

Elżbieta Dubas

<https://orcid.org/0000-0002-7803-3369>

Uniwersytet Łódzki

Biograficzność w oświacie dorosłych – wybrane stanowiska*

Biographicity in adult education – selected perspectives

Streszczenie. W artykule przedstawiono rodowód metody biograficznej i rozwój paradygmatu biograficzności w andragogice. Wiodącym pojęciem biograficzności w naukach pedagogicznych jest „biografia edukacyjna”. Uwidacznia się ona w poglądach np. Gastona Pineau, Pierre’a Dominicé, Horsta Sieberta, Dietera Nittela, Petera Alheita, które zostały zaprezentowane w artykule. Szczególną uwagę poświęcono dorobkowi Olgi Czerniawskiej i jej wkładowi w budowanie i rozwój koncepcji biograficzności w Polsce. Artykuł wieńczy refleksja na temat czynności i postawy badacza biografii.

Słowa kluczowe: biografia, biograficzność, biografia edukacyjna, badacz biografii

Abstract. This article presents the origins of the biographical method and the evolution of the biographicity paradigm within andragogy. The leading biographicity term in educational sciences is the “educational biography.” It is evident in the viewpoints offered by, for example, Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Horst Siebert, Dieter Nittel, and Peter Alheit, which are presented in this paper. Special attention is dedicated to the achievements and contributions of Olga Czerniawska in shaping and developing the concept of biographicity in Poland. The article concludes with a reflection on the activity and attitude of a biographical researcher.

* Artykuł opublikowany pierwotnie w: „Rocznik Andragogiczny” 1998, t. 4–5, s. 124–137.

Keywords: biography, biographicity, educational biography, biographical researcher

Termin „biografia” nie jest obcy naukom o wychowaniu. Zdaniem Petera Alheita towarzyszył on powstaniu pedagogiki duchowości (lata powojenne), która silnie odwoływała się np. do poglądów Wilhelma Diltheya, a w oświacie dorosłych ściśle łączył się z kategorią całościowego procesu uczenia się człowieka (Alheit, 1990, s. 8), sięgając aż do poglądów Jana Amosa Komeńskiego (tamże, s. 25).

Zainteresowania ludzką biografią widoczne są w tzw. emancypacyjnym podejściu wychowawczym: w pedagogice humanistycznej, podejściu psychoanalitycznym i psychoterapeutycznym, antypedagogice, pedagogice tolerancyjnej, pedagogice dialogu, gdzie sukces wychowawczy wiąże się z poznaniem drogi życiowej wychowanka, a przez to z możliwością bardziej adekwatnego do jego uwarunkowań osobowościowych dostosowania strategii wychowawczych. Podejście biograficzne traktuje każdą jednostkę jako niepowtarzalną osobę, a przebieg jej życia dostarcza unikalnego sztyfetu, po którego zrozumieniu można próbować wspomagać jej rozwój.

Na gruncie polskim można poszukiwać „rodowodu” badań pedagogicznych opierających się na metodzie biograficznej w metodzie pracy socjalnej zwanej „studium indywidualnych przypadków” (*case study*), wywodzącej się z filantropii, stosowanej już na przełomie XIX i XX w., a upowszechnionej w latach 20. XX w. Aleksander Kamiński (lata 70. XX w.) czyni ją jedną z trzech, obok sondażu diagnostycznego i monografii pedagogicznej, metod badań pedagogicznych. Metoda indywidualnych przypadków zajmuje się badaniem jednostkowych biografii, jednostkowych losów ludzkich, by poprzez szeroką i pogłębioną diagnozę uwarunkowań życia jednostki próbować odnaleźć sposoby przezwyciężania jej trudności i opracować skuteczne działania terapeutyczne. Metodę tę intensywnie już w latach 80. XX w. stosowano w badaniach andragogicznych na Uniwersytecie Łódzkim (Olga Czerniawska, Elżbieta Dubas).

Analiza różnych źródeł pozwala przyjąć, że w oświacie dorosłych nowy paradygmat badań jakościowych, koncentrujący się m.in. na badaniu biografii jednostek, zaczął się upowszechniać, począwszy od lat 70. XX w. (Siebert, 1985, s. 16), przeżywając swój szczególny rozwój w latach 80. (w Niemczech, Kanadzie, Włoszech, Francji, Szwajcarii).

Można nawet stwierdzić, że zainteresowanie badaczy technikami biograficzno-narracyjnymi doprowadziło do sformułowania w oświacie dorosłych paradygmatu biograficzności, rozumianego jako „przemysłany syndrom” podejścia badawczego i wychowawczego, którego celem jest włączenie w obszar oświaty dorosłych nie tylko wymiaru subiektywności i terapii, ale także wymiaru politycznego i zawodowego (Alheit, 1990, s. 6) oraz innych wymiarów codzienności, z którymi dorosły się konfrontuje, a które jego osobowość modyfikują i kształtują. Wiodącym pojęciem biograficzności w pedagogice jest „biografia edukacyjna” (*Lernbiographie*). Uwidacznia się ona w poglądach np. Gastona Pineau, Pierre’a Dominicé, Horsta Sieberta, Dietera Nittela, Petera Alheita, które zostaną niżej przedstawione.

Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, co podkreśla Hartmut Griese, że aktualne ujęcie ujawnia badania biograficzne jako określenie nadrzędne, uwzględniające kilka tendencji w badaniu naukowym, nie tylko pedagogicznym: teoretycznie jest ono porządkowane przez „paradygmat interpretacyjny” (bliższy opis poprzez odwołanie się np. do teorii interakcjonizmu symbolicznego, etnometodologii, socjologii wiedzy, badań nad biegiem socjalizacji i biegiem życia); warsztat badawczy porządkuje „metodologia jakościowo-hermeneutyczna”, uwzględniająca poszukiwania badawcze koncepcyjnie otwarte i charakteryzowane jako „empiria jakościowa” (przede wszystkim mieszczą się tu różne formy wywiadu, dyskusja grupowa, analiza treści tekstów, dokumentów, obserwacja uczestnicząca); przedmiot badań porządkowany jest w zakresach biegu życia (biografii), codzienności, w kontekstach: podmiot – indywidualność – sytuacje kryzysowe, progi, przełomy, tożsamość, przy czym wszystkie te zakresy postrzegane są jako procesy; traktowanie tej gałęzi badań interdyscyplinarnie – jest ona przedmiotem zainteresowania wszystkich nauk społeczno-humanistycznych (Griese, 1993, s. 18).

Pierre Dominicé (andragog szwajcarski) odwołuje się w swej koncepcji do opracowań m.in. Jacka Mezirowa (lata 70.), a w szczególności Gastona Pineau (lata 80.). Autor stosuje badanie biografii edukacyjnej dorosłych w celu formacji ich osobowości*. Przyjmuje, że edukacja, kształcenie, for-

* Autor stosuje pojęcie *la formation*, które oznacza dla polskiego czytelnika kształtowanie osobowości, jej formację, zarówno w wyniku edukacji szkolnej i wpływów zewnętrznych, jak i przede wszystkim poprzez uczenie się w trakcie życia, zdobywanie doświadczeń, z udziałem samokształcenia i samowychowania.

macja są procesami całego życia, wiążą się z codziennością jednostki, są sytuacjami złożonymi, łączącymi się z rozwojem osobowości, formują tożsamość osoby. Cytując Mezirowa, stwierdza, że: „Uczymy się, aby zrozumieć sens naszych doświadczeń” (Dominicé, 1994, s. 22). Głęboki jest więc sens wysiłków edukacyjnych jednostki. Warto je poznać. Sposobem ich poznania jest skłonienie uczestników oświaty dorosłych do opowiadania o swoim życiu, a nade wszystko o swojej edukacji (*la formation*). Jednym z pytań badawczych jest, w jaki sposób skutki wynikające z działalności edukacyjnej wpływają na historię życia jej uczestników (tamże, s. 45), zadaniem badawczym zaś jest analiza biograficzna użytkownika własnej edukacji przez dorosłych (tamże). Biografia edukacyjna „mówi o kształceniu, edukacji, wyraźnie interesuje się tym, co czynią dorośli ze swej edukacji w budowaniu swego życia” (tamże, s. 49) i „jest ona zawsze interpretacją przebiegu życia człowieka dorosłego” (tamże, s. 52). Nie jest ona autobiografią, gdyż powstaje jako opowieść ukierunkowana przez badacza, najpierw opowiedziana, później także spisana. Kluczowe założenie tego podejścia polega na tym, że dorośli, opowiadając o swej edukacji, snuje refleksję biograficzną, która stanowi podłoże dla jego nowej formacji osobowościowej. Zauważył to również Pineau (1980): „Wysiłek osobisty, aby sprecyzować historię swojego życia edukacyjnego, jest niezmiernie uświadamiający oraz implikujący. Owo ćwiczenie współtworzy samokształcenie, umożliwiające jednocześnie jego poznanie” (tamże, s. 48).

Badanie biografii edukacyjnych, realizowane przez Dominicé, odbywa się podczas zajęć w małej grupie. Etapy tej pracy to opowiadanie swych biografii przez uczestników, napisanie swych biografii, wspólne ich odczytywanie, dyskusja, próba uogólnienia, sformułowanie wniosków dotyczących edukacji i jej uwarunkowań (Czerniawska, Wstęp do: Dominicé, 1994, s. 5).

Na zakończenie kilka refleksji metodologicznych Dominicé, związanych z badaniem biografii edukacyjnych dorosłych: „Badanie edukacji posiada jednocześnie cele praktyczne i epistemologiczne. Jest związane z nadaniem sensu, ale nie może umknąć danym empirycznym” (tamże, s. 26), co sugeruje obok oczywistej funkcji terapeutycznej, wychowawczej także konieczność ilościowego opracowania wyników badań biografii edukacyjnych; „Każdy tekst winien być podejmowany w całości, dla samego siebie. Sens opowiadania nie znosi żadnego rozkrojenia” (tamże, s. 56); „Potrzebowałem kilku lat, aby zrozumieć, iż wartość opowieści biograficznych nie polega na możliwości ich porównania” (tamże), co wskazuje, że każda

opowieść biograficzna jest specyficzną, unikalną całością, niemożliwą do jakiegokolwiek porównania, i tak właśnie winna być traktowana przez badacza; „Metody nauk społecznych, zalecające dystans, tudzież neutralność badacza, nie są przydatne w dziedzinie, w której działanie stanowi cel lub celowość działania (edukacji)” (tamże, s. 59), co wskazuje na konieczność zaangażowania się badacza-pedagoga także w praktyczną, wychowawczą stronę jego poczyniń. Można by rzec, że badanie pedagogiczne zawsze winno prowokować praktyczne działania, winno je stymulować i urzeczywistniać; wreszcie: „Bez badania edukacja ogranicza się do stwierdzenia, które nie przybiera formy refleksyjnej; bez edukacji/formacji, badanie banalizuje sens opowieści życia, pozbawiając się interpretacyjnej dynamiki tego, który ją zredagował” (tamże) – z czego, jak się wydaje, wynika, że procesy kształtowania osobowości i jej poznawania poprzez opowieść biograficzną pozostają w ścisłej zależności. Formacja, kształcenie, edukacja winny być przedmiotem refleksji ich nosiciela, przez co wzmacniane są procesy dalszej formacji jego osobowości.

Horst Siebert, andragog zachodnioniemiecki, silnie podkreśla wagę badań nad uczeniem się jednostki na tle biegu jej życia (*Lernen im Lebenslauf*). Stwierdza m.in., że: „Pedagog przyjmuje bieg życia nie tylko dla jego poznania, lecz także, by na niego wpłynąć. Rejestruje deficyty dorosłych i formułuje cele szczęśliwego, w pełni świadomego życia”, a oświata dorosłych „[...] może dostarczyć pomocy i wsparcia, by każdy szukał swojej drogi, rozszerzał swe zainteresowania i uczył się zaspokajać swe rozsądne potrzeby” (1985, s. 18). „Jest ważne z pedagogicznego punktu widzenia opisać bieg życia jako historię uczenia się, w której człowiek znajduje się w poszukiwaniu własnej tożsamości i przez krytyczne włączenie treści kulturowych rozumnie szuka urzeczywistnienia swoich możliwości” (tamże, s. 29).

Zdaniem autora pedagogiczne rozumienie tożsamości musi łączyć się z pojęciem uczenia się (*Lernen*) i kształcenia (*Bildung*). Autor przyjmuje rozumienie pojęcia „tożsamość” za Griesem (1979), gdzie mieć tożsamość oznacza przeżywać siebie jako kontynuację, mieć stosunek do samego siebie, znać oczekiwania innych wobec nas, antycypować sytuacje na bazie swych doświadczeń, określić swe miejsce w społeczeństwie, posiadać stabilny wzorzec zachowań, umieć balansować między różnymi oczekiwaniami i żądaniami; tożsamość prezentuje się jako niepowtarzalność w sytuacjach interakcji (cyt. za: Siebert, 1985, s. 19). W związku z tym badanie biograficzne w pedagogice jest równocześnie badaniem przebiegu proce-

sów uczenia się i kształcenia. Poznanie tych procesów odsłania formowanie się i aktualny kształt tożsamości jednostki i wówczas dopiero pozwala na pedagogiczną interwencję, której najogólniejszym celem jest pomóc ludziom (dorosłym) być szczęśliwymi.

Bieg życia jednostki opisywany jest przez specjalistów różnych dziedzin naukowych. Autor ukazuje kilka wiodących teoretycznych wyjaśnień biegu życia: na płaszczyźnie biologicznej, poprzez teorie socjalizacji, z ekologicznego punktu widzenia, w kategorii ról społecznych, w psychoanalitycznym ujęciu, w zakresie psychologii kognitywnej i rozwojowej, w płaszczyźnie interakcji społecznych, w obszarze teorii motywacji, a wreszcie także w zakresie teorii edukacyjnych (por. Siebert, 1985, s. 20–33). Ukazuje też różne zakresy zainteresowań pedagogów jako badaczy biografii. Należą do nich: szkoła, praca, oświata dorosłych, kontakty społeczne, polityka, wydarzenia minionego tygodnia, przełomy życiowe, zrozumienie uczenia się i kształcenia, poszukiwanie przejściowego bilansu (por. tamże, s. 48–64).

Warto wreszcie przedstawić główne tezy, ukazujące odmienny, bo według jakościowego paradygmatu badawczego, sposób badań w oświacie dorosłych biegu życia jako uczenia się. Badanie takie wykorzystuje procedury podłużne, pozwalające lepiej rozpoznać rozwój jednostki (1); przyjmuje szerokie rozumienie „kohorty badawczej” jako charakteryzujące grupę badanych przez tło społeczne, historyczne, demograficzne, ich doświadczenia biograficzne (2); proponuje holistyczny model wyjaśniania przeciwstawny np. mechanistycznemu; uwzględnia całościowy kontekst stosunków jednostki z jej środowiskiem życia (3); proponuje spojrzeć na rozwój człowieka jako na wszelkie zmiany, a nie tylko progresywne „oduczanie się” np. zabawy, stawiania pytań, podziwu, radości w wieku starszym, rejestrowane w biegu życia są wyrazem zmian osobowości, które pedagog spostrzega i powinien modyfikować niekorzystne ich wpływy (4); bieg życia, szczególnie w kontekście teorii kryzysów rozwojowych, jest raczej dyskontynuacją niż tylko kontynuacją, a kryzysy pełnią rolę edukacyjnych wyzwań (5); rozszerza spostrzeżenie „czasu”, wykraczając poza wymiar jedynie chronologiczny, uwzględniając jego dymensję społeczną, a nade wszystko historyczną (6); wreszcie, wprowadza kategorię „doświadczenia” jako „zreflektowanego przeżycia”; by swe przeżycia „przepracować”, włączyć w swą biografię i dalej się rozwinąć, dorosły potrzebuje tzw. „moratoriów” (za Lawrence’em Kohlbergiem), tj. pauz na myślenie i pauz spokoju bez celowego działania (7). Realizacja owych siedmiu tez w badaniu pedagogicz-

nym pozwala ukazać przebieg życia, zamykający w sobie indywidualność jednostki i jej świat społeczny (Siebert, 1985, s. 33–42).

Wiele miejsca w badaniach biograficznych zajmuje także koncepcja krytycznych wydarzeń życiowych. Wydarzenie krytyczne (od Theodora Schulze’a, 1979) oznacza wydarzenie ważne, znaczące w życiu jednostki, nie tylko relacjonowane negatywnie, ale także jako szansa rozwojowa. W opracowaniu tego zagadnienia Siebert sięga do bogatej literatury tematu; warto tu przytoczyć, często cytowane, spiralne fazy przekraczania kryzysów według Eriki Schuchardt (1980), opracowane przez autorkę na podstawie analizy biografii i autobiografii osób upośledzonych i osób pozostających z nimi w kontakcie. Przekraczanie kryzysów odbywa się w trzech stadiach i łącznie w ośmiu fazach odpowiednio im podporządkowanych: stadium I początkowe (wymiar zewnętrznie sterowany, świadomy): faza 1 – niewiedza – „Co się właśnie stało?”, faza 2 – wiedza – „Tak, lecz tak nie może być?”; stadium II przejściowe (wymiar emocjonalny, niesterowany): faza 3 – agresja – „Dlaczego właśnie ja?”, faza 4 – pertraktacje – „Jeśli... to musisz...?”, faza 5 – dywersja – „Po co..., wszystko jest bez sensu”; stadium III celowe (wymiar aktywny, samosterowany): faza 6 – przyjęcie – „Wreszcie teraz zrozumiałem”, faza 7 – aktywność – „Uczynię to!”, faza 8 – solidarność – „Zrobimy to...!” (cyt. za: Siebert, 1985, s. 45–46).

Siebert w formie hipotetycznej przedstawia też warunki, jakich spełnienie sprzyja racjonalnemu, edukacyjnemu przekraczaniu krytycznych wydarzeń życiowych: postrzeganie tych wydarzeń bardziej jako wyzwania niż obciążeń, pozytywne wcześniejsze doświadczenia uczenia się, pewność siebie i swych sukcesów, racjonalne kontrolowanie swej afektywności, spostrzeganie większych możliwości działania, większe społeczne wspieranie jednostki, znajomość bardziej adekwatnych ofert edukacyjnych (Siebert, 1985, s. 46).

W konkluzji można stwierdzić, że dla Sieberta badanie biografii edukacyjnej ma też praktyczny, wychowawczy cel; ma dopomóc andragogom wzmacniać dorosłych w ich procesie bardziej świadomego i udanego życia, ma pomagać przewyżczać trudności, jakie pojawiły się w przebiegu życia, ma poprzez uruchomienie procesów uczenia się i oduczania modyfikować osobowości.

Dieter Nittel, pedagog zachodni Niemiec, zajmujący się m.in. kształceniem dorosłych (*Weiterbildung*), wyraźnie akcentuje rolę badań biograficznych, które odślaniałyby społeczną funkcję oświaty dorosłych. Autor uważa za ważne „wyjaśnienie, na ile istnieje homologia między indy-

widualną (jednostkową) funkcją oświaty dorosłych, manifestowaną w jej biografii, a społecznymi zadaniami oświaty dorosłych”. Interesuje go, jak wpływy społeczne są asocjowane w biograficzne doświadczenie, jak procesy edukacyjne przemieniają zachowania i doznania jednostki, czy wreszcie – jakie oferty oświaty dorosłych doprowadzają do pozytywnej socjalizacji, jakie i jak sprzyjają selekcji wpływów społecznych i co służy budowie własnej autonomicznej biografii jednostki (Nitel, 1991, s. 111).

W trosce o przebieg procesów edukacyjnych w dorosłości autor proponuje biograficzne badanie uczestników, nieuczestników oraz pracowników oświaty dorosłych. Wychodzi z powszechnego, jak pisze, w pedagogice przekonania, że poznanie motywów, stylów uczenia się, dyspozycji mentalnych i świadomości uczestników i adresatów ofert edukacyjnych jest możliwe tylko poprzez zrozumienie ich historii życia. Wiodąca jest tu kategoria biografii edukacyjnej (*Lernbiographie* – biografia dotycząca uczenia się, biografia edukacyjna), którą należy opisać, a która jest nie tylko kategorią poznawczą, ale także praktyczną, wyznaczającą działania pedagoga.

Badając uczestników i nieuczestników, można uzyskać odpowiedzi na pytanie, Czy między przebiegami wydarzeń w historii życia i biograficznymi strukturami procesowymi w biografiach obu grup istnieją, jeśli tak, to jakie istotne różnice?

Z kolei badanie biograficzne pracowników oświaty dorosłych może ujawnić, jak i jakie ich doświadczenia biograficzne określają typ prowadzenia przez nich zajęć, seminariów z dorosłymi.

Wreszcie autor uwypukla znaczenie koncepcji „biograficznego uczenia się” (*biographisches Lernen* – pojęcie użyte przez H. Buschmayera, 1998, 1990). Koncepcja ta, realizowana w oświacie dorosłych jako celowa metoda pracy w grupie, skłaniająca do „autobiograficznej autotematyzacji”, ma na celu stymulowanie refleksji nad procesami swego kształcenia. „Badanie biograficzne na tym polu będzie oznaczać ukazanie szans uczenia się i granic »biograficznego uczenia się« na podstawie autentycznego materiału” (Nittel, 1991, s. 112), pozwoli na rozpoznanie procesów poznawczych, wzorów argumentacji, barier uczenia się. Nie chodzi tu jedynie o rekonstrukcję biografii, lecz także o odpowiedź na pytanie, jaki potencjał poznawczy biografii i wyrażonej autobiografii uruchamia się w sytuacji kształcenia, uczenia się. Przy czym warto przybliżyć interesującą typologię uczenia się według Theodora Schulze’a (1985), cytowaną m.in. przez Nittela (tamże, s. 102):

- uczenie się samodzielnie zorganizowane – uczenie się z doświadczeń;
- uczenie się dyskontynuowane – uczenie się przy okazji;
- uczenie się ekologiczne – uczenie się w środowisku życia;
- uczenie się irytacyjne – uczenie się w sprzecznościach i przełomach;
- uczenie się symbolizowane – uczenie się na scenach i przypowieściach, sentencjach (*Sprüche*);
- uczenie się afektywne – uczenie się z przeżyć;
- uczenie się reflektowane (rozważane) – uczenie się w opisie.

Typologia Schulze'a pojęcie „uczenia się” rozszerza na proces całej historii życia, a nie tylko proces programowanego kształcenia szkolnego (*lebens-geschichtliches versus curriculares Lernen*), i przez to jest przydatna w biograficznym badaniu biegu procesów edukacyjnych jednostki.

Opracowanie Nittela, mające charakter raportu z badań biograficznych w Niemczech, ujawnia nazwy ośrodków zajmujących się badaniami nad biografiami edukacyjnymi (Berlin, Brema, Hagen, Hamburg, Kassel, Siegen), nazwiska badaczy biografii: warsztaty badawcze – Riemann, Schutze, 1987, warsztaty interpretacyjne – Tietgens, 1989, podejście dydaktyczne – Strauss, 1991, a także podkreśla potrzebę funkcjonowania interdyscyplinarnego ośrodka koordynującego te ważne, choć trudne zadania (por. tamże, s. 112).

Podsumowując, można stwierdzić, że podejście badawcze Nittela szczególnie podkreśla potrzebę i wagę badań biografii edukacyjnych wszystkich uczestników interakcji w oświacie dorosłych w celu umocnienia dydaktycznych funkcji tej oświaty.

Peter Alheit, również zachodniemiecki andragog, opisuje szeroko paradygmat biograficzności w pedagogice, a szczególnie w oświacie dorosłych (1990). Silnie akcentuje również fakt, że „Biografia staje się polem uczenia się, gdzie jednostka antycypuje i pokonuje przeszkody i buduje swą osobowość (osiąga ją) w wyniku trudnego procesu uczenia się” (Gildeinmeister, Robert, 1986, cyt. za: Alheit, 1990, s. 11).

Biografie ludzkie coraz bardziej się komplikują i różnicują, coraz trudniej mówić o tzw. biografiami normalnych, a więc odzwierciedlających typowy bieg życia ludzkiego. „Bieg życia jawi się tu jako rodzaj »laboratorium«, w którym musimy rozwijać swe umiejętności, które wcześniej nie zostały zaprogramowane” (tamże, s. 12). Ogromna więc w tym kontekście rola oświaty dorosłych, postrzeganej jako siła „napędzająca” indywi-

dualność. To ona może każdemu z osobna podsuwać pewne propozycje odpowiedzi na trudne, nowe pytania biograficzne, niebędące jednak ich ostatecznym rozwiązaniem. Oświata dorosłych może pomóc jednostce balansować między jej subiektywnym światem a światem wyzwań społecznych, może też pomóc „uczyć się z biografii”, tzn. sprzyjać wykorzystaniu przeszłych doświadczeń biograficznych dla życia w teraźniejszości z przyszłą biograficzną perspektywą.

Wreszcie, autor szeroko opisuje tzw. paradygmat biograficzności w pedagogice, uwzględniając założenia antropologiczne, kompensacyjne, autobiograficzne, historyczne, interkulturowe i emancypacyjne (tamże, s. 22–56). Stwierdza też, że biograficzność została potraktowana jako rodzaj „ukrytego” paradygmatu, którego wydobycie wymaga przemiany profesjonalnych dyspozycji andragogów.

W zakończeniu swego opracowania przedstawia tzw. ramową koncepcję oświaty dorosłych, skonstruowaną w kontekście zagadnień biograficzności i modernizacji osobowości według Pierre’a Bourdieu (1980). Ten badacz zjawiska biograficzności w oświacie dorosłych jest przeciwny traktowaniu opowiadań biograficznych jako uporządkowanych historii oraz postrzeganiu badaczy jako profesjonalnych poszukiwaczy sensu życia jednostek. Ramowa koncepcja biograficzności opiera się jego zdaniem na trzech założeniach:

1. Wyjaśnia społeczny fenomen biografii i uczy pewnego sceptycyzmu wobec konstruktów sensu „biografii” jednostkowej. Ważne jest ukazanie biografii jednostkowej umiejscowionej w szerokim kontekście społecznym. Czy zawsze jest właściwe poszukiwanie jakiegos jej własnego sensu, który może prowokować działania pedagogiczno-terapeutyczne?
2. Konfrontuje ze społecznym tłem biografii i uwypukla pedagogiczny obraz biografii – jaka istnieje szansa, by nosiciele biografii postrzegać jako uczących się na podstawie przemyśleń nad swą biografią? Jaki walor dla modernizacji osobowości ma np. wprowadzanie wiedzy sprzecznej z jej doświadczeniami?
3. Dostarcza sposobów przemyślenia biografii jako historii życia i uczenia się – nie ma jednak pewności, czy rzeczywiście proces kształcenia (np. profesjonalne zajęcia skoncentrowane na pracy

nad biografiami uczestników zajęć) modyfikuje biografie (Alheit, 1990, s. 57–68)*.

Refleksji nad paradygmatem biograficzności w oświacie dorosłych nie sposób nie zwieńczyć analizą poglądów Olgi Czerniawskiej, którą na gruncie polskiej pedagogiki, a w szczególności oświaty dorosłych, należy uznać za pioniera tego typu poszukiwań badawczych. Jej zasługi w tym względzie są tym większe, że autorka właściwie całą swą teorię i refleksję, a także praktykę andragogiczną skierowała ku roli biografii człowieka dorosłego, jej interpretacji i reinterpretacji jako sposobów poznania dorosłych i samopoznania jednostki, której zasadniczym celem nie jest wcale jakieś doraźne przyswojenie wiedzy czy umiejętności, ale zyskiwanie życiowej mądrości, zbliżającej jednostkę ku wartościom rzeczywiście nadającym sens doczesnej egzystencji – ku wartościom transcendentálnym.

By zrozumieć drogę autorki do takiej andragogicznej refleksji, należy przeanalizować jej główne myśli dotyczące rozumienia pojęcia „wychowanie dorosłych”, roli uczącego się dorosłego oraz szerokiego opisu sytuacji edukacyjnej, będącej zarazem sytuacją życia człowieka dorosłego.

Autorka przyjmuje bardzo szeroką, wielowymiarową definicję wychowania. Oto jedno z ostatnich ujęć, w którym postrzega „wychowanie” jako pomoc w rozwoju, „życie jako zadanie”, jako proces stawania się sobą w poszczególnych fazach, szczególnie w dorosłości i starości. „Życie jako wędrowanie ku spotkaniu innych, ku spotkaniu wartości, wytworów kultury, ku naturze, ku temu wszystkiemu, co czyni nas pełniejszymi, ucłowiecza nas i nadaje sens temu, co robimy, czym jesteśmy, ku wartościom transcendentálnym i postawom służenia, dawania, bardziej bycia niż posiadania” (Czerniawska, 1995/3, s. 31). Autorka przy tym wyraźnie odwołuje się do chrześcijańskiej personalistycznej myśli Romano Guardiniego, który pisze, że „wychowywać to znaczy dodawać komuś odwagi do bycia sobą. Wskazywać mu jego własne zadanie, jego własną drogę – nie swoją. Pomagać stawać się wolnym [...] Pobudzać jego rozwój [...]. Człowiek staje się sobą, gdy rezygnuje z siebie” (tamże). Przy tak szerokim, humanistycznym i otwartym ku człowiekowi wychowaniu nie bez znaczenia jest odwołanie się autorki do również szerokiej definicji oświaty dorosłych, sformułowanej na konferencji w Nairobi: „jest to globalny plan skierowany na przebudowę sytuacji oświatowej, jak i rozwinięcia wszystkich możliwości

* Szersze przedstawienie pracy Petera Alheita w recenzji E. Dubas, „Edukacja Dorosłych” 1996, nr 10, s. 161–170.

kształcenia poza systemem oświatowym [...] w takim planie człowiek jest podmiotem własnego kształcenia przez stałą interakcję pomiędzy swym działaniem a refleksją” (Czerniawska, 1993, s. 9).

Kolejny więc fundamentalny akcent refleksji autorki podnosi jednoznacznie spostrzeżenie dorosłego w jego podmiotowości, a jeszcze precyzyjniej – w roli osoby ludzkiej, gdy autorka stwierdza: „Wychowanek nie jest istotą do ćwiczenia (szkolenia), lecz jest osobą, którą należy w nim wzbudzić”. Wzbudzanie osoby (podobnie pisze Marian Nowak) jest wiodącym celem wychowania, także ludzi dorosłych (Czerniawska, 1996/2, s. 22).

Stąd wynikają dalekosiężne następstwa spostrzeżenia dorosłego w roli uczącego się. I znów autorka konsekwentnie przyjmuje szeroką definicję uczenia się dorosłych, która tym bardziej warta jest przytoczenia, że łączy się z paradygmatem badań biograficznych: „uczenie się to proces trwający całe życie i realizowany przez życie: doświadczenia, styczności, wydarzenia osobiste i społeczne, przez historię życia, jak to określa genewska szkoła andragogiczna Pierre’a Dominicé, stosująca metody biograficzne w edukacji dorosłych przez analizę historii życia jednostki w aspekcie sytuacji edukacyjnych” (Czerniawska, 1997, s. 19). Dla autorki istotne jest pytanie, czy człowiek dorosły w ogóle musi się uczyć? Choć edukacja wydaje się koniecznością i powszechnością w naszych czasach, to jednak zdaniem autorki, cytując Johna Lowe, „człowiek dorosły ma prawo do uczenia się i ma prawo się nie uczyć” (Czerniawska, 1993, s. 12). Tym samym, traktując dorosłego jako osobę, rzeczywiście czyni ją wolną jako podmiot edukacji i odmitologizowuje tradycyjną wizję człowieka w andragogice, za którego ktoś podejmuje jedynie słuszne decyzje i ubezwłasnowolnia go edukacyjnie. Wychodząc od Paula Freire’a (Czerniawska, 1998), autorka cytuje: „Człowiek może być zniewolony nawet przez edukację, a może przede wszystkim przez edukację”. I dalej stwierdza: „Świadomość własnej drogi edukacyjnej jest już etapem samorozwoju, etapem autoedukacji. W dzisiejszej zaś sytuacji gospodarczej i kulturowej, także i w naszym kraju w andragogice stawiane jest nawet pytanie »uczyć się czy oduczać«? Jedni sugerują, że należy uczyć się, a inni, że trzeba oduczać, kształcić ku wolności” (tamże).

Kolejne zasadnicze pytanie dotyczy następnej ważnej kwestii: czy, czego i dlaczego dorosły się uczy? Zarysowany przedmiot i motywacje uczenia się dorosłych znowu są bardzo wielowymiarowe. Uogólniając je, można przyjąć, że zdaniem autorki dorosły uczy się nie tylko tego, co sprzyja

temu, by było za co żyć, ale także uczy się, jak żyć, jak być pełniej osobą, jak lepiej układać swe relacje z innymi, jak lepiej rozumieć siebie i swe doświadczenia. Uczenie się dorosłych jest więc „uczeniem się przez życie jako upodmiotawianiem się jednostki” (por. Dyrda, 1996/23, s. 92).

Szczególnie zaś docenianym przez autorkę wymiarem uczenia się jest wymiar głębi (za Cyrilem Houle'em), a nie tylko długości i ciągłości (Czerniawska, 1993, s. 11). Traktując uczenie się przez całe życie jako bazę dla XXI w., autorka wylicza cztery jego wymiary: „Uczyć się, aby poznać, uczyć się, aby działać, uczyć się żyć wspólnie, uczyć się, aby być”. „W każdym przypadku uczący się podmiot, osoba, stanowi centrum edukacji permanentnej”, a „uczenie się staje się sposobem na życie, stylem” (Czerniawska, 1997, s. 19).

I właśnie zagadnieniami uczenia się jako stylu życia poświęca ważne i nośne przemyślenia, wśród których szczególnie głęboka jest Marcełowska, cytowana przez autorkę, koncepcja życia człowieka jako wędrowca (*homo viator*). „Wędrować to znaczy iść ku celom, iść i patrzeć, smakować świat, naturę i kulturę, sięgać do gwiazd. Wędrować to być w drodze, nie ustawać, nie zatrzymywać się”. „Wędrować to iść przez życie nieustannie, aby żyć lepiej i piękniej” (Czerniawska, 1997, s. 20). Ta życiowa wędrówka wymaga wysiłku świadomości, wymaga też reinterpretacji doświadczeń przebytej drogi: „Uczenie się jako styl życia polega na otwartości, na gotowości zmiany, na aktywności, reinterpretacji przeszłości, własnych doświadczeń, na wędrowaniu drogą życia z otwartymi oczami, wrażliwie i świadomie wobec siebie, innych i świata” (tamże, s. 22). Owa reinterpretacja towarzysząca analizie własnej przeszłości, nowej ocenie doświadczeń historycznych i osobistych, zdaniem autorki, „stanowi jądro uczenia się przeszłości, prowadzi do zmiany perspektyw” (tamże, s. 21). W ten sposób Czerniawska dochodzi, w sposób zupełnie naturalny, do orientacji uczenia się dorosłych na historię ich życia, w tym też na poszukiwanie własnych korzeni, jak i uczenie się z własnych doświadczeń.

Ostatnio zaś niezwykle interesująco wprowadziła pogląd Gastona Pineau (1983), podkreślający także rolę nocy w procesie edukacji; Pineau bowiem stwierdza m.in., że „proces samopoznawania i samowychowywania dzieje się także w nocy. Gdy człowiek pozostawiony jakby sam sobie, zdany na własne myśli, zadaje sobie pytania egzystencjalne. Trzeba nauczyć się korzystać pozytywnie z czasu nocy dla samorozwoju i wzmocnienia siebie (Czerniawska, 1998, s. 7–8).

W swej głębokiej filozofii życia człowieka dorosłego, a zarazem filozofii jego rozwoju i edukacji, Czerniawska odwołuje się do kilku ważnych koncepcji, o polskim, jak i obcym rodowodzie.

Wpierw trzeba podkreślić, że jej myśl naukowa reprezentuje polską refleksję pedagogiczną, w szczególności zaś teorię pedagogiki społecznej (za Heleną Radlińską i Aleksandrem Kamińskim), z której uczyniła podłoże dla problemów edukacji człowieka dorosłego (andragogiki) oraz starszego (geragogiki). Na tym tle człowiek jest dla autorki istotą bio-socjo-kulturową, także bytem.

Swoje spostrzeżenia dotyczące człowieka dorosłego i edukacji autorka podbudowuje również przypominaną niedawno koncepcją środowiska niewidzialnego według Heleny Radlińskiej (pojęcie zapożyczone od Mary Hurlbutt). Przypomina, jak ważne było dla Radlińskiej, a potem Kamińskiego, badanie indywidualnych losów ludzkich, „badanie biograficzne zwykłych ludzi”, badanie ich życia duchowego, więzi duchowych, co określano jako środowiska niewidzialne. Ma ono wymiar psychologiczny, subiektywny, ale to właśnie „składniki niewidzialne przekształcają życie”. Owo niewidoczne środowisko ma także swój wymiar czasowy: przeszły i przyszły, jak również jednostkowy lub grupowy. Piękne jest określenie środowiska niewidzialnego jako „tego, co pod powieką” (Czerniawska, 1997/1, s. 9–10).

Koncepcję środowiska niewidzialnego odnajduje również badaczka w poglądach Paula Freire’a, Pierre’a Dominicé, Helene Reboul czy Teresy Kukołowicz. Dla Freire’a środowisko niewidzialne łączy się z poszukiwaniem ważnych dla jednostki, silnie przeżytych wydarzeń znaczących globalnych czy społecznych, istotnych dla danej generacji. Dominicé, budując proces kształcenia dorosłych na opowiadaniu ich własnych biografii i ich pisaniu, zakłada, że dorośli odtwarzają swe środowisko życia, które pozostało już tylko w ich pamięci, świadomości. Reboul z kolei zajmuje się badaniem tzw. „pamięci serca” czy też „pamięci społecznej” (Czerniawska, 1997/1, s. 12), człowiekiem historycznym, zakorzenionym w szeroko pojętym środowisku życia, a także, co szczególnie istotne w tej analizie, zakorzenionym we własnej biografii. Autorka pisze: „Człowieka nie można bowiem wyrwać z jego środowiska, pozostawić go poza czasem i historią. Proces samowychowania i stawania się dokonuje się w trakcie życia i ma głębokie zakorzenie w każdej biografii ludzkiej” (Czerniawska, 1995/3, s. 33).

Zgodnie z założeniem przyjętym dla edukacji dorosłych, że „proces życia jest procesem poznania” (Czerniawska, 1995/3, s. 34), oświata doro-

słych winna pomagać dorosłym i starszym „w poznawaniu prawdy o sobie przez szukanie odpowiedzi na pytanie: kim jestem i dokąd zmierzam?”, a w związku z tym „zadaniem andragogiki jest upodmiotowienie wszelkich działań, jak np. kursy, kształcenie bezrobotnych, staże dla emerytów i tym podobne” (tamże, s. 33). Upodmiotowienie edukacji dorosłych dzieje się właśnie poprzez poznawanie biografii uczących się dorosłych oraz poprzez uczynienie badania biografii procesem formacji osobowości, co szczególnie akcentuje Dominicé w swej praktyce andragogicznej. Czerniawska wyraźnie docenia takie podejście, cytując autora: „Biograficzny nurt w edukacji dużo uwagi poświęca doświadczeniu. Człowiek staje się osobą nie tylko przez udział w życiu (doświadczenie), ale przede wszystkim przez zrozumienie sensu życia. Dorosły kształtuje się przez refleksję nad własnym życiem. Edukacja pojmowana jako proces stawania się sobą musi wspierać dorosłego w tej reinterpretacji życia, własnych doznań, kryzysów, frustracji i sukcesu” (Dominicé, 1992, wersja polska: 1994, cyt. za: Czerniawska, 1995/3, s. 33).

Konkludując, można więc przyjąć, rozumiejąc założenia autorki, że pamięć przeszłości, odkrywana różnymi metodami (opowiadanie, pisanie biografii itp.), ujawnia to, co niewidoczne, niemierzalne, ale przecież istotnie kształtujące ludzkie indywidualne życie. Jest ono warte rozpoznania, jeśli andragogika ma być pomocą w rozwoju osób dorosłych.

Koncepcja biograficzności Olgi Czerniawskiej nie może obejść się bez kategorii czasu. Temu zagadnieniu poświęciła ona głęboko refleksyjny tekst, wygłoszony na konferencji gerontologicznej w Łodzi (Czerniawska, 1992, s. 29–34). Autorka postrzega czas jako zjawisko wielowymiarowe, a nade wszystko subiektywne. Zaznacza, że: „Pełnia życia zależy od pełnej realizacji każdego okresu” (cytując Guardiniego), a więc tym samym przypisuje taką samą wagę w kontekście życiowego kontinuum każdej fazy życia ludzkiego. Pisząc zaś, że: „Dopóki człowiek przeżywa czas w jego trzech wymiarach: przeszłości, terażniejszości i przyszłości – może podejmować nowe zadania i planować” (Czerniawska, 1992, s. 30), autorka kolejny raz odmitologizowuje wizję umiejscawiania człowieka w zależności od fazy życia w określonej orientacji temporalnej (dla przykładu człowiekowi dorosłemu przypisywano życie terażniejszością, a starszemu – przeszłością) i uzależnia pełnię życia człowieka od pełni temporalnej.

Z problemem czasu silnie wiąże się wątek edukacyjny. Autorka zauważa, że „życie jest nierozwiązanym problemem i zadaniem. Zadanie to polega między innymi na konieczności stałej oceny własnego życia” (cyt.

za M. Philibertem). „Czym bardziej życie się oddala, lata kumulują i więcej jest materii do interpretacji, więcej także potrzeba pracy do jego interpretacji, która w rezultacie pozwala odnaleźć sens życia” (Czerniawska, 1992, s. 32). Jak widać, okres starości oznacza więc nową, dalszą edukację, realizowaną z potrzeby budowy swej tożsamości na nowo poprzez reinterpretację swej dotychczasowej biografii.

Dalsza konsekwencja refleksji autorki nad biograficznością w oświacie dorosłych uwidacznia się też w odwoływaniu się do koncepcji życia codziennego, koncepcji kształcenia incydentalnego, a więc także w rodzinie i innych codziennych interakcjach, czy podnoszeniu roli samokształcenia, autoformacji osobowości (Czerniawska, 1993, s. 10–11). W sposób dość pełny obrazuje ten tok myślenia ekologiczny paradygmat w oświacie dorosłych, reprezentowany przez Horsta Sieberta, a przytoczony przez autorkę. Odwołuje się też do poglądów Pineau, który wyodrębnia kategorię codzienności i stwierdza, że „ona stanowi materię zmiany samokształcenia i rozwoju” (Czerniawska, 1998, s. 7). Człowiek przeżywa swą codzienność (społeczną, polityczną, rodzinną), a „Proces edukacyjny w ujęciu ekologicznym postrzegany jest jako holistyczny, ponieważ powstaje w trakcie życia i przekształcania się jednostki w osobę dzięki doświadczeniom życiowym, stycznościom społecznym i refleksji” (Czerniawska, 1996/2, s. 24). Słuszne jest spostrzeżenie, że przy tak szerokim umiejscowieniu człowieka w życiu „proces wychowania i socjalizacji nakładają się na siebie” (1996/2, s. 24).

Należy odnotować też wielokrotne koncentrowanie się Czerniawskiej na badaniu i poznaniu sytuacji granicznych w życiu ludzkim. Sytuacje graniczne, traumatyczne są wyzwaniem dla edukacji człowieka dorosłego i: „czyż nie chodzi tu o to, aby człowiek szukał rozwiązań swoich problemów życiowych w wiedzy?”. Sytuacje te skłaniają jednostkę do autonomicznego uczenia się (Czerniawska, 1993, s. 11), można by rzec, idąc tokiem myślenia autorki, raczej stymulowanego wydarzeniami losowymi, a nie np. zaplanowanymi przez oświatowców ofertami edukacyjnymi. Można też stwierdzić, że właśnie w tym wymiarze – losowych wpływów na życie jednostki – oświata dorosłych jest najbardziej niewydolna.

Prezentowane poglądy autorki na rolę badań biograficznych w oświacie dorosłych, jak wykazano, są istotnym pogłębieniem refleksji polskich pedagogów społecznych w osobach Heleny Radlińskiej i Aleksandra Kamińskiego. Równocześnie widoczne jest przyswojenie przez autorkę poglądów reprezentowanych przez liczne szkoły andragogiczne na świecie. Warto jeszcze raz przypomnieć badania Cyrila Houle’a w latach 60. XX w. nad

22 przypadkami uczących się dorosłych, badania Douglasa C. Kimmela (1974), które m.in. wśród sytuacji dostarczających doświadczeń ujawniły „samodoświadczenie – analizę własnych przeżyć, ich ocenę i uświadomienie sobie wynikających z nich wniosków i wskazań” (Czerniawska, 1995/3, s. 33) czy odwołanie się w badaniach indywidualnych projektów uczenia się dorosłych (we współpracy z Uniwersytetem w Hanowerze w latach 1989–1993) do koncepcji Allena Tougha (1971). Znane są jej także prace Jacka Mezirowa (1977), które poprzez „badania jednostkowych projektów edukacyjnych ukazały zmianę perspektyw jednostki, [...] zmiana perspektyw wynika z potrzeby jednostki przemiany postrzegania siebie i świata” (Czerniawska, 1996/2, s. 23). Ważnym punktem odniesienia dla Czerniawskiej były myśli Gastona Pineau (lata 80. XX w.), badacza kanadyjskiego, doskonale „zaadaptowanego” przez szkołę francuską (Martinę Lani-Bayle, wspomnianą wcześniej Helene Reboul) oraz szkołę szwajcarską, skupioną wokół autorytetu Pierre’a Dominicé i jego uczniów – Martina Fingera czy Christine Josso (lata 80. i 90. XX w.). Wreszcie, wiele przemyśleń dostarczyły autorce włoskie badania, reprezentowane przez Filippa M. De Sanctisa, Francesca Susiego, Maurizia Lichtnera, Duccia Demetrio, który w swej najnowszej pracy (1996) stwierdza, że „opowiadania własnej biografii, autobiografia jest już przejawem troski o siebie” (Czerniawska, 1998, s. 10), czy wreszcie Ettore Gelpiego. Znana jest jej także niemiecka szkoła badań nad historią życia, reprezentowana np. przez Horsta Sieberta, Hartmuta Griesego, Wilhelma Madera, Fritza Schützego, Petera Alheita.

Można więc bez najmniejszej przesady stwierdzić, że Olga Czerniawska reprezentuje nowoczesną, o światowym zasięgu myśl, dotyczącą biograficznych badań w oświacie dorosłych, a nawet szerzej, w naukach społecznych. Myśl, podkreślającą nieocenione znaczenie badań jakościowych w naukach humanistycznych i, jak stwierdza Griese, myśl, której w Europie Zachodniej już nikt nie podważa. W Polsce natomiast wciąż należy ona do krytykowanego alternatywnego sposobu uprawiania nauki, lecz wydaje się, że szeroka jej prezentacja, uzasadnienie i praktyka, reprezentowana przez Czerniawską, powinna wprowadzić ją na stałe do dorobku polskiej andragogiki.

Opracowanie Petera Alheita, jak i inne przedstawione teksty stawiają wiele pytań i sugerują możliwe trudności, jakie może napotkać realizacja paradygmatu biograficzności w oświacie dorosłych. Nie dla wszystkich jest jasne, czy opowiadania biograficzne są odzwierciedleniem rzeczywistego życia jednostek. Może są tylko subiektywnymi konstruktami? Nie wiadomo-

mo też, na ile trzeba poznać kontekst społeczno-historyczny życia jednostek, by „osadzić” ich relacje w rzeczywistości obiektywnej. Niejasne jest również, czy rzeczywiście i na ile oraz w jakim kierunku następuje modernizacja osobowości jednostek w wyniku zajęć dotyczących analizy biografii (edukacyjnych). Czy rzeczywiście rekonstrukcja biografii jest potrzebna jej nosicielom, czy być może jest to tylko zainteresowanie badaczy andragogów? Wreszcie, czym powinna charakteryzować się postawa badacza biografii, a zarazem kierującego zajęciami wyzwalającymi opowiadania autobiograficzne? Jakich prawideł etycznych powinien on przestrzegać?

Wydaje się, że badacz andragog winien przede wszystkim realizować trzy grupy czynności. Pierwsze polegają na gromadzeniu, zbieraniu opowiadań biograficznych, także na stymulowaniu ich powstawania w formie wypowiedzi autobiograficznych. Drugie są „odczytywaniem” biograficznych znaczeń; ważną rolę odgrywają tu kompetencje poznawcze, krytyczno-teoretyczne umiejętności interpretacji treści, symboli opowiadań. Trzecia grupa czynności ukazuje badacza jako wychowawcę, tj. osobę wspomagającą nosiciela biografii w procesie modernizacji jego osobowości poprzez ukierunkowanie uczenia się z jego biografii – na tle jej rekonstrukcji, ponownego jej przeżywania i przemyślenia oraz wprowadzenia efektów tego procesu do aktualnego życia.

W badaniu biografii, a jeszcze bardziej autobiografii, nieodzowna jest postawa badacza nacechowana etycznymi odniesieniami do badanego. Badanie biografii nie powinno być odbierane jako ingerencja w osobiste dobra jednostki, jej specyficzny świat doświadczeń. Badacza obowiązuje nade wszystko zasada poszanowania subiektywności badanego. Paradygmat badań biograficznych, jako przykład badań jakościowych, przyjmuje przeciwieństwo założenie, które „wyzbywa się podejrzliwości wobec subiektywności. Jednostkową subiektywność traktuje bowiem jako odzwierciedlenie świata – jedyny możliwy dla człowieka sposób poznania go i rozumienia” (Bauman, w: Pilch, 1995, s. 75).

Bibliografia

- Alheit P. (1990), *Biographizität als Projekt. Der „biografische Ansatz” in der Erwachsenenbildung*, Bremen.
- Bron A. (2009), *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 10, s. 39–53.

- Czerniawska O. (1993), *Rozważania nad projektami uczenia się dorosłych*, [w:] A. Trzuskowski (red.), *Edukacja dorosłych w sytuacji przemian na tle porównawczym*, Łódź, s. 9–12.
- Czerniawska O. (1995), *Pedagogika ugody i wyboru a edukacja dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 3, s. 31–36.
- Czerniawska O. (1996), *Dylematy andragogiki*, „Edukacja Dorosłych”, nr 22, s. 21–26.
- Czerniawska O. (1997), *Uczenie się jako styl życia*, [w:] M. Dziegielewska (red.), *Przygotowanie do starości*, Łódź, s. 19–22.
- Czerniawska O. (1997), *Funkcje środowiska niewidzialnego w andragogice i gerontologii wychowawczej*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 9–14.
- Czerniawska O. (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź.
- Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Łódź.
- Czerniawska O. (red.) (2011a), *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych*, Łódź.
- Czerniawska O. (2011b), *Nowe drogi w andragogice i gerontologii*, Łódź.
- Czerniawska O. (2022), *Badania biograficzne a edukacja*, [w:] E. Dubas, A. Słowik (red.), *W stulecie metody biograficznej. Refleksje i przykłady badań z perspektywy polsko-frankofońskiej*, seria wydawnicza: Biografia i badanie biografii, t. 7, Łódź, s. 99–105.
- Dominicé P. (1994), *Biografia jako proces kształcenia*, Łódź.
- Dubas E. (1996), *Peter Alheit. Biographizität als Projekt. Der „biografische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung*, „Edukacja Dorosłych”, nr 10, s. 161–170 (recenzja).
- Dubas E. (2015a), *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się*, seria: Biografia i badanie biografii, t. 4, Łódź, s. 31–47.
- Dubas E. (2015b), *Biograficzność w kontekście całościowego uczenia się*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się*, seria: Biografia i badanie biografii, t. 4, Łódź, s. 11–29.
- Dubas E. (2021), *Inspirujące wątki refleksji biograficznej Olgi Czerniawskiej na łamach serii wydawniczej „Biografia i badanie biografii”*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 9–22.
- Dubas E., Świtalski W. (red.) (2011a), *Uczenie się z biografii Innych*, seria wydawnicza: Biografia i badanie biografii, t. 2, Łódź.
- Dubas E., Świtalski W. (red.) (2011b), *Uczenie się z (własnej) biografii*, seria wydawnicza: Biografia i badanie biografii, t. 1, Łódź.
- Dyrda T. (1996), *Pedagogika dorosłych czy andragogika? (Spór o sens metodologiczny)*, [w:] *Metodologiczne i badawcze problemy nauk pedagogicznych*, „Rocznik Świętokrzyski”, Ser. A – Nauki Humanistyczne, Kielce, s. 85–101.
- Griese H. (1993), *Theoretisch-methodologische Überlegungen zur biographischen Methode in der Erwachsenenbildung – ein Literaturüberblick*, [w:] A. Trzuskowski (red.), *Edukacja dorosłych w sytuacji przemian na tle porównawczym*, Łódź, s. 13–22.

Nittel D. (1991), *Report: Biographieforschung*, Reinheim.

Pilch T. (1995), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa.

Siebert H. (1985), *Lernen im Lebenslauf*, Reinheim.

Postscriptum

Od opublikowania powyższego tekstu upłynęło prawie trzydzieści lat. To w rozwoju nauki niewiele. Tym bardziej godny podkreślenia jest więc fakt intensywnego rozwoju podejścia biograficznego w polskiej andragogice w tym okresie. Z powyższego tekstu warto wyodrębnić refleksję odnoszącą się do stanu polskich badań jakościowych w andragogice, w tym badań biograficznych: „Myśl, podkreślającą nieocenione znaczenie badań jakościowych w naukach humanistycznych i, jak stwierdza Griese, myśl, której w Europie Zachodniej już nikt nie podważa. W Polsce natomiast wciąż należy ona do krytykowanego alternatywnego sposobu uprawiania nauki, lecz wydaje się, że szeroka jej prezentacja, uzasadnienie i praktyka, reprezentowana przez O. Czerniawską, powinna wprowadzić ją na stałe do dorobku polskiej andragogiki”. Dziś z satysfakcją można stwierdzić, że impuls nadany wówczas temu podejściu badawczemu został podchwycony i intensywnie rozwinięty (por. Bron, 2009; Dubas, 2015a; 2015b). To, co było nowością w Polsce w latach 80.–90. XX w., jest dziś dla wielu andragogów powszechną praktyką badawczą, a nawet pewnym „światopoglądem” naukowym. Warto zaznaczyć, że myśli podjęte prawie trzydzieści lat temu są nadal aktualne, a co ważniejsze, sprawdzane w praktyce badawczej. Choć źródła i inspiracji dla podejścia biograficznego w andragogice można doszukiwać się w różnych nurtach teoretycznych i metodologicznych, to jednak nie sposób podważyć pionierskiego wkładu w polską andragogiczną myśl biograficzną Profesor Olgi Czerniawskiej, myśl, którą konsekwentnie rozwijała do końca swej pracy naukowej (por. Czerniawska, 2000; 2007; 2011a; 2011b; 2022; Dubas, 2021). W sposób szczególny należy docenić humanistyczny aspekt tej refleksji, w którym akcentowana jest podmiotowość uczących się dorosłych w wielu wymiarach: jako uczestników instytucjonalnej edukacji dorosłych (formalnej i pozaformalnej), jako uczących się „przez życie” (nieformalne uczenie się) oraz jako uczestników badań naukowych. Badania biografii w polskiej andragogice dotyczą wielu wątków, choć wiodące jest badanie biografii edukacyjnej. Ważnym dorobkiem tych badań jest koncepcja uczenia się z biografii, rozumiana jako

uczenie się z biografii Innych oraz uczenie się z własnej biografii (Dubas, Świtalski (red.), 2011a; 2011b).

Warto też odnotować, że termin „oświata dorosłych”, użyty w tytule tekstu, został w latach 90. XX w. zdecydowanie zastąpiony przez określenie „edukacja dorosłych”. Oba oznaczają zinstytucjonalizowane formy uczenia się dorosłych. Tekst mógłby więc nosić dziś tytuł „Biograficzność w edukacji dorosłych”. Biorąc zaś pod uwagę fakt, że koncepcja biograficzności odnosi się do szeroko pojmowanego uczenia się dorosłych (formalnego, pozaformalnego i nieformalnego), i ta wersja tytułu uległaby dziś modyfikacji.

