

**Małgorzata Olejarz**  
Uniwersytet Zielonogórski

## UCZENIE SIĘ BIOGRAFICZNE STUDENTÓW Z REGIONU PRZYGRANICZNEGO\*

Kwestia uczenia się od pewnego czasu stała się w andragogice zagadnieniem centralnym, wokół którego skupia się myślenie badaczy o rozwoju ludzi dorosłych. Można mówić tu o wyraźnej tendencji w refleksjach andragogicznych (w szczególności zachodniej Europy) – od zainteresowania badaczy nauczaniem do zainteresowania uczeniem się, które wychodzi również poza mury klasy szkolnej i tradycyjnie pojmowanej dydaktyki dorosłych, które jest zawsze usytuowane w określonym kontekście społeczno-kulturowym i które jest naturalnym i nieodzownym elementem uczestnictwa jednostki w świecie praktyki. Etienne Wenger – twórca teorii uczenia się sytuacyjnego (*situated learning*) – pisze:

A gdyby przyjąć perspektywę, która sytuuje uczenie się w kontekście naszego życiowego doświadczenia wynikającego z uczestnictwa w świecie? A gdyby założyć, że uczenie się jest w znacznej mierze częścią naszej ludzkiej natury, tak jak jedzenie czy spanie, że jest zarówno czynnikiem podtrzymywania życia, jak i czymś nieuniknionym, a także, że mając szansę uczenia się – jesteśmy w tym zupełnie dobrzy. I co, jeżeli na dodatek przyjąć, że uczenie się jest w swej istocie fundamentalnym zjawiskiem społecznym odzwierciedlającym naszą głębszą naturę społeczną jako istot ludzkich, zdolnych do poznawania? Jakie rozumienie procesu uczenia się ta perspektywa zrodzi i co jest niezbędne aby ją podtrzymać?<sup>1</sup>

Nieodzownym warunkiem rozumienia uczenia się i stojących za nim procesów poznawczych jest uwzględnianie sytuacji i warunków, w których następuje. Zwolennicy stanowiska społeczno-kulturowego rozumieją wiedzę jako składową tożsamości usytuowanej w świecie, a nie jako dodaną do człowieka. Znika usytuowanie

---

\* Tekst jest rozszerzoną wersją wystąpienia prezentowanego na międzynarodowej konferencji Antropologia i antropologiczne podstawy w pedagogice ogólnej zorganizowanej 12-14.06.2007 r. w Lublinie przez Katedrę Pedagogiki Ogólnej KUL.

<sup>1</sup> E. Wenger, *Learning as Social Participation*, "Knowledge Management Review" 1999, Vol. 1, No. 6, s. 30-31, [cyt. za:] M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 2, s. 43.

jednostki „wobec świata”, a w zamian staje się ona „osobą-w-świecie”<sup>2</sup>. W ten sposób uczenie się ludzi dorosłych zostaje usytuowane w relacjach społecznych i zyskuje wymiar całościowy.

W koncepcji całościowego uczenia się w szczególności interesuje mnie pedagogiczna perspektywa uwarunkowań i możliwości biograficznego uczenia się wśród członków społeczeństwa. Chodzi tu o uczenie się jako (trans)formację struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i ich rzeczywistości, czyli w kontekście wszystkich aspektów życia<sup>3</sup>. Według tej perspektywy poznawczej, edukacja i doskonalenie dorosłych przebiega nie tylko w zorganizowanych i instytucjonalizowanych formach, ale obejmuje również codzienne doświadczenia życiowe, kryzysy i okresy przejściowe w życiu. Biograficzne uczenie osadzone jest w społecznych strukturach i kulturowych kontekstach interpretacji, stąd też ważne jest, by podczas analizowania procesów edukacyjnych uzyskać wgląd w zewnętrzne struktury wyznaczające bieg życia. „Historyczne i strukturalne porównania ujawniają – pisze Peter Alheit – że proces ten przebiega wedle kluczowych osi różnicowania społecznego – klasy, płci kulturowej czy »etniczności« oraz że przebieg życia nierównomiernie rozkłada szanse i grupuje je według pozycji społecznej”<sup>4</sup>. Uczenie się jest zawsze związane z kontekstem społecznym, ale i z kontekstem konkretnej biografii; jest ono też warunkiem niezbędnym do tego, by konstruowana lub rekonstruowana biografia mogła być świadomą formą doświadczenia. Jak pisze P. Alheit – „bez biografii nie ma uczenia się, bez uczenia się nie ma biografii”<sup>5</sup>.

Podstawowym instrumentem (narzędziem) uczenia się biograficznego jest narracja, czyli opowiadana bądź opisywana życiowa historia zawierająca koleje ludzkiego losu, przeżyte doświadczenia, wiedzę i refleksje. To poprzez opowiadanie własnych historii innym i sobie samym, wykorzystując samoświadomość i samorefleksję, uczymy się z naszych biografii<sup>6</sup>. Narracje, a w szczególności autonarracje, których bohaterami są sami autorzy opowieści, stanowią poznawczy kontekst działań ludzi i są też – jak pisze Jerzy Trzebiński<sup>7</sup> – sposobem rozumienia przez nich świata. Autonarracje pozwalają na pogłębione doświadczanie przeżywanych sytuacji, nadawanie im nowych znaczeń z perspektywy czasu, przyjmowanie wobec nich

<sup>2</sup> E. Bredo, *Reconstructing educational psychology: situated cognition and deweyian pragmatism*, „Educational Psychologist” 1994, Vol. 29, No. 1, [cyt. za:] M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii...*, s. 45.

<sup>3</sup> P. Alheit, „Podwójne oblicze” całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2, s. 64.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 67.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 60.

<sup>6</sup> A. Bron, *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 4.

<sup>7</sup> J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002.

postawy refleksyjnej i rozwijanie narracyjnej tożsamości. „Narracyjna tożsamość wpływa na zachowanie jednostki, ponieważ kształtuje rozumienie przez jednostkę jej celów, planów oraz otoczenia, w jakim próbuje je realizować”<sup>8</sup>. To psychologiczne podejście dobrze koresponduje z biograficzną koncepcją edukacji reprezentowaną na gruncie polskiej andragogiki między innymi przez Olę Czerniawską, a za granicą na przykład przez Petera Alheita, Agnieszkę Bron, Pierre’a Dominice’a, czy Duccio Demetrio. Według O. Czerniawskiej w analizie ludzkich biografii ogromną rolę odgrywa konstruktywizm, gdyż każda biografia jest osobnym konstruktem, jest opowiadana w różnych kontekstach i w różny sposób, jest wyjątkowa wyjątkowością słuchacza i opowiadającego. Dydaktyka biograficzna, o której pisze autorka, może prowadzić do uświadomienia sobie przez jednostkę złożoności edukacji, wpływów instytucjonalnych, jakim podlegała lub podlega, ale też wpływów „codziennego życia, warunków, okoliczności i styczności społecznych, które oddziałują na nią, ucząc ją, oduczając i ucząc równocześnie”<sup>9</sup>. Podobnie P. Dominice w swojej książce pod znamiennym tytułem „Uczyć się z życia” opisuje metodę biografii edukacyjnej, która stwarza dorosłym uczniom możliwość interpretacji ich niekończącej się walki o tożsamość, może pomóc im spojrzeć całościowo na proces ich uczenia się, dokonać rozumienia, (współ)interpretacji i nadania nowych znaczeń uprzednim doświadczeniom i wpływom, jakim zostali poddani w trudnym procesie stawania się sobą<sup>10</sup>.

W koncepcje uczenia się biograficznego i dydaktyki biograficznej wpisuje się również projekt badawczo-edukacyjny, który zrealizowałam w 2005 roku wśród studentów zaocznych trzyletnich studiów licencjackich na kierunku pedagogika, specjalność – praca socjalna i resocjalizacja, w Łużyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Żarach (województwo lubuskie). Zanim przejdę do jego opisu i wyników analizy, pokrótce scharakteryzuję miejsce, w którym był realizowany.

Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna w Żarach jest jedną z najmłodszych niepaństwowych uczelni zawodowych w Polsce o uprawnieniach szkoły publicznej, która swoją ofertę edukacyjną skierowała przede wszystkim do mieszkańców powiatu żarskiego i powiatów z nim sąsiadujących, czyli miast, miasteczek i wsi zachodniej Polski, położonych wzdłuż granicy polsko-niemieckiej. Pogranicze, z którego w przeważającej większości wywodzą się żarscy studenci, określane jest często, ze względu na odległość od centrów decyzyjnych, jako **przestrzeń peryferyjna** – w odniesieniu do kwestii politycznych, ekonomicznych czy kulturowych. Istotną jego cechą jest charakter i specyfika relacji społecznych i kulturowych na nim wy-

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 38.

<sup>9</sup> O. Czerniawska, *Od badań biograficznych do dydaktyki*, „Edukacja alternatywna” 2002, nr 1, s. 21.

<sup>10</sup> P. Dominice, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Łódź 2006.

stępujących. Po otwarciu granic z Niemcami z jednej strony dało się zaobserwować na tym terenie wyraźny dynamizm w obszarze wymiany gospodarczej i wykorzystywania mechanizmów rynkowych do odnoszenia sukcesu ekonomicznego, z drugiej zaś strony ujawniły się też wyraźnie liczne nierówności, asymetrie ekonomiczne, pogłębiające się bezrobocie, poszerzająca się sfera ubóstwa. Specyfika tego regionu ma również swoje odbicie w ujawniających się i potęgujących licznych zachowaniach dewiacyjnych i patologicznych<sup>11</sup>, przy jednoczesnym poszerzaniu się zakresu tolerancji społecznej na takie zachowania oraz upowszechnianiu negatywnych wzorców społecznych zachowań<sup>12</sup>. Jacek Kurzępa, zajmujący się w ostatnich latach badaniem patologicznych zachowań młodzieży pogranicza, tak opisał tę przestrzeń społeczną:

Młody człowiek, żyjący na pograniczu, stale ma do wyboru, pozostające w zasięgu jego ręki, przestępcze wzory zachowań. Jednocześnie obszar ten bardzo szybko popada w cywilizacyjną „czarną dziurę”. Cały pas pogranicza zachodniego nasycony jest wsiami popegerowskimi, dawnymi miasteczkami garnizonowymi, z których dziś wyprowadza się wojsko, a konsekwencje takich działań będą podobne do tych, jakie zaistniały po jednostronnej decyzji likwidacji PGR. Jest to obszar defaworyzowany pod każdym względem, społecznym, ekonomicznym, gospodarczym, kulturowym, edukacyjnym. Proces marginalizacji postępuje tu szybko i obejmuje coraz szersze kręgi mieszkańców pogranicza<sup>13</sup>.

Podjęwając pracę w żarskiej nowo powstałej uczelni, nie do końca byłam świadoma, z jakich środowisk mogą wywodzić się moi przyszli studenci, a tym bardziej, z jakiego rodzaju problemami przychodzi im się zmierzać w codziennym życiu. Moje obawy przed rozpoczęciem pracy miały przede wszystkim charakter dydaktyczny i dotyczyły raczej kwestii posiadania lub braku kompetencji do studiowania u tak zwanych masowych studentów uczelni niepaństwowych. Skłoniło mnie to do szczególnego namysłu nad doborem zarówno treści, jak i formy zajęć z andragogiki dla dość pokąźnej grupy ludzi (ok. 180 osób), która w początkowej fazie spotkań jawiła mi się jako nieznany, w jakimś sensie nieprzewidywalny świat. **W pierwszej części** projektu badawczo-edukacyjnego, który zrodził się i rozwijał w wyniku pojawiających się pytań i wątpliwości, ale który również zainspirowany został biograficznymi koncepcjami edukacji, poprosiłam studentów o anonimowe odpowiedzi na kilka otwartych pytań. Dotyczyły one motywacji do studiowania, oczekiwań wobec studiów oraz ewentualnych problemów, na jakie napotykają w procesie studiowania. Dodatkowo poprosiłam o standardowe informacje dotyczące ich wieku, miejsca zamieszkania i rodzaju wykonywanej pracy.

<sup>11</sup> Zob. J. Kurzępa, *Młodzież pogranicza – juma*, Zielona Góra 1998.

<sup>12</sup> *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej*, red. L. Gołdyka, Zielona Góra 1999.

<sup>13</sup> J. Kurzępa, *Młodzież pogranicza – „świnki”*, czyli o prostytucji nieletnich, Kraków 2005, s. 219.

W grupie 172 studentów, od których uzyskałam odpowiedzi, znalazły się osoby w wieku od 20 do 46 lat, spośród których połowa (85 osób) to mieszkańcy wsi i miasteczek (do 15 tys. mieszkańców) regionu przygranicznego, pozostali zaś to mieszkańcy takich miast tego regionu jak Żary, Żagań, Szprotawa. To, co zaskoczyło mnie najbardziej (pomimo mojej ogólnej wiedzy na temat bezrobocia na pograniczu) to fakt, że spośród studentów zamieszkujących okoliczne wsie i małe miasteczka co druga osoba nie miała w tym czasie stałej pracy. Pozostali studenci z tej kategorii pracowali najczęściej jako: sprzedawcy (na bazarach przygranicznych, w sklepach, hurtowniach), pracownicy administracyjno-biurowi, przedstawiciele służb mundurowych (żołnierze, policjanci, strażnicy więzienni, służby graniczne), barmanki, kucharki i pomoce kuchenne, sprzątaczkę a także pojedyncze osoby pracujące jako: pracownik socjalny, nauczycielka, bibliotekarka, dziennikarz gazety lokalnej, kierowca, operator gietarki, magazynier, monter, pracownik stacji paliw.

Interesujące dla tego wywodu są w szczególności dwie kwestie, które udało mi się ustalić na pierwszym etapie badań. Po pierwsze – część odpowiedzi studentów na, wydaje się rutynowo postawione, pytania przybrała wyraźnie postać narracyjną o charakterze biograficznym. Studenci stosunkowo często wykraczali poza zakres pytania i w większym lub mniejszym stopniu nadawali swojej odpowiedzi charakter opowiadania, w którym bądź to odwoływali się do konkretnych doświadczeń życiowych, bądź też dość szczegółowo kreślili (choć nie było takich oczekiwań) swoją aktualną sytuację rodzinną, zawodową, czasami nawet finansową; opisywali także miejsce, z którego się wywodzą i w którym żyją. Po drugie – to, co charakteryzowało tę grupę to fakt, że zdecydowaną jej większość stanowią ci, których można by określić studentami drugiej (trzeciej, czwartej) szansy. To takie osoby, które na pewnym etapie swojego życia przerwały ciągłość kształcenia formalnego (bywało, że niejednokrotnie) i które po trzech, sześciu, jedenastu latach zdecydowały się powrócić do instytucji edukacyjnej. Znacząca część w tej grupie to również ci, których z różnych względów (ekonomicznych, zdrowotnych, społecznych, kulturowych) można by było określić jako nietradycyjni studenci. Termin ten zapożyczyłam z europejskiego projektu badawczego realizowanego w ramach programu Sokrates – Grundtvig – „Promowanie refleksyjnego i niezależnego uczenia się w instytucjach kształcenia wyższego” (PRILHE – Promoting Reflective Independent Learning in Higher Education), w którym brały udział zespoły badawcze z ośmiu krajów, w tym z Polski reprezentowanej przez Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu<sup>14</sup>. Według autorów projektu termin „nietradycyjny student” (*non-traditional student*) dotyczy nie tylko tych, którzy wyszli z systemu edukacyjnego i po jakimś czasie do niego wrócili,

<sup>14</sup> E. Kurantowicz, R. Ligus, *Promowanie refleksyjnego i autonomicznego uczenia się w instytucjach kształcenia wyższego. Doświadczenia badawcze z europejskiego projektu Sokrates-Grundtvig*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 3.

ale również tych, którzy z jakiegoś szczególnego powodu są grupą mniejszościową w instytucji kształcenia wyższego (np. studenci niepełnosprawni, studenci pochodzący ze środowisk marginalizowanych, ubogich pod względem ekonomicznym czy kulturowym itd.)<sup>15</sup>. Warto tu dodać, że głównymi celami badawczymi projektu PRILHE była identyfikacja procesów uczenia się, które pozwalają studentom stać się niezależnymi (autonomicznymi) i refleksyjnymi podmiotami uczącymi się oraz poszukiwanie możliwości wspierania tych praktyk edukacyjnych. Ponadto w analizach uczenia się dorosłych posługiwano się kategorią biograficzności zakładającą, że każdy typ uczenia się zachodzi w kontekście biografii indywidualnej i biografizacji społecznych struktur odniesienia<sup>16</sup>.

**Drugim etapem** mojego projektu badawczo-edukacyjnego było skonstruowanie takiego (elastycznego w doborze formy i treści) programu zajęć z andragogiki, który uwzględniałby informacje uzyskane wcześniej (także te dotyczące oczekiwań studentów) i który prowokowałby i stwarzał „przestrzenie refleksji i komunikacji”<sup>17</sup>. Była to próba podjęcia wzajemnego dialogu uwzględniającego zróżnicowane potrzeby studentów oraz związki pomiędzy wiedzą a doświadczeniami zdobytymi w różnych światach ich życia. Odwołując się do Doroty Klus-Stańskiej, mogę określić, że moje myślenie wokół spotkań dydaktycznych z żarskimi studentami nie koncentrowało się na stawianiu sobie pytania: co mam wdrożyć, co mam robić na zajęciach i co mają robić moi uczniowie?, ale skupiało się na pytaniu: kim są moi uczniowie, skąd przychodzą i kim się stają poprzez poznawanie rzeczywistości?<sup>18</sup> Kluczowym środkiem prowadzącym do odpowiedzi miał być dialog właściwie rozumiany, czyli niebędący – co podkreśla autorka – po prostu odwróceniem czy też wyższym etapem monologu, niebędący rozmową z najzdolniejszymi, niesłużący rozluźnieniu dyscypliny, zabawie. Chodziło tu bardziej o dialog znaczeń niż dialog osób; do głosu mieli dojść nie tyle różni rozmówcy, co różne znaczenia, punkty widzenia, różne światy, które można „pomyśleć”. Taki dialog lubi negocjacje pomiędzy wiedzą pochodzącą z różnych źródeł, odwracanie znaczeń, dystansowanie się od oczywistości, świadome eksperymentowanie interpretacjami. Wymaga on jednak – jak pisze D. Klus-Stańska – atmosfery zgody na niemonolityczność rozumienia świata i jego problematyzowanie. Oferuje też uczniowi dorosłemu poczucie, że uczenie się dotyczy go jako człowieka, a nie jest jedynie czasowym obowiązkiem, z którego zostanie on rozliczony<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 103.

<sup>16</sup> Szerzej na ten temat: E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław 2007, s. 109-129.

<sup>17</sup> Zob. P. Alheit, *op. cit.*, s. 71.

<sup>18</sup> D. Klus-Stańska, *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Kraków 2005, s. 110-111.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 121-122.

Charakterystyczną cechą pracy grupowej ze studentami żarskimi w drugim etapie projektu była biograficzność, czyli podejmowane przez studentów w sposób naturalny i autonomiczny próby odnoszenia wiedzy, z jaką musieli się zmierzyć w tekstach naukowych do wiedzy, którą posiadali przed podjęciem studiów (bądź powrotem na studia), do wiedzy zrodzonej w ich świecie życia, do swoich dotychczasowych, codziennych doświadczeń. Te próby wzajemnego, krytycznego i refleksyjnego oglądu własnych rozumień, przekonań i odczuć w kontekście biografii, próby interpretacji doświadczeń oraz przeżyć swoich, innych i wraz z innymi, cechowały się oczywiście różną intensywnością, zakresem i poziomem refleksyjności. Zależało to i od kompetencji osób prowadzących dyskurs, od atmosfery panującej w grupie i od tekstu – problemu, który ten dyskurs miał prowokować. Niemniej jednak rozmowy na ogół podejmowane były z dużym zaangażowaniem, a nawet z zaskakującą niekiedy aktywnością uczestników.

W trzecim etapie projektu poprosiłam studentów o napisanie osobistych prac-opowiadań o charakterze autobiograficznym, dotyczących ich uczenia się w codzienności. Otrzymałam blisko 180 bardziej lub mniej rozbudowanych narracji, ale w tym miejscu chciałabym się szerzej odnieść tylko do części z nich<sup>20</sup>. Dla potrzeb niniejszego tekstu wybrałam te (auto)narracje, których autorzy zamieszkują okoliczne wsie i miasteczka w pasie przygranicznym (85 osób). Wyniki analizy ich prac wydały mi się szczególnie interesujące i ważne ze społecznego punktu widzenia, zarówno ze względu na specyfikę tych małych środowisk lokalnych, narastające tam ubóstwo i bezrobocie sięgające czasami 50%, jak i ze względu na to, że właśnie z tych środowisk, częściej niż z innych, wywodzą się studenci, których można by określić jako nietradycyjni.

Oczywiście każda z tych kilkudziesięciu narracji wymaga osobnego namysłu i próby interpretacji. Na potrzeby niniejszego artykułu, również ze względu na ograniczenia edytorskie, zdecydowałam się dokonać jedynie ich ogólnej analizy przez pryzmat następujących pytań: **w jaki sposób studenci z regionu przygranicznego (mieszkańcy miasteczek i wsi) konstruują osobiste narracje dotyczące ich uczenia się w życiu codziennym? Jakie sensy i znaczenia nadają swojemu uczeniu się na przestrzeni życia?** By odpowiedzieć na te pytania w sposób klarowny, a jednocześnie porządkujący i systematyzujący uzyskaną wiedzę, wyodrębniłam trzy najczęściej pojawiające się sposoby nadawania znaczeń uczeniu się, które teraz pokrótce omówię.

---

<sup>20</sup> M. Olejarsz, *Uczenie się w codzienności – narracje studentów z małych miasteczek i wsi rejonu przygranicznego*, [w:] *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, red. T. Aleksander, D. Barwińska, Kraków 2007.

### **Uczenie się jako przyswajanie wiedzy instrumentalnej prowadzące do zdobywania certyfikatów i dyplomów**

W tej grupie narracji uczenie się jest kojarzone przede wszystkim z instytucją szkoły oraz z wymogiem, koniecznością, obowiązkiem opanowania (często pamięciowego) materiału a następnie odtworzenia go podczas odpytywania, pracy kontrolnej czy egzaminu. Wiedza jest tu uporządkowanym zbiorem wiadomości z nauki, techniki i kultury przewidzianym do przyswojenia. W tych narracjach dominuje myślenie o sobie w kategoriach roli społecznej ucznia, studenta, wychowanka, stąd też refleksje związane z uczeniem się dotyczą takich zagadnień, jak: osiągnięcia szkolne, rola nauczycieli (tych dobrych i tych złych), zainteresowania poszczególnymi przedmiotami szkolnymi, trudności w nauce, sukcesy szkolne, porażki czy strategie uczenia się (opanowywania i przyswajania materiału). Czytając te biografie, trudno oprzeć się wrażeniu, że zarówno uczenie się w szkole, jak i wiedza tam uzyskiwana są czymś oderwanym od świata autorów, są czymś osobnym, dziejącym się obok prawdziwego życia. Części z tych opowiadań można by było wręcz nadać tytuł: „Jak radziłem (radziłam) sobie z obowiązkami szkolnymi”. To dość uproszczone i schematyczne podporządkowanie uczenia się instytucji szkoły (pomimo że na zajęciach dokonywano rekonstrukcji i dekonstrukcji tego schematu), co wynikać mogło również z oporu lub zwyczajnej niechęci do wkraczania w narracjach w obszar pozainstytucjonalnej biografii, w obszar osobistych doświadczeń i przeżyć. Co ciekawe, bohaterami tego typu narracji dość często są studenci dobrze zsocjalizowani, których biografia edukacyjna przebiegała bez większych problemów i zakłóceń, a oni sami postrzegani byli (i są nadal) jako wyróżniający się uczniowie. Tu uczenie się analizowane jest przede wszystkim przez pryzmat własnych sukcesów i osiągnięć szkolnych, a pozostałe konteksty i obszary uczenia się (rodzina, środowisko lokalne, rówieśnicy, jak też wydarzenia krytyczne w życiu) są opisywane i analizowane prawie wyłącznie pod kątem wspomaganie bądź utrudniania owego instytucjonalnego, technologicznego uczenia się.

Umiem i lubię się uczyć – pisze jedna ze studentek – zawsze miałam świadectwo z czerwonym paskiem i jeszcze dodatkowe wyróżnienia... Szkołę wspominam dobrze, jest ona skarbnicą wiedzy, czyni nas mądrymi i stwarza szanse rozwoju, tylko trzeba chcieć z tej szansy skorzystać [...]. Moi rodzice zawsze stawiali na naszą edukację, mobilizowali nas, abyśmy byli ambitni i do czegoś w życiu poprzez naukę doszli. Mogłam zawsze na nich liczyć i nadal pomagają mi, bym mogła studiować, bo sami nie mieli takich możliwości.

W tych narracjach, pomimo że nie było takich oczekiwań, autorzy nierzadko odwołują się do literatury naukowej bądź materiałów publicystycznych, szczególnie tych, w których podkreśla się rolę edukacji w życiu człowieka, wskazuje na potrzebę i konieczność nieustannego doksztalcania się jako warunku sprostania wymogom

rynku pracy. Tak też studenci piszą o swoim (instytucjonalnym) uczeniu się – jako o szansie na zdobycie, utrzymanie pracy bądź osiągnięcie awansu zawodowego. Uczenie się w tym znaczeniu to zdobywanie ocen, dyplomów, certyfikatów, świadectw. Uczenie się to konieczność, obowiązek, wymóg rzeczywistości. Ilustracją może być fragment wypowiedzi jednej ze studentek:

Dzisiaj bez studiowania, bez uczenia się nie ma nic, człowiek niewiele osiągnie. Studia to w naszych czasach norma i średnie wykształcenie już nie wystarczy, dlatego dobrze, że w mniejszych miastach też powstają uczelnie, bo ludzie stąd nie mieliby szansy wyjechać na studia gdzieś dalej [...]. Ale dzisiaj tak wiele osób ma już wyższe wykształcenie, że ja osobiście zamierzam robić jeszcze różne kursy i uprawnienia, jakie tylko się da, żeby zdobyć jakąś naprawdę dobrą pracę. Tak naprawdę to nie ma innego wyjścia w dzisiejszych czasach.

W biografjach tych studentów uczenie się jest zawsze ściśle związane z instytucjami edukacyjnymi, ale też niejednokrotnie daje się rozpoznać jako uczenie się zewnętrzne, które Joanna Rutkowiak określa jako „poznawczą aktywność okolicznościową”<sup>21</sup>, pojawiającą się pod wpływem ulegania zewnętrznym wymogom, którym człowiek próbuje sprostać nawet wbrew własnym nastawieniom. Autorka pisze:

Tak oto uczenie się przekształca się w serie zabiegów o zdobywanie etykietowanych żetonów do gry w powodzenie, w których nie wie się, czego się chce naprawdę, a w owym chceniu nie ma się na uwadze siebie, tylko to, czym można się obudować, w którym fałszuje się siebie i innych, z którego nierzadko wyziera zagubienie młodych, wkładających siły w inwestycje kształceniowe, a zarazem rozczarowanych ich skutkami<sup>22</sup>.

Wśród autorów narracji zakwalifikowanych do tego typu są również ci, którzy z różnych powodów nie podjęli studiów wyższych w Zielonej Górze, Wrocławiu czy Poznaniu, choć takie pierwotnie były ich plany i marzenia. Ci studenci czują się w jakiś sposób „skazani” na żarską uczelnię, a studiowanie w niej postrzegają jako etap przejściowy na swojej drodze edukacyjnej, której celem jest „wyrwanie się ze środowiska przygranicznego” i rozpoczęcie „nowego życia” w nowym miejscu (dużym mieście) dającym większe możliwości edukacyjne i zawodowe. Edukacja instytucjonalna jawi im się jako szansa ucieczki od problemów związanych z miejscem, z którego się wywodzą, a które w ich narracjach pojawia się nierzadko jako niewarte uwagi, nieciekawe, nieakceptowane, a nawet wstydlive.

### **Uczenie się jako przezwyciężanie trudności i radzenie sobie z problemami prowadzące do zmiany życia**

Ten sposób nadawania znaczeń uczeniu się charakterystyczny jest szczególnie dla studentów z najmniejszych środowisk lokalnych, popegeerowskich, studentów ze wsi, a także z rodzin rozbitych, osieroconych, ubogich kulturowo i materialnie,

<sup>21</sup> J. Rutkowiak, *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się*, [w:] *Uczenie się...*

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 49.

z rodzin, w których niekiedy występują, bądź występowały, również sytuacje patologiczne. Do tego typu zaliczyłam narracje, których charakterystyczną cechą jest koncentrowanie refleksji nad własnym uczeniem się wokół konkretnego problemu życiowego, wydarzenia, kryzysu, traumatycznego przeżycia. W wielu z tych narracji daje się wyróżnić dwie części autobiografii, które można by zatytułować: „moje życie przed...” i „moje życie po...”, lub też: „moja wiedza przed...” i „moja wiedza po...”. Tym czymś, co na ogół oddziela dwa okresy w życiu narratorów lub też dwa rodzaje wiedzy (o sobie i o świecie), były sytuacje, wydarzenia i krytyczne punkty w ich biografii, takie jak na przykład:

- śmierć któregoś z rodziców, rodzeństwa, współmałżonka lub dziecka;
- poważna choroba własna lub kogoś bliskiego;
- rozwód rodziców, rozpad własnego małżeństwa;
- nagła utrata pracy prowadząca do pogorszenia warunków materialnych, a czasami i do ubóstwa;
- bankructwo finansowe na przykład z powodu źle ulokowanych pieniędzy, upadku firmy;
- rozpoznane uzależnienie (alkoholizm, narkomania) własne lub częściowej kogoś bliskiego (rodzica, rodzeństwa, współmałżonka, dziecka);
- problemy z prawem – popełnione i ujawnione przestępstwo własne lub kogoś bliskiego („juma”, nielegalny handel, bójki, kradzieże, posiadanie narkotyków itp.).

W narracjach, które zaliczyłam do tego typu, studenci nie tylko opisują, w jaki sposób próbowali (po)radzić sobie w krytycznej sytuacji, czego musieli się wtedy (na)uczyć, ale również piszą, w jaki sposób wpłynęła ona – ich zdaniem – na ich dalsze życie. W refleksjach tych między innymi daje się wyczytać odpowiedzi na pytania postawione przez samych autorów:

- Czego, poprzez doświadczenie krytycznej sytuacji, dowiedzieli się o sobie, o innych ludziach i o świecie?
- Z czym musieli się zmagać, by poradzić sobie w krytycznej sytuacji, jakiego rodzaju problemy zewnętrzne oraz własne słabości pokonywać; jak to w ich życiu się „działo”, i jak to się nadal „dzieje”?
- Na jakich doradców, przewodników i nauczycieli mogli wówczas liczyć, kto znalazł dla nich czas i pomógł im w trudnej sytuacji, w czym ta pomoc się przejawiała i czego dotyczyła?
- Na czym polegał proces ich uczenia się prowadzący do zmiany, transformacji ich samych?
- W jaki sposób – zdaniem narratorów – doświadczona sytuacja krytyczna wpłynęła na to kim, gdzie i jacy dzisiaj są?

Interesujące jest, że w większości tych narracji studenci widzą siebie jako uczniów, którzy w jakimś sensie zdali egzamin zadany im przez życie. To, co przeżyli, często określają w kategoriach swego rodzaju lekcji, która była: bolesna, traumatyczna, szokująca, niespodziewana, wywracająca świat do góry nogami, ale też która: nauczyła tego, co najważniejsze; zmusiła do zmiany siebie i dotychczasowego życia, zmobilizowała, uchroniła przed upadkiem, zmusiła do myślenia i działania; wiele nauczyła. Charakterystyczne jest, że ten rodzaj uczenia się z życia badani cenią na ogół zdecydowanie bardziej, niż uczenie się instytucjonalne w szkołach różnego typu. Z jednej strony najczęściej nie należeli oni do uczniów odnoszących sukcesy w nauce (część z nich doświadczała różnego rodzaju problemów w szkole), z drugiej strony szkołę wspominają jako miejsce, w którym nie zawsze odnajdywali zrozumienie i wsparcie w trudnej sytuacji życiowej. Stąd też wielu z nich w krytycznym momencie przerwało swą edukację (dzisiaj często oceniają tę decyzję jako błędną), by powrócić do niej po trzech, sześciu, dziesięciu czy piętnastu latach.

Znamienne jest, że w konstruowanych narracjach, wśród znaczących osób, które pomogły im autorom w zmianie życia i poradzeniu sobie z problemem, rzadko pojawiają się profesjonalni doradcy, pedagodzy, psychologowie, opiekunowie społeczni czy animatorzy. W kilku tylko przypadkach w tej roli wystąpiły w narracjach takie osoby, jak na przykład ksiądz z grupy oazowej, trener sportowy, nauczyciel zawodu w zasadniczej szkole zawodowej, pracodawca. Zdecydowanie częściej jako osoby znaczące wymieniane tu są: sympatie (partnerzy życiowi), przyjaciele, członkowie rodziny (często dalszej). Pisząc o ich roli, studenci używają w biografii sformułowań typu: „poukładała mi w głowie”; „pomógł mi to przetrwać”; „podał mi rękę”; „wytłumaczył mi to”; „wierzył we mnie i bardzo podniósł na duchu”; „to był mój prawdziwy nauczyciel życia”; „przekonała mnie, że nie wszystko stracone”; „pokazała mi inny świat”; „pomógł mi uwierzyć w siebie”; „dobrze mi doradził”; „pomogła mi się zmienić, nauczyła mnie, co jest dobre i ważne”; „dzięki niej tu jestem, zaczęłam inaczej myśleć”; „on mnie przekonał, wyprowadził na prostą drogę”.

Dla niektórych ze studentów to właśnie wiedza, którą zdobyli w wyniku tragicznych czasem doświadczeń („przewrotu w życiu” – jak to określił jeden ze studentów) oraz pomoc i oddziaływanie konkretnych osób, w istotny sposób wpłynęły na decyzje o powrocie do edukacji instytucjonalnej, pomimo wielu przeciwności losu i osobistych wątpliwości, które temu powrotowi towarzyszyły (trudna sytuacja materialna i rodzinna, brak wiary we własne kompetencje edukacyjne itp.). Obecne studiowanie na żarskiej uczelni jest dla nich realnym potwierdzeniem i dowodem tego, że „uporządkowali swoje życie”; „poradzili sobie z problemami”; „wzięli sprawy w swoje ręce”; „stanęli na nogi”; „wyszli na prostą”; „odmienili swój los”, „odzyskali godność”. W edukacji na poziomie wyższym widzą szansę nie tylko na zdobycie, utrzymanie bądź zmianę miejsca pracy, ale też (co określają jako równie ważne

a czasem i ważniejsze) widzą szansę na zmianę swojego statusu społecznego, zmianę opinii społecznej na swój temat, podwyższenie samooceny i dowartościowanie siebie samego.

### **Uczenie się jako poszukiwanie i kształtowanie własnej tożsamości prowadzące do świadomego, podmiotowego bycia w świecie**

Do tej grupy zaliczyłam narracje, w których wprawdzie niektóre elementy analizy wydają się zbieżne z poprzednimi, ale które jednak konstruowane są nie wokół konkretnych wydarzeń i doświadczeń życiowych, lecz skupiają się na ogólnym oglądzie własnej biografii, siebie samego i swojego miejsca w świecie. Tutaj narratorzy, pisząc o uczeniu się w codzienności, częściej stawiają sobie ogólne pytania typu: Kim jestem? Skąd przychodzę? Dokąd idę? Co jest dla mnie najważniejsze? Czym jest dla mnie moje życie i to, czego doświadczam w codzienności? Nie oznacza to, że zawsze w konstruowanych opowieściach potrafią jednoznacznie na nie odpowiedzieć; raczej szukają odpowiedzi, dzielą się wątpliwościami, snują mniej lub bardziej pogłębione refleksje wokół tego rodzaju pytań. W tym przypadku uczenie się może być rozumiane jako poszukiwanie i kształtowanie własnej tożsamości. W tych narracjach autorzy częściej piszą o swoich odczuciach i stanach emocjonalnych, o tym, co aktualnie dzieje się z nimi samymi i w nich samych, niż o tym, co wydarzyło się konkretnego w ich życiu, czego dokonali, z czym sobie poradzili, co zostało zakończone osobistym sukcesem, zmianą życia, poprawą sytuacji. Więcej tu rozterek, niepokoju, refleksji o nieustannym zmaganiu się z sobą i przeciwnościami losu, poczucia bezradności i lęku o przyszłość swoją i najbliższych, niż poczucia decydowania o własnym losie, akceptacji siebie, swojej sytuacji i miejsca, w którym przyszło im żyć. Charakterystyczna dla tego typu narracji może być wypowiedź studentki:

Uczę się ciągle, właściwie codziennie, bo ciągle muszę uporać się z problemami, których nie brakuje. Uczę się jak przetrwać, gdy brakuje środków, gdy trzeba spłacić kredyt, gdy ciągle nie ma pracy, gdy nie mogę liczyć na męża, gdy chorują dzieci, gdy nie mogę im kupić wielu wymarzonych rzeczy, a przecież chciałabym zapewnić im normalne życie. Można nawet powiedzieć, że czasami to uczę się jak zachować własną godność i godność moich dzieci. To ciężka „nauka” i często brakuje mi już sił. Chciałam, by kiedyś dzieci były ze mnie dumne, brały ze mnie przykład i też chciały kształcić się, ale przyznam, że ostatnio sama nie wiem, czy dobrze zrobiłam idąc na te studia, gdy brakuje nam przecież pieniędzy a i w moim wieku nauka nie przychodzi łatwo. Nie wiem, czy ten licencjat coś zmieni w moim życiu, czy nam coś to polepszy, czy znajdę dobrą pracę. Może tylko ludzie będą mnie bardziej szanować, ale boję się żeby te pieniądze i czas nie były zmarnowane...

Ilustracją może być tu także wypowiedź studenta:

Poszedłem na studia dlatego, żeby udowodnić (może też sobie), że człowiek ze wsi też może coś osiągnąć [...]. Zawsze w szkole podstawowej, do której dojeżdżałem, czułem się gorszy od dzieciaków z miasta, klasy tzw. wiejskie kojarzyły się z biedą, PGR-em, pijaństwem, brudem i wszystkim, co najgorsze. Nienawidziłem tego i bardzo przeżywałem [...].

Mieszkam ciągle na wsi, ale tak naprawdę tu nigdy nic się nie działo i nie będzie dziać. [...] codzienność w takim miejscu to zmora; żadnej placówki kultury, szkołę zlikwidowano, bibliotekę też chcą przenieść; pozostaje telewizor i głupawe seriale. [...] mam dosyć tego miejsca, żadnych perspektyw, nadziei, pijaństwo, brak pracy, beznadzieja; moim marzeniem jest wyjechać stąd, ale szczerze mówiąc nie mam na to szans. [...] Boję się, że już zostanę tym „wieśniakiem” do końca, bo czasami myślę, że to jest to „coś” w środku, co inni z daleka rozpoznają i co zostaje w człowieku do końca życia... Czasami sobie z tym radzę, ale czasami nie. Miałem nadzieję, że studia mi jakoś pomogą.

W narracjach tych nie brakuje odwołań do okresu dzieciństwa i wczesnej młodości, kiedy to autorzy niejednokrotnie doświadczali różnego rodzaju stygmatyzacji związanej na przykład z wiejskim pochodzeniem, mieszkaniem w środowisku pegeerowskim, ubóstwem, alkoholizmem w rodzinie, uczęszczaniem do szkoły zawodowej, problemami w nauce (powtarzanie klasy itp.). Z ich wypowiedzi wynika, że nie zawsze mogli liczyć na wsparcie rodziny (borykającej się z własnymi problemami), kolegów (wśród rówieśników bywali określani jako: wieśniak, wiochmen, biedak, prostak ze wsi, burak z zawodówki) czy też na pomoc nauczycieli (z ich strony również czuli się dyskryminowani i naznaczeni jako uczniowie słabi, sprawiający problemy, nie rokujący szans na poprawę; ci, którzy raczej źle skończą w życiu). Czytając narracje, bądź też słuchając wypowiedzi studentów, można było odnieść wrażenie, że pozostałości tej stygmatyzacji tkwią w niektórych z nich do dzisiaj i nadal, w pewnym sensie osamotnieni, zmagają się z nimi, poszukując własnej tożsamości.

Analizując narracje zaliczone do tego typu, nieodmiennie przychodziła mi na myśl koncepcja uczenia się biograficznego opisana przez A. Bron i określona jako *floating* (zawieszenie)<sup>23</sup>. Według tej koncepcji *floating* jest stanem, w którym człowiek czuje się niejako zawieszony w próżni na skutek różnego rodzaju zawirowań życiowych, trudności osobistych i emocjonalnych, poznawczych i fizjologicznych, albo ich kombinacji. Rozłam psychiczny, emocjonalny lub poznawczy wywołuje zawieszenie – stan, kiedy nie mamy dość wiedzy i nie możemy dokonać rozstrzygającego wyboru, stajemy się bezradni. To brak poczucia bezpieczeństwa, możliwości wpływania na własne życie, a nawet poczucie utraty tożsamości. Pojawiać się może w sytuacjach, gdy dorosły stoi na rozdrożu i musi zdecydować, co robić i jak postępować dalej, ale też gdy doświadcza zupełnie nowej sytuacji w swoim życiu – zmienia miejsce pracy, rozpoczyna naukę na studiach wyższych czy wyjeżdża do innego kraju. Stan ten może towarzyszyć człowiekowi, gdy konfrontowany jest z nową kulturą i środowiskiem i gdy do nich nie pasuje, a w zetknięciu z nowymi warunkami tożsamość i role, których się od niego oczekuje, stają się niejasne i problema-

---

<sup>23</sup> A. Bron, *op. cit.*

tyczne. „Większość dorosłych – pisze A. Bron – którzy doświadczają zawieszenia, czuje, że nie pasuje ani do nowej, ani do swej dawnej, poprzedniej sytuacji”<sup>24</sup>.

Narracje, które przyporządkowałam do trzeciego sposobu nadawania znaczeń uczeniu się, mieszczą się w koncepcji *floating* A. Bron, z tym że każdą z nich można odnieść jeszcze do odpowiedniego poziomu tego zjawiska. Autorka wymienia cztery poziomy *floating*, takie jak: niepokój, brak poczucia bezpieczeństwa, odczuwanie kryzysu, radzenie sobie i szukanie rozwiązania. Zaznacza jednocześnie, że w praktyce mogą one na siebie nachodzić, a także trwać dłużej lub krócej, łącznie jednak nawet przez kilka lat<sup>25</sup>.

Analiza biografii należących do dwóch poprzednich sposobów nadawania znaczeń uczeniu się (szczególnie drugiego typu) pozwala przypuszczać, że ich autorzy również zaznali w życiu podobnego stanu zawieszenia – poczucia bezradności i kryzysu. Wydaje się jednak, że ci studenci, między innymi dzięki wsparciu i pomocy osób znaczących, mają już ten stan za sobą bądź też są na ostatnim poziomie *floatingu*, czyli radzą sobie z kryzysem i poszukują drogi wyjścia z niego lub już ją znaleźli.

Próbując podsumować analizę studenckich narracji o uczeniu się w codzienności, można by zapytać – co je łączy? Otóż, nie gubiąc tego, co indywidualne i szczególnie w jednostkowych biografiach żarskich studentów, można powiedzieć, że tym, co jest dla nich wszystkich wspólne, jest kategoria miejsca, z którego się wywodzą, w którym żyją i którego doświadczają. Miejsca, które nie jest tylko przestrzenią geograficzną, ale – jak pisze Jerome Bruner – jest zawiłym konstruktem, którego język dominuje w myślach narratorów. Jego zdaniem, miejsca „pozwalają na coś, dopuszczają coś, umożliwiają”, mają znaczenie kluczowe, kształtując i ograniczając opowiedziane opowieści<sup>26</sup>. Nie inaczej dzieje się w narracjach studentów z regionu przygranicznego, w których miejsce wykracza poza przestrzeń fizyczną i obejmuje także przestrzeń społeczno-kulturową, różne światy ich życia, w których zmagają się oni z codziennymi problemami i z własną tożsamością. Jednocześnie autorzy narracji nadają tym miejscom i własnym w nich doświadczeniom różne znaczenia, co, jeśli przyjąć konstruktywistyczną perspektywę, stanowi potwierdzenie tezy, że – jak pisze Maria Mendel – „miejsca nie są, jakie są, lecz są tym, za co biorą je ludzie”<sup>27</sup>. Autorka pisze o miejscu jako potencjalnie nośnej kategorii mogącej stymulować i wspierać procesy interpretacji, twórczej reinterpretacji oraz kreacji koncentrujących się na miejscu wzorów myślenia pedagogicznego (pedagogiki miejsca).

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 20.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 21.

<sup>26</sup> J. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 12-13.

<sup>27</sup> M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 29.

Wychodząc z założenia, że „miejsca są pedagogiczne”, przedstawia również zarys możliwości, jakie rodzi rozumienie edukacji w ścisłym związku z miejscami. W szczególności zaś koncentruje się na możliwościach krytycznie zorientowanej animacji środowiskowej, w której animator-sprzymierzeniec, nie godząc się na zastany kształt rzeczywistości i pracując na jego zmianę, świadomie podejmuje ingerencję we współzależność człowiek – miejsce.

To, co miejsce daje człowiekowi – pisze M. Mendel – może zostać przezeń odwzajemnione, czyli człowiek może mu nadać określone znaczenie. Znaczenia te można rozpatrywać w aspektach rozwojowych [...], mogą one być nośnikami postępu lub regresu, niszczyć lub ubogacać jednostkowe oraz społeczne biografie<sup>28</sup>.

Stworzenie w regionie przygranicznym uczelni zawodowej jest z pewnością dobrym przykładem likwidacji barier edukacyjnych tam, gdzie dostęp do edukacji wyższej był do niedawna bardzo ograniczony. Tym niemniej trudniejszą i poważniejszą rzeczą jest likwidacja barier wewnętrznych, które, jak pisze Mieczysław Małowski, tkwią w strukturze życia i konstytuują ludzkie biografie<sup>29</sup>. Jego zdaniem, edukacja nie jest interwencją z zewnątrz, lecz tkwi wewnątrz życia każdej jednostki i stanowi zespół jej niezbywalnych jakości poznawczych. Oznacza to też, że charakter i jakość ludzkich biografii kreują pułap szans i możliwości edukacyjnych ludzi. Chodziłoby zatem o tworzenie takich społecznych warunków, w których ludzie dorośli byłiby w stanie korzystać z programów funkcjonalnych wobec ich biografii, wspomagających ich w trudzie wykroczenia poza właściwy im świat życia i nabrania odwagi, zmierzenia się z własną tożsamością<sup>30</sup>. W takiej edukacji z pewnością nie chodziłoby tylko o wiedzę, ale także – a może przede wszystkim – o bardziej podmiotowe i świadome bycie w świecie. Wydaje się, że przynajmniej część moich studentów z miasteczek i wsi regionu przygranicznego po części ten trud już podjęła i jest na dobrej drodze do emancypacji z opresyjnego świata ich życia.

### Biographical Learning of Borderland Students

#### Summary

While referring to the notion of lifelong learning the authoress focuses on the pedagogical perspective of determinants and possibilities of biographical learning by individual social actors. In the article, the concept of learning is understood as a transformation of structures of experience, knowledge and acting within the context of people's life stories and their reality. By referring to the method of educational biography, the authoress describes stages and assumptions of her re-

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 33.

<sup>29</sup> M. Małowski, *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 1.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

search-educational project. It was realized among part-time students in Żary in one of the newest vocational, non state-owned colleges, founded a few years back in the Polish-German borderland. Furthermore, the authoress characterizes the specificity of the borderland region, as well as the socio-professional situation of the participants – inhabitants of towns and villages of the region – whom she describes as "non-traditional" students. In the article, the authoress presents the results of their written biographical narratives, focusing primarily on extracting and describing three different ways of giving meanings and purposes to learning found in Żary students' autobiographies.

**Key words:** biographical learning, borderland region, non-traditional students