

**Maria da Conceição Passeggi**

Uniwersytet São Paulo, Brazylia

Uniwersytet Federalny Rio Grande no Norte, Brazylia

## **Poradnictwo jako dialogiczna sztuka wyłonienia/(się) podmiotu autobiograficznego<sup>1</sup>**

Stosowanie podejść biograficznych wykorzystujących narracje w interaktywnych procesach poradnictwa i edukacji zawodowej umożliwia konsolidację trzech założeń epistemologicznych. Pierwszym z nich jest założenie etyczne, zgodnie z którym akt narracji własnego doświadczenia daje narratorowi korzyść polegającą na potencjalnym wzroście rozumienia historyczności własnego życia. Kolejne założenie to epistemiczno-polityczna presupozycja obciążająca przy prawomocności subiektywnych wypowiedzi w dyskursie naukowym. Wreszcie, założenie autopoje-tyczne jest równoznaczne z uznaniem, że opowiadanie i towarzyszenie narracjom o doświadczeniu życiowym, zwiększa możliwości skonstruowania siebie na nowo i wspólnego przedefiniowywania siebie, w relacjach zachodzących wśród rówieśników oraz między edukatorem a edukowanym. Celem tego artykułu jest przedstawienie, w jaki sposób te trzy założenia funkcjonują na gruncie mediacji biograficznej w grupach rówieśniczych, podczas świadczenia usług doradczych w zakresie konstruowania projektów życiowych przez uczniów szkół średnich, przy użyciu narzędzia, jakim jest refleksyjne słuchanie. W oparciu o koncepcję narracyjnej refleksyjności, omawiane są procesy biografizacji, autobiografizacji i heterobiografizacji, które podczas konstruowania i odbioru narracji o doświadczeniu życiowym, służącej jako narzędzie w dialogu-działaniu-edukacji/badaniu, wprowadzają w życie trzy wymiary podmiotowości: podmiot empiryczny lub podmiot doświadczający (egzystencjalny), podmiot epistemiczny (abstrakcyjny, racjonalny) i podmiot autobiograficzny (byt posługujący się językiem).

**Słowa kluczowe:** poradnictwo, refleksyjność narracyjna, podmiot autobiograficzny, działanie-edukacja-badanie.

---

<sup>1</sup> Niniejszy artykuł powstał w wyniku realizacji projektów finansowanych przez brazylijskie Ministerstwo Nauki, Technologii i Innowacji oraz przez Ministerstwo Edukacji (CNPq i CAPES) na przestrzeni 20 lat.

## Uwagi wstępne

Świat jest ludzki nie tylko dlatego, że tworzą go istoty ludzkie, [...] humanizujemy to, co dzieje się na świecie i w nas samych, jedynie poprzez mówienie o tym, a w trakcie mówienia, uczymy się, jak być ludźmi. (Hannah Arendt 1968, s. 24)

W formacji, którą Isabelle Astier i Nicolas Duvoux (2006) nazywają „społeczeństwem biograficznym” (*la société biographique*), ludzi coraz częściej zachęca się do mówienia o sobie i wypowiedzania się w coraz bardziej złożonych przestrzeniach – do artykułowania tego, kim są i jaką wiedzę posiadli na drodze osobistych doświadczeń (egzystencjalnych, zawodowych, intelektualnych, itp.). Wyrażenia takie, jak na przykład, „mieć doświadczenie”, „zdobyć jakieś doświadczenie”, czy „konstruować siebie w nowych doświadczeniach”, uwypuklają możliwość dostępu do określonego miejsca w świecie pracy, co daje jednostkom możliwość przynależności do niego, a w najlepszym przypadku, rozwoju w jego ramach. Aby tak się stało, muszą one jednak wiedzieć, jak przekształcić doświadczenie życiowe w dyskurs, czy to za pośrednictwem listów intencyjnych, rozmów kwalifikacyjnych lub życiorysu, czy też przez formułowanie projektów życiowych. Umiejętność takiego działania wymaga czasu – czasu na rozmowę, czasu na pisanie, czasu na nauczenie się wypowiedzania i tworzenia narracji. W tym sensie zakotwiczone w narracyjnej refleksyjności praktyki doradcze umożliwiają stworzenie jednostkom warunków sprzyjających odpowiedzialnemu namysłowi nad obecnymi i dawnymi doświadczeniami, oraz przekształcaniu ich w dyskurs.

Jeśli uznamy, że zaczerpnięte z Hannah Arendt motto jest w rzeczy samej słuszne, możemy zadać sobie pytanie, czy przekształcając nasze doświadczenie w dyskurs, w jakimś stopniu humanizujemy to, czego doświadczamy w świecie i w nas samych. Kolejną ważną kwestią jest to, w jaki sposób w tym akcie uczymy się stać się ludźmi. Są to szeroko dyskutowane zagadnienia dotyczące podmiotowości w płynnej fazie późnej nowoczesności (Bauman, 2004), w której instytucje socjalizujące (szkoła, rodzina, religia, praca, media) z jednej strony często ograniczają wolność tak, by wpasować je w swoje ramy, z drugiej natomiast coraz bardziej wycofują się w tło, a tym samym stawiają jednostki przed koniecznością personalizacji i subiektywizacji swojej drogi. Możemy zatem zapytać: które z dostępnych opcji umożliwiają uwidocznienie własnego Ja bez narażania owego Ja na ryzyko? Jaki rodzaj uczenia się czyni nas bardziej ludzkimi?

Nasz wywód opiera się na szerokim wachlarzu podejść biograficznych, takich jak *Biographieforschung* w tradycji niemieckiej, *biographical research* w Anglii, *investigación biográfico-narrativa* w Hiszpanii i hiszpańskojęzycznych krajach Ameryki Łacińskiej, *recherche biographique* we Francji, *narrative inquiry* w Kanadzie oraz *pesquisa (auto)biográfica* w Brazylii (Passeggi, 2020). W edukacji podejścia te otwierają drogę do konsolidacji trzech założeń epistemologicznych będących

podstawą wykorzystania narracji o doświadczaniu jako narzędzi uczenia się w procesie poradniczym.

Pierwszym jest założenie *etyczne*, w tym sensie, że każdy akt narracji o doświadczeniach zawodowych, osobistych i egzystencjalnych przede wszystkim służy narratorowi jako środek zwiększający możliwości uswiadomienia sobie swojej historyczności lub podniesienia swojej świadomości historycznej. Kolejnym założeniem jest założenie *epistemiczno-polityczne*, w sensie uznania ważności subiektywnych wypowiedzi dla rozwoju wiedzy w dyskursie naukowym. Wreszcie, założenie *dialogiczne* i *autopojetyczne* wiąże się z przekonaniem, że interakcje między rówieśnikami i doradcą-pedagogiem stanowią nie tyle technikę z zasadami i normami, których należy przestrzegać, ile raczej dialogiczną sztukę uwspólnionego doświadczania, zakotwiczoną w ludzkiej skłonności do symbolicznego i historycznego konstruowania wersji siebie i innych w oparciu o to, czego człowiek uczy się ze swoich działań w świecie, czy to poprzez podporządkowanie się ustanowionym i ustanawiającym dyskursom, czy to poprzez opór wobec nich. Na ile jednostki gotowe są swoje doświadczenie uczynić przedmiotem dyskursu, na tyle zyskują zdolność do ukonstytuowania siebie na nowo jako istoty historyczne.

Założeniom tym sprzyja fakt, że na sesjach doradczych wizje siebie są prezentowane w bezpośredniej interakcji z innymi ludźmi (dziećmi, młodzieżą, dorosłymi), którzy doświadczyli sukcesów, a także, co nieuniknione, porażek. Jak zauważają Jean-Pierre Boutinet i Pierre Dominicé (2009, s. 12–13), dylemat, w którym model ujmujący dorosłość w kategoriach dojrzałości przeciwstawiony był modelowi definiującemu dorosłość jako stan permanentnie niedokończony, został rozwiązany przez zastąpienie w późnej nowoczesności modelem „dorosłości wielorakiej”, która, uznając swoją (nie)dojrzałość i/lub swój stan (nie)ukończony, poszukuje jedności i spójności. Nie jest zatem przypadkiem to, że na początku lat 80-tych konstruowanie i recepcja narracji, składające się na technikę wykorzystywaną w najróżniejszych usługach doradczych, stały się narzędziem edukacji pedagogicznej.

W niniejszym artykule skupiamy się na nastoletnich narratorach, przyglądając się, w jaki sposób można stawić czoła aporiom życia, jego niepewności, palącym problemom i zakłóceniom, i jak podmioty mogą podążać naprzód w poszukiwaniu wewnętrznej spójności, spotykając siebie i traktując swoje przekonania, czy to jako przewodnik życia, czy jako utopię, czy jako „nakaz godnego życia» (Astier & Duvoux, 2006).

Naszym rozważaniom przyświeca następujące pytanie: *Jakie możliwości wyłaniają się w procesach autobiografizacji i heterobiografizacji zachodzących w ramach usług poradniczych dla nastoletnich narratorów w zakresie konstruowania ich projektów życiowych, biorąc pod uwagę założenia etyczne, epistemo-polityczne, autopojetyczne i dialogiczne?* Rozważeniu tego pytania i omówieniu wyników badań uczniów szkół średnich prowadzonych w Brazylii posłuży tu rama epistemologiczna i teoretyczno-konceptualna oparta na podejściach biograficznych (Delory-Momberger, 2019). W centrum naszej refleksji umieszczamy interaktywny proces

mediacji biograficznej w grupach rówieśniczych, wykorzystującej refleksyjne słuchanie (Passeggi, 2011, 2016, 2020; Passeggi & Cunha, 2020).

Nasz wywód w niniejszym artykule podzielony jest na trzy części. Rozpoczynamy od rozważenia kwestii teoretyczno-pojęciowych kluczowych dla refleksji na temat przeżywanego doświadczenia i doświadczenia przekazanego w narracji (Larrosa, 2002; Jay, 2009; Gadamer, 1979), podkreślając wykorzystanie narracji jako dialogicznego działania-edukacji-badania (Pineau, 2005; Dominicé, 2000; Josso, 2010; Passeggi, 2016). Następnie przedstawiamy przykłady poradniczych działań w grupie rówieśniczej oraz uwypuklamy znaczenie metody wzajemnego słuchania dla uchwycenia procesów *autobiografizacji*, *biografizacji* i *heterobiografizacji* w ramach sesji doradczych występujących wśród rówieśników. W oparciu o pojęcie narracyjnej refleksyjności omawiamy, w jaki sposób procesy te aktywizują trzy wymiary podmiotowości – a mianowicie, podmiot empiryczny lub doświadczeniowy (egzystencjalny), podmiot epistemiczny (abstrakcyjny, racjonalny) oraz podmiot autobiograficzny (istota posługująca się językiem) – na drodze wytwarzania i recepcji narracji o doświadczeniach życiowych jako dialogicznego działania-edukacji-badania. Koncentrujemy się przy tym na rozpoznaniu dyskursu nastoletnich narratorów-autorów, który lokuje się pomiędzy doświadczeniem przeżywanym a przedstawianym w proponowanych przez nich projektach życiowych.

### **Opowiadanie jest rzeczą ludzką, mówienie jest konieczne!**

Człowiek nie żyje już tylko w świecie fizycznym, żyje także w świecie symbolicznym. Częściami składowymi tego świata są język, mit, sztuka i religia. (Ernst Cassirer, 1977, s. 38)

Wiemy, że istoty ludzkie od najmłodszych lat, uczą się opowiadać o sobie, o innych i o świecie. Jeśli jednak narracja jest czynnością ludzką, której początki sięgają niepamiętnych czasów, to przyswajanie sobie mowy, aby włączyć się w określone uniwersum dyskursu, jest przede wszystkim przedsięwzięciem cywilizacyjnym. Jest tak po pierwsze, dlatego, że narracje o sobie, o innych i o świecie pojawiają się w różnorodnych, niezliczonych dyskursach, począwszy od codziennych i osobistych (prowadzonych przez krewnych, w rozmowach potocznych, we wspólnotach), a skończywszy na najbardziej hermeneutycznych i uniwersalnych (mity, święte pisma, prawo, rozprawy naukowe, polityczne, medialne, itd.). Po drugie, dlatego, że prawomocność słowa narratora pociąga za sobą prawo lub obowiązek mówienia, a zatem bycia prawomocnie włączonym w pewien dyskurs. To w tym właśnie sensie przedsięwzięcie owo ma charakter cywilizacyjny (kulturowy) i to z tego powodu jest ono aktem politycznym. To właśnie operując mową, ludzie sprawiają, że ich głosy rozbrzmiewają w dyskursach i dzięki temu też podmioty konstytuują się i zdobywają miejsce w politycznych wspólnotach. Jak sugeruje powyższe motto zaczerpnięte z Cassirera, ludzie nie konfrontują się z bezpośrednią „rzeczywistością”,

ale raczej z symbolicznymi wyobrażeniami utkanymi z wątków języka splecionych w narracjach, które słyszą i które sami konstruują. Jeśli narracja jest rzeczą ludzką, to mówienie jest konieczne!

Jednym z głównych dążeń w podejściach biograficznych jest zrozumienie, że człowiek jest istotą interpretującą, skłoną do budowania prowizorycznych wersji zachodzących zdarzeń i siebie samego. W latach 80-tych praktyka odtwarzania historii życia w edukacji dorosłych (Pineau, 2006) oraz biografie edukacyjne (Dominicé, 2000) pojawiły się jako narzędzia wykorzystywane w badaniach scalających działanie z edukacją, a zbiegło się to z „odkryciem” narracji przez nauki humanistyczne i społeczne. Od tego momentu, jak zauważają Jens Brockmeier i Rom Harré (2001, s. 40), narracja staje się „podstawową ramą językową, psychologiczną, kulturową i filozoficzną dla naszych starań pogodzenia się z naturą i warunkami naszego istnienia”. W Brazylii począwszy od lat 90-tych praktyki oparte na doświadczeniach narracyjnych wykorzystywane są w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli; czerpią one inspirację z badań nad historiami życia (Nóvoa & Finger, 1988/2010) oraz przełomowych prac Donalda Schöna (1990) o „refleksyjnym praktyku” (Passeggi, Souza, 2017). Natomiast najnowsza ustawa o krajowych wytycznych dla edukacji w Brazylii z roku 2017 uczyniła „projekt życia” główną osią realizacji zreformowanego kształcenia w szkołach średnich.

Jorge Larrosa (2002) definiuje *doświadczenie* jako to, co zachodzi w świecie życia i w naszym świecie wewnętrznym. Warto pamiętać – jak zauważa Martin Jay (2009) – że wspólny rdzeń „*per*”, występujący w *expereri* (eksperymentować, czyli doświadczać lub próbować) i w *periculum* (*perigo*, czyli niebezpieczeństwo) wytwarza skojarzeniowe powiązanie między „*experiència* (doświadczenie)” i „*perigo* (niebezpieczeństwo)”. Przedrostek „*ex*” w *experiential* (doświadczeniowy) oznacza „wydostanie się” z *perigo* (niebezpieczeństwa) lub z jakiejś prowokacji. Z kolei *narracyjna refleksyjność* oznacza ludzką zdolność rozumienia, osądu i oceny tego, co się wydarza, co mogłoby się wydarzyć, lub co się wydarzy, zarówno w świecie zewnętrznym, jak i w naszym świecie wewnętrznym. Bez tego namysłu doświadczenie jest stracone. W języku niemieckim istnieją dwa terminy, które bardziej precyzyjnie wyrażają te dwa momenty doświadczenia. Są to *Erlebnis*, czyli aktywne doświadczenie, doświadczenie natychmiastowe, przedrefleksyjne, innymi słowy doświadczenia faktycznie doznawane w danej chwili, oraz *Erfahrung*, pojęcie, które integruje przeżyte doświadczenia w spójną narrację, lub raczej przekształca dozna(wa)ne doświadczenie w doświadczenie narracyjne. W ten sposób, „mieć doświadczenie” oznacza przeżyć i przetrwać niebezpieczne sytuacje oraz wyciągnąć z nich wnioski.

Zdaniem Jerome Brunera (2014) narracyjna refleksyjność rozwija się od najmłodszego wieku i we wszystkich okolicznościach życia. Co więcej, zostaje ona przerwana dopiero wtedy, gdy podmiot traci możliwość opowiadania o przeżytych doświadczeniach. Byłoby zatem niemal tautologią stwierdzić, że wszelkie *uczenie się* jest *autobiograficzne*, jak i to, że istoty myślące uczą się w trakcie

opowiadania historii o sobie (*autobiografizacja*), za pomocą historii, które one same, lub ktokolwiek inny, opowiada o innych (*biografizacja*) oraz na drodze historii opowiadanych przez innych o sobie (*heterobiografizacja*). Christine Delory-Momberger (2019, s. 89) wyjaśnia, że termin *heterobiografizacja* został ukuty „w celu ujęcia procesów, które zachodzą podczas słuchania i czytania tekstów biograficznych, oraz płynących z nich efektów rozumienia i edukacji”. A zatem człowiek kształci się zarówno poprzez tworzenie jak i recepcję tekstów *autobiograficznych* i *biograficznych*, a także poprzez odbiór (słuchanie lub czytanie) cudzych doświadczeń w procesach *heterobiograficznych*. Mamy zatem do czynienia z zestawem nośnych pojęć, które wyłaniają się z paradygmatu biograficznego i przydatne są w badaniach nad procesami poradniczymi i edukacyjnymi. Narracje, które opowiadamy lub słyszymy, są bramą do uniwersów, w które wkraczamy z nastawieniem empatii, akceptacji lub oporu, przez całe nasze życie. To dzięki narracjom powstają, narzucają się, utrwalają lub giną mity i rytuały instytucji socjalizujących (rodzina, szkoła, kościół, stowarzyszenia, media, itd.) a wraz z nimi wyobrażenia siebie, innych i kultury grupy lub całego świata.

Krótko mówiąc, to właśnie dzięki *narracyjnej refleksyjności* człowiek otrzymuje możliwość ponownego zbudowania siebie jako przedmiotu refleksji i jako istoty refleksyjnej, jako widza i jako postaci w spektaklu, jako myśliciela i obiektu, o którym się myśli. To wzajemne powiązanie interpretacji Ja z przepisywanym bytem, pośredniczone przez język(i) naturalny, graficzny, gestu lub medialny, nadaje człowiekowi wyjątkowy sposób istnienia wyrażający się w zdolności zwracania się ku sobie „jako innemu” (Ricoeur, 1990). Związki między doświadczeniem a pamięcią pozwalają mówić o *pamięci autobiograficznej*, rozumianej tu jako ludzka skłonność do zachowywania słów, gestów, dźwięków, smaków, zapachów, itd., które składają się na archiwa projektowanych i przeżywanych doświadczeń, marzeń i wrażeń oraz wywołują przekonanie, że nagromadzone, zinterpretowane i zbadane doświadczenie stanowi *kapitał biograficzny* jednostki (Delory-Momberger, 2011, p. 343). Ten skarbiec wspomnień, wrażeń i awersji/upodobań, do którego dostęp uzyskuje się świadomie i celowo lub też mimowolnie, dzięki ludzkiej zdolności do narracyjnego namysłu, a w konsekwencji do nadawania znaczenia temu, co opowiedziane, opisane, eksplikowane i dostępne do wykorzystania, wzbogaca egzystencję w „niekończącej się spirali” życia (Ricoeur, 1983, s. 138). Doświadczenie mówi więc, że należy respektować dystans istniejący między bezpośrednią egzystencją a interpretacyjną, hermeneutyczną zdolnością człowieka.

W literaturze przedmiotu pojęcie *praktyki interwencji* opartej na narracjach życiowych implikuje proces edukacyjno<sup>2</sup>-badawczy lub też działanie-edukację-badanie (Dominicé 2000; Pineau, 2005; Josso, 2010; Passeggi, 2016, 2020). Użyte w zapisie tego działania dywizy symbolicznie łączą to, co nauka pojmowała wcześniej jako elementy odrębne i niezależne, a co w edukacji manifestuje się w postaci przejścia

<sup>2</sup> W tym kontekście edukacja do pewnego stopnia oznacza również szkolenie (TN).

od paradygmatu atemporalnego i niebiograficznego do refleksyjnego paradygmatu biograficznego. To w tej perspektywie rozwinęły się badania poradownicze (Paul, 2004; 2016; Pineau, 2002, Josso, 2010; Passeggi, 2011, 2016), które przyznają narracyjnej refleksyjności centralne miejsce w świadomości, aby krzewić autonomię i emancypację. Jest rzeczą właściwą dla badań edukacyjnych, by uczynić wyłaniającą się już w dzieciństwie i stanowiącą „cechę ludzką” zdolność do refleksji przedmiotem badań i zająć się jej konsekwencjami dla rozważań nad rozwojem ludzkim i społecznym.

Elementem działania-edukacji-badania jest badanie świadomości historycznej w formie namysłu nad krytycznym zapytywaniem o siebie i postrzeganie świata (*badanie*) tak, aby wykroczyć poza naiwne pojmowanie „rzeczywistości, sięgnąć poza wyobrażenia, które krążą jako niezmiennie „prawdy” (*edukacja*), a wreszcie przejąć słowa oraz pojęcia i przekształcić doświadczenie poprzez dyskurs (*działanie*). Jak zauważa Hans Georg Gadamer (1979, s. 109), świadomość historyczna jako aktualna cecha ludzka jest być może „przywilejem, być może ciężarem, nałożonym jak nigdy dotąd na żadne poprzednie pokolenie”. Refleksyjny imperatyw wyznawany przez społeczeństwo biograficzne, które dąży do godnego życia, przeciwstawia się alienującym procesom depersonalizacji czy wyzbywania się odpowiedzialności. Innymi słowy, pamiętając o naukach Paulo Freire (1980), konieczne jest przejście przez proces *podnoszenia świadomości*, który zasadza się na mentalnym procesie *uświadamiania*, wymagającym świadomego wysiłku wkładanego w analizę realnego życia. Tak więc, aby w pełni zrealizować ten proces świadomościowy i aby stanowił on akt wychowawczy, musi on zostać skonkretyzowany w akcie wypowiedzi (enuncjacji) w sytuacjach interakcyjnych. Z tego względu narrację, jako taką, uznać można za akt performatywny – w myśl stwierdzenia, że „mówić to robić” – za działanie w świecie (Austin, 1990), wartościowe lub nie, ale z tekstami, które nigdy wcześniej nie istniały.

### **Metodologia poradnictwa: mediacje biograficzne w grupie rówieśniczej i refleksyjne słuchanie**

Rozwój intelektualny obejmuje rosnącą zdolność do mówienia sobie i innym, za pomocą słów lub symboli, co się zrobiło, lub co się zrobi. (Jerome J. Bruner, 1966, s. 5).

Według Claudie Solar (2001), w literaturze przedmiotu zwyczajowo przyjmuje się, że kształcenie dorosłych odbywa się głównie w środowisku grupowym. Powstało wiele opracowań dotyczących dynamiki interpersonalnej takich przedsięwzięć, jednak niewiele jest takich, które badają, jak właściwie te procesy uczenia się dokonują się w świecie, w którym złożoność wiedzy i niewyczerpane źródła informacji wymagają, aby nauczanie było prowadzone w interdyscyplinarnych, wieloetnicznych i wielojęzycznych zespołach. Nic więc dziwnego, że w dziedzinie edukacji pojawiają

się takie pojęcia jak „kooperatywne uczenie się”, „inteligencja zbiorowa”, „kompetencje zespołowe”. Kierując się tymi spostrzeżeniami, domagamy się uznania wartości *biograficznej mediacji w grupie rówieśniczej*.

Aby zdefiniować *biograficzną mediację w grupie rówieśniczej*, opieramy się na zapisach zawartych w Karcie Międzynarodowego Stowarzyszenia Historii Życia w Edukacji (ASIHVIF), opracowanej i przyjętej w latach 90. XX wieku, która stwierdza: „Perspektywą, która ukierunkowuje praktyki narracji życiowych, oraz zapośrednicza i wspiera je, to perspektywa osobistej i społecznej emancypacji podmiotu. Emancypacja jest tu rozumiana jako proces, który zmierza do zastąpienia relacji odpodmiotowania relacją równości”. Ponadto, zgodnie z Kartą, w *praktykach interwencyjnych*, czyli poradnictwie, „narracje życiowe umożliwiają podmiotowi, w oparciu o wyraźne określenie jego trajektorii życiowej, wykorzystanie niezbędnych środków podnoszenia *świadomości refleksyjnej i krytycznej* w celu zajęcia pozycji aktora społecznego w projekcie bardziej istotnych i racjonalnych działań”<sup>3</sup>. Z tej perspektywy *logika edukacji* wymyka się *logice*, która polega na „podporządkowaniu” się praktykom instytucjonalnym (szkolnym, rodzinnym, zawodowym, itd.), co ma rzekomo służyć „dobru wspólnemu”, ale może zniekształcać możliwości indywidualnego wyboru. To właśnie z tej perspektywy pojęcie *świadomości historycznej* nabiera pełnego sensu. Zdaniem Gadamera (2004, s. 328) „świadomość [historyczna] nie jest bezpośrednim wyrazem [...] jakiejś rzeczywistości życia [...] Pozostaje raczej w nastawieniu refleksji do samej siebie i do tradycji, w kręgu której się mieści. Siebie samą rozumie na podstawie swych dziejów. *Świadomość historyczna jest pewnym sposobem samopoznania* [podkreślenie MCP]”.

W związku z tym, w celu zrozumienia procesów *heterobiografizacji*, skonstruowano *narzędzie refleksyjnego słuchania* (Passeggi & Cunha, 2020), składające się z czterech kolumn wypełnianych wówczas, gdy rówieśnicy słuchają nawzajem swoich narracji. Pierwsza kolumna przeznaczona jest na imiona lub pseudonimy osób odczytujących swoje narracje, a pozostałe trzy na odpowiedzi na następujące pytania: „Co przykuło moją uwagę w twoich doświadczeniach?”; „Które z nich są podobne do moich, a które się od nich różnią?”; „Jakie zmiany wywołały one w moich interpretacjach mojego życia, moich projektów, na temat innych i samego siebie?”. Narzędzie to umożliwia inicjowanie głębszego dialogu między uczestnikami i wzajemną interakcję „usługową” między rówieśnikami. Dla każdego podjętego tematu jak na przykład: edukacja szkolna, edukacja uniwersytecka, kwestie życia codziennego, projekty życiowe, wypełnia się odrębne formularze. Pod koniec procesu większość uczestników dostrzega korzyści płynące z wrażliwego i refleksyjnego słuchania, uwidaczniające się w zmianie ich własnych postaw. W środowisku instytucjonalnym grupy rówieśnicze zapewniają autobiografizację, narracje pierwszoosobowe (Ja), biografizację i pisanie w trzeciej osobie (On lub Ona), i na ogół to badacz-edukator najczęściej wszczyna i monitoruje te działania. Kulminacją są

<sup>3</sup> Karta dostępna jest na stronie [www.asihvif.com](http://www.asihvif.com)



tu procesy heterobiografizacji, które w oparciu o wykorzystane narzędzie generują nowe narracje, świadczące o uczeniu się w interakcji z drugim człowiekiem.

### **Biografowanie przeżytego doświadczenia i kreślenie swego jutra: trans-kreacja autobiograficznego podmiotu**

W ostatnich badaniach nad projektami życiowymi młodzieży (Passey & Cunha, 2020), nasze zainteresowanie badawcze sięgnęło poza narracje pierwszoosobowe, w kierunku heterobiografizacji, którą Delroy-Momberger (2019) definiuje jako ludzką zdolność do (re)interpretacji własnych doświadczeń po usłyszeniu opowieści o doświadczeniach drugiej osoby. Celem naszych badań było zaproszenie do uczestnictwa w biograficznej mediacji w grupie rówieśniczej. Grupa obojga płci składała się z sześciorga uczniów federalnej placówki szkolnej, w wieku od 17 do 19 lat. Wszyscy uczniowie, którzy zgłosili się do udziału w badaniach, mieli afrykańskie korzenie i byli beneficjentami polityki akcji afirmatywnej. Czując się „obco” wśród innych kolegów z klasy, nazwali oni swoją grupę „The Divergents” („Odszczepieńcy”), a za pseudonimy przyjęli nazwiska postaci z cyklu filmów Neila Burgera i Roberta Schwentke – „Divergent” (2014, 2015, 2016). Aby zwięźle przedstawić wyniki analizy heterobiografizacji i omówić wyłaniające się z niej trzy wymiary podmiotowości, posługujemy się jednym z formularzy słuchania młodej narratorki, która wydawała się reprezentatywna dla grupy.

Odpowiedzi udzielone przez nią w trzech kolumnach pokazują, że wysłuchawczy swoich rówieśników, młoda narratorka dzięki narracyjnej refleksyjności dostrzeżga w akcie biografizacji, że uczyła się wraz z nimi w procesach heterobiograficznych. Skutkowało to dla niej wzbudzeniem potrzeby „reorganizacji swojego życia”, odnalezienia się „teraz” oraz docenienia tego, co nazwała „życiem nieformalnym”. Należy tu zauważyć, że wydaje się ona dostrzegać wysiłek instytucjonalny, wyraźnie zogniskowany na jej formalnej edukacji, certyfikacji i przygotowaniu do wejścia w świat pracy. To, co wyróżnia się w jej formularzu, to fakt, że słuchanie innych skłania ją do „natychmiastowego” podjęcia wysiłku, aby podnieść swoją „zdolność do posiadania marzeń w życiu”; „lepiej zadbać o swoich rodziców”; „zaspokoić pragnienie obejrzenia meczu piłki nożnej”; oraz docenić ludzi, którzy inspirują ją przez całe życie. Kwestie te zostały „unieważnione” przez instytucję oświatową, która odbiera jej tę drugą stronę jaźni, empiryczną, egzystencjalną, cielesną, podmiotową, nacechowaną emocjami. Na przykład, dla niej i jej rówieśników włączenie małżeństwa do projektów życiowych to „strzały w ciemno”. Troje z nich nie chce „zakładać rodziny”, woli „żyć w pojedynkę”, „żyć samotnie” lub „mieć luźne związki”. Model samotnego rodzicielstwa najwyraźniej ją przeraża, a taki właśnie wydaje się obecnie dominować. To poszukiwanie logicznej spójności w jej horyzoncie oczekiwań wskazuje na kolejny wymiar jej podmiotowości, a mianowicie na podmiotowość epistemiczną, racjonalną, kierującą się pewną logiką w dążeniu

do spójności. Krótko mówiąc, dla tych nastoletnich narratorów-autorów przyszłość jest „tu” i „teraz”. Takie rozumienie, nawet jeśli prowizoryczne, wynika z możliwości zacieśnienia więzi między rozumowaniem a emocjami w trakcie opowiadania swoich historii. Wysiłek ten owocuje osiągnięciem trzeciego wymiaru podmiotowości, czyli staniem się podmiotem autobiograficznym, który stworzony jest z języka, rodzi się wraz z nim, żyje w nim i nieustannie konstruuje siebie za jego pomocą. Młodzi ludzie rozumieją, że odkładanie życiowych zadań naraża ich na ryzyko przeoczenia ważnych przeżyć, stąd uważają, że zadania te należy „pilnie” wykonywać.

Czas jest tu najwyraźniej istotną kwestią, gdyż utrudnia on narracyjną refleksyjność w odniesieniu do przeżytych oraz relacjonowanych doświadczeń, lub przeciwnie, skłania do niej. Dorośli, nauczyciele-edukatorzy nie zawsze są świadomi różnicy między ich własnym postrzeganiem czasu a percepcją czasu przez młodzież. Kiedy młodych uczestników poproszono o nakreślenie projektu życia na następne dziesięć lat, w pierwszym odruchu stwierdzili oni, że tak długi projekt jest niepraktyczny: „Po prostu nie mogę wyobrazić sobie projektu na dziesięć lat. Mam dopiero 17 lat. 10 lat to więcej niż połowa mojego życia”. Z ich narracji, jak również zapisów poczynionych w formularzach słuchania, jasno wynika, że młodzi uczestnicy grupy żyją w niekorzystnych warunkach społecznych, co może stanowić przyczynę dominującego w nich odczucia, że „życie nagli”. W tym sensie, realizacja polityki edukacyjnej, jak wskazuje José Machado Pais (2005, s. 64), musi być zakorzeniona w rzeczywistości, w której żyją ludzie, powiązana z „dobrze ugruntowaną polityką” i osadzona w teoriach ujmujących czynniki obiektywne i subiektywne, oraz trajektorie i projekty życiowe ludzi, których dotyczy. W ten sposób operacjonalizacja projektu życiowego, tradycyjnie nastawionego na „przyszłe lata”, przeciwstawia się bezpośrednio refleksji młodych ludzi, którzy koncentrują się na tym, co natychmiastowe, na żywej świadomości „naglącego” życia i na jego „przemijalności”.

Wykorzystanie narzędzia refleksyjnego słuchania, katalizującego procesy *heterobiografizacji*, okazało się trafnym metodologicznym wyborem w pracy doradczej z młodymi narratorami-autorami oraz ujawniło znaczenie wzajemnego wsparcia w budzeniu świadomości własnej historyczności. Ciężkie brzemię przetrwania w sytuacji nierówności społecznych przypuszczalnie sprawia, że młodzi „odszczerpieńcy” żyją ze wzrokiem skierowanym na jutro i to nie pozwala im oderwać się od bezpośredniej terażniejszości.

Jak podaje Christine Delory-Momberger (2014, s. 331), Theodor Schulze wyróżnił trzy poziomy procesów biografizacji: biografię jako *przeżywaną rzeczywistość (bios)*, biografię jako *tekst (grafia)* oraz biografię jako proces *kształtowania siebie (auto)*. Przedstawia on pojęcie *podmiotu biograficznego*, który konstytuuje się na przecięciu „biografii jako życia i biografii jako tekstu”. W moim oglądzie, na każdym z trzech poziomów, o których pisze Schulze, objawia się jeden z trzech wymiarów podmiotowości. W biografii jako życiu (*bios*) odnajdujemy *podmiot doświadczający*, czyli empiryczny (z krwi i kości), w biografii jako edukacji *podmiot epistemiczny* (poznający, racjonalny, uniwersalny), a w biografii jako tekście (*grafia*)

*podmiot autobiograficzny* (samoświadomy, pojedynczy), który konstytuuje się w akcie narracji i w bezpośredniej relacji z podmiotem epistemicznym oraz podmiotem doświadczającym.

Wiemy, że o podmiocie epistemicznym napisano już wiele i coraz częściej próbuje się omawiać podmiot empiryczny, jednak tutaj celem jest przedstawienie podmiotu autobiograficznego, właśnie dlatego, że bardzo nieśmiało wkracza on w świat nauki. Chciałabym przede wszystkim podkreślić, że mamy tu do czynienia ze zjawiskami nierozłącznymi, które ujawniają się przez język używany przez podmiot autobiograficzny, oraz że narracyjna refleksyjność umożliwia ponowne scalenie podmiotu epistemicznego i podmiotu empirycznego, które zostały rozdzielone we współczesnej nauce. Metafizyczny, niebiograficzny paradygmat oddziela rozum od emocji oraz ciało od intelektu, natomiast paradygmat biograficzny integruje podmiot narracji, enuncjację, interlokację, czasowość i egzystencjalność narratora oraz artykułuje jego Ja tu i teraz.

Zdaniem Bonaventury de Souza Santosa (2002, s. 81), „nowoczesna nauka uświęciła człowieka jako podmiot epistemiczny, ale wygnała go jako podmiot empiryczny”. Ten rozłam przyniósł uniwersalizację podmiotu racjonalnego, działającą na niekorzyść podmiotu empirycznego, konkretnego, z krwi i kości. Uprzywilejowanie podmiotu racjonalnego wynikające z naukowych przedzałożeń pozbawiło z prawomocności mowę dzieci, kobiet, czarnoskórych, ubogich itd. z powodu „liniarności” ich myśli i „niewystarczalności” ich środków wyrazu, uznanych za emocjonalne raczej niż rozumowe. Uważam jednak, że te trzy instancje są nierozłączne. Podmiot doświadczenia (empiryczny) działa i cierpi w doświadczanym świecie, którego częścią jest samo doświadczenie biografizowane w oparciu o logikę czy spójność swoich działań. Natomiast podmiot autobiograficzny przekształca to doświadczenie w samowiedzę na drodze narracji, która pomaga mu działać i współdziałać w świecie z innymi i z samym sobą. Wynikiem tego filozoficznego przedsięwzięcia obejmującego trzy wymiary ucieleśnionej podmiotowości jest scalenie podmiotu epistemicznego i fizycznego przez podmiot autobiograficzny na drodze *autobiografizacji*, *biografizacji* i *heterobiografizacji*, przy czym każdemu z trzech wymiarów priorytet przyznaje się zamiennie w różnych momentach. A zatem, dzięki użyciu języka mówionego, pisanego, cyfrowego, gestykulacji, ikonicznego i/lub zmediatyzowanego, autobiograficzny podmiot przekształca się w narrację, poezję, historię czy traktat, stając się bardziej poetyckim, racjonalnym, o różnym stopniu formalności. Jego istotą nie jest więc życie (bios), lecz narracja (grafia), w której, i poprzez którą, staje się on innym Ja (wymyślonym na nowo, transgresyjnym, transkreowanym): „Nie jestem ani gorszy, ani lepszy. Na razie jestem historycznie takim, jakim stwierdzam, że jestem, żyjąc godnie” w biograficznym świecie społecznym.

Nie wynajduję tutaj niczego, co nie byłoby już odkryte w dziedzictwie świata zachodniego. Już wyrocznia delficka głosiła: „Poznaj samego siebie, a poznasz bogów i wszechświat!”. W słowach tych podmiot *doświadczenia autobiograficznego* (*samowiedzy*): „Poznaj samego siebie!” spaja się z *podmiotem doświadczenia*

*epistemicznego (wiedzy)*. I tak, rozpoznając własne człowieczeństwo, człowiek rozpoznaje kim jest i uzyskuje zdolność poznania bogów (pod postacią władzy ujętej w normach, prawach i wartościach, które kierują jego życiem), a także wszystkiego, co go otacza (wszechświata materialnego i niematerialnego). Jednakże, aby istnieć, niezbędnym jest prowadzić narrację i opowiadać. Język wytwarza *podmiot empirycznego doświadczenia* (z krwi i kości), którego wyjątkowość zasadza się na czasowości jego istnienia rozciągającego się od narodzin do śmierci. W tym przedziale czasowym podmiot działa i podlega wpływom praw biologicznych, kulturowych i historycznych, rekonstruuje siebie raz po raz i (trans)formując nieustannie w (re)interpretacyjnych procesach autobiograficznej, biograficznej i heterobiograficznej mediacji.

### Uwagi końcowe: obietnice i wahania

Podmiot nie powstaje na mocy świadomości ego, a tym miej na drodze uznania swojego społecznego Ja. Wręcz przeciwnie, podmiotowość oznacza wolność od wizerunku jednostki złożonego z ról, norm oraz wartości uznanych przez porządek społeczny. Jednostka uwalnia się od tego wizerunku w walce o podmiotową wolność. (Alain Touraine, 1995, s. 292)

W całym tekście broniłam tezy o zasadności wykorzystywania procesów biografizacji, autobiografizacji i heterobiografizacji zachodzących w trakcie rówieśniczego poradnictwa, a także o ważności trzech wymiarów podmiotowości, w aspekcie ulegania dyskursom utrwalonym w życiu codziennym lub stawiania oporu wobec nich. Pomimo złożoności i różnorodności kwestii związanych z budowaniem struktur edukacyjnych, ważne jest, by uważnie przyglądać się drażliwym zagadnieniom, jakimi są optowanie za abstrakcją i generalizacją, podejście do rozwoju człowieka oraz badanie towarzyszących temu okoliczności. Podstawową kwestią w tej mierze jest zadanie sobie trudnego pytania o to, co może nam pomóc wprowadzić podmiotowość do nauk edukacyjnych. Zgadzam się, że indywidualistyczna, intermistyczna koncepcja podmiotu może być redukcjonistyczna, co uzasadniałoby opowiedzenie się za obiektywizmem. Z punktu widzenia badań zgadzam się jednak także z Franco Ferrarottim (2014, s. 106), który stwierdza, że „immanentna subiektywność każdej autobiograficznej narracji lub dokumentu [...] wymyka się hermeneutyce biografii, która sięga jedynie po jej obiektywne aspekty”. Omawiając tutaj te kwestie, wypowiadam się właśnie na rzecz tej immanentnej podmiotowości.

Możemy stwierdzić, że refleksja badawcza nad podmiotowością w podejściach autobiograficznych krąży wokół czterech głównych osi (Passeggi, 2010). Pierwsza oś rozpatruje *antropologiczne fenomeny* narracji pierwszoosobowych: „Opowiadać jest rzeczą ludzką!” Poszukuje się tu odpowiedzi na następujące pytanie: *W jaki sposób każda istota ludzka staje się tym, kim jest?* Druga oś wykorzystuje narrację jako metodę badań jakościowych, śledząc realne praktyki i działania społeczne, aby

ustalić, jak jednostki nadają sens swoim działaniom w świecie i co implikuje zwrot „Słuchać, aby zrozumieć!”. Odpowiada się tu na następujące pytanie: *Jak można zbierać i analizować materiały autobiograficzne i co z nimi zrobić?* Trzecia oś wykorzystuje narracje jako narzędzia do prowadzenia działania–edukacji–badania, potwierdzając prawomocność wiedzy rozwijanej i modyfikowanej przez osobę, która samo(trans)formuje się poprzez narracyjną refleksyjność. Pytaniem, na które trzeba tu odpowiedzieć jest: *W jaki sposób narrator samo(trans)formuje się poprzez narrację?* Wreszcie, czwarta oś dotyczy dyskursywnej natury i różnorodności pisania o sobie. Odnajdujemy tu badania nad językami, w których ludzie przedstawiają się w tekstach do odczytania przez innych, tworzone w językach naturalnych (portugalski, francuski, Tupi, Yoruba, mandaryński itd.) oraz w innych mediach semiotycznych: fotobiografia, wideobiografia, autobiografia, antropografia i innych, służących jako sposoby narracji. Zasadnicze pytanie brzmi tutaj: *Jak ludzie rozumieją i pozwalają sobie czytać narracje z różnym wsparciem semiotycznym?* Czwarta oś rozwija ideę, że „Narracja jest konieczna” i „Narracja jest polityczna”.

Zasadniczo rzecz ujmując, żaden paradygmat nie jest ani lepszy ani gorszy od poprzednich, choć może po prostu w danej chwili podsuwać odpowiedź lepszą od możliwości wyczerpanych już przez odpowiedzi przedstawiane wcześniej. Świadomość względności, płynności wiedzy, czasu i doświadczenia wywodzi się z dobrego spożytkowania narracyjnej refleksyjności oraz podsyca zdolność krytyczną, niezbędną do osiągnięcia świadomości historycznej, która może być postrzegana jako cecha pozytywna i jako przywilej człowieka we współczesnym społeczeństwie. Omawiając bezpośrednią relację między czasem a narracją, Paul Ricoeur (1983), proponuje „hermeneutykę świadomości historycznej”, którą lokuje między trwałością przeszłości w teraźniejszości a horyzontem oczekiwania dotyczącego zadania, obejmującym lęk i nadzieję. To obiecuje nam krytyczna i refleksyjna praca autobiograficzna i takie wyzwanie niesie podjęcie epistemologicznego ryzyka wpisanego w paradygmat autobiograficzno-narracyjny.

W pedagogice różnorodność dyscyplin, wielość metod i zazębianie się teorii sprawiają, że, aby odpowiedzieć na pytania dotyczące ludzi, organizacji i polityki rządowej, potrzebny jest sojusz paradygmatów, tak jak wspomagają się one w badaniach ilościowych i jakościowych. Fundamentem znacznej części edukacyjnych struktur wzniesionych dla młodej populacji są normy określone dla ich wieku i etapu rozwoju, modele przekazu treści szkolnych (nauczanie techniczne, kształcenie zawodowe, kształcenie uniwersyteckie) mające na celu przygotowanie ich do życia, a przede wszystkim do uczestnictwa w świecie pracy. Badania Dominicé (2010, s. 200) wskazują, że „większość badanych kwestii pedagogicznych miała charakter bardziej praktyczny niż teoretyczny oraz że w stosowaniu modeli pedagogicznych często nie tylko pomijano teoretyczne podstawy interwencji, ale także nie liczo no się z osobami, do których te działania były skierowane”. Przekonania, standardy i propozycje, które przyświecają budowaniu aparatu edukacyjnego, są również władne uwięzić życie, ograniczyć doświadczenie życiowe i zakłócić jego związki

z podmiotowością żywej istoty, czerpiącej naukę z oporu, sukcesów, porażek, lęków, nacisków i konfliktów.

Podsumowuję mój wywód stwierdzeniem, że *narracyjna refleksyjność*, leżąca u podstaw paradygmatu biograficznego w naukach humanistycznych i społecznych, jest przedstawiana jako jedno z kluczowych pojęć w badaniach, które czerpią z narracji o sobie w różnych metodologiach zdolnych do naświetlenia żywotności podmiotu i jego mocy rozumienia i interpretowania. Dlatego też narracyjna refleksyjność prezentuje wielki potencjał w badaniach nad pamięcią, procesami uczenia się, formowania tożsamości i edukacją/rozwojem człowieka. W tym sensie Arendt (1994, s. IX) stwierdza: „najważniejsze jest zrozumienie. Pisanie jest dla mnie kwestią dążenia do zrozumienia, częścią procesu rozumienia”. My nie bierzemy igły i nitki do ręki, aby wyszyć naszą historię, *to my stajemy się igłą i nitką oraz ściegiem* wyszywanym na tkaninie naszego życia.

Jest bardzo prawdopodobne, że te heurystyczne i hermeneutyczne działania mogą spowodować „wstrząsy”, a odczucia, które wywołują, rozpoznawalne są w utartych porzekadłach: „Co było, to było”; „Przyszłość jest niepewna”; „Wolę żyć chwilą!”. Ale to hasło „Narracja jest koniecznością! Narracja jest polityczna” pozwala nam porzucić teraźniejszość, odsłonić przeszłość i skonstruować siebie w działaniu. To są zręby naszej ludzkiej biograficznej kondycji, gdzie człowiek jawi się jako agent zdolny do przekształcania przeżytego i przeżywanego doświadczenia w wiedzę, do przyswajania niezbędnych umiejętności i korzystania z lekcji dobrego życia, do dostrzegania dobra, cieszenia się pięknem i rozpoznawania tego, co sprawiedliwe, do łączenia rozumu i emocji, życia i przeżytego doświadczenia, sztuki i nauki.

Tłumaczenie z j. angielskiego Patrycja Poniatowska

## Bibliografia

- Arendt, H. (1968). *Men in Dark Times*. Harcourt Brace & Company.
- Arendt, H. (1994). *Essays in understanding: Formation, exile, and totalitarianism*. Schocken Books.
- Arendt, Hannah. (2008) *Compreender: formação, exílio, totalitarismo*. Traduzido por Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras.
- Astier, I. & Duvoux, N. (2006). *La société biographique: une injonction à vivre dignement*. L'Harmattan.
- Austin, J.L. (1990). *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Artes Médicas.
- Bauman, Z. (2004). Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Zahar.
- Boutinet, J-P., & Dominicé, P. (2009). Introduction. W J.-P. Boutinet & P. Dominicé (Red.). *Où sont passe les adutes ?Routes er déroutes d'un âge de la vie* (s. 11–15). Téraèdre.
- Brockmeier, J., & Harré, R. (2001). Narrative problems and premises of an alternative paradigm. W J. Brockeier & D. Carbaugh (Red.), *Narrative and identity studies in*

- autobiography, self and culture*. Vol. 1 (s. 39–58). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sin.1.04bro>
- Bruner, J. (1966). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Cambridge Mass.
- Bruner, J. (2014). *Fabricando histórias. Direito, Literatura, Vida*. Letra e Voz.
- Bruner, Jerome. (1999) *Para uma teoria da educação*. Trad. Manoela Vaz. Lisboa: Relógio D'Água Editores,
- Cassirer, E. (1977). *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury* (A. Staniewska, T.). Czytelnik. (Praca oryginalna *An essay on man: an introduction to a philosophy of human culture* wydana w 1944).
- Cassirer, Ernst (1994) *Ensaio sobre o homem. Introdução a uma filosofia da cultura humana*. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo, Martins Fontes.
- Delory-Momberger, C. (2019). *Vocabulaire des Histoires de Vie et de la Recherche Biographique*. Érès.
- Delory-Momberger, C. (2014). Abordagens metodológicas da pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523–740. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?lang=pt&format=pdf>
- Delory-Momberger, C. (2011). *Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. Educação em Revista, Belo Horizonte*, 27(1), p. 333–346. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000100015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100015)
- Dominicé, P. (2000). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Ferrarotti, F. (2014). *História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais*. Brasil.
- Freire, P. (1980). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Editora Moraes.
- Gadamer, H.-G. (1979). The problem of historical consciousness. W P. Rabinow & W.M. Sullivan (Red.), *Interpretive social science: A reader* (s. 103–162). California University Press.
- Gadamer, Hans Georg (1997) *Verdade e método I. Traços fundamentais de mais uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Brasil: Editora Universitária São Francisco,
- Gadamer, H.-G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej* (B. Baran, Tł.). Wydawnictwo Naukowe PWN. (Praca oryginalna *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* wydana w 1975).
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Josso, M.-C. (2010). *Experiência de vida e formação*. Paulus.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20–28. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
- Pais, J.M. (2005). Jovens e cidadania. *Sociologia, problemas e práticas*, 49, 53–70. <http://hdl.handle.net/10071/202>
- Nóvoa, A., & Finger M. (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Paulus.
- Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciencia”. *Márgenes Revista de Educación*, 1(3), 91–109. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504>

- Passeggi, M. (2016). Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, 41(1), 67–86. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>
- Passeggi, M. (2011). Experiência em formação. *Educação*, 34(2), 147–156.
- Passeggi, M. (2010). Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. W M. Passeggi & V. Silva (Red.), *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação* (s. 103–130). Cultura Acadêmica. 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n14.p481-484
- Passeggi, M., & Cunha, L. (2020). Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no novo ensino médio. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 5 (15), s. 1039–1058. 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p1039-1058
- Passeggi, M., & Souza, E. (2017). O movimento (auto)biográfico no Brasil: eEsboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 6–26.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.
- Pineau, G. (2002). L'accompagnement en formation: de l'avant naissance à l'après mort. Entre solidarité et professionnalité. *Education Permanente*, 15, 29–42.
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação. Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329–343. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>
- Pineau, G. (2005). Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saúde e Sociedade*, 14(3), 102–110. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000300006>
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. I. L'intrigue et le récit historique*. Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricoeur, P. (2010). *Escritos e conferências: Em torno da psicanálise*. Loyola.
- Santos, B. (2002). *A razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Cortez.
- Schön, D.A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey Bass Edition.
- Solar, C. (2001). *Le groupe en formation d'adulte*. De Boeck Université.
- Touraine, A. (1995). *Critique of Modernity* (D. Macey, Tr.). Basil Blackwell. (Praca oryginalna *Critique de la modernité* wydana w 1992).