

*Elżbieta Dubas**

Biograficzność w kontekście całościowego uczenia się

Streszczenie: Autorka przedstawia biograficzność jako ważną kategorię poznawczą oraz teoretyczną koncepcję w badaniach biograficznych. Ukazuje obecność biograficzności w refleksji polskich badaczy, w szczególności andragogów. Prezentuje autorską koncepcję biograficzności w ujęciu Petera Alheita, zwracając uwagę na jej ujęcie systemowe (jako paradygmat w edukacji dorosłych) oraz jako osobową kompetencję. Koncepcję biograficzności łączy z całościowym uczeniem się. Wskazuje tezy koncepcji biograficzności według P. Alheita w odniesieniu do całościowego uczenia się, możliwe do empirycznej weryfikacji. Tekst kończy próba całościowego ujęcia biograficzności jako teoretycznej ramy dla badań biograficznych.

Słowa kluczowe: koncepcja biograficzności, ujęcie według Petera Alheita, odniesienie do całościowego uczenia się, całościowe ujęcie biograficzności.

Biographicity in the context of lifelong learning

Summary: The authoress undertakes the task of presenting biographicity as an important scientific category and theoretical conception in biographical research. She shows the existence of biographicity in the reflection of Polish researchers, especially Polish andragogists. She presents the conception of biographicity from Peter Alheit's point of view, emphasizing its systematic approach (as paradigm in adult education) and personal competence. She connects biographicity conception with lifelong learning. She points out theses of biographicity conception to P. Alheit referring to lifelong learning, which are suitable for empirical studies. The text ends with an attempt of whole approach to biographicity as a theoretical frame for biographical research.

Key words: biographicity, conception from Peter Alheit's point of view, biographicity connected with lifelong learning, biographicity – the whole approach.

* Dr hab., prof. nadzw. Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48, e-mail: eladubas@gmail.com

Wstęp

Pojęcie „biograficzność” (niem. *Biographizität*, ang. *biographicity*) pojawia się w nurcie refleksji andragogicznej, skoncentrowanej wokół badania biografii. Jednak wnikliwsze analizy treści związanych z polem badań biograficznych ujawniają, że termin ten bywa używany najczęściej zamiennie z określeniami „podejście biograficzne”, *biographical approach*, *biographische Ansatz* (w edukacji dorosłych – Peter Alheit, 1990) oraz „biograficzne uczenie się”. Nie poświęca się mu, poza wyjątkami, które zostaną wskazane poniżej, większej uwagi. Tymczasem „biograficzność” to kluczowe pojęcie w autorskiej koncepcji biograficzności P. Alheita (1990). W niniejszym opracowaniu zostanie zaprezentowana ta koncepcja, a także wskazany jej związek z tak zwanym całościowym uczeniem się.

Biograficzność w refleksji polskich badaczy

Ewa M. Skibińska (2006) w swojej refleksji dotyczącej badań biograficznych przywołuje koncepcję biograficzności Petera Alheita, zwracając uwagę na jej kontekst indywidualny, społeczny i instytucjonalny. Zauważa: „Z analizy koncepcji P. Alheita wynika, że biograficzność i podejście biograficzne – to pojęcia wyznaczające nowe fundamenty myślenia i działania zarówno o sobie samym jako podmiocie swych działań, jak i otaczającym świecie; to szansa na dokonanie gruntownych zmian w obydwu tych zakresach, a także wyzwania i wyznaczniki nowych zadań dla edukacji dorosłych” (Skibińska, 2006, s. 15). Podkreśla, że P. Alheitem, potrzebę biograficznego podejścia do edukacji dorosłych zamiast podejścia tradycyjnego, ponieważ „współczesne warunki życia w zasadzie pozbawiają człowieka możliwości przewidywania własnej przyszłości (biegu życia) i jednocześnie nie pozwalają mu odwoływać się do wcześniej znanych i wykorzystywanych wzorów życia” (tamże, s. 15). Argumentacją dla podejścia biograficznego jest konieczność obalenia terapeutycznego paradygmatu edukacji dorosłych ze względu na powszechność skomplikowania współczesnego życia i niemożność objęcia działaniem terapeutycznym wszystkich dorosłych doświadczających trudności, ze względu na fakt, że mimo piętrzących się trudności większość ludzi radzi sobie samodzielnie z rozwiązywaniem pojawiających się kryzysów, a także z tego powodu, że trudne okresy przejściowe (okresy tranzycji) zawierają w sobie duży potencjał edukacyjny (tamże, s. 16). Przytacza także konstatację, często cytowaną przez badaczy, że „Biograficzność oznacza bowiem nieustanne przebudowywanie przez jednostkę własnego życia, toczącego się w określonych warunkach, z utrzymującym się przekonaniem człowieka, że może on ten kontekst planować i zmieniać” (Alheit, 1994, s. 8, za: Skibińska, 2006, s. 17). Z biograficznością wiąże się

zdolność dostrzegania potencjału nieprzeżytego życia, zawierającego nadwyżki wiedzy biograficznej, często nieuświadomionej przez jednostkę, a zawierającej potencjał edukacyjny, pozwalający radzić sobie z życiowymi kryzysami. Wiedza tranzycyjna (uzyskiwana w okresie tranzycji) zmienia całą strukturę wiedzy, gdy staje się wiedzą biograficzną, a ma to miejsce wówczas, gdy poszczególne jednostki odnoszą się do swego życia w taki sposób, że ich autorefleksyjna aktywność zaczyna zmieniać kontekst społeczny (tamże). Edukacja dorosłych pozwala przeżyć, wydobyć nieprzeżyte życie, gdy spełnia trzy warunki. Są to zarazem trzy wyznaczniki podejścia biograficznego do edukacji dorosłych: ukierunkowanie edukacji dorosłych na wspólnotę (potrzebę społecznej solidarności), na cel (na zmianę poszczególnych elementów rzeczywistości) oraz na zainteresowania uczestników (ich indywidualne potrzeby) (Skibińska, 2006, s. 18).

Danuta Lalak (2010) obok podstawowego dla biograficznej perspektywy badawczej terminu „biografia” wymienia także za Theodorem Schulze dwa inne ważne określenia: biografizację i biograficzność (tamże, s. 19, 109, 110), przy czym biograficzność, według niego, stanowi jeden z wielu wymiarów biografii, obok na przykład biografii w społeczeństwie i „biografii w głowie”, biografii jako tekst i biografii jako życie (tamże, s. 109). D. Lalak stwierdza, że „pojęcie »biograficzności« odnosi się bezpośrednio do wymiaru pedagogicznego biografii. Należy je rozumieć jako »zasoby biograficzne«, czyli potencjał lub kapitał biograficzny, na który składają się zasoby ulokowane we wszystkich omawianych wymiarach” (tamże, s. 110–111 i in.). Zaznacza, że pojęcie biograficzności wprowadził do dyskursu naukowego niemiecki badacz Martin Kohli, który traktuje biograficzność jako potencjał indywidualnego rozwoju – zdolność uczenia się, kształtowania, w rozumieniu już istniejącego potencjału (Lalak, 2010, s. 111). P. Alheit natomiast spopularyzował w nauce termin „biograficzność” i rozumie ją także w znaczeniu „kwalifikacji kluczowych” (niem. *Schlüsselqualifikationen*), czyli zdolności włączania nowoczesnych rozwiązań i wiedzy w system własnych zasobów biograficznych. W rozumieniu P. Alheita biograficzność pełni rolę matakapitału w indywidualnych procesach uczenia się (tamże, s. 111). Lalak odnajduje kontekst biograficzności także w refleksji Agnieszki Bron, która odwołując się do P. Alheita, określa biograficzność jako „konstrukcję i rekonstrukcję życia człowieka dorosłego, który zmaga się z różnymi trudnościami i przeszkodami w życiu. To zdolność człowieka do projektowania, za każdym razem od nowa swego życia w zależności od sytuacji i kontekstu, w jakim się znajduje na nowo, kiedy opowiada swoją historię życia. W ten sposób życie staje się możliwe do formowania, tworzenia i rozwijania, co jest propozycją otwierającą wiele możliwości, jak również wypływających z nich konsekwencji” (tamże, s. 111).

Emilia Mazurek (2013), badając biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi, w nawiązaniu do koncepcji biograficzności P. Alheita, podnosi kwestię przydatności wiedzy biograficznej w okresach tranzycji (były one udziałem jej narratorek). Konstatuje za autorem, że „właśnie wtedy człowiek korzysta

z wiedzy, która dotąd była mu nieprzydatna, a nawet nie był świadomy, że ją posiada. Zatem pozornie bezużyteczna wiedza staje się pomocna w radzeniu sobie w nieznanych dotąd sytuacjach” (tamże, s. 78).

Do koncepcji biograficzności w ujęciu Alheita odnosi się także **Joanna Golonka-Legut** (2013) w swej pracy doktorskiej, dotyczącej potencjału edukacyjnego doświadczenia życiowego osób starszych. Koncepcję tę wyjaśnia między innymi w oparciu o poglądy Knuda Illerisa, Pierre’a Dominicé, Bettiny Dausien, Ducio Demetrio, Agnieszki Bron, Ewy Skibińskiej, Agnieszki Niedźwieńskiej, Elżbiety Dubas i innych, prezentując szeroki kontekst biograficzności. Autorka pisze: „W tej teorii (teorii biograficznego uczenia się) zbiegają się zatem różne teorie uczenia się: między innymi podejście sytuacyjne, egzystencjalne, transformatywne oraz trzy wymiary uczenia się (za Knudem Illerisem – wymiar społeczny, emocjonalny i poznawczy, 2006), tworząc wspólną strukturę – biograficzność” (Golonka-Legut, 2013, s. 36). Wskazuje na dwa poziomy doświadczenia, które obejmuje biograficzność: doświadczenie jednostkowe i doświadczenie społeczne. Stwierdza, że „na poziomie epistemologicznym, koncepcja biograficzności stwarza warunki do zobaczenia związków między procesem uczenia się (edukacją) a biografią człowieka w biegu życia. Służy ona także do opisywania i rozumienia konstrukcji i rekonstrukcji planów życiowych” (tamże, s. 38). Autorka uznaje, że teoria biograficzności ściśle łączy się z procesem uczenia się, w tym uczenia się z biografii własnej i z biografii Innych (tamże, s. 39). Biograficzność zazębia się więc z biograficznym uczeniem się i wyjaśnia ten proces. Za A. Bron stwierdza, że „najbardziej interesującą cechą tej teorii jest to, że wyjaśnia ona działanie biograficzne jako interakcję z poszczególnymi środowiskami, a jednocześnie traktuje te środowiska jako wytwory biograficznego działania” (tamże, s. 39). Warto podkreślić podjętą przez autorkę próbę szerokiego wyjaśnienia procesu uczenia się w kontekście biograficzności, czemu służy rozległa mapa pojęć włączonych w spektrum jej analiz (tamże, s. 36–47).

Kwestię biograficzności podejmowała w swych refleksjach autorka tego tekstu, zapoznając polskiego czytelnika z treściami znaczącego w tym zakresie opracowania P. Alheita z 1990 roku *Biographizität als Projekt Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung*, które można uznać za punkt wyjścia do opisu kategorii poznawczej „biograficzność” (Dubas, 1996). Następnie dokonała swego przeglądu tak zwanego podejścia biograficznego, często łączonego z metodą lub metodami biograficznymi czy badaniami biograficznymi oraz dydaktyką biograficzną, w oparciu o poglądy wybranych autorów, podejmujących refleksję, badania i działania praktyczne mieszczące się w paradygmacie biograficzności: Petera Alheita, Pierre’a Dominicé, Horsta Sieberta, Dietera Nittela (Dubas, 1998). Wymienieni autorzy spostrzegają człowieka dorosłego jako uczącego się w kontekście jego własnej biografii oraz wskazują na system edukacji dorosłych, który powinien wychodzić naprzeciw takiemu uczeniu się. Wreszcie kontekst biograficzności odnajdowała autorka w refleksji polskiej badaczki biografii – Olgi Czer-

nawskiej (Dubas, 2000). Zakres tej refleksji jest szeroki i pozwala ujrzyć człowieka dorosłego jako istotę biograficzną, a procesy jego uczenia się i wychowania jako adekwatne do takiej jego ontologicznej istoty.

Podsumowując ten przegląd, warto odwołać się do refleksji **Mieczysława Malewskiego** (2010), który uznaje koncepcję biograficzności Petera Alheita, obok koncepcji trajektorii cierpienia Fritza Schützego oraz koncepcji zawieszenia *floating* Agnieszki Bron, jako przykład sukcesu badawczego. Ma on miejsce wówczas, stwierdza M. Malewski, gdy badacz przyjmuje w swym postępowaniu naukowym nastawienie teoretyczne i generuje teorię naukową, bowiem „poznawczo najcenniejszym rodzajem badań biograficznych są badania nastawione na generowanie teorii” (tamże, s. 154). Takie teoriiotwórcze oczekiwania spełnia koncepcja biograficzności. Poniżej koncepcja ta zostanie przedstawiona szerzej.

Biograficzność w ujęciu Petera Alheita

Refleksja P. Alheita ukazuje rozumienie biograficzności w dwóch zakresach. Podkreślając, że biograficzność to przemyślany syndrom a nie moda, P. Alheit (1990, s. 6) wskazuje na systemowe ujęcie biograficzności jako paradygmatu w edukacji dorosłych oraz biograficzność jako osobową kompetencję.

Biograficzność jako paradygmat w edukacji dorosłych

Biograficzność traktowana jest jako paradygmat w pedagogice, także i w edukacji dorosłych, o wymiarze badawczym i praktycznym, przy czym „pojęcie paradygmatu nie jest tu rozumiane w ujęciu Kuhna, lecz użyte w ogólniejszym znaczeniu jako rodzaj »zmiany perspektywy«, jako zmiana kierunku uwagi wewnątrz społeczeństwa wiedzy (*scientific community*)” (tamże, s. 7). Biograficzność jako paradygmat w pedagogice to konstrukcja teoretyczna, stanowiąca bazę dla koncepcji biograficznego uczenia się. Biograficzność została ukazana jako rodzaj „ukrytego” paradygmatu, którego wydobyć wymaga przemiana profesjonalnych kompetencji andragogów.

Paradygmat biograficzności opisuje kilka założeń. Należą do nich założenia antropologiczne, kompensacyjne, autobiograficzne, historyczne, interkulturowe i emancypacyjne (tamże, s. 22–56).

Założenie antropologiczne (tamże, s. 25–28) biograficzności w edukacji dorosłych opiera się na koncepcji Wernera Locha (1979), przyjmującej, że „jednostka ludzka przychodząc na świat, musi rozwijać w trakcie biegu życia szereg umiejętności”, które określa on jako kompetencje programowe (*Curriculare Kompetenzen*), rozumiane bardziej jako *curriculum vitae*, w ujęciu za J.A. Komeńskim

– jako całościowy program wychowania. Jednostka musi nabywać określone kompetencje – umiejętności uczenia się, by móc rozwiązywać określone sytuacje – zadania uczenia się, pojawiające się w biegu jej życia. W przypadku braku synchronizacji między kompetencjami a sytuacjami pojawiają się konflikty – zahamowania procesu jej uczenia się. Ich przezwyciężaniu służy proces wychowania ujęty w programowym wzorcu wychowania, pełniący funkcję pomocy w uczeniu się. Koncepcja najogólniej ma charakter ahistoryczny, choć „zadania uczenia się” są modyfikowane przez aktualne kryzysy i następstwa unowocześniania społeczeństw, mające wpływ na różnicowanie biografii jednostek.

Założenie kompensacyjne (tamże, s. 29–36), zasadzające się na koncepcji *critical life events* (za Filipp), uwzględnia odniesienie do kryzysowych sytuacji życiowych, doświadczanych przez jednostkę w ryzykownych dla niej sytuacjach przemian statusu społecznego. Wydarzenia te zyskują subiektywne odbicie w biografii indywidualnej. Pokonywanie krytycznych wydarzeń życiowych wiąże się z procesem uczenia się. W podejściu kompensacyjnym uczenie się zazębia się z terapią, leczeniem. Edukacja dorosłych może porządkować sprzeczności między rzeczywistością obiektywną a subiektywną, pełniąc w tym procesie rolę moderatora i funkcję terapeutyczną. Polega ona także na eliminowaniu „normalnych” deficytów integracyjnych w biografiach jednostek, powstałych wskutek rozbieżności między uczestnictwem jednostki w kulturze i społeczeństwie a subiektywnym jego odbiorem. Zjawisko globalizacji deficytów integracyjnych i tożsamościowych skłania ku zaproponowaniu w edukacji dorosłych działań quasi-terapeutycznych, prowadzonych przez profesjonalistów. Działania te ujmują procesy uczenia się jako przystosowanie. Biografia jednostki jest indywidualną odpowiedzią na zjawiska modernizujące jej życie i jest rezultatem procesów rozwojowych.

Założenie autobiograficzne (tamże, s. 37–44) wyprowadzone zostały ze wspomnień autobiograficznych i z badań nad wiekiem i uczeniem się w USA i w Niemczech (Birren, Hedlung, Mader). Uwypuklają one badanie autobiografii tematycznych, uwzględniających uniwersalne kulturowo tematy obecne w biegu ludzkiego życia. Należą do nich na przykład: rodzina, wiek, śmierć, seks, ciało, pieniądze, czas itp. Badanie autobiografii możliwe jest do realizacji w trakcie zajęć edukacyjnych (Mader). Można podczas tych zajęć podejmować tematy egzystencjalne, bez gotowych odpowiedzi, ale traktowane jako zadania do rozwiązania. Pozwala to na ujawnienie tak zwanej autobiografii kierowanej, której celem jest stabilizacja biograficznych oczekiwań. Pedagogiczne badanie biografii uaktywnia autobiograficzne uczenie się, które oznacza przemyślenie krajobrazu swojej „biografii”, dotychczas ujmowanej jedynie temporalnie. Biografia jest traktowana jako wielostronny proces stawania się tożsamości, a nie tylko jakiś określony rezultat. „Szczegółowość biografii jednostki należy widzieć nie tylko w historii życia jako specyficznej tematycznej strukturze, lecz w narracji o tej historii” (Alheit, 1990, s. 42). Pedagogika narracyjna odnosi także jednostkowe

opowieści do kontekstu życia społecznego i codziennego (konceptje Habermasa *Lebenswelt* i *Alltag*). Narracje biograficzne mają służyć samorozumieniu jednostki jako osoby uczestniczącej w procesie społecznej komunikacji. Edukacja dorosłych przy założeniu autobiograficznym sprzyja więc rozwojowi tożsamości poprzez samodzielną narracyjną rekapitulację przeżyć biograficznych.

Założenie historyczne (tamże, s. 44–48). Z autobiograficznych opowiadań poznajemy też kulturę, społeczeństwo i historię. Jednostkowe biografie ukazują panujące wówczas uwarunkowania życia, sposoby zachowań, wzory znaczeniowe, możliwości działań. Pokazują jednostkowe życie w obliczu zjawisk historycznych. Opowiadania biograficzne stają się treściami kształcenia, a pedagogiczna biografika (*Pädagogische Biographik*) środkiem społecznego, politycznego i kulturowego kształtowania tożsamości. Los jednostki zyskuje pogłębienie o historii społeczeństwa i kultury. Trzeba też podkreślić, że procesy uczenia się zorientowane biograficznie są nie tylko wyzwaniem dla edukacji dorosłych, ale także dla historiografii. Istotnym jest tu bowiem pytanie, jak historia, będąca wynikiem działania organizacji, grup interesu, polityków, wpływa na działanie jednostek i ich codzienność.

Założenie interkulturowe (tamże, s. 48–52) biograficzności wywodzi się z obserwacji i badań emigrantów. Obcość emigrantów w nowym środowisku, zjawisko etniczności, psychiczna stabilizacja jawią się jako ważne wyzwania dla edukacji dorosłych, dla badania biografii i wykorzystania ich jako podłoża dla procesów kształcenia (Apitzsch). Warto tu przytoczyć hipotezę (Bukowa, Lla-ryora), zwaną hipotezą modernizującej różnicy (*Modernitätsdifferenzhypothese*). Biografie migrantów rozgrywają się w dwóch niekompatybilnych płaszczyznach kulturowych: kultury wybranej w celu unowocześnienia swej osobowości w oparciu o wartości uniwersalno-racjonalne i kultury pochodzenia, która bywa idealizowana, folkloryzowana i zawiera tradycyjne wzorce stylów życia. Wspólne centrum tych dwóch kultur stanowi zawsze rodzina i praca. Próba oscylacji między tymi dwoma kulturami rodzi zawsze problemy tożsamościowe, których rozwiązanie wymaga wsparcia pedagogicznego. Inny cel pedagogicznej interwencji to albo wspieranie procesu modernizacji dzieciństwa, albo utwierdzanie przynależności do własnej mniejszości, co wzmacnia etniczną wyjątkowość jednostki. Pewnym ryzykiem, ale i szansą dla modernizowanych biografii migrantów może być wybór uniwersalnych społecznych opcji.

Założenie emancypacyjne (Alheit, 1990, s. 52–58) podnosi potrzebę zmiany każdej bazowej struktury, która utrudnia możliwości biograficzne i powoduje notoryczne upośledzenie określonych jednostek czy grup społecznych. Ważnym przykładem jest tu feministyczna praca edukacyjna. System kształcenia utrudnia, szczególnie kobietom, wejście do systemu zawodowego, nie rozwiązuje ich podwójnej roli: w rodzinie i w zawodzie. Edukacja dorosłych powinna dać kobiecie substancję łatwej identyfikacji, która gwarantowałaby jej jedność osobowości i satysfakcjonujące działanie (Ruhle-Gerstel). Różnice i granice, na przykład płci,

nie są do rozwiązania, ale do poznania. Zasada emancypacyjności w edukacji dorosłych polega na tym, że doświadczenia biograficzne są punktem wyjścia procesów edukacyjnych, nie tylko podejmowanych w ich subiektywnej szczególności, ale także owa „prywatność” włącza się w proces upolitycznienia (*Politisierungsprozess*) i zmienia jego oblicze, gdy procesy kolektywnego uczenia się opierają się na konkretnych historiach.

Biograficzność jako osobowa kompetencja

Drugie rozumienie biograficzności, w ujęciu P. Alheita, odnosi się do jednostkowego doświadczenia człowieka, związanego głównie z procesem uczenia się powiązanego z biografią. Autor stwierdza: „Specyficzną cechą biografii jest to, że różne sfery ludzkich doświadczeń zostają zintegrowane w wyniku akumulacji i ich ponownego ustrukturyzowania w ramach konkretnej historii życia. W rezultacie stapiają się one w nowy, szczególnie kontekst znaczeniowy. Ich stan staram się uchwycić w pojęciu »biograficzność« (*biographicity*) (Alheit, 1993; Alheit, Dausien, 2000). Zawiera ono w sobie koncepcję subiektywnego, samodzielnego wyboru schematów uczenia się (Kade, 1994; Kade, Seitter, 1996), a jednocześnie wykracza poza nie, umożliwiając wytwarzanie nowych struktur doświadczenia” (Alheit, 2011, s. 8). Biograficzność to „umiejętność włączania nowych składników wiedzy w biograficzne znaczenia i umiejętność otwarcia się z tą wiedzą na nowe asocjacje” (Alheit, 1990, s. 66).

Podobny sposób widzenia biograficzności, za P. Alheitem, przedstawia także wybitny duński andragog Knud Illeris, pisząc: „We współczesnym kontekście istotna jest świadomość, że biograficzność to coś, co dotyczy sposobu, w jaki *postrzegamy i interpretujemy* nasze życie w odniesieniu do szans, które mamy, i wyborów, których dokonujemy. Z tego też powodu biograficzność może być rozumiana jako ogólna rama dla uczenia się poprzez refleksyjność, która po rozpadzie zewnętrznych, tradycyjnych ram zorientowanych na normy, podtrzymuje i spaja rozumienie siebie i własnej tożsamości przez jednostki. [...]. Koncepcja biograficzności sumuje rozwój osobowy i refleksyjność w postrzeganiu i interpretowaniu wybranego przez nas sposobu, w jaki przeżywamy własne życie” (Illeris, 2006, s. 105–106).

Podążając za P. Alheitem, podsumowując oba ujęcia dotyczące biograficzności, można stwierdzić, że autor wskazuje na swoją koncepcję biograficzności jako przykładową teoretyczną ramę dla rozpoznawania całonocowego procesu biograficznej konstrukcji i rekonstrukcji: „Jednakże jeśli mamy zrozumieć i wyjaśnić te procesy z większą precyzją teoretyczną, zanalizować je z dokładniejszym różnicowaniem empirycznym, a na tej podstawie opracować metody i strategie możliwe do zastosowania w praktyce edukacyjnej, potrzeba przeprowadzenia dal-

szych badań empirycznych staje się paląca. Złożoność tego zagadnienia z całą pewnością wymaga solidnej, dobrze ugruntowanej ramy teoretycznej, takiej jak zarysowane tutaj podejście biograficzne, która byłaby w stanie wypełnić program uczenia się całożyciowego teoretyczną i empiryczną treścią” (Alheit, 2011, s. 16). Powyższe wskazuje także na ścisłe powiązanie koncepcji biograficzności z całożyciowym uczeniem się. Koncepcja biograficzności odnosi się właśnie do tego procesu, analizowanego tak w ujęciu jednostkowym, jak i systemowym. Poniżej kilka tez wprowadzających w zagadnienie całożyciowego uczenia się.

Całożyciowe uczenie się – szeroki kontekst znaczeniowy i związek z biograficznością

Wyraźną tendencją, widoczną w refleksji andragogów począwszy od lat pięćdziesiątych XX wieku, związaną ze swoistym przesunięciem paradygmatycznym w andragogice (Malewski, 2010, s. 45–48), jest ujmowanie edukacji (dorosłych) jako całożyciowego uczenia się. Termin jest polskim tłumaczeniem z angielskiej wersji językowej określenia *life long learning*, w skrócie LLL. Całożyciowe uczenie się to jednak termin treściowo bardzo złożony, na co wskazuje odniesienia do opracowań na przykład Petera Jarvisa, wybitnego brytyjskiego znawcy tej problematyki. Przytoczone tu zostaną istotne konteksty, które mogą być przydatne do badań biograficznych i rozumienia biograficzności.

Kwestia całożyciowości. Całożyciowość uczenia się to w pewnym stopniu slogan. Nasuwa się bowiem pytanie: Co to właściwie znaczy uczyć się przez całe życie? Dość reprezentatywną wykładnię tego znaczenia znajdujemy u P. Jarvisa (2008), gdy analizując całożyciowe uczenie się, pisze o uczeniu się jako procesie egzystencjalnym: „Uczenie się jest procesem egzystencjalnym, który może zaczynać się przed naszym narodzeniem i prawdopodobnie kończy się, kiedy tracimy po raz ostatni naszą świadomość” (*Learning is an existential process that might well begin just before we are born, and probably ends when we lose consciousness for the last time*, tamże, s. 4). Z perspektywy uczenia się pojmowanego innowacyjnie, bo takim ono jest również, „uczenie się jest długo życiowe (*life long*), a ludzkość jawi się jako projekt niedokończony” (tamże, s. 20).

Kwestia świadomości. Odnosząc się do tej myśli, można uznać, że obecność świadomości jest istotnym wskaźnikiem procesu uczenia się człowieka. Wskaźnik ten wydaje się niezbywalny w badaniach empirycznych, diagnozujących i opisujących procesy uczenia się człowieka. Świadomość uczenia się deklarowana przez jednostkę jest wskaźnikiem obecności procesu uczenia się w jej doświadczeniu. Bywają jednak doświadczenia uczenia się nieuświadomione, ale możliwe do uświadomienia, na przykład podczas wywiadu biograficznego, i one też zawierają się w procesie uczenia się jednostki.

Kwestia wtórnej socjalizacji. Kontekst społeczno-kulturowy biografii.

W procesie uczenia się istotną rolę odgrywają doświadczenia wtórne, mające kontekst kulturowy. Proces uczenia się jest „procesem przekształcania doświadczeń w różny sposób przez myśl, działanie lub emocje lub jakieś ich kombinacje, oraz integrowania wyników tego procesu w naszej osobowej biografii. Ten proces zawsze ma miejsce w kontekście społecznym i kulturowym” (tamże, s. 13). W procesie całożyciowego uczenia się osoba uczestniczy w procesie wtórnej socjalizacji, gdy już jako jednostka wysocjalizowana w dzieciństwie w procesie socjalizacji pierwotnej wprowadzana jest w nowe sektory obiektywnego świata swojej społeczności (Berger, Luckmann, za: Jarvis, 2008, s. 17). W procesie socjalizacji wtórnej „uczmy się specyficznych zachowań, powiązanych z naszą pozycją” (tamże, s. 20). Jednak kontekst społeczny „nie limituje” uczenia się człowieka, nie ogranicza go do odtwarzania społecznych propozycji zachowań adekwatnych dla danych ról społecznych.

Kwestia integralności. Jarvis określa także całożyciowe uczenie się (*life long learning*) jako „kombinację procesów zachodzących poprzez życie, odnoszących się do całej osoby – ciała (genetyki, fizyczności i biologii) i umysłu (wiedzy, umiejętności, postaw, wartości, emocji, wierzeń i znaczeń), doświadczającej sytuacji społecznych, spostrzegając ich zawartość, która jest następnie przekształcana poznawczo, emocjonalnie lub praktycznie (lub przez ich kombinację) i integrowana w indywidualną biografię osoby w rezultacie jako osoby ciągle zmieniającej się (lub bardziej doświadczonej)” (Jarvis, 2008, s. 4). Uczenie się jest „kierującą siłą dla istoty ludzkiej. Jesteśmy rezultatem naszego uczenia się” (tamże, s. 33; Jarvis, 2012, s. 11–15).

Kwestia wielowymiarowości. P. Jarvis wyraźnie też stwierdza, że „uczenie się nie jest tylko całożyciowe, ale także »szeroko życiowe«, wieloaspektowe, wielowymiarowe (*Learning is not only lifelong, it is life-wide*) (Jarvis, 2007, s. 122). Tę „szeroką życiowość” uczenia się doskonale ujmuje, już klasyczna, klasyfikacja wymiarów edukacji według Roberta Kidda (1966)¹. P. Alheit, pisząc o „szeroko życiowym” uczeniu się (*lifewide learning*) uwzględnia uczenie się w rolach, formach, miejscach i na etapach życia (Alheit, 2011, s. 8).

Kontekst biograficzny. Analizując złożoną kwestię całożyciowego uczenia się (edukacji w bardzo szerokim ujęciu), ważnym dla kontekstu badań biograficznych jest stanowisko P. Alheita, który zajmując się tym zagadnieniem, uwzględnia przede wszystkim właśnie kontekst biograficzny całożyciowego uczenia się, na co wskazuje następująca wypowiedź: „Całożyciowe uczenie się wciąż pozostaje terminem dość nieprecyzyjnym. [...] Z jednej strony oczywistym jest, że uczymy się przez całe życie. [...] Po prostu nie możemy się nie uczyć. Z drugiej strony, nie umiemy dokładnie określić, co pojęcie »całożyciowe uczenie się« miałoby oznaczać w teorii. Poniższe rozważania dotyczą koncepcyjnych

¹ Trzy wymiary edukacji ustawicznej cytowane przez J. Półturzyckiego (2002, s. 316–317).

aspektów uczenia się przez całe życie, przy czym skupiają się one nie tyle na polityce edukacyjnej, instytucjach oświatowych czy konkretnych aktach uczenia się podejmowanych przez poszczególne osoby, ile na uczeniu się jako (trans)formacji struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i światów życia (*lifeworlds*), to jest w kontekście całożyciowym (*lifewidecontext*)” (tamże, s. 7).

W kontekście badań biograficznych całożyciowe uczenie się to też nowy **wzorzec edukacji** człowieka, wyznaczający zarazem nowy wzorzec przebiegu jego życia, odmienny od tradycyjnego trójfazowego, zawierającego etap przygotowania do życia, etap życiowej aktywności i okres emerytury (Kohli 1985, za: Alheit, 2011, s. 9), silnie wpisany w typ **nowoczesnej biografii**, będącej otwartym projektem, tak jak i sama tożsamość nowoczesnego człowieka jest nieodkryta i ciągle wymaga rekonstrukcji i redefinicji. Sprzyja im biograficzne uczenie się znacznie bardziej uświadamiane niżli w rozwoju tożsamości tradycyjnych i w biografiach standardowych. Należy zaznaczyć, jak to stwierdza P. Alheit, że „Polityka edukacyjna i koncepcje pedagogiczne całożyciowego uczenia się za punkt wyjścia przyjmują potencjał edukacyjny ukryty w biograficznej, konstrukcyjnej logice doświadczenia i działania” (Alheit, 2011, s. 8).

Ważniejsze tezy paradygmatu biograficzności według Petera Alheita odniesione do całożyciowego uczenia się

P. Alheit (2011) dość szeroko i zarazem precyzyjnie zakreśla pole biograficzności w odniesieniu do procesu całożyciowego uczenia się. Uwypukla kilka ważnych zakresów tak naszkicowanej koncepcji biograficzności. Należą do nich: społeczne ustrukturyzowanie biegu życia przez instytucje edukacyjne, temporalna organizacja edukacji i kształcenia w przebiegu życia, ujęcie procesu kształcenia jako procesu biograficznego oraz traktowanie edukacji jako czynnika „formowania” struktur społecznych. Wiele tez, które formułuje autor, można traktować jako hipotezy i weryfikować w badaniach empirycznych oraz działaniach instytucjonalnych, w wyniku czego koncepcja biograficzności może zyskać na obiektywności, może zostać poszerzona i doprecyzowana albo ulegnie falsyfikacji w poszczególnych zakresach. Poniżej dokonano uwypuklenia tez wymagających badawczej eksploracji, które należałoby weryfikować empirycznie lub które już były przedmiotem dyskusji i badań biograficznych w andragogice, w szczególności w ramach projektów „Uczenie się z biografii”, „Uczenie się z biografii Innych”, „Biografie edukacyjne”.

Założenia ogólne:

1. Kategorie analityczne: kształcenie formalne, nieformalne i pozaformalne nie są wyraźnie rozgraniczone na poziomie doświadczenia biograficznego (tamże, s. 7–16).

2. W biograficzności zawiera się potencjał edukacyjny.
3. Instytucje oświatowe strukturyzują przestrzeń możliwych wyborów dla biograficznego uczenia się.
4. Instytucje oświatowe również kształtują historyczne i kulturowe rozumienie „biografii”, w ramach którego każdy podmiot interpretuje swoje doświadczenia, nadając im znaczenia biograficzne.
5. Uczenie się biograficzne jest wpisane w społeczne struktury i kulturowe konteksty interpretacyjne.

Społeczne ustrukturyzowanie biegu życia przez instytucje edukacyjne:

1. Istnieje pewien społecznie wytworzony „program” organizujący indywidualne życie od narodzin aż po śmierć.
2. Bieg życia ludzkiego (*life course*) jest formalną ramą dla procesów kształcenia i biograficznego uczenia się.
3. Edukacja formalna obejmuje uczenie się wedle programu (*curricular learning*) i realizuje formalne cele kształcenia. Uczenie się biograficzne jest realizowane według innych zasad, lecz uczenie się według formalnego programu i uczenie się biograficzne pozostają w sytuacji napięć i tarć, są od siebie wzajemnie uzależnione.
4. Edukacja formalna silnie związana jest z okresem przygotowania do życia (czyli z pierwszym etapem w klasycznym biegu życia). Jednakże wpływ edukacji i kształcenia na bieg życia nie jest ograniczony li tylko do „etapu przygotowawczego”, lecz strukturyzują one cały „program” biograficzny.
5. Powszechny system edukacji w społeczeństwach nowoczesnych determinuje pewne wyjściowe możliwości (*starting opportunities*), ustala kierunek, w jakim może się rozwijać jednostka, a w konsekwencji warunkuje również jej społeczne usytuowanie.
6. Nabywane później kwalifikacje praktyczne nie dają już możliwości korekty poczynionych uprzednio wyborów biograficznych.
7. Szkoła jest kluczowym miejscem ćwiczenia formalnego uczenia się, a przez internalizację konkretnych treści kształcenia jednostki uczą się również pewnych form uczenia się.
8. Kwalifikacje i doświadczenia zdobyte w szkole w znacznym stopniu strukturyzują następne etapy biografii ściśle związane ze statusem jednostki, tj. kształcenie zawodowe i/lub podjęcie pracy. Wraz z początkiem kształcenia zawodowego ustanawiają one ramę dla całej biografii zawodowej.
9. Również emerytura zależy w znacznej mierze od wcześniejszej biografii zawodowej, a pośrednio od przebiegu edukacji jednostki.
10. Współcześnie trójfazowy model życia (przygotowanie do życia, faza życiowej aktywności, okres emerytury) stracił na aktualności, ale wzorce biegu życia są nadal kształtowane przez instytucje edukacyjne.
11. Nowe wzorce biegu życia są wciąż kształtowane przez instytucje edukacyjne, które muszą dostosowywać się do nowych biografii powiązanych z uczeniem się całożyciowym (*life long learning biographies*).

12. Kształcenie i edukacja nie są już linearne, lecz przypominają mozaikę lub formę cykliczną, powtarzalną, „ponadczasową, sektorową formę życia”.

13. Edukacja kształtuje typowe struktury biegu życia i wywiera decydujący wpływ na subiektywne plany i doświadczenia życiowe ludzi.

14. Proces modelowania przez instytucje edukacyjne przebiega wzdłuż społecznych osi różnicowania: klasa, płeć, etniczność.

15. W różnych biografiach możliwości życiowe rozkładają się nierównomiernie i są warunkowane zajmowaną pozycją społeczną.

Temporalna organizacja edukacji i kształcenia w przebiegu życia:

1. Aktualnie występują trzy wzorce biografii: trójfazowa standardowa męska linearna kariera zawodowa, standardowa biografia kobieca oraz nowsze modele opierające się na elastycznym uczeniu się przez całe życie.

2. Trzy aspekty temporalnej organizacji edukacji i kształcenia na przestrzeni życia jako typowe doświadczenia widoczne są w coraz bardziej zindywidualizowanych biografiach.

a) kwalifikacje edukacyjne i alternatywne ścieżki dorosłych do edukacji. Edukacja to szansa dla dorosłych, ale system edukacji nie jest przystosowany do uznania i integrowania umiejętności i kompetencji nabytych w indywidualnym procesie biograficznym (w toku kształcenia pozaformalnego, biograficznego, w innym kontekście społecznym i nowoczesnym). Edukacja stwarza kolejne szanse dla dorosłych, by zmienili swój status edukacyjny. Szanse te są jednak wielorako ograniczone;

b) kształcenie ustawiczne i doskonalenie zawodowe jako nieustanne zadanie. Edukacja jest ważnym procesem dla całościowego rozwoju kariery, a nie tylko na etapie „przygotowawczym”. Starość staje się odrębnym etapem uczenia się. W przypadku kobiet kształcenie jest wpisane w formę planowania życia i jest związane z perspektywą rodzinną. Zazębianie się różnych form życia to także cecha kształcenia ustawicznego mężczyzn;

c) edukacja i kształcenie we własnym tempie. Edukacja służy nie tylko sytuacji na rynku pracy, ale także kompensacji biograficznie doświadczanych deficytów poznawczych oraz realizuje niespełnione pragnienia edukacyjne. Porządkowanie życia odbywa się przez decyzje, zmiany i procesy uczenia się. Wykorzystanie edukacji ma miejsce w różnych okresach w zależności od potrzeb jednostki, by „przeplanować własne życie”. Dorośli uczą się nie tylko dla celów instrumentalnych, lecz „aby zyskać czas i przestrzeń dla swoich własnych procesów uczenia się i refleksji”. Temporalna organizacja edukacji w biografii jednostki ma własną logikę, może być odseparowana od czasu instytucjonalnej edukacji, przeszłość, teraźniejszość i przyszłość splatają się.

Kształcenie jako proces biograficzny:

1. Uczenie się jest ściśle powiązane z kontekstem konkretnej biografii.

2. Uczenie się to warunek tworzenia się biografii jako refleksyjnej formy doświadczenia.

(a) Mimowolne uczenie się i wiedza przedrefleksyjna:

1. Uczenie się biograficzne może mieć charakter nieświadomy (*tacit learning*).

2. Nieświadome uczenie się sprzyja jednak formułowaniu struktur generatywnych działania i wiedzy zwanych biograficznymi dyspozycjami do uczenia się (*learning dispositions*).

3. Dyspozycje do uczenia się tworzą biograficzny zasób wiedzy jednostki.

4. Odwoływanie się do wiedzy biograficznej, także tej przedrefleksyjnej, ma miejsce w wielu codziennych sytuacjach.

5. Momenty autoedukacyjne (*self-education*) to procesy refleksji nad własną wiedzą biograficzną, świadome jej przetwarzanie, by zmienić posiadaną strukturę krajobrazu poznawczego. Momenty autoedukacyjne są podstawą organizacji procesów uczenia się przez jednostkę.

6. Wszystkie procesy edukacyjne mają biograficzną naturę.

(b) Społeczny aspekt biograficznego uczenia się:

1. Biograficzne uczenie się nie zachodzi jedynie „we wnętrzu” jednostki, ale jest zakotwiczone w jej światach życia (*lifeworlds*), jest uczeniem się w kontekstach (*learning in contexts*).

2. Należy unikać w biograficznej analizie procesów edukacyjnych „antyinstytucjonalnej” interpretacji całościowego uczenia się, czyli interpretacji w oderwaniu od instytucji edukacyjnych, a także tendencji technologicznej, czyli możliwości prostego konstruowania środowiska uczenia się bez uwzględniania kontekstu historycznego, interaktywnego, biograficznego w ich powiązaniach.

(c) Indywidualizm i samoczynna natura biograficznego uczenia się:

1. Uczenie się jest zdeterminowane tak strukturą społeczną, jak i „indywidualną” logiką jednostkowego doświadczenia, pozostających we wzajemnych powiązaniach (uczenie się jest więc otwarte).

2. Biograficzna refleksyjność jest wielopoziomowa i złożona.

3. Trudno mówić tylko o biograficznym uczeniu się jako uczeniu się samosternownym, autonomicznym, gdyż jest ono także determinowane strukturami społecznymi i instytucjonalnymi.

4. Biograficzne rozumienie autonomii człowieka trzeba raczej odnieść do koncepcji „formowania” (*Bildung*) niżli do procesów szkolenia (*training*).

5. W biograficznym uczeniu się nie ma pewników (na przykład traktowania uczenia się jako nabywania wiedzy).

6. Biograficzne uczenie się zachodzi często mimowolnie.

Efekty biograficznego uczenia się są dla jednostki zaskakujące i „podążają własną drogą”.

Edukacja jako „formowanie” struktur społecznych:

1. Edukacja i uczenie się mogą być rozumiane zarówno jako praca nad jednostkową tożsamością, jak i jako „formowanie” zbiorowych procesów i stosunków społecznych.

2. Biograficzne uczenie się to także „instytucjonalizacja”, czyli budowanie społecznych sieci i „kapitału społecznego” lub krystalizowanie się praktyk kulturowych.

3. Kolektywne procesy formacyjne mogą się brać także z nieskoordynowanej biograficznej praktyki różnych osób i grup społecznych; po części tylko są jawne, negocjowane i refleksyjnie planowane.

4. Zaprogramowany charakter całościowego uczenia się wytwarza nowe wzorce oczekiwań i interpretacji spostrzegane jako uciążliwa presja albo biograficzna okazja.

5. Struktury instytucjonalne oraz konteksty świata życia mogą hamować lub stymulować procesy edukacji jednostek i zbiorowości.

6. Z perspektywy jednostki „pragnienie” i „rzeczywistość” są jednakowo rzeczywiste biograficznie, muszą być nieustannie przez jednostkę przetwarzane i wcielane ponownie w ramy jej własnej historii edukacyjnej, w faktycznie całościowym procesie biograficznej konstrukcji i rekonstrukcji.

Biograficzność – próba podsumowania

Z powyższych refleksji wynika, że biograficzność można rozumieć szeroko, w ujęciu systemowym, jako swoisty paradygmat w edukacji dorosłych (czy nawet w pedagogice), który zawiera również wąskie rozumienie biograficzności pojmowanej jako osobowa kompetencja.

Paradygmat biograficzności jako systemowe ujęcie w pedagogice, a przede wszystkim w andragogice, wskazuje i wyjaśnia teoretycznie miejsce i znaczenie jednostkowych biografii w procesie edukacji, pojmowanej szeroko jako procesy rozwoju, wychowania i kształcenia, samowychowania i samokształcenia, a także opieki i terapii osobowościowej, oraz jako procesy uczenia się człowieka, towarzyszące mu w procesie życia. Wskazuje na potrzebę badania biografii jako źródła wiedzy o człowieku i jego uczeniu się, a także jako na treści sprzyjające autoformacji osobowości i zmianie świata życia człowieka w dorosłości. W procesie badania biografii stosowane jest tak zwane podejście biograficzne czy perspektywa biograficzna, wykorzystująca określone metody, techniki i narzędzia badawcze, zazwyczaj oparte o jakościową orientację metodologiczną. Refleksja nad biografią i autobiografią oraz wykorzystanie wyników empirycznych badań w tym zakresie stosowane są w metodyce instytucji edukacji dorosłych. Warto tu podkreślić uwzględnianie doświadczeń biograficznych w edukacyjnej pracy z dorosłymi jako zasadę edukacji dorosłych, stosowanie nowoczesnej kultury edukacji, wzbogaconej o wymiar humanistyczno-krytyczny, pracę w zespołach, podmiotową rolę uczącego się dorosłego, posługiwanie się metodą coachingu i mentoringu czy metodą warsztatów biograficznych itp.

Biograficzność w ujęciu systemowym, a więc jako swoisty paradygmat w edukacji dorosłych, opisana jest przez kilka założeń, do których można zaliczyć:

Założenia ontologiczne, które najogólniej opisują człowieka jako istotę biograficzną (Dubas, 2009, s. 41–43), a więc taką, która obdarzona pamięcią, żyjąc w biegu swego życia, tworzy biografię oraz rozwija i wykorzystuje osobową kompetencję zwaną kompetencją biograficzną (lub biograficznością w węższym rozumieniu), w procesie osiągania osobowej pełni. Warto podkreślić, że według Z. Pietrasieńskiego (1990, s. 142–144) kompetencja biograficzna służy osiąganiu mądrości życiowej. Biograficzność charakteryzuje człowieczeństwo – pozwala człowiekowi stawać się istotą coraz bardziej świadomą, rozumiejącą cel i sens swego istnienia oraz dokonującą coraz bardziej wartościowych wyborów.

Założenia epistemologiczne wskazują na możliwość poznawania (lecz nie pełnego poznania) ludzkiej biografii i poprzez nią człowieka i jego świata życia. Czynią ludzkie biografie ważnym polem wiedzy i samowiedzy człowieka, sprzyjającej rozumieniu (choć nie pełnemu zrozumieniu) jego ludzkiej kondycji w określonych warunkach cywilizacyjno-kulturowych.

Założenia metodologiczne wyznaczają specyficzne drogi (metody) badania biografii, głównie mieszczące się w metodologii jakościowej, w paradygmacie krytycznym i konstruktywistycznym. Wybór metody przez badacza ma zazwyczaj charakter autorski. Badanemu przypisuje się status podmiotu w procesie badawczym. Wyniki badań nie służą generalizacji, lecz mogą wspierać jednostki w ich rozwoju.

Założenia metodyczne odnoszą się do realizacji procesów edukacji dorosłych, w szczególności w formach zinstytucjonalizowanych. Proces uczenia się zasadza się na poznawaniu biografii i sprzyja biograficznemu uczeniu się (z biografii własnej i biografii innych), a przez to zmianie osoby uczącego się i jej świata życia. Edukacja dorosłych w paradygmacie biograficznym wspiera więc rozwój biograficznego uczenia się człowieka.

Biograficzność jako osobowa kompetencja to mechanizm osobowej autoformacji, który realizuje się jako umiejętność uczenia się sprzyjającego modyfikacji tożsamości jednostki, poprzez poszukiwanie możliwości jej zmian tkwiących we własnej biografii (wewnątrz systemu) w oparciu o proces pogłębionej autorefleksji, jak również refleksji kierowanej zewnętrznie, na przykład podczas zajęć biograficznych czy podczas wywiadu biograficznego, nad doświadczeniami życiowymi zapisanymi w pamięci autobiograficznej.

Pierwszym podstawowym warunkiem dla zaistnienia biograficzności jako kompetencji osobowej jest pamięć (auto)biograficzna, gdyż pozwala ona jednostce na zapis w rezerwuarach pamięci przeżytych przez nią zdarzeń; bez pamięci nie ma więc biograficzności. Kolejny podstawowy warunek biograficzności to tworzenie (auto)biografii, rozumianej nie tylko jako linearna pamięć historii

życia, ale także jako jej permanentne i subiektywne konstrukcje i rekonstrukcje dokonywane przez świadomy podmiot w zachodzących na siebie przestrzeniach czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Warunek ten łączy się z kolejnym, jakim jest refleksja (auto)biograficzna, która ma miejsce, gdy jednostka podejmuje namysł nad swą (auto)biografią, poszukuje znaczenia przeszłych wydarzeń dla jej aktualnych i przyszłych doświadczeń. Odnajduje wiedzę biograficzną, często ukrytą, „milczącą”, zawartą w biografii. Bez refleksji autobiograficznej nie ma autobiografii (jest tylko życiorys, historia życia), nie ma też biograficznego uczenia się. Biograficzne uczenie się to główna właściwość biograficzności jako osobowej kompetencji. Jest to specyficzny proces uczenia się, realizowany przez człowieka podejmującego namysł nad swą biografią oraz poznającego i zmieniającego siebie oraz swój świat życia w wyniku tej refleksji. Bazuje ono na doświadczeniach życiowych jednostki, ma wymiar emocjonalny, poznawczy i społeczny, a także aksjologiczny i egzystencjalny. Jest celowe i sprzyja modernizacji tożsamości. Ma wymiar praktyczny w tym sensie, że przyczynia się do efektywniejszego funkcjonowania w zmieniającym się i trudnym świecie. Najczęściej nie bywa uświadomione, lecz można je uświadamiać i wyzwalać. Jest zakotwiczone we wszystkich wymiarach czasu. Jest sytuacyjne i ma charakter społeczno-kulturowy. Silnie opiera się o struktury społeczne, w tym instytucje edukacyjne, które poczynając od nauki szkolnej w dzieciństwie, nadały określone formy i schematy uczeniu się człowieka. Biograficzne uczenie się silnie zależy więc od doświadczeń edukacyjnych człowieka. Im edukacja bardziej podmiotowa i wyzwalająca, ukierunkowana na samodzielne rozwiązywanie problemów i na autoformację uczącego się, na twórczość i zmianę, na realizowanie zadań społecznych i zarazem na samorealizację jednostki, tym procesy biograficznego uczenia się są bardziej widoczne.

Biograficzne uczenie się to proces charakterystyczny głównie dla dorosłości, choć jego początki mogą mieć miejsce i we wcześniejszych okresach życia. Na przykład o roli rodziców w rozwoju kompetencji biograficznej dzieci pisał Z. Pietrański (1990, s. 166–169). Biograficzne uczenie się to główny proces biograficzny, opisywany w koncepcji biograficzności w ujęciu pedagogicznym/andragogicznym. Biograficzność jako osobowa kompetencja stwarza możliwość biograficznego uczenia się.

Zakończenie

Biograficzność w nowoczesnych społeczeństwach wydaje się, że może, a nawet powinna być osobową kompetencją rozwijaną przez całe życie – nabywaną w procesie życia, stymulowaną od dzieciństwa, szczególnie potrzebną dorosłemu, by mógł odpowiedzialnie sprostać wymaganiom zmieniających się i trudnych

czasów, zachowując przy tym satysfakcję ze swego życia. Biograficzność nabiera egzystencjalnego znaczenia w trudnych okresach życia oraz przy jego końcu – w starości. Pojmując życie ludzkie, jego dynamiczny i problematyczny współcześnie przebieg jako kanwę dla procesu rozwoju i uczenia się, przyjmując, że to uczenie się jest realizowane nie tylko w instytucjach edukacyjnych, lecz nade wszystko na tle procesów życiowych („żyjąc”, w trakcie życia), łatwiej mówić o całościowym uczeniu się człowieka. Łatwiej też wiązać je z dynamicznym procesem również całościowego konstruowania i rekonstruowania biografii, a w kontekście tego uczenia się: z biografii, poprzez biografie, o biografii, dla biografii itp. Tak jak uczenie się może być całościowe, tak i biograficzne uczenie się może mieć miejsce w biegu całego życia (*life course*). Czy jednak sprzyjająca biograficznemu uczeniu się biograficzność (w ujęciu osobowym i systemowym) jest realizowana w edukacji (dorosłych)? Biograficzność w tym sensie jest raczej zadaniem dla edukacji, nie tylko dorosłych. Jak na razie, biograficzność zajmuje głównie badaczy związanych z edukacją dorosłych i łączona jest z uczeniem się człowieka dorosłego. Trudno w praktyce, ale także i na podstawie badań, mówić o jej całościowości. Trzeba jednak zastanowić się, czy warto, w jakim celu, w jaki sposób wyposażać człowieka w osobową kompetencję biograficzności, i jaki system socjalizacji i edukacji mógłby sprostać takiemu zadaniu. Czy współczesny system edukacji w Polsce jest w stanie odnieść się do takiej potrzeby i włączyć się w działania, które sprawiłyby, że biograficzność nie tylko sprzyjałaby całościowemu uczeniu się, ale nade wszystko byłaby warunkiem pomyślnego życia w świecie trudnych wyborów.

Literatura

- Alheit P., 1990, *Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung*, Universität Bremen.
- Alheit P., 2011, *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, tłum. P. Poniatowska, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (55), s. 7–21.
- Dubas E., 1996, *Peter Alheit, Biographizität als Projekt, Universität Bremen 1990, stron 80*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1 (10), recenzja, s. 161–170.
- Dubas E., 1998, *Biograficzność w oświacie dorosłych – wybrane stanowiska*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3 (20), s. 33–48.
- Dubas E., 2000, *Biograficzność w oświacie dorosłych w ujęciu Olgi Czerniawskiej*, [w:] B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski (red.), *Pedagogiczne drogowskazy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 162–170.
- Dubas E., 2009, *Refleksja autobiograficzna jako aktywność edukacyjna w kontekście całościowego uczenia się*, [w:] A. Fabiś, S. Kędziora (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i edukacyjna*, Mysłowice–Zakopane, s. 41–53.
- Golonka-Legut J., 2014, *Potencjał edukacyjny doświadczenia życiowego osób starszych z perspektywy czasu*, Uniwersytet Wrocławski, praca doktorska.
- Illeris K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.

- Jarvis P., 2007, *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society Sociological Perspectives*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York.
- Jarvis P., 2008, *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society Active Citizenship in a Late Modern Age*, Routledge Taylor & Francis Group, London – New York.
- Jarvis P., 2012, *Osobowe uczenie się: uczenie się w działaniu*, [w:] W. Jakubowski (red.), *Kultura jako przestrzeń edukacyjna Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 9–26.
- Kidd R.J., 1966, *The Implications of Continuous Learning*, Age, Toronto.
- Lalak D., 2010, *Życie jako biografia Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Malewski M., 2010, *Od nauczania do uczenia się o paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Mazurek E., 2013, *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Pietrasiniński Z., 1990, *Rozwój człowieka dorosłego*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa.
- Pólturzycki J., 2002, *Edukacja dorosłych jako realizacja kształcenia ustawicznego*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Uniwersytet Łódzki, Warszawa 2002, s. 311–330.
- Skibińska E., 2006, *Mikroświaty kobiet Relacje autobiograficzne*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa.