja) oraz najniższej spośród wszystkich skupień swobodzie wypowiedzi (nominalność). Wypowiedziom tym towarzyszyła bogata komunikacja niewerbalna oraz najniższa liczba pauz. Biorąc pod uwagę wskaźniki dodatkowe, teksty te cechują się największym stopniem niepewności i prowadzone są głównie w czasie terażniejszym i przyszłym, jednocześnie zawierając nieznacznie tylko odniesienie do

przeszłości – w zakresie niepewności i czasu przyszłego, skupienie to różni się znacznie od każdego pozostałego (por. Załącznik 21, test Tukey'a).

Najbardziej reprezentatywny przypadek w skupieniu 1 (odległość od centrum = 0,62) to wypowiedź mężczyzny będąca reakcją na instrukcję A (pytanie otwarte o jedno z ważniejszych wydarzeń lub doświadczeń) i dotycząca tematu pozytywnego (wypowiedź H5cB2A1cz2³³; Załącznik 15). W wypowiedzi tej, raczej nie opowiedziane a wymienione są i krótko opisane dwa wydarzenia, które miały miejsce w jednym okresie życia (*okres przed maturą i zdawania matury*): *zbliżyłem się z moim tatą i miałem doświadczenie boga*. W wypowiedzi pokazywany jest wpływ tych doświadczeń na życie: *miał [tata] na kształtowanie się mnie duży wpływ i sądzę, że wpłynęło [doświadczenie boga] na moje życie (.) pozwoliło mi (.) poczuć się silniejszym*. Autonarracyjność przejawia się tutaj nie narracyjną strukturą wypowiedzi (choć na przykład element zaburzenia równowagi i powrotu do niej można dostrzec, gdyż obydwa zdarzenia wprowadzane są w kontekście jakiegoś braku, np. *jest dobrze, ale nie tak, jak bym chciał*), ale dystansowaniem się od doświadczeń i nadawaniem im osobistych znaczeń z perspektywy dzisiejszej, ale w kontekście opisywanego okresu życia.

Dwa inne przypadki również mieszczące się blisko centrum skupienia 1 to H5cB2A1cz1 (odległość od centrum = 0,65) oraz K14cC1A2cz1 (odległość od centrum = 0,82). Pierwszy z nich to wypowiedź tej samej osoby, która opisywana była wyżej, a dotyczy on metafory książki (instrukcja B) i tematu negatywnego. Po pewnych trudnościach z wyborem negatywnego zdarzenia, porównanego przez osobę do nieszczęśliwych perypetii bohatera, osoba decyduje się powiedzieć o ogólnym problemie (*nie chciałbym mówić o tych takich pojedynczych zdarzeniach, ale o utrapieniach*). Wypowiedź ta ma następującą strukturę: nazwanie i wprowadzenie w okoliczności doświadczenia (*bardzo ciężko jest mi nawiązywać kontakty z ludźmi i każde pojawienie się w nowym środowisku...*), opis doświadczeń motywacyjnych i emocjonalnych (*chciałoby się wiadomo być akceptowanym i w ogóle, ale na przykład nie może się zaakceptować reguł, których inni wymagają; smutek tudzież żal do siebie, że...*). Dalej pojawia się przykład trudności, ale nie jest on zaprezentowany w formie jednego wspomnienia (zdarzenia), ale jest refleksją nad serią takich zdarzeń: (*ja kiedyś mieszkałem w R., potem przeprowadziłem się do G [...], kiedy przyjechałem tutaj do P... i zmiana szkoły i w ogóle każda zmiana takiego środowiska wydawała się taką szansą zaczęcia na nowo*). Na zakończenie osoba powraca do metafory książki, wyrażając nadzieję na pozytywne rozwiązanie utrapienia (*no i w końcu (.) zazwyczaj pod koniec książki udaje się bohaterowi znaleźć rozwiązanie*). Drugi z przypadków (K14cC1A2cz1) to wypowiedź kobiety, która przyniosła pomarańczę jako ważny przedmiot pozytywnie

³³ Nazwy przypadków powstały wg następujących reguł (omawiam znaki występujące kolejno): Poziom inklinacji autonarracyjnej: H = wysoki; K = średni; L = niski. Kod osoby badanej: liczba wraz z oznaczeniem literą alfabetu od „a” do „g”. Instrukcja pierwsza: A = pytanie otwarte, B = metafora książki, C = fotografia lub przedmiot. Temat do pierwszej instrukcji: 1 = pozytywny, 2 = negatywny. Instrukcja druga: A = pytanie otwarte, B = metafora książki, C = fotografia lub przedmiot. Temat do drugiej instrukcji: 1 = pozytywny, 2 = negatywny. Identyfikacja części wywiadu: cz1 = pierwsza część wywiadu (wokół instrukcji pierwszej); cz2 = druga część wywiadu (wokół instrukcji drugiej).

się kojarzący (*tak intensywnie wywołuje we mnie (.) momentalnie mam przed oczami Wigilię, dlatego przyniosłam pomarańczę i czuję zapach pomarańczy, to automatycznie widzę choinkę*). Wypowiedź koncentruje się na znaczeniu tego przedmiotu i nie pojawia się tutaj przywołanie żadnego pojedynczego wydarzenia, ale pewnego skryptu (*zawsze w święta jest niesamowicie rodzinna atmosfera i mimo, że wszyscy są (.) strasznie zmęczeni przygotowaniami...*) i własnej jego percepcji (*to jest dla mnie czas magiczny*).

Porównując te wypowiedzi ze sobą, powiedzieć można, iż stanowią one raczej pewną skondensowaną refleksję na temat własnych doświadczeń niż przywoływanie epizodów. Metafora, przedmiot lub pytanie otwarte są punktem wyjścia do ujawnienia rozważań osobistych, które nie są jednak referowane w formie opowiadania. Ponadto w przypadku tego skupienia zarówno opis jakościowy jak i ilościowy wskazują na dominację perspektywy terażniejszej oraz refleksyjność wypowiedzi.

Skupienie 2

Skupienie 2 (N = 27), w którym mieści się najwięcej wypowiedzi, charakteryzuje się ogólnie mówiąc, niskimi wskaźnikami (auto)narracyjności: najniższe wyniki spośród wszystkich skupień wskazane są w zakresie: 'Kauzalności' (średnia = -0,489), 'Celowości' (średnia = -0,426), 'Refleksyjności' (średnia = -0,464), 'Autobiograficzności' (średnia = -0,442), 'Aktywności' (średnia = -0,381) oraz 'Wyrazów temporalnych' (średnia = -0,507). Są to więc najprawdopodobniej takie teksty, w których pojawia się niewiele odniesień do czasu oraz biografii osoby, a opowiadane zdarzenia nie są ze sobą raczej powiązane przyczynowo-skutkowo ani celowo.

W zakresie innych zmiennych opisowych skupienie to cechuje się małą liczbą rzeczowników i czasowników, ale największą liczbą przymiotników w stosunku do całego tekstu. Najniższą wartość uzyskują więc teksty te w epitetyzacji, co świadczy o niskiej potoczności. W zakresie większości pozostałych wskaźników opisowych skupienie to jest bliskie średniej. Prowadzone są głównie w czasie przeszłym – kosztem czasu przyszłego i terażniejszego, które mają tutaj najniższe wartości spośród wszystkich skupień. Skupienie 2 zawiera też najwięcej spośród wszystkich skupień odniesień do doświadczania (czasowniki dotyczące przeżywania i intuicji).

Najbardziej reprezentatywny przypadek w skupieniu 2 (H3cB1C2cz2 – odległość od centrum = 0,36) to wypowiedź kobiety o negatywnym zdarzeniu (śmierci ojca) w związku z fotografią, którą przyniosła. W strukturze tej wypowiedzi pojawia się najpierw wyraźna nazwa zdarzenia (*mój tata umarł (.) trzy i pół roku temu (.) to było (.) to dla mnie bardzo silne bardzo negatywne doświadczenie*), która jest wielokrotnie powtarzana (*umarł w domu...; i mój tata umarł w dniu...; mój tata był...; umarł niespodziewanie*). Osoba przedstawia dalej kontekst tej sytuacji, wskazując na okoliczności czasowe (*w dniu, kiedy dowiedział się, gdzieś tam pokątnie poprzez swoich znajomych, że dostałam się na studia*) i swoje stany (*właśnie miałam tak zestawione różne emocje*). Samo zdarzenie nie jest opisane (*moja mama dzwoniła po*

karetkę i tak dalej i tak dalej). Kolejną część wypowiedzi stanowi szczegółowy opis konsekwencji, jakie zdarzenie to miało na osobie (*bardzo gdzieś tam zaważyło na moim życiu to teraz; cały czas gdzieś to oddziaływanie; to tak definitywnie zakończyło okres beztroskiego liceum*). W wypowiedzi tej części opisujące okoliczności oraz konsekwencje zdarzenia są rozbudowane na koszt części opisującej samo zdarzenie. Oczywiście w kontekście tematyki, jaką podjęła osoba uczestnicząca w badaniu, wydaje się to uzasadnione kulturowymi normami.

Kolejne centralne dla skupienia przypadku K10gC2A1cz1 (odległość od centrum = 0,37), K17bA2C1cz1 (odległość od centrum = 0,39) oraz L20gC1B2cz1 (odległość od centrum = 0,41) charakteryzowały się najpierw wyraźnym definiowaniem przedmiotu lub zdarzenia, później jednak, w przeciwieństwie do pierwszego przypadku, charakteryzowały się opowiadaniem o początkowo wskazanym zdarzeniu (*jest jeden element, kt... znaczy jest jedno zdarzenia, które bardzo mi utkwilo z tą lolą [kabel], kiedy mój brat, mimo że...; no więc mogę tutaj opowiedzieć (.) to było (3) po pielgrzymce do Częstochowy; no to pamiętam, jak to było chyba w gimnazjum...*). W wypowiedziach tych pojawiają się ponadto liczne dygresje, np: *to było (3) po pielgrzymce do Częstochowy, bo chodzę pieszo do Częstochowy na pielgrzymi, i (1) już któryś raz tam szedłem po prostu, no i była taka możliwość, że moi rodzice mogli przyjechać po nas, bo nigdy nie przyjeżdżali....*

W skupieniu tym znajdują się wypowiedzi, w których osoba badana odwołuje się do jednego (ewentualnie dwóch) wyraźnych wydarzeń, które stara się opowiedzieć. Opowiadanie to zawiera jednak dość znaczne niedopowiedzenia i luki. Co ciekawe, ilościowe wskaźniki (auto)narracyjności osiągają w tym skupieniu najniższe wyniki – prawdopodobnie wiąże się to z faktem, iż przywołanie zdarzenia jest bardzo krótkie w stosunku do całości wypowiedzi, choć wzbogacone dygresjami.

Skupienie 3

W skupieniu 3 (N = 7) wskaźniki (auto)narracyjności rozkładają się bardzo nieproporcjonalnie. W zakresie kilku wskaźników, skupienie to znacznie odbiega od pozostałych, a w zakresie kilku wskaźników są w nim przeciętne. Otóż najwyższe wartości uzyskuje w tych tekstach wskaźnik 'Figury narracyjne w zdaniach' (średnia = 2,307) i 'Narracja w zdaniach' (średnia = 2,022). W tym zakresie skupienie 3 wyraźnie różni się od każdego innego skupienia (test Scheffe – por. Załącznik 21). Są to teksty o niewielkiej liczbie zdań, w których występuje strukturyzowanie narracyjne wypowiedzi, przy czym niekoniecznie odnosi się ono do opowiadania o autobiografii i życiu. Dość wysoki jest także wskaźnik 'Podmiotowość' (podmiotowa odpowiedzialność za działania), co oznacza, iż w tekście tym występują podejmujące działania postaci.

Opisując inne charakterystyki skupienia 3 na uwagę zasługuje bardzo wysoka trudność tekstu oraz częste przerwy (pauzalność). Obydwa wskaźniki osiągają najwyższe wartości w tym skupieniu, przy czym trudność jest znacząco wyższa niż w każdymi

innym skupieniu. Wypowiedzi te są jednak swobodne (niski wskaźnik nominalności), spójne, wypowiedziane z wysoką pewnością, ale ubogie w komunikację niewerbalną. Osiągają najwyższy spośród wszystkich grup wskaźnik potakiwania (zgadzania się). Pojawia się w nich wiele czasowników dotyczących aktywności werbalnej, a najmniej czasowników dotyczących myślenia. W ogóle procent czasowników jest w tym skupieniu bardzo wysoki, a rzeczowników bardzo niski.

Najbardziej reprezentatywny przypadek w skupieniu to wypowiedź kobiety (H8cB2C1cz, odległość od centrum = 0,49) na temat negatywny w reakcji na instrukcję B (metafora książki). Osoba opowiedziała o jednym wydarzeniu i jednym *przedziale* ze swojego życia, odwołując się do sekwencji kolejnych zdarzeń, które w nich wystąpiły. Opowiadając o zdarzeniu, najpierw wprowadza okoliczności i wskazuje na dążenia innych postaci, aby pokazać dalej przeszkody, które stanęły im na drodze oraz konsekwencje (*jak miałam, moi rodzice długo starali się o dziecko, jak miałam osiem lat, pierwszy raz, znaczy się starali, w końcu wyszło, i mama urodziła przedwcześnie i dziecko zmarło, no i bardzo to odbiło się na, powiedzmy, atmosferze w mojej rodzinie*). Znaczenie tego wydarzenia określić można jako brak zrozumienia dziejących się dookoła wydarzeń. Opowiadając o okresie życia, również na plan pierwszy wysuwają się intencje, tym razem autorki (*okres od trzynastego do piętnastego roku życia, kiedy chciałam być zupełnie oryginalna; bardzo mocno się angażowałam*) oraz wiele odniesień do swoich przeżyć i wykonywanych przez siebie działań (np. *byłam taka dość zamknięta w sobie; w ogóle nie dogadywałam się z moimi rodzicami; byłam strasznie wtedy brzydka (śmiech)*).

Kolejna wypowiedź (H16dC2B1 cz1; odległość od centrum = 0,59) zbudowana jest według następującego schematu: odwołanie do czasu przeszłego i opis okoliczności, co jest przedstawione tak, aby wywołać poczucie stabilizacji, która została zakłócona nagłym wydarzeniem (*no i jeździłam sobie fajnie, uszysko było ok., do czasu, kiedy przychodzę i po prostu...*). Fragment ten nazwać można zwrotem akcji, narrator zmienia też wtedy czas gramatyczny z przeszłego na teraźniejszy i akcentuje dramatyczność wydarzenia licznymi generalizacjami (*wszystko nie działa; wszystko, nawet światła, nic nie działa*). Po tym fragmencie występuje opis konsekwencji wraz z refleksją, dlaczego doszło do opisywanych wydarzeń (*mam taką traumę, że po prostu boję się...; jakoś wcześniej nie myślałam, o tym, że to tak minie może spotkać i to tak właściwie (.) z dnia na dzień*). Podobny zwrot akcji oraz przedstawianie jego osobistych konsekwencji występuje w kolejnej wypowiedzi H15bA2C1 cz1 (odległość od centrum skupienia = 0,65). Zwrot ten brzmi tu następująco: *okazało się, że jest bardzo fajnie i byliśmy razem na wakacjach (.) i nam było naprawdę dobrze ze sobą >aż w pewnym momencie zaczęło zacząć się coś dziać takiego, że<....*

W wypowiedziach należących do skupienia 3 pojawiają się początki wypowiedzi, które akcentują motywację do opowiadania lub wprowadzające w opowieść (*ja mogę od razu odpowiedzieć, bo ja się nad tym zastanawiałem; więc jakby były w moim życiu takie dwa wydarzenia ogólnie w moim życiu, które mogę powiedzieć, że dwa przedziały powiedzmy, jedno wydarzenie i jeden kawałek, powiedzmy, przedział czasu...*) oraz akcentujące sprawczość

bohatera zakończenie: *i cieszę się, że mi się udało z tego wyjść tak naprawdę*. W opowiadaniach tych, oprócz bohatera-narratora biorą aktywny udział inni ludzie. Skupienie to charakteryzuje się najbardziej rozbudowanymi opowiadaniem, zwykle o zdarzeniach zewnętrznych, które zajmują znaczną część tekstu.

Skupienie 4

Skupienie 4 (N = 18) najwyższe wskaźniki (auto)narracyjności to 'Wyrazy temporalne' (odnoszące się do porządkowania w czasie) oraz 'Dynamizowanie wypowiedzi', (czyli stosowania zabiegów perswazyjnych). Średnia w zakresie 'Wyrazów temporalnych' wynosi 0,999, a 'Dynamizowania' 0,616. W przypadku 'Wyrazów temporalnych' skupienie 4 istotnie różni się od każdego innego skupienia (por. test Tukey'a – Załącznik 21). Najniższe wartości mają w skupieniu tym wskaźnik 'Podmiotowa odpowiedzialność za działania' (średnia = -0,579) oraz 'Narracyjność w zdaniach' (średnia = -0,588). Są to teksty, w których występuje wiele odniesień co czasu, a także środki perswazyjne, ale są one nisko ustrukturyzowane narracyjnie, a postaci mają niewiele wpływu na zdarzenia.

Analizując dodatkowe cechy opisowe tego skupienia, warto wskazać, iż charakteryzuje się ono równym, dość wysokim udziałem zarówno czasowników jak i przymiotników i rzeczowników. Znajdują się w nim teksty o znacznym bogactwie słownym, ale niewielki jest procent wyrazów trudnych i wielosylabowych (teksty są łatwe), ale równocześnie mało spójne. Teksty te skoncentrowane są raczej na czasie przyszłym i cechują się wysokim wskaźnikiem zaprzeczania.

Najbardziej reprezentatywny przypadek w skupieniu 4 (H8cB2C1cz2; odległość od centrum skupienia = 0,45) to wypowiedź kobiety w reakcji na instrukcję na temat pozytywny, dotyczącą przedmiotu lub zdjęcia. Przedmiot w tej rozmowie został przez nią przywołany w wyobraźni – była to płyta dvd z filmami. Wypowiedź rozpoczyna się odniesieniem do czasu oraz bardzo skrótowym przedstawieniem następstwa zdarzeń: *jak poznałam mojego obecnego chłopaka, >to było dwa lata temu<, to właściwie za bardzo się nie znaliśmy i w trakcie jednej lekcji, weszli dyżurni i dostałam płytę kompak... znaczy dvd to była, i tam były nagrane jego filmy, bo on kręcił filmy i udzielał się raczej w filmach offowych....* Dalsza wypowiedź koncentruje się na znaczeniu, jakie przedmiot ten ma dla osoby: *poznałam go [chłopaka] jak zobaczyłam [filmy], jego spojrzenie na świat w jakiś sposób, co jest dla niego śmieszne, a co nie jest śmieszne....* W kolejnej wypowiedzi zaliczonej do tego skupienia (L8bA1C2cz2; odległość od centrum skupienia = 0,45) również w reakcji na instrukcję dotyczącą przedmiotu, występuje krótki epizod narracyjny, który jest przerwany dygresją: *No i właśnie teraz wydarzyła się taka sytuacja, że w święta moja koleżanka miała wypadek samochodowy i w tym wypadku zginęła jej babcia. (.) To jest najbliższa moja przyjaciółka i, no i po prostu, tak jakoś nie wiem, spontanicznie wyszło, misiek i do niej, no i dlatego tego miśka nie mam.* W trzeciej wypowiedzi (K11cB2A1 cz1, odległość od centrum skupienia = 0,5), trudno znaleźć konkretne wydarzenie, do którego odwoływała by się osoba

uczestnicząca w badaniu (ani wybranego okresu życia – jest to wypowiedź na instrukcję B, metaforę książki). Podejmowany jest w nim dialog z osobą prowadzącą wywiad. Pojawia się także refleksja nad życiem: *Miałam okresy, gdzie yyyy gdzie było źle, a po czym ktoś, czy tam z przyjaciół, czy rodziny, które potem zmieniały się (.) na lepsze, ale to też był wszystko proces, nie było jakiejś kumulacji jakiś negatywnych historii.*

Przypadki w tym skupieniu charakteryzują się przedstawianiem skrótowych epizodów, czy sekwencji kilku powiązanych ze sobą zdarzeń, które czasem mają charakter eliptyczny³⁴, a także opiniami na ich temat. Przed taką sekwencją lub po niej wypowiedź jest skoncentrowana na wyrażaniu opinii co do opisywanego zdarzenia lub przedmiotu (*i myślę, że jest to taki przedmiot, który wywarł jakiś wpływ; po prostu wiedziałam, że on [misiak] wystarczy, położę go koło siebie, czy, nie wiem, śpiąc, no i tak ze mną był; że było mi ciężko, że byłam wściekła na siebie, że dokonałam takiego wyboru a nie innego i teraz to będzie procentować*).

Skupienie 5

Skupienie 5 (N = 11) cechuje się najwyższymi wartościami wskaźników 'Aktywności' (średnia = 1,607 – skupienie to istotnie różni się od każdego z pozostałych czterech skupień w zakresie tego wskaźnika) i 'Podmiotowości' (średnia = 1,34), natomiast najniższym wynikiem w zakresie wskaźnika 'Dynamizowanie' (średnia = - 0,66). Są to teksty, w których występuje wiele czasowników, które dotyczą działania, jakie podejmował autor wypowiedzi.

W zakresie innych zmiennych w skupieniu tym występuje bardzo niski procent przymiotników, przy czym procent rzeczowników i czasowników jest tu bliski średniej. Teksty te charakteryzują się najniższą trudnością i potocznością (epitetyzacja), ale wysoką spójnością i wykorzystywaniem wielowyrazowych słów. W tekstach należących do tego skupienia pojawia się wiele czasowników dotyczących aktywności umysłowej, niewiele dotyczących doświadczenia. Teksty te są bardzo bogate w zaprzeczenia.

Najbardziej reprezentatywne przypadki w tym skupieniu to bardzo obszerne wypowiedzi, które dotyczą pewnego zdarzenia, którego osoba uczestnicząca w badaniu była aktywnym uczestnikiem lub przejętym świadkiem. Każda wypowiedź zaczyna się obszernym wprowadzeniem i kończy krótkim choćby podsumowaniem. Na przykład wypowiedź K15dA1C2cz2 (odległość od centrum skupienia = 0,54) rozpoczyna się następująco: *E, przyniosłam ze sobą zdjęcie. (.) Na pewno to zdjęcie jest trochę (.) przekorne, bo jestem uśmiechnięta i w ogóle, z moimi siostrzyczkami małymi, ale to zdjęcie było zrobione właśnie w czasie kiedy, jakiś miesiąc czy półtora po wypadku jaki miałam dwa lata temu niecałe. No i to jest chyba... Tak jak sobie ... Pani prosiła żeby przypomnieć sobie zdarzenie które takie negatywne, no to tak od razu na pierwszy plan się rzuca chyba to. Jakieś świeże jest. To było tak, że dokładnie 28 października dwa lata temu, to jak byłam jeszcze w drugiej klasie liceum, oczywiście rano*

³⁴ Pominięcie składnika w zdaniu czy wyrazie, często niekompletne składniowo.

biegłam.... Wypowiedź ta kończy się tak: *To był koszmar. Jak pomyślę sobie o tym to po prostu... Teraz wiadomo, że z perspektywy czasu na to inaczej się patrzy, i tam (.) no. Z kolei wypowiedź K1cB1C2cz2 (odległość od centrum skupienia = 0,59) rozpoczyna się tak: (.) Teraz już tak (śmiech). Już minęło tyle, tyle czasu, że teraz, że tak powiem nie ma problemu. Ciężko mi było przynieść jakikolwiek przedmiot, bo że tak powiem to była chwila, która jednak nie ma żadnych przedmiotów, nie ma zdjęć, nie ma, jest za to data. Data, która jest, no trudno o niej zapomnieć i zresztą się zbliża, bo to ósmy marca, dzień kobiet i w roku 2000, czyli też nie da się zapomnieć o tej dacie, a mianowicie chodzi o to, że tego dnia mój ojciec odebrał nowy samochód służbowy.... Kończy się ona natomiast tak: *nawet jak już pani dzwoniła, prosiła ten przedmiot to pierwszy negatywny od razu mi się to kojarzy, mówię no nie ma przedmiotu, ale ta data jeszcze taka, że no ciężko zapomnieć o tym, że no właśnie 8 marca zawsze pamiętam, że, że no coś takiego mnie spotkało.*(4) I myślę, że na tyle. Następną wypowiedź (H8eA1B2cz1; odległość od centrum skupienia = 0,6) rozpoczyna się w następujący sposób: *Ee, no takim mm wydarzeniem, które uważam za najbardziej pozytywne w moim życiu, i takim, które mi jednocześnie najbardziej utkwilo w pamięci, to jest olimpiada przedmiotowa z plastyki, czy z historii sztuki, jakbyśmy to powiedzieli, w której brałam udział w liceum.* Kończy natomiast tak: *Po prostu potrafiłabym przywołać dzisiaj wiele szczegółów z tego. To właściwie wszystko. Jak widać, w skupieniu tym znajdują się wypowiedzi, których autorzy wyjaśniają powód swojej opowieści (zapowiedź, abstrakt), a także wyraźnie ją kończą (koda). Jeśli chodzi natomiast o zawartość rozwinięcia wypowiedzi, to jest ona dość różnorodna: są to albo dynamiczne relacjonowanie działań własnych i innych obserwowanych postaci oraz ich emocji (K1cB1C2cz2), albo relacjonowanie faktów przeplatane tzw. strumieniem świadomości³⁵ (H8eA1B2cz1; K15dA1C2cz2). W przypadkach tych występują też próby odwołania się do słuchacza (*Bo właśnie nie wiem, czy pani się orientuje jak to jest oraz Co jeszcze? No na przykład...*).**

Podsumowując powyższe opisy skupień powiedzieć można o kilku tendencjach do strukturywania opowieści o sobie, jakie daje się zaobserwować w zebranych wypowiedziach. Wydaje się, że wzory, w jakie ułożone zostały te opowiadania umieścić można w dwóch, prawdopodobnie niezależnych kategoriach, dotyczącej tego, na czym koncentruje się narrator (kategoriach centralnych). Koncentrację tę nie zawsze określić można ilościowo – tzn. niekoniecznie jest ona tożsama z ilością miejsca w tekście lub czasu wypowiedzi, jaka przypada każdej z kategorii. Te dwie kategorie to: koncentracja na refleksji autobiograficznej oraz koncentracja na zdarzeniach i okolicznościach ich dziania się. Pierwsza z nich składa się z dwóch podkategorii: koncentracji na refleksji nad sobą w świecie, co realizowane jest przez podsumowywanie i syntetyzowanie wiedzy na swój temat oraz koncentracja na wpływie zdarzenia na biografię, gdzie narrator opisuje psychologiczne konsekwencje, jakie wywarło na nim referowane zdarzenie (jakim stało się dla niego doświadczeniem). Druga kategoria występuje jako relacjonowanie zdarzeń i

³⁵ Rodzaj mowy wewnętrznej, często cechujący się dynamiką i nieładem (*Podręczny słownik terminów literackich...*)

ich okoliczności i występuje w takiej odmianie, która wiąże się z dbałością o wytworzenie się modelu opisywanej sytuacji (wprowadzenie i zakończenie, sprawdzanie zrozumienia) lub przez dramatyzowanie akcji (zakłócenia równowagi, punkty zwrotne). Kategorie te występują w specyficznych konfiguracjach (por. Tabela 23). Jeśli przeważa refleksja „syntetyczna”, to dzieje się to kosztem relacjonowania tworzących ją zdarzeń (jak np. pierwszy i drugi omówiona wypowiedź w skupieniu 1). Może być też odwrotnie, występują wtedy obszerne relacje zdarzeń, ale narrator nie wyraża (lub robi to nieznacznie tylko) własnej nad nimi refleksji na żaden z wyżej wspomnianych sposobów (por. np. skupienie 3). Są też oczywiście przypadki mniej skrajne – refleksja (nad konsekwencjami najczęściej) i relacje zdarzeń występują na przemian (por. skupienie 4) lub refleksje (syntetyczne lub nad konsekwencjami) współwystępują z relacjami wydarzeń (np. pierwszy z omówionych przypadków skupienia 5).

Tabela 23. Możliwe relacje między dwoma kategoriami centralnymi. Opracowanie własne.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Refleksja syntetyczna > zdarzenia i okoliczności 2. Zdarzenia i okoliczności < refleksja w formie opisu konsekwencji 3. Zdarzenia i okoliczności = refleksja w formie opisu konsekwencji/refleksja syntetyczna 4. Zdarzenia i okoliczności > refleksja w formie opisu konsekwencji/refleksja syntetyczna

4.2.4 Dyskusja wyników

Podstawowy problem badawczy dotyczył sprawdzenia, czy użyteczność instrukcji generowania autonarracji podlega wpływom różnych okoliczności. Użyteczność instrukcji oceniana była według dwóch uogólnionych miar narracyjności wypowiedzi: ‘Figuracji narracyjnej’ i ‘Wiązania narracyjnego’. Wśród tych różnych okoliczności badano wpływ kolejności instrukcji, tematu i inklinacji autonarracyjnej. Najważniejszą okolicznością była właśnie inklinacja autonarracyjna – skłonność osoby do opowiadania o sobie w narracyjny sposób. Odpowiedzi na pytania – czy poziom inklinacji autonarracyjnej ma wpływ lub wchodzi w interakcję z tematem wywiadu i instrukcją lub kolejnością instrukcji, powodując zmianę poziomu (auto)narracyjności wypowiedzi – są następujące.

Inklinacja autonarracyjna nie wchodziła w istotne statystycznie interakcje z żadnym z czynników (kolejnością, instrukcją, oraz łącznym wpływem kolejności i instrukcji) w tak mierzonej narracyjności. Inklinacja nie miała także związku z poziomem wiązania narracyjnego, występującego w wypowiedziach. Można powiedzieć więc z dużym prawdopodobieństwem, że skłonność do opowiadania o sobie jest zmienna mało podatną na wpływy innych okoliczności. To, że poziom inklinacji nie wiąże się z ‘Wiązaniem narracyjnym’ jest wnioskiem dość kontrowersyjnym teoretycznie. Bowiernie właśnie wiązanie narracyjne jest niezbędnym elementem akcji i wątku, które są

centralnymi kategoriami definicyjnymi narracji. Warto więc zastanowić się, jaki jest powód tego braku zależności, po pierwsze zastanawiając się nad operacjonalizacją 'Wiązania narracyjnego', a po drugie nad konceptualizacją inklinacji autonarracyjnej. Otóż wskaźnik 'Wiązanie narracyjne' powstał empirycznie ze średniej dwóch wskaźników z niższego poziomu - 'Kauzalności' i 'Celowości' - które wyprowadzone były z teorii. Wskaźniki te opracowano zliczając spójniki i przysłówki. Wydają się one - nawet biorąc pod uwagę lingwistyczny poziom analizy - opracowane dobrze, gdyż dotycząc wiązania, wykorzystują właśnie takie części mowy, którym tę rolę się przypisuje w zdaniach (spójniki). Zdania (podmiot i orzeczenie) są natomiast podstawowym budulcem do opisu zdarzeń. Poszukiwałamby odpowiedzi na tę teoretyczną kontrowersję w zjawisku inklinacji autonarracyjnej, która jest związana ze skłonnością koncentrowania się na sobie. Być może więc, teza wygłoszona przez jedną z osób wypełniających kwestionariusz, brzmiąca iż „opowiadanie o sobie to coś innego niż opowiadanie o świecie”, także tutaj będzie inspirująca. Jeśli nie ma związku między inklinacją autonarracyjną a wiązaniem narracyjnym, to oznaczać to może niezależność tych dwóch czynników. Być może w dalszych badaniach skłaniającą do zastanowienia się jak bardzo inklinacja autonarracyjna jest „autobiograficzna” a jak bardzo „narracyjna”, czyli jak bardzo ujmuje koncentrację jednostki na sobie. Warto w dalszych badaniach zająć się autobiograficznością inklinacji, a także - o czym teraz - nad „retorycznością” czy „perswazyjnością” inklinacji.

Jednocześnie stwierdzono w badaniach związek między inklinacją autonarracyjną a 'Figuracją narracyjną'. Oznacza to, że w grupie osób o wysokiej inklinacji autonarracyjnej wskaźnik 'Figuracji narracyjnej' jest istotnie wyższy niż w grupie osób o niskiej inklinacji. Wysoki poziom inklinacji autonarracyjnej osoby badanej pozwala spodziewać się, że wypowiedź, niezależnie od instrukcji, która była zastosowana, cechować się będzie wyższą 'Figuracją narracyjną' niż wypowiedź osoby o niskiej inklinacji autonarracyjnej. 'Figuracja narracyjna' jest wskaźnikiem tego, jak często w zdaniach pojawiają się figury stylistyczne związane z wprowadzaniem zdarzeń, ich ewaluacją a także kodą oraz wskaźnikiem obecności elementów perswazyjnych w wypowiedziach (akcentowanie zdarzeń, kierowanie uwagą odbiorcy). 'Figuracja narracyjna' informuje więc o celowym układaniu wypowiedzi (co jest prawdopodobnie zależne od odbiorców). Związek między inklinacją autonarracyjną a 'Figuracją narracyjną' zwraca ponownie uwagę na aspekt koncentracji na sobie, który prawdopodobnie obecny jest w skłonności do opowiadania o własnej biografii.

Okazuje się, iż także empiryczne grupowanie pozwoliło uchwycić wpływ dyspozycji, jaką jest inklinacja autonarracyjna. W skupieniach utworzonych na podstawie ilościowych cech wypowiedzi częstości występowania poziomu inklinacji nie rozkładały się równomiernie. Okazało się, że w jednym ze skupień (3) był największy procent osób o wysokiej inklinacji autonarracyjnej i żadnej osoby o niskiej inklinacji. Największy procent osób o niskiej inklinacji autonarracyjnej zebrał się w innym skupieniu (2), a skupienie to

jednocześnie cechowało się niskim 'Wiązaniem narracyjnym' i niską 'Figuracją narracyjną'.

W kwestii użyteczności instrukcji autonarracji i wpływanu na nią innych czynników, badania dowiodły, że instrukcje (ani ich kolejność ani interakcja instrukcji z kolejnością) nie wiążą się z poziomem narracyjności wypowiedzi. Jest to oczekiwany rezultat – instrukcje generowania autonarracji spełniają swoją funkcję. Metoda jako środek wywoływania określonych zachowań (stanów) powinna być niezależna od warunków brzegowych. Jak wykazuje analiza jakościowa, teksty zawierają – różnie, co prawda, rozbudowaną – narrację. Instrukcje generowania autonarracji można wykorzystywać zamiennie, choć warto pamiętać o dodatkowych jakościowych różnicach między metodami (np. że prośba o przyniesienie przedmiotu często jest spełniana niezgodnie z oczekiwaniami badacza). Wynik spójny z powyższym, czyli wskazujący, iż instrukcje nie wiążą się z poziomem narracyjności wypowiedzi, uzyskałam także obserwując częstości wystąpień poszczególnych instrukcji w empirycznie powstałych skupieniach. Częstości pojawiania się instrukcji były porównywalne w każdym skupieniu.

W badaniach udało się także uchwycić podstawowe jakościowe sposoby strukturyzowania opowieści o sobie, wyodrębnione jako jakościowe cechy skupień. Wypowiedzi koncentrują się bądź na refleksji autobiograficznej, bądź na relacjonowaniu zdarzeń i okoliczności, a także na konfiguracji wyżej wymienionych. Rola narratora jest w nich odmienna – w refleksji autobiograficznej jest on bardziej skupiony na sobie, a w relacjonowaniu zdarzeń na świecie zewnętrznym. Wyodrębnienie refleksji autobiograficznej jest zgodne z doniesieniami z literatury, mówiącymi integrującej roli autonarracji. Jest natomiast ciekawe, że te dwa aspekty nie współwystępują ze sobą. Na przykład w skupieniu 1, w którym często pojawia się refleksja autobiograficzna, występuje duże nasilenie 'Wiązania narracyjnego' przy niskim wskaźniku 'Figuracji narracyjnej'. Natomiast w skupieniu 3, w którym pojawiają się najbardziej prototypowe przykłady relacjonowania zdarzeń i okoliczności – zidentyfikowano najwyższą 'Figurację narracyjną' przy nieznacznym 'Wiązaniu narracyjnym'. Już analiza czynnikowa, na etapie budowania uogólnionej ilościowej miary narracyjności, pozwoliła zwrócić uwagę na niezależność tych miar. Analiza jakościowa natomiast wykazała, iż 'Wiązanie narracyjne' towarzyszy refleksji, a 'Figuracja narracyjna' relacjonowaniu zdarzeń. Jest to z pewnością obszar, w którym niezbędne są dalsze rozpoznania.

Ważnym celem badań było także opracowanie ilościowego pomiaru autonarracyjności wypowiedzi na poziomie leksykalnym, więc warto zastanowić się nad użytecznością wskaźników (auto)narracyjności. Niektóre aspekty narracyjności z powodzeniem określić można za pomocą wskaźników opracowanych na leksykalnym, formalnym poziomie analizy. Są to z pewnością wskaźniki, które weszły w uogólnioną miarę narracyjności ('Figury narracyjne', 'Figury perswazyjne', 'Celowość', 'Kauzalność'). Określenie użyteczności wskaźników jest nieco trudniejsze w przypadku tych

wskaźników, które nie weszły do miar uogólnionych, ponieważ brały mniejszy udział w analizach. Można powiedzieć, że okazały mniej przydatne – jeśli ich przydatność określać w ilościowy sposób. Analiza skupień przeprowadzona na wypowiedziach pokazała jednak, że są one znaczącymi zmiennymi, odróżniającymi wypowiedzi od siebie. Są wśród nich takie wskaźniki, które mają w poszczególnych skupieniach bardzo wysokie odchylenia standardowe: 'Figury narracyjne', 'Figury perswazyjne', 'Perspektywa terażniejsza', 'Aktywność' i 'Autobiograficzność'. Inne wskaźniki także wyraźnie różnicują grupy, ale ich średnie są równomierniej rozłożone (są to: 'Kauzalność', 'Celowość', 'Wyrazy temporalne'). W badaniach niniejszych wzięłam pod uwagę głównie aspekt strukturalny autonarracyjności, w jego wymiarze dotyczącym wiązania zdarzeń między sobą oraz aspekt treści i znaczenia (np. wskaźnik 'Refleksyjności' czy sposoby strukturyzowania). Za każdym razem jednak wskaźniki opracowano na leksykalnym poziomie, gdzie główną zastosowaną metodą było zliczanie słów. Decyzja ta podjęta została z powodów pragmatycznych, jednak warto pamiętać, iż ma ona swoje konsekwencje. Warto byłoby więc sprawdzić – także dla określenia trafności zastosowanych w tych badaniach wskaźników – czy miary narracyjności z poziomu treści i znaczenia wypowiedzi dają podobne rezultaty w zakresie stawianych w pracy pytań.

Zakończenie

Użyteczność instrukcji generowania autonarracji w diagnozie psychologicznej określiłam jako wysoki poziom autonarracyjności wypowiedzi. Jak sugerują wyniki, poziom autonarracyjności nie jest jednolitym konstruktym – trudniejszą kwestią okazało się określenie przejawów „auto” niż przejawów „narracyjności”. Sam poziom narracyjności, jak wskazują analizy empiryczne, również nie jest jednolity – składa się po pierwsze z aspektu przyczynowo-skutkowego oraz celowego wiązania (‘Wiązanie’) i po drugie z aspektu wprowadzania figur narracyjnych do opowieści (‘Figuracja’). Tak określona użyteczność okazała się podobna dla każdej z wybranych instrukcji generowania autonarracji. Instrukcje te dają wypowiedzi o zbliżonym poziomie autonarracyjności (natomiast nie można porównać tego poziomu z innymi instrukcjami). Wysoki poziom autonarracyjności będzie osiągnięty z większym prawdopodobieństwem, jeśli osoba diagnozowana posiada wysoką inklinację autonarracyjną. Wykorzystując instrukcje warto pamiętać więc o indywidualnej skłonności modyfikującej poziom narracyjności.

Użyteczne poznawczo okazało się także pojęcie narracyjności i autonarracyjności jako, przybierającej różną intensywność, właściwości wypowiedzi. Jednak pojęcie to nie jest jedynie instrumentem w ręku badacza, ale zjawiskiem psychologicznym przynależącym do złożonej aktywności narracyjnej człowieka (doświadczenie, refleksja, opowiadanie). Rozprawa niniejsza także jest dowodem tego, iż można próbować łączyć podejście jakościowe i ilościowe w psychologicznych badaniach naukowych.

Dodatkową korzyścią jest także moje osobiste doświadczenie. Praca nad częścią teoretyczną oraz badania empiryczne okazały się dla mnie nie tylko pracą naukową, ale także praktykowania rozmowy diagnostycznej i zdobywania w tym zakresie dodatkowych kompetencji. W tej praktycznej części, wśród wielu innych refleksji, pojawiał się także jeden z trudniejszych dylematów, przed jakim stawałam właściwie z każdą osobą uczestniczącą w badaniu. Brzmiał on: jak w tej konkretnej rozmowie pogodzić przyjętą metodykę prowadzenia wywiadu z pojawiającymi się na bieżąco w relacji doznaniem i doświadczeniami, które kusiły, aby dać się prowadzić rozmowie, a nie prowadzić rozmowę. Dylemat ten ma także swój szerszy filozoficzny zasięg – chodzi w nim o pewną, być może pozorną, sprzeczność pomiędzy prawdą dotyczącą człowieka określaną naukowo (metodycznie, systematycznie) a prawdą o tej samej osobie doświadczaną (emocjonalnie) w relacji.

Literatura

- Abell, P., (2004). Narrative Explanation: An Alternative to Variable-Centered Explanation? *Annual Review of Sociology*, 30, 287-310.
- Adams, J. L., Harre, R. (2001). Gender of the positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31, 13. s. 331-338.
- Aleksandraviciene, I., Carpenter, M., Cleaver, P., Hussain, Z., Jovanovic, J., Merrill, B., (2005). More Than a Number: *The Impact of Community Based Initiatives on Unemployed Men and Women in Coventry*. Raport z badań: Centre for Lifelong Learning & Department of Sociology University of Warwick. Dostępne na stronie: <http://www.surrey.ac.uk/politics/cse/seqal-final-reports.htm> [26.09.2006].
- Alexa, M., (1997). Computer-assisted text analysis methodology in the social sciences. *Zuma-Arbeitsbericht*, 97/07.
- Alexa, M., Zuell, C., (1999). Commonalities, differences and limitations of text analysis Software: The result of a review. *Zuma-Arbeitsbericht*, 99/06.
- Allan, J., Fairtlough, G., Heinzen, B., (2002). The Power of Tale – Using Narrative for Organisational Success. W: G. Yannis (red.), *Storytelling in Organizations*. Oxford: Oxford University Press.
- Allen, T., (1998). Interpretive biography as a method: researching tenants' experiences of housing renewal. *International Journal of Social Research Methodology*, (1) 3, s. 231 - 249.
- Altheide, D. L., (1987). Ethnographic Content Analysis. *Qualitative Sociology*, 10(1), s. 65-67.
- Alvine, M., (2001). Shaping the Teaching Self Through Autobiographical Narrative. *The High School Journal*, 2/3, s. 5-12.
- Androutsopoulou, A., Thanopoulou, K., Economou, E., Bafiti, T., (2004). *Journal of Family Therapy*, 26, s. 384-406.
- Angus, L., Levitt, H., Hardtke, K., (1999). The Narrative Processes Coding System: Research Applications and Implications for Psychotherapy Practice. *Journal Of Clinical Psychology*, 55(10), s. 1255-1270.
- Angus, L., Lewin, J., Bouffard, B., Rotondi-Trevisan, D., (2004). What's the Story? Working With Narrative in Experiential Psychotherapy. W: L. Angus and J. McLeod (red.), *The Handbook of Narrative and Psychotherapy: Practice, theory and research*. Sage Press.
- Angus, L., Rotondi, D., Bowes-Bouffard, B., Korman, Y., (2001). *Assessing Micro-Narrative and Macro-Narrative Coherence in Psychotherapy Transcripts: A Narrative Coding System Approach*. Dostępne na stronie: Lynne Angus homepage [15.05.2005].
- Annis, A. P., (1967). The Autobiography: Its Uses and Value in Professional Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 14(1), s. 9-17.
- Antaki, C., Billig, M. G., Edwards, D., Potter, J. A., (2003). Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique of Six Analytic Shortcomings. *Discourse Analysis Online*, 1, Dostępne na stronie: <http://www.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a1/antaki2002002-paper.html> [23.06.2006].
- Astedt-Kurki, P., Heikkinen, R. L., (1994). Two approaches to the study of experiences of health and old age: the thematic interview and the narrative method. *Journal of Advanced Nursing*, 20, s. 418-421.
- Ávila-Espada, A., (2000). Objective Scoring for the TAT. W: R. H. Dana (red.), *Handbook of Cross-Cultural and Multicultural Personality Assessment*, s. 465-480. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Babbie, E., (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bachtin, M. M., (1986/2006). Problem gatunków mowy. W: Burzyńska, A., Markowski, M. P. (red.), *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Kraków: Znak.
- Baldock, P., (2006). *The place of narrative in the early years curriculum. How the tale unfolds*. London and New York: Routledge.
- Barsky, F., Gabińska, A., Zalewski, B., (2005). Programy komputerowe wspomagające analizę treści. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Barthes, R., (2004). Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań. W: M. Głowiński (red.), *Narratologia*. Gdańsk: Słowo, obraz, terytoria.
- Bartosz, B., (2000). Metody jakościowe - rodzaje, dylematy, perspektywy. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bartosz, B., (2002). *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bartosz, B., (2004). Ludzie chcą opowiadać swoją historię: konstruowanie rzeczywistości w narracji (przez pryzmat doświadczeń autobiograficznych). W: E. Dryll, A. Cierka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Bartosz, B., Widera-Wysoczańska, A., (1994). Ku psychologicznemu opisowi życia człowieka. W: J. Przesmycka-Kamińska (red.), *Refleksja nad etycznymi i teoretycznymi podstawami pomocy psychologicznej. Prace Psychologiczne, XXXIX*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Baskerville, R., (1996). Deferring Generalizability: Four Classes of Generalization in Social Enquiry. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 8, 2, s. 5-28.
- Baumeister, R. E., Stillwell, A., Votman, S. R., (1990). Personality processes and individual differences. Victim and Perpetrator Accounts of Interpersonal Conflict: Autobiographical Narratives About Anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (5), s. 994-1005.
- Beale, B., Cole, R., Hillege, S., McMaster, R., Nagy, S., (2004). Impact of in-depth interviews on the interviewer: Roller coaster ride. *Nursing and Health Sciences*, 6, s. 141-147.
- Bell, A. J., (2005). 'Oh yes, I remember it well!' Reflections on using the life-grid in qualitative interviews with couples. *Qualitative Sociology Review*, I(1). Dostępne na stronie: http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/archive_eng.php [26.09.2006].
- Berelson, B. R., (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Nowy York: The Free Press.
- Berger, P. L., Kellner, H., (1981/2006). Akt interpretacji. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Bernard, R. H., Ryan, G. W., (1999). Text Analysis. Qualitative and Quantitative Methods. W: H. R. Bernard (red.), *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*. Walnut Creek, CA: Altamira Press, s. 595-646.
- Bertaux, D., Kohli, M., (1984). The Life Story Approach: A Continental View. *Annual Review of Sociology*, 10, s. 215-237.
- Bettelheim, B., (1995). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Warszawa: Santorski & CO.
- Beyers, L., (2006). Recenzja: Jane Elliot (2005). Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches [19 Paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research On-line Journal*. 7(2), Art. 19.

- Dostępne na stronie: <http://www.qualitative-research.net/2-06/06-2-19-e.htm> [26.09.2006].
- Bianco, M. B., Carr-Chellman, A. A., (2002). Exploring qualitative methodologies in online learning environments. *The Quarterly Review of Distant Education*, 3(2), s. 251-260.
- Blackman, L., (2005). The Dialogical Self, Flexibility and the Cultural Production of Psychopathology. *Theory & Psychology*, 15(2), s. 183-206.
- Błaszczak, W., (2004). Narracja jako sposób rekonstruowania i konstruowania historii życia w terapii Metodą Konfrontacji ze Sobą Huberta Hermansa. W: E. Dryll, A. Cierka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Bloom, P., Veres, C., (1999). The perceived intentionality of groups. *Cognition*, 71, s. B1-B9.
- Bluck, S., Alea, N., Habermas, T., Rubin, D., (2005). A Tale Of Three Functions: The Self-Reported Uses Of Autobiographical Memory. *Social Cognition*, 23(1), s. 91-117
- Bluck, S., Habermas, T., (2001). The life story schema. *Motivation and Emotion*, 24, s. 121-147.
- Bobryk, J., (1994). Czy można odkryć istnienie zależności przyczynowo-skutkowych w obrębie zjawisk badanych przez psychologię? Kategoria przyczynowości i badania eksperymentalne psychologii. *Filozofia nauki*, 2 (4), s. 83-94.
- Bohnsack, R., (2004). Metoda dokumentarna - od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji. W: S. Krzychała (red.), *Společne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWET WP.
- Bokus, B., (2000). *Świat fabuły w narracji dziecięcej*. Warszawa: Energeia
- Bokus, B., (2005). O przenikaniu się światów fabuły w narracji dziecięcej. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Lublin: Wydawnictwo KUL
- Bolger, N., Davis, A., Rafaeli, E., (2003). Diarymethods: Capturing Life as it is Lived. *Annual Review of Psychology* 54, 579-616.
- Borowiak, A., (2001). O czym mówimy, kiedy dyskutujemy o dyskursie postmodernistycznym? W: I. Kurcz, J. Bobryk (red.), *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii Pan i SWPS.
- Botella, L., (2005). *Constructivism and narrative psychology*. Dostępne na stronie: <http://www.infomed.es/constructivism/documsweb/andreas.html> [15.06.2005].
- Botella, L., Figueras, S., Herrero, O., (1997). *Qualitative Analysis of Self-Narratives: A Constructivist Approach to the Storied Nature of Identity*. XIIth International Congress on Personal Construct Psychology. July 9-12, 1997, Seattle, Washington, USA.
- Bowen, G. A., (2005). Preparing a qualitative research-based dissertation: Lessons learned. *The Qualitative Report*, 10(2), s. 208-222. Dostępne na stronie: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10-2/bowen.pdf> [12.10.2006]
- Brantly, S., (2001). *A Model of Propp-R. The tales of H. C. Andersen*. Dostępne na stronie: <http://scandinavian.wisc.edu/hca/glossary/propp> [15.12.2003].
- Brett, G., S., (1976). *Historia psychologii*. Warszawa: PWN
- Brown, N. R., Schopflocher, D., (1998). Event Cueing, Event Clusters, and the Temporal Distribution of Autobiographical Memories. *Applied Cognitive Psychology*, 12, s. 305-319.
- Brown, O. B., Calia, V. F., (1968). Two Methods of Initiating Student Interviews: Self-initiated Versus Required. *Journal of Counseling Psychology*, 15 (5), s. 402-406.
- Bruner, J., (1991). The Narrative construction of Reality. *Critical Inquiry* 18, s. 1-21.
- Bruner, J., (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Bryman, A., (1984). The debate about quantitative and qualitative research: A question of method or epistemology. *The British Journal of Sociology*, 35(1), s. 75-93.
- Brzezińska, A., (2000). *Společna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.

- Brzezińska, A., Brzeziński, J., (2004). Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów* (s. 232-306). Warszawa: PWN.
- Brzeziński, J., (1997). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Buber, M., (1992). *Ty i Ja. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: PAX.
- Buchanan, J. M., Tollison, R. D., (1986). Theory of Truth in Autobiography. *Kyklos*, 39(4), s. 507-517.
- Buhler, Ch., (1999). *Bieg życia ludzkiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burck, Ch., (2005). Comparing qualitative research methodologies for systemic research: the use of grounded theory, discourse analysis and narrative analysis. *Journal of Family Therapy* 27, s. 237-262.
- Burszta, W. J., (1998). *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Burzyńska, A., Markowski, M. P., (2006). *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków: Znak.
- Caelli, K., Ray, L., Mill, J., (2003). Clear as mud: Toward greater clarity in generic qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(2). Dostępne na stronie: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/pdf/caellietal.pdf> [15.02.2006].
- Całek, A., (2005). O stawaniu się twórcą - od ekspresji osobowości do dzieła. W: A. Galdowa (red.), *Psychologiczne i egzystencjalne problemy człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cappelletto, F., (2003). Long-term memory of extreme events: from autobiography to history. *Journal of Royal Anthropology Institute*, 9, s. 241-260.
- Carley, K., (1993). Coding choices for textual analysis: a comparison of content analysis and map analysis. *Sociological Methodology*. 23, s. 75-126.
- Carlson, L., Carlson, R., (1984). Affect and psychological magnification: Deviations from Tomkins' script theory. *Journal of Personality*, 52,1.
- Carlson, N. M., McCaslin, M., (2003). Meta-Inquiry: An Approach to Interview Success. *The Qualitative Report*, 8 (4), s. 549-569.
- Carlson, R., (1988). Exemplary Lives: The Uses of Psychobiography for Theory Development. *Journal of Personality*, 56, 1.
- Carr, A., (1998). Michael White's Narrative Therapy. *Contemporary Family Therapy*, 20(4), s. 485-503.
- Cartwright, D., (2004). The Psychoanalytic Research Interview: Preliminary Suggestions, *Journal of the American Psychoanalytic Association (JAPA)*, 52(1), s. 209-242.
- Chaitin, J., (2004). My story, my life, my identity. *International Journal of Qualitative Methods*, 3 (4), Dostępne na stronie: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_4/pdf/chaitin.pdf [15.02.2006].
- Chaitin, J., Bar-on, D., (2002). Emotional memories of family relationships during the holocaust. *Journal of Loss and Trauma*, 7, s. 299-326.
- Chamberlayne, P., (2004). Emotional retreat and social exclusion: towards biographical methods in professional training. *Journal of Social Work Practice*, 18 (3), s. 337-350.
- Charon, R., (2001). Narrative medicine. A model for empathy, reflection, profession and trust. *Journal of American Medical Association*, 286, 15, s. 1897-1902.
- Chase, S., E., (2003). Learning to listen: Narrative principles in a qualitative research methods course. W: R. Josselson, A. Lieblich, D. P. McAdams (red.), *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research*, s. 79-99. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Chmielewska-Łuczak, D., (2002). Podmiotowość relacji badany-badający w metodzie autobiograficznej. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Szkice psychologiczne*.

- Doniesienia z badań. Aplikacje. Refleksje.* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Cierpka, A., (2000). Metody analizy narracji w badaniach psychologicznych. Zastosowanie metody analizy narracji do badania wybranych aspektów zawartości treściowej etosu rodzinnego. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Cierpka, A., (2002). Tożsamość jednostki wśród rodzinnych narracji. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Cierpka, A., (2004). Narracje rodzinne w procesie kształtowania się tożsamości człowieka. W: E. Dryll, A. Cierka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Cierpka, A., (2006). Narracja o dziecku a schemat interakcji wychowawczej. *Psychologia Rozwojowa*, 11, 1, s. 45-54.
- Clark-Ibanez, M., (2004). Referat: Framing Urban Childhood with Photo-Elicitation Interviews. Konferencja: American Sociological Association, Hilton San Francisco and Renaissance Parc 55 Hotel, San Francisco, CA. 14 sierpnia, 2004. Dostępne na stronie: http://www.allacademic.com/meta/p109894_index.html [23.06.2007].
- Collins, J., (1985). Some problems and purposes of narrative analysis in educational research. *Journal of Education*, 1 (167).
- Conway, M. A., Singer, J. A., Tagini, A., (2004). The Self And Autobiographical Memory: Correspondence And Coherence. *Social Cognition*, 22, 5, s. 491-529.
- Conway, M. A., Holmes, A., (2004). Psychosocial Stages and Accesibility of Autobiographical Memories Across the Life Cycle. *Journal of Personality*, 72, 3.
- Conway, M. A., Pleydell-Pearce, C. W., (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, s. 261-288.
- Corey, G., (2005). *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., (2005). *Osobowość dorosłego człowieka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Cozolino, L. J., (2004). *Neuronauka w psychoterapii*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Creswell J. W., (2006). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage: Second Edition Thousand Oaks, CA.
- Creswell, J. W., (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Crits-Christoph, P., Demorest, A., Muenz, L. R., Baranackie, K., (1994). Consistency of Interpersonal Themes for Patients In Psychotherapy. *Journal of Personality*, 62 (4).
- Crossley, M. L., (2003). Formulating Narrative Psychology: The Limitations Of Contemporary Social Constructionism. *Narrative Inquiry*, 13(2), s. 287-300.
- Culler, J., (1997). *Teoria literatury*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Culler, J., (2000). Dekonstrukcja i jej konsekwencje dla badań naukowych. W: R. Nycz (red.), *Dekonstrukcja w badaniach literackich*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo obraz terytoria.
- Curry, T. J., (1988). A Visual Method of Studying Sports: The Photo-Elicitation Interview. *Sociology of Sport Journal*, 3, s. 204-216.
- Cyprańska, M., (2001). Cechy osobowości twórców w świetle danych biograficznych i autobiograficznych. W: I. Kurcz, J. Bobryk (red.), *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, SWPS.
- Cyprańska, E., (2003). W poszukiwaniu istoty, czyli o możliwościach otwierania horyzontu badań pedagogicznych na metodę fenomenologii. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacja w badaniach pedagogicznych*. Studia i materiały. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Cyrański, B., (2003). Wypowiedzi biograficzne w analizie hermeneutycznej. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacja w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Czarnecki, K., (1980). Metoda autobiograficzna. W: K. Czarnecki (red.), *Metodologia i metody badań psychologicznych*. Katowice: Uniwersytet Śląski
- Czarniawska, B., (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Damasio, A. R., (2000). *Tajemnica świadomości*. Poznań: Rebis.
- Danek, D., (1997). *Sztuka rozumienia. Literatura i psychoanaliza*. Kraków: IBL.
- Daniłowicz, P., (1981). Źródło - materiał - dane. W: K. Lutyńska (red.), *Szkice metodyczne*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Day Sclater, S., (2003). What is the subject? *Narrative Inquiry*, 13(2), s. 317-330.
- de Man, P., (2000). Autobiografia jako od-twarzanie. W: R. Nycz (red.), *Dekonstrukcja w badaniach literackich*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo obraz terytoria.
- de Roten, Y., Favez, N., Drapeau, M., Stern, D. N., (2003). Two Studies On Autobiographical Narratives about an Emotional Event by Preschoolers: Influence of the Emotions Experienced and the Affective Closeness with the Interlocutor. *Early Child Development and Care*, 173 (2-3), s. 237-248.
- Denzin, N. K., (1989). *Interpretive biography*. London: Sage.
- Dimaggio, G., (2006). Changing the Dialogue Between Self Voices During Psychotherapy. *Journal of Psychotherapy*, 16 (3), s. 313-345.
- Dimaggio, G., Salvatore, G., Azzara, C., Catania, D., Semerari, A. Hermans, H., (2003). Dialogical relationships in impoverished narratives: From theory to clinical practice. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 76, s. 385-409.
- Dobrzański, D., (1999). *Interpretacja jako proces nadawania znaczeń. Studium z etnometodologii*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Dominice, P., (2006). *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Drat-Ruszczak, K., (2000). Teorie osobowości - podejście psychodynamiczne i humanistyczne. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, tom 2*, s. 601-652. Gdańsk: GWP.
- Drogosz, M., (2005). Preferencje autonarracyjne Polaków. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dryll, E., (2000). Analiza treści i analiza narracji w badaniach psychologii wychowawczej. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dryll, E., (2004). Homo narrans - wprowadzenie. W: E. Dryll, A. Cierka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dryll, E., (2005). Semantyczna analiza narracji - metoda łącząca walory podejścia jakościowego i ilościowego. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Duranti, A., (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duszek, A., (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eakin, J. P., (2001). Breaking Rules: The Consequences Of Self-Narration. *Biography* 24,1.
- Earhart, A., (2002). *CAT Content Analysis Facts*. Dostępne na stronie: <http://www.fs.fed.us/emc/cat> [07.07.2007].
- Ecarius, J., (2003). Jakościowe metody badań nad socjalizacją w naukach o wychowaniu z uwzględnieniem historycznych badań nad młodzieżą. W: D. Urbaniak-Zajac, J.

- Piekarski (red.), *Jakościowe orientacja w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Edwards, J., (1993). Survey of Electronic Corpora and Related Resources for Language Researchers. *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ekman, I., Skott, C., Norberg, A., (2001). *A place of ones' own. The meaning of lived experience as narrated by an elderly woman with severe chronic heart failure. A case-study*. Institute of Nursing, Goteborg University. Goteborg and Department of Nursing, Umei University, Umei, Sweden
- Elliot, J. (2005). *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage.
- Emihovich, C., (1995). Distancing Passion. W: R. Wisniewski, J. A. Hatch (red.), *Life history and narrative*. London: Farmer Press.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., Baruchel, S., (2006). Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), Article 1. Dostępne na stronie: http://www.ualberta.ca/~ijqm/backissues/5_3/pdf/epstein.pdf [26.09.2006].
- Ericsson, A., K., Simon, H., A., (1995). Analiza protokołów. Wprowadzenie i podsumowanie. W: T. Tyszka T (red.), *Czy powrót do introspekcji?* Warszawa: PWN.
- Etherington, K., (2004). Heuristic research as a vehicle for personal and professional development. *Counselling and Psychotherapy Research*, 4 (2), s. 48-63.
- Faux, R., (2000). A description of the uses of content analyses and interviews in educational/psychological research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research On-line Journal*, 1(1). Dostępne na: <http://qualitative-research.net/fqs> [23.06.2006].
- Feldman, M. S., Skoldberg, K., Brown, R. N., Horner, D., (2004). Making Sense of Stories: A Rhetorical Approach to Narrative Analysis. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14 (2), s.147-170.
- Fisher, W., (2003). Paradygmat narracyjny. W: E. Griffin (red.), *Podstawy komunikacji społecznej*. Gdańsk: GWP.
- Foucault, M., (1977). *Archeologia wiedzy*. Warszawa: PIW.
- Foucault, M., (2000). Życie: doświadczenie i nauka. W: D. Leszczyński, L. Rasiński (red.), *Foucault Michael. Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*. Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Franceschini, R., (2003). Unfocussed Language Acquisition? The Presentation of Linguistic Situations in Biographical Narration [62 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 4(3), Art. 19. Dostępne na stronie: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-03/3-03franceschini-e.htm> [18.03.2006].
- Francuz, P. (1991). *Funkcja ilościowych i jakościowych cech w kategoryzacji przedmiotów*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Frankfort-Nachmias, C., Nachmias, D., (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*, s. 220-239. Poznań: Zys i S-ka
- Frankowska, M., Trzebiński, J., (2004). Artykulacja struktury „Ja” i narracyjność osobistych historii u osób chorych na schizofrenię. W: M. Fajkowska-Stanik, K. Drat-Ruszczak, M. Marszał-Wiśniewska (red.), *Pułapki metodologiczne w badaniach empirycznych z zakresu psychologii klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Academica SWPS.
- Franzosi, R., (1998). Narrative Analysis - Why (And How) Sociologists Should Be Interested in Narrative. W: J. Hagan (red.), *The Annual Review of Sociology*. Palo Alto: Annual Reviews. s. 517-554.

- Freeman, R., (2004). *Research, practice and the idea of translation*. Washington: US Federal Agency for Healthcare Research and Quality (AHRQ).
- Galewicz, W., (2002). Edmund Husserl - program filozofii fenomenologicznej. W: Z. Kuderowicz (red.), *Filozofia XX wieku, tom 1*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Gąsiorowska, T., (1990). *Rozmowa psychologiczna*. IP UAM Poznań: maszynopis niepublikowany.
- Gasiul, H., (2005). Monolog czy dialog? Refleksje nad kryteriami oceny jakości rozwoju "ja". W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Geer, T. (2004). *Transcription approaches to multilingual discourse analysis*. Wystąpienie na konferencji: Proceedings of The Kyoto - JALT Pan-SIG conference. Dostępne na stronie: <http://jalt.org/pansig/2003/HTML/Greer.htm> [26.09.2006].
- Gendlin, E., (1964). A theory of Personality Change. W: P. Worchel, D. Byrne (red.), *Personality Change*. New York: John Wiley & Sons.
- Gendlin, E., (1967). Subverbal Communication and Therapist Expressivity: Trends in Client-Centered Therapy with Schizophrenics. W: C. Rogers, B. Stevens. *Person to Person: The Problem of Being Human. A New Trend in Psychology*, s. 119-128. California: Real People Press.
- Gendlin, E., (2003). Beyond postmodernism. From concepts through experiencing. W: R. Fine (red.), *Understanding experience. Psychotherapy and postmodernism*, s. 100-115. London, Routledge: Taylor & Francis Group..
- Gergen, K. J., (1998). Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: a Social Constructionist Account. W: J. Straub (red.), *Identitat und historisches Bewusstsein*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gersie, A., King, N., (1999). *Drama. Tworzenie opowieści w edukacji i terapii*. Warszawa: Wydawnictwo Cyklady.
- Gertsman, S., (1980). *Rozmowa i wywiad w psychologii*. Warszawa: PWN.
- Gibbs, R. W., (1992). Categorization and Metaphor Understanding. *Psychological Review*, 99, 3, s. 572-577.
- Giddens, A., (2006). *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*. Kraków: Nomos.
- Giorgi, A., (2003). *Fenomenologia i badania psychologiczne*. Białystok: Trans Humana.
- Giovannoli, R., (2006). *The Narrative Method of Inquiry Second candidacy essay*. Dostępne na stronie: <http://www.sonic.net/~rgiovan/essay.2.PDF>.
- Gläser-Zikuda, M., (2005). *Emotions and Learning Strategies at School - Opportunities of Qualitative Content Analysis*. Dostępne na stronie: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-29-e.htm> [07.07.2007].
- Gleason, J., B., Ratner, N., B., (2005). Przyswajanie języka. W: J. B. Gleason, N. B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*. Gdańsk: GWP.
- Głowiński, M., (1998). *Dzieło wobec odbiorcy. Szkice z komunikacji literackiej. Prace wybrane, tom III*. Kraków: Universitas.
- Godfrey, B. S., Richardson, J. C., (2004). Loss, collective memory and transcribed oral histories. *International Journal of Social Research Methodology*, 7 (2), s. 143 - 155.
- Goncalves, O. F., Machado, P. P. P., Korman, Y., Angus, L., (2002). Assessing psychopathology: A narrative approach. W: L. E. Beutler, M. L. Malik (red.), *Rethinking the DSM: A Psychological Perspective*, s. 149-176, Washington, DC: American Psychological Association.
- Gostkowiak, Z., (1972). *Podręcznik ankietera*. Łódź.
- Gottschalk, Bechter, (2005). Computerized content analysis of speech plus speech recognition in the measurement of neuropsychiatric dimensions. *Computer Methods and Programs in Biomedicine*, 77, s. 81 – 86.

- Gottschalk, L. A., Stein, M. K., Shapiro, D. H., (1997). The Application of Computerized Content Analysis of Speech to the Diagnostic Process in a Psychiatric Outpatient Clinic. *Journal of Clinical Psychology*, 53, 5, s. 427-441.
- Grabińska, T., Zabierowski, M., (2005). O Relacji Liczby Do Rzeczy. *Journal Edited By Medical College - Jagiellonian University*, 1(1/2), s. 381-383.
- Greenberg, L. S., Angus, L. E., (2004). The contribution of Emotion Processes to Narrative Change in Psychotherapy: A Dialectical Constructivist Approach. W: Angus, L., McLeod, J., (red.), *The Handbook of Narrative Psychotherapy. Practice, Theory, Research*. Sage Publication
- Greenberg, L. S., Pascual-Leone, J., (2001). A Dialectical Constructivist View Of The Creation Of Personal Meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, 14, s. 165-186.
- Greenhalgh, T., Hurwitz, B., (2005). Narrative based medicine: Why study narrative? *BMJ*, 318, 2. Dostępne na stronie: www.bmj.com [04.07.2005].
- Greimas, A. J., (2004). Elementy gramatyki narracyjnej. W: M. Głowiński (red.), *Narratologia*. Gdańsk: Słowo, obraz, terytoria.
- Grobler, A., (2006). *Metodologia nauki*. Kraków: Wydawnictwo Aureus, Wydawnictwo Znak.
- Grodziński, E., (1980). Wypowiedzi performatywne o doniosłości prawnej lub quasi-prawnej. W: A. Schaff (red.), *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*. Wrocław: Ossolineum.
- Grzegołowska-Klarkowska, H., Szustrowa, T., (1991) Technika prowadzenia wywiadu. w: T. Szustrowa, (red.), *Swobodne techniki diagnostyczne*, s. 46-84. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego (dostępne także w: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), (2005). *Wywiad psychologiczny. Tom 1 - aneks*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego).
- Gültekin, N., Inowlocki, L., Lutz, H., (2003). Quest and Query: Interpreting a Biographical Interview with a Turkish Woman Laborer in Germany [55 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 4(3), Art.20. Dostępne na stronie: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-03/3-03gueltekinetal-e.htm> [16.05.2006].
- Gumperz, J. J., Berenz, N., (1993). Transcribing conversational exchange. W: J. A. Edwards, M. D. Lampert (red.), *Talking data: Transcription and coding in discourse research*, s. 91-121. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gürtler, L., Held, J., Huber, G. L., Kiegelmann, M., (2001). Contributions of Qualitative Approaches to Psychological Inquiry. W: M. Kiegelmann (red.), *Qualitative Research in Psychology*. Qualitative Psychology Nexus: Vol. 1.
- Gurycka, A., (red.), (1998). *Jak ludzie spostrzegają swój świat?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Guttman, H. A., Sigal, J. J., Chagoya, L., (1972). Time-unit coding from the audiotaped interview: a simple method of coding therapist behavior. *Journal of Clinical Psychology*, 28(1), s. 112-116.
- Habermas, T., Bluck, S., (2000). Getting a life: The Emergence of the Life Story in Adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 5, s. 748-769.
- Habrajska, G. (2004). *Komunikacyjna analiza i interpretacja tekstu*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hall, C. S., Lindzey, G., (1998). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hammersley, M., Atkinson, P., (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Hamo, M., Blum-Kulka, S., Hachohen, G., (2004). From Observation to Transcription and Back: Theory, Practice, and Interpretation in the Analysis of Children's Naturally Occurring Discourse. *Research on Language and Social Interaction* 37(1), s. 71-92.

- Hardin, P. K., (2003). Constructing experience in individual interviews, autobiographies and on-line accounts: a poststructuralist approach. *Methodological issues in nursing research. Journal of Advanced Nursing*, 41(6), s. 536-544.
- Hardtke, K. K., Angus, L. A., (2004). The Narrative Assessment Interview: Assessing self-change in psychotherapy. W: L. Angus, J. McLeod (red.), *The Handbook of Narrative and Psychotherapy: Practice, Theory and Research*. London: Sage.
- Harlow, G., Boulmetis, J., Clark, P. G., Willis, G. H., (2003). Computer-assisted life stories. *Computers in Human Behavior* 19, s. 391-406.
- Harre, R., Solcum, N., (2003). Disputes as complex social events. The uses of positioning theory. *Common Knowledge*, 9,1.
- Hastings, W., (bez daty). *Formalism and Vladimir Propp*. Fairy Tale Page, dostępne: <http://northern.edu/hastingsw/prop> [15.12.2003].
- Heath, Ch., (1998). The Analysis of Activities in Face to Face Interaction Using Video. W: D. Silverman (red.), *Qualitative Research. Theory, Method, and Practice*. London: Sage.
- Heidegger, M., (1927/2004). *Bycie i czas*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heider, F., Simmel, M., (1944). An experimental study of apparent behavior. *American Journal of Psychology*, 57, s. 243-259.
- Helling, I., (1985). Metoda badań biograficznych. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, s. 93-113.
- Heritage, J., (1998). Conversation Analysis and Institutional Talk: Analysing Data. W: D. Silverman (red.), *Qualitative Research. Theory, Method, and Practice*. London: Sage.
- Herman, D., (2006). Narrative: Cognitive Approaches. W: K. Brown i in. (red.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, tom 8. Oxford: Elsevier Publishers.
- Hermans, H. J. M., (1995). From assessment to change: The personal meaning of clinical problems in the context of the self-narrative. W: R. A. Neimeyer, M. J. Mahoney (red.), *Constructivism in psychotherapy*, s. 247-272. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hermans, H. J. M., (1999). Self-Narrative as Meaning Construction: The Dynamics of Self-Investigation, *Journal Of Clinical Psychology*, 55(10), s. 1193-1211.
- Hermans, H. J. M., (2003). The Construction And Reconstruction Of A Dialogical Self, *Journal of Constructivist Psychology*, 16, s. 89-130.
- Hermans, H. J. M., Hermans-Jansen, E., (2000). *Autonarracje: Tworzenie znaczeń w psychoterapii*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Hermans, H. J. M., Rijks, T. I., Kempen, H. J. G., (1993). Imaginal Dialogues In the Self: Theory and Method, *Journal of Personality*, 61,2.
- Herrmann, T., Grabowski, J., (1994). *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg: Spektrum.
- Higgins, S. S., Highley B. L., (1986). The Camera as a Study Tool: Photo Interview of Mothers of Infants With Congestive Heart Failure. *Children's Health Care*, 15, s. 2-119.
- Holstein, J., A., Gubrium, J., F., (1998). Active Interviewing. W: D. Silverman (red.), *Qualitative Research. Theory, Method, and Practice*. London: Sage.
- Holsti, O., (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Menlo Park: Addison Wesley.
- Høybye, M. T., Johansen, Ch., Tjørnhøj-Thomsen, T., (2005). Online Interaction. Effects of Storytelling in an Internet Breast Cancer Support Group. *Psycho-Oncology*, 14, s. 211-220.
- Husserl, E., (1907/1990). *Idee fenomenologii*. Warszawa: PWN.
- Iskra, J., (2002). Jakościowa analiza zdarzeń życiowych przedstawionych w postaci utworów literackich jako sposób zrozumienia życia osobowego ich autora. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Szkice psychologiczne. Doniesienia z badań. Aplikacje. Refleksje*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Jacobi, J., (2001). *Psychologia C. G. Junga*. Warszawa: Wydawnictwo Szafa.
- Jakel, O., (2003). *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu*. Kraków: Universitas.
- Jakob, G., (2003). Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacja w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jakobson, R., (1976/2006). Poetyka w świetle językoznawstwa. W: A. Burzyńska, M. P. Markowski (red.), *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Kraków: Znak.
- Jefferson, G., (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. W: G. Psathas (red.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, (s. 79-96). New York: Irvington.
- Jefferson, G., (1983). Issues in the transcription of naturally-occurring talk: Caricature versus capturing pronunciation particulars. *Tilburg Papers in Language and Literature*, 34, s. 1-12.
- Jefferson, G., (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. W: J. M. Atkinson & J. Heritage (red.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (s. 346-369). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jefferson, G., (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. W: T. Van Dijk (red.), *Handbook of discourse analysis*, 3. London: Academic.
- Jefferson, G., (2004). Glossary of transcript symbols with an Introduction. W: G. H. Lerner (red.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (s. 13-23). Philadelphia: John Benjamins.
- Jerzak, J., (1978). *Struktura "ja" w autobiografiach młodzieży studiującej*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Johnson, R. F. Q., (1991). Pułapki w badaniu: wywiad jako meodel przykładowy. W: J. Brzeziński, J. Siuta (red.), *Spółeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Johnstone, B., (2001). Discourse Analysis and Narrative. W: C. Schiffrin, D. Tannen, and H. E. Hamilton (red.), *The Handbook of Discourse Analysis*, s. 635-649. Cambridge, MA: Blackwell.
- Josselson, R., (2004). On Becoming the Narrator of One's Own Life. W: A. Lieblich, D. P. McAdams, R. Josselson (red.), *Healing Plots. Narrative Basis of Psychotherapy*. Washington: APA.
- Josselson, R., Lieblich, A., (2003). A framework for narrative research proposals in psychology. W: R. Josselson, A. Lieblich, D. P. McAdams (red.), *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research. The narrative study of lives* (s. 259-274). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kacen, L., (2002). Supercodes reflected in titles battered women accord to their life stories. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (1), X. Dostępne na stronie: <http://www.ualberta.ca/~ijqm> [26.09.2006].
- Kalaga, W., (1997). *Mgławice dyskursu. Podmiot, tekst, interpretacja*. Kraków: Universitas.
- Kapborg, I., Berterö, C., (2002). Using an interpreter in qualitative interviews: does it threaten validity? *Nursing Inquiry*, 9 (1), s. 52-56.
- Katra, G., (2004). Metoda biograficzna i analiza narracji w badaniach nad planowaniem swojego życia. W: E. Dryll, A. Cierka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Kelly, M. P., Dickinson, H., (1997). The narrative self in the autobiographical accounts on illness. *The Editorial Board of Sociological Review*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Kiegelmann, M., (2005). *Qualitative Research in Psychology*. Dostępne na stronie: http://psydok.sulb.uni-saarland.de/frontdoor.php?source_opus=934 [07.07.2007].
- Kirk, J. Miller, M. L., (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. London: Sage.

- Klebaniuk, J., (2000). Metody jakościowe - wyzwanie dla tradycyjnej psychologii. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kleinknecht, E., Beike, D. R., (2004). How knowing about doing informs an autobiography. *Applied Cognitive Psychology*, 18, s. 745-764.
- Klin, A., Jones, W., (2006). Attributing social and physical meaning to ambiguous visual displays in individuals with higher-functioning autism spectrum disorders. *Brain and Cognition*, 61, s. 40-53.
- Knapik, M., (2006). The Qualitative Research Interview: Participants' Responsive participation in Knowledge Making. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (3).
- Kofta, M., Doliński, D., (2000). Poznawcze podejście do osobowości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, tom 2*. Gdańsk: GWP.
- Kölbl, C., (2001). Methods which are accommodated to their research object: On the adequate investigation of historical consciousness at youth age. W: M. Kiegelmann (red.), *Qualitative Research in Psychology*. Qualitative Psychology Nexus: Vol. 1.
- Konecki, K., (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: PWN.
- Konecki, K., (2004). Prywatna prezentacja kontekstów interakcji. Analiza fotografii zwierząt domowych. Referat na konferencji: *Polska w Europie: uwarunkowania i perspektywy*, XII Zjazd Socjologiczny, Poznań, 15-18.09.2004.
- Konecki, K., (2005). Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 1, 1. Dostępne na stronie: http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php. [26.09.2006].
- Kopp, I., Lippitz, W., (2003). „Moje nieczyste sumienie jest właściwie superwrażliwe”. Badania nad dzieciństwem w Niemczech. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacja w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Koseła, K., (1989). Wywiad z interpretacją fotogramów. W: A. Sułek, A. Wyka, A. (red.), *Poza granicami socjologii ankietowej*. Warszawa: PWN.
- Kovach, Ch., R., (1993). Development and testing of the autobiographical memory coding tool. *Journal of Advanced Nursing*, 18, s. 669-674.
- Kowalik, S., (2000). Obserwacja, wywiad i rozmowa. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, tom 1*, s. 437-447. Gdańsk: GWP.
- Kowalska, M., (2005). Wstęp. Dialektyka bycia sobą. W: P. Ricoeur, *O sobie samym jako o innym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kramp, M. K., (2004). Exploring life and experience through narrative inquiry. W: K. B. DeMarras, S. D. Lapan (red.), *Foundations of Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences - Inquiry and pedagogy across diverse contexts*, s. 104 - 121. Mahwah: N.J. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Kreiswirth, M., (2000). Merely Telling Stories? Narrative and Knowledge in the Human Sciences. *Poetics Today*. Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- Krejtz, K., Krejtz, I. (2005a). Metody analizy treści - teoria i praktyka badawcza. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Krejtz, K., Krejtz, I. (2005b). Rzetelność w analizie treści. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

- Krippendorff, K., (1980). *Content analysis. An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills: Sage.
- Kruger, H. H., (2003). *Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu*. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacja w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Krzychała, S., (2004). *Dokumentarna interpretacja tekstu – od samobieżnego toku dyskusji do refleksywnej interpretacji dyskursu*. W: S. Krzychała (red.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWET WP.
- Krzyżewski, K., Majczyna, M., (2003). *O statusie i funkcjonowaniu kategorii doświadczenia indywidualnego*. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kuhn, T. S., (1968). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: PWN.
- Kurcz, I., (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- Kvale, S., (2004). *Jakościowy wywiad badawczy*. Białystok: Trans Humana.
- Kwiatkowski, P. T., (2007). *Etnograficzne badania marketingowe*. W: D. Maison, A. Noga-Bogomilski (red.), *Badania marketingowe. Od teorii do praktyki*, s. 27-46. Gdańsk: GWP.
- Lakoff, G., Johnson., (1988). *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: PIW.
- Lapadat, J. C., Lindsay, A. C. (1998) *Examining Transcription: A Theory-Laden Methodology* London: Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
- Lapadat, J., C. (2000). *Problematizing transcription: purpose, paradigm and quality*. *International Journal of Social Research Methodology*, 3, 3, s. 203-219
- Ledzińska, M., (2000). *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, tom 2*. Gdańsk: GWP
- Lee, A. S., Baskerville, R., (2003). *Generalizing Generalizability in Information Systems Research*. *Information Systems Research*, 14, 3, s. 221-243.
- Lee, C., (2004). *Agency and purpose in narrative therapy: questioning the postmodern rejection of metanarrative*. *Journal of Psychology and Theology*, 32 (3), s.221-231.
- Lee, F., Peterson, Ch., (1997). *Content Analysis of Archival Data*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, s. 959-969.
- Lemke, J. L., (1998). *Analyzing Verbal Data: Principles, Methods, And Problems*. W: K. Tobin, B. Fraser (red.), *International Handbook of Science Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Létourneau, J. (2001). *The Question Of Identity: Past Findings And Future Outlook*. Canadian Heritage: Multiculturalism Program Université Laval.
- Levine, S., (2001). *Gdybyś miał przed sobą rok życia. Eksperyment na świadomości*. Warszawa: Szafa.
- Lieb, R. L., Kanofsky, S., (2003). *Toward a constructivist control mastery theory. An integration with narrative therapy*. *Psychotherapy, Theory, Research*, 40,3, s. 187-202.
- Ligęza, M., (2004). *Specyfika narracji dziecięcych*. W: E. Dryll, A. Cierka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Lilienfeld, S. O., Wood, J. M., Garb, H. N., (2002). *Status naukowy technik projekcyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lisowska-Magdziarz, M., (2006). *Analiza tekstu w dyskursie medialnym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Łobos, A., (2003). *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Loeffler, T. A., (2004). A Photo Elicitation Study of the Meanings of Outdoor Adventure Experiences. *Journal of Leisure Research*, 36 (4), s. 536-556.
- Lorenz, Ch., (1998). Can Histories be True? Narrativism, Positivism, and the "Metaphorical Turn". *History and Theory*, 37, s. 309-329.
- Łoś, Z., (2000). Rola interpretacji w ilościowych badaniach psychologicznych. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Lowe, W., (2002). *Software for Content Analysis - A Review*. Dostępne na stronie: <http://people.iq.harvard.edu/~wlowe/Publications/rev.pdf> [07-07.2007].
- Luborsky, L., Crits-Christoph, P., (1990). *Understanding transference: The core conflictual relationship theme method*. New York: Basic Books.
- Lysaker, P. H., Lysaker, J. T., (2001). Psychosis and disintegration of dialogical self-structure: Problems posed by schizophrenia for the maintenance of dialogue. *British Journal of Medical Psychology* 74, s. 23-33.
- MacQueen, K. M., McLellan, E., Kay, K., Milstein, B., (1998). Codebook Development for Team-Based Qualitative Analysis. *Cultural Anthropology Methods* 10(2), s. 31-36.
- Magee, B., (1998). *Popper*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Maijala, H., Paavilainen, E., Astedt-Kurki, P., (2003). The use of grounded theory to study interaction. *Nurse Researcher*, 11, 2.
- Maisson, D., (2001). *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maisson, D., (2007). Jakościowe metody badań marketingowych. W: D. Maisson, A. Noga-Bogomilski (red.), *Badania marketingowe. Od teorii do praktyki*, s. 3-26. Gdańsk: GWP.
- Malewski, M., (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mallery, J. C., (1991). *Semantic Content Analysis: A New Methodology for The RELATUS Natural Language Environment*. Dostępne na stronie: <http://libra.msra.cn/paperdetail.aspx?id=315905> [07.07.2007].
- Mańczak, A., (2001). *Komunikacja myśli*. Wrocław: Oficyna wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
- Mandler, J. M., Scribner, S., Cole, M., DeForest, M., (1980). Cross-cultural Invariance in Story Recall. *Child Development*, 51, s. 19-26.
- Mar, R. A., (2004). The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia* 42, s. 1414-1434.
- Marks, S., (2001). Research Project "History and Memory". W: M. Kiegelmann (red.), *Qualitative Research in Psychology. Qualitative Psychology Nexus*. Vol. 1.
- Maruszewski, T., (1996). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Znak Język Rzeczywistość, Polskie Towarzystwo Semiolologiczne.
- Maruszewski, T., (2000). Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, tom 2*, s. 165-182. Gdańsk: GWP.
- Maruszewski, T., (2001). *Psychologia poznania*. Gdańsk: GWP.
- Maruszewski, T., (2005a). *Pamięć autobiograficzna*. Gdańsk: GWP.
- Maruszewski, T., (2005b). O dwoistości pamięci autobiograficznej. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Marzec, J., (2002). *Dyskurs, tekst i narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mayring, P., (2000). Qualitative Content Analysis, *Forum: Qualitative Social Research On-line Journal*, 1(2). Dostępne na stronie: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.tm> [15.12.2003].

- McAdams, D. P., Anyidoho, N. A., Brown, Ch., Huang, Y. I., Kaplan, B., Machado, M. A., (2004). Traits and Stories: Links Between Dispositional and Narrative Features of Personality. *Journal of Personality* 72, 4.
- McAdams, D. P., (1994). Can Personality Change? Levels of Stability and Growth in Personality Across the Life Span. W: T. F. Heatherton, J. L. Weinberger (red.), *Can Personality Change?*, s. 299-314. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- McAdams, D. P., (1995). The Life Story Interview. Northwestern University. Dostępne na stronie: <http://www.sesp.northwestern.edu/docs/Interviewrevised95.pdf> [23.06.2006].
- McAdams, D. P., (2001a). The psychology of Life-Story. *Review of General Psychology*, 5, s. 100-122.
- McAdams, D. P., (2001b). Coding Autobiographical Episodes for Themes of Agency and Communion. Dostępne na stronie: http://www.letus.org/foley_instruments.htm [14.05.2005].
- McAdams, D. P., Zeldow, P. B., (1993). Construct Validity and Content Analysis. *Journal of Personality Assessment*, 61, 2, s. 243-245.
- McAdams, D., P., (1988). Biography, Narrative, and Lives: An Introduction. *Journal of Personality*, 56 I, s. 1-18.
- McAdams, D., P., i in. (2006). Continuity and Change in the Life Story: A Longitudinal Study of Autobiographical Memories in Emerging Adulthood. *Journal of Personality*, 74(5), s. 1371-1400.
- McClelland, D. C., (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9 (5).
- McFarland, L. A., Ryan, A. M., Kriska, S. D., (2003). Impression Management Use and Effectiveness Across Assessment Methods. *Journal of Management*, 29, 5, s. 641-661.
- McKeough, A., Genereux, R., (2003). Transformation in Narrative Thought During Adolescence: The Structure and Content of Story Compositions. *Journal of Educational Psychology* 95, 3, s. 537-552.
- McKinley Runyan, W., (1992). *Historie życia a psychobiografia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McLeod, J. (1996). The emerging narrative approach to counselling and psychotherapy. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 2.
- McLeod, J. (2000). Guest Editorial: The development of narrative-informed theory, research and practice in counselling and psychotherapy: European perspectives. *European Journal of Psychotherapy, Counselling and Health*, 3, 3, 331-333.
- McLeod, J. (2004). Methodological issues. *Counselling and Psychotherapy Research Journal*, 4, 1.
- McLeod, J., Balamoutsou, S., (1996). Representing Narrative Process In Therapy: Qualitative Analysis Of A Single Case. *Counselling Psychology Quarterly*, 9, 1.
- Meloy, J. M., (1994). *Writing the qualitative dissertation: Understanding by Doing*. New Jersey Hove: Lawrence Erlbaum Associates Publishers Hillsdale.
- Merlau-Ponty, M., (1999). *Proza świata. Eseje o mowie*. Warszawa: Czytelnik.
- Michotte, A., (1963). *The perception of causality*. Oxford: BasicBooks.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Trans Humana.
- Miller, J., Glassner, B., (1998). The Inside and The Outside: Finding Realities in Interview. W: D. Silverman (red.), *Qualitative Research. Theory, Method, and Practice*. London: Sage.
- Miller, M., Riechert, B., P., (1994). Identifying Themes via Concept Mapping: A New Method of Content Analysis. A paper submitted for presentation to the Theory

- and Methodolgy Division, Association for Education in Journalism and Mass Communication Annual Meeting, August 1994.
- Miś, L., (2000). Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela L. Levinsona. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mishler, E. G., (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mishler, E. G., (1995). Models of Narrative Analysis: a typology. *Journal of Narrative and Life History*, 5, s. 87-123.
- Mitosek, Z., (2004). *Teorie badań literackich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Moser, K., (2000). Metaphor Analysis in Psychology - Method, Theory, and Fields of Application. *Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2), dostępne: <http://qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mose-e.htm> [15.12.2003].
- Mosher, D. L. Tomkins, S. S., (1988). Scripting the Macho An: Hypermasculine Socialization and Enculturation. *Journal of Sex Research*, 25, 1, s. 60-84.
- Moustakas, C., (2001). *Fenomenologiczne metody badań*. Białystok: Trans Humana.
- Myers, D. G., (2004). *Intuicja. Jej siła i słabość*. Wrocław: Biblioteka Moderatora.
- Nachmias, C., Nachmias, D., (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Nadolska, H., (1995). *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie intelektualnym. Przejawy, uwarunkowania, tendencje rozwojowe*. Białystok: Erbe.
- Nagadowska, B., Soroko, E., (2006). Droga do jedności - doświadczeniowa koncepcja intuicji. W: P. Orlik, *Całość - wizje, pejzaże, teoria, seria: Problemy/Dyskusje; tom VI*, s. 313-331. Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii.
- Nęcka, E., (2003). *Inteligencja*. Grańsk: GWP.
- Neckar, J., (2003). Ujęcia dwusystemowe a nabywanie i funkcjonowanie doświadczenia indywidualnego. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nęcki Z., (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Antykwa.
- Neimeyer, R., A., (1999). Narrative strategies in grief therapy. *Journal of Constructivist Psychology*, 12, s. 65-85.
- Nelson, Ch. B., (2005). The Creative Process: A Phenomenological and Psychometric Investigation of Artistic Creativity
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 3, s. 7-14.
- Nelson, K., (2003). Narrative and the emergence of consciousness self. W: G. D. Fireman, T. E. McWay, O. J. Flangan (red.), *Narrative and Consciousness. Literature, Psychology, and the Brain*. New York: Oxford University Press.
- Niedźwieńska, A., (2000). Pamięć autobiograficzna. W: A. Gaudowa (red.), *Tożsamość człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Niedźwieńska, A., (2003). Czas we wspomnieniach autobiograficznych. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Niedźwieńska, A., (2004). *Poznawcze mechanizmy zniekształceń pamięci zdarzeń*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Niedźwieńska, A., (2005). Jak pamiętamy siebie z przeszłości? Konsekwencje dynamiki wspomnień dla badania zmiany osobowości. W: A. Niedźwieńska (red.), *Zmiana osobowości. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Nisbett, R. E., Wilson, T. D., (1995). Powiedzieć więcej niż się wie. Sprawozdania słowne o procesach psychicznych. W: T. Tyszka (red.), *Czy powrót do introspekcji?* Warszawa: PWN.
- Nivre, J., Allwood, J., Grönqvist, L., Gunnarsson, M., Ahlsén, E., Vappula, H., Hagman, J., Larsson, S., Sofkova, S., Ottesjö, C., (2003). *Göteborg Transcription Standard, v.6.4*. Raport techniczny, Department of Linguistics, Göteborg University.
- Noy, Ch., (2003). The Write of Passage: Reflections on Writing a Dissertation in Narrative Methodology. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 4(2). Dostępne na stronie: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03noy-e.htm> [02.10.2006].
- Nycz, R., (2000). Słowo wstępne. W: R. Nycz (red.), *Dekonstrukcja w badaniach literackich*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo obraz terytoria.
- O'Connell, D. C., Kowal, S., (1999) Transcription and the issue of standardization. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, 103-120.
- O'Dell, J. W., Weideman, D., (1993). Computer Content Analysis of the Schreber Case. *Journal of Clinical Psychology*, 49(1), s. 120-125.
- Ochinowski, T., (2002). Biografistyka historyczna i psychologia. Metodologiczne przestrzenie współpracy. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Szkice psychologiczne. Doniesienia z badań. Aplikacje. Refleksje*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ochs E., Capps, L., (1996). Narrating The Self. *Annual Review of Anthropology*, 25, s. 19-43.
- Ochs, E., (1979). Transcription as theory. W: E. Ochs , B. B. Schieffelin (red.), *Developmental pragmatics* (s. 43-72). New York: Academic Press.
- Olejnik, M., (2000). Podejście hermeneutyczne w badaniu prywatnych teorii rozwoju. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Oleś, P. K., (2000). Odkrywanie znaczeń wg metody Konfrontacji ze sobą Huberta J.M. Hermansa. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Oleś, P. K., (2004). Konstruowanie autonarracji - refleksja teoretyczna. W: E. Dryll, A. Cierka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Oleś, P., K., (2003). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Scholar.
- Oleś, P., Puchalska-Wasył, M., (2005). Tożsamość narracyjna czy Ja polifoniczne? W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Olivier, D., G., Serovich, J., M., Mason, T., L., (2005). Constraints and Opportunities with Interview. Transcription: Towards Reflection in Qualitative Research. *Social Forces*, 84, 2.
- Opoczyńska, M., (1999a). Psychologia egzystencjalna wobec pytań o możliwości i granice poznania drugiego człowieka. W: M. Opoczyńska (red.), *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Opoczyńska, M., (1999b). Sama Keena „mityczna podróż do wewnątrz”. W: A. Galdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Oppenheim, A. N., (2004). *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Osiejuk, E., (1992), *Problematyka dyskursu w neuropsychologii poznawczej*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Ossowski, S., (1962/2009). Wzory nauk przyrodniczych wobec osobliwości zjawisko społecznych. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Ostrowska, U., (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Impuls.

- Palska, H., (1999). Badacz społeczny wobec tekstu. Niektóre problemy analizy jakościowej w socjologii i teoria literatury. W: H. Domański, K. Lutyńska, A., W. Rostocki (red.), *Spojrzenie na metodę. Studia z metodologii badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Paluchowski, W. J., (2002). Badania oparte na jednym przypadku a tradycja idiograficzna. Wystąpienie na konferencji: *Pułapki metodologiczne w badaniach empirycznych z zakresu psychologii klinicznej*. Warszawa, SWPS. 24-25 maja 2002.
- Paluchowski, W., J., (2000). Metodologiczne problemy analizy treści a wykorzystywanie komputerów w badaniach jakościowych. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Paluchowski, W., J., (2001). *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Scholar.
- Paluchowski, W., J., (2007a). *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Paluchowski, W., J., (2007b). Referat: Przykład ilościowych metod analizy narracji. *Międzynarodowa Konferencja Naukowa Życie człowieka w wielkich i małych narracjach*, 27-29 września 2007.
- Pasupathi, M. (2001). The social construction of the personal past and its implications for adult development. *Psychological Bulletin*, 127, s. 651-672.
- Pasupathi, M., Rich, B., (2005). Inattentive Listening Undermines Self-Verification in Personal Storytelling. *Journal of Personality*, 73, 4.
- Pasupathi, M., Rich, B., (2005). Inattentive Listening Undetermines Self-Verification in Personal Storytelling. *Journal of Personality*, 73, 4, s. 1051-1065.
- Patterson, M., Monroe, K., R., (1998). Narrative In Political Science. *Annual Review of Political Science*, 1, s. 315-331.
- Pedersen, P., M., Whisenant, W., A., Schneider, R., G., (2003). Using a content analysis to examine the gendering of sports Newspaper Personnel and their Coverage. *Journal of Sport Management*, 17, s. 376-393.
- Pennebaker, J. W., Seagal, J. D., (1999). Forming a Story: The Health Benefits of Narrative. *Journal Of Clinical Psychology*, 55(10), s. 1243-1254.
- Pennebaker, J. W., (2001). *Otwórz się. Uzdrawiająca siła wyrażania emocji*. Poznań: Media Rodzina.
- Pennebaker, J. W., Francis, M. E., Booth, R. J., (1997). Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC): LIWC 2001. Mahwah, New York: Erlbaum.
- Pennebaker, J. W., Matthias, R. M., Niederhoffer, K. G., (2003). Psychological Aspects Of Natural Language: Our Word, Our Selves. *Annual of Review of Psychology*, 54, s. 547-577.
- Peräkylä, A., (1997). Reliability and Validity in Research Based on Transcripts. W: D. Silverman (red.), *Qualitative Research. Theory, Method, and Practice*. London: Sage.
- Perlis, T. E., Des Jarlais, D. C., Friedman, S. R., Arasteh, K., Turner, Ch. F., (2004). Audio-computerized self-interviewing versus face-to-face interviewing for research data collection at drug abuse treatment programs. *Addiction*, 99, s. 885-896.
- Phillips, J., (2003). Psychopathology and the Narrative Self, *PPP*, 10, 4.
- Pieniążek, C., (1999). Mit w ujęciu Josepha Campbella. W: A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pillemer, D. B., (2001). Momentous events and the life story. *Review of General Psychology*, 5, s. 123-134.
- Piotrowski, A., (1980). O pojęciu kompetencji komunikatywnej. W: A. Schaff (red.), *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyczne*. Wrocław: Ossolineum.

- Podręczny słownik terminów literackich* (1995). Głowiński, M., Kostkiewiczowa, T., Okopień-Sławińska, A., Sławiński, J. (red.), Warszawa: Open.
- Polkinghorne, D. L., (2003). Narrative configuration in qualitative analysis. W: R. Wisniewski, J. A. Hatch (red.), *Life history and narrative*. London: Farmer Press.
- Polkowska, A., (1993). Rozumienie tekstu. W: I. Kurcz (red.), *Psychologia a semiotyka. Pojęcia i zagadnienia*. Warszawa: *Biblioteka Myśli Semiotycznej*, 21.
- Polkowska, A., (2001). Analiza dyskursu w badaniu zjawisk społecznych. W: I. Kurcz, J. Bobryk (red.), *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii Pan i SWPS.
- Poznaniak, W., (1984). Metody projekcji rysunkowej. W: H. Sęk (red.), *Metody projekcyjne. Tradycja i współczesność*, s. 125-144. Poznań. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Price, G., (2004). *Issues of Context and Setting in Transcription and Analysis*. Niepublikowana praca socjolingwistyczna. University of Essex. Dostępne stronie: <http://privatewww.essex.ac.uk/~gopric/datatextg.pdf>; <http://privatewww.essex.ac.uk/%7Egopric/datatextg.pdf> [20.04.2007].
- Propp, W., (1976). *Morfologia bajki*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Propp, W., (2003). *Historyczne korzenie bajki magicznej*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Przyłębski, A., (2005). *Hermeneutyczny zwrot filozofii*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Przyłębski, A., (2006). *Gadamer*. Warszawa: Wiedza powszechna.
- Ptak-Kostecka, Ż., (2000). Analiza przypadku, czyli metoda case study. W: Ż. Ptak-Kostecka, *Efektywność pełnienia ról menedżerskich*. Praca doktorska. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski
- Puchalska-Wasył, M., (2004). Wewnętrzny dialog - swoisty typ narracji? W: E. Dryll, A. Cierka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN
- Puchalska-Wasył, M., (2007). *Nasze wewnętrzne dialogi. O dialogowości jako sposobie funkcjonowania człowieka*. Wrocław: Monografie FNP.
- Rafaeli, A., Harness, A., (2002). Validation of Self-Presentation: Theory and Findings from Letters of Application for Employment. *Advances in Qualitative Organization Research*, 4, s. 1-37.
- Raggatt, P. T. F., (2000). Mapping the Dialogical Self: Towards a Rationale and Method of Assessment. *European Journal of Personality*, 14, s. 65-90.
- Ratcliff, D. E., (1994). Analytic Induction as a Qualitative Research Method of Analysis (The University of Georgia) Dostępne na stronie: <http://don.ratcliff.net/qual> [26.09.2006].
- Ratcliff, D. E., (1995). Issues that Should be Addressed in a Qualitative Research Proposal. Dostępne na stronie: <http://don.ratcliff.net/qual> [26.09.2006].
- Ratcliff, D. E., (2007). Qualitative and Quantitative Approach. Dostępne na stronie: <http://don.ratcliff.net/qual> [26.09.2007].
- Ratcliff, D., (2000). Validity and reliability in qualitative research. Dostępne na stronie: <http://don.ratcliff.net/qual/validity.html> [30.06.2001].
- Ratner, C., (2001). Analyzing Cultural-Psychological Themes in Narrative. *Forum: Qualitative Social Research On-line Journal*, 2(3). Dostępne na stronie: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqseng.htm> [26.09.2006].
- Reisetter, M. Yexley, M., Bonds, D. Yexley, H., McHenry, W., (2003). Shifting Paradigms and Mapping the Process: Graduate Students Respond to Qualitative Research. *The Qualitative Report Volume 8, 3*, s. 462-480. Dostępne na stronie: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-3/reisetter.pdf> [15.12.2006].
- Reutt, J, Reutt., N., (1960). *Badanie osobowości metodą TAT Murraya*. Warszawa: PWN.

- Rich, M., Patashnick, J., (2002). Narrative research with audiovisual data: Video Intervention/Prevention Assessment (VIA) and Nvivo. *International Journal of Social Research Methodology*, 5 (3), s. 245 - 261.
- Richards, L., (2002a). Rigorous, Rapid, Reliably and Qualitative? Computing in Qualitative Method. *American Journal of Health Behavior*, 26, 6, s. 425-430.
- Richardson, L., (1990). *Writing Strategies. Reaching Diverse Audiences*. Qualitative Research Methods Series, 21, A Sage University Paper.
- Richert, A. J., (2002). The Self in Narrative Therapy: Thoughts From Humanistic/Existential Perspective. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12, 1, s. 77-104.
- Ricoeur, P., (1990/2005). *O sobie samym jako o innym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Riley, T., Hawe, P., (2005). Researching practice: the methodological case for narrative inquiry. *Health Education Research*, 20 (2), s. 226-236.
- Roberts, C., (1989). Other Than Counting Words: A linguistic Approach to Content Analysis. *Social Forces*, 68(1), s. 147-177.
- Robertson, A., Venter, Ch., Botha, K., (2005). Narratives of depression. *South African Journal of Psychology*, 35(2), s. 331-345.
- Robertson, I., (1996). Personnel Selection and Assessment. W: P. Warr (red.), *Psychology at work*. London: Penguin Books.
- Robinson, J. A., Swanson, K. L., (1990). Autobiographical memory: The next phase. *Applied Cognitive Psychology*, 4, s. 321-335.
- Roger M., Adame, A. L., Finocan, G. M., (2006). Significant Dreams: Repositioning the Self Narrative. *American Psychological Association*, 16, 3, s. 215-222.
- Rogers, C., (2002). *O stawaniu się osobą*. Poznań: Rebis.
- Romero, C., O'Connell, D., C., Kowal, S., (2002). Notation Systems for Transcription: An Empirical Investigation. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31, 6.
- Rosen, H., (1988). The autobiographical impulse. W: D. Tannen (red.), *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding* (69-88). Norwood, NJ: Ablex.
- Rosenberg, S. D., Schnurr, P. P., Oxman, T., (1990). Content Analysis: A Comparison of Manual and Computerized Systems. *Journal of Personality Assessment*, 54, s. 298-310.
- Rosenthal, G., (1993). Rekonstrukcja historii życia. Wybrane zasady generowania opowieści w wywiadach biograficzno-narracyjnych. W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*. Poznań: ???
- Rosenthal, R., (1991). Oczekiwania interpersonalne. Skutki przyjętej przez badacza hipotezy. W: J. Brzeziński, J. Siuta (red.), *Spółeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rosenwald, G., (2002). Task, Process, and Discomfort in the Interpretation of Life-History. W: R. Josselson, A. Lieblich, D. P. McAdams (red.), *Close and Personal: The Teaching and Learning of Narrative Research (The Narrative Study of Lives)* 1ST Edition Amer Psychological Assn, s. 135-151.
- Rosner, K., (2006). *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków: Universitas.
- Roten, Y. i in., (2003). Two Studies on Autobiographical Narratives about an Emotional Event by Preschoolers: Influence of the Emotions Experienced and the Affective Closeness with the Interlocutor. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), s. 237-248.
- Rourke, L., Anderson, T., (2004). *Validity in Quantitative Content Analysis*. ETR&D, 52(1), s. 5-18.
- Royal, C., (2002). *Comparison of Computerized and Traditional Content Analysis Techniques: A Case Study of the Texas Democratic Gubernatorial Primary*. The University of Texas at

- Austin. Presented at the Southwest Council for Education in Journalism and Mass Communication Symposium.
- Rubin, D. C., (2005). A Basic-Systems Approach to Autobiographical Memory. *American Psychological Society*, 14, 2, s. 79-80.
- Ryan, G. W., Bernard, H. R., (2000). Data Management and Analysis Methods. W: N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*, s.769-802. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rzepa, T., (1992). *Intuicja w badaniach psychologicznych*. Poznań: UAM.
- Sady, W., (2000). *Fleck. O społecznej naturze poznania*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Salvatore, G., Dimaggio, G. A, Semerari, A., (2004). A model of narrative development: Implications for understanding psychopathology and guiding therapy, *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice* 77, s. 231-254.
- Schaugnessy, J. J., Zechmeister, E. B., Zechmeister, J. S., (2002). *Metody badawcze w psychologii*. Gdańsk: GWP.
- Schiffrin, D., (2000). Mother-daughter discourse in a Holocaust oral history: "Because then you admit that you're guilty." *Narrative Inquiry*, 10, s. 1-44.
- Schlenker, B. R., Pontari, B. A., (2004). Strategiczna kontrola informacji: kierowanie wrażeniem i autoprezentacja w życiu codziennym. W: A. Tesser, R. B. Felson, J. M. Suls (red.), *Ja i tożsamość*. Gdańsk: GWP.
- Schmidt, T., (2001). The transcription system EXMARaLDA: An application of the annotation graph formalism as the Basis of a Database of Multilingual Spoken Discourse. *Proceedings of the IRCS Workshop on Linguistic Databases*, Philadelphia, s. 219-227.
- Schmidt, T., (2003). Visualising Linguistic Annotation as Interlinear Text. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Serie B*, 46. Hamburg.
- Schneider, P., Dubé, R. V., Hayward, D., (2004). *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. Dostępne na stronie: <http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni> [23.06.2006].
- Schnurr, P. P., Rosenberg, S. D., Oxman, T., (1993). Issues in the Comparison of Techniques for Eliciting Source Material in Computerized Content Analysis. *Journal of Personality Assessment*, 61, s. 237-242.
- Schramm, K., (2005). Multimedia Transcription Of Think-Aloud Data On The L2 Reading Process. *Papers in Applied Linguistic Munster*, 22, Westfälische Wilhelms-Universität.
- Schroots, J. J. F., (2003). Life-course Dynamics. A Research Program in Progress from The Netherlands. *European Psychologist*, 8 (3), 1s. 92-199.
- Schulz, A., (1980, 2006). Świat społeczny i teoria działania społecznego. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Seel, H.-J.(2000). The Future Prospects for (Qualitative) Psychology. *Forum: Qualitative SocialResearch On-line Journal*, 1(2). Dostępne na stronie: <http://qualitative-research.net/fqs/fqse/2-00inhalt-e.htm> [26.09.2006].
- Sękowska, M., (2000). Neopsychoanalityczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Severinsson, E., (2003). Moral stress and burnout: Qualitative content analysis. *Nursing and Health Sciences*, 5, s. 59-66.
- Sharkey, J., (2004). Lives Stories Don't Tell: Exploring the Untold in Autobiographies. *Curriculum Inquiry*, 34 (4).
- Shotter, J., (1975). *Image of Man in Psychological Research*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Shotter, J., (1989/1994). Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

- Shugar, G. W., (2001). U progu narracji: Rola operacji odniesienia. W: I. Kurcz, J. Bobryk (red.), *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii Pan i SWPS.
- Simon, J., (1995). Satisfaction with retirement: Vocational script development. *Applied and Preventive Psychology* 4, s. 101-111.
- Singer, J. A., (1995). Seeing One's Self: Locating Narrative Memory in a Framework of Personality, *Journal of Personality* 63,3.
- Singer, J. A., (2004a). Narrative Identity and Meaning Making Across the Adult Lifespan: An Introduction. *Journal of Personality* 72,3.
- Singer, J. A., (2004b). A Love Story: Self-defining Memories in Couples Therapy. W: A. Leiblich, D. P. McAdams, R. Josselson (red.), *Healing Plots. Narrative Basis of Psychotherapy*. Washington: APA.
- Singer, J. A., Bluck, S., (2001). New Perspectives on Autobiographical Memory: The Integraton of Narrative Processing and Autobiographical Reasoning. *Review of General Psychology*, 5, 2, s. 91-99.
- Skilleas, O. M., (2006). Knowledge and imagination in fiction and autobiography. *Metaphilosophy*, 37 (2), s. 26-68.
- Skowronski, J. J., Walker, W. R., (2004). How Describing Autobiographical Events Can Affect Autobiographical Memories. *Social Cognition*, 22, 5, s. 555-590.
- Slavney, P. R., McHugh, P. R., (1985). The Life- Story Method in Psychotherapy and Psychiatric Education: The Development of Confidence. *American Journal of Psychotherapy*, 39 (1).
- Snell, A. F., Snydell, E. J., Lueke, S. B., (1999). Towards a theory of applicant faking: Integrating studies of deception. *Human Resources Management Review*, 9, 2, s. 219-242.
- Soroko, E., (2006). Dlaczego metafora działa? Pytanie o skuteczność terapeutyczną w świetle wiedzy o metaforze. *Czasopismo Gestalt*, 2, (64), s. 41-60.
- Soroko, E., (2007a). *Zmiana w terapiach narracyjnych*. Publikacja złożona u redaktorów pozycji: *Nowe kontra stare. Rola stałości i zmienności w różnych aspektach życia codziennego* - w druku.
- Soroko, E., (2007b). *Sposoby autoprezentacji w liście motywacyjnym*. Publikacja złożona u redaktorów pozycji: *Nauki społeczne – z teorią w praktykę* – w druku.
- Stasiakiewicz, M., (1999). *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Stasiakiewicz, M., (2000). Testy projekcyjne. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, tom I* (s. 491-503). Gdańsk: GWP.
- Stasiakiewicz, M., (2004). Test Apercepcji Tematycznej jako narzędzie diagnozy psychologicznej. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, s. 307-344. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stelter, R., (2000), The transformation of body experience into language. *Journal of Phenomenological Psychology*, 31, 1, s. 63-77.
- Stempel, W-D., (2004). Narracja potoczna jako prototyp. W: M. Głowiński (red.), *Narratologia*. Gdańsk: Słowo, obraz, terytoria.
- Stemplewska-Żakowicz K., (2001). Umysł dyskursywny. Propozycje teoretyczne podejścia dyskursywnego w psychologii. W: I. Kurcz, J. Bobryk (red.), *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii Pan i SWPS.
- Stemplewska-Żakowicz K., (2002). Koncepcje narracyjnej tożsamości. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Stemplewska-Żakowicz K., (2004). *O rzeczach widywanych na obrazkach i opowiadanych o nich historiach. TAT jako metoda badawcza i diagnostyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akacemica SWPS.

- Stemplewska-Żakowicz K., Krejz, K., (red.). (2005). *Wywiad psychologiczny. Tom 1-3*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Stephenson, G. M., Haylett, S. A., (2000). Self narrative framing: the effects of systematic written reflections on personal progress in 12-step facilitation therapy. *Journal of Constructivist Psychology*, 13, s. 313-319.
- Stepulak, M., (2001). *Tajemnica zawodowa psychologa*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Stewart, D., Mickunas, A., (1990). *Exploring phenomenology: A guide to the field and its literature (2nd ed.)*. Athens: Ohio University Press.
- Stewart, J., (2000). Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stierlin, H., Rucker-Embden, I., Wetzel, N., Wirsching, M., (1999). *Pierwszy wywiad z rodziną*. Gdańsk: GWP.
- Stinson, Ch. H., Milbrach, C., Reidbord, S. P., Bucci, W., (1994). Thematic Segmentation Of Psychotherapy Transcripts For Convergent Analyses. *Psychotherapy*, 31, s. 36-48.
- Stone, H., Srone, S., (2004). *Obejmując nasze „ja”*. Podręcznik metody „Voice dialogue”. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Straś-Romanowska, M., (1994). Pytanie o aksjologiczny kontekst teorii psychologicznych. W: J. Przesmycka-Kamińska (red.), *Refleksja nad etycznymi i teoretycznymi podstawami pomocy psychologicznej. Prace Psychologiczne, XXXIX*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Straś-Romanowska, M., (2000). O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością psychologii. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Straś-Romanowska, M., (2003). Status metody projekcyjnej jako metody jakościowej. W: M. Łąguna, B. Lachowska (red.), *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Straś-Romanowska, M., (2005). Zmiana pozycji narracyjnej podmiotu jako przejaw jego rozwoju. Analiza biograficzna wybranych postaci literackich. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Street, E., Foot, H., (1989). The reliability of video viewing of family therapy interviews. *Journal of Family Therapy*, 11, s. 297-306.
- Such, J., Szcześniak, M., (1997). *Filozofia nauki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Suchańska, A., (1993), Kontrowersje wokół TAT. *Przegląd Psychologiczny*, XXXVI, 2, s. 239-248.
- Suchańska, A., (1994). *Test Apercepcji Tematycznej. Przez analizę treści do analizy procesu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Suchańska, A., (2007). *Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Suedfeld, P., Krell, R., Wiebe, R. E., Steel, G. D., (1997). Coping strategies in the narratives of holocaust survivors. *Anxiety Stress and Coping*, 10, s. 153-179.
- Svartvik, J., (red.), (1990). *The London-Lund corpus of spoken English: Description and research*. Lund, Sweden: Lund University Press.
- Symonds, M., (1931). *Diagnosing personality and conduct*. New York: D. Appleton-Century Company.
- Szczepański, J., (1971). *Odmiany czasu terażniejszego*. Warszawa.
- Szczukiewicz, P., (1998). *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szmajke A., (1999). *Autoprezentacja: maski, pozy, miny*. Olsztyn: Ursa Consulting.

- Sztuka, K., (2005). Wielogłosowość Ja a poczucie własnej wartości. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Tarnowski, A., Fila, U., (1998). Analiza światopoglądu człowieka na podstawie „Mapy Mojego Świata” jako element diagnozy psychologicznej. W: A. Gurycka (red.), *Jak ludzie spostrzegają swój świat?* Warszawa: Żak.
- Tarnowski, A., (1998). Humanieści, społeczni, pragmatycy. W: A. Gurycka (red.), *Jak ludzie spostrzegają swój świat?* Warszawa: Żak.
- Temple, B., (2006) Representation across languages: biographical sociology meets translation and interpretation studies. *Qualitative Sociology Review, Vol. II, 1*. Dostępne na stronie: http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/archive_eng.php. [26.09.2006].
- ten Have P., (2002). Reflections on transcription. *Cahiers de praxématique* 39, s. 21-43.
- ten Have, P., (1997). *Conversation Analysis as 'Empirical Philosophy*. Wystąpienie na konferencji: *Ethnomethodology, an improbable sociology?* Cerisy-la-Salles, France.
- ten Have, P.I (1990). Methodological issues in conversation analysis. *Bulletin de Méthodologie Sociologique, 27*, s. 23-51.
- Thodorow, T., (1966). The Categories of Literary Narrative, *Communications, 8*, s. 125-151.
- Thompson, P., (2004). Pioneering the life story method. *International Journal of Social Research Methodology, 7* (1), s. 81-84.
- Thompson, R. A., (1999). Early Attachment and Later Development. W: J. Cassidy, P. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, s. 265-286. NY: Guilford.
- Thomson, J., (2005). Theme Analysis Of Narratives Produced By Children With And Without Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics, 19* (3), s. 175-190.
- Thorne, A., McLean, K. C., Lawrence, A. M., (2004). When Remembering Is Not Enough. Reflecting On Seld-Definig Memories In Late Adolescence. *Journal of Personality, 72*, s. 513-542.
- Tilley, S. A., (2003). Transcription Work: Learning Through Coparticipation In Research Practices. *Qualitative Studies In Education, 16*, 6, s. 835-851.
- Tobin, G. A., Begley, C. M., (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing, 48*(4), s. 388-396.
- Tokarska, U., (1999). W poszukiwaniu jedności i celu. Wybrane techniki narracyjne. W: A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tokarska, U., (2000). Terapia narracyjna: założenia teoretyczne, metody pracy, obszary zastosowań. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Tokarska, U., (2002). Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Tokarska, U., (2004). Narracja autobiograficzna we wspomaganiu rozwoju człowieka. W: E. Dryll, A. Cierka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Tokarska, U., (2005). Narracja autobiograficzna jako „opowieść” drogi w ujęciu C. Pearsona. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Tokarska, U., (2006). Narracyjne strategie wspomaganie rozwoju osobistego. *Psychologia Rozwojowa, 11*, 1, s. 55-68.
- Tomaszewski, T., (1975). *Psychologia*. Warszawa: PWN.

- Tomlin, R. S., Forrest, L., Pu, M-M., Kim, M-H., (2001). *Semantyka dyskursu*. W: T. A. VanDijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tryjarska, B., (2004). Operacjonalizacja pojęcia „skrypt życiowy”. W: M. Fajkowska-Stanik, K. Drat-Ruszczak, M. Marszał-Wiśniewska (red.), *Pułapki metodologiczne w badaniach empirycznych z zakresu psychologii klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Academica SWPS.
- Trzebińska, E., (1995). *Dwa wizerunki własnej osoby. Studia nad sposobami rozumienia siebie*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Trzebińska, E., (2004). Eksperymentalna manipulacja organizacją „Ja” w badaniach nad odpornością psychiczną. W: M. Fajkowska-Stanik, K. Drat-Ruszczak, M. Marszał-Wiśniewska (red.), *Pułapki metodologiczne w badaniach empirycznych z zakresu psychologii klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Academica SWPS
- Trzebiński, J., (2002a). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Trzebiński, J., (2002b). Autonarracje nadają kształt życiu człowieka. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Trzebiński, J., (2004). Narracyjne doświadczanie i narracyjna refleksja. W: L. Pytka, T. Rudowski (red.), *Samoświadomość i jakość życia*. Warszawa: Eneteia.
- Trzebiński, J., (2005). Narracyjny kontekst myślenia i działania. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Trzeciakowska A., (1993). Rodowód metody obserwacji, samoobserwacji i sprawozdań słownych. *Człowiek i Społeczeństwo*, 10, s. 53-67.
- Trzopek, J., (2006). *Filozofie psychologii. Naturalistyczne i antynaturalistyczne podstawy psychologii współczesnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Twine, F. W., (2006). Visual ethnography and racial theory: Family photographs as archives of interracial intimacies. *Ethnic and Racial Studies*, 29 (3), s. 487-511.
- Tyszka, T., (1995). Wprowadzenie. Dawne i nowe spory wokół introspekcji. Czy powrót do introspekcji? W: T. Tyszka (red.), *Czy powrót do introspekcji?* Warszawa: PWN.
- Uchnast, Z. Iskra, J., (2003). Doświadczenie cierpienia - jakościowa analiza zdarzeń życiowych. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Urbaniak-Zajac, D., Piekarski, J., (2003). Badania jakościowe - uwagi wprowadzające. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacja w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ustian, D., (2005a). Instrumenty konwersacyjne. Rozróżnienia, klasyfikacje, badania. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako spotkanie z człowiekiem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Ustian, D., (2005b). Pytania i inne instrumenty konwersacyjne. Zastosowania praktyczne podczas wywiadu diagnostycznego. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako spotkanie z człowiekiem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- van Dijk, T. A., (2001). Badania nad dyskursem. W: T. A. VanDijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- van Dijk, T. A., (2004). Działanie, opis działania i narracja. W: M. Głowiński (red.), *Narratologia*. Gdańsk: Słowo, obraz, terytoria.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A., (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- von Thun, S., (2003). *Sztuka rozmawiania*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Vopel, K. W., (2003). *Sztuka opowiadania, sztuka słuchania. Praktyczne wskazówki i ćwiczenia*. Kielce: Jedność.
- Weber, K., (1999). Concepts of Life History and Biography: Understanding Lifelong Learning? *Life History Project Paper 4*. Roskilde University
- Weber, M., (2002/2006). Pojęcie działania społecznego. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Węglowska-Rzepa, K., (2002). Badanie procesu indywidualizacji przy zastosowaniu wywiadu narracyjnego (analiza przypadku). W: M. Straś-Romanowska (red.), *Szkice psychologiczne. Doniesienia z badań. Aplikacje. Refleksje*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Weiland, S., (2003). Writers as readers in narrative inquiry: Learning from biography. W: R. Josselson, A. Lieblich, D. P. McAdams (red.), *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research. The narrative study of lives*, s. 199-214. Washington, DC: American Psychological Association.
- Wengraf, T., (2000). Uncovering the General from the Particular. From Contingencies to Typologies in the Understanding of Cases. W: P. Chamberlayne, J. Bornat, T. Wengraf (red.), *The Turn to Biographical Methods in Social Science: Comparative Issues and Examples* (140-163). London: Routledge.
- White, N. R., (1998). The Best Years of Your Life: Remembering Childhood in Autobiographical Texts. *Children & Society Volume*, 12, s. 48-59.
- Wicks, A., Whiteford, G., (2003). Value of life stories in occupation-based research. *Australian Occupational Therapy Journal*, 50, s. 86-91.
- Widera-Wysoczańska, A., (2002). Wykorzystanie metody jakościowej w badaniach psychologia klinicznego. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Szkice psychologiczne. Doniesienia z badań. Aplikacje. Refleksje*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wiklund, L., Lindholmb, L., Lindströmb, U. Å., (2002). Hermeneutics and narration: a way to deal with qualitative data. *Nursing Inquiry*, 9(2), s. 114-125.
- Wilk, K. M., (2001). Komputerowe wspomaganie jakościowej analizy treści. *ASK*, 10, s. 49-63.
- Wilson, A. E., Ross, M., (2003). The identity function of autobiographical memory: Time is on our side. *Memory*, 11(2), s. 137-149.
- Wilson, T. D. Dunn, E. W., (2004). Self-Knowledge: Its Limits, Value, and Potential for Improvement. *Annual Review of Psychology*, 55, s. 493-518.
- Wiseman, H., Barber, J. P., (2004). The Core Conflictual Relationship Theme Approach to Relational Narratives: Interpersonal Themes in the Context of Interpersonal Themes in the Context of Intergenerational Communication of Trauma. W: A. Lieblich, D. P. McAdams, R. Josselson (red.), *Healing Plots. Narrative Basis of Psychotherapy*. Washington: APA.
- Woike, B., Polo, M., (2001). Motive-related memories: Content, structure, and affect. *Journal of Personality*, 69, s. 391-415.
- Wolcott, H. F., (1990). *Writing Up a Qualitative Research*. Qualitative Research Methods Series, 20, A Sage University Paper.
- Woźniak, T., (2005). *Narracja w schizofrenii*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wrigley, M., (2001). Real Stories or Storied Realism? Forum: *Qualitative Social Research On-line Journal*, 2(2), dostępne: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.tm> [04.07.2005].
- Yannis, G., (2000). The Power of Tale – Using Narrative for Organisational Success. W: J. Allan, G. Fairtlough, B. Heinzen, Ch. Wiley (red.), *Storytelling in Organizations*. Oxford: Oxford University Press.

- Yevseyev, V. (2005). Measuring Narrativity in Literary Texts. W: J. C. Meister, T. Kindt, W. Schernus (red.), *In Narratology beyond Literary Criticism: Mediality-Disciplinarity* (s. 109-124). Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Zabinski, B., Valsiner, J., (2004). Affective Synthesis of the Other Through the Self: A new look at empathy. *International Conference on Dialogical Self*. Warszawa, 28 sierpnia, 2004.
- Zaborowski, Z., (1998). *Świadomość i samoświadomość człowieka*. Warszawa: Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Zeller, N., (1995). Narrating strategies for case reports. W: R. Wisniewski, J. A. Hatch (red.), *Life history and narrative*. London: Farmer Press.
- Zgólka, T., (1980). Społeczny status kompetencji lingwistycznej. W: A. Schaff (red.), *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*. Wrocław: Ossolineum.
- Ziemski, S., (1973). Problemy dobrej diagnozy. Warszawa: PWN.
- Ziller, R. C., (2000). Self-counselling through re-authored photo-self-narratives. *Counselling Psychology Quarterly*, 13, 3, 2000, s. 265-278.
- Zimbardo, P. G., Ruch, F. L., (1998). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zittoun, T., (2004). Empathy and the land of nevermore. *International Conference on Dialogical Self*. Warszawa, 28 sierpnia, 2004.
- Znanięcki, F., (1934/2006). Fakty i przedmioty kulturowe. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Żurko, M., (2004). Rekonstrukcja poczucia tożsamości na podstawie narracji: propozycja interpretacji tekstu biograficznego. W: E. Dryll, A. Cierka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Żylicz, P. O., (2002). Narracje a moralność. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Żylicz, P. O., (2004). Czy możliwa jest narracyjna psychologia rozwoju moralnego? W: E. Dryll, A. Cierka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

SPIS ZAŁĄCZNIKÓW W WERSJI SKRÓCONEJ

KWESTIONARIUSZ IAN	2
Załącznik 1. Arkusz dla sędziów kompetentnych (etap oceny trafności treściowej pierwszej puli pytań do kwestionariusza IAN).....	2
Załącznik 2. Pierwsza wersja kwestionariusza IAN po opinii sędziów i przed empiryczną selekcją pozycji	7
Załącznik 3. Arkusz dla sędziów kompetentnych (etap badania trafności kryterialnej kwestionariusza IAN).....	11
Załącznik 4. Dendrogram (efekt hierarchicznej analizy skupień dokonanej w celu empirycznej selekcji twierdzeń do kwestionariusza)	15
Załącznik 5. Trzecia wersja kwestionariusza IAN.....	16
Załącznik 6. Miara siły związku (eta kwadrat) między pozycją testową a skala, do której przynależy w kwestionariuszu IAN-3. W kolumnie na prawo – decyzja o usunięciu, odwróceniu lub pozostawieniu bez zmian danej pozycji.	19
Załącznik 7. Wyniki analizy czynnikowej dokonanej na pozycjach kwestionariusza IAN-3	20
Załącznik 8. Efekt analizy czynnikowej: Twierdzenia, które zostały usunięte ze skal .	21
Załącznik 9. Ostateczna wersja kwestionariusza IAN-R	22
Załącznik 10. Instrukcje dla sędziów kompetentnych (tworzenie podskali Upublicznianie – U)	24
Załącznik 11. Klucz do kwestionariusza IAN (zostały zachowane twierdzenia odrzucone na wcześniejszych etapach analizy)	25
Załącznik 12. Klucz do kwestionariusza IAN-R (wersja dla użytkownika)	27
GOTOWOŚĆ PACJENTA DO UCZESTNICZENIA W RELACJI	28
Załącznik 13. Gotowość pacjenta do uczestniczenia w relacji – skala szacunkowa opracowana przez Rogersa (cytowane za: Gąsiorowska, 1990)	28
INFORMACJE DLA OSÓB UCZESTNICZĄCYCH W BADANIU	30
Załącznik 14. Informacja skierowana do osób wypełniających kwestionariusz IAN-R wraz ze zgodą na uczestnictwo w drugim etapie badań.	30
PRZYKŁADY TRANSKRYPTÓW	31
Załącznik 15. Próbkę dwóch z 72 transkryptów wywiadów przeprowadzonych z osobami uczestniczącymi w badaniu.....	31
FRAGMENT LISTY SŁÓW UNIKALNYCH	39
Załącznik 16. Fragment listy słów unikalnych w całym korpusie tekstów wywiadów	39
MAKRO I JEGO DZIAŁANIE	40
Załącznik 17. Początkowy fragment klucza kodowego (Słownika zewnętrznego).....	40
Załącznik 18. Treść programu (makra) korzystającego z pliku zewnętrznego (słownika)	42
Załącznik 19. Przykładowy efekt działania makra (najpierw przedstawiona jest tabela kodów wraz z naliczeniami, a następnie treść analizowanego pliku).	47
ANALIZY STATYSTYCZNE	50
Załącznik 20. Efekty analizy skupień – statystyki opisowe dla skupień.....	50
Załącznik 21. Efekty analizy skupień – testy post hoc w przypadku różnic między średnimi.....	52
Załącznik 22. Wyniki testu F (N = 72) dla wskaźników dodatkowych i opisowych w skupieniach	53
Załącznik 23. Średnie dla wskaźników opisowych i dodatkowych w skupieniach.....	54
Załącznik 24. Analiza wariancji – różnice średnich między skupieniami w zakresie wskaźników dodatkowych (testy post hoc).....	55
Załącznik 25. Określanie częstości w poszczególnych skupieniach w zakresie inklinacji, instrukcji, kolejności i metody (tabele krzyżowe i wyniki testu chi kwadrat).....	57

SPIS ZAŁĄCZNIKÓW W WERSJI PEŁNEJ (PŁYTA CD)

KWESTIONARIUSZ IAN	2
Załącznik 1. Arkusz dla sędziów kompetentnych (etap oceny trafności treściowej pierwszej puli pytań do kwestionariusza IAN).....	2
Załącznik 2. Pierwsza wersja kwestionariusza IAN po opinii sędziów i przed empiryczną selekcją pozycji	7
Załącznik 3. Arkusz dla sędziów kompetentnych (etap badania trafności kryterialnej kwestionariusza IAN).....	11
Załącznik 4. Dendrogram (efekt hierarchicznej analizy skupień dokonanej w celu empirycznej selekcji twierdzeń do kwestionariusza)	15
Załącznik 5. Trzecia wersja kwestionariusza IAN.....	16
Załącznik 6. Miara siły związku (eta kwadrat) między pozycją testową a skala, do której przynależy w kwestionariuszu IAN-3. W kolumnie na prawo – decyzja o usunięciu, odwróceniu lub pozostawieniu bez zmian danej pozycji.	19
Załącznik 7. Wyniki analizy czynnikowej dokonanej na pozycjach kwestionariusza IAN-3	20
Załącznik 8. Efekt analizy czynnikowej: Twierdzenia, które zostały usunięte ze skal	21
Załącznik 9. Ostateczna wersja kwestionariusza IAN-R	22
Załącznik 10. Instrukcje dla sędziów kompetentnych (tworzenie podskali Upublicznianie – U)	24
Załącznik 11. Klucz do kwestionariusza IAN (zostały zachowane twierdzenia odrzucone na wcześniejszych etapach analizy)	25
Załącznik 12. Klucz do kwestionariusza IAN-R (wersja dla użytkownika)	27
GOTOWOŚĆ PACJENTA DO UCZESTNICZENIA W RELACJI	28
Załącznik 13. Gotowość pacjenta do uczestniczenia w relacji – skala szacunkowa opracowana przez Rogersa (cytowane za: Gąsiorowska, 1990)	28
INFORMACJE DLA OSÓB UCZESTNICZĄCYCH W BADANIU	30
Załącznik 14. Informacja skierowana do osób wypełniających kwestionariusz IAN-R wraz ze zgodą na uczestnictwo w drugim etapie badań.	30
TRANSKRYPTY	31
Załącznik 15. 72 transkrypty wywiadów przeprowadzonych z osobami uczestniczącymi w badaniu.....	31
LISTA SŁÓW UNIKIALNYCH	39
Załącznik 16. Lista słów unikalnych w całym korpusie tekstów wywiadów	39
MAKRO I JEGO DZIAŁANIE	40
Załącznik 17. Klucz kodowy (Słownik zewnętrzny).....	40
Załącznik 18. Treść programu (makra) korzystającego z pliku zewnętrznego (słownika)	42
Załącznik 19. Przykładowy efekt działania makra (najpierw przedstawiona jest tabela kodów wraz z naliczeniami, a następnie treść analizowanego pliku).	47
ANALIZY STATYSTYCZNE	50
Załącznik 20. Efekty analizy skupień – statystyki opisowe dla skupień.....	50
Załącznik 21. Efekty analizy skupień – testy post hoc w przypadku różnic między średnimi.....	52
Załącznik 22. Wyniki testu F (N = 72) dla wskaźników dodatkowych i opisowych w skupieniach	53
Załącznik 23. Średnie dla wskaźników opisowych i dodatkowych w skupieniach.....	54
Załącznik 24. Analiza wariancji – różnice średnich między skupieniami w zakresie wskaźników dodatkowych (testy post hoc).....	55
Załącznik 25. Określanie częstości w poszczególnych skupieniach w zakresie inklinacji, instrukcji, kolejności i metody (tabele krzyżowe i wyniki testu chi kwadrat)	57

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Psychologii

EMILIA SOROKO

*Poziom autonarracyjności wypowiedzi
i użyteczność wybranych sposobów ich generowania
[załączniki]*

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem
Prof. dr hab. W. J. Paluchowskiego

2007

SPIS ZAŁĄCZNIKÓW W WERSJI SKRÓCONEJ

KWESTIONARIUSZ IAN	2
Załącznik 1. Arkusz dla sędziów kompetentnych (etap oceny trafności treściowej pierwszej puli pytań do kwestionariusza IAN).....	2
Załącznik 2. Pierwsza wersja kwestionariusza IAN po opinii sędziów i przed empiryczną selekcją pozycji.....	7
Załącznik 3. Arkusz dla sędziów kompetentnych (etap badania trafności kryterialnej kwestionariusza IAN).....	11
Załącznik 4. Dendrogram (efekt hierarchicznej analizy skupień dokonanej w celu empirycznej selekcji twierdzeń do kwestionariusza)	15
Załącznik 5. Trzecia wersja kwestionariusza IAN.....	16
Załącznik 6. Miara siły związku (eta kwadrat) między pozycją testową a skalą, do której przynależą w kwestionariuszu IAN-3. W kolumnie na prawo – decyzja o usunięciu, odwróceniu lub pozostawieniu bez zmian danej pozycji.	19
Załącznik 7. Wyniki analizy czynnikowej dokonanej na pozycjach kwestionariusza IAN-3.....	20
Załącznik 8. Efekt analizy czynnikowej: Twierdzenia, które zostały usunięte ze skal	21
Załącznik 9. Ostateczna wersja kwestionariusza IAN-R	22
Załącznik 10. Instrukcje dla sędziów kompetentnych (tworzenie podskali Upublicznianie – U)	24
Załącznik 11. Klucz do kwestionariusza IAN (zostały zachowane twierdzenia odrzucone na wcześniejszych etapach analizy).....	25
Załącznik 12. Klucz do kwestionariusza IAN-R (wersja dla użytkownika)	27
GOTOWOŚĆ PACJENTA DO UCZESTNICZENIA W RELACJI	28
Załącznik 13. Gotowość pacjenta do uczestniczenia w relacji – skala szacunkowa opracowana przez Rogersa (cytowane za: Gąsiorowska, 1990)	28
INFORMACJE DLA OSÓB UCZESTNICZĄCYCH W BADANIU	30
Załącznik 14. Informacja skierowana do osób wypełniających kwestionariusz IAN-R wraz ze zgodą na uczestnictwo w drugim etapie badań.	30
PRZYKŁADY TRANSKRYPTÓW	31
Załącznik 15. Próbką dwóch z 72 transkryptów wywiadów przeprowadzonych z osobami uczestniczącymi w badaniu.....	31
FRAGMENT LISTY SŁÓW UNIKALNYCH	39
Załącznik 16. Fragment listy słów unikalnych w całym korpusie tekstów wywiadów.....	39
MAKRO I JEGO DZIAŁANIE	40
Załącznik 17. Początkowy fragment klucza kodowego (Słownika zewnętrznego).....	40
Załącznik 18. Treść programu (makra) korzystającego z pliku zewnętrznego (słownika)	42
Załącznik 19. Przykładowy efekt działania makra (najpierw przedstawiona jest tabela kodów wraz z naliczeniami, a następnie treść analizowanego pliku).	47
ANALIZY STATYSTYCZNE	50
Załącznik 20. Efekty analizy skupień – statystyki opisowe dla skupień.....	50
Załącznik 21. Efekty analizy skupień – testy post hoc w przypadku różnic między średnimi.....	52
Załącznik 22. Wyniki testu F (N=72) dla wskaźników dodatkowych i opisowych w skupieniach	53
Załącznik 23. Średnie dla wskaźników opisowych i dodatkowych w skupieniach.....	54
Załącznik 24. Analiza wariancji – różnice średnich między skupieniami w zakresie wskaźników dodatkowych (testy post hoc)	55
Załącznik 25. Określanie częstości w poszczególnych skupieniach w zakresie inklinacji, instrukcji, kolejności i metody (tabele krzyżowe i wyniki testu chi kwadrat)	57

Ocena pozycji kwestionariuszowych

Oto pozycje kwestionariuszowe. (Pozycje poprzedzone myślnikiem są dopasowane do wymiaru w odwrotny sposób). Proszę przeczytać każdą z nich i określ czy dana pozycja Twoim zdaniem należy do wskazanego wymiaru treściowego. Zaznacz ✓ „TAK”, jeśli pozycja powinna znaleźć się w kwestionariuszu (= odpowiada, opisanemu we wstępie wymiarowi) lub „NIE” jeśli pozycja nie powinna się znaleźć w kwestionariuszu (= nie odpowiada, opisanemu we wstępie wymiarowi). Definicja wymiaru została powtórzona przed każdą serią pozycji. A może jest tak, że dana pozycja pasuje do innego z wskazanych obszarów treściowych? Proszę wtedy skorzystać z rubryki „Uwagi”, w którą proszę wpisać sugerowany obszar. Także inne Twoje uwagi są dla mnie bardzo cenne.

		TAK	NIE	Uwagi
A.	(samo)obserwacja/refleksja – kierowanie uwagi na doświadczenie wewnętrzne i zewnętrzne zdarzenia (szczególnie na siebie w kontekście tych zdarzeń); wymiar niespecyficzny			
1.	Z przyjemnością słucham, gdy inni opowiadają o swoich doświadczeniach.			
2.	Zauważam, że zmieniam się w ciągu mojego życia.			
3.	Lubię słuchać, gdy inni opowiadają o swoich sukcesach i porażkach.			
4.	Szukam okazji, aby przyjrzeć się swojemu życiu.			
5.	Lubię myśleć o sobie i swoim życiu.			
6.	Przeszłość jest dla mnie skarbnicą wiedzy o sobie.			
7.	Sądzę, że świat wewnętrzny innych ludzi jest ważniejszy niż to, co robią.			
8.	Lubię obserwować swoje reakcje na różne zdarzenia.			
9.	Zastanawiam się nad prawdziwymi motywami moich zachowań.			
10.	-Irytuje mnie obserwowanie siebie.			
11.	-Nie lubię podsumowywać swojego życia.			
12.	-Sądzę, że nie warto zagłębiać się w siebie.			
13.	Zwracam uwagę na drobne zmiany swojego samopoczucia.			
14.	Zastanawiam się nad sobą			
15.	-Uważam, że nie warto zgłębiać zamiarów innych ludzi.			
16.	Raz na jakiś czas staram się podsumować to, co się u mnie wydarzyło			

17.	Interesują mnie intencje innych ludzi			
		TAK	NIE	Uwagi
B.	wiązanie narracyjne – łączenie elementów doświadczenia zewnętrznego i wewnętrznego oraz przeszłego, teraźniejszego i przyszłego w opowieść o sobie; wymiar specyficzny; 1. aspekt wspomniania i wnioskowania autobiograficznego, przegląd życia 2. aspekt obrazu siebie i świata			
18.	Staram się godzić różne stanowiska, jakie miewam wobec jednej sprawy.			
19.	Staram się odkryć przesłanie spotykających mnie zdarzeń.			
20.	Powiedziałbym o sobie, że jestem bohaterem książki, jaką jest moje życie.			
21.	Staram się odnaleźć w mojej przeszłości i chwili obecnej wspólną nić.			
22.	Mam tendencję do doszukiwania się sensu w wydarzeniach mojego życia, gdzie wg innych sensu nie ma.			
23.	Moje życie mogłoby być ciekawą historią dla innych.			
24.	Wspominam zdarzenia, które zadecydowały o tym, kim teraz jestem.			
25.	Mam takie wspomnienia, które wydają mi się kluczowe w moim życiu.			
26.	Zastanawiam się nad wpływem przeszłości na moje obecne życie.			
27.	-Nie staram się doszukiwać sensu w różnych zdarzeniach.			
28.	-Nie nazwałbym siebie bohaterem opowieści mojego życia.			
29.	-Nie myślę o tym, dlaczego jedni ludzie postępują tak, a inni inaczej.			
30.	-Moje życie jest zbyt mało interesujące dla innych.			
31.	-Nie sędzę, aby było warto rozmyślać o przeszłości.			
32.	-Z własnej przeszłości i tak niczego się nie można nauczyć.			
33.	Gdy zastanawiam się nad sobą, przychodzi mi do głowy jakaś metafora, bajka, mit lub inna fabuła.			
34.	- Nie tracę czasu na próby zrozumienia, co leży u podstaw czyichś czynów.			
35.	Jest dla mnie ważne zrozumieć, co i dlaczego wydarza się w relacjach między ludźmi, w których uczestniczę.			
36.	Potrafiłbym zatytułować swoje życie.			
37.	-To jak ludzie żyją nie zależy od ich przemyśleń o życiu.			
38.	- Moim życiem rządzi przypadek.			

39.	Zauważyłem, że moje życie posiada pewne powtarzalne tematy.			
40.	Mam poczucie, że wydarzenia w moim życiu łączą się w pewną całość.			
41.	Łatwiej przypominam sobie konkretne zdarzenia z mojego życia, niż ich daty			
42.	Warto czasami zrobić sobie bilans swojego życia			
43.	Zastanawiam się nad tym, jakie są związki między zdarzeniami z mojego życia			
		TAK	NIE	Uwagi
C.	relacjonowanie narracyjne – mówienie (sobie lub innym) o sobie i świecie w formie opowiadania (czyli zgodnie ze strukturą narracyjną: początek – rozwinięcie [bohater (intencje) – czas/miejsce – akcja] – zakończenie; związane z rozwojem kompetencji narracyjnej, jako „podtypu” kompetencji lingwistycznej, komunikacyjnej, społecznej (por. Nadolska, 1995); wymiar specyficzny;			
44.	Lubię opowiadać anegdoty z mojego życia.			
45.	Potrafię zrelacjonować zdarzenie, w którym uczestniczyłem tak, aby wywrzeć na innych wrażenie.			
46.	Ludzie mówią mi, że jestem dobry w opowiadaniu historyjek.			
47.	W czasach szkolnych lubiłem pisać wypracowania zainspirowane moim życiem.			
48.	Lubię opowiadać ludziom o tym, co mi się właśnie przytrafiło.			
49.	Mam ochotę ująć moje życie w spójną opowieść.			
50.	Mam ochotę opowiadać o moim życiu.			
51.	Chętnie opowiadam o sobie tak, jakbym był bohaterem książki, sztuki czy filmu.			
52.	Lubię opowiadać o sobie.			
53.	Piszę lub pisałem pamiętnik.			
54.	-Nie lubię mówić o swoim życiu			
55.	-Nie sprawdzam się jako osoba opowiadająca historie.			
56.	-W czasach szkolnych pisałem opowiadania z niechęcią.			
57.	-To, co przeżywam wolę zachować dla siebie.			
58.	-Wolę relacjonować fakty niż mówić o swoich przemyśleniach.			
59.	-Gdy coś mówię jest dla mnie ważne, aby nie ubarwiać rzeczywistości.			
60.	Gdy coś opowiadam zawsze włączam do tego moje przemyślenia.			

61.	Trudno mi mówić tylko o suchych faktach.			
62.	Lubię dodawać własne sądy do tego, co mówię.			
63.	Gdy coś opowiadam robię dygresje, które mają lepiej odzwierciedlić to, co chcę przekazać.			
64.	Opowiadając coś próbuję przekazać jakiś niuans, który wynika z moich przemyśleń.			
65.	-Dygresje u rozmówcy lub w literaturze denerwują mnie.			
66.	-Nie skupiam się na analizowaniu teraźniejszości pod kątem przyszłości lub przeszłości.			
67.	-Mówię krótko i na temat.			
68.	Posługuję się w rozmowie metaforami.			
69.	W rozmowie stosuję chwyt retoryczny, aby przekazać to, co chcę.			
70.	Moje historie są bardziej rozbudowane niż historie innych ludzi			
71.	Opowiadając, robię dygresje			
72.	Staram się opowiadać w żywy sposób, a nie ograniczając się do suchych opisów			
73.	Ludzie doceniają mój talent do opowiadania historii			
74.	Opowiadając o nawet zwyczajnym zdarzeniu staram się pokazać jego wszystkie okoliczności			
75.	Opowiadając staram się odnosić dzisiejsze zdarzenia do tego, co było lub będzie			
		TAK	NIE	Uwagi
D.	poczucie zrozumienia siebie i świata – efekt usensownienia, uspójnienia, własnego doświadczenia, pojawiający się w wyniku ujęcia doświadczenia w opowieść o sobie lub jego zrelacjonowania innym ludziom; wymiar specyficzny			
76.	Dzięki temu, że zastanawiam się nad swoim życiem lepiej rozumiem siebie i świat.			
77.	Mam wrażenie, że jeśli komuś coś opowiem, bardziej rozumiem siebie.			
78.	Mówię czasem do siebie, aby lepiej ogarnąć swoją sytuację.			
79.	-Nic mi nie daje zastanawianie się nad swoim życiem.			
80.	-Opowiadanie komuś o własnych przeżyciach to tylko strata czasu.			
81.	-„Lepsze zrozumienie siebie” to psychologiczny slogan, a nie autentyczna potrzeba człowieka.			
82.	-Jakość życia nie jest zależna od zrozumienia siebie.			
83.	Spisuję swoje przemyślenia, aby lepiej zrozumieć siebie.			
84.	Pomaga mi wyrażanie myśli i uczuć przy osobie bliskiej.			

85.	Potrafę nadać mojemu życiu sens.			
86.	To ode mnie zależy, w jaki sposób będę postrzegać sytuację życiową.			
87.	To ode mnie zależy, w jaki sposób będę rozumieć swoje życie.			

KWESTIONARIUSZ IAN - 1

Emilia Soroko

Kwestionariusz ten zawiera twierdzenia dotyczące preferencji w zakresie różnych sposobów myślenia oraz mówienia o sobie i o świecie. Proszę ustosunkować się do wszystkich twierdzeń w jeden z następujących sposobów:

A	Zgadzam się
a	Raczej się zgadzam
ab	Trudno powiedzieć
b	Raczej się nie zgadzam
B	Nie zgadzam się

Wybraną przez siebie odpowiedź zaznacz kółkiem.

Na przykład:

1.	Lubię mówić krótko i na temat.	A a ab b B
----	--------------------------------	------------

W kwestionariuszu nie ma dobrych lub złych odpowiedzi. Zakładam, że ludzie różnią się preferencjami dotyczącymi myślenia i mówienia o sobie.

A	Zgadzam się
a	Raczej się zgadzam
ab	Trudno powiedzieć
b	Raczej się nie zgadzam
B	Nie zgadzam się

1.	Z przyjemnością słucham, gdy inni opowiadają o swoich doświadczeniach.	A a ab b B
2.	Wolę relacjonować fakty niż mówić o swoich przemyśleniach.	A a ab b B
3.	Oglądając swoje zdjęcia z przeszłości nachodzi mnie myśl, że jestem dziś zupełnie innym człowiekiem.	A a ab b B
4.	Nic mi nie daje zastanawianie się nad swoim życiem.	A a ab b B
5.	Raz na jakiś czas staram się podsumować to, co się u mnie wydarzyło	A a ab b B
6.	Myślę czasem o rzeczach, o których nie wypada mówić.	A a ab b B
7.	Staram się odnaleźć w mojej przeszłości i chwili obecnej wspólną nić.	A a ab b B
8.	Zastanawiam się nad sobą	A a ab b B
9.	Piszę lub pisałem/pisałam pamiętnik.	A a ab b B
10.	Mam tendencję do doszukiwania się sensu w wydarzeniach mojego życia, gdzie według innych sensu nie ma.	A a ab b B
11.	W czasach szkolnych lubiłem/lubiłam pisać wypracowania zainspirowane moim życiem.	A a ab b B
12.	Moje życie mogłoby być ciekawą historią dla innych.	A a ab b B
13.	Przeszłość jest dla mnie skarbnicą wiedzy o sobie.	A a ab b B

14.	Gdy coś opowiadam zawsze włączam do tego moje przemyślenia.	A a ab b B
15.	Wspominam zdarzenia, które zadecydowały o tym, kim teraz jestem.	A a ab b B
16.	Lubię opowiadać o sobie tak, jakbym był/była bohaterem książki, sztuki czy filmu.	A a ab b B
17.	Zastanawiam się nad wpływem przeszłości na moje obecne życie.	A a ab b B
18.	Lubię słuchać, gdy inni opowiadają o swoich sukcesach i porażkach.	A a ab b B
19.	Często mam ochotę opowiadać o moim życiu.	A a ab b B
20.	Staram się odkryć przesłanie spotykających mnie zdarzeń.	A a ab b B
21.	Czasami, gdy się źle czuję, jestem w złym humorze.	A a ab b B
22.	Powiedziałbym/powiedziałabym o sobie, że jestem bohaterem książki, jaką jest moje życie.	A a ab b B
23.	Potrafię zrelacjonować zdarzenie, w którym uczestniczyłem/am tak, aby wywrzeć na innych wrażenie.	A a ab b B
24.	„Lepsze zrozumienie siebie” to psychologiczny slogan, a nie autentyczna potrzeba człowieka.	A a ab b B
25.	Moje życie jest zbyt mało interesujące dla innych.	A a ab b B
26.	W rozmowie stosuję chwyt retoryczny, aby przekazać to, co chcę.	A a ab b B
27.	Nie sądzę, aby było warto rozmyślać o przeszłości.	A a ab b B
28.	Lubię myśleć o sobie i swoim życiu.	A a ab b B
29.	Gdy zastanawiam się nad sobą, przychodzi mi do głowy jakaś metafora, bajka, mit lub inna fabuła.	A a ab b B
30.	Mówię czasem o rzeczach, na których się zupełnie nie znam.	A a ab b B
31.	Opowiadając o nawet zwyczajnym zdarzeniu staram się pokazać jego wszystkie okoliczności	A a ab b B
32.	Potrafiłbym/potrafiłabym zatytułować swoje życie.	A a ab b B
33.	Lubię opowiadać ludziom o tym, co mi się właśnie przytrafiło.	A a ab b B
34.	To jak ludzie żyją nie zależy od ich przemyśleń o życiu.	A a ab b B
35.	To ode mnie zależy, w jaki sposób będę postrzegać sytuację życiową.	A a ab b B
36.	Zauważyłem/am, że moje życie posiada pewne powtarzalne tematy.	A a ab b B
37.	Sądzę, że nie warto zagłębiać się w siebie.	A a ab b B
38.	Mam poczucie, że wydarzenia w moim życiu łączą się w pewną całość.	A a ab b B
39.	Lubię dodawać własne sądy do tego, co mówię.	A a ab b B
40.	Łatwiej przypominam sobie konkretne zdarzenia z mojego życia, niż ich daty	A a ab b B
41.	Ludzie mówią mi, że jestem dobry/dobra w opowiadaniu historyjek.	A a ab b B

42.	Nie ma w moim życiu, takiej sytuacji, której coś zawdzięczam.	A a ab b B
43.	Warto czasami zrobić sobie bilans swojego życia.	A a ab b B
44.	Interesują mnie intencje innych ludzi.	A a ab b B
45.	Opowiadanie komuś o własnych przeżyciach to tylko strata czasu.	A a ab b B
46.	Mam ochotę ująć moje życie w spójną opowieść.	A a ab b B
47.	Lubię opowiadać o sobie.	A a ab b B
48.	Wspominanie własnej przeszłości budzi moje negatywne emocje.	A a ab b B
49.	Sądzę, że świat wewnętrzny innych ludzi jest ważniejszy niż to, co robią.	A a ab b B
50.	Nie lubię mówić o swoim życiu	A a ab b B
51.	Jakość życia nie jest zależna od zrozumienia siebie.	A a ab b B
52.	Czasem odkładam do jutra to, co powinienem zrobić dzisiaj.	A a ab b B
53.	Nie sprawdzam się jako osoba opowiadająca historie.	A a ab b B
54.	Nie wszystkie moje przyzwyczajenia są dobre i pożądane.	A a ab b B
55.	Potrafię nadać mojemu życiu sens.	A a ab b B
56.	Lubię obserwować swoje reakcje na różne zdarzenia.	A a ab b B
57.	Trudno mi mówić tylko o suchych faktach.	A a ab b B
58.	Czasem się trochę przechwalam.	A a ab b B
59.	Staram się godzić różne stanowiska, jakie miewam wobec jednej sprawy.	A a ab b B
60.	Gdy coś opowiadam robię dygresje, które mają lepiej odzwierciedlić to, co chcę przekazać.	A a ab b B
61.	Zdarzyło mi się spóźnić do pracy lub na spotkanie.	A a ab b B
62.	Posługuję się w rozmowie metaforami.	A a ab b B
63.	Jest takie zdarzenie, które uznaję za punkt zwrotny mojego życia.	A a ab b B
64.	Moje historie są bardziej rozbudowane niż historie innych ludzi.	A a ab b B
65.	Mam takie wspomnienia, które wydają mi się kluczowe w moim życiu.	A a ab b B
66.	Zawsze jestem gotowy/gotowa przyznać się do popełnionych błędów.	A a ab b B
67.	Staram się opowiadać w żywy sposób, a nie ograniczając się do suchych opisów	A a ab b B
68.	Nie wszystkich ludzi, których znam, lubię.	A a ab b B
69.	Opowiadając staram się odnosić dzisiejsze zdarzenia do tego, co było lub będzie	A a ab b B
70.	Dzięki temu, że zastanawiam się nad swoim życiem lepiej rozumiem siebie i świat.	A a ab b B

71.	Z własnej przeszłości i tak niczego się nie można nauczyć.	A a ab b B
72.	Mam wrażenie, że jeśli komuś coś opowiem, bardziej zrozumiem siebie.	A a ab b B
73.	Lubię znać ważnych ludzi, gdyż wtedy sam czuję się ważniejszy/ważniejsza.	A a ab b B
74.	Przeżywam pozytywne emocje przypominając sobie swoją przeszłość.	A a ab b B
75.	Mówię czasem w myślach do siebie, aby lepiej ogarnąć swoją sytuację.	A a ab b B
76.	Zwracam uwagę na drobne zmiany swojego samopoczucia.	A a ab b B
77.	Nie tracę czasu na próby zrozumienia, co leży u podstaw czyichś czynów.	A a ab b B
78.	Upieram się czasem przy swoim zdaniu.	A a ab b B
79.	Pomaga mi wyrażanie myśli i uczuć przy osobie bliskiej.	A a ab b B
80.	Lubię opowiadać anegdoty z mojego życia.	A a ab b B
81.	To ode mnie zależy, w jaki sposób będę rozumieć swoje życie.	A a ab b B
82.	Jest takie wydarzenie, które bardzo mnie zmieniło.	A a ab b B
83.	Powiedziałem kiedyś o kimś coś złośliwego.	A a ab b B
84.	Zastanawiam się nad tym, jakie są związki między zdarzeniami z mojego życia	A a ab b B
85.	To, co przeżywam wolę zachować dla siebie.	A a ab b B
86.	Przypominam sobie zdarzenia, które wpłynęły na moją postawę wobec życia.	A a ab b B
87.	Zastanawiam się nad prawdziwymi motywami moich zachowań.	A a ab b B
88.	Opowiadając coś, robię dygresje.	A a ab b B
89.	Mam w mojej biografii taki „zwrot akcji”, którego nigdy nie zapomnę.	A a ab b B
90.	Jest dla mnie ważne zrozumieć, co i dlaczego wydarza się w relacjach między ludźmi, w których uczestniczę.	A a ab b B
91.	Zawsze postępuję zgodnie z zasadami, które głoszę.	A a ab b B
92.	Ludzie doceniają mój talent do opowiadania historii.	A a ab b B
93.	Moje życie mogłoby być dla innych przykładem, pocieszeniem lub przestrogą.	A a ab b B
94.	Irytuje mnie obserwowanie siebie.	A a ab b B
95.	Nie pamiętam żadnego wydarzenia z przeszłości, o którym mogę powiedzieć, że całkowicie mnie zmieniło.	A a ab b B
96.	Zdarzyło mi się nie dotrzymać obietnicy, gdy było mi to bardzo nie na rękę.	A a ab b B
97.	Szukam okazji, aby przyjrzeć się swojemu życiu.	A a ab b B
98.	Opowiadając coś próbuję przekazać jakiś niuans, który wynika z moich przemyśleń.	A a ab b B
99.	Spisuję swoje przemyślenia, aby lepiej zrozumieć siebie.	A a ab b B

Narracyjność a autonarracyjność

Zadaniem sędziów kompetentnych jest ocenić poziom narracyjności wygenerowanych wypowiedzi pisemnych uzyskanych od osób badanych. Wypowiedzi pisemne oceniane będą na podstawie definicji opowiadania oraz innych, wyróżnionych w literaturze przedmiotu, składników narracji. Wypowiedzi przyznać można od 0 do 3 punktów w zależności od tego, jak bardzo spełnione są wskazane niżej kryteria narracji.

Wypowiedź może być oznaczona mianem opowiadania, gdy kryteria opowiadania spełnione są: 1) w sposób jawny - spełnienie kryteriów definicyjnych narracji nie budzi wątpliwości, lub 2) w sposób częściowy - spełnione są wybrane kryteria lub dodatkowe kryteria, lub gdy narracyjność spostrzegana jest 3) intuicyjnie.

Proszę przeczytać poniższe definicje kryteriów oceny i posłużyć się załączonym schematem jako wskazówkami do oceny opowiadania.

1) Definicja opowiadania

Opowiadanie – wypowiedź przedstawiająca **ciąg zdarzeń** ułożonych w jakimś porządku czasowym i/lub przyczynowo-skutkowym, **postaci** w nich uczestniczące oraz **okoliczności**, w jakich się rozgrywały. Opowiadanie różni się od opisu tym, że relacjonuje zjawiska dynamicznie, najczęściej uporządkowane czasowo, natomiast opis zjawiska statyczne, najczęściej uporządkowane przestrzennie.

Lp.	Cecha definicyjna	Charakterystyka
1.	Ciąg zdarzeń (fabuła)	- przynajmniej 2 powiązane ze sobą czasowo zdarzenia (np. wskazane bezpośrednio przez słowa: <i>potem</i> , <i>następnie...</i> itp.); czasowość nie oznacza chronologiczności - przynajmniej 2 powiązane ze sobą przyczynowo-skutkowo zdarzenia (np. wskazane bezpośrednio przez słowa: <i>ponieważ</i> , <i>po to</i> , <i>aby...</i> itp.)
2.	Postaci (główna – bohater – i/lub poboczne)	- wyodrębniający się (np. przez częstość, wyrazistość) agens (wykonawca czynności), który podejmuje dowolne działanie, wykonuje czynność, jest w jakimś stanie; najczęściej podmiot zdań.
3.	Okoliczności	- zarysowanie czasu i miejsca zdarzeń

2) Częstkowe elementy narracji

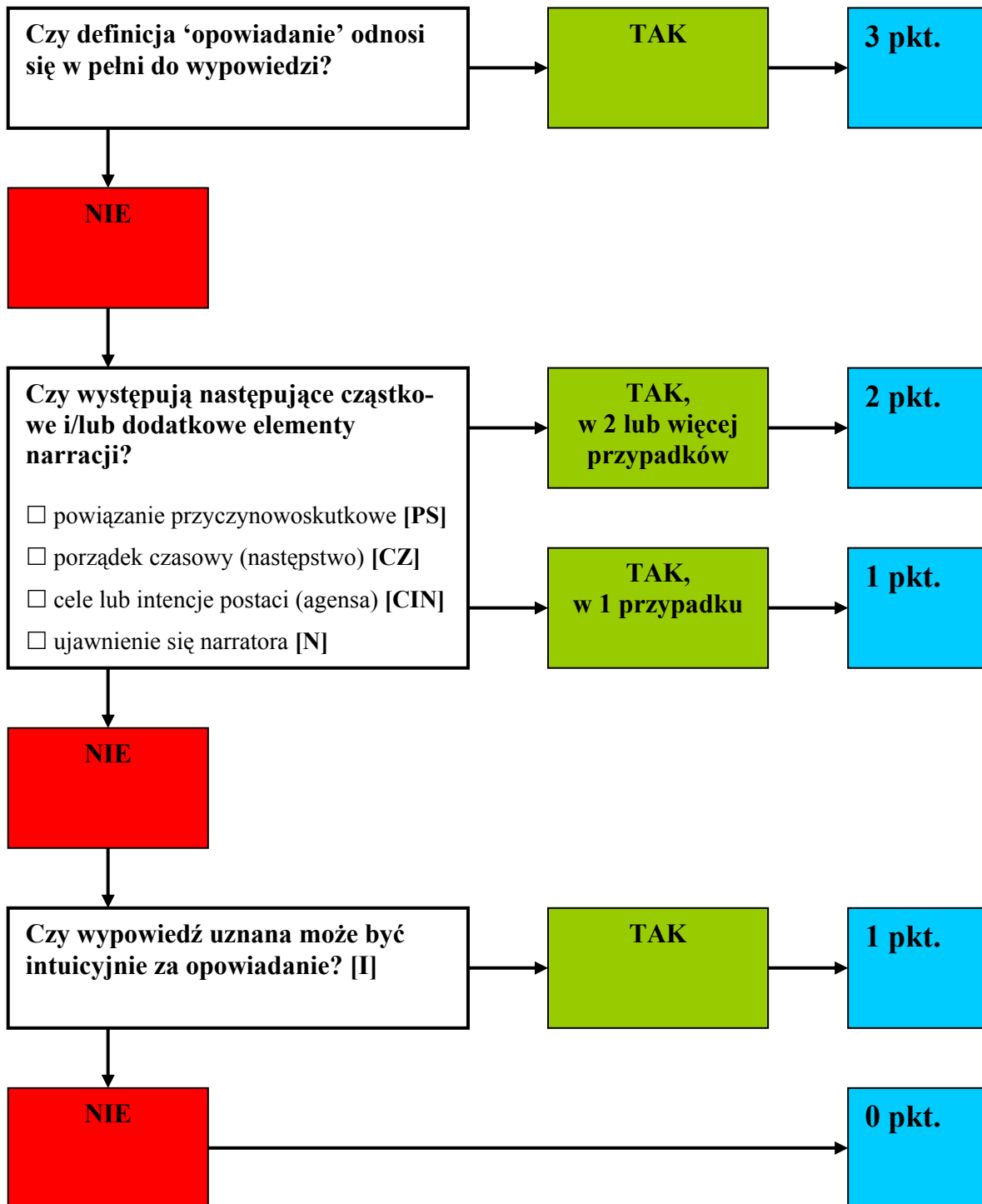
W wypowiedzi pojawiają się cząstkowe elementy narracji. Mogą pojawiać się w toku wypowiedzi lub na końcu dodatkowe kryteria narracji, jako konkludowanie wypowiedzi, spajanie jej.

Lp.	Cecha definicyjna	Charakterystyka
1.1.	Ciąg zdarzeń (fabuła): powiązanie przyczynowo- skutkowe [PS]	- przynajmniej 2 powiązane ze sobą czasowo zdarzenia (np. wskazane bezpośrednio przez słowa: <i>potem</i> , <i>następnie...</i> itp.); czasowość nie oznacza chronologiczności
1.2.	Ciąg zdarzeń (fabuła): porządek czasowy (następstwo) [CZ]	- przynajmniej 2 powiązane ze sobą przyczynowo- skutkowo zdarzenia (np. wskazane bezpośrednio przez słowa: <i>ponieważ</i> , <i>po to</i> , <i>aby...</i> itp.)
2.1.	Cele lub intencje postaci [CIN]	- ujawniane <i>ex post</i> intencje dowolnej postaci (czegoś chce, dokądś zmierza itp.), celów postaci, wskazanie powodów działania
2.2.	Ujawnienie się narratora [N]	- autor wypowiedzi ujawnia się i dystansuje się to tego, co powiedział; ocenia, konkluduje (także np. w słowach: <i>moim zdaniem</i> , <i>prawdopodobnie</i> , <i>jakby</i> , <i>być może</i> , <i>kojarzy mi się to z...</i>)

3) Ocena intuicyjna

Mimo niespełnienia przez wypowiedz wskazanych powyżej kryteriów, oceniający ma poczucie, że wypowiedź jest opowiadaniem. Kryterium to pozwala wyłowić niekonwencjonalne przypadki opowiadania. Oceniający korzysta ze swojego osobistego doświadczenia, zgodnie z założeniem, że ludzie kierują się przy rozumieniu (tekstów / świata) „narracyjną intuicją” – oceniają opowiadanie zgodnie z regułami gramatyki narracyjnej.

Proszę przeczytać tekst i przydzielić punkty, postępując zgodnie z poniższymi wskazówkami:



Standard zapisu wyników na ocenianym materiale: punktacja [uzasadnienie].
Np. 2 pkt. [PS, N], lub np. 1 pkt. [I]

Na przykład:

Zadanie 1.

A. Sójka przyleciała do lasu poszukać czegoś do zjedzenia. Zauważyła inną sójkę i daje jej znak. Zaraz odleci.

.....

B. Stoi ptak na polanie i się rozgląda. Jest chyba lato. Może szuka pożywienia.

.....

C. Na łące w lecie usiadł mały ptaszek. Jest kolorowy, swoim upierzeniem przyciąga wzrok, wyróżnia się barwami: czarną i błękitną. Wydaje charakterystyczny dla siebie dźwięk – pisk. Niedaleko być może znajduje się jego towarzysz, ale tego nie pokazuje już obraz na ekranie.

.....

D. Na zboczu wzgórza w słoneczny dzień siedziałyby sobie spokojnie sójka... gdyby się nie wystraszyła

.....

Zadanie 2.

A. Czerwony trójkąt idzie do żółtego kółka. Kółko ucieka, trójkąt wycofuje się, bo zrobiło mu się przykro i blednie. Kółko przychodzi do trójkąta. W trójkącie wzrasta nadzieja i czerwienieje.

.....

B. Żółte kółko ucieka przed czerwonym trójkątem. Trójkąt podejmuje różne próby dogonienia kółka. Gdy rezygnuje i robi się żółtym trójkątem podobnym do żółtego kółka, kółko nawiązuje kontakt.

.....

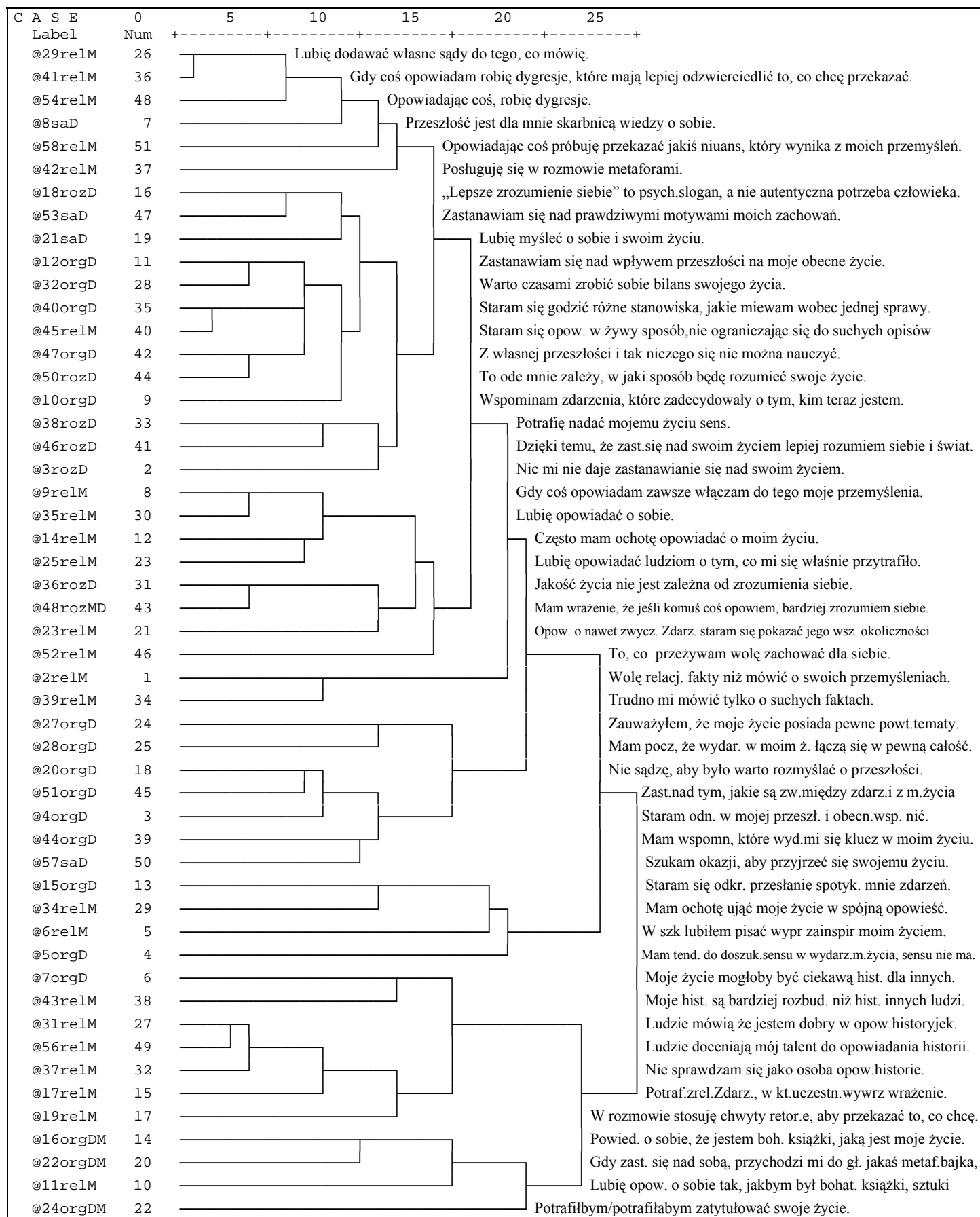
C. Obraz przedstawia dwie figury w dwóch kolorach: czerwony trójkąt i żółte koło. Figury znajdują się w ruchu: czerwony trójkąt zbliża się do żółtego koła, wówczas koło oddala się od niego. Za każdym razem, gdy trójkąt wydaje się być tuż obok, najbliżej, koła – koło oddala się w przeciwną stronę. Na końcu ma miejsce inna sytuacja: czerwony trójkąt zmienia swój kolor na żółty, a więc kolor koła. Koło wówczas zaczyna się przybliżać w jego stronę. Ruch ku trójkątowi przerywa zmiana jego koloru na wyjściowy – czerwony.

.....

D. Bardzo nieśmiały Pan Trójkącik próbowała poznać Panią Kuleczkę żółtą jak słońce. Niestety problemy miał nieliczne, wstyd odbierał mu mowę. Ma szczęście Trójkąta na niewerbalną zachętę odpowiedziała Kuleczka, przez co nasz amant mógł odzyskać swój kolor. Radość nie trwała długo... Różnice międzykształtne okazały się zbyt duże, aby przezwyciężyć wstyd Trójkąta.

.....

Załącznik 4 Dendrogram (efekt hierarchicznej analizy skupień dokonanej w celu empirycznej selekcji twierdzeń do kwestionariusza)



KWESTIONARIUSZ IAN -3

Emilia Soroko

Kwestionariusz ten zawiera twierdzenia dotyczące preferencji w zakresie różnych sposobów myślenia oraz mówienia o sobie i o świecie. Proszę ustosunkować się do wszystkich twierdzeń w jeden z następujących sposobów:

A	Zgadzam się
a	Raczej się zgadzam
ab	Trudno powiedzieć
b	Raczej się nie zgadzam
B	Nie zgadzam się

Wybraną przez siebie odpowiedź proszę zaznaczyć kółkiem, unikając o ile to możliwe odpowiedzi pośredniej (ab). Na przykład:

1.	Lubię mówić krótko i na temat.	A a ab b B
----	--------------------------------	------------

W kwestionariuszu nie ma dobrych lub złych odpowiedzi. Zakładam, że ludzie różnią się preferencjami dotyczącymi myślenia i mówienia o sobie.

A	Zgadzam się
a	Raczej się zgadzam
ab	Trudno powiedzieć
b	Raczej się nie zgadzam
B	Nie zgadzam się

1.	Wolę relacjonować fakty niż mówić o swoich przemyśleniach.	A a ab b B
2.	Nic mi nie daje zastanawianie się nad swoim życiem.	A a ab b B
3.	Staram się odnaleźć w mojej przeszłości i chwili obecnej wspólną nić.	A a ab b B
4.	Zawsze jestem gotowy/gotowa przyznać się do popełnionych błędów.	A a ab b B
5.	Mam tendencję do doszukiwania się sensu w wydarzeniach mojego życia, gdzie według innych sensu nie ma.	A a ab b B
6.	W czasach szkolnych lubiłem/lubiłam pisać wypracowania zainspirowane moim życiem.	A a ab b B
7.	Moje życie mogłoby być ciekawą historią dla innych.	A a ab b B
8.	Zdarzyło mi się kiedyś przyjmować pochwały, wiedząc, że należą się one komuś innemu.	A a ab b B
9.	Przeszłość jest dla mnie skarbnicą wiedzy o sobie.	A a ab b B
10.	Gdy coś opowiadam zawsze włączam do tego moje przemyślenia.	A a ab b B
11.	Wspominam zdarzenia, które zadecydowały o tym, kim teraz jestem.	A a ab b B
12.	Lubię opowiadać o sobie tak, jakbym był/była bohaterem książki, sztuki czy filmu.	A a ab b B

13.	Czasem się trochę przechwalam.	A a ab b B
14.	Zastanawiam się nad wpływem przeszłości na moje obecne życie.	A a ab b B
15.	Często mam ochotę opowiadać o moim życiu.	A a ab b B
16.	Staram się odkryć przesłanie spotykających mnie zdarzeń.	A a ab b B
17.	Powiedziałbym/powiedziałabym o sobie, że jestem bohaterem książki, jaką jest moje życie.	A a ab b B
18.	Potrafię zrelacjonować zdarzenie, w którym uczestniczyłem/am tak, aby wyrzeć na innych wrażenie.	A a ab b B
19.	„Lepsze zrozumienie siebie” to psychologiczny slogan, a nie autentyczna potrzeba człowieka.	A a ab b B
20.	Zdarzyło mi się obwiniać kogoś, mimo że wiedziałem/wiedziałam, że to ja popełniłem/popełniłam błąd.	A a ab b B
21.	W rozmowie stosuję chwyt retoryczny, aby przekazać to, co chcę.	A a ab b B
22.	Nie sądzę, aby było warto rozmyślać o przeszłości.	A a ab b B
23.	Lubię myśleć o sobie i swoim życiu.	A a ab b B
24.	Gdy zastanawiam się nad sobą, przychodzi mi do głowy jakaś metafora, bajka, mit lub inna fabuła.	A a ab b B
25.	Opowiadając o nawet zwyczajnym zdarzeniu staram się pokazać jego wszystkie okoliczności.	A a ab b B
26.	Mówię czasem o rzeczach, na których się zupełnie nie znam.	A a ab b B
27.	Potrafiłbym/potrafiłabym zatytułować swoje życie.	A a ab b B
28.	Lubię opowiadać ludziom o tym, co mi się właśnie przytrafiło.	A a ab b B
29.	Zauważyłem/am, że moje życie posiada pewne powtarzalne tematy.	A a ab b B
30.	Upieram się czasem przy swoim zdaniu.	A a ab b B
31.	Mam poczucie, że wydarzenia w moim życiu łączą się w pewną całość.	A a ab b B
32.	Lubię dodawać własne sądy do tego, co mówię.	A a ab b B
33.	Ludzie mówią mi, że jestem dobry/dobra w opowiadaniu historyjek.	A a ab b B
34.	Warto czasami zrobić sobie bilans swojego życia.	A a ab b B
35.	Mam ochotę ująć moje życie w spójną opowieść.	A a ab b B
36.	Czasem odkładam do jutra to, co powinienem/powinnam zrobić dzisiaj.	A a ab b B
37.	Lubię opowiadać o sobie.	A a ab b B
38.	Jakość życia nie jest zależna od zrozumienia siebie.	A a ab b B
39.	Nie sprawdzam się jako osoba opowiadająca historie.	A a ab b B
40.	Potrafę nadać mojemu życiu sens.	A a ab b B
41.	Trudno mi mówić tylko o suchych faktach.	A a ab b B
42.	Staram się godzić różne stanowiska, jakie miewam wobec jednej sprawy.	A a ab b B
43.	Zdarzyło mi się nie dotrzymać obietnicy, gdy było mi to bardzo nie na rękę.	A a ab b B

44.	Gdy coś opowiadam robię dygresje, które mają lepiej odzwierciedlić to, co chcę przekazać.	A a ab b B
45.	Posługuję się w rozmowie metaforami.	A a ab b B
46.	Moje historie są bardziej rozbudowane niż historie innych ludzi.	A a ab b B
47.	Mam takie wspomnienia, które wydają mi się kluczowe w moim życiu.	A a ab b B
48.	Staram się opowiadać w żywy sposób, a nie ograniczając się do suchych opisów.	A a ab b B
49.	Dzięki temu, że zastanawiam się nad swoim życiem lepiej rozumiem siebie i świat.	A a ab b B
50.	Nie wszystkie moje przyzwyczajenia są dobre i pożądane.	A a ab b B
51.	Z własnej przeszłości i tak niczego się nie można nauczyć.	A a ab b B
52.	Mam wrażenie, że jeśli komuś coś opowiem, bardziej zrozumie siebie.	A a ab b B
53.	To ode mnie zależy, w jaki sposób będę rozumieć swoje życie.	A a ab b B
54.	Zastanawiam się nad tym, jakie są związki między zdarzeniami z mojego życia.	A a ab b B
55.	To, co przeżywam, wolę zachować dla siebie.	A a ab b B
56.	Zastanawiam się nad prawdziwymi motywami moich zachowań.	A a ab b B
57.	Opowiadając coś, robię dygresje.	A a ab b B
58.	Ludzie doceniają mój talent do opowiadania historii.	A a ab b B
59.	Zawsze postępuję zgodnie z zasadami, które głoszę.	A a ab b B
60.	Szukam okazji, aby przyjrzeć się swojemu życiu.	A a ab b B
61.	Opowiadając coś próbuję przekazać jakiś niuans, który wynika z moich przemyśleń.	A a ab b B

Załącznik 6 Miara siły związku (eta kwadrat) między pozycją testową a skalą, do której przynależy w kwestionariuszu IAN-3. W kolumnie na prawo – decyzja o usunięciu, odwróceniu lub pozostawieniu bez zmian danej pozycji.

Związek pozycji i skali	Eta kwadrat	Związek pozycji i skali	Eta kwadrat	Skala, do której dana pozycja wnosi więcej	Różnica między (D) i (M)	Decyzja
k10M * (M)	0.69	k10M * (D)	0.70	D	0.01	odwrócić
k11D * (M)	0.71	k11D * (D)	0.60	M	-0.11	odwrócić
k12M * (M)	0.72	k12M * (D)	0.61	M	-0.11	bez zmian
k14D * (M)	0.55	k14D * (D)	0.70	D	0.15	bez zmian
k15M * (M)	0.78	k15M * (D)	0.64	M	-0.15	bez zmian
k16D * (M)	0.60	k16D * (D)	0.67	D	0.06	bez zmian
k17M * (M)	0.61	k17M * (D)	0.77	D	0.16	odwrócić
k18M * (M)	0.83	k18M * (D)	0.60	M	-0.23	bez zmian
k19D * (M)	0.78	k19D * (D)	0.62	M	-0.16	usunąć
k01M * (M)	0.79	k1M * (D)	0.77	M	-0.03	usunąć
k21M * (M)	0.67	k21M * (D)	0.61	M	-0.06	bez zmian
k22D * (M)	0.58	k22D * (D)	0.73	D	0.15	bez zmian
k23D * (M)	0.68	k23D * (D)	0.68	D	0.00	usunąć
k24M * (M)	0.71	k24M * (D)	0.67	M	-0.04	bez zmian
k25M * (M)	0.68	k25M * (D)	0.75	D	0.06	odwrócić
k27M * (M)	0.61	k27M * (D)	0.76	D	0.15	odwrócić
k28M * (M)	0.71	k28M * (D)	0.82	D	0.11	bez zmian
k29D * (M)	0.52	k29D * (D)	0.62	D	0.10	bez zmian
k02D * (M)	0.48	k2D * (D)	0.66	D	0.18	bez zmian
k31D * (M)	0.54	k31D * (D)	0.50	M	-0.04	bez zmian
k32M * (M)	0.60	k32M * (D)	0.52	M	-0.07	bez zmian
k33M * (M)	0.61	k33M * (D)	0.68	D	0.07	usunąć
k34D * (M)	0.65	k34D * (D)	0.79	D	0.15	bez zmian
k35M * (M)	0.72	k35M * (D)	0.77	D	0.05	odwrócić
k37M * (M)	0.65	k37M * (D)	0.74	D	0.08	usunąć
k38D * (M)	0.70	k38D * (D)	0.73	D	0.03	usunąć
k39M * (M)	0.69	k39M * (D)	0.72	D	0.03	usunąć
k03D * (M)	0.62	k3D * (D)	0.85	D	0.23	bez zmian
k40D * (M)	0.67	k40D * (D)	0.77	D	0.10	bez zmian
k41M * (M)	0.69	k41M * (D)	0.70	D	0.01	usunąć
k42D * (M)	0.57	k42D * (D)	0.62	D	0.05	bez zmian
k44M * (M)	0.78	k44M * (D)	0.69	M	-0.09	bez zmian
k45M * (M)	0.81	k45M * (D)	0.64	M	-0.17	bez zmian
k46M * (M)	0.77	k46M * (D)	0.82	D	0.05	bez zmian
k47D * (M)	0.60	k47D * (D)	0.61	D	0.01	bez zmian
k48M * (M)	0.65	k48M * (D)	0.45	M	-0.20	bez zmian
k49D * (M)	0.69	k49D * (D)	0.75	D	0.06	bez zmian
k51D * (M)	0.45	k51D * (D)	0.80	D	0.35	bez zmian
k52M * (M)	0.69	k52M * (D)	0.80	D	0.11	odwrócić
k53D * (M)	0.58	k53D * (D)	0.57	M	-0.01	bez zmian
k54D * (M)	0.48	k54D * (D)	0.84	D	0.36	bez zmian
k55M * (M)	0.75	k55M * (D)	0.56	M	-0.19	bez zmian
k56D * (M)	0.52	k56D * (D)	0.83	D	0.31	bez zmian
k57M * (M)	0.71	k57M * (D)	0.58	M	-0.14	bez zmian
k58M * (M)	0.73	k58M * (D)	0.70	M	-0.03	bez zmian
k05D * (M)	0.61	k5D * (D)	0.65	D	0.04	bez zmian
k60D * (M)	0.61	k60D * (D)	0.81	D	0.20	bez zmian
k61M * (M)	0.89	k61M * (D)	0.70	M	-0.19	bez zmian
k06M * (M)	0.71	k6M * (D)	0.64	M	-0.08	bez zmian
k07D * (M)	0.67	k7D * (D)	0.59	M	-0.08	odwrócić
k09D * (M)	0.63	k9D * (D)	0.67	D	0.01	bez zmian

Załącznik 7 Wyniki analizy czynnikowej dokonanej na pozycjach kwestionariusza IAN-3

Czynnik 1		Czynnik 2		Czynnik 3	
Dystansowanie (D)		Mówienie / opowiadanie (M)		Aspekt kulturowy (K)	
Udział War.wyj.	0.16446 7.071766	Udział War.wyj.	0.13649 5.86909	Udział War.wyj.	0.061224 2.632642
K54D	0.77	K57M	0.76	K24M	0.65
K49D	0.75	K44M	0.74	K12M	0.59
K34D	0.71	K61M	0.67	K35MD	0.57
K16D	0.70	K48M	0.65	K17MD	0.50
K60D	0.68	K58M	0.64	K27MD	0.37
K22D	0.66	K46M	0.63	K46M	0.35
K14D	0.65	K18M	0.63	K29D	0.33
K11DM	0.63	K32M	0.61	K7DM	0.32
K3D	0.61	K28M	0.59	K3D	0.26
K56D	0.54	K55M	0.53	K9D	0.25
K51D	0.54	K21M	0.51	K16D	0.24
K2D	0.52	K15M	0.49	K54D	0.22
K9D	0.51	K10MD	0.47	K47D	0.21
K5D	0.46	K25MD	0.43	K5D	0.18
K47D	0.45	K12M	0.38	K14D	0.18
K7DM	0.38	K7DM	0.32	K18M	0.17
K31D	0.37	K6M	0.29	K6M	0.16
K52MD	0.35	K27MD	0.23	K58M	0.15
K6M	0.34	K40D	0.23	K21M	0.14
K35MD	0.34	K17MD	0.21	K15M	0.13
K42D	0.31	K52MD	0.21	K22D	0.13
K27MD	0.30	K11DM	0.19	K25MD	0.12
K10MD	0.29	K49D	0.18	K48M	0.12
K17MD	0.27	K45M	0.17	K60D	0.11
K48M	0.26	K35MD	0.17	K11DM	0.10
K40D	0.25	K53D	0.17	K28M	0.05
K57M	0.17	K2D	0.13	K52MD	0.04
K44M	0.15	K31D	0.12	K57M	0.04
K29D	0.14	K9D	0.10	K45M	0.03
K55M	0.14	K60D	0.10	K31D	0.00
K15M	0.14	K56D	0.10	K56D	0.00
K61M	0.14	K47D	0.10	K51D	-0.04
K25MD	0.14	K42D	0.08	K55M	-0.06
K32M	0.13	K16D	0.06	K44M	-0.06
K12M	0.10	K22D	0.05	K49D	-0.07
K53D	0.10	K24M	0.04	K61M	-0.09
K24M	0.08	K29D	0.04	K34D	-0.10
K46M	0.01	K14D	0.04	K10MD	-0.11
K28M	0.00	K34D	0.03	K2D	-0.13
K58M	0.00	K51D	0.02	K40D	-0.22
K45M	-0.01	K5D	-0.03	K53D	-0.22
K21M	-0.06	K54D	-0.04	K42D	-0.25
K18M	-0.07	K3D	-0.04	K32M	-0.25

Załącznik 8 Efekt analizy czynnikowej: Twierdzenia, które zostały usunięte ze skal

Lp.		Czynnik	Czynnik	Czynnik
		1	2	3
1	K10MD	0.29	0.47	-0.11
2	K15M	0.14	0.49	0.13
3	K25MD	0.14	0.43	0.12
4	K27MD	0.30	0.23	0.37
5	K29D	0.14	0.04	0.33
6	K31D	0.37	0.12	0.00
7	K40D	0.25	0.23	-0.22
8	K42D	0.31	0.08	-0.25
9	K45M	-0.01	0.17	0.03
10	K47D	0.45	0.10	0.21
11	K52MD	0.35	0.21	0.04
12	K53D	0.10	0.17	-0.22
13	K5D	0.46	-0.03	0.18
14	K6M	0.34	0.29	0.16
15	K7DM	0.38	0.32	0.32

KWESTIONARIUSZ IAN-R

Emilia Soroko

Kwestionariusz ten zawiera twierdzenia dotyczące preferencji w zakresie różnych sposobów myślenia oraz mówienia o sobie i o świecie. Proszę ustosunkować się do wszystkich twierdzeń w jeden z następujących sposobów:

A	Zgadzam się
a	Raczej się zgadzam
ab	Trudno powiedzieć
b	Raczej się nie zgadzam
B	Nie zgadzam się

Wybraną przez siebie odpowiedź proszę zaznaczyć kółkiem, unikając o ile to możliwe odpowiedzi pośredniej (ab). Na przykład:

1.	Lubię mówić krótko i na temat.	A <input checked="" type="radio"/> a ab b B
----	--------------------------------	---

W kwestionariuszu nie ma dobrych lub złych odpowiedzi. Zakładam, że ludzie różnią się preferencjami dotyczącymi myślenia i mówienia o sobie.

A	Zgadzam się
a	Raczej się zgadzam
ab	Trudno powiedzieć
b	Raczej się nie zgadzam
B	Nie zgadzam się

1.	Nic mi nie daje zastanawianie się nad swoim życiem.	A a ab b B
2.	Staram się odnaleźć w mojej przeszłości i chwili obecnej wspólną nić.	A a ab b B
3.	Zawsze jestem gotowy/gotowa przyznać się do popełnionych błędów.	A a ab b B
4.	Zdarzyło mi się kiedyś przyjmować pochwały, wiedząc, że należą się one komuś innemu.	A a ab b B
5.	Przeszłość jest dla mnie skarbnicą wiedzy o sobie.	A a ab b B
6.	Wspominam zdarzenia, które zdecydowały o tym, kim teraz jestem.	A a ab b B
7.	Lubię opowiadać o sobie tak, jakbym był/była bohaterem książki, sztuki czy filmu.	A a ab b B
8.	Czasem się trochę przechwalam.	A a ab b B
9.	Zastanawiam się nad wpływem przeszłości na moje obecne życie.	A a ab b B
10.	Często mam ochotę opowiadać o moim życiu.	A a ab b B
11.	Staram się odkryć przesłanie spotykających mnie zdarzeń.	A a ab b B
12.	Powiedziałbym/powiedziałabym o sobie, że jestem bohaterem książki, jaką jest moje życie.	A a ab b B
13.	Potrafię zrelacjonować zdarzenie, w którym uczestniczyłem/am tak, aby wywrzeć na innych wrażenie.	A a ab b B
14.	Zdarzyło mi się obwinać kogoś, mimo że wiedziałem/wiedziałam, że to ja popełniłem/popełniłam błąd.	A a ab b B

A	Zgadzam się
a	Raczej się zgadzam
ab	Trudno powiedzieć
b	Raczej się nie zgadzam
B	Nie zgadzam się

15.	W rozmowie stosuję chwyt retoryczny, aby przekazać to, co chcę.	A a ab b B
16.	Nie sędzę, aby było warto rozmyślać o przeszłości.	A a ab b B
17.	Gdy zastanawiam się nad sobą, przychodzi mi do głowy jakaś metafora, bajka, mit lub inna fabuła.	A a ab b B
18.	Opowiadając o nawet zwyczajnym zdarzeniu staram się pokazać jego wszystkie okoliczności.	A a ab b B
19.	Mówię czasem o rzeczach, na których się zupełnie nie znam.	A a ab b B
20.	Lubię opowiadać ludziom o tym, co mi się właśnie przytrafiło.	A a ab b B
21.	Upieram się czasem przy swoim zdaniu.	A a ab b B
22.	Lubię dodawać własne sądy do tego, co mówię.	A a ab b B
23.	Warto czasami zrobić sobie bilans swojego życia.	A a ab b B
24.	Mam ochotę ująć moje życie w spójną opowieść.	A a ab b B
25.	Czasem odkładam do jutra to, co powinienem/am zrobić dzisiaj.	A a ab b B
26.	Zdarzyło mi się nie dotrzymać obietnicy, gdy było mi to bardzo nie na rękę.	A a ab b B
27.	Gdy coś opowiadam robię dygresje, które mają lepiej odzwierciedlić to, co chcę przekazać.	A a ab b B
28.	Moje historie są bardziej rozbudowane niż historie innych ludzi.	A a ab b B
29.	Staram się opowiadać w żywy sposób, nie ograniczając się do suchych opisów.	A a ab b B
30.	Dzięki temu, że zastanawiam się nad swoim życiem lepiej rozumiem siebie i świat.	A a ab b B
31.	Nie wszystkie moje przyzwyczajenia są dobre i pożądane.	A a ab b B
32.	Z własnej przeszłości i tak niczego się nie można nauczyć.	A a ab b B
33.	Zastanawiam się nad tym, jakie są związki między zdarzeniami z mojego życia.	A a ab b B
34.	To, co przeżywam, wolę zachować dla siebie.	A a ab b B
35.	Zastanawiam się nad prawdziwymi motywami moich zachowań.	A a ab b B
36.	Opowiadając coś, robię dygresje.	A a ab b B
37.	Ludzie doceniają mój talent do opowiadania historii.	A a ab b B
38.	Zawsze postępuję zgodnie z zasadami, które głoszę.	A a ab b B
39.	Szukam okazji, aby przyjrzeć się swojemu życiu.	A a ab b B
40.	Opowiadając coś próbuję przekazać jakiś niuans, który wynika z moich przemyśleń.	A a ab b B

Witaj, dziękuję za deklarację pomocy w selekcyonowaniu pytań do podskali w kwestionariuszu IAN-R.

Zadanie, które przed Tobą stawiam jest dwuetapowe. **Po pierwsze** proszę przeczytać załączone pozycje (z wyjątkiem tych wykreślonych) i wybierz wszystkie pytania, które Twoim zdaniem odwołują się do zmiennej UPUBLICZNIANIE. Definicję tej zmiennej znajdziesz poniżej. **Po drugie**, z tak wyodrębnionego podzbioru (dowolnej liczby twierdzeń) przyznaj od 1 do 3 punktów każdemu twierdzeniu, posługując się zasadą:

3 punkty – twierdzenie bardzo silnie związane z „upublicznianiem”;

2 punkty – twierdzenie dość silnie związane z „upublicznianiem”;

1 punkt – dla twierdzeń z „upublicznianiem” związanych umiarkowanie.

Co to jest **UPUBLICZNIANIE**? To skłonność (tendencja) osoby do ujawniania informacji o sobie (zdarzeniach ze swojego życia, przeżyciach, refleksjach) szerokiej publiczności (wielu osobom, z którymi wchodzi ona w relacje).

Np. upublicznianiem nie jest opowiadanie komuś bliskiemu o trapiącym problemie – ale jest nim opowiadanie większości z napotkanych osób o zdarzeniu, w jakim uczestniczyło się przed godziną na przystanku autobusowym. W „upublicznianiu” ważniejsze niż przekazanie subiektywnie ważnej treści jest oddziaływanie na publiczność (audytorium) – może mieć ono cechy autoprezentacyjne. Jeszcze jedna ważna sprawa – nie należy utożsamiać „upubliczniania” z mówieniem o błahych sprawach, gdyż może ono dotyczyć także „ekshibicjonizmu emocjonalnego”.

Jeszcze jedno.

Twierdzenia odwołujące się do zmiennej „upublicznianie” to takie, przy których każda odpowiedź respondenta, która jest skrajna („zgadzam się” versus „nie zgadzam się”) ma związek z „upublicznianiem”. Dlatego oprócz wyboru twierdzeń zaznacz, która odpowiedź świadczy o najwyższym nasyceniu tej cechy.

KWESTIONARIUSZ IAN – KLUCZ 1

Nr	Twierdzenie	Skala	Uwagi	Sygnatura pozycji	nr pytanie w IAN-R
1.	Wole relacjonować fakty niż mówić o swoich przemyśleniach.			-	
2.	Nic mi nie daje zastanawianie się nad swoim życiem.	D	odwrócone	K2D	1
3.	Staram się odnaleźć w mojej przeszłości i chwili obecnej wspólną nić.	D		K3D	2
4.	Zawsze jestem gotowy/gotowa przyznać się do popełnionych błędów.	L		K4L	3
5.	Mam tendencję do doszukiwania się sensu w wydarzeniach mojego życia, gdzie według innych sensu nie ma.		Usunięto po analizie czynnikowej	K5D	
6.	W czasach szkolnych lubiłem/lubiłam pisać wypracowania zainspirowane moim życiem.		Usunięto po analizie czynnikowej	K6M	
7.	Moje życie mogłoby być ciekawą historią dla innych.		Usunięto po analizie czynnikowej	K7DM	
8.	Zdarzyło mi się kiedyś przyjmować pochwały, wiedząc, że należą się one komuś innemu.	L		K8L	4
9.	Przeszłość jest dla mnie skarbnicą wiedzy o sobie.	D		K9D	5
10.	Gdy coś opowiadam zawsze włączam do tego moje przemyślenia.		Usunięto po analizie czynnikowej	K10MD	
11.	Wspominam zdarzenia, które zadecydowały o tym, kim teraz jestem.	D		K11DM	6
12.	Lubię opowiadać o sobie tak, jakbym był/była bohaterem książki, sztuki czy filmu.	K		K12M	7
13.	Czasem się trochę przechwalam.	L		K13L	8
14.	Zastanawiam się nad wpływem przeszłości na moje obecne życie.	D		K14D	9
15.	Często mam ochotę opowiadać o moim życiu.	M		K15M	10
16.	Staram się odkryć przesłanie spotykających mnie zdarzeń.	D		K16D	11
17.	Powiedziałbym/powiedziałabym o sobie, że jestem bohaterem książki, jaką jest moje życie.	K		K17MD	12
18.	Potrafię zrelacjonować zdarzenie, w którym uczestniczyłem/am tak, aby wyrzucić na innych wrażenie.	M/U		K18M	13
19.	„Lepsze zrozumienie siebie” to psychologiczny slogan, a nie autentyczna potrzeba człowieka.			K34D	
20.	Zdarzyło mi się obwiniać kogoś, mimo że wiedziałem/wiedziałam, że to ja popełniłem/popełniłam błąd.	L		K20L	14
21.	W rozmowie stosuję chwyt retoryczny, aby przekazać to, co chcę.	M		K21M	15
22.	Nie sądzę, aby było warto rozmyślać o przeszłości.	D	odwrócone	K22D	16
23.	Lubię myśleć o sobie i swoim życiu.			-	
24.	Gdy zastanawiam się nad sobą, przychodzi mi do głowy jakaś metafora, bajka, mit lub inna fabuła.	K		K24M	17

25.	Opowiadając o nawet zwyczajnym zdarzeniu staram się pokazać jego wszystkie okoliczności.	M		K25MD	18
26.	Mówię czasem o rzeczach, na których się zupełnie nie znam.	L		K26L	19
27.	Potrafiłbym/potrafiłabym zatytułować swoje życie.		Usunięto po analizie czynnikowej	K27MD	
28.	Lubię opowiadać ludziom o tym, co mi się właśnie przytrafiło.	M/U		K28M	20
29.	Zauważyłem/am, że moje życie posiada pewne powtarzalne tematy.		Usunięto po analizie czynnikowej	K29D	
30.	Upieram się czasem przy swoim zdaniu.	L		K30L	21
31.	Mam poczucie, że wydarzenia w moim życiu łączą się w pewną całość.		Usunięto po analizie czynnikowej	K31D	
32.	Lubię dodawać własne sądy do tego, co mówię.	M		K32M	22
33.	Ludzie mówią mi, że jestem dobry/dobra w opowiadaniu historyjek.			-	
34.	Warto czasami zrobić sobie bilans swojego życia.	D		K34D	23
35.	Mam ochotę ująć moje życie w spójną opowieść.	K		K35MD	24
36.	Czasem odkładam do jutra to, co powinienem/am zrobić dzisiaj.	L		K36L	25
37.	Lubię opowiadać o sobie.			-	
38.	Jakość życia nie jest zależna od zrozumienia siebie.			-	
39.	Nie sprawdzam się jako osoba opowiadająca historie.			-	
40.	Potrafię nadać mojemu życiu sens.		Usunięto po analizie czynnikowej	K40D	
41.	Trudno mi mówić tylko o suchych faktach.			-	
42.	Staram się godzić różne stanowiska, jakie miowam wobec jednej sprawy.		Usunięto po analizie czynnikowej	K42D	
43.	Zdarzyło mi się nie dotrzymać obietnicy, gdy było mi to bardzo nie na rękę.	L		K43L	26
44.	Gdy coś opowiadam robię dygresje, które mają lepiej odzwierciedlić to, co chcę przekazać.	M		K44M	27
45.	Posługuję się w rozmowie metaforami.		Usunięto po analizie czynnikowej	K45M	
46.	Moje historie są bardziej rozbudowane niż historie innych ludzi.	M		K46M	28
47.	Mam takie wspomnienia, które wydają mi się kluczowe w moim życiu.		Usunięto po analizie czynnikowej	K47D	
48.	Staram się opowiadać w żywy sposób, nie ograniczając się do suchych opisów.	M/U		K48M	29
49.	Dzięki temu, że zastanawiam się nad swoim życiem lepiej rozumiem siebie i świat.	D		K49D	30
50.	Nie wszystkie moje przyzwyczajenia są dobre i pożądane.	L		K50L	31
51.	Z własnej przeszłości i tak niczego się nie można nauczyć.	D	odwrócone	K51D	32
52.	Mam wrażenie, że jeśli komuś coś opowiem, bardziej zrozumie mnie.		Usunięto po analizie czynnikowej	K52MD	

53.	To ode mnie zależy, w jaki sposób będę rozumieć swoje życie.		Usunięto po analizie czynnikowej	K53D	
54.	Zastanawiam się nad tym, jakie są związki między zdarzeniami z mojego życia.	D		K54D	33
55.	To, co przeżywam, wolę zachować dla siebie.	M		K55M	34
56.	Zastanawiam się nad prawdziwymi motywami moich zachowań.	D		K56D	35
57.	Opowiadając coś, robię dygresje.	M		K57M	36
58.	Ludzie doceniają mój talent do opowiadania historii.	M		K58M	37
59.	Zawsze postępuję zgodnie z zasadami, które głoszę.	L		K60L	38
60.	Szukam okazji, aby przyjrzeć się swojemu życiu.	D		K60D	39
61.	Opowiadając coś próbuję przekazać jakiś niuans, który wynika z moich przemyśleń.	K		K61M	40

Załącznik 12 Klucz do kwestionariusza IAN-R (wersja dla użytkownika)

Podskala	Twierdzenia
Skala M↑	10, 13, 15, 18, 20, 22, 27, 28, 29, 34, 36, 37
Skala D	1↓, 2↑, 5↑, 6↑, 9↑, 11↑, 16↓, 23↑, 30↑, 32↓, 33↑, 35↑, 39↑
Skala K↑	7, 12, 17, 24, 40
Skala U↑	13, 20, 29, 37
Legenda: ↑ punktacja: A = 5, a = 4, ab = 3, b = 2, B = 1 ↓ punktacja odwrócona: A = 1, a = 2, ab = 3, b = 4, B = 5	
Uwaga: Aby obliczyć wynik w podskali M należy przypisać następujące wagi twierdzeniom, które jednocześnie należą do podskali U: nr 13 * 0,8; nr 20 * 0,8; nr 29 * 0,9; nr 37 * 0,9	

Załącznik 13 Gotowość pacjenta do uczestniczenia w relacji – skala szacunkowa opracowana przez Rogersa (cytowane za: Gąsiorowska, 1990)

Gotowość do uczestnictwa w relacji wyznaczona jest przez wiele zmiennych, z których większość została obszernie opisana w literaturze z zakresu psychologii społecznej i psychoterapii. Psychologa przeprowadzającego rozmowę interesuje fakt, na ile pacjent jest zaangażowany w to co mówi i w jaki sposób tego doświadcza. Najczęściej czynniki te oceniamy intuicyjnie bądź też przez porównanie zachowania i wypowiedzi różnych badanych. Podobnie jak w przypadku empatii i ciepła istnieje i tutaj możliwość względnej obiektywizacji ocen dokonywanych przez klinicystę. Możliwość taką daje nam zastosowanie wybranych fragmentów skal skonstruowanych przez C. Rogersa i służących do oceny poziomu terapeutycznego. Oceny dokonuje się na wybranych próbkach rozmowy. /C. Rogers, 1961, rozdz. VII/. Treść każdej skali obejmuje kontinuum psychologicznej aktywności, która rozpoczyna się na jednym krańcu sztywnym, statycznym i bezosobowym rodzajem psychologicznego funkcjonowania, a która rozwija się poprzez wyróżnione stadia do poziomu funkcjonowania charakteryzującego się zmiennością, płynnością i bezpośrednim doświadczaniem uczuć, odczuwanych jako głęboko własne i akceptowane. Próbkę ekspresyjnego zachowania się pacjentów oceniane w badaniach C. Rogersa wzięto z sytuacji, w których istniała atmosfera całkowitej wzajemnej akceptacji między terapeutą a pacjentem. Można zatem założyć, że w sytuacjach charakteryzujących się mniejszą akceptacją lub zagrożeniem, ekspresyjne zachowanie się wspomaganego będzie ujawniało cechy niższego stadium. W przypadku interesującej nas skali do oceny poziomu przeżywania aktywności psychologicznej jednostki ulega rozwojowi poprzez następujące stadia:

Stadium I

Pacjent opowiada wydarzenia, ale nie wyraża osobistego ustosunkowania się do nich. Może on opowiadać jakąś historię, z którą jest związany w jakiś sposób, ale nie traktuje siebie jako punktu odniesienia - nie mówi niczego o sobie, o swoich uczuciach, postawach czy reakcjach. Opowiadana historia nie jest "jego" historią. Jeżeli nawet pacjent wyraża osobiste odniesienie, to w treści wypowiedzi nie ujawnia niczego prywatnego ani emocjonalnego o sobie, lecz opisuje ogólnie znane aspekty swego życia. Jego sposób ekspresji zmierza bądź do wyrażenia istoty faktów bądź do dbałości o formę opowiadania.

Stadium II

Pacjent ustala powiązania między przedstawionym opowiadaniem a sobą samym przez to, że wyraża osobiste odniesienia. Jest jednak głównie zaangażowany w opowiadanie historii i nie wykracza poza to. Jakiegokolwiek uwagi czynione o prezentowanej historii nie zawierają osobistego odniesienia. Zadanie ich polega na uczynieniu historii bardziej zrozumiałej. Wszystkie emocje opisywane są jako część historii a nie pacjenta, a opowiadania nie wykraczają poza poziom czystego opisu. Sposób ekspresji w tym stadium może być mniej mechaniczny aniżeli w stadium. W pewnych wypadkach pacjent wykazuje zaangażowanie i pobudzenie emocjonalne, lecz poziom tego pobudzenia nie jest zróżnicowany.

Stadium III

Pacjent jest zaangażowany w opowiadanie historii, w której występują osobiste odniesienia. Wykracza czasami poza tę historię i wówczas czyni marginesowe uwagi o swoich reakcjach i odpowiedziach. Skojarzenia te jednakże oparte są wyłącznie na zewnętrznych czynnikach. Uwagi takie można traktować jako uczucia pacjenta w stosunku do opowiadanej historii, jako uczucia występujące w czasie opisywania wydarzeń bądź też jako wskazówki, co do osobistego znaczenia tych wydarzeń dla niego.

Pacjent skoncentrowany jest na tym, aby opowiedzieć historię lepiej lub bardziej szczegółowo, lecz opowiadanie jej nie służy do pokazania jakim on jest.

Stadium IV

Pacjent mówi wyraźnie o swoich uczuciach, o wyobrażeniu o sobie samym, przy czym on sam jest odniesieniem do swoich komentarzy. Chociaż komentarze te mogą być czynione w kontekście historii, to jednak ich funkcja nie polega na modyfikowaniu jej a opisywaniu siebie samego. W pewnych przypadkach pacjent może mieć trudności w opisywaniu siebie samego i wyrażenie tych trudności jest wystarczającą podstawą do oceny czwartego stadium. Najważniejsze jest to, że pacjent jest świadomy swoich uczuć i reakcji oraz jest zdolny do wyrażania ich. Czyni to, bp chce zakomunikować, jakim jest, nie traktuje jednak uczuć jako narzędzia do zrozumienia siebie samego.

Stadium V

Pacjent próbuje analizować siebie opierając się na własnych uczuciach. Analiza ta może przebiegać w kilku kierunkach. Pacjent może rozpocząć ją od swoich uczuć w pewnej dziedzinie i pracować nad ich zrozumienie, zróżnicowaniem lub uwarunkowaniem sytuacyjnym. Może również zaczynać od pewnego złożenia, jakie ma o sobie samym i próbować wyjaśnić jego genezę lub znaczenie, jakie ma ono dla niego. W piątym stadium pacjent jest zaangażowany w proces badania siebie w celu zrozumienia siebie samego. Proces ten może stwarzać pacjentowi wiele trudności, których wyrażanie jest dostateczną podstawą do oceny piątego stadium, pod warunkiem, że pacjent jest zdolny do wyrażania i badania swoich uczuć lub w sposób oczywisty prezentuje obraz siebie samego.

Stadium VI

Pacjent bada znaczenie swoich emocji albo koncepcję samego siebie i potrafi wykorzystać wyniki tej samooceny w dalszej analizie. Jego sformułowania o sobie dostarczają ogniw łączących różne opisy faktów albo ekspresję uczuć. W szóstym stadium pacjent wykorzystuje rezultaty badania samego siebie w określonych dziedzinach w celu uzyskania głębszego i bardziej wszechstronnego zrozumienia siebie samego.

Stadium VII

Pacjent nie potrzebuje opowiadania jako punktu wyjścia do analizy i zrozumienia swoich uczuć. Nie ma trudności w powiązaniu tego, co mówi i przedstawia jasny obraz siebie samego. Wie, jakie znaczenie mają dla niego jego myśli, czyny i uczucia. Łatwo przenosi się od jednego wewnętrznego związku do innego i jest zdolny do zintegrowania ich w swój doświadczany układ odniesienia.

Załącznik 14 Informacja skierowana do osób wypełniających kwestionariusz IAN-R wraz ze zgodą na uczestnictwo w drugim etapie badań.

Wyrażam zgodę na udział w badaniach naukowych prowadzonych w ramach przewodu doktorskiego przez mgr Emilię Soroko, pod kierunkiem opiekuna naukowego pracy, prof. dr. hab. W.J. Paluchowskiego (Instytut Psychologii UAM, tel. 061~8292350).

Badanie składa się z 2 etapów – pierwszym jest wypełnienie kwestionariusza, a drugim rozmowa na temat własnej biografii. Udział w pierwszej części badań nie musi oznaczać udziału w drugiej części – do dalszego etapu wybrane zostaną niektóre kwestionariusze.

Umieszczam mój nr telefonu na arkuszu w celu umożliwienia kontaktu ze mną, jeżeli zostanę wybrana(y) do drugiej części badań.

Kwestionariusze osób, których nie wybrano do drugiej części badań, zostaną zniszczone.

Mój numer telefonu:

.....

Załącznik 15 Próbka dwóch z 72 transkryptów wywiadów przeprowadzonych z osobami uczestniczącymi w badaniu. Część oznaczona na niebiesko to część będąca reakcją na bodziec narracyjny i poddawana analizie treści.

Płeć: kobieta

Data: 23.02.07, godz. 13:00

Całkowity czas trwania: 16:54

Czas trwania pierwszej części: 10:30

Czas trwania drugiej części: 6:24

Czas trwania pierwszej wypowiedzi: w części pierwszej: 3:00

Czas trwania pierwszej wypowiedzi w części drugiej: 1:09

Ilość słów w całości: 1 925

Ilość słów w części pierwszej: 1 184

Ilość słów w części drugiej: 741

Osoba badająca	Osoba uczestnicząca w badaniu: H8cB2C1cz1
<p>Zaproponuję Ci metaforę, pomyśl o swoim życiu, tak jakby było książką, księgą. Jak każda książka, można o życiu powiedzieć, że się składa z pewnych rozdziałów, że pewne rozdziały mają jakieś przesłania, które są możliwe do zrozumienia dopiero w kontekście całej opowieści, całej książki. Spróbuj opowiedzieć o takim rozdziale z twojego życia, o którym możesz powiedzieć, że jest w jakiś sposób trudny, czy negatywny.</p>	<p>Negatywny. (6) Ok co prawda jakoś, nie mam jakiś powiedzmy traumatycznych przeżyć, ani nie, nie, nie wiem nie zdarzyły się moim życiu jakieś takie rzeczy, dzięki Bogu (śmiech) i na razie odpukać, katastrofa, katastroficzne nic takiego, więc jakby były takie dwa wydarzenia ogólnie w moim życiu, które mogę powiedzieć, że dwa przedziały powiedzmy, jedno wydarzenie i jeden kawałek, powiedzmy przedział czasu, kiedy, kiedy powiedzmy nie wszystko działo się tak jak powinno i, więc jak miałam, moi rodzice długo starali się o dziecko, żebym miała jeszcze rodzeństwo i moja mama zaszła w ciążę jak miałam jakieś 8 lat pierwszy raz, znaczy się starali, w końcu wyszło i urodziła przedwcześnie i dziecko zmarło, no i bardzo to odbiło się powiedzmy na atmosferze w naszej rodzinie, moja mama bardzo, bardzo to przeżywała i właśnie chodziła do różnych lekarzy i pamiętam, <że jak byliśmy nawet na wakacjach ona cały czas płakała>, aczkolwiek to było na tyle dawno, że jak teraz to sobie wspominam to jest, pewne są takie wspomnienia, może albo wyparłam sama jakoś z pamięci, albo jest to tak trochę zatarte, ale wiem, że wtedy nie do końca jeszcze wszystko mi rodzice mówili, nie do końca było to, ja nie byłam w to tak zaangażowana na pewno i emocjonalnie i w ogóle jak oni, z tym, że kilka lat później urodziła mi się siostra, więc to też wpłynęło na to, że jakby tamto wydarzenie owszem jest, było bardzo ważne, ale jednak, jakby zbladło, wobec tej przyszłości, no i taki najtrudniejszy powiedzmy okres w moim życiu no to było, wydaje mi się, że tak jak większość osób ma taki okres powiedzmy od trzynastego do piętnastego roku życia, kiedy chciałam być zupełnie oryginalna i zupełnie inna i właśnie wydawało mi się, że jestem zupełnie inna, niż wszyscy, niezrozumiana i wtedy należałam też do harcerstwa, bardzo mocno się zaangażowałam i wtedy, i to był bardzo taki ciekawy i fajny epizod powiedzmy w moim życiu, ale z drugiej strony, wtedy w gimnazjum, bo chodziłam do gimnazjum i nie do końca się dogadywałam z ludźmi powiedzmy w mojej klasie, wszyscy wydawali jakbyś mi się mało interesujący, słuchałam takiej muzyki bardzo, powiedzmy ciężkiej, w ogóle nie dogadywałam się z moimi rodzicami, z moją mamą non stop się kłóciłam, po trzy, cztery razy dziennie. Byłam taka też dość zamknięta w sobie i uważałam, że jestem kimś niewiadomo, jakim, a poza tym byłam strasznie wtedy brzydka (śmiech) jeszcze miałam</p>

	<p>krótkie włosy i jakoś tak wtedy, tak przytyło mi się i wtedy jakoś, >ani siebie tak za bardzo nie akceptowałam tak jak, tak jak wyglądam i w sumie nie akceptowałam tak do końca< tego, jaka jestem, w jaki sposób się zachowuję, ale z drugiej strony nie umiałam tego w ogóle zmienić i wydaje mi się, że właśnie to był ten, ten taki negatywny dość, dość epizod. Były takie dwa, trzy lata [to był] ten okres gimnazjum, kiedy, kiedy tak nie szczególnie to wspominam. (8)</p>
<p>Czyli, czyli tak z, ja spróbuję powtórzyć pewne elementy, żeby zobaczyć, czy o to ci chodziło, czy ja dobrze rozumiałam. Czyli tak, wybrałaś takie, właściwie dwa momenty: jeden taki, gdzieś tam wcześniejszy jak miałaś około ośmiu lat, kiedy twoja mama próbowała zejść w ciąży, udało jej się, ale urodziła przedwcześnie dziecko, które zmarło i to jak te późniejsze okoliczności, może nie późniejsze okoliczności tylko to, że ona to przeżywała jakoś odbiło się na tobie, ale też nie wiem jak się odbiło na tobie</p>	<p>To znaczy się, ja wtedy też dużo, większy kontakt miałam z babcią (.) i pamiętam, że i tata się mną zajmował, jakoś tak, z tym, że moi rodzice bardzo chcieli, żeby wszystko było normalnie i ja sama bardzo chciałam, chciałam wyprzeć to jakby jak najszybciej z siebie powiedzmy to zdarzenie >no właśnie... koniec tych wakacji moja mama chodziła cały czas w słonecznych okularach< i to było takie, ja cały czas chciałam, żeby zdjęła, żeby wszystko było dobrze, ale wiedziałam, że wszystko nie było dobrze [i dlatego] dużo wtedy się modliłam (śmiech) do Boga, żeby jednak, ale, ale w sumie to nie było, też tak, że to nie pozostało we mnie, jakiś taki duży uraz, bo jakoś moi rodzice dużo ze mną, też rozmawiali, mówili, a z drugiej strony nie wszystkie informacje, nie wszystko do mnie też docierało, w jaki, jak moja mama, w jakiej była, powiedzmy depresji i jak źle się czuła, ponieważ starali się też to wszystko ukryć.</p>
<p>Czyli to, co było trudne to, to na przykład to, że miałaś takie poczucie, że nie dzieje się tak jakbyś chciała, że coś jest nie tak, a nie do końca masz do tego dostęp.</p>	<p>yhm. Dokładnie, dokładnie tak.</p>
<p>Rozumiem. A to drugie wydarzenie, czy ten drugi okres życia, to był taki czas gimnazjum, kiedy, tak jak ja to zapamiętałam, że ogólnie chodziło o to, że byłaś niezadowolona z siebie i ze swoich relacji z rodzicami.</p>	<p>To głównie tak.</p>
<p>To głównie.</p>	<p>A oprócz tego w klasie, też nie, nie, nie, miałam jedną taką bardzo dobrą koleżankę, ale i to nie było tak, że nie byłam, nie miałam problemów powiedzmy z nawiązywaniem kontaktów, aczkolwiek dużo ludzi wydawało mi się mało interesujących i mogłam uchodzić wręcz za osobę bardzo zarozumiałą (.) i, i to wydaje mi się, że z jednej strony nie chciałam być tak, a z drugiej strony byłam taka jaką nie chciałam być, to jest takie paradoksalne, ale...</p>
<p>Tak. To jest tak, że jakby z jednej strony</p>	<p>Zmienić...</p>

byłaś jakoś z siebie niezadowolona tak? A z drugiej strony nie byłaś w stanie tego...	
W żaden sposób tego zmienić, bo tak chciałaś właśnie tak...	Tak...
No właśnie, taki rodzaj dylematu	Dokładnie.
Ok. W takim razie, jeszcze cię o coś spytam, gdy tak sobie popatrzysz, właśnie na to, na ten trudny okres, obojętnie jeden czy drugi i pomyślisz, czy miało jakiś to na ciebie wpływ, na twoje późniejsze życie w ogóle.	Ten pierwszy powiedzmy nie koniecznie, znaczy, nie wydaje mi się. <u>Na pewno możliwe</u> , że jakoś to się odbiło, ale, ale zawsze chciałam potem bardzo mieć rodzeństwo to było, ale zawsze chciałam mieć, nawet jeszcze wcześniej, a później,(.) no na pewno miało wpływ, na pewno miało [na coś] na kontakt z rodzicami.
Później, czyli to drugie wydarzenie...	Drugie wydarzenie i ten okres, jakby po tym, (2) ale wydaje mi się, że ja powoli zaczynałam z tego wszystkiego wyrastać, że to w jakimś sensie może mnie ukształtowało, może do teraz potrafię być jakaś taka czasami wyniosła, czy nie wiem, zachowywać, nie umiem czasami, wiem, że czegoś w sobie nie lubię i nie umiem tego zupełnie zmienić i to mi zostało i myślę, że to będzie jeszcze trwać, ale, ale wydaje mi się, że to jest tak, to był na tyle mało powiedzmy traumatyczne i na tyle mało jakieś negatywne, że ja powoli, powoli zaczynałam z tego wyrastać, nie wydaje mi się, żeby w jakimś sensie to bardzo na mnie wpłynęło, lubię czasami tylko muzykę (śmiech) na pewno, której słuchałam i (.) myślę, że, że tak.
A gdy patrzysz z perspektywy dnia dzisiejszego to czy te znaczenia, nie wiem, przepraszam, czy te wydarzenia, czy to doświadczenie ma jakieś znaczenie dla ciebie.	(.) Myślę, że ma to były, kawałek jakby mojego życia, to, to znaczy nie, na pewno jakieś ma. Zresztą wtedy właśnie w harcerstwie, bo to była taka druga powiedzmy strona ucieczki, odskocznia, to tam poznałam dużo, dużo ludzi i z którymi do teraz mam kontakt, to jakby nie łączy się może z tym negatywnym, bo to są pozytywne aspekty, ale w sumie większość moich przyjaciół, mimo, że już dawno nie należymy do harcerstwa, ani nic to jednak trzymamy się razem i często się spotykamy i w sumie jesteśmy dosyć blisko, więc (.) wtedy właśnie to się właśnie tak zaczęło rozwijać, że może jak w domu nie do końca wychodziło, tak jak najbardziej ze znajomymi, ze znajomymi tak.
yhm. Mogłabyś powiedzieć, że czegoś cię to doświadczenie nauczyło?	Na pewno tak, na pewno tak, teraz zupełnie inaczej patrzę na jakby w sensie, ktoś chce być oryginalny i często wydaję mi się, że jest pretensjonalny, co znaczy, że sama chciałam być taka, sama dokładnie wiem, że była poniekąd śmieszna i w stylu ubierania się i w stylu wysławiania się i w ogóle zachowania, ale mam też większe zrozumienie na pewno dla ludzi w takim wieku, którzy, którzy dokładnie wiem, że jest to jakby naturalne, że człowiek w jakimś sensie chce zaznaczyć swoją indywidualność i szczególnie właśnie w takim okresie, a z drugiej strony jak widzę potem ludzi w moim wieku i jeszcze jak byłam w liceum to zawsze patrzyłam na nich trochę z przymrużeniem oka, jeżeli starali się <u>tak na siłę być</u> oryginalni, a widziałam, że to tak hmm tak nie jest do końca i że nie, że często wychodzi nie do końca tak jak oni chcą, czyli nie są oryginalni, czyli są właśnie tacy pretensjonalni.
Czyli tak jakby przez to doświadczenie, że	Innych ludzi tak.

miałaś to wcześniej to później mogłaś rozumieć inaczej zachowania innych ludzi.	
---	--

Płeć: Kobieta

Data: 30.01.07, godz.14:00

Całkowity czas trwania: 27:23

Czas trwania pierwszej części: 13:48

Czas trwania drugiej części: 23:35

Czas trwania pierwszej wypowiedzi: w części pierwszej: 6:40

Czas trwania pierwszej wypowiedzi w części drugiej: 4:11

Ilość słów w całości: 2 940

Ilość słów w części pierwszej: 1 490

Ilość słów w części drugiej: 1 450

Osoba badająca	Osoba uczestnicząca w badaniu H10cC1B2cz1
Zadam ci najpierw pytanie – co przyniosłaś i z jakim pozytywnym zdarzeniem lub doświadczeniem się to wiąże?	<p>To się okazało zdjęcie z wesela mojego kuzyna na którym byłam świadkową i to było takie bardzo bardzo fajne doświadczenie. Pierwszy raz byłam. To bardzo bliski mój kuzyn, się bardzo ucieszyłam w ogóle że mnie poprosił. I to było we wrześnie i bardzo w ogóle się wczułam w rolę wtedy, i już przyjechałam tydzień wcześniej. (krótki śmiech) Bo to w Gdyni było wesele, no kawalek drogi. No ale był wrzesień więc wolne jeszcze było i pojechałam tydzień wcześniej (krótki śmiech) i uczestniczyłam od początku do końca w przygotowaniu do tego wesela mojego kuzyna. Tak czułam, przeżywałam to samo co on chyba. (śmiech) Też pomagałam pani młodej się uszykować i byłam (.) oprócz matki panny młodej drugą osobą, która wiedziała, jak będzie panna młoda wyglądała, sukienkę widziałam wcześniej, tak się czułam taka wyróżniona (krótki śmiech) .I było też (.) fajne to było yy (.) pozytywnie się zaskoczyłam, bo na wesele sama pojechałam, (niewyraźnie) nie miałam kogo ze sobą zabrać niestety. I to był taki trochę minus tego wszystkiego, bo wiadomo, że rodzina się będzie dopytywała i (.) takie rzeczy. Tak się bałam trochę co będę odpowiadać. Nie lubię takich pytań, a często tak się zdarza, że (.) wujkowie się wypytyją, w ogóle męczą (śmiech). I jak to będzie, że pani świadkowa... A wiedziałam, że świadek będzie miał narzeczoną w ogóle. A tak się fajnie złożyło, że dwa dni przed weselem przyjechał mojego kuzyna kolega taki bardzo bliski, i (.) że (.) przez te dwa dni wcześniej tak się dogadywaliśmy, choć wcześniej w ogóle się nie znaliśmy, że wyszło na tym weselu, tak że w ogóle siedział koło mnie. Ten Damian. W ogóle Damian jest w wieku mojego kuzyna, jest siedem lat starszy ode mnie, ale w ogóle tak wyjątkowy człowiek i tak wspaniały, i tak się z nim wybawiłam, że przez całe wesele wszyscy myśleli, że my w ogóle jesteśmy parą. A my się znaliśmy dwa dni tylko. Tak fajnie się bawiliśmy. I to jest też fajne, bo do tej pory trzymamy kontakt, chociaż on jest w Anglii, bo on (.) trzy lata temu wyjechał do Anglii i tam pracuje. To wesele miało też taki fajny też plus tego, że mieszkałam u przyjaciela. <u>A bawiłam się tak no wyjątkowo w ogóle, wszyscy się śmiali, że ja byłam w ogóle ozdobą tego wesela, oprócz panny młodej to jeszcze ja (niewyraźnie) tak się w ogóle fajnie bawiliśmy wszyscy. I tak całe wesele było bardzo wyjątkowe, i fajnie, fajnie... Nie wiem co jeszcze mogę powiedzieć? (4) Nie wiem, no bo (.) mam jeszcze, jeszcze wzięłam zdjęcie, tylko, że w ogóle to... Nie mam do tego wspomnień takich konkretnych... po prostu z okresu gimnazjum yyy zdjęcie właśnie moich koleżanek, za którymi teraz tęsknię (.) No i (.) po prostu bardzo dobrze wspominam okres gimnazjum, <u>liceum już trochę mniej, ale w</u></u></p>

	<p>gimnazjum tak było naprawdę, tak jeszcze (.) wszyscy byli tacy (.) nie wiem, jak to określić ale (.) bardziej wyluzowani chyba jeszcze. Te więzi jakieś takie były (.) takie <u>mocniejsze</u>. To w liceum już się pozmiało. Już każdy tak się rozszedł trochę w swoją stronę, takie kliki były. Na studiach to już w ogóle. Dlatego właśnie często wracam do okresu gimnazjum, gdy się tak wszyscy trzymaliśmy razem, byliśmy <u>blisko zawsze</u>. I (.) tak samo z kolegami, mieliśmy fajnych w klasie kolegów, że zawsze się takie <u>śmieszne rzeczy</u> razem tworzyło. I w ogóle teraz tak czuję, że tego mi brakuje, że jest inaczej. Ale (.) ale (.) nie wiem (.) Jakoś tak nie potrafię przywołać jakiegoś konkretnego wydarzenia, ale bardzo mi się pozytywnie kojarzy <u>okres gimnazjum</u> i taka <u>jeszcze beztroska</u>. Takie beztroskie lata, jeszcze tak nikt <u>nie myślał co dalej</u>, tak wszyscy się tak fajnie dogadywali. Teraz tak (.) tak każdy swoją (.) w swoją drogę tak jakoś podąża dalej, tak się wydaje i mnie (.) Nie wiem (pociąga nosem) a w ogóle tak jeszcze pomyślałam, że często moje jakieś <u>pozytywne</u> jakieś wspomnienia to się kończą <u>negatywnie</u>. (pociąga nosem) Przepraszam muszę chusteczkę... (otwiera i zamyka torebkę). No niektóre takie wspomnienia fajne się <u>źle kończą</u> (wydaje dziwne spazmatyczne dźwięki, które mogą być zarazem płaczem, jak i śmiechem). (mówi przez nos) No ale tak staram się zawsze pamiętać to co było na początku, (spazmatyczne dźwięki) a nie na końcu. Także poza tymi takimi moimi wspomnieniami cały ten mój przyjazd do Poznania i rozpoczęcie właśnie nowych studiów (.) pierwszych studiów (śmiech) To mam tak (.) takie też doświadczenie fajne, bo przyjechałam tutaj <u>sama</u>, bez żadnych znajomych, przyjaciół. Wybrałam to miejsce... W ogóle byłam tak strasznie zaskoczona, że tu się dostałam do Poznania, bo (.) byłam zawstydzona w ogóle, bo tak złożyłam papiery tylko tak (.) dla samej siebie, nawet się nie chciałam przyznawać, że (śmiech) <u>złożyłam do Poznania</u>. (mówi śmiejąc się) Tak mi się wydawało, że to takie nierealne. Ale się, ale się udało i w ogóle sama <u>wyruszyłam</u>, sama <u>przyjechałam</u>, w ogóle sama przyjechałam z wielką torbą bo akurat nikt nie mógł mnie przywieźć. Nie wiedziałam w ogóle, <u>gdzie jest akademik</u>, chyba się z dwie godziny po Poznaniu szukałam z tą wielką torbą która ważyła chyba z sześćdziesiąt kilo(śmieje się głośno). Ale taka miałam satysfakcję jak <u>dotarłam</u> i wszystko się poukładało. No i też fajnie fajnie się mieszka. Na szczęście. Chociaż też były przygody. Ale się wszystko dobrze ułożyło. No (.) no zyskałam niby nowych przyjaciół, ale jeszcze nie wiem, czy to są przyjaciele ale ale myślę, że się udało mi... (4)</p>
<p>To teraz patrz. Sprawdź, czy Cię dobrze rozumiałam. Bo gdy poprosiłam cię o przyniesienie czegoś, co by ci się kojarzyło z pozytywnymi doświadczeniami z twojego życia no to pierwsze, co wspomniłaś, to była opowieść wokół tego zdjęcia pierwszego. Tamto pozytywne to co podkreśliłaś to było z jednej strony to że mogłaś uczestniczyć w</p>	<p>Tak.</p>

<p>ważnym wydarzeniu swojego kuzyna, jego ważnym wydarzeniu życiowym, to że byłaś w nie zaangażowana bardziej niż właściwie inni no plus jeszcze to, że później poznałaś owego Damiana i było wam bardzo że tak powiem przyjemnie spędzać czas na tym weselu i jeszcze utrzymujecie kontakt.</p>	
<p>A potem też od razu powiedziałaś o czym ważnym doświadczeniu... Tutaj może doświadczeniu może mniej, tutaj jakiś okres życia, gimnazjum i to co tam wybrałaś to było taki rodzaj zabawy czy jakiejś takiej swobody, jakby to można powiedzieć? cCo tam tak przyciągało?</p>	<p>No właśnie taka beztroska, takie takie takie takie fajne, takie spontaniczne sytuacje...</p>
<p>Beztroska i spontaniczne sytuacje. Yhm. A w tym kolejnym wydarzeniu, czy fragmencie życia o którym wspomniałaś, to był przyjazd tutaj. W ogóle dostanie się na studia i przyjazd do Poznania. No i tam podkreślałaś, no nie wiem, samodzielność?</p>	<p>Tak. No też bałam się strasznie, że sobie nie poradzę, że w ogóle nie odnajdę się, a jednak tak sobie sama udowodniłam, że to jest (.) że daję radę.</p>
<p>Yhm. Słuchaj. Chciałabym cię spytać może o to pierwsze doświadczenie najpierw dobrze? Gdybyś tak chciała spróbować, spróbowała byś powiedzieć, co to dla ciebie znaczy, mieć takie doświadczenie. No trudno mi powiedzieć o którym powiesz, o tym, że byłaś tak blisko ważnego doświadczenia życiowego swojego kuzyna, czy o tym, że poznałaś Damiana, odnośnie tego pierwszego zdarzenia. Tak jakby z punktu widzenia twojej biografii, jak sobie dzisiaj patrzysz na swoje życie, jakie to miało znaczenie? Ten ślub i to co wokół.</p>	<p>(3) Nie wiem jak (.) to w sumie o... (.) nie no tak to (.) to było takie (2) Nie wiem, to tak jak... Tak się czułam po prostu (3) <u>jakaś</u> wyróżniona, coś coś coś w tym, takim znaczeniu, że ...jak wracam do tego to właśnie wiem, że nie byłam zwykłym gościem tylko na tym weselu, i też zżyłam się z tym kuzynem jeszcze bardziej niż wcześniej, tak się do siebie zbliżyliśmy i teraz też właśnie mamy lepszy kontakt też ze sobą, i on też wie, że może na mnie liczyć i ja wiem teraz, że pewnie na niego też mogę liczyć, jak kiedyś będzie, może będzie musiał, bo może kiedyś czas kiedy będzie świadkiem (śmiech). To tak jak wracam właśnie do tego, do tego czasu. No i , no ale też chyba cieszę się, że że poznałam Damiana tak jakoś, że ta znajomość się tak nie nie skończyła od razu, z końcem wesela, tylko tak do tej pory, chociaż dzieli nas tyle (.)kilometrów. I teraz niedawno nawet przyjechał do Polski to też oczywiście pierwsze co to przyjechał do mnie na kawę, i pogadaliśmy, i bardzo się cieszę, że zy... że zyskałam jakąś (.) nową ... No można (.) <u>kumpla</u> to nie wiem (niewyraźnie) ale można to tak określić, bo <u>ufam mu</u> (.) naprawdę jest takim człowiekiem bardzo (3) no takim (.) fajnym.</p>

(Śmiech) Takim fajnym.	Takim fajnym.
Takim całkiem fajnym.	Nooo. No ale nie, to chociaż właśnie się obawiałam, bo o się cały czas śmieje, że też właśnie (.) niedawno (.) przed weselem miał taką przygodę (głośny wdech) i yy w ogóle narzeczona go (.) przekreśliła, i w ogóle się rozstali, i się śmiał się mój kuzyn, że Damian teraz <u>poluje</u> , bo już bo już siwieje powoli (chichocze), i (niewyraźnie) żebym uważała. Ale sobie wyjaśniliśmy, że to na pewno nie na tej zasadzie, że to do niczego na pewno nie będzie dążyło, tylko po prostu to, że się tak dogadujemy i że tak ma zostać, bo no nie wiem... Jak dla mnie... Na innym poziomie tak tego nie rozpatruję jak tylko <u>przyjaźń</u> . Właśnie to jest takie fajne.
No a gdybyś spróbowała powiedzieć teraz odnośnie tego okresu gimnazjum. Co to dla ciebie znaczy, że miałaś takie doświadczenie?	(4) Myślę, że tak właśnie mogę (.) się cieszyć, że (.) mogę wracać do tych lat i (.) właśnie w tych latach <u>tak podkreślić</u> to, że tak yyy (.) tak (.) no nie wiem ale.... Naprawdę tak mi się to kojarzy: gimnazjum to od razu podkreślał „o gimnazjum, to było tak fajnie w ogóle, <u>jakbym mogła wrócić to bym wróciła do tych czasów</u> ”, bo było wtedy tak właśnie, tak nie myślało się co będzie dalej, w ogóle kim chce zostać, kim chce być, takie wszystko było (.) okładane. Tak tak tak (.) no nie wiem, no teraz taki właściwie <u>ciężar się czuje</u> , że coś już muszę zdobyć, że coś muszę już wymyślić, myśleć o przyszłości, bo to już trzeba trzeba (.) coraz bliżej w ogóle jakiś (.) i i (.) już nie można tego odkładać. No i teraz tak <u>czuję</u> już taki tak trochę wewnętrznie, że to już jest trzeba myśleć. No właśnie chyba ja jestem jakaś taka zakrecona i roztrzępana, bo jak mam myśleć o tym, co dalej to się strasznie boję w ogóle tego pytania bo (.) nie wiem. I ten okres właśnie gimnazjum tak jakoś tak właśnie mi się tak dobrze kojarzy, że wtedy tak taka ulga była jeszcze. Tak tak w ten sposób tak to odczułam.
Okej.	

Załącznik 16 Fragment listy słów unikalnych w całym korpusie tekstów wywiadów

web frequency indexer: results	191	śmiech	81	ona
	189	mam	81	wydaje
date/time: 5/29/107 2:56	183	wtedy	80	życiu
word count: 68108	181	żeby	79	takich
unique words: 8422	166	dla	79	wszystkim
sort order: descending	163	czas	78	byłem
	161	chyba	...	
2727 to	160	od	...	
2074 że	159	jakieś	1	łat
2055 i	158	naprawdę	1	łatwiej
2011 się	151	jestem	1	łatwiejsze
1932 nie	151	myślę	1	ławce
1598 tak	151	trochę	1	łezka
1469 w	148	l	1	łezke
1360 no	146	powiedzmy	1	łobuz
1120 na	145	jakiś	1	łobuzerstwa
937 z	142	takiego	1	łokciach
760 jest	138	przez	1	łonowego
611 ale	137	zawsze	1	łuuuuu
601 było	134	sumie	1	łączenia
592 jak	134	więc	1	łódki
572 do	133	także	1	łożka
569 bo	133	te	1	żad
512 tam	132	była	1	žadną
499 właśnie	131	pewno	1	żaglach
486 po	130	być	1	żaglami
471 mi	128	ma	1	żaglowce
450 tym	128	tej	1	żaglowiec
441 też	127	taka	1	żarty
434 już	127	za	1	żebyśmy
423 mnie	125	które	1	żegnaliśmy
401 co	122	dużo	1	żenić
400 ja	122	są	1	żeśmy
398 o	116	bardziej	1	żona
390 a	113	później	1	życiem
390 takie	113	rzeczy	1	życiowa
372 tego	110	nawet	1	życiowego
357 wiem	108	mogę	1	życiowej
323 bardzo	106	cały	1	życiowych
310 coś	105	przykład	1	życiowemu
309 czy	103	jednak	1	życziwą
297 prostu	102	można	1	życzy
290 jakoś	100	powiedzieć	1	życzyli
265 sobie	94	nic	1	życzę
242 może	93	dobrze	1	żyję
235 ze	92	powiem	1	żyli
229 znaczy	90	kiedy	1	żywa
220 jeszcze	89	liceum	1	żywili
217 teraz	89	on	1	żywiot
215 2	85	dalej	1	żywot
215 wszystko	85	trzeba	1	żył
213 taki	84	3	1	ćwiczył
209 ogóle	83	będzie	1	ósemce
208 yyy	83	miałem	1	ósmu
204 jakby	83	takim	1	ówczesnym
204 tylko	82	domu		
194 był	82	tutaj		
193 ten	82	wiadomo		

processing time: 0.66 cpu
seconds.

Załącznik 17 Początkowy fragment klucza kodowego (Słownika zewnętrznego).

SŁOWO	KOD
(a jednak)	=FIGURA_NARRACYJNA
(być może)	=NIEPEWNOŚĆ
(był koniec)	=FIGURA_NARRACYJNA
(i nagle)	=FIGURA_NARRACYJNA
(i wtedy)	=FIGURA_NARRACYJNA
(jest koniec)	=FIGURA_NARRACYJNA
(na koniec)	=FIGURA_NARRACYJNA
(na końcu)	=FIGURA_NARRACYJNA
(na pewno)	=PEWNOŚĆ
(na początku)	=FIGURA_NARRACYJNA
(na przykład)	=PERSWAZ
(nie długo)	=NASTĘPSTWO_UPRZ
(okazało się)	=FIGURA_NARRACYJNA
(pewnego razu)	=FIGURA_NARRACYJNA
(po rok?)	=OKOL_PRZYSŁ_PRZESZŁOŚĆ
(po tym)	=NASTĘPSTWO_UPRZ
(to koniec)	=FIGURA_NARRACYJNA
(tylko i wyłącznie)	=PEWNOŚĆ
(w końcu)	=FIGURA_NARRACYJNA
(w przyszł*)	=OKOL_PRZYSŁ_PRZYSZŁOŚĆ
(w rok?)	=OKOL_PRZYSŁ_PRZESZŁOŚĆ
(w tym momencie)	=FIGURA_NARRACYJNA
XXX	=PAUZA1
X2X	=PAUZA2
X3X	=PAUZA3
X4X	=PAUZA4
X5X	=PAUZA5
X6X	=PAUZA6
X7X	=PAUZA7
X8X	=PAUZA8
X9X	=PAUZA9
X10X	=PAUZA10
X11X	=PAUZA11
X12X	=PAUZA12
X13X	=PAUZA13
X14X	=PAUZA14
X15X	=PAUZA15
X??X	=PAUZA16
X*X	=NIEWERBALNE
xyz	=URWANIE
lubię	=CZASOWNIKI_PREFER_IOS
chcę	=CZASOWNIKI_PREFER_IOS
wolę	=CZASOWNIKI_PREFER_IOS
wyberam	=CZASOWNIKI_PREFER_IOS
będ*	=CZASOWNIK_BYĆ_PRZYSZ
naj??????????	=PRZYMIOTNIKI_STOP
??sz[ae]	
naj??????????	=PRZYMIOTNIKI_STOP
?sz[ae]	
naj??????????	=PRZYMIOTNIKI_STOP
sz[ae]	
naj??????????s	=PRZYMIOTNIKI_STOP
z[ae]	
naj??????????sz	=PRZYMIOTNIKI_STOP

[ae]	
naj??????sz[ae]	=PRZYMIOTNIKI_STOP
naj??????sz[aey]	=PRZYMIOTNIKI_STOP
naj??????sz[ae]	=PRZYMIOTNIKI_STOP
naj??????sz[ae]	=PRZYMIOTNIKI_STOP
naj????sz[ae]	=PRZYMIOTNIKI_STOP
ja	=ZAIMEK_JA
moj[ae]	=ZAIMEK_JA
moją	=ZAIMEK_JA
mojej	=ZAIMEK_JA
mojego	=ZAIMEK_JA
mojemu	=ZAIMEK_JA
mój	=ZAIMEK_JA
moi	=ZAIMEK_JA
moim	=ZAIMEK_JA
moimi	=ZAIMEK_JA
moich	=ZAIMEK_JA
mi	=ZAIMEK_JA
mnie	=ZAIMEK_JA
mną	=ZAIMEK_JA
sobie	=ZAIMEK_JA
siebie	=ZAIMEK_JA
sam	=ZAIMEK_JA
sama	=ZAIMEK_JA
on	=ZAIMEK_ONI
mu	=ZAIMEK_ONI
ona	=ZAIMEK_ONI
jego	=ZAIMEK_ONI
jej	=ZAIMEK_ONI
oni	=ZAIMEK_ONI
ich	=ZAIMEK_ONI
jemu	=ZAIMEK_ONI
im	=ZAIMEK_ONI
go	=ZAIMEK_ONI
ją	=ZAIMEK_ONI
my	=ZAIMEK_MY
nas	=ZAIMEK_MY
nas[zi]	=ZAIMEK_MY
nasz???	=ZAIMEK_MY
nam	=ZAIMEK_MY
nami	=ZAIMEK_MY
się	=SIĘ
bywa	=SIĘ
nie	=ZAPRZECZENIE
wcale	=ZAPRZECZENIE
nic	=ZAPRZECZENIE
wszys*	=DUŻY_KWANT_POZ
zawsze	=DUŻY_KWANT_POZ
każ*	=DUŻY_KWANT_POZ
nigdy	=DUŻY_KWANT_NEG
nigdzie	=DUŻY_KWANT_NEG
żad*	=DUŻY_KWANT_NEG
nicz*	=DUŻY_KWANT_NEG
nikt	=DUŻY_KWANT_NEG

nikogo	=DUŻY_KWANT_NEG
prawdopodob*	=NIEPEWNOŚĆ
chyba	=NIEPEWNOŚĆ
jaki*	=NIEPEWNOŚĆ
jakoś	=NIEPEWNOŚĆ
jakaś	=NIEPEWNOŚĆ
jakąś	=NIEPEWNOŚĆ
raczej	=NIEPEWNOŚĆ
oczywi*	=PEWNOŚĆ
absolut*	=PEWNOŚĆ
wiadomo	=PEWNOŚĆ
wyłącznie	=PEWNOŚĆ
zdecydowanie	=PEWNOŚĆ
zupełnie	=PEWNOŚĆ
teraz	=OKOL_PRZYSL_RÓWNOCZ_T ERAŻ
dziś*	=OKOL_PRZYSL_RÓWNOCZ_T ERAŻ
dzis*	=OKOL_PRZYSL_RÓWNOCZ_T ERAŻ
właśnie	=OKOL_PRZYSL_RÓWNOCZ_T ERAŻ
nadal	=OKOL_PRZYSL_RÓWNOCZ_T ERAŻ
ciągle	=OKOL_PRZYSL_RÓWNOCZ_T ERAŻ
codzień	=OKOL_PRZYSL_RÓWNOCZ_T ERAŻ
wciąż	=OKOL_PRZYSL_RÓWNOCZ_T ERAŻ
ciągle	=OKOL_PRZYSL_RÓWNOCZ_T ERAŻ
dotychczas	=OKOL_PRZYSL_PRZESZŁOŚĆ
wczoraj*	=OKOL_PRZYSL_PRZESZŁOŚĆ
wtedy	=OKOL_PRZYSL_PRZESZŁOŚĆ
dawno	=OKOL_PRZYSL_PRZESZŁOŚĆ
dawniej	=OKOL_PRZYSL_PRZESZŁOŚĆ
zeszły	=OKOL_PRZYSL_PRZESZŁOŚĆ
lat*	=OKOL_PRZYSL_PRZESZŁOŚĆ
miesi*	=OKOL_PRZYSL_PRZESZŁOŚĆ
tygod*	=OKOL_PRZYSL_PRZESZŁOŚĆ
kiedyś	=OKOL_PRZYSL_PRZESZŁOŚĆ
zaraz	=OKOL_PRZYSL_PRZYSZŁOŚĆ
wkrótce	=OKOL_PRZYSL_PRZYSZŁOŚĆ
niespodzie*	=FIGURA_NARRACYJNA
wreszcie	=FIGURA_NARRACYJNA
zn[oó]w*	=FIGURA_NARRACYJNA
ponieważ	=SPÓJNIKI_WYNIKOWE
dlatego	=SPÓJNIKI_WYNIKOWE
gdyż	=SPÓJNIKI_WYNIKOWE
bo	=SPÓJNIKI_WYNIKOWE
kiedy	=SPÓJNIKI_WYNIKOWE
gdy	=SPÓJNIKI_WYNIKOWE
więc	=SPÓJNIKI_WYNIKOWE
aby	=SPÓJNIKI_CELU
by	=SPÓJNIKI_CELU
żeby	=SPÓJNIKI_CELU
dla	=SPÓJNIKI_CELU
i	=SPÓJNIKI_INNE
także	=SPÓJNIKI_INNE

też	=SPÓJNIKI_INNE
albo	=SPÓJNIKI_INNE
lecz	=SPÓJNIKI_INNE
ale	=SPÓJNIKI_INNE
zarówno	=SPÓJNIKI_INNE
niż	=SPÓJNIKI_INNE
jeśli	=SPÓJNIKI_INNE
jeżeli	=SPÓJNIKI_INNE
aż	=SPÓJNIKI_INNE
ani	=SPÓJNIKI_INNE
a	=SPÓJNIK_A
później	=NASTĘPSTWO_UPRZ
później*	=NASTĘPSTWO_UPRZ
najpierw	=NASTĘPSTWO_UPRZ
wcześniej	=NASTĘPSTWO_UPRZ
wcześniej*	=NASTĘPSTWO_UPRZ
potem	=NASTĘPSTWO_UPRZ
przedtem	=NASTĘPSTWO_UPRZ
przed	=NASTĘPSTWO_UPRZ
zanim	=NASTĘPSTWO_UPRZ
następnie	=NASTĘPSTWO_UPRZ
początko*	=NASTĘPSTWO_UPRZ
że	=MOWA_ZALEŻNA
naprawdę	=PERSWAZ
przecież	=PERSWAZ
nawet	=PERSWAZ
bardziej	=PERSWAZ
bardzo	=PERSWAZ
najbardziej	=PERSWAZ
choć	=PERSWAZ
akurat	=PERSWAZ
właściwie	=PERSWAZ
aaa	=PARALINGW
agresj[ae]	=RZECZ_INNE
alkohol*	=RZECZ_INNE
analizuje	=CZA_KOG
analizuje	=CZA_KOG
analizy	=RZECZ_INNE
bab*	=RZECZ_OS
bałem	=CZA_INNE
bezpieczeńst w*	=RZECZ_INNE
bezpiecznie	=PRZYSL
beztrosk?	=RZECZ_INNE
beztroskie	=PRZYM_INNE
beztroskiego	=PRZYM_INNE
beztroskości	=RZECZ_INNE
bić	=CZA_B
biorąc	=CZA_TER
blisk[aa]	=PRZYM_INNE
bliskich	=PRZYM_INNE
bliskim	=PRZYM_INNE
bliskimi	=PRZYM_INNE
bliskości	=RZECZ_INNE
bliskość	=RZECZ_INNE
bliżej	=PRZYSL
bliższ[ae]	=PRZYM_INNE

Załącznik 18 Treść programu (makra) korzystającego z pliku zewnętrznego (słownika)

```
Attribute VB_Name = "NewMacros"
Sub poSPSS()
Attribute poSPSS.VB_Description = "Makro zapisane 2007-02-21 przez Kleka"
Attribute poSPSS.VB_ProcData.VB_Invoke_Func = "Normal.NewMacros.poSPSS"
'
Call czyszczenie
Call statystykaTekstu

With Dialogs(wdDialogFileOpen)
.Name = "*.dic"
If .Display = -1 Then
.FileName = .Name
Call DoTrans(FileName, SetCase, SetWhole, SetWild)
End If
End With
koniec:
End Sub

Sub DoTrans(fname, mcase, mwhole, mwild)

Dim Pos1 As Long
Dim Licznik, znacznikTablicy As Integer

'maksymalna liczba kodów
start:
strInput = InputBox("Podaj oczekiwany liczbę kodów (<= max+1)")
If strInput = vbNullString Then
If StrPtr(strInput) = 0 Then
MsgBox "Wcisnieto 'Anuluj'"
GoTo start
Else
' wpisano pusty string i wybrano OK
GoTo start
End If
End If

ReDim liczenie(Val(strInput) - 1, 1) As Variant

'wypelniam tablice zerami
For i = 0 To UBound(liczenie)
liczenie(i, 0) = 0
Next i

If ActiveWindow.View.SplitSpecial = wdPaneNone Then
ActiveWindow.ActivePane.View.Type = wdNormalView
Else
ActiveWindow.View.Type = wdNormalView
End If

System.Cursor = wdCursorWait
Application.ScreenUpdating = False

Open fname For Input As #10 Len = 32767
Do While Not EOF(10)
Line Input #10, allwords
Pos1 = InStr(allwords, "=")
dword = Left(allwords, Pos1 - 1)
eword = Right(allwords, Len(allwords) - Pos1)
```

```

Selection.Find.ClearFormatting
Selection.Find.Replacement.ClearFormatting
With Selection.Find
.Text = "<" & dword & ">"
.Replacement.Text = "<" & eword & ">"
.Forward = True
.Wrap = wdFindContinue
.Format = False
.MatchCase = mcase
.MatchWholeWord = mwhole
.MatchWildcards = mwild
.MatchSoundsLike = False
.MatchAllWordForms = False
End With
'zamiana po jednym
With Selection.Find
Do While .Execute(Forward:= _
True, Format:=True, Replace _
:=wdReplaceOne) = True
With .Parent
Licznik = Licznik + 1
.Move Unit:=wdWord, Count:=1
End With
Loop ' czyli nastepna zamiana

'licznik do tablicy
'1. znajdz w tablicy eword
byl = True
For znacznikTablicy = 0 To UBound(liczenie)
If liczenie(znacznikTablicy, 0) = 0 Then
'3. jesli nie ma wpisz na kolejnej pozycji i dodaj stan licznika
liczenie(znacznikTablicy, 0) = eword
liczenie(znacznikTablicy, 1) = Licznik
byl = False
GoTo wyjdz
End If
If liczenie(znacznikTablicy, 0) = eword And byl = True Then
'2. jesli jest to dodaj stan licznika
liczenie(znacznikTablicy, 1) = liczenie(znacznikTablicy, 1) +
Licznik
byl = False
GoTo wyjdz
End If
Next znacznikTablicy
wyjdz:
Licznik = 0
End With

Loop 'czyli nastepne slowo
Close #10

Application.ScreenUpdating = True
System.Cursor = wdCursorNormal
'wypisz ilosci kodow
Selection.HomeKey Unit:=wdStory

For znacznikTablicy = 0 To UBound(liczenie)
'If liczenie(znacznikTablicy, 0) <> 0 Then bez if podaje wszystkie
liczebnoœci, zerowe te;
Selection.TypeText Text:=liczenie(znacznikTablicy, 0)
Selection.TypeParagraph
Selection.TypeText Text:=liczenie(znacznikTablicy, 1)
Selection.TypeParagraph

```

```

'End If
Next znacznikTablicy

Selection.HomeKey Unit:=wdStory, Extend:=wdExtend
Selection.ConvertToTable Separator:=wdSeparateByParagraphs,
NumColumns:=2, _
    NumRows:=UBound(liczenie), Format:=wdTableFormatNone,
ApplyBorders:=True, ApplyShading _
    :=True, ApplyFont:=True, ApplyColor:=True, ApplyHeadingRows:=True,
-
    ApplyLastRow:=False, ApplyFirstColumn:=True,
ApplyLastColumn:=False, _
    AutoFit:=True, AutoFitBehavior:=wdAutoFitFixed
End Sub
Sub czyszczenie()
' Makro przygotowujace plik do kodowania
' zapisane 2007-06-06 przez Kleka Pawel
,

System.Cursor = wdCursorWait
Application.ScreenUpdating = False
'usun formatowania
Selection.WholeStory
'Selection.ClearFormatting
'wszêdzie ma³e litery
Selection.Range.Case = wdLowerCase
'wywalamy zbêdne znaki
Dim lista(10, 1) As String
'lista(0, 0) = ","
'lista(0, 1) = ""
lista(1, 0) = ""
lista(1, 1) = ""
lista(2, 0) = "\\(\\.\\)"
lista(2, 1) = "XXX"
lista(3, 0) = "\\.\.\\.\"
lista(3, 1) = " XUX"
lista(4, 0) = "..."
lista(4, 1) = " XUX"
'lista(5, 0) = "\."
'lista(5, 1) = ""
lista(6, 0) = "\\[*\\]"
lista(6, 1) = ""
lista(7, 0) = "\\<"
lista(7, 1) = ""
lista(8, 0) = "\\>"
lista(8, 1) = ""

For i = 0 To UBound(lista)
    Selection.Find.ClearFormatting
    Selection.Find.Replacement.ClearFormatting
    With Selection.Find
        .Text = lista(i, 0)
        .Replacement.Text = lista(i, 1)
        .Forward = True
        .Wrap = wdFindContinue
        .Format = False
        .MatchCase = False
        .MatchWholeWord = False
        .MatchAllWordForms = False
        .MatchSoundsLike = False
        .MatchWildcards = True
    End With
    Selection.Find.Execute Replace:=wdReplaceAll
Next i

```

```

'pauzy w nawiasach okr¹g³ych
With Selection.Find
    .Text = "\([1-9]"
    .Replacement.Text = ""
    .Forward = True
    .Wrap = wdFindContinue
    .Format = False
    .MatchCase = False
    .MatchWholeWord = False
    .MatchAllWordForms = False
    .MatchSoundsLike = False
    .MatchWildcards = True
End With
With Selection.Find
    Do While .Execute(Forward:= _
    True, Format:=True) = True
        Selection.MoveLeft Unit:=wdCharacter, Count:=1
        Selection.Delete Unit:=wdCharacter, Count:=1
        Selection.TypeText Text:="X"
        Selection.MoveRight Unit:=wdWord, Count:=2
        Selection.TypeBackspace
        Selection.TypeBackspace
        Selection.TypeText Text:="X "
    Loop ' czyli nastepna zamiana
End With
    Application.ScreenUpdating = True
System.Cursor = wdCursorNormal
End Sub
Sub statystykaTekstu()
'Attribute statystykaTekstu.VB_Description = "Makro utworzone 2007-06-08
przez Kleka"
'Attribute statystykaTekstu.VB_ProcData.VB_Invoke_Func =
"Normal.NewMacros.licznik1"
'
' Makro utworzone 2007-06-08 przez Kleka

Dim v As Variant
Dim r As Range
Dim nr As Long
Dim i As Long

    v = Array(".", ",", "?", "<*>", "e", "y", "u", "i", "o", "a", _
    "<[a-z][a-z][a-z][a-z][a-z][a-z][a-z]>", "<[a-z][a-z][a-z][a-z][a-z][a-z][a-z]>", _
    "<[a-z][a-z][a-z][a-z][a-z]>", "<[a-z][a-z][a-z][a-z]>", "<[a-z][a-z][a-z][a-z]>", _
    "<[a-z][a-z]>", "<[a-z]>")
    w = Array(0, 0, 0, 0, 0, 0)
    o = Array("KROPKI", "PRZECINKI", "ZNAKI", "WYRAZY", "SYLABY",
"WYRAZY>7")

    System.Cursor = wdCursorWait
    Application.ScreenUpdating = False

With Selection.Find
    .ClearFormatting
    .Replacement.ClearFormatting
    .Format = False
    .Forward = True
    .MatchCase = False
    .MatchWildcards = True
End With
'zakres przeszukania
For Each r In ActiveDocument.StoryRanges

```

```

If r.StoryType = wdMainTextStory Or _
r.StoryType = wdFootnotesStory Or _
r.StoryType = wdEndnotesStory Then
r.Select
For i = 0 To UBound(v)
nr = 0
With Selection
.HomeKey wdStory
.Find.Execute Findtext:=v(i)
While .Find.Found = True
nr = nr + 1
.Find.Execute
Wend
End With
If i > 9 Then
w(5) = w(5) + nr
Else
If i > 3 Then
w(4) = w(4) + nr
Else
w(i) = nr
End If
End If
Next i
End If
Next r
Application.ScreenUpdating = True
System.Cursor = wdCursorNormal

'wypisz ilosci kodow
Selection.HomeKey Unit:=wdStory 'pocz¹tek strony
Selection.TypeParagraph
'wypisz zawartoœæ tablicy
For i = 0 To UBound(w)
Selection.TypeText Text:=o(i)
Selection.TypeParagraph
If i = 5 Then
Selection.TypeText Text:=w(3) - w(5)
Else
Selection.TypeText Text:=w(i)
End If
Selection.TypeParagraph
Next i

'i zamiana na tabelê
Selection.HomeKey Unit:=wdStory, Extend:=wdExtend
Selection.MoveDown Unit:=wdLine, Count:=1, Extend:=wdExtend 'bez tabeli
ze statystyka

Selection.ConvertToTable Separator:=wdSeparateByParagraphs,
NumColumns:=2, _
NumRows:=UBound(w) + 1, Format:=wdTableFormatNone,
ApplyBorders:=True, ApplyShading _
:=True, ApplyFont:=True, ApplyColor:=True, ApplyHeadingRows:=True,
_
ApplyLastRow:=False, ApplyFirstColumn:=True,
ApplyLastColumn:=False, _
AutoFit:=True, AutoFitBehavior:=wdAutoFitFixed
End Sub

```

Załącznik 19 Przykładowy efekt działania makra (najpierw przedstawiona jest tabela kodów wraz z naliczeniami, a następnie treść analizowanego pliku).

FIGURA_NARRACYJNA	2
NIEPEWNOŚĆ	6
PEWNOŚĆ	2
PERSWAZ	5
NASTĘPSTWO_UPRZ	4
OKOL_PRZYSŁ_PRZESZŁOŚĆ	4
OKOL_PRZYSŁ_PRZYSZŁOŚĆ	0
PAUZA1	4
PAUZA2	0
PAUZA3	0
PAUZA4	0
PAUZA5	0
PAUZA6	0
PAUZA7	0
PAUZA8	0
PAUZA9	0
PAUZA10	0
PAUZA11	0
PAUZA12	0
PAUZA13	0
PAUZA14	0
PAUZA15	0
PAUZA16	0
NIEWERBALNE	8
URWANIE	0
CZASOWNIKI_PREFER_1OS	0
CZASOWNIK_BYĆ_PRZYSZŁOŚĆ	4
PRZYMIOTNIKI_STOP	1
ZAIMEK_JA	17
ZAIMEK_ONI	0
ZAIMEK_MY	0
SIE	7
ZAPRZECZENIE	10
DUŻY_KWANT_POZ	5
DUŻY_KWANT_NEG	0
OKOL_PRZYSŁ_RÓWNOCZ_TERAŻ	8
SPÓJNIKI_WYNIKOWE	10
SPÓJNIKI_CELU	5
SPÓJNIKI_INNE	33
SPÓJNIK_A	6
MOWA_ZALEŻNA	8
PARALINGW	0
RZECZ_INNE	26
CZA_KÓG	2
RZECZ_OS	5
CZA_INNE	0
PRZYSŁ	18
PRZYM_INNE	7
CZA_B	6
CZA_TER	9
CZA_PRZE	30
BYĆ	4
CZA_PRZY	0
CZASOWNIKI_PREFER_3OS	0
PRZYM_STOP	5

O_CZASIE	2
CZA_DOS	2
PRZY_INNE	0
PRZSYŁ	0
O_ŻYCIU	1
CZA_PREF_3OS	0
CZA_PREF_1OS	0
CZA_MOW	0
CZA_MO	0
RZECZ_OSO	0
TAK	14
CZA_PREF	0
KROPKI	29
PRZECINKI	59
ZNAKI	3005
WYRAZY	529
SYLABY	934
WYRAZY>7	137

no <SPÓJNIKI_INNE> to w ogóle <BYĆ> miasteczko, gdzie <RZECZ_INNE> ręczna króluje wszem <SPÓJNIKI_INNE> wobec, gdzie <SPÓJNIKI_INNE> <RZECZ_OS> coś <CZA_TER>, coś <CZA_TER> do czynienia ze <RZECZ_INNE>, to <OKOŁ_PRZYSŁ_RÓWNO CZ_TERAŻ> z <RZECZ_INNE> <PRZYM_INNE>. no <SPÓJNIKI_INNE> <ZAIMEK_JA> <TAK> przez <RZECZ_INNE>, <SPÓJNIKI_WYNIKOWE> <ZAIMEK_JA> <PRZYSŁ> <ZAPRZECZENIE> mieszkam w buku, tylko w wiosce obok, <SPÓJNIKI_INNE> <PAUZA1> no <TAK> przez <RZECZ_INNE> <SIĘ> <CZA_PRZE>, ze <CZA_PRZE> <PRZYSŁ> do tego klubu. no <SPÓJNIKI_INNE> <PAUZA1> generalnie <DUŻY_KWANT_POZ> interesowałam <SIĘ> <RZECZ_INNE>, <SPÓJNIK_A> <SPÓJNIKI_INNE> <CZA_PRZE> takie <RZECZ_INNE> w <RZECZ_INNE> <SPÓJNIKI_WYNIKOWE> myślałam, <MOWA_ZALEŻNA> już <ZAPRZECZENIE> < CZASOWNIK_BYĆ_PRZYSZŁOŚĆ> mogła <CZA_B>, <SPÓJNIKI_INNE> <CZA_PRZE> <ZAIMEK_JA> <OKOŁ_PRZYSŁ_PRZESZŁOŚĆ> <NIEWERBALNE> to <TAK> <NIEPEWNOŚĆ> <SPÓJNIKI_CELU> <ZAIMEK_JA> <SIĘ> świat zawałił. <SPÓJNIKI_WYNIKOWE> <OKOŁ_PRZYSŁ_RÓWNO CZ_TERAŻ> <TAK> patrzę na to z <PRZYM_INNE> perspektywy, <SPÓJNIKI_INNE> jak <CZA_PRZE> <PRZYM_STOP>, to <NIEWERBALNE> to <CZA_PRZE> <SPÓJNIKI_CELU> <ZAIMEK_JA> takie, no takie <PRZYMIOTNIKI_STOP>, satysfakcja, <RZECZ_INNE>. <SPÓJNIKI_WYNIKOWE> w <ZAIMEK_JA> <RZECZ_INNE> <SPÓJNIKI_INNE> panuje <RZECZ_INNE>, <DUŻY_KWANT_POZ> <SIĘ> <CZA_TER>, kibicują, zaczynając od małyśza po, <ZAPRZECZENIE> <CZA_DOS>, piłkarzy. w ogóle, generalnie. no <SPÓJNIK_A> <ZAIMEK_JA> w <RZECZ_INNE> trenowałam w <RZECZ_INNE> <PRZYM_INNE> <O_CZASIE>, jeszcze w podstawówce <NASTĘPSTWO_UPRZ>. no <SPÓJNIKI_INNE> <PRZYSŁ> u <ZAIMEK_JA> w buku <BYĆ> <TAK> <NIEWERBALNE> mieliśmy <PERSWAZ> <PRZYM_INNE> zespół, <SPÓJNIKI_INNE> <PRZYSŁ> osiągnąć <CZA_PRZE> <SPÓJNIKI_INNE> <DUŻY_KWANT_POZ> <TAK> angażowali <SIĘ> na maxa w to, co <CZA_TER>. no <SPÓJNIKI_WYNIKOWE> <PERSWAZ>. tamte czasy <TAK> <CZA_KOG> <NIEPEWNOŚĆ> jako <NIEWERBALNE> no <ZAPRZECZENIE> można <TAK> porównywać prawda, tego co <CZA_PRZE> <OKOŁ_PRZYSŁ_PRZESZŁOŚĆ> <SPÓJNIKI_INNE> <OKOŁ_PRZYSŁ_RÓWNO CZ_TERAŻ>, <SPÓJNIKI_WYNIKOWE> to <PRZYSŁ> <SIĘ> jednak na to patrzy. no <SPÓJNIKI_INNE> <PAUZA1> w <RZECZ_INNE> jak chodziłam jeszcze do <RZECZ_INNE> <SPÓJNIKI_INNE> podstawówki to to

<CZA_PRZE> <SPÓJNIKI_CELU> <ZAIMEK_JA> taka jedyna rozrywka. <PEWNOŚĆ>
 <RZECZ_INNE> na pierwszym miejscu <SPÓJNIKI_INNE> to <CZA_PRZE> taką
 odskoczną od nauki <DUŻY_KWANT_POZ>, <RZECZ_INNE>,
 <NASTĘPSTWO_UPRZ> <NIEPEWNOŚĆ> <RZECZ_INNE>, turnieje. <SPÓJNIK_A>
 przede <DUŻY_KWANT_POZ> ta cała satysfakcja z grania. <PRZYSŁ> no
 <ZAPRZECZENIE> tyle <CZA_TER> o wygrywanie <SPÓJNIKI_INNE> to
 <NIEWERBALNE> <CZA_KOG>, <MOWA_ZALEŻNA> pani rozumie. czyli to <NIEPEWNOŚĆ>
 <BYĆ> <SPÓJNIKI_CELU> <ZAIMEK_JA> taką <RZECZ_INNE>, taką, która
 <ZAIMEK_JA> przez <PRZYM_INNE> <O_ŻYCIU> <CZA_TER> przyjemność.
 <SPÓJNIKI_WYNIKOWE> <CZA_PRZE> <SPÓJNIKI_INNE> taki <RZECZ_INNE>,
 <MOWA_ZALEŻNA> myślałam, <MOWA_ZALEŻNA> <ZAPRZECZENIE>
 <CZASOWNIK_BYĆ_PRZYSZŁOŚĆ> mogła <CZA_B>,
 <OKOL_PRZYSŁ_PRZESZŁOŚĆ> <CZA_PRZE> kontuzję, poważną <PRZYSŁ> kolano
 <CZA_PRZE> więzadła naciągnięte. na <RZECZ_INNE> <ZAPRZECZENIE> zerwane. no
 <FIGURA_NARRACYJNA> <SPÓJNIKI_INNE>, przez <PRZYM_INNE> wakacje <SIĘ>
 rehabilitowałam. <CZA_PRZE> <ZAIMEK_JA> <PERSWAZ> <PERSWAZ>
 <PRZYSŁ> <CZA_B> jak <PRZYSŁ> <RZECZ_OS> trenują <SPÓJNIK_A>
 <NIEWERBALNE> no, <PEWNOŚĆ> o co <CZA_TER>. no <SPÓJNIKI_INNE>
 <NIEPEWNOŚĆ> już <NIEWERBALNE> <PERSWAZ> już <CZA_PRZE>
 <PRZYM_INNE>, <SPÓJNIKI_WYNIKOWE> <ZAIMEK_JA> <PRZYSŁ> wróżyli,
 <SPÓJNIKI_INNE> <NASTĘPSTWO_UPRZ> <NIEPEWNOŚĆ> <TAK> po troszeczkę
 <SPÓJNIKI_INNE> <TAK> <CZA_PRZE> do formy. no <SPÓJNIKI_INNE>
 <CZA_TER> <PRZYSŁ> <CZA_B>. <SPÓJNIK_A>
 <OKOL_PRZYSŁ_RÓWNO CZ_TERAŻ> to <OKOL_PRZYSŁ_RÓWNO CZ_TERAŻ>
 gram <PRZYSŁ> w poznaniu. <SPÓJNIKI_INNE> przez taki zbieg <RZECZ_INNE>
 <PRZYSŁ>, <SPÓJNIKI_WYNIKOWE> <PAUZA1> już jak <CZA_PRZE>
 <PRZYM_STOP> to <SPÓJNIKI_INNE> już <PRZYSŁ> <CZA_PRZE>, <CZA_PRZE>
 <OKOL_PRZYSŁ_RÓWNO CZ_TERAŻ> ze <PRZYM_STOP> <RZECZ_OS> na
 <RZECZ_INNE>, <SPÓJNIKI_INNE> to <CZA_PRZE> <TAK>, <MOWA_ZALEŻNA>.. no
 <OKOL_PRZYSŁ_RÓWNO CZ_TERAŻ> przez to, ze <ZAIMEK_JA> <CZA_PRZE> ze
 <PRZYM_STOP> <RZECZ_OS> w buku, to jak one <CZA_PRZE> <PRZYSŁ> do
 poznania do <RZECZ_INNE> to większość z nich postawiła na <RZECZ_INNE>
 <SPÓJNIKI_INNE> <CZA_PRZE>, <MOWA_ZALEŻNA> <ZAPRZECZENIE>
 <CZA_DOS>, jak to <CZASOWNIK_BYĆ_PRZYSZŁOŚĆ>, czy
 <CZASOWNIK_BYĆ_PRZYSZŁOŚĆ> miały <O_CZASIE> <SPÓJNIKI_CELU>
 <CZA_B> <PRZYSŁ>. no <SPÓJNIKI_INNE> do różnych <RZECZ_INNE>
 <CZA_PRZE> <SPÓJNIKI_INNE> <TAK> wyszło, <MOWA_ZALEŻNA>
 <ZAIMEK_JA> <ZAPRZECZENIE> <CZA_PRZE> gdzie <CZA_B>. <SPÓJNIKI_INNE>
 przez to, ze jak <PRZYSŁ> <CZA_PRZE> w kadrze jeszcze <PRZYSŁ>, wielkopolski, to
 <ZAIMEK_JA> <RZECZ_OS>, ten od kadry, <CZA_PRZE> jeszcze zespół junierek
 <PRZYM_STOP> (niewyraźnie), no <SPÓJNIKI_INNE> <CZA_PRZE> z nimi.
 <SPÓJNIKI_INNE> to <OKOL_PRZYSŁ_PRZESZŁOŚĆ>. no <NASTĘPSTWO_UPRZ>
 <CZA_PRZE> <FIGURA_NARRACYJNA> u <ZAIMEK_JA> w buku, <CZA_PRZE> taką
 reaktywację zespołu. <SPÓJNIK_A> <OKOL_PRZYSŁ_RÓWNO CZ_TERAŻ> to <TAK>
 <NIEWERBALNE> no <SPÓJNIKI_WYNIKOWE> generalnie w poznaniu to <BYĆ>
 <TAK>, <MOWA_ZALEŻNA> <ZAPRZECZENIE> <CZA_TER> takiej

Załącznik 20 Efekty analizy skupień – statystyki opisowe dla skupień

Statystyki opisowe skupienia 1			
W skupieniu jest 9 przyp			
	Średnia	Odchyl. Stand.	Warianc.
AKTYWNOŚĆ	-0.32545632	0.57039607	0.32535166
PODMIOTO	-0.02123579	0.79764539	0.63623816
KAUZALNO	0.95285422	1.05047929	1.10350668
%%_FIGUR	-0.34036314	0.39844221	0.15875618
%%_NARRA	0.65004307	1.45490229	2.1167407
%%_WYRAZ	0.12043791	0.93085641	0.8664937
PERSPEKT	1.6066649	1.56442201	2.44741631
CELOWOSC	1.09549642	1.10873771	1.22929919
BOHATER	-0.01865313	0.75704616	0.57311887
DYNAMIZ	0.03251511	0.96014297	0.92187452
REFLEKSJ	1.06922269	1.33547521	1.78349388
AUTOBIOG	1.99815595	1.16404188	1.35499346
Statystyki opisowe skupienia 2			
W skupieniu jest 27 przyp			
	Średnia	Odchyl. Stand.	Warianc.
AKTYWNOŚĆ	-0.38123682	0.43835565	0.19215567
PODMIOTO	-0.3304207	0.62690502	0.39300993
KAUZALNO	-0.48884073	0.49863088	0.24863274
%%_FIGUR	-0.17286591	0.4690204	0.21998012
%%_NARRA	-0.22598596	0.54803813	0.30034578
%%_WYRAZ	-0.5069477	0.66999626	0.44889495
PERSPEKT	-0.30827218	0.60065395	0.36078519
CELOWOSC	-0.42621952	0.83616096	0.69916517
BOHATER	0.17887804	1.44223142	2.08003139
DYNAMIZ	-0.06414036	0.76122516	0.57946372
REFLEKSJ	-0.46410239	0.52912599	0.27997428
AUTOBIOG	-0.44228178	0.48396173	0.23421894
Statystyki opisowe skupienia 3			
W skupieniu jest 7 przyp			
	Średnia	Odchyl. Stand.	Warianc.
AKTYWNOŚĆ	0.11388085	0.62413687	0.38954687
PODMIOTO	0.68496561	0.78144032	0.61064893
KAUZALNO	0.01194511	0.73608935	0.5418275
%%_FIGUR	2.30729866	1.79591703	3.22531819
%%_NARRA	2.02239513	0.63999009	0.40958735
%%_WYRAZ	-0.27569968	0.58318841	0.34010872
PERSPEKT	-0.28114361	0.57012111	0.32503808
CELOWOSC	-0.0751124	0.67698514	0.45830888
BOHATER	0.27333841	0.73250479	0.53656322
DYNAMIZ	-0.34096351	0.76539201	0.58582491
REFLEKSJ	0.02066903	0.71082687	0.50527483

AUTOBIOG	-0.08738568	0.20956986	0.04391952
----------	-------------	------------	------------

Statystyki opisowe skupienia 4

W skupieniu jest 18 przyp

	Średnia	Odchyl. Stand.	Warianc.
AKTYWNOŚĆ	-0.29172108	0.44955352	0.20209838
PODMIOTO	-0.57904965	0.54206669	0.2938363
KAUZALNO	0.4762474	1.280532	1.63976228
%%_FIGUR	-0.38591313	0.19763488	0.03905955
%%_NARRA	-0.58818823	0.35410881	0.12539306
%%_WYRAZ	0.98919284	0.97185981	0.94451153
PERSPEKT	-0.26783061	0.62635118	0.39231578
CELOWOSC	0.13343337	1.02060175	1.04162776
BOHATER	-0.40414694	0.34655803	0.12010247
DYNAMIZ	0.61618054	1.28498018	1.65117419
REFLEKSJ	0.3573131	1.1480633	1.31804919
AUTOBIOG	-0.30405852	0.39183772	0.15353678

Statystyki opisowe skupienia 5

W skupieniu jest 11 przyp

	Średnia	Odchyl. Stand.	Warianc.
AKTYWNOŚĆ	1.60693777	1.5074259	2.27233291
PODMIOTO	1.34005594	1.22507143	1.50080013
KAUZALNO	-0.36664155	0.66293561	0.43948364
%%_FIGUR	-0.13400063	0.44737691	0.20014611
%%_NARRA	-0.30164954	0.25042459	0.06271247
%%_WYRAZ	-0.29744798	0.9006471	0.81116515
PERSPEKT	0.05930192	0.7575801	0.57392764
CELOWOSC	-0.0206868	0.80369067	0.64591873
BOHATER	0.06358607	0.41213554	0.1698557
DYNAMIZ	-0.66048652	0.66383541	0.4406774
REFLEKSJ	-0.33350536	0.6621902	0.43849587
AUTOBIOG	0.0039052	0.79143947	0.62637639

Załącznik 21 Efekty analizy skupień – testy *post hoc* w przypadku różnic między średnimi

test Scheffe; zmienna AKTYWNOŚĆ				
Grupy jednorodne, alfa = .05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	
2 {2}	-0.35487	xxxx		
1 {1}	-0.32546	xxxx		
4 {4}	-0.29845	xxxx		
3 {3}	0.113881	xxxx		
5 {5}	1.606938		xxxx	
test Scheffe; zmienna PODMIOTO				
Grupy jednorodne, alfa = .05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	3
4 {4}	-0.56615	xxxx		
2 {2}	-0.29299	xxxx	xxxx	
1 {1}	-0.02124	xxxx	xxxx	
3 {3}	0.684966		xxxx	xxxx
5 {5}	1.340056			xxxx
test T Tukeya; zmienna KAUZALNO				
Grupy jednorodne, alfa = .05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	3
2 {2}	-0.49853	xxxx		
5 {5}	-0.36664	xxxx	xxxx	
3 {3}	0.011945	xxxx	xxxx	xxxx
4 {4}	0.429842		xxxx	xxxx
1 {1}	0.952854			xxxx
test Scheffe; zmienna %%_FIGUR				
Grupy jednorodne, alfa = .05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	
4 {4}	-0.4146	xxxx		
1 {1}	-0.34036	xxxx		
2 {2}	-0.19483	xxxx		
5 {5}	-0.134	xxxx		
3 {3}	2.307299		xxxx	
test Scheffe; zmienna %%_NARRA				
Grupy jednorodne, alfa = .05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	3
4 {4}	-0.59398	xxxx		
5 {5}	-0.30165	xxxx		
2 {2}	-0.24354	xxxx		
1 {1}	0.650043		xxxx	
3 {3}	2.022395			xxxx
test T Tukeya; zmienna %%_WYRAZ				
Grupy jednorodne, alfa = .05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	

2 {2}	-0.48344	xxxx		
5 {5}	-0.29745	xxxx		
3 {3}	-0.2757	xxxx		
1 {1}	0.120438	xxxx		
4 {4}	1.07912		xxxx	
test Scheffe; zmienna PERSPEKT				
Grupy jednorodne, alfa = .05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	
2 {2}	-0.38083	xxxx		
3 {3}	-0.28114	xxxx		
4 {4}	-0.22206	xxxx		
5 {5}	0.059302	xxxx		
1 {1}	1.606665		xxxx	
test T Tukeya; zmienna CELOWOSC				
Grupy jednorodne, alfa = .05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	
2 {2}	-0.36904	xxxx		
3 {3}	-0.07511	xxxx	xxxx	
5 {5}	-0.02069	xxxx	xxxx	
4 {4}	0.103007	xxxx	xxxx	
1 {1}	1.095496		xxxx	
test T Tukeya; zmienna DYNAMIZ				
Grupy jednorodne, alfa = .05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	
5 {5}	-0.66049	xxxx		
3 {3}	-0.34096	xxxx	xxxx	
2 {2}	-0.08547	xxxx	xxxx	
1 {1}	0.032515	xxxx	xxxx	
4 {4}	0.489886		xxxx	
test Scheffe; zmienna REFLEKSJ				
Grupy jednorodne, alfa = .05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	3
2 {2}	-0.46077	xxxx		
5 {5}	-0.33351	xxxx	xxxx	
3 {3}	0.020669	xxxx	xxxx	xxxx
4 {4}	0.43374		xxxx	xxxx
1 {1}	1.069223			xxxx
test Scheffe; zmienna AUTOBIOG				
Grupy jednorodne, alfa = .05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	
2 {2}	-0.47766	xxxx		
4 {4}	-0.32451	xxxx		
3 {3}	-0.08739	xxxx		
5 {5}	0.003905	xxxx		
1 {1}	1.998156		xxxx	

Załącznik 22 Wyniki testu F (N=72) dla wskaźników dodatkowych i opisowych w skupieniach

Wskaźnik	Jednoczynnikowa analiza wariacji		Test Levena	
	Wartość testu F	Poziom istotności	Wartość testu F	Poziom istotności
LEXICAL	4.377	0.003	0.725	0.578
LIX W S	16.702	0.000	8.410	0.000
Trudne słowa	0.878	0.482	0.930	0.452
Sylaby w wyrazach	1.167	0.333	1.792	0.141
Pauzalność	0.211	0.932	0.922	0.456
NOMINALN	0.701	0.594	4.191	0.004
EPITETYZ	9.690	0.000	4.727	0.002
Niewerb.kom.	0.309	0.871	1.126	0.352
SPOJNOSC	5.004	0.001	1.283	0.286
NIEPEWNR	1.212	0.314	2.479	0.052
T DO N	1.513	0.208	2.395	0.059
MYSLENIE	0.715	0.584	1.452	0.227
DOSWIADC	0.352	0.842	1.391	0.247
MOWIENIE	2.104	0.090	1.162	0.336
PAST_CZA	7.121	0.000	0.963	0.433
TER_CZAS	9.262	0.000	0.358	0.838
FUT_CZAS	0.993	0.418	1.862	0.127
CZASOWNR	7.195	0.000	2.059	0.096
RZECZOWR	4.990	0.001	1.191	0.323
PRZYMOR	1.619	0.180	0.894	0.473
%%_CZASO	1.939	0.114	2.960	0.026
%%_RZECZ	0.697	0.596	2.638	0.041
%%_PRZYM	6.501	0.000	0.455	0.769

Załącznik 23 Średnie dla wskaźników opisowych i dodatkowych w skupieniach

	%%_CZASO	%%_RZECZ	%%_PRZYM		
S 1	-0.200	0.261	0.194		
S 2	-0.332	-0.163	0.251		
S 3	0.570	-0.179	0.034		
S 4	0.296	0.252	0.263		
S 5	0.131	-0.112	-1.227		
	LEXICAL	LIX_W_S	TRUDNE WYR	SYLABY W WYR	
S 1	0.262	0.268	0.323	0.024	
S 2	0.005	-0.157	0.128	0.096	
S 3	-0.428	2.016	0.014	0.135	
S 4	0.537	-0.524	-0.346	-0.411	
S 5	-0.832	-0.261	-0.022	0.331	
	PAUZY	NOMINALNOŚĆ	EPITETYZACJA	SPOJ-NOŚĆ	NIEWERB
S 1	-0.216	0.308	-0.228	-0.296	0.191
S 2	-0.017	0.010	-0.295	-0.063	0.055
S 3	0.222	-0.434	-0.139	0.466	-0.348
S 4	0.071	0.120	-0.253	-0.503	-0.014
S 5	-0.041	-0.195	1.412	0.923	-0.046
	NIEPEWNOŚĆ	TAK_NIE	MYŚLENIE	DOŚWIAD-CZENIE	MÓWIENIE
S 1	0.561	0.241	-0.048	-0.078	-0.361
S 2	-0.041	0.121	0.017	0.177	-0.122
S 3	-0.355	0.539	-0.559	-0.031	0.938
S 4	-0.192	-0.301	0.074	-0.103	-0.064
S 5	0.182	-0.343	0.232	-0.183	0.102
	CZAS PRZESZŁY	CZAS TERAZ	CZAS PRZYSZŁY		
S 1	-1.367	1.435	0.420		
S 2	0.384	-0.485	-0.223		
S 3	-0.085	0.021	-0.029		
S 4	0.037	0.092	0.217		
S 5	0.171	-0.148	-0.133		

Załącznik 24 Analiza wariancji – różnice średnich między skupieniami w zakresie wskaźników dodatkowych (testy *post hoc*)

test T Tukeya; zmienna LEXICAL				
Grupy jednorodne, alfa = ,05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	
5 {5}	-0.83232	xxxx		
3 {3}	-0.42821	xxxx	xxxx	
2 {2}	0.004857	xxxx	xxxx	
1 {1}	0.262168	xxxx	xxxx	
4 {4}	0.536794		xxxx	
test T Tukeya; zmienna RZECZOWR				
Grupy jednorodne, alfa = ,05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	
4 {4}	-0.44222	xxxx		
1 {1}	-0.26921	xxxx		
2 {2}	-0.12205	xxxx		
3 {3}	0.419418	xxxx	xxxx	
5 {5}	0.976562		xxxx	
test T Tukeya; zmienna %% PRZYM				
Grupy jednorodne, alfa = ,05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	
5 {5}	-1.22689	xxxx		
3 {3}	0.033652		xxxx	
1 {1}	0.193829		xxxx	
2 {2}	0.251426		xxxx	
4 {4}	0.262627		xxxx	
test T Tukeya; zmienna PAST_CZA				
Grupy jednorodne, alfa = ,05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	
1 {1}	-1.36673	xxxx		
3 {3}	-0.08486		xxxx	
4 {4}	0.036573		xxxx	
5 {5}	0.1709		xxxx	
2 {2}	0.383567		xxxx	
test T Tukeya; zmienna TER_CZAS				
Grupy jednorodne, alfa = ,05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	
2 {2}	-0.48451	xxxx		
5 {5}	-0.14844	xxxx		
3 {3}	0.020639	xxxx		
4 {4}	0.091709	xxxx		

1 {1}	1.435488		xxxx	
test T Tukeya; zmienna SPOJNOSC				
Grupy jednorodne, alfa = ,05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	
4 {4}	-0.50315	xxxx		
1 {1}	-0.29579	xxxx		
2 {2}	-0.06263	xxxx		
3 {3}	0.465936	xxxx	xxxx	
5 {5}	0.922568		xxxx	
test Tukeya; zmienna CZA_MOW				
Grupy jednorodne, alfa = ,05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	
1 {1}	1.111111	xxxx		
3 {3}	1.571429	xxxx		
4 {4}	1.777778	xxxx		
2 {2}	1.814815	xxxx		
5 {5}	4.909091		xxxx	
test Scheffe; zmienna PARALING				
Grupy jednorodne, alfa = ,05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1		
4 {4}	0.833333	xxxx		
2 {2}	2.296296	xxxx		
1 {1}	2.777778	xxxx		
5 {5}		5	xxxx	
3 {3}	5.428571	xxxx		
test Scheffe; zmienna O_ŻYCIU				
Grupy jednorodne, alfa = ,05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	
4 {4}	0.444444	xxxx		
5 {5}	0.454545	xxxx		
2 {2}	0.481481	xxxx		
3 {3}	0.714286	xxxx	xxxx	
1 {1}	3.111111		xxxx	
test Scheffe; zmienna CZA_MOW				
Grupy jednorodne, alfa = ,05				
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI				
	Średnia	1	2	
4 {4}	1.444444	xxxx		
2 {2}	1.851852	xxxx		

1	{1}		2	xxxx	xxxx
5	{5}	5.727273		xxxx	xxxx
3	{3}	8.285714			xxxx
test Scheffe; zmienna LIX_W_S					
Grupy jednorodne, alfa = ,05					
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI					
		Średnia		1	2
4	{4}	-0.52359		xxxx	
5	{5}	-0.26053		xxxx	
2	{2}	-0.15691		xxxx	
1	{1}	0.268179		xxxx	

3	{3}	2.016209			xxxx
test Scheffe; zmienna EPITETYZ					
Grupy jednorodne, alfa = ,05					
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI					
		Średnia		1	2
2	{2}	-0.29456		xxxx	
4	{4}	-0.25274		xxxx	
1	{1}	-0.228		xxxx	
3	{3}	-0.13935		xxxx	
5	{5}	1.411805			xxxx

test T Tukeya; zmienna CZASOWNR						
Grupy jednorodne, alfa = ,05						
EFEKT GŁÓWNY SKUPIENI						
		Średnia		1	2	3
4	{4}	-0.47544		xxxx		
1	{1}	-0.34332		xxxx	xxxx	
2	{2}	-0.17297		xxxx	xxxx	
3	{3}	0.676836			xxxx	xxxx
5	{5}	1.052724				xxxx

Załącznik 25 Określanie częstości w poszczególnych skupieniach w zakresie inklinacji, instrukcji, kolejności i metody (tabele krzyżowe i wyniki testu chi kwadrat)

1. Skupienia a inklinacja autonarracyjna

			INKLIN			Ogółem
			1,00	2,00	3,00	
Skupienia	1,00	Liczebność	2	5	2	9
		% z skupienia	22,2%	55,6%	22,2%	100,0%
		% z INKLIN	8,3%	20,8%	9,1%	12,9%
	2,00	Liczebność	7	7	12	26
		% z skupienia	26,9%	26,9%	46,2%	100,0%
		% z INKLIN	29,2%	29,2%	54,5%	37,1%
	3,00	Liczebność	6	1	0	7
		% z skupienia	85,7%	14,3%	,0%	100,0%
		% z INKLIN	25,0%	4,2%	,0%	10,0%
	4,00	Liczebność	3	9	5	17
		% z skupienia	17,6%	52,9%	29,4%	100,0%
		% z INKLIN	12,5%	37,5%	22,7%	24,3%
	5,00	Liczebność	6	2	3	11
		% z skupienia	54,5%	18,2%	27,3%	100,0%
		% z INKLIN	25,0%	8,3%	13,6%	15,7%
Ogółem		Liczebność	24	24	22	70
		% z skupienia	34,3%	34,3%	31,4%	100,0%
		% z INKLIN	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	18,175(a)	8	0,020
Iloraz wiarygodności	18,759	8	0,016
Test związku liniowego	1,024	1	0,312
N Ważnych obserwacji	70		

a 60,0% komórek (9) ma liczebność oczekiwaną mniejszą niż 5. Minimalna liczebność oczekiwana wynosi 2,20.

2. Skupienia a instrukcja generowania autonarracji

			INSTRUKCJA			Ogółem
			1,00	2,00	3,00	
Skupienia	1,00	Liczebność	2	3	4	9
		% z skupienia	22,2%	33,3%	44,4%	100,0%
		% z INSTR	8,0%	13,0%	18,2%	12,9%
	2,00	Liczebność	10	8	8	26
		% z skupienia	38,5%	30,8%	30,8%	100,0%
		% z INSTR	40,0%	34,8%	36,4%	37,1%
	3,00	Liczebność	3	2	2	7
		% z skupienia	42,9%	28,6%	28,6%	100,0%
		% z INSTR	12,0%	8,7%	9,1%	10,0%
	4,00	Liczebność	8	5	4	17
		% z skupienia	47,1%	29,4%	23,5%	100,0%
		% z INSTR	32,0%	21,7%	18,2%	24,3%

	5,00	Liczebność	2	5	4	11
		% z skupienia	18,2%	45,5%	36,4%	100,0%
		% z INSTR	8,0%	21,7%	18,2%	15,7%
Ogółem		Liczebność	25	23	22	70
		% z skupienia	35,7%	32,9%	31,4%	100,0%
		% z INSTR	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	3,770(a)	8	0,877
Iloraz wiarygodności	3,909	8	0,865
Test związku liniowego	0,059	1	0,808
N Ważnych obserwacji	70		

a 60,0% komórek (9) ma liczebność oczekiwaną mniejszą niż 5. Minimalna liczebność oczekiwana wynosi 2,20.

3. Skupienia a tematyka wywiadu

		TEMAT		Ogółem	
		1,00	2,00		
Skupienia	1,00	Liczebność	6	3	9
		% z skupienia	66,7%	33,3%	100,0%
		% z TEMAT	17,1%	8,6%	12,9%
	2,00	Liczebność	13	13	26
		% z skupienia	50,0%	50,0%	100,0%
		% z TEMAT	37,1%	37,1%	37,1%
	3,00	Liczebność	1	6	7
		% z skupienia	14,3%	85,7%	100,0%
		% z TEMAT	2,9%	17,1%	10,0%
	4,00	Liczebność	11	6	17
		% z skupienia	64,7%	35,3%	100,0%
		% z TEMAT	31,4%	17,1%	24,3%
5,00	Liczebność	4	7	11	
	% z skupienia	36,4%	63,6%	100,0%	
	% z TEMAT	11,4%	20,0%	15,7%	
		Liczebność	35	35	70
		% z skupienia	50,0%	50,0%	100,0%
		% z TEMAT	100,0%	100,0%	100,0%

	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Chi-kwadrat Pearsona	6,860(a)	4	0,143
Iloraz wiarygodności	7,303	4	0,121
Test związku liniowego	0,394	1	0,530
N Ważnych obserwacji	70		

a 40,0% komórek (4) ma liczebność oczekiwaną mniejszą niż 5. Minimalna liczebność oczekiwana wynosi 3,50.