

Hanna Solarczyk-Szwec

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się

Four Quarters of Biographical Learning

Streszczenie. Przedmiotem analizy jest dyskurs na temat uczenia się biograficznego, jaki toczy się w polskiej andragogice. Wyprowadzono z niego kluczowe dla tytułowego zagadnienia wymiary rozpięte na osiach pomiędzy biograficznym uczeniem się jednostki oraz społeczeństwa/społeczności, a także świadomością i nieświadomością tego procesu i w obrębie tak wyznaczonych obszarów (czterech ćwiartek) poprowadzono dalszą refleksję. Celem tego zabiegu była reorganizacja dyskursu na temat biograficznego uczenia się z punktu widzenia wybranych kryteriów, co stanowić może podstawę dalszych badań, pogłębiających pedagogiczną wartość i sens uczenia się przez całe życie.

Słowa kluczowe: biograficzne uczenie się, biograficzne uczenie się jednostki, biograficzne uczenie się społeczności, uczenie się przez całe życie, uczenie się egzystencjalne, uczenie się przez doświadczenie, uczenie organizacyjne.

Summary. The subject of the analysis is the discourse of biographical learning that is present in Polish andragogy. The key factors of the issue that are spread between biographical learning of the individual and community/society and awareness and unawareness of such process were singled out and among those elected fields (four quarters) further reflection was led. The aim of this action was reorganization of the discourse of biographical learning from the perspective of the chosen criteria which can set a basis for further research which could deepen the pedagogic value and meaning of lifelong learning.

Keywords: biographical learning, biographical learning of the individual, biographical learning of the community, lifelong learning, existential learning, learning through experience, organizational learning.

Biografia, badania biograficzne i uczenie się biograficzne są już pojęciami nierozzerwalnie związanymi z naukami pedagogicznymi, szczególnie andra-

gogiką i gerontologią. Budują one w tych naukach paradygmat biograficzności, który za Peterem Alheitem jest „przemysłanym syndromem podejścia badawczego i wychowawczego, którego celem jest nie tylko włączanie w obszar oświaty wymiaru subiektywności i terapii, ale także wymiaru politycznego i zawodowego, a także innych wymiarów codzienności, z którymi dorosły się konfrontuje, a które jego osobowość modyfikują i kształtują” (cyt. za Dubas, 1996, s. 163). Taką interpretację biograficzności akceptują też polscy badacze, przyjąć zatem należy w świetle powyższego, że paradygmatyczność jest pojęciem nadrzędnym wobec innych pojęć związanych z biografią i uczeniem się. O ile w polskiej literaturze pedagogicznej (w tym andragogicznej) mamy już wiele opracowań dotyczących biografii i badania biografii, w tym serię publikacji pod takim tytułem pod redakcją Elżbiety Dubas*, o tyle mniejszym jak dotąd zainteresowaniem polskich badaczy cieszy się fenomen uczenia się biograficznego. Wprawdzie przy okazji badań biograficznych i uczenia się przez całe życie to zagadnienie najczęściej się pojawia, ale traktowane jest jako oczywistość, rzadko jako zagadnienie pierwszoplanowe, centralne. Jest wiele przyczyn takiego stanu. Po pierwsze uczenie się biograficzne pokrywa się znaczeniowo z innymi rodzajami uczenia się albo je całkowicie wchłaniając, albo stanowiąc ich istotny aspekt. P. Alheit utożsamia np. uczenie się biograficzne z uczeniem się całościowym, faworyzując to pierwsze, w którym widzi szansę na wypełnienie epistemologicznej pustki edukacji całościowej. Peter Jarvis zakłada, że „[...] proces uczenia się lokuje się w ludzkiej biografii i społeczno-kulturowym środowisku życia, a ich krzyżowanie się prowadzi do wytwarzania się doświadczenia” (cyt. za Malewski, 2010, s. 101), nazywając ten proces uczeniem się egzystencjalnym o znaczeniu jeśli nie tożsamym, to bliskoznacznym z pojęciem i przebiegiem uczenia się biograficznego. Alicja Jurgiel-Aleksander wiąże biograficzne uczenie się z uczeniem się z doświadczenia i przez doświadczenie, ale rozumianym szerzej niż w koncepcjach Deweya i Kolba – doświadczenia jako potencjału dorosłego, konstrukcji, która jest społecznie i kulturowo wytwarzana, a jej biograficzność nadaje ton uczeniu się dorosłego w różnych świątach życia (2013, s. 46–47). Alicja Kargulowa widzi przejawy biograficznego uczenia się w różnych teoriach andragogicznych: uczenia się sytuacyjnego, egzystencjalnego, emocjonalnego i przez poszerzanie (2012, s. 148–153), formułując wniosek, że „biograficzne uczenie się można określić całościowo-

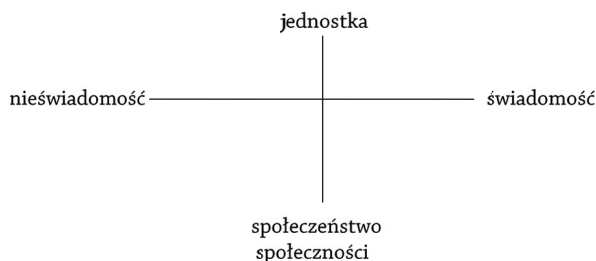
* Dubas E., Świtalski W. (red.) (2011), *Uczenie się z własnej biografii*, t. 1, Łódź; Dubas E., Świtalski W. (red.) (2012), *Uczenie się z biografii innych*, t. 3, Łódź; Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.) (2014), *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, Łódź; Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.) (2015), *Biografia i uczenie się*, t. 4, Łódź.

wym procesem biograficznej konstrukcji, dekonstrukcji i rekonstrukcji pragnień i »rzeczywistości«, a udział poradnictwa w tej (trans)formacji może, w zależności od sposobu realizacji zamierzeń uczących się, być albo znaczny, albo ograniczony” (Tamże, s. 154). Agnieszka Bron podkreśla, że w uczeniu się biograficznym kluczową rolę odgrywa refleksja i samorefleksja, a narracja (opowiadanie) o własnym życiu jest podstawowym instrumentem tego typu uczenia się (Bron, 2006, s. 17). W polskiej powojennej andragogice prekursorką szerokiego ujęcia procesu uczenia, silnie związanego z biografią jest Olga Czerniawska, co zaowocowało ukonstytuowaniem się nurtu biograficznego w polskich badaniach i praktyce edukacyjnej z licznymi już reprezentantami. W rezultacie można przyjąć za Alicję Jurgiel-Aleksander, że biograficzne uczenie się „[...] to teoretyczna perspektywa we współczesnej andragogice, która zwraca uwagę na to, że dorośli, poruszając się własną ścieżką edukacyjną, dokonując wyborów i kształtując swoją karierę, korzysta z różnych form uczenia się, kształtuje doświadczenia w różnych środowiskach i w różny sposób” (2013, s. 55). Takie szerokie rozumienie uczenia się (biograficznego) jest bliższe życiu, ale w teorii trudne do zoperacjonalizowania oraz skomplikowane w opisie, aby ukazać różne jego aspekty, wymiary, warstwy, związki, napięcia. Tym niemniej próby takie były już podejmowane. W tym miejscu skupię się na polskich ujęciach tego zagadnienia. Ewa Skibińska wskazała na trzy wymiary uczenia się biograficznego: indywidualny, społeczny i instytucjonalny (2006, s. 158), które wzajemnie się uzupełniają, krzyżują i nachodzą na siebie. Elżbieta Dubas poświęciła temu zagadnieniu liczne publikacje, z których wyłania się bardzo złożony obraz uczenia się biograficznego, który definiuje jako „[...] 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. 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. Im edukacja bardziej podmiotowo-wyzwalająca, ukierunkowana na samodzielne rozwiązywanie zadań społecznych i zarazem na samorealizację jednostki, tym procesy biograficznego uczenia się są bardziej widoczne” (2015, s. 27).

Uczenie się biograficzne jako *explicite* sformułowany przedmiot badań pojawia się w nielicznych polskich publikacjach. Należy do nich książka Małgorzaty Malec *Biograficzne uczenie się osób z nabytym stygmatem*. W tej i innych swoich pracach (2014) szuka odpowiedzi na kluczowe w tej materii pytania: Jak przebiega proces biograficznego uczenia się? Jak badane jednostki się uczą? Jaki rodzaj uczenia się dominuje w badanych przypadkach? Jakie czynniki warunkują uczenie się biograficzne? Małgorzata Olejarz badała przejawy uczenia się biograficznego studentów regionu przygranicznego (2012). Przyczynki do wiedzy na temat uczenia się biograficznego wnoszą artykuły opublikowane w serii *Biografia i badanie biografii* pod red. Elżbiety Dubas.

Dalszą refleksję na temat biograficznego uczenia się chciałabym poprowadzić w obszarach (czterech ćwiartkach) wyznaczonych przez kluczowe dla analizowanego zagadnienia wymiary rozpięte na osiach pomiędzy biograficznym uczeniem się jednostki oraz społeczeństwa/społeczności, a także świadomością i nieświadomością tego procesu (wyk. 1), które zostały wygenerowane na podstawie analizy literatury przedmiotu.

Wyk. 1 Wymiary biograficznego uczenia się



Źródło: opracowanie własne

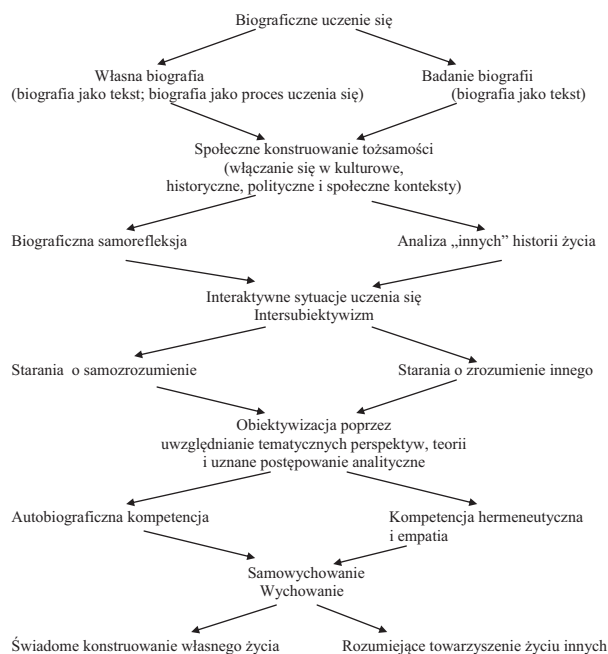
1. Świadoma biograficznego uczenia się jednostka

Świadoma uczenia się biograficznego jednostka uczy się intencjonalnie z własnej biografii i biografii innych. Jak podaje E. Dubas, uczenie się z własnej biografii to „[...] uczenie się z własnych doświadczeń, zawartych w pamięci autobiograficznej, w wyniku refleksji nad własną biografią (autobiografią). Może odbywać się w sytuacji wywiadu biograficznego, jak i biograficznych zajęć edukacyjnych i terapeutycznych czy też w wyniku

indywidualnie prowadzonej refleksji autobiograficznej (np. przez pisanie pamiętnika, rozmyślanie nad swym życiem, bilansowanie życia). [...] Uczenie się z biografii innych natomiast to uczenie się w wyniku refleksji nad biografią innego. Biografia ta może być opowiadana, czytana, oglądana itp., zawarta w pamiętnikach, autobiografiach dziennikarskich wywiadach biograficznych, w informacjach biograficznych publikowanych w mediach masowych, w tym np. artykułach prasowych, audycjach radiowych, reportażach telewizyjnych, filmach dokumentalnych i fabularyzowanych. Uczenie się z biografii innego wymaga namysłu nad jego biografią i odniesienia jego doświadczeń biograficznych do posiadanej wiedzy i samowiedzy. [...] Uczenie się z biografii innych, na przykładzie badań prowadzonych w projekcie pod tym samym tytułem, wydaje się być tematem wszechobecnym” (Dubas, 2015, s. 36).

Dwie drogi świadomego uczenia się biograficznego prezentuje wyk. 2.

Wyk. 2 Dwie drogi biograficznego uczenia się



Źródło: E. Stiller (1999), *Biografisches Lernen im Pädagogikunterricht*, [w:] E. Stiller (red.), *Dialogische Fachdidaktik*, t. 2, Paderborn: Schöningh, s. 188 (tłum. własne).

Wykres podkreśla procesualny charakter uczenia się biograficznego, tj. konieczność przechodzenia różnych etapów oraz spełnienia określonych warunków, aby osiągnąć wartościowe cele (samo)wychowania.

Obie drogi uczenia się biograficznego były przedmiotem odrębnych opracowań pod red. Elżbiety Dubas w serii *Biografia i badanie biografii* – tom 1: *Uczenie się z własnej biografii* oraz tom 2: *Uczenie się z biografii innych*. Z tych pozycji wynika m.in., że świadomość uczenia się biograficznego jednostki jest ściśle związana z jej refleksyjnością, samostanowieniem i auto-kreacją, które są istotnymi zmiennymi w konstruowaniu tożsamości.

Zmiany tożsamości zachodzą w wyniku głębokich i esencyjnych procesów uczenia się opartych na zaangażowanej refleksji, która odgrywa istotną rolę, np. w koncepcjach znaczącego uczenia się C. Rogersa, akomodacyjnego uczenia się w ujęciu Piageta, transformatywnego uczenia się Mezirowa, ekspansywnego uczenia się Engströma, Holzkampa, uczenia się III^o (przez poszerzanie) Batesona czy też uczenia się emocjonalnego Herona. Szczególną przy tym rolę odgrywają zdarzenia krytyczne w życiu jednostki, które przy dużej (samo)świadomości mogą być źródłem energii do zmiany i uczenia się, szczególnie wtedy, kiedy wiążą się z indywidualnymi biograficznymi sytuacjami, które uzasadniają wysiłek uczenia się i je wstępnie strukturyzują (Gieseke, Siebers, 1994, s. 321). Na uwarunkowania procesów uczenia się biograficznego w poradnictwie wskazuje także A. Kargulowa, podkreślając za P. Jervisem możliwość występowania zarówno owocnych, jak i jałowych trajektorii uczenia się (Jervis, 2012, s. 321). Wydaje się, że w polskich opracowaniach zbyt rzadko tematyzuje się wymienione kwestie, nadmiernie upraszczając przebieg procesów uczenia się i głosząc apoteozę wartości biografii samej w sobie i kryzysów dla procesów uczenia się.

Peter Jervis w teorii uczenia się egzystencjalnego zakłada, że podstawowym, głównym regulatorem, a jednocześnie końcowym rezultatem uczenia się jest indywidualne doświadczenie życiowe, nierozzerwalnie związane z biografią człowieka (cyt. za: Malewski, 2010, s. 102). Świadoma uczenia się biograficznego jednostka wchodzi w rolę i sytuacje, które dostarczają doświadczeń i czyni je punktem wyjścia do uruchomienia cyklu opisanego przez D. Kolba, tj. od doświadczenia poprzez refleksyjną obserwację oraz abstrakcyjną konceptualizację do aktywnego eksperymentowania, czyli z powrotem do konkretnego doświadczenia. Z pedagogicznego punktu widzenia, aby uczenie się mogło być określane jako oparte na doświadczeniu musi być, zdaniem Knuda Illerisa, spełnionych kilka szczegółowych kryteriów jakościowych:

1. uczenie się musi być subiektywnie ważne dla jednostki zarówno w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, jak i społecznym;
2. uczenie się musi być częścią pewnego spójnego procesu, czyli – jak ujmuje Dewey – musi w nim istnieć jakaś ciągłość;
3. uczący się musi być podmiotem interakcji ze społecznym i/lub materialnym środowiskiem, tj. musi być nie tylko obecny, ale także zaangażowany;
4. doświadczenie wymaga społecznego kontekstu;
5. wpływ ze strony środowiska, występujący w procesie interakcji, musi stanowić przykład (Illeris, s. 164–165).

Wskazane przez Illerisa warunki uczenia się przez doświadczenie, w tym przypadku odniesione do uczenia się biograficznego, obejmują zarówno jego indywidualne, jak i społeczne aspekty, gdyż są ze sobą nierozdzielnie związane.

Zewnętrzna manifestacją uczenia się biograficznego jednostki jest autobiografia, sprzyjając rozpamiętywaniu przeszłości, rozwija zdolność poznawania siebie w wymiarze poznawczym, społecznym i emocjonalnym, o których pisze m.in. D. Demetrio (2000).

2. Świadome uczenia się biograficznego społeczności

„Uczenie się zawsze zachodzi w określonej sytuacji społecznej, która – co oczywiste – jest także sytuacją życiową ludzi. Postrzegając ją i nadając jej sens, jednostka włącza ją w obręb własnego doświadczenia i czyni składową biografii” (Jervis, cyt. za Malewski, 2010, s. 101). Powszechnie podzielane doświadczenia tworzą strukturalną (obiektywną) warstwę biografii jednostki, która opiera się na społecznych, kolektywnych i grupowych wzorcach biografii normalnej (Alheit, cyt. za Dubas, s. 163). Pedagogów interesuje napięcie między subiektywną i obiektywną stroną biograficzności. Obie warstwy są integrowane w działaniu jednostki poprzez doświadczenia, za pomocą których dorośli utwierdzają, rewidują i korygują swoje kompetencje (Alheit, cyt. za Dubas, s. 163). U. Beck wskazuje na sprzeczność między dążeniem do indywidualizacji a warunkami życia społecznego, które „[...] jak nigdy dotąd nie dopuszczają do tego, aby człowiek mógł wieść indywidualną i samodzielną egzystencję”, czyniąc z niego „[...] igraszkę mód, stosunków, koniunktur i rynków” (Beck, 2004, s. 197). Antidotum stanowić może idea społeczeństwa prezentowana w teorii krytycznej, która mówi, że ludzie żyją wspólnie tylko w taki sposób, aby zachęcać do praktykowania wolności, bez

zamykania wolności innych (Kurantowicz, 2007, s. 17). Tworząc takie społeczeństwo, należy podjąć się wielu zadań związanych z uczeniem się – twierdzi Stephen Brookfield:

1. Uczenie się rozpoznawania ideologii, jej założeń i form, które próbują uzasadnić zasadę „wykorzystywania wielu przez niewielu” naturalnym interesem państwa oraz proponowaną przez tę ideologię odpowiedź na pytanie o społeczną, kulturową oraz polityczną równość i sprawiedliwość.

2. Uczenie się odkrywania i kwestionowania hegemonii poprzez interpretowanie własnego doświadczenia podkreślającego powiązania z innymi i prowadzącego do zauważenia niezbędności społecznej solidarności i kolektywnych działań poprzez organizowanie się.

3. Uczenie się demaskowania władzy i jej obecności w społecznościowym i indywidualnym biegu życia.

4. Uczenie się przezwyciężania alienacji oraz rozpoznawania współodpowiedzialności istniejącej hegemonii (idei, praktyk, instytucji) za społeczne wyobcowanie i wykorzenienie jednostek oraz grup.

5. Uczenie się kreowania przestrzeni wolności dla własnego świata życia i obywatelskiego społeczeństwa oraz ich obrony przed, bezprawnie wykraczającymi w te przestrzenie, kapitalistyczną etyką, siłami rynku i biurokratyczną racjonalnością.

6. Uczenie się rozpoznawania przyczyn pojawiania się alternatywnych wizji politycznych, społecznych i kulturowych oraz ich funkcji wspierających lub zmieniających istniejący stan rzeczy.

7. Uczenie się praktykowania demokracji we wszystkich wymiarach życia. (cyt. za: Kurantowicz, 2007, s. 17–18).

Ciągła zmiana stała się w latach 90. XX w. też paradygmatem funkcjonowania organizacji/instytucji i społeczeństwa, przyjmując postać uczących się organizacji (Senge), uczących się społeczności i uczącego się społeczeństwa, tj. środowisk sprzyjających biograficznemu uczeniu się jednostek oraz grup, w których dużą rolę odgrywa świadomość (konieczność) ciągłego uczenia się, uczenia się przez doświadczenie, uczenia się społecznego (od innych, w grupie/zespole) czy uczenia się organizacyjnego.

W ujęciu Argyrisa i Schöna ucząca się organizacja żyje dzięki doświadczeniom, przemyśleniom i wnioskom osób, które zostają wprowadzone do pamięci organizacyjnej. Pamięć ta uzależniona jest od uwagi, zdolności i gotowości do uczenia się osób, jak również od warunków społecznych (cyt. za Gierszewski, s. 97). Z kolei wg Senga to „zespoły, a nie poszczególne osoby, stanowią elementarne jednostki uczące się w dzisiejszych organizacjach” (Senge, cyt. za Gierszewski, s. 99). W koncepcji szkoły jako uczącej się orga-

nizacji (Gołębiak, 2003, s. 117–122; Chomczyńska-Rubacha, 2003, s. 241) rozwój jest sumą indywidualnego, zespołowego i organizacyjnego uczenia się oraz efektem kultury współpracy charakteryzującej się spontanicznością, dobrowolnością, rozwojowością, rozprzestrzenianiem w miejscu i w czasie, nieprzewidywalnością. Jest to nowy typ instytucji, gdzie pamięć nie konserwuje kultury organizacyjnej, tylko jest wykorzystywana do uczenia się na błędach, na przykładach, z biografii własnej i innych.

Koncepcję uczących się społeczności rozwinęła na polskim gruncie Ewa Kurantowicz (2007), definiując je jako „[...] takie grupy ludzi, które przebywają razem w rzeczywistości fizycznej lub wirtualnej, ponieważ dzielają wspólny cel. To powoduje, że proces uczenia się jest nierozzerwalnie związany z innymi członkami społeczności. Ma on charakter społeczny zarówno od strony motywów podejmowania takiej aktywności, jak i jej skutków. Jeśli społeczność chce być efektywna, powinna zmierzać do osiągnięcia wspólnot: relacji, miejsca, myśli pamięci, praktyki” (Sergiovanni, cyt. za. Kurantowicz, 2007, s. 43). Świadome uczenie się biograficzne społeczności może przyjąć postać uczenia się refleksyjnego (jako uczący się podmiot) lub praktycznego (jako rzecznik zmiany w rzeczywistości społecznej (Sergiovanni, s. 99). Uczące się społeczności mogą się tworzyć w ramach intencjonalnie organizowanych warsztatów biograficznych, w trakcie których uczestnicy wspólnie analizują biografie własne i innych, by z perspektywy indywidualnych doświadczeń poznawać zjawiska i procesy społeczne, relacje międzyludzkie, budować postawy tolerancji, rozwijać umiejętności krytycznej refleksji, myślenia dialektycznego i relatywistycznego, kształtować odpowiedzialną postawę wobec życia, aby nim kompetentnie kierować, jak i konstruować czy rekonstruować swoją tożsamość. Zagadnienie to opisywała na przykładzie kształcenia studentów Olga Czerniawska (1998, 2004), a swoje poglądy na temat związków metody biograficznej z uczeniem się biograficznym wyłożyła w artykule *Od badań biograficznych do dydaktyki biograficznej* (2004b), w którym przedstawiła zasady etyczne, założenia teoretyczne uczenia się opartego na biografii własnej i innych, cele, jak też fazy uczenia się biograficznego oraz przebieg warsztatów biograficznych, ale i przykłady z praktyki. Zagadnienia związane z dydaktyką biograficzną rozwinęła E. Skińska (2009).

Koncepcja uczącego się społeczeństwa jest współcześnie politycznym i gospodarczym postulatem, a także społeczną koniecznością ze względu na tempo współczesnych przemian. Ewoluowała przez kolejne dziesięciolecia i przyjmuje dziś postać ponowoczesnej koncepcji otwartych sieci uczenia się. Przewiduje się, że uczący się będą kreatywnie wykorzystywać te sieci,

aby zaspokajać swoje potrzeby w zakresie uczenia się, a następnie wykorzystać je w procesie biograficznej autokreacji. Niestety praktyka uczącego się społeczeństwa, wbrew intencjom, nie osłabia mechanizmów selekcji i wykluczenia, ale je maskuje, a nawet wzmacnia. Szansą na zmianę tej sytuacji jest wg P. Alheita dążenie do równowagi między społecznym i ekonomicznym kapitałem ludzi w pośrednich formach pracy, np. w stowarzyszeniach społecznych i organizacjach non-profit. W tym kierunku ewoluują, głównie w krajach rozwiniętych, także takie instytucje, jak: szkoły, teatry, media. Ich uczestnik traktowany jest jako autonomiczny i świadomy konsument, który w miarę swoich możliwości jest również aktywnie zaangażowany w proces produkcji danych usług.

3. Nieświadoma biograficznego uczenia się jednostka

Jak pokazują badania w ramach projektu, uczenie się z własnej biografii (Dubas, Świtajski, 2011) – „[...] największą trudnością sprawia narratorom (re)konstrukcja linii nieformalnej edukacji/uczenia się, głównie z powodu niskiego stopnia świadomości zjawiska uczenia się »na tle życia« u badanych osób. [...] Uczenie się z własnej biografii, mimo podejmowanej przez narratorów refleksji nad własnymi doświadczeniami życiowymi oraz mimo udanych prób (re)konstrukcji własnej biografii, jest procesem prawie nieobecnym, nieuświadomionym i niepraktykowanym. Badani nie doświadczyli wcześniej stymulacji do uczenia się z własnej biografii, jak również nie posiadali umiejętności takiego uczenia się” (Dubas, 2015, s. 34–36).

Przedstawiona diagnoza pokrywa się z aktualną wiedzą naukową, że oto wiele procesów uczenia się przebiega „mimowolnie”, nieświadomie, ale nie zmienia to faktu, że pełnią one bardzo ważną rolę w formowaniu – w zależności od preferencji teoretycznej: struktur generatywnych działania i wiedzy/struktur kognitywnych, habitusu/emocjonalnych systemów orientacji/systemów odniesień do świata i jaźni, które można interpretować jako nabycie i rozwijanie biograficznych „dyspozycji do uczenia się” – jak pisze P. Alheit (Alheit, 2011, s. 13). Procesy te przebiegają pod postacią uczenia się nieświadomego, niejawnego, milczącego, ukrytego, budując wiedzę o przedrefleksyjnym charakterze. Innymi cechami uczenia się biograficznego jest jego samoczynna natura oraz niedeterministyczny charakter: „[...] biograficzna struktura nie determinuje procesów uczenia się, gdyż jest strukturą otwartą, która musi wchłaniać nowe doświadczenia [...], jednocześnie generuje nieoczekiwane doświadczenia i zaskakujące przemiany,

których sam »uczący się« często nie jest w stanie przewidzieć ani »zrozumieć«, dopóki nie zaistnieją, i które nadal podążają »własną drogą« (Alheit, 2011, s. 15).

Akcentując rolę doświadczenia w uczeniu się jednostek, wzmacniamy znaczenie nieformalnych procesów uczenia się, w tym niezależności i autonomii uczącego się. Nieświadoma tego jednostka może intuicyjnie wprawić w ruch cykl Kolba i uczyć się z i przez doświadczenie. Brak świadomości uczenia się jest natomiast przyczyną wystąpienia dwóch spośród trzech wyróżnionych przez P. Jervisa jałowych trajektorii uczenia się, wtedy kiedy:

1. ludzie traktują świat jako dany i oczywisty. Ich aktywność przyjmuje wówczas postać rutynowych zachowań, mechanicznie powielanych w standardowych sytuacjach społecznych.

2. sytuacja społeczna jest źródłem epizodycznych doświadczeń dla jednostki. Jeżeli nie staną się one przedmiotem refleksji, nie staną się także czynnikiem zmian osobowych podmiotu doświadczającego. Zostaną zapomniane. (cyt. za Malewski, 2010, s. 101)

W zaprezentowanym wyżej podejściu do biografii aktualizują się założenia antropologiczne, tj. koncentracja na człowieku, całościowy program stawania się człowiekiem, całościowe postrzeganie jednostki w toku jej życia, rozwój kompetencji biograficznych, które pozwalają sprostać zadaniom w toku życia. Takie podejście kieruje też naszą uwagę na nieformalne uczenie się w codzienności. Nie zmienia to faktu pedagogicznej odpowiedzialności za tworzenie instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych warunków do uświadomienia sobie przebiegu oraz celów biograficznego uczenia się.

4. Nieświadome biograficznego uczenia się społeczności

Biograficzne uczenie się jest zależne od kulturowego, społecznego i politycznego kontekstu. Im głębsza jest warstwa tego kontekstu, tym mniejszy jest udział świadomości w rozumieniu jego oddziaływania. Fakt narodzin w określonej kulturze determinuje w dużym stopniu wzór i przebieg biografii oraz biograficznego uczenia się. „Ten społecznie wytworzony »program« organizujący indywidualne życie od narodzin aż po śmierć, jest mniej lub bardziej precyzyjnie zdefiniowany przez normy i oczekiwania społeczne oraz nieustannie negocjowany i zmieniający się na przestrzeni lat i wieków» (Alheit, 2011, s. 9). Jego świadomość może rosnąć wraz z wiekiem albo pozostać nieuświadomiona ze względu na jego oczywisty lub zniewa-

lający charakter czy też brak osobowych kompetencji do ciągłej interpretacji światów życia.

We wszystkich społecznościach istnieją zawsze społeczności uczące się. Zarówno ich istnienie, jak i udział w nich jest często nieuświadomiony, ponieważ powstają one spontanicznie, niezależnie od formalnych struktur. W związku z tym społeczności bardziej niż jednostki podkreślają niezależność i autonomię inicjowanych procesów uczenia się (Kurantowicz, 2007, s. 27). Treść oraz przebieg procesów uczenia się społeczności ma najczęściej charakter edukacji nieformalnej, dlatego do jego opisu wykorzystuje się odmienne pojęcia, m.in. wyobraźni socjologicznej Wrighta Millsa, która oznacza „[...] kompetencję i gotowość do lokowania osobistych doświadczeń w szerszych, zewnętrznych kontekstach i powiązaniach oraz obiektywizowania ich w coraz bardziej zmieniającej się skali społecznych konotacji i konksji. [...] To jest tyleż zdolność emocjonalna, co i zdolność intelektualna. Jako taka, umożliwi ona jednostce podejmowanie roli innego i działania empatycznego [...] (Martin, Shaw, cyt. za: Kurantowicz, 2007, s. 34). Wśród trzech typów wyobraźni: socjologicznej, narracyjnej i refleksywnej, biografia odgrywa szczególne znaczenie w drugiej z wymienionych: „Wyobraźnia narracyjna jest zdolnością do lokowania własnej biografii w opowieściach Historii. Biografia jest zawsze z konieczności historyczna, ponieważ indywidualne doświadczenie jest efektem szerszych wzorców ciągłości i zmian ponadczasowych” (Martin, Shaw, cyt. za: Kurantowicz, 2007, s. 34). Usytuowanie społeczności względem uczenia się – jako ramy, tła, przestrzeni – często jest obecne w edukacji lokalnych społeczności, co jest przedmiotem pogłębionej analizy w cytowanej pozycji (i innych) Ewy Kurantowicz. Jeśli usytuowanie społeczności względem uczenia się ma charakter podporządkowania, mówimy wówczas o uczeniu się opartym na społeczności. W koncepcji Etienne’a Wengera społeczność jako jeden z komponentów uczenia się „[...] oznacza sposób rozważania społecznych konfiguracji, w których nasze przedsięwzięcia są definiowane jako zasługujące na kontynuację a uczestnictwo jest rozpoznawalne jako kompetentne” (cyt. za: Kurantowicz, 2007, s. 36). W szerszym kontekście społeczności mogą być wykorzystywane do formowania kolektywnych tożsamości. Dzięki członkostwu w społeczności – pisze Wrenger – „[...] wiemy, kim jesteśmy przez to, co jest bliskie, zrozumiałe, użyteczne, negocjowane; wiemy, kim nie jesteśmy przez to, co jest obce, nieprzejrzyste, nieporęczne, nieproduktywne” (cyt. za: Kurantowicz, 2007, s. 37). We wszystkich wymienionych typach uczących się społeczności dominują nieświadome procesy uczenia się. Zapytani wprost członkowie tych społeczności, mimo że się uczą, nie muszą zachodzących i obser-

wowanych procesów nazywać w kategoriach pojęciowych edukacji czy nawet kojarzyć z edukacją. Uczenie się jest bowiem przez większość nadal kojarzone tylko ze szkołą, względnie z instytucjami edukacji równoległej dla dzieci i młodzieży. Dopóki zatem nie upowszechni się szerokie rozumienie uczenia się, dopóty procesy te będą przebiegać przede wszystkim nieświadomie. Zadaniem pedagogów jest je uświadamiać, by podnieść zakres i efektywność tych niezbędnych dla funkcjonowania jednostek oraz społeczeństwa procesów.

Podsumowanie

Biograficzne uczenie się jest formą uczenia się holistycznego, integralnego, sytuacyjnego i zanurzonego w kontekście społeczno-kulturowym (m.in. Bron, 2006; Błajet, Przyborowska, 2012; Chomczyńska-Miliszekiewicz, 2002) – adekwatną wobec wyzwań współczesności.

W kontekście szybko zmieniających się warunków życia, destabilizacji tradycyjnych struktur społecznych rośnie znaczenie biograficznego uczenia się jednostek i społeczności, tj. umiejętności korzystania z doświadczeń swoich, ale też innych, refleksyjnej postawy wobec życia, która pozwoli dostrzec procesy uczenia się w codziennych aktywnościach, podejmowanych samodzielnie i wspólnie inicjatywach. Biograficznemu uczeniu się sprzyja proaktywność, podejmowanie różnych ról społecznych, kreatywność i krytycyzm. Jako część życia, naturalny jego proces, jest najczęściej nieświadomione, ale stanowi ogromny potencjał do wykorzystania w procesie całościowego uczenia się. Kluczem do uświadomienia sobie przejawów biograficznego uczenia się jest refleksyjność, tj. namysł nad skutkami działania w wymiarze społecznym i jednostkowym, która może prowadzić przez dysocjacje oraz rekonstrukcje, przez wykraczanie poza wcześniejsze ograniczenia do zmiany posiadanych struktur poznawczych, w wyniku czego pojawiają się nowe wzory rozumienia i działania, co pozwala na względnie niezależną od kontekstu aktywność. Takie uczenie się jest ryzykowne, ale konieczne, jeśli uczący się chcą wyjść poza uczenie się w pionie (podnoszenie wykształcenia i kwalifikacji) oraz w poziomie (rozwijanie własnych zainteresowań), i realizować uczenie się w głąb siebie (koncepcja całościowej edukacji R. Kidde). To stwarza szansę na wytyczanie własnego kursu w świecie permanentnie rozproszonym i zmiennym.

Bibliografia

- Alheit P., *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2011, 3.
- Alheit P., *Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”. Podejście krytyczne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004, 4.
- Beck U. (2004), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Błajet P., Przyborowska B., *What can “integral” mean in education*, „Kultura i Edukacja” 2012, 6.
- Bron A., *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, 4.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., (2002), *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Chomczyńska-Rubacha M., (2003), *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa.
- Czerniawska O., *Biografie edukacyjne i ich zastosowanie w kształceniu andragogicznym*, „Edukacja Dorosłych” 1998, 2.
- Czerniawska O., *Edukacyjna funkcja dydaktyki biograficznej na przykładzie seminariów licencjackich i magisterskich*, „Edukacja Dorosłych” 2004, 3.
- Czerniawska O., *Od badań biograficznych do dydaktyki biograficznej*, „Edukacja Dorosłych” 2004, 3.
- Demetrio D. (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Dubas E. (2015), *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografia i badanie biografii*, *Biografia i uczenie się*, t. 4, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., rec. P. Alheit, *Biographizität als Projekt. Der biographische Ansatz in der Erwachsenenbildung*, Bremen 1990, „Edukacja Dorosłych”, 1, 1996.
- Dubas E., Świtalski W. (red.) (2011), *Biografia i badanie biografii. Uczenie się z własnej biografii*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., Świtalski W. (red.) (2012), *Biografia i badanie biografii. Uczenie się z biografii innych*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.) (2014), *Biografia i badanie biografii. Biografie edukacyjne*, t. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.) (2015), *Biografia i badanie biografii. Biografia i uczenie się*, t. 4, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Gierszewski D., *Organizacyjne uczenie się – między teorią a praktyką. Stan i perspektywy dyskursu na temat statusu organizacyjnego uczenia się w Niemczech*, „Edukacja Dorosłych” 2013, nr 2.

- Gieseke W., Siebers R. (1994), *Biographie, Erfahrung und Lernen*, [w:] Ch. Brookmann-Nooren, I. Grieb, H.-D. Raapke (red.), *Handreichungen für nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung*, Beltz Verlag, Bonn.
- Gołębniak B. D. (2003), *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa.
- Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, DSW, Wrocław.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenia edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kargulowa A., *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się*, „Rocznik Lubuski” 2012, t. 38, cz. 2.
- Kurantowicz E. (2007), *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Malec M. (2008), *Uczenie się biograficzne osób z nabytym stygmatem*, Oficyna Wydawnicza „Atut” – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe Wrocław.
- Malec Rawiński M., *Fenomen długowieczności i starzenia się z perspektywy auto/biograficznej*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, s. 283–295.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, DSW, Wrocław
- Olejarz M., *Uczenie się biograficzne studentów z regionu przygranicznego*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2012, t. 12.
- Semenowicz A., Solarczyk H., Szwech A. (red.) (2014), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Skibińska M. E., *Dydaktyka biograficzna – nowy obszar poznawczy andragogiki czy nowa utopia?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 2.
- Skibińska M. E. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Wydawnictwo ITEE, Warszawa.
- Solarczyk H. (2015), *Profesor Olgi Czerniawskiej publikacje w „Edukacji Dorosłych” i „Roczniku Andragogicznym”. Przyczynek do analizy dorobku naukowego*, [w:] E. Woźnicka (red.), *Oświata dorosłych – inspiracje i wyzwania*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Stiller E. (red.) (1999), *Dialogische Fachdidaktik*, t. 2, Schöningh, Paderborn.

