

PETER ALHEIT

Uniwersytet w Getyndze, Niemcy  
e-mail: palheit@gwgd.de

## Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie<sup>1</sup>

W tym artykule analizuję historyczny proces rozumienia pojęcia „biografii edukacyjnej” jako społecznej formy konstruowania i projektowania siebie, wynikającej z konkretnego kontekstu historycznego i społecznego. Następnie, korzystając z trzech perspektyw, omawiam obecne warunki do biograficznego uczenia się i wprowadzam dziwne zjawisko „biograficzności”. W końcu, na podstawie dwóch empirycznych badań, wskazuję na przykładach konieczność wzięcia pod uwagę różnic kulturowych podczas rozmowy o biografii. Artykuł kończę propozycją badania z perspektywy komparatywnej.

**Słowa kluczowe:** *biografia edukacyjna, biograficzność, całościowe uczenie się, bieg życia*

Pojęcie biografii edukacyjnej często pojawia się w programach i dokumentach dotyczących uczenia się przez całe życie, choć jego znaczenie często pozostaje niejasne. Jak wiele pojęć obecnych w naukach społecznych, także pojęcie biografii ma specyficzną, dwojaką naturę. Jest to zarówno pojęcie obecne w języku potocznym, jak i złożony, naukowy konstrukt. Nawet jeśli czasami, okazjonalnie wprawia nas to w konsternację, w codzienności raczej akceptujemy fakt, że „mamy” jakąś biografię. Jednak w obszarze nauk społecznych pojęcie to wiąże się z wysoce złożonymi konstruktami społecznymi, które w żadnym razie nie są oczywiste. Biografia (rozumiana jako napięcie między pojęciem biegu życia jednostki a opowieścią o historii życia) jest społeczną formą autokreacji (*self-construction*) i autoprojekcji (*self-projection*) zako-

---

<sup>1</sup> Referat plenarny wygłoszony na czwartej międzynarodowej konferencji *Kultura, biografia i uczenie się przez całe życie*, 19–21 marca 2015, Narodowy Uniwersytet Pusan, Korea.

rzenionej w specyficznym kontekście społecznym i historycznym. Tak rozumiane, pojęcie biografii jest nadal historycznie relatywnie młodym pojęciem.

W swoim wykładzie chciałbym zarysować wspomniany wyżej historyczny proces, następnie, wykorzystując trzy perspektywy teoretyczne, omówić współczesne warunki związane z uczeniem się biograficznym oraz zarysować zaskakujący fenomen, jakim jest „biograficzność” (*biographicity*). W toku dalszego wywodu zaprezentuję dwa empiryczne studia, by wykazać na ich przykładzie, jak istotne jest branie pod uwagę różnic kulturowych, gdy zajmujemy się biografiami. Zakończę propozycją podjęcia badań w perspektywie komparatystycznej.

## **Źródła współczesnego biegu życia**

W dużym skrócie, według ogólnie akceptowanych w naukach społecznych teorii, proces socjalizacji rozumiany jako sposób włączenia jednostki w struktury społeczne, zasadniczo zmienił swój charakter w momencie wkraczania w nowoczesność (modernizm). To już nie przynależność do grupy urodzenia, kasty czy rodziny reguluje katalog praw, obowiązków oraz zakres dopuszczalnych zachowań jednostki; są one raczej obecne jako prestruktury biografii, będąc czymś w rodzaju temporalnie konstruowanego programu, który powiązany jest bezpośrednio z jednostką i mozolnie przez nią wypracowywany.

W połowie lat 80. XX w. szwajcarski socjolog Martin Kohli napisał w swojej książce *Instytucjonalizacja biegu życia* (Kohli 1985), że alokacja kluczowych obowiązków społecznych (edukacja, produktywnie zatrudnienie, uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim) według wieku jednostek jest wysoce funkcjonalny z uwagi na organizację współczesnych systemów politycznych. Daje społeczeństwu (za Foucault: „urządza” społeczeństwo) i jednostkom (w ramach „samourządzania”) racjonalną podstawę do planowania, zarówno w wymiarze prospektywnym – projektowania działań, jak i retrospektywnym – oceny podjętych działań i decyzji.

Rzeczywiście, taki system postrzegał tzw. standardową biografię, rozwiniętą w dwudziestowiecznych społeczeństwach zachodnich, jako zorientowaną na potrzeby rynku pracy i dzielącą życie jednostki na trzy fazy: przygotowawcza (dzieciństwo i edukacja), faza aktywności opartej na produktywnym zatrudnieniu oraz faza wyciszenia związana z przejściem na emeryturę (zob.: tamże). Nigdy jednak nie była to empiryczna norma ani nawet rzeczywistość dotycząca wszystkich, czy choćby większości, np. nie uwzględniano sytuacji kobiet (zob.: Dausien 2008). Dramatyczna diagnoza rozpadu standardowej biografii jest zatem empirycznie błędna. To, co rzeczywiście uległo zmianie, to niekwestionowana dotąd dominacja modelu trójfazowego w instytucjach życia społecznego oraz planach życiowych i historiach jednostek.

Koncepcja uczenia się przez całe życie jest symptomem dezinstytucjonalizacji klasycznego modelu biegu życia i aktywnie napędza polityczne działania zmierzające do wdrożenia nowych pojęć. Jednakże uczenie się przez całe życie jest nadal fenomenem relatywnie nowym, nie można zatem jeszcze ocenić jego długofalowej skuteczności. Nie można również w pełni zrozumieć zjawiska biografii, ograniczając je jedynie do tego poziomu. Urzeczywistnienie społecznego programu biegu życia wymaga bezpośrednich działań oraz namysłu jednostek, domaga się konkretnego podmiotu, który w pewnym sensie musi zinternalizować ten program, uczynić go swoim własnym; domaga się podmiotu, który przekazuje go w plan i w historię (życia). Bieg życia jako normatywne rusztowanie, obejmujące działania i subiektywne znaczenia musi zostać wypełniony treścią prawdziwego życia, by stworzyć wyjątkową, niepowtarzalną historię – biografię konkretnej jednostki.

Martin Kohli (1985) nazywa osiągnięcie tego stanu „biografizacją” (*biographisation*). Biografia nie jest zatem jedynie powierzchownym zestawem sekwencji zdarzeń i udokumentowanych faktów, jak może to wynikać ze społecznie pożądanego *curriculum vitae*. Składa się także z subiektywnych znaczeń, doświadczeń i historii, powiązanych z biegiem życia (Schulze 1993). Co więcej, buduje ją wiele opowieści, obrazów (dotyczących przeszłości), które są znaczące dla podmiotu nie tylko „na marginesie” czy „pomimo” faktualnego, obiektywnie ujmowanego biegu życia, ale łączą się ze sobą, tworząc strukturę narracyjną (Alheit 2005). Efektem takiego procesu konstruowania biografii (który co do zasady nie jest nigdy skończony, i raczej sam podlega renegocjacji i rekonstrukcji) jest ukryte, uśpione (*latent*) znaczenie „jednostkowego biegu życia”. To ukryte znaczenie nie jest bynajmniej sztywnym konstruktem – co do zasady może być wielokrotnie „opowiadane od nowa” (tamże).

## **Charakterystyka współczesnej (modernistycznej) biografii lub biografii nowoczesności**

Niemiecki socjolog kultury, Alois Hahn (2000) twierdzi, że „biografia” jest specyficzną, diachroniczną formą tworzenia (*construction*) i wyrażania (*representation*) tożsamości. Cechą rozwoju społeczeństw modernistycznych stało się odejście od drogi życiowej jako konstruktów predeterminowanego na rzecz jej zmiennego, zróżnicowanego charakteru, tak w odniesieniu do jednostek, jak i grup społecznych. Zróżnicowanie to ma swoje źródło w procesach edukacyjnych, społecznej mobilności, migracji, przemianach kulturowych i technologicznych.

Mobilność społeczna – zdolność do wyjścia poza własne środowisko społeczne czy też klasę społeczną, w której jednostka przyszła na świat, poprzez podjęcie pracy

lub realizację planu życiowego, wykraczających poza doświadczenia lub normatywne oczekiwania poprzedniego pokolenia. Osiągnięty status społeczny (jak również społeczna tożsamość) przestaje być odzwierciedleniem wzoru życia grupy, z której jednostka się wywodzi. W społeczeństwie klasowym chłop byłby synem chłopca, rzemieślnik – synem rzemieślnika, który terminował u swojego ojca, a żona szlachcica byłaby szlachecką córką. We współczesnym modernistycznym społeczeństwie, a przynajmniej w świecie klasy średniej, nie jest już możliwe jednoznaczne wskazanie przodków na podstawie aktualnego statusu społecznego jednostki. Profesor może być synem profesora, ale równie dobrze synem rzeźnika; premier rządu może wywodzić się z dobrze wykształconej miejskiej klasy średniej lub być synem niewykwalifikowanego robotnika etc.

A. Hahn pisze: *temporalny charakter autoreprezentacji (...) staje się imperatywem jedynie wtedy, gdy ta sama współczesna, bieżąca egzystencja może być efektem dwóch różnych, zasadniczo odmiennych, wcześniejszych dróg życiowych (past-lives); gdy terażniejszość nie jest już w stanie sensownie wyjaśnić przeszłości* (Hahn 2000, s. 107). By przekonywająco i kompletnie przedstawić swoją własną pozycję społeczną, oraz adekwatną tożsamość, nie wystarczy jedynie stwierdzić, kim się „jest”. Jednostka musi raczej wyjaśnić, w jaki sposób „stała się” tym, kim jest dzisiaj. Istnienie luki między pochodzeniem a przeznaczeniem, która współcześnie staje się częścią powszechnego doświadczenia w modernistycznych biografjach jednostek, może być niejako „złagodzone” dzięki konstruowaniu własnej biografii.

A. Hahn w swoich pracach szczegółowo rozważa rozwój projektowania form biografii. Jego zdaniem, tworząc własną tożsamość biograficzną, jednostki zawierały społecznym „generatorom biografii” (tak, jakby był to dogmat religijny) (zob.: Hahn 1982; 1987; 2000). Wszelkie inne formy i procesy odkrywania własnej tożsamości i reprezentacji wiązały się zatem z koniecznością ubiegania się o łaskę czy wręcz obronę i przedstawienie dowodów, niczym przed sądem; zapisków z podróży i pamiętników analizujących niemieckie powieści o dojrzewaniu; listów polecających; przypadków psychiatrycznych i psychologicznych teorii rozwojowych; nawet *Facebooka* czy programów typu *talk-show*, wypełniających nasz (post)modernistyczny świat medialny.

Z tej historycznej perspektywy może zostać wyprowadzona teoria wskazująca, że nowe zróżnicowanie ścieżek życiowych prowadzących przez przestrzeń społeczną wymaga również nowych zasad budowania tożsamości, zasad, które pozwalają jednostce na zindywidualizowanie tej ścieżki i zachowanie własnego „ja”. Uczenie się rozumiane w kategoriach epoki Oświecenia (edukacji uwalniającej z okowów społecznych i religijnych ograniczeń) przez wiele stuleci pełniło funkcję takiego rusztowania teoretycznego. Dodatkowo wzmacniała je protestancka etyka i ideologia wartości powiązanych z kapitalistycznym rynkiem pracy, który w lapidarnej wersji daje każdemu możliwość stania się kowalem własnego losu.

## Symptomy efektów rządomyślności w znaczeniu Foucaultiańskim

W tym procesie pojęcie linearnie rozumianej, standardowej biografii opartej na edukacji i pracy zawodowej zapewniało jednostkom i zbiorowościom żywotną ramę pojęciową dla kształtowania znaczeń. Nawet jeśli obserwujemy zmniejszające się znaczenie, czy wręcz dramatyczną zapaść standardowej biografii, nie umniejsza to biograficznej natury ludzkiego „ja”. Co więcej, zgodnie z moimi tezami, nawet ją umacnia.

Pomijając pewne post(modernistyczne) wariacje semantyczne, koncepcje zarządzania sobą i uczenia się przez całe życie także mogą być rozpatrywane w tym zarysowo ujętym związku historycznym, gdzie funkcjonują jako współczesne odmiany, które nie doczekały się jeszcze potwierdzenia swej skuteczności i zasadności. Gdy we współczesnych dyskusjach pojawia się odwołanie do rosnącego zapotrzebowania na doradztwo edukacyjne i zawodowe w kontekście biografii edukacyjnych czy uczenia się przez całe życie, nikt nie odwołuje się do faktów ani nie wskazuje na zróżnicowanie tendencji. Zamiast tego, mamy do czynienia z odwołaniem do najbardziej wymagających społecznych i naukowych konstrukcji, których sposób tworzenia w dużej mierze jest zaciemniany. M. Foucault, w swojej refleksji nad rządomyślnością, przekonująco skrytykował te ukryte utrudnienia, ujawniające się w pojęciu *self-governance* (zob.: Foucault 1976, 2000).

## Nowe ramy teoretyczne uczenia się przez całe życie

Powyższa diagnoza jest szczególnie trafna w przypadku pojęcia „uczenie się przez całe życie”, którego naukowa zawartość treściowa nie została jeszcze satysfakcjonująco rozstrzygnięta, mimo licznych publikacji na ten temat. Biorąc po uwagę ten stan rzeczy, proponuję traktować „uczenie się przez całe życie” jako strategię edukacyjną, która może zostać poddana naukowej analizie, lecz sama nie jest pojęciem naukowym, cechującym się analityczną precyzją czy zawartością teoretyczną (zob.: Dausien, Rothe 2007; Dausien 2008).

Z kolei perspektywę odwołującą się do teorii biograficznych i edukacyjnych uważam za niezwykle użyteczną w kontekście analiz skoncentrowanych na edukacji i uczeniu się dorosłych w ujęciu całościowym. Jest ona niezwykle przydatna w refleksji nad procesami konsultacji (pedagogicznej) odnoszącej się do indywidualnych ścieżek edukacyjnych i zawodowych, gdzie owe procesy budowane są na subiektyw-

nych, zakorzenionych w doświadczeniu, wyuczonych strukturach konsultujących się jednostek – na ich biograficznych autokonstrukcjach. Nawet jeśli nie można zastosować tego podejścia do wszystkich form konsultacji w tym obszarze, nadal zasadne wydaje się uznanie go za rdzeń pedagogicznego profesjonalizmu. W tym momencie wywodu uzasadnione staje się zarysowanie charakterystyki teoretycznego, biograficznego podejścia do koncepcji uczenia się przez całe życie, czy też – ujmując rzecz ogólniej – do procesów edukacyjnych w ujęciu całościowym (Alheit, Dausien 2009a, 2009b; Dausien 2008). Zamierzam wyeksponować trzy aspekty tego podejścia, przydatne w analizach procesów edukacyjnych: temporalność, kontekstualność i refleksyjność.

Zacznijmy od temporalności. Teorie biograficzne zwykle koncentrują się na wskazananiu jak procesy uczenia się są ustrukturyzowane czasowo; w jaki sposób poprzez przenikanie się i splatanie różnych struktur czasowych (przeszłości, teraźniejszości, przyszłości, codzienności, czasu rozumianego społecznie i indywidualnie, „własnego” i „zinstytucjonalizowanego” czasu) prowadzą do budowania wysoce złożonych struktur doświadczeniowych i znaczeniowych.

Stąd też biograficzne analizy pytają o temporalną strukturę, czasowe porządkowanie i „prze-porządkowywanie” (*order and re-order*) uczenia się w perspektywie całościowej. Nie chodzi tu o linearną strukturę w rozumieniu powiązań ogniw łańcucha nieustającego procesu uczenia się ani o ilościową kumulację wiedzy w przyrastające „zasoby wiedzy” (*knowledge-account*). Mowa jest raczej o nakładaniu się złożonych, zróżnicowanych orientacji logicznych w odniesieniu do struktur temporalnych. Nasze ścieżki edukacyjne obfitują w „objazdy”, „przerwy w podróży”, „zmiany dróg” i ponowne przebywanie tych samych odcinków czy tras. Odnosi się to zarówno do wymaganego poziomu kwalifikacji i wykształcenia, których struktura jest pochodną kontekstu społecznego (np. zinstytucjonalizowane programy, zmiany na rynku pracy, powiązania między instytucjami, wskazówki odnośnie do dalszego kształcenia), jak i do „własnych” struktur czasowych, formowanych i przekształcanych na drodze doświadczenia i poprzez perspektywy biograficzne podmiotów i grup społecznych. Dzięki temu badania biograficzne pozwalają na przeprowadzenie złożonych analiz całościowego wymiaru procesu uczenia się, co jest zasadniczo istotą i punktem centralnym koncepcji uczenia się przez całe życie. Nabiera to szczególnego znaczenia w procesie konsultacji w momentach biograficznych przemian czy tranzycji (*transition*).

Drugi aspekt odnosi się do społecznego kontekstu czy kontaktów społecznych (*sociability*). Procesy biograficznego uczenia się nie lokują się „w” jednostce, tak jak aktywności poznawcze układów autoodniesienia w mózgu, lecz raczej usytuowane są w świecie społecznym i są od niego uzależnione (zob.: Dewey 1916). Światy, w których dochodzi do uczenia się, na poziomie indywidualnych praktyk i interakcji nie mają zatem natury arbitralnych środowisk uczenia się, są złożonymi i niespójnie zorganizowanymi wielowymiarowymi kontekstami społecznymi, o różnych poziomach ważności (*relevance*). To konkretne sytuacje, środowiska życia i uporządkowane historyczno-społecznie przestrzenie, naznaczone strukturami władzy i nierówności. Pro-

cesy uczenia się odbywają się wirtualnie, „pomiędzy” podmiotami i znaczącymi dla nich światami – te światy są zmienne i historycznie zróżnicowane.

Mogę jedynie zarysować teoretyczny kontekst takiego rozumienia. Odwołuję się do pojęcia biograficzności, zasadniczo zdefiniowanego w ramach tradycji teoretycznych społecznego konstrukttywizmu, osadzonego w pragmatyzmie, symbolicznym interakcjonizmie i fenomenologii społecznej. Pojęcie to, tak jak je rozumiem, koncentruje się na codziennym oglądzie biograficznych podmiotów, ich związkach ze sobą i z resztą świata. Składa się na nie również analiza społecznie uwarunkowanych relacji władzy i zależności (za: P. Bourdieu, M. Foucault) oraz konstrukty narracyjne i pojęcia naukowe.

Biografii edukacyjne można zatem rozumieć jako relacje między podmiotem a kontekstem; pytaniem otwartym pozostaje zatem kwestia tego „jak” (*dzieje się* – A.N.) temporalna i znacząca struktura tych relacji, czy dokładniej rzecz ujmując, takich „konfiguracji”. To właśnie perspektywa badań biograficznych rzekomo kierowanych tylko do jednostek prezentuje widok społecznej struktury biograficznych procesów, instytucjonalnych i społecznych warunków i praktyk, wpływających na kształtowanie się biografii, wspierających, hamujących czy blokujących życiowe ścieżki.

Tak rozumiana teoria biograficzna w praktyce pedagogiczno-doradczej każe nam rzucić wyzwanie dotychczasowemu rozumieniu roli instytucji edukacyjnych oraz ich związkom z innymi instytucjami i sferami życia w odniesieniu do konkretnych biografii. Każe nam zakwestionować nie tylko zdefiniowane przez indywidualistycznie zorientowane podejścia do uczenia się „kompetencje” i „profile” jednostek. W odróżnieniu od nich biografia jest próbą uwzględnienia z jednej strony powiązań między instytucjonalnymi strukturami a warunkami społecznymi, a z drugiej przebiegu edukacji ukształtowanego przez działania, doświadczenia i interpretacje biograficznych podmiotów.

W biograficznym podejściu do procesów uczenia się w grę wchodzi jeszcze trzeci wymiar: biograficzna refleksyjność. Przede wszystkim dotyczy to uczenia się rozumianego jako proces tworzenia doświadczeń i konstrukcji znaczeń, w którym podmiot odnosi się do własnych doświadczeń, kreując nową wiedzę i nowe zdarzenia. W wielu procesach uczenia się można dostrzec przejawy konkretnych, biograficznych struktur doświadczania. Proces ten zachodzi w biegu całego życia i we wszystkich znaczących (i potencjalnie zmiennych) kontekstach codzienności. Tak rozumiana struktura biograficzna zasadniczo konstytuuje indywidualność jednostki. Składa się z temporalnie zróżnicowanych warstw, indywidualnych konfiguracji doświadczeń społecznych, ucieleśnionych odczuć i emocji.

Nowe doświadczenia i wiedza są nieustannie włączane w biograficzną konfigurację znaczeń – można to również opisać jako złożoną z temporalnych warstw wiedzę biograficzną (Alheit, Hoernig 1989). W ten sposób biograficzna suma wiedzy jest sukcesywnie budowana i przebudowywana. Metaforycznie rzecz ujmując, „życie jest placem budowy”, a uczenie się procesem konstruowania wiedzy i znaczeń, wytwarzanych w efekcie działania i doświadczania. To, jakie znaczenia biograficzne czy konfiguracje wiedzy zostaną wytworzone, zależy od „materiałów” i narzędzi, dostępnych

na danym placu budowy. Zależy to również od dostępnych, możliwych opcji, wyboru sposobu działania, od tego, czy jest to pierwsza próba, działanie powtarzalne, błąd, modyfikacja i próba stworzenia nowego projektu, czy wreszcie, od przestrzeni komunikacji i jednostkowej oraz zbiorowej refleksji. Przestrzeń bogata w środki, umożliwiające czasowe „wyjście” procesów biograficznej pracy, po to by uzyskać perspektywę z dystansu, może być utworzona w relacji profesjonalnego szkolenia czy konsultacji.

W tej samej relacji może jednak dojść do zablokowania czy zamknięcia owej przestrzeni. Dzieje się to wtedy, gdy sytuacja uczenia się czy konsultacji jest skonstruowana w sposób uniemożliwiający produktywnie włączenie indywidualnych doświadczeń i oczekiwań jednostki w cały proces. Co więcej, doświadczenia i oczekiwania jednostki mogą zostać odrzucone, zanegowane czy unieważnione poprzez rygorystyczne instruowanie, presję osiągnięcia wyniku czy struktury władzy.

Pojęcie biograficznej refleksyjności zawiera jednak jeszcze inny wymiar, który nazywam „biograficznością” (*biographicity*) (zob.: Alheit 1995; Alheit, Dausien 2002). Wymiar ten nawiązuje do wewnętrznej logiki już uformowanych biograficznych struktur sensów dalszych działań i interpretacji podmiotu. Biografia nie tylko kształtuje się przez uczenie się; to również biografia zwrotnie, refleksyjnie wpływa na procesy uczenia się. Pozostając przy budowlanych metaforach – co i w jaki sposób powstaje w danym momencie na placu budowy, w dużej mierze zależy od doświadczeń, kompetencji i wprawy budowniczych, zdobytych w trakcie wznoszenia wcześniejszych budowli. To ich wkład we własną pracę biograficzną. Wiele zależy także od ich podejścia do oczekiwań względem projektu. Ta złożona biograficzna struktura doświadczeń, tworzona w przeszłości i wpływająca na przyszłość, układa, „porządkuje” działania i procesy uczenia się podmiotu. Ogranicza zatem w refleksyjny, samoczynny (*self-made*) sposób zakres działań, które w ogóle są możliwe (zob.: Bröckling 2000).

Tym, co charakteryzuje biograficzność, jest również fakt, iż to, co dostępne podmiotowi, jest zarówno jego ograniczeniem, jak i potencjałem. Nie wszystkie możliwe do wzniesienia konstrukcje muszą zostać wybudowane. Jednak zawsze dostępny jest twórczy potencjał do tworzenia dzięki ogólnym możliwościom nowych, charakterystycznych budowli, które mogą zaskakiwać samych budowniczych. Biograficzny potencjał generuje własną wolę, samosterowność (*eigensinn*), która nie tylko wymyka się pedagogicznemu dostępowi, ale może być w pewnym zakresie sterowana przez sam podmiot. Fundamentalna różnica staje się jednak widoczna, gdy porównamy biograficzne, teoretyczne pojęcie procesów uczenia się z ideą „samo-zarządzania” (*self-management*) czy „przedsiębiorczego ja” (*entrepreneurial self*). Te dwa ostatnie pojęcia są w pełni samowjaśnialne, zbalansowane, planujące, dążące do wyeliminowania błędów oraz do ciągłego doskonalenia, stawiając sobie zawsze za cel „autooptymalizację”. Uczenie się biograficzne jest przeciwieństwem – z natury jest nieprzewidywalne i zaskakuje samo siebie (zob.: tamże).

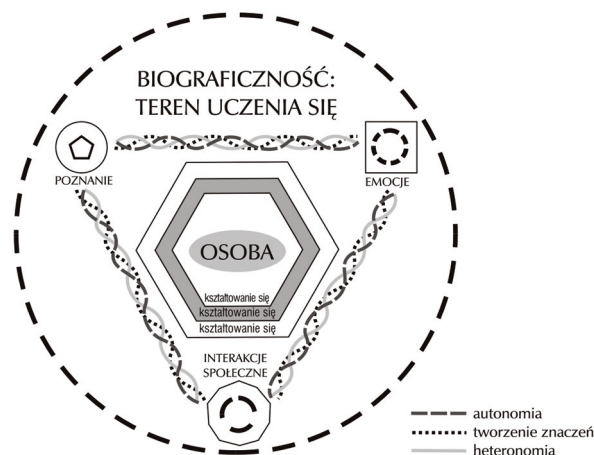
Podsumowując, biograficzno-naukowe podejście do edukacyjnych i zawodowych biografii, czyli do teoretycznie przekonywującej koncepcji uczenia się przez całe życie:



- zakłada kompleksowość i fundamentalną nielinearność struktur czasowych procesów uczenia się;
- nie koncentruje się na wyizolowanej jednostce, ale na związku między podmiotem a kontekstem, dociekającym zawsze instytucjonalnych i społecznych warunków, w których podmioty tworzą swoje własne doświadczenia;
- oczekuje świadomej refleksyjności biograficznego kształtowania doświadczeń, wyrażającej się w konkretnych procesach uczenia się (jako opór, ale też jako kreatywność i zaskoczenie), co paradoksalnie wyłącza proces uczenia się spod władzy analiz pedagogicznych, oddając go we władanie dziwnej koncepcji, jaką jest „biograficzność”.

### Kulturowe uwikłania „biograficzności”

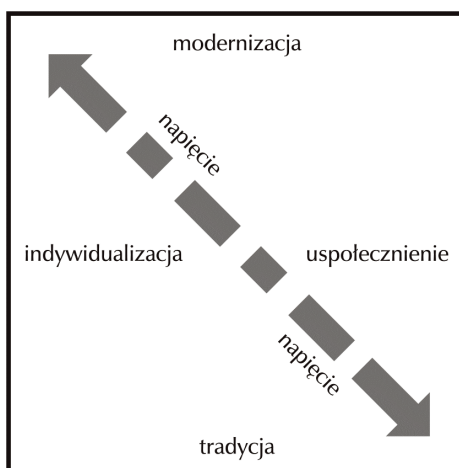
Chciałbym nawiązać do trzeciej cechy – złożoności opisanego wcześniej fenomenu biograficzności. Niedawno wróciłem z Waszyngtonu, gdzie brałem udział w obronie pracy doktorskiej Karen Nestor, doktorantki, która w swojej dysertacji opierała się na moich pracach. Uważam, że nie tylko niezwykle twórczo rozwinęła zaproponowane przeze mnie koncepcje teoretyczne, ale i zgromadziła bogate dowody empiryczne na ich potwierdzenie. Swoją pracą dopełniła refleksje zaczerpnięte z paradygmatu enaktywistycznego (zob.: Stewart 2010; Di Paolo 2005) i w wiarygodny sposób powiązała najważniejsze wyniki swoich badań jakościowych z filozoficzną koncepcją teorii uznania autorstwa Axela Honnetha (1995). Wspaniały obraz, jaki stworzyła, daje wyobrażenie o złożoności jej teoretycznego myślenia:



Rys. 1. Struktura procesów uczenia się w przestrzeni biograficznej

Dla mnie jednak szczególne znaczenie miało produktywne, twórcze „nieporozumienie” w odczytaniu mojego myślenia przez Karen Nestor. Ujęła ona „biograficzność” w sposób radykalny, jako zdolność do zasadniczego przekształcenia własnego życia i rozpoczęcia procesu uczenia się bez żadnych ograniczeń – jak mówią Amerykanie – *where the sky's the limit*. Kwestia możliwości blokowania czy hamowania uczenia się przez nabyte w przeszłości biograficzne doświadczenia w ogóle nie została wzięta pod uwagę. Co ciekawe, w materiale empirycznym K. Nestor wiarygodnie potwierdziła swoją optymistyczną tezę, opierając się na doświadczeniach życiowych i edukacyjnych młodych dorosłych, wywodzących się z defaworyzowanych środowisk. Jej badani także podzielali przekonanie, że uczenie się otwiera wszystkie możliwe ścieżki (zob.: Nestor 2015, 168ff).

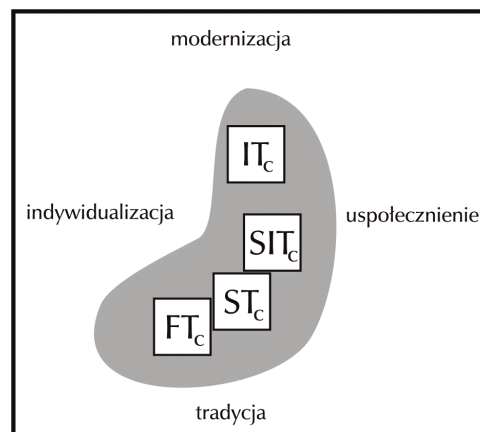
Niemniej jednak autorka musiała empirycznie wykazać, że w każdej zakończonej sukcesem historii uczenia się i rozwoju istniał wymiar gwarantujący powodzenie: w historii edukacyjnej każdego z badanych obecne było znaczące doświadczenie uznania, okazanego przez rodziców, rodzeństwo, nauczycieli, przyjaciół i osoby wspierające, a niekiedy wręcz mające źródło w sferze publicznej. Właśnie ta konstelacja stworzyła doświadczeniowy fundament refleksji nad własnym życiem i wyzwoliła energię do próbowania nowych rzeczy. Ta różnica sprawiła, że zacząłem zastanawiać się, czy to możliwe, że nasze pojmowanie biograficznego uczenia się jest w dużej mierze ukształtowane przez kulturę? Czy kulturowy mit „od pacybuta do milionera” odzwierciedla niezłomny optymizm amerykańskich pedagogów, podczas gdy w niejednoznacznej naturze biograficznego uczenia się (rozumianego jednocześnie jako źródło szans i barier) odbija się niczym w zwierciadle europejski sceptycyzm intelektualny?



Rys. 2. Obszar mentalności edukacyjnych

Aktualnie omawiam z chińskim doktorantem Zhiwei Chen interesujące wyniki jego badań wskazujące na różnice w edukacyjnych mentalnościach Chińczyków i Niemców. Analizując swój materiał badawczy (uzyskany w rozmowach z niemieckimi i chińskimi studentami), wyróżnił on cztery typy biografii edukacyjnych wspólnych dla obu narodowości (Chen 2015). Znalazł on potwierdzenie na istnienie czterech typów: typu rodzinnego, typu szkolnego (lub instytucjonalnego), typu społecznego i typu zindywidualizowanego. Użyte określenia są etykietami znaczeniowymi i wyrażają zakres pojęciowy adekwatny do biografii edukacyjnej każdego typu. Lokuje on te typy w obszarze mentalności wyznaczonym przez dwa specyficzne obszary polaryzacji. Są one wynikiem napięcia między modernizacją a tradycją oraz między uspołecznieniem a indywidualizacją.

„Typy” odkryte w obszarach mentalności Chińczyków są silnie naznaczone „tradycją”. Nawet „typ zindywidualizowany” (IT), któremu najbliżej do modernizmu, nadal wykazuje silną orientację społeczną. Typy „rodzinny” (FT), społeczny (ST) oraz „szkolny/instytucjonalny” (SIT) wykazują mniej lub bardziej klarowną orientację w stronę obszaru tradycji. Generuje to klastry mentalności skupione między obszarami uspołecznienia i tradycji:

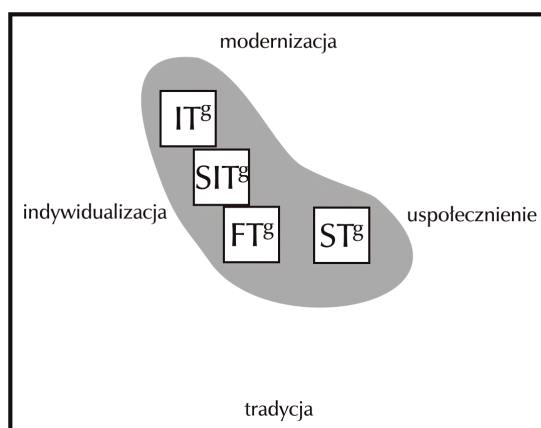


Rys. 3. Chińskie mentalności edukacyjne

Typy niemieckie zorientowane są na zupełnie inny porządek. Każdy w sposób systematyczny wykazuje inne usytuowanie w obszarze edukacyjnych mentalności. Typ rodzinny (FT) generalnie wykazuje tendencję do wyzwiania się z restrykcji tradycji i przesuwania się w stronę pola indywidualizacji. Typ szkolny (instytucjonalny) (SIT) zmodernizował się i musi się odnaleźć w górnym lewym kwadrancie. Dotyczy to także typu zindywidualizowanego (IT). W niemieckiej próbie badawczej tylko typ społeczny zachował dobrą relację z obszarem społecznym. Jednak punkt zwrotny kla-

stra mentalności lokuje się między obszarami indywidualizacji a modernizacji, co stoi w ostrym kontraście z przypadkiem chińskim.

Nie mogę stwierdzić, że wstępne rezultaty badań są dla mnie zaskakujące, ale muszę przyznać, że zaskakuje mnie fundamentalny charakter tej różnicy. Czy to możliwe, by we współczesnych Chinach edukacja i uczenie się przez całe życie w układzie odniesienia „podmiot–kontekst” były aż tak odmienne od konstelacji europejskich?



Rys. 4. Niemieckie mentalności edukacyjne

Jak już wspomniałem, problemem tym chciałbym zająć się w przyszłości. Uzmysławia mi to także sytuacja mojego doktoranta z Korei Południowej, Seong-Hie Parka (2000), który doświadczył niezwykłych trudności z przekonaniem starszej kobiety do udziału w biograficznych badaniach narracyjnych. Prezentacja własnego, osobistego „ja” okazała się problemem etycznym w świetle przekonań religijnych konfucjanizmu. Uczymy się, że modernistyczne „ja” jest wytworem kultury Zachodu i nie mamy pewności, czy bezkrytyczne przełożenie tego podejścia na inne kultury jest celowe i zasadne.

## Ogląd (końcowy)

Równolegle sensownym wydaje się porównywanie trendów próbujących łączyć wątki biografii i uczenia się. Mam tu na myśli zwrot konstruktywistyczny w ramach edukacyjnych badań w Europie i Ameryce. Myślę jednak także o quasi-dynamice badań biograficznych podejmowanych w Brazylii, gdzie ponad dwa tysiące uczestników spotyka się co dwa lata na cyklicznej konferencji. Jest moim ukrytym pragnie-

niem, by zrozumieć kulturowe idiosynkrazje tych zróżnicowanych „ruchów” i porównać je ze sobą dla obopólnej korzyści. Być może wy także macie takie pragnienia. Gorąco zachęcam, byście się do mnie przyłączyli.

*Przekład z języka angielskiego  
Adrianna Nizińska*

## Bibliografia

- ALHEIT P., 1995, *Biographizität als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung*, [in:] H.-H. Krüger, W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Leske + Budrich, Opladen.
- ALHEIT P., 2005, *Historier og strukturer – metodologiske overvejelser over narrativitet*, [in:] A.S. Andersen et al. (eds.), *Livshistorisk Fortælling og Fortolkende Socialvidenskab*, Roskilde University Press, Roskilde.
- ALHEIT P., DAUSIEN B., 2002, *The “double face” of lifelong learning: Two analytical perspectives on a “silent revolution”*, *Studies in the Education of Adults*, 34, 1.
- ALHEIT P., DAUSIEN B., 2009a, *Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie Lebenslangen Lernens*, [in:] R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, 2., überarbeitete Auflage, VS, Wiesbaden.
- ALHEIT P., DAUSIEN B., 2009b, *„Biographie“ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive*, [in:] B. Fetz (Hrsg. unter Mitarbeit von H. Schweiger), *Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie*, De Gruyter, Berlin, New York.
- ALHEIT P., HOERNING E.M. (Hrsg.), 1989, *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*, Campus, Frankfurt/Main.
- BRÖCKLING U., 2000, *Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement*, [in:] U. Bröckling et al. (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- BRÖCKLING U., 2007, *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- CHEN Z., 2015, *A Comparison of Chinese and German Higher Education Systems (working title)*, University of Göttingen, Göttingen.
- DAUSIEN B., 1996, *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*, Donat, Bremen.
- DAUSIEN B., 2008, *Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht*, [in:] H. Herzberg (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung*, Peter Lang, Frankfurt/Main.
- DAUSIEN B., ROTHE D., 2007, *„Neue Lerndienstleistungen“*. *Kritische Gedanken zu einem bildungspolitischen Programm*, [in:] *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, H. 104, Juni.
- DEWEY J., 1916, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, Macmillan, New York.
- DI PAOLO E.A., 2005, *Autopoiesis, adaptivity, teleology, agency*, [in:] *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4.

- Diskursiven Formation im bildungspolitischen Feld*, Göttingen: Dissertation am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen, erscheint 2011, Campus, Frankfurt/Main, New York.
- FEJES A., 2008, *European citizens under construction – the Bologna process analysed from a governmentality perspective*, [in:] *Educational Philosophy and Theory*, 40, 4.
- FOUCAULT M., 1976, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- FOUCAULT M., 2000, *Die Gouvernementalität*, [in:] U. Bröckling et al. (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- HAHN A., 1982, *Zur Soziologie der Beichte und anderer Formen institutionalisierter Bekenntnisse. Selbstthematization und Zivilisationsprozeß*, [in:] *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34.
- HAHN A., 1987, *Identität und Selbstthematization*, [in:] A. Hahn, V. Kapp (Hrsg.), *Selbstthematization und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- HAHN A., 2000, *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- HONNETH A., 1995, *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*, MIT Press, Cambridge, MA.
- KOHLI M., 1985, *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente*, [in:] *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37.
- NESTOR K., 2015, *Understanding Biographicity: Redesigning and Reshaping Lives in Young Adulthood*. Dissertation submitted to the Graduate School of Education and Human Development of the George-Washington-University, Washington.
- PARK S.-H., 2000, *Zur Modernisierung von weiblichen Bildungsbiographien in Südkorea*, PhD Thesis submitted to the Faculty of Social Sciences of the Georg-August-University of Goettingen, Goettingen.
- ROTHE D., 2010, *Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm. Rekonstruktion einer diskursiven Formation im bildungspolitischen Feld*, Dissertation am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen (erscheint 2011, Campus, Frankfurt/Main, New York).
- SCHULZE T., 1993, *Lebenslauf und Lebensgeschichte*, [in:] D. Baacke, T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*, Juventa Verlag, Weinheim, München.
- STEWART J., 2010, *Foundational issues in enaction as a paradigm for cognitive science*, [in:] J. Stewart, O. Gapenne, E.A. Di Paolo (Eds.), *Enaction: Toward a new paradigm for cognitive science*, MIT Press, Cambridge, MA.

## **A “Theory of Biography” as Background Concept of Lifelong Learning**

In this paper, I would like to analyse historical process of understanding the concept of “educational biography”, as a social form of self-construction and self-projection arising from a particular historical and social context . Then, by using three perspectives, I would like to discuss the current conditions relating to biographical learning and introduce the strange phenomenon of “biographicity”. Finally, I would like to use two empirical studies to show, in an exemplary manner, how we need to consider significant cultural differences when talking about biographies. I will conclude with a proposal for research with a comparative perspective.

**Keywords:** *educational biography, biographicity, lifelong learning, life course*