

Joanna Golonka-Legut

<https://orcid.org/0000-0002-6449-8157>

Uniwersytet Wrocławski

Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczna*

Learning in the context of biographicity.
An andragogical perspective

Streszczenie. Chęć zrozumienia istoty/specyfiki procesu uczenia się człowieka od wielu lat intryguje badaczy, prowokując ich do podejmowania różnego rodzaju aktywności poznawczych. Warto jednak dostrzec, że pomimo wielu ważnych rozstrzygnięć definicyjnych pytania dotyczące natury procesu uczenia się wciąż pozostają bez jednoznacznych odpowiedzi. Myślenie andragogów od wielu lat koncentruje się na aktywności i roli jednostki w procesie całościowego uczenia się oraz bliskiej relacji: indywidualne doświadczenie życiowe – proces uczenia się – biograficzność. Badacze dostrzegają nie tylko potencjał edukacyjny indywidualnych doświadczeń życiowych (uczenie się w trakcie życia), ale również wartość refleksji nad biografią, która to staje się źródłem biograficznego uczenia się. Niniejszy artykuł stanowi głos w dyskusji dotyczącej uczenia się i biograficzności. Prezentowane treści odnoszą się do takich wątków jak: rozumienie biografii z perspektywy andragogicznej, proces biograficznego uczenia się. Całość podejmowanych rozważań kończy refleksja na temat relacji: proces uczenia się – biograficzność.

Słowa kluczowe: andragogika, biografia, biograficzne uczenie się, biograficzność, biografia edukacyjna, całościowe uczenie, narracyjne uczenie się

* Artykuł napisany na podstawie rozprawy doktorskiej *Potencjał edukacyjny doświadczenia życiowego osób starszych z perspektywy czasu* przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Elżbiety Kościak, Uniwersytet Wrocławski, 2014. Artykuł opublikowany pierwotnie w: „Rocznik Andragogiczny” 2015, t. 22, s. 101–123, DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2015.005>.

Abstract. The willingness to understand the essence/character of the process of human learning has inspired researchers for years, provoking them to undertake a number of cognitive actions. One ought to notice, however, that in spite of the numerous conclusions of a definitional nature, the questions pertaining to the very process of learning remain without unambiguous answers. The andragogues' thinking has for years focused upon the activity and the role of an individual in lifelong learning and the immediate relation between individual life experience, the learning process, and biography. Not only do the scholars notice the educational potential of individual life experience (learning in one's life), but they also see the value of reflection on biography, which becomes the source of biographical learning. The present paper constitutes a voice in the discussion on learning and biography. The presented information pertains to such subjects as: understanding biography in the andragogical perspective and the biographical learning process. The entirety of the deliberations are concluded with a reflection on the relationship between the learning process and biography.

Keywords: andragogy, biography, biographical learning, biographicity, educational biography, lifelong learning, narrative learning

Refleksja nad (z)rozumieniem procesu uczenia się człowieka nieustannie prowokuje badaczy (zarówno teoretyków, jak i praktyków) do podejmowania aktywności, które pozwoliłyby wyjaśnić jego złożoną, wielowątkową oraz niejednoznaczną naturę. Z punktu widzenia poznawczego intrygującym aspektem tych poszukiwań jest to, że w perspektywie teoretycznych rozstrzygnięć pojęcie to wciąż wymyka się z ram, które pozwoliłyby na jego jednoznaczne zdefiniowanie. Jak zauważa Richard Edwards, „w metaforycznym ujęciu proces uczenia się jest jak wrzosowisko, którego granice są otwarte i zacierają się, służy on różnym celom, ma wielu właścicieli, nieokreśloną strukturę własności” (por. Edwards, 1997, za: Field, 2003, s. 65).

W literaturze andragogicznej podkreśla się, że rozumienie procesu uczenia się systematycznie ewoluowało – od nauczania do uczenia się. Do końca lat 60. XX w. uczeniu się przypisywano charakter reaktywny. Było ono rozumiane jako reakcja na nauczanie. Tym samym „czynności uczenia się były skolonizowane przez czynności nauczania, były ich odzwierciedlonym odbiciem” (Malewski, 2006, s. 23; Malewski, 2010, s. 46). Kolejno, na początku lat 70., nastąpiło tzw. pierwsze paradygmatyczne przesunięcie. Jego efektem było przeniesienie akcentu na podmiot poznający, co „postawiło w centrum uwagi procesy uczenia się i zrównało ich edukacyjny sta-

tus z preferowanym dotąd nauczaniem” (Malewski, 1998, s. 24; Malewski, 2010, s. 46). Od tego czasu zwrócenie uwagi na aktywność i rolę jednostki w procesie uczenia się w sposób wyraźny zdominowało myślenie badaczy. W rezultacie z początkiem lat 90. centralną ideą edukacyjną stało się całościowe uczenie się. Koncepcja całościowego uczenia się przeniosła punkt ciężkości z instytucji edukacyjnych na uczące się jednostki i społeczności lokalne, a profesjonalna wiedza naukowa ustąpiła miejsca potocznemu doświadczeniu, które w sposób naturalny kształtuje i dookreśla interakcję: człowiek – świat (Malewski, 2006, s. 25; Malewski, 2010, s. 47; zob. Muszyński, 2014, s. 77–88). Takie postrzeganie procesu uczenia się, jako integralnego elementu codziennego świata życia, jest współcześnie dominującą perspektywą jego (roz)poznawania. W takim rozumieniu człowiek jest istotą uczącą się, a uczenie się jest naturalną czynnością życiową, integralnie powiązaną z innymi powszednimi czynnościami człowieka (Rogers, 2003, s. 9–10, za: Malewski, 2006, s. 30). Uczenie się jest zestawiane z aktywnością człowieka w ciągu całego życia, odnosi się do różnych sfer funkcjonowania jednostki, ale również jest postrzegane jako „(trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i ich rzeczywistości, czyli w kontekście wszystkich aspektów życia” (Alheit, 2002, s. 64). Tak rozumiane uczenie się „nie musi być sformalizowane, a może być również nieformalne i incydentalne, samodzielne, podejmowane z własnej woli, dla zaspokojenia odczuwalnych potrzeb” (Dubas, 1990, s. 208).

W takim zakresie indywidualne doświadczenie życiowe może być postrzegane jako źródło procesu uczenia się, ale również jako zasób (środki) aktywności edukacyjnej (uczenia się) (Kurantowicz, Nizińska, 2012, s. 20–21; zob. Golonka, 2012, s. 45–62). W rezultacie można zatem dostrzec silną więź między indywidualnym doświadczeniem życiowym (biografią) a procesem uczenia się*.

Właśnie te rozstrzygnięcia wyznaczają horyzont poznawczy niniejszych rozważań, które należy postrzegać jako głos w dyskusji skoncentrowanej wokół problematyki dotyczącej uczenia się i biograficzności.

* Indywidualne doświadczenie życiowe człowieka można postrzegać jako rezultat doświadczania własnego życia przez jednostkę – bilans ludzkich doświadczeń wyrażonych w sposób podmiotowy; swoistego rodzaju produkt całościowego doświadczania życia. Rozumienie to jest zatem bliskie definicji biografii, zgodnie z którą jest ona konstelacją różnorodnych sytuacji i wydarzeń obrazujących ruch, zmianę (perspektywa zewnętrzna) oraz obszarem doświadczeń indywidualnych, takich jak: wiedza, osiągnięcia, informacje, przeżycia (perspektywa wewnętrzna) (por. Lalak, 2010, s. 109; zob. Golonka, 2012, s. 47).

Rozumienie biografii z perspektywy andragogicznej

Refleksji na temat uczenia się w perspektywie biograficzności towarzyszy pytanie dotyczące kwestii definicyjnych pojęcia „biografia”. Warto bowiem dostrzec, że jego rozumienie charakteryzuje niejednoznaczność i wielowymiarowość.

Zgodnie z etymologią słowo „biografia” oznacza ‘opis życia’ (gr. *bíos* – ‘żywoć’, ‘życie’, ‘sposób/tryb życia’ i *grapho* – ‘piszę’/*lógos*), czyli tekst, a równocześnie życie w jego rzeczywistym wymiarze (Trzcionkowski, 2005, s. 12). Co jednak istotne z punktu widzenia niniejszego opracowania, „biografia przedstawia doświadczenia i definicje danej osoby, danej grupy lub organizacji tak, jak ta osoba, grupa lub organizacja interpretuje te doświadczenia” (Denzin, 1970, za: Helling, 1990, s. 14). W rezultacie znaczenie, jakie podmiot nadaje własnemu doświadczeniu/własnej biografii, stanowi klucz do zrozumienia i wyjaśnienia zachowań ludzkich.

Patrząc szeroko, takie postrzeganie „biografii” z powodzeniem funkcjonuje w obszarze różnych nauk społecznych i humanistycznych, jak również w mowie potocznej. Z drugiej strony zainteresowanie biografią ewoluuje w obrębie nauk szczegółowych, co w sposób naturalny wyznacza różne kierunki jej rozumienia.

W kręgu terminologii andragogiki pojęcie biografii, a także jej badanie od wielu lat interesują andragogów (m.in. prace i badania: Petera Alheita, Agnieszki Bron, Olgi Czerniawskiej, Bettiny Dausien, Duccia Demetrio, Pierre’a Dominicé, Elżbiety Dubas, Hartmuta Griesego, Anny Gutowskiej, Knuda Illerisa, Petera Jarvisa, Luby Jakubowskiej, Alicji Jurgiel-Aleksander, Ewy Kurantowicz, Agnieszki Majewskiej-Kafarowskiej, Małgorzaty Malec, Emilii Mazurek, Małgorzaty Olejarz, Martyny Pryszmont, Ewy Marii Skibińskiej, Joanny Stelmaszczyk, Moniki Sulik)*.

W badaniach andragogicznych „biografia” najczęściej rozumiana jest jako „konstrukcja myślowa porządkująca indywidualne doświadczenia życiowe jednostki, która poszukuje sensu wydarzeń, których osobiście doświadczyła” (Dubas, 2009, s. 41). Podobną definicję proponuje Winfried Marotzki, który określa biografię jako subiektywną konstrukcję przeżytego

* W ostatnich latach, na łamach „Rocznika Andragogicznego” ukazało się wiele interesujących raportów z badań biograficznych oraz autobiograficznych, zob. m.in.: Pryszmont-Ciesielska (2013), Grodzka (2014), Szwech (2012), Jurgiel (2011), Czerniawska (2010).

życia (Marotzki, 1990, za: Lalak, 2010, s. 107). Takie podejście odnosi się do postrzegania biografii jako indywidualnego losu człowieka, „rozpostartego między jego narodzinami i śmiercią (czas życia), a równocześnie aktem jego własnej, kreatywnej aktywności” (Lalak, 2010, s. 39).

Według Elżbiety Dubas „andragogiczne badania biografii łączą dwa istotne obszary poznania: edukację i biografię. Rozpoznają procesy edukacji w biegu życia jednostek, zawarte w biografiach, a ujawniane w narracjach biograficznych, oraz znaczenie edukacji dla przebiegu ich życia” (Dubas, 2015b, s. 33). Jednocześnie autorka dookreśla dwa znaczące konteksty andragogicznego badania biografii: pierwszy, odnoszący się do „rozpoznawania miejsca i znaczenia procesów edukacji/uczenia się na tle biegu ludzkiego życia i umiejscowienia ich w ludzkiej, jednostkowej biografii”; drugi, traktujący biografię jako „obszar uczenia się”/„pole uczenia się” (Dubas, 2014, s. 23). W tym miejscu warto zwrócić uwagę, że popularność biografii w andragogice jest wynikiem „przemieszczenia uwagi z poziomu makrostruktur społecznych na uczenie się indywidualne i procesy poznawcze zachodzące w małych grupach społecznych” (Malewski, 2010, s. 127). W rezultacie w perspektywie podmiotowej:

biografie ludzkie są źródłem wiedzy o roli jednostkowych wydarzeń życiowych i ich funkcji w procesie wychowania i socjalizacji. Edukacyjny wymiar doświadczeń zawartych w cyklu życia jest zatem tą wartością, w której upatruje się szczególnego znaczenia pedagogicznego. Ma to być bowiem sposób na poznanie, w jakim stopniu człowiek, na swej indywidualnej drodze życia, poddał się kształtowaniu czynników w różnej mierze zewnętrznych: od sytuacji społeczno-gospodarczej, poprzez rodzinę, najbliższe środowisko, po obiektywne zdarzenia, które wywarły wpływ (także) na jego wewnętrzny świat (Wawrzyniak, Wypiorczyk-Przygoda, 2011, s. 217).

W literaturze andragogicznej powszechnie stosowane jest pojęcie „biografia edukacyjna”, którą można rozumieć jako biografię tematyczną odnoszącą się do określonego obszaru życia człowieka^{*}. Jak zauważa bowiem P. Dominicé:

* Norman Denzin wyróżnił trzy typy biografii: kompletną, tematyczną i przygotowaną do opublikowania (ang. *the complete, the topical and the edited life history*) (zob. Denzin, 1970, za: Helling, 1990, s. 17–18).

Biografia edukacyjna nie jest ani autobiografią, ani historią całego życia. Jest ona wersją historii życia, którą dorosły ma stworzyć, by móc zastanowić się nad przebiegiem procesu własnej nauki. W trakcie dyskusji w grupach uczniowie doświadczają czegoś, co nazywam „efektem echa” – interpretacje doświadczeń edukacyjnych w jednej narracji stymulują interpretację innych. W ten sposób większość uczestników pojmuje kluczową rolę interpretacji w procesie uczenia się (Dominicé, 2006, s. 190).

Autor dookreśla także „biografię edukacyjną” jako metodę pracy z człowiekiem dorosłym, która „kładzie nacisk na subiektywność oraz proces rozwojowy w uczeniu się tej grupy wiekowej” (Dominicé, 2006, s. 11). W rezultacie, dzięki „biografii edukacyjnej”, możliwe jest poszukiwanie odpowiedzi m.in. na pytania: jakie znaczenie człowiek dorosły nadaje indywidualnym doświadczeniom życiowym? jaki jest potencjał edukacyjny doświadczenia życiowego? w jaki sposób człowiek dorosły wykorzystuje uczenie się oparte na doświadczeniu? jakie miejsce zajmuje uczenie się w codzienności i planach życiowych człowieka dorosłego? Co więcej, „spojrzenie na uczenie się z perspektywy historii życia pomaga dorosłym w jasnym zdefiniowaniu idei dorosłości, rozpoznaniu siebie jako jednostki społecznej oraz uznaniu, że proces dojrzewania trwa przez całą dorosłość (Dominicé, 2006, s. 22).

Tak rozumiana „biografia edukacyjna” może być postrzegana przez pryzmat aktywnego procesu uczenia się człowieka dorosłego, który odnosi się do krytycznej refleksji nad indywidualnym doświadczeniem życiowym – znaczącym wydarzeniem edukacyjnym.

W polskiej literaturze andragogicznej pojęcie „biografii edukacyjnej” także rozumiane jest jako źródło „odnajdywania czy uświadamiania sobie własnej drogi edukacyjnej” (Czerniawska, 2000, s. 23). Jak zauważa E. Skibińska, „biografia edukacyjna” jest „narzędziem pozwalającym na uruchomienie refleksyjnego myślenia nad indywidualnymi procesami uczenia się” (Skibińska, 2006, s. 14).

W rezultacie, dzięki „biografii edukacyjnej”, człowiek dorosły ma możliwość dostrzeżenia i zrozumienia potencjału edukacyjnego doświadczenia życiowego. Co jednak istotne, jak podkreśla E. Mazurek, „biografia edukacyjna” „jest to jedna z wersji historii życia, aktualna tu i teraz – w momencie jej przywoływania z pamięci autobiograficznej. Przedstawiana historia życia za każdym razem może zawierać inną treść, te same wspomnienia edukacyjne mogą być wartościowane w inny sposób” (Mazurek, 2013, s. 78). W tym miejscu warto również zwrócić uwagę na trzy terminy wpisa-

ne w obszar znaczeniowy omawianej kategorii: „droga edukacyjna, meandry dróg edukacyjnych, linie edukacji (linie edukacyjnego rozwoju)”.

Pierwsze dwa zostały dookreślone przez O. Czerniawską, która dostrzega, że „bieg życia, przestrzeń życiowa, środowisko życia to pojęcia bliskie, choć może nie jednoznaczne, wszystkie obejmują pojęcie biografii – historii życia, a w tym z kolei zamyka się pojęcie drogi edukacyjnej” (Czerniawska, 2002, s. 30).

Odnosząc się do poglądów P. Dominicé, O. Czerniawska dookreśla pojęcie „drogi edukacyjnej” jako „wszystkie wydarzenia, oddziaływania, które wpłynęły na naszą osobowość i samoświadomość”. Z kolei załamanie się czy też splątanie się drogi edukacyjnej na skutek ważnych wydarzeń życiowych, powroty i nawroty do kształcenia w instytucjach oświatowych, doksztalcenie się i poszukiwanie nowych ścieżek rozwoju O. Czerniawska określa jako „meandry drogi edukacyjnej” (Czerniawska, 2002, s. 31). W takim rozumieniu przeszłość edukacyjna dorosłych odgrywa znaczącą rolę w procesie całożyciowego uczenia się, dookreślając ścieżkę rozwoju człowieka dorosłego. Jak zauważa E. Skibińska, „rekonstrukcja przeszłości i teraźniejszości, a także konstrukcja przyszłości dokonuje się w indywidualnym planie biograficznym jednostki” (Skibińska, 2006, s. 187).

Z kolei E. Dubas zaznacza, że „indywidualną biografię edukacyjną, z perspektywy badań andragogicznych, można rozpatrywać w kontekście wyodrębniania w niej *linii edukacji* człowieka dorosłego zarówno w płaszczyźnie edukacji szkolnej, pozaszkolnej, jak i formalnej” (Dubas, 2014, s. 25). Co więcej, uważa ona, że „linie te odzwierciedlają złożoność ludzkiego uczenia się, mimo podobnych ram instytucjonalnych i typowości zadań rozwojowych wyznaczających ogólny kontekst tego procesu” (Dubas, 2014, s. 25). Jednocześnie autorka, uwzględniając różne kryteria, wyróżnia i dookreśla kilka charakterystycznych przebiegów „linii edukacyjnego rozwoju”. Są nimi: linia edukacji formalnej, linia edukacji pozaformalnej, linia edukacji nieformalnej (podział według stopnia zinstytucjonalizowania edukacji); linia obecna permanentnie/ciągła/nieprzerywana/z niezaburzonym przebiegiem/całożyciowa, linia obecna czasowo/nieciągła/przerywana/z zaburzonym przebiegiem, linia nieobecna/niewidoczna (podział według usytuowania uczenia się w biografii); linia „renesansowa”, wielotorowa, specjalizacyjna (podział według treści edukacji) (Dubas, 2014, s. 25–26).

Ponadto w literaturze andragogicznej obecne jest także pojęcie „autobiografii pedagogicznej”, którą jednostka odkrywa w swoich życiowych aktywnościach, poczynaniach, zmaganiach*. Zdaniem Duccia Demetrio:

stykamy się z nią przy okazji snucia refleksji o niektórych niespodzianych spotkaniach, o decydujących w życiu okazjach, które stanowią o naszych sposobach postępowania, jakie praktykujemy codziennie, niemal bezwiednie, nie zastanawiając się nad nimi. Tworzenie własnej autobiografii pedagogicznej [...] równoznaczne jest z odwagą pisania i mówienia o sobie innym, nieznanym, w tym również – co zdaje się zaskakujące i niepojęte – kolegom z pracy, którzy być może codziennie przechodzą niezauważeni tuż obok nas (Demetrio, 2009, s. 39).

Cechą tak rozumianej autobiografii (biografii) jest to, że łączy ona trzy perspektywy czasu: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość**. Tłumaczy ona „przeszłość, która opisuje to, czym jesteśmy, z perspektywy tego, czym byliśmy i przyszłości – projektowanego kierunku, projektu dalszego życia” (por. Rosner, 2003, s. 35). Rekonstruując historię życia, podmiot łączy i wiąże ze sobą jedne wydarzenia, działania i doświadczenia z innymi zdarzeniami i przeżyciami. Innymi słowy, jak zauważył Duccio Demetrio:

* W literaturze andragogicznej rozróżnienie pomiędzy „biografią” a „autobiografią” tłumaczone jest m.in. z perspektywy modelu uprawiania nauki (Skibińska, 2006, s. 330). Pojęcie „autobiografii” jest wpisane w nurt antypozytywistyczny – autobiografia jako byt subiektywny. Jest ona wytworem działalności podmiotu; ma subiektywny charakter; zależy od świadomości jednostki; ma charakter ciągłego procesu; jest zanurzona w różnego rodzaju kontekstach – czasowym, przestrzennym, społecznym i kulturowym; istnieje dzięki przekazowi językowemu i stąd kluczowego znaczenia nabiera jej odczytywanie. Jednostka rozumiana jest jako indywiduum, a życie człowieka jako zawsze zapośredniczone przez symbole, znaczenia i wartości. Z kolei pojęcie „biografii” (określone zgodnie z paradygmatem pozytywistycznym) jest traktowane jako sprawozdanie z życia. Wówczas biografia zawiera obiektywny opis faktów, wydarzeń i osób oraz opis subiektywnych znaczeń nadanych tym faktom, wydarzeniom i osobom (Giza-Poleszczuk, 1990, s. 96–99; Skibińska, 2006, s. 330–332). Z drugiej strony, jak podkreśla Pierre Dominicé, zarówno biografia, jak i autobiografia zawierają historię życia, której autor jest jednocześnie bohaterem (Dominicé, 2006). Kryterium różnicującym wskazane podejścia jest więc nie tyle tradycja paradygmatyczna, ile źródło inspiracji/intencjonalność tworzenia narracji autobiograficznej. Zgodnie z tym ujęciem biografia powstaje z inspiracji badacza, natomiast autobiografia z potrzeby samego autora.

** We wskazanym ujęciu pojęcie autobiografii tożsame jest z terminem „biografia”.

przywoływanie przeszłości jest próbą spoglądania na każdy nowy dzień przez inny nieco pryzmat, rozpamiętywanie minionego czasu, oparte na refleksjach nad teraźniejszością, zmierza do porównywania i wyróżniania zasadniczych różnic dzielących teraźniejszość i przeszłość, tymczasem zapamiętywanie jest rozmieszczaniem obrazów we właściwym (według nas) kontekście, przy tej okazji odkrywamy, że niektóre czyny, decyzje i wybory pominięte milczeniem popadają niespodzianie w zapomnienie lub też wykorzystuje się je przy innych, nadarzających się okazjach (Demetrio, 2000, s. 16).

W takim zakresie namysł nad biografią jest ponownym przeżywaniem życia, jak i jego (re)interpretacją, poszukiwaniem oraz odczytywaniem przez jednostkę sensu własnej egzystencji. Przy czym często ma on charakter „niejawny” – podmiot nie zawsze jest świadomy, że narracja autobiograficzna niesie w sobie potencjał edukacyjny, jak i nie zawsze zdaje sobie sprawę, że indywidualne doświadczenie życiowe może być źródłem wiedzy. W takim rozumieniu „biografia nadaje sens każdemu codziennemu doświadczeniu, poprzedza życie i jest jego naturalnym przedłużeniem” (Lalak, 2010, s. 39). Tak rozumiana biografia pełni jednak funkcje nie tylko edukacyjne, ale również, jak zauważa D. Demetrio, może pełnić funkcje terapeutyczne. Autor wskazuje, że:

odtworzenie obrazów z przeszłości wprawia opowiadającego w lepsze samopoczucie, samo zaś opowiadanie staje się metodą lepszego poznania i formą wyzwolenia zarazem [...]. Autobiografia zdolna kształtować na nowo ludzkie życie – to tajemny lek i niezwykła forma terapii (Demetrio, 2000, s. 11).

W rezultacie refleksja nad własną biografią może być źródłem nie tylko przypominania sobie wydarzeń wyznaczających i dookreślających bieg życia, ale także może być źródłem samopoznania oraz inspiracją do podejmowania nowych wyzwań i działań.

W odniesieniu do procesu uczenia się tak definiowana biografia łączy się z postrzeganiem człowieka jako istoty biograficznej. Co oznacza, że jest on traktowany jako podmiot – „opisany» przez swą biografię, zawierającą indywidualne doświadczenia, jednak relacjonowane i wyjaśniane także z perspektywy znaczeń, ustanawianych przez społeczeństwo i kulturę, w których żyje” (Dubas, 2009, s. 41). Jest to możliwe dzięki pamięci. Człowiek bowiem posiada: zdolność do zapisu doświadczeń w pamięci biograficznej, świadomość biografii, umiejętność tworzenia biografii (Dubas,

2017). Co więcej, jednostka posiada zdolność do uczenia się w ciągu całego życia, co jest związane m.in. ze świadomym przyjęciem przez andragogów tezy wskazującej na dominującą rolę aktywności własnej jednostki w biegu życia.

W takiej perspektywie można dostrzec dwa wymiary relacji: uczenie się – biografia. Pierwszym z nich jest uczenie się z doświadczeń (w trakcie życia). Drugim uczenie się biograficzne (uczenie się z biografii).

Jak wskazuje E. Dubas, „uczenie się z doświadczeń” jest:

uczeniem się w trakcie życia, często incydentalnie, przypadkowo, ale również w sposób planowany i celowy [...]. Jest uczeniem się z doświadczeń bezpośrednio, tj. w trakcie dziania się zdarzeń, w bezpośredniej styczności czasowo-przestrzennej Ja i Innego. Uczenie się z doświadczeń jest uczeniem się we współ/obecności, we współ/udziale i współ/działaniu: w zdarzeniach, w sytuacjach życiowych, poprzez styczności i interakcje w tym samym czasie i przestrzeni, poprzez spotkania, rozmowy, dialog, obserwacje, działanie. Jest uczeniem się w relacjach, w których powstają doświadczenia (Dubas, 2011, s. 7).

Z kolei „uczenie się z biografii” to:

uczenie się z przypominanych własnych doświadczeń, zawartych we własnej pamięci autobiograficznej, w wyniku refleksji nad własną biografią (autobiografią). Może odbywać się tak w sytuacji wywiadu biograficznego, jak i zajęć edukacyjnych i terapeutycznych czy też indywidualnie prowadzonej refleksji autobiograficznej (Dubas, 2011, s. 7).

Takie rozumienie akcentuje więc perspektywę czasu, która niejako stanowi kontekst uczenia się: uczenie się bezpośrednie (w trakcie dziania się zdarzeń) vs uczenie się pośrednie (z doświadczeń przypominanych).

Biograficzne uczenie się jako źródło wiedzy

Refleksja dotycząca relacji między indywidualną biografią a procesem uczenia się została zainicjowana przez niemieckiego socjologa Petera Alheita na początku lat 90. XX w. Badacz nakreślił nowy horyzont postrzegania i rozumienia edukacji człowieka – zwrócił uwagę na potencjał edukacyjny ukryty w biograficznej, konstrukcyjnej logice ludzkiego doświadczenia, ko-

lejno dookreślając specyficzny (unikalny) sposób uczenia się na podstawie własnej historii życia. Biograficzne uczenie się zostało dookreślone jako „własne, autokreacyjne działanie podmiotów, refleksyjnie organizujących swoje doświadczenia w sposób, który generuje spójną osobowość, tożsamość, nadaje znaczenie historii ich życia oraz komunikowalną, społecznie żywotną perspektywę świata życia, kierującą ich działaniem” (Alheit, 1995, s. 59, za: Tedder, Biesta, 2009, s. 21). W obszarze polskiej andragogiki potencjał edukacyjny biografii został dostrzeżony przez O. Czerniawską, która nieustannie uzasadnia jej wartość w procesie całościowego uczenia się człowieka dorosłego (m.in. Czerniawska, 2007; Czerniawska, 2011).

W celu zrozumienia istoty procesu biograficznego uczenia się niezbędne jest dookreślenie związku pomiędzy: „biografią”, „kategorią biograficzności”, „biograficznym uczeniem się”. Tym samym, w odniesieniu do powyższych rozważań (ukazanych w części *Rozumienie biografii w perspektywie andragogicznej*), w tym miejscu chciałabym dokonać próby wyjaśnienia, ale także zrozumienia wskazanej relacji.

W literaturze andragogicznej można wskazać dwie perspektywy rozumienia biograficzności. Z jednej strony, w węższym znaczeniu kategoria ta może być pojmowana jako osobowa kompetencja/zdolność jednostki/sposób postrzegania wpisany w proces samopoznania jednostki (w tym także kształtowania się tożsamości jednostki). Z drugiej strony, jak zauważa E. Dubas, może być ona traktowana jako swoisty paradygmat w edukacji dorosłych (Dubas, 2015, s. 25).

W pierwszym znaczeniu biograficzność odnosi się do „jednostkowego doświadczenia człowieka, związanego głównie z procesem uczenia się powiązanego z biografią” (Dubas, 2015, s. 18). W takim rozumieniu pojęcie to jest definiowane jako „zdolność jednostki do nieustannego przebudowywania własnego życia, toczącego się w określonych warunkach, z utrzymującym się przekonaniem, że może ona ten kontekst planować i zmieniać” (Alheit, 1994, s. 8, za: Skibińska, 2006, s. 17). Jak podkreśla A. Bron, „biograficzność oznacza, że możemy projektować i przeprojektowywać własne życie w nowej sytuacji i odmiennym kontekście za każdym razem od nowa, gdy opowiadamy własną historię. W tym sensie życie pojawia się jako możliwe do tworzenia i rozwijania” (Bron, 2006, s. 118).

Ponadto interesujące dla refleksji andragogicznej jest także rozumienie biograficzności jako potrzeby jednostki do przemierzania przestrzeni własnego życia, ciągłego rozpoczynania życia na nowo i dokonywania poszukiwań, w trakcie których człowiek napotyka zagadki, niewyjaśnio-

ne tajemnice i pozbawione pytań odpowiedzi (por. Demetrio, 2000, s. 28). W konsekwencji biograficzność odnosi się do dwóch poziomów doświadczania: jednostkowego i społecznego.

Takie postrzeganie biograficzności jest spójne ze stanowiskiem Martina Kohli, które tłumaczy D. Lalak. Autorka zaznacza, że M. Kohli pojęcie to interpretuje jako „potencjał indywidualnego rozwoju – zdolność uczenia się – kształtowania” (Lalak, 2010, s. 111).

W takim rozumieniu biograficzność można postrzegać jako fundament dla procesu biograficznego uczenia się, który to, zdaniem m.in. Petera Alheita i Bettiny Dausien oraz Knuda Illerisa, łączy się z refleksyjnością jednostki (Tedder, Biesta, 2009, s. 21; Illeris, 2006, s. 102–105).

Odnosząc się do takiego ujęcia, należy jednak podkreślić subtelność, ale widoczną różnicę pomiędzy przypominaniem a refleksją nad zdarzeniem. W pierwszej sytuacji jednostka jedynie wydobywa z pamięci zdarzenia, rekonstruuje na podstawie przechowywanych elementów. W drugiej dodatkowo wyjaśnia je i ocenia, poszukuje ich znaczenia, próbuje je zrozumieć (odnosząc przeszłość do teraźniejszości) (Niedźwieńska, 2009, s. 106). Tym samym proces biograficznego uczenia się nie jest tożsamy z procesem wspomniania przeszłości czy też jej opisywaniem. Należy go postrzegać z perspektywy refleksji nad własnym życiem, jako proces poszukiwania znaczeń indywidualnych doświadczeń życiowych, proces (roz)poznawania i rozumienia własnego życia przez jednostkę. Jak zauważa P. Alheit, jest procesem „tworzenia doświadczeń i konstrukcji znaczeń, w którym podmiot odnosi się do własnych doświadczeń, kreując nową wiedzę i nowe zdarzenia” (Alheit, 2015, s. 29).

Niemniej należy mieć świadomość, że proces biograficznego uczenia się nie zachodzi wyłącznie wewnątrz jednostki, lecz zależy od komunikacji i interakcji z innymi. Oznacza to, że „uczenie się historii życia i poprzez nie jest ustrukturuwane społecznie i interakcyjnie, ale też generuje własną, indywidualną logikę wyrastającą ze specyficznej, biograficznie uporządkowanej struktury doświadczenia” (Tedder, Biesta, 2009, s. 21). Zdaniem P. Alheita biograficzne uczenie się wpisane jest w społeczne struktury i kulturowe konteksty interpretacyjne, tym samym istotnym elementem analizy procesów kształcenia i uczenia się jest zrozumienie zewnętrznych struktur, w które ujęty jest bieg życia (Alheit, 2011, s. 7–21).

Z jednej strony biograficzne uczenie się jest więc źródłem samowiedzy jednostki, kształtuje jej indywidualność i autonomię w działaniu, skłania do refleksji nad własnym życiem, oferując możliwość jego zmiany.

Z drugiej wpływa na społeczne umiejętności podmiotu, jest szansą na dookreślenie i zrozumienie pełnionych przez nią ról społecznych oraz jej własnej aktywności grupowej. W takim rozumieniu biograficzne uczenie się jest zarazem procesem indywidualnym, ale także procesem społeczno-kulturowym. Jest ono zatem postrzegane przez pryzmat procesu akulturacji i uspołeczniania, dzięki czemu zwykle nazywane jest edukacją nieformalną (Dominicé, 2006, s. 23).

W tym miejscu warto jednak zwrócić uwagę, że proces biograficznego uczenia się może mieć charakter świadomy lub nieświadomy. W pierwszej sytuacji chodzi o intencjonalny proces uczenia się z biografii (własnej, innych). Druga sytuacja łączy się z tzw. uczeniem się mimowolnym, ukrytym, milczącym, niejawnym, nieświadomym. Dotyczy to zarówno biograficznego uczenia się jednostki, jak i uczących się społeczności (Solarczyk-Szwec, 2015).

Z kolei na poziomie epistemologicznym koncepcja biograficzności stwarza warunki do dostrzeżenia związków między procesem uczenia się (edukacją) a biografią człowieka w biegu życia. Służy ona także do opisywania i rozumienia konstrukcji czy rekonstrukcji planów życiowych (Alheit, 1995, za: Bron, 2006, s. 18).

W takim ujęciu koncepcja biograficzności po pierwsze łączy się z postrzeganiem biografii jako narzędzia pozwalającego na uruchomienie refleksyjnego, ale także krytycznego myślenia nad indywidualnymi procesami uczenia się, prowadzącego do zrozumienia tychże procesów. Po drugie wskazuje na kontekst procesu uczenia się – opowiadane historie umożliwiają analizę uczenia się jako procesu samego w sobie oraz jako świadectwa procesu całożyciowego rozwoju (Skibińska, 2006, s. 15). W rezultacie biograficzność nie tylko wyznacza treść uczenia się, ale również dookreśla rolę historii życia oraz czynności opowiadania w procesie uczenia się, a także ukazuje związek między narracyjnymi cechami historii a jej edukacyjnym potencjałem (Tedder, Biesta, 2009, s. 20). Tym samym, odnosząc się do stanowiska K. Illerisa, „biograficzność może być rozumiana jako ogólna rama dla uczenia się poprzez refleksyjność” (Illeris, 2006, s. 105).

Biograficzność ukazuje także, że proces uczenia się jest centralnym ogniwem i przedmiotem historii życia (Dominicé, 2006, s. 47). W takim kontekście uczenie się z biografii (biograficzne uczenie się) jest:

uczeniem się na kanwie opowieści i/lub wiedzy biograficznej, pozyskanej z własnych doświadczeń życiowych lub zaczerpniętej z biografii Innych [...]

to uczenie się z przypominanych własnych doświadczeń, zawartych we własnej pamięci biograficznej, w wyniku refleksji nad własną biografią (autobiografią) (Dubas, 2011, s. 7).

Ten rodzaj uczenia się nie odnosi się jednak wyłącznie do mentalnego powracania do przeżyć z przeszłości, lecz do ponownego uczestnictwa w procesie wzrastania i kształtowania własnego życia, głębszego przeżywania doświadczeń biograficznych, które być może nie zostały w biegu życia poddane refleksji, przez co nie zostały przeżyte z należytą mocą i intensywnością (Demetrio, 2000, s. 14). Biograficzne uczenie się zawiera więc doświadczenia, wiedzę i przeżyte doświadczenia zawarte w historiach życia, refleksję i samorefleksję. W rezultacie, „wykorzystując samoświadomość, uczymy się z naszych biografii przez podsumowanie, refleksję, samorefleksję, opowiadanie historii innym i sobie samym” (Bron, 2006, s. 19). Jest zatem uczeniem się opartym na rozumieniu i transformacji.

W dyskursie andragogicznym proces opowiadania własnej historii przez podmiot jest także postrzegany jako narracyjne uczenie się, które jest zbieżne z biograficznym uczeniem się. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że narracyjne uczenie się jest:

rezultatem artykulacji swojej historii życia poprzez opowiadanie i namysł nad życiowymi doświadczeniami. Innymi słowy – jednostka uczy się, opowiadając swoją biografię. Narracyjne uczenie się może być produktem prezentowania historii z odpowiednią treścią i strukturą, posiadania narracji mówiącej o tym, jak i czego się nauczyliśmy. Niemniej narracja i opowiadanie nie są jedynie nośnikami uczenia się, mogą być także rozumiane jako przestrzeń uczenia się (Tedder, Biesta, 2009, s. 33).

Opowiadanie pozwala jednostce odnaleźć znaczenie i sens życia – sens w tym, co robi, co czuje, co myśli, jak działa, a także pomaga porządkować rzeczywistość (wewnętrzną i zewnętrzną). W konsekwencji wiedza jednostki o możliwości i potencjale jej (nie)przeżytego życia powoduje, że projekt życiowy człowieka przestaje być walką czy zmaganiem, a staje się wyzwaniem (Bron, 2009, s. 42).

Patrząc jednak szerzej, we współczesnej myśli andragogicznej „biograficzność” może być traktowana także jako paradygmat w edukacji dorosłych o wymiarze badawczym, jak i praktycznym (Dubas, 2015a, s. 15). Przy czym, jak tłumaczy autorka, odnosząc się do stanowiska P. Alheita, „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*)” (Alheit, 1990, s. 7, za: Dubas, 2015a, s. 15).

W takim rozumieniu „biograficzność” oznacza „konstrukcję teoretyczną, stanowiącą bazę dla biograficznego uczenia się” (Dubas, 2015a, s. 15). Tym samym paradygmat biograficzności dookreśla różnego rodzaju założenia: antropologiczne, kompensacyjne, autobiograficzne, historyczne, interkulturowe i emancypacyjne dla koncepcji biograficznego uczenia się (tamże). Co więcej, paradygmat ten „dość szeroko i zarazem precyzyjnie zakreśla pole biograficzności w odniesieniu do procesu całościowego uczenia się” (Dubas, 2015a, s. 21). Wskazuje on zakresy koncepcji biograficzności. Powołując się na P. Alheita, E. Dubas zaznacza, że „należą do nich: społeczne ustrukturyzowanie biegu życia przez instytucje edukacyjne, temporalna organizacja edukacji i kształcenia w biegu życia, ujęcie procesu kształcenia jako procesu biograficznego oraz traktowanie edukacji jako czynnika »formowania« struktur społecznych” (Dubas, 2015a).

W rezultacie paradygmat biograficzności dostarcza podstawowych odpowiedzi na szereg pytań odnoszących się m.in. do takich problemów jak: jaka jest natura podmiotowego uczenia się w biegu życia? jaka jest relacja pomiędzy doświadczaniem zdarzeń krytycznych a procesem uczenia się? jaka jest relacja pomiędzy autobiografią a tożsamością człowieka? jaka jest relacja pomiędzy autobiografią a życiem społecznym? jaka jest relacja pomiędzy autobiografią a kulturą? jaka jest relacja pomiędzy autobiografią a historią? jaka jest rola biografii w procesach szeroko rozumianej zmiany? W tym miejscu warto zwrócić uwagę, że paradygmat biograficzności pozostawia bez odpowiedzi wiele pytań dotyczących relacji: biografia – biograficzność – uczenie się. Niemniej, jak zauważa E. Dubas:

wiele tez, które formułuje autor [P. Alheit – przyp. autorki], 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 (Dubas, 2015a, s. 21).

Tym samym można dostrzec, że paradygmat biograficzności z jednej strony wyznacza ramy teoretyczne dotyczące miejsca i roli biografii w procesie uczenia się jednostki i społeczeństwa. Z drugiej jego założenia są dla badaczy (zarówno teoretyków, jak i praktyków) istotnym punktem odniesienia

dla wciąż dookreślającej się koncepcji uczenia się biograficznego. Dzięki czemu potrzeba realizacji badań biograficznych pozostaje wciąż niezaspokojona.

Refleksja na zakończenie

Mając na uwadze powyższe rozstrzygnięcia, można zatem dostrzec rolę, jaką może pełnić „biografia” w procesie (roz)poznawania/definiowania/wyjaśniania złożonej natury procesu uczenia się. Teoria biograficzności pozwala zrozumieć ważny i zależny od specyficznych kontekstów proces zmian zachodzących w życiu człowieka (Bron, 2006, s. 19). Tym samym łączy ona proces uczenia się z procesem nadawania i odkrywania znaczeń (interpretacji i reinterpretacji indywidualnych doświadczeń życiowych), scala różne formy, konteksty czy wymiary uczenia się (wiąże proces uczenia się formalnego z pozaformalnym i nieformalnym), wyznacza treść uczenia się (na różnych poziomach) oraz spleta społeczny, jak również indywidualny wymiar uczenia się. W takim zakresie zarówno doświadczenia biograficzne, jak i refleksja nad nimi mogą nieść w sobie ogromny potencjał edukacyjny.

W tym miejscu warto jednak pamiętać, że wykorzystanie biografii w szeroko rozumianej edukacji człowieka nie jest tożsame z dążeniem badaczy do opisanie i przedstawienia faktów. Z kolei koncentracja na faktach z życia jednostki (podejście historyczne) nie łączy się bezpośrednio z chęcią śledzenia historii życia jednostki/grupy/organizacji za pomocą artystycznych środków wyrazu (podejście literackie). W andragogice, na co zwraca uwagę Martyna Pryszmont, podmiotem zainteresowania jest „człowiek dorosły wraz ze swoją historią życia, szczególnie w kontekście poszukiwania znaczenia jego biografii w procesie całościowego uczenia się” (Pryszmont, 2020, s. 111). W takiej perspektywie, jak zaznacza Elżbieta Dubas, biografię należy zatem traktować jako „źródło wiedzy o człowieku i jego uczeniu się, a także jako treści sprzyjające autoformacji osobowości i zmianie świata życia człowieka w dorosłości” (Dubas, 2015a, s. 26). Jak zauważa Emilia Mazurek, „badaczy biografii uczących się dorosłych w sposób szczególny interesuje to, w jakiej mierze interpretacja i reinterpretacja dotychczasowej historii życia, refleksja nad biografią własną lub innych stanowi przestrzeń uczenia się” (Mazurek, 2013, s. 77). Tak rozumiana „biografia” nieustannie budzi zainteresowanie wśród badaczy, inicjując kolejne

refleksje, które znajdują odzwierciedlenie zarówno na poziomie teorii, jak i praktyki. Niemniej wciąż pozostaje ona pojęciem/kategorią/bytem nie-dopowiedzianym. Tym samym ciągle jest źródłem konstruktywnego nie-pokoju poznawczego.

Bibliografia

- Alheit P. (2002), „Podwójne oblicze” całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(18), s. 103–112.
- Alheit P. (2011), *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(55), s. 7–21.
- Alheit P. (2015), *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4(72), s. 23–36.
- Bron A. (2006), *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4(36), s. 7–35.
- Bron A. (2009), *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 10, s. 37–54.
- Czerniawska O. (2007), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii. Szkice i rozprawy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Czerniawska O. (2010), *Rola marzeń w życiu ludzi starszych*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 107–113.
- Czerniawska O. (red.) (2011), *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Demetrio D. (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisanie o sobie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Demetrio D. (2009), *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Dominicé P. (2006), *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej, Łódź.
- Dubas E. (1990), *Potrzeby edukacji dorosłych*, „Oświata Dorosłych”, nr 6, s. 208–213.
- Dubas E. (2009), *Refleksja autobiograficzna jako aktywność edukacyjna w kontekście całościowego uczenia się*, [w:] A. Fabiś, S. Kędziora (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała A. Hłonda, Mysłówice–Zakopane, s. 41–53.

- Dubas E. (2011), *Uczenie się z (własnej) biografii – wprowadzenie*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 5–9.
- Dubas E. (2014), *Edukacja w andragogicznych badaniach biograficznych – biografia edukacyjna*, [w:] R. Skrzyniarz, E. Krzewska, W. Zgłobicka-Gierut, *Badanie biografii – źródła, metody, konteksty*, Wydawnictwo Episteme, Lublin, s. 17–31.
- Dubas E. (2015a), *Biograficzność w kontekście całościowego uczenia się*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk, *Biografie i uczenie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 11–29.
- Dubas E. (2015b), *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 32–47.
- Dubas E. (2017), *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”, nr 1(4), s. 63–87.
- Field J. (2003), *Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych: tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(21), s. 63–80.
- Giza-Poleszczuk A. (1990), *Autobiografia między symbolem a rzeczywistością*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 95–109.
- Golonka-Legut J. (2012), *Indywidualne doświadczenie życiowe obszarem uczenia się człowieka dorosłego*, [w:] W. Jakubowski (red.), *Kultura jako przestrzeń edukacyjna współczesne obszary uczenia się ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków, s. 45–62.
- Grodzka M. (2014), *Idę na studia! – łatwo powiedzieć... Badania narracyjne studentek rozpoczynających studia w okresie średniej dorosłości*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 21, s. 197–212.
- Helling I.K. (1990), *Metoda badań biograficznych*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa-Poznań, s. 13–37.
- Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Jurgiel A. (2011), *Walka o zmianę statusu a (nie)moc kształcenia w świetle analizy doświadczeń edukacyjnych kobiet. Studium biograficzne*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 71–81.
- Kurantowicz E., Nizińska A. (2012), *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Malec Rawiński M. (2014), *Fenomen długowieczności i starzenia się z perspektywy auto/biograficznej*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 283–295.

- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Malewski M. (2006), *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(34), s. 23–51.
- 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.
- Muszyński M. (2014), *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 21, s. 77–88.
- Niedźwieńska A. (2009), *Wspomnienia, które nas tworzą*, [w:] A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.), *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, Warszawa, s. 106–128.
- Pryszmont-Ciesielska M. (2013), *Mikroświaty macierzyństwa*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 20, s. 357–366.
- Pryszmont M. (2020), *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejścia badawcze i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach nad macierzyństwem*, Wydawnictwo Atut, Wrocław.
- Skibińska E.M. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom.
- Solarczyk-Szwec H. (2015), *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 119–134.
- Szwec A. (2012), *Obszary uczenia się przez całe życie w dziennikach H. Semenowicz*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 264–271.
- Tedder M., Biesta G. (2009), *Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(46), s. 19–35.
- Trzcionkowski L. (2005), *Biografia starożytna – starożytność biografii*, [w:] R. Kasperowicz, E. Wolicka (red.), *Biografia. Historiografia dawniej i dziś*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, s. 11–28.
- Wawrzyniak J.K., Wypiorczyk-Przygoda K. (2012), *Pamięć i percepcja początku dorosłości w biografii osób starszych*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii Innych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 217–224.

