Agnieszka Bron

BIOGRAFICZNOŚĆ W BADANIACH ANDRAGOGICZNYCH

Biograficzny zwrot (*biographical turn*) nie ominął badań andragogicznych, przeciwnie – nadał im bardziej dynamiczny kierunek, a nawet można postawić tezę, że wpłynął na rozwój teorii w andragogice. Losy tej metody w historii nauk społecznych są bliskie polskim badaczom, ponieważ to Polak – Florian Znaniecki – przyczynił się do rozpowszechnienia tej metody w Polsce. O tym, jakie miejsce zajmują badania biograficzne w andragogice współczesnej, traktuje między innymi ten artykuł.

Badania biograficzne w badaniach społecznych

Badania biograficzne w naukach społecznych mają tak długą historię jak badania empiryczne w tych naukach. Stosowano je najpierw w antropologii, a nieco poźniej w socjologii, ale to właśnie socjologia miała wpływ na to, jak współcześnie uprawia się badania biograficzne. Rozwój empirycznej socjologii datuje się od 1894roku kiedy to przy nowo otwartym uniwersytecie w Chicago powstał Instytut Socjologii i Antropologii. To właśnie socjologowie chicagowscy rozpoczęli badanie rzeczywistości społecznej takiej, jaka im się przedstawiała, używając metod etnograficznych i w rozwijającym się gwałtownie mieście analizując życie codzienne przeróżnych grup etnicznych. Spotkanie kultury ludowej z kulturą miasta i przemysłu było fascynującym problemem, który badali młodzi socjolodzy pod kierunkiem Roberta E. Parka i Williama I. Thomasa.

Pierwszy raz metoda biograficzna pojawiła się w dziele W.I. Thomasa i F. Znanieckiego *Chłop polski w Europie i Ameryce*[1]. W.I. Thomas zaprosił F. Znanieckiego

[1] W.I. Thomas, F. Znaniecki, *The Polish peasant in Europe and America. A monograph of an immigrant group*, Chicago, 1918-1921. Praca W.I. Thomasa i F. Znanieckiego została przetłumaczona na język polski i wydana w 1976 roku w Warszawie.

do pracy nad dużym materiałem, jaki zebrał od emigrantów polskich w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej i ich rodzin na ziemiach polskich. Jednym z najważniejszych źródeł dokumentów osobistych jako materiału badawczego były listy chłopów polskich, które W.I. Thomas wprowadził do socjologii. Znaniecki wpadł na pomysł dołączenia do tych materiałów jeszcze innego dokumentu, a mianowicie autobiografii, prosząc młodego emigranta w Chicago – Włodka z Konina – o napisanie historii życia. Ten dwustupięćdziesięciostronicowy tekst stał się podstawą, razem z innymi pismami, do analizy i rozważań teoretycznych na temat organizacji, deorganizacji i reorganizacji życia grupy społecznej na jej pierwotnym terytorium i za granicą. Zmiany, jakim taka społeczność lokalna podlegała, przyczyniły się do zrozumienia procesów społecznych zachodzących w grupie i szerzej w społeczeństwie. Dwie najważniejsze kategorie teoretyczne, użyte przez W.I. Thomasa i F. Znanieckiego w ich dziele, to postawy i wartości, te pierwsze to wkład W.I. Thomasa, a drugie – F. Znanieckiego. Wspólne potraktowanie tych dwóch kategorii wpłynęło również na rozwój socjologii.

Zaletą socjologii chicagowskiej w tym okresie był nie tylko rozwój badań etnograficznych, ale również ścisłe powiązanie procesów i rezultatów badawczych z teorią socjologiczną. Antropologia w tym czasie, tak jak dziś etnologia, była ateoretyczna. Z pewnością wpływ teoretycznych rozważań wpłynął na koncepcje andragogiczne i nadal na nie oddziałuje, a zwłaszcza na ideę biograficzności i uczenia biograficznego. Można się doszukać ścisłego związku epistemologicznego i metodologicznego socjologii z badaniami andragogicznymi.

Szkoła chicagowska charakteryzowała się badaniami empirycznymi, w których dominującą rolę odegrały studia przypadków, a te z kolei służyły do lepszego i bardziej wszechstronnego zrozumienia badanego zjawiska, w tym wypadku różnych grup etnicznych w gwałtownie rozwijającym się Chicago (metodę tę wprowadził R. Park). W studiach przypadków zbierano zarówno dane jakościowe, jak i ilościowe (statystyka opisowa). Również rozwój badań biograficznych i ich rozkwit przypada na ten sam okres, czyli lata 1920-1950[2]. Po tym okresie następuje częściowy upadek badań biograficznych i etnograficznych w Stanach Zjednoczonych na rzecz badań kwestionariuszowych, a Chicago i jego socjologia zostają zmarginalizowane. Zamiast nich zaczynają dominować w socjologii i innych naukach społecznych badania opinii

[2] Często socjolodzy chicagowscy koncentrowali się na jednej osobie i jej auto/biografii, np. bezdomnego albo przestępcy, ale również na grupie pierwotnej – rodzinnej czy też etnicznej, zawodowej lub kryminalnej, opisując życie w Chicago.

[3] Dwaj współtwórcy pragmatyzmu znajdowali się na uniwersytecie w Chicago, byli to: J. Dewey i G.H. Mead. Inni pragmatyści to: W. James, C.H. Cooley i C. Peirce.

społecznej i używanie statystki do analizy danych empirycznych, a w teorii dominuje funkcjonalizm (Talcott Parsons). Szkoła chicagowska działała pod dużymi wpływami amerykańskiej filozofii pragmatyzmu i teorii symbolicznego interakcjonizmu zapoczątkowanego przez Georga Herberta Meada[3]. W latach 60. XX w. następuje z jednej strony krytyka szkoły chicagowskiej (zresztą niesłuszna)[4] jako tej, która nie była społecznie radykalna, a z drugiej krytyka wielkich teorii socjologicznych opartych na dedukcji, a nie na rezultatach badań empirycznych. Pojawia się koncepcja teorii ugruntowanej jako metody dochodzenia do teoretycznego zrozumienia zjawisk społecznych przez systematyczne i pogłębione badania empiryczne oraz analizę danych (metoda abdukcyjna)[5]. Koncepcja ta została stworzona przez Anzelma Straussa, wywodzącego się ze szkoły chicagowskiej i symbolicznego interakcjonizmu, oraz Barniego Glasera z Uniwersytetu Columbia w Nowym Jorku – ucznia Paula Lazersfelda – który wprowadził sondaż opinii publicznej.

Lata 70. XX wieku są początkiem ponownego rozwoju badań etnograficznych i biograficznych (teoria ugruntowana), jak również ponownego rozwoju symbolicznego interakcjonizmu. G.H. Mead zostaje na przykład odkryty przez europejskich filozofów (głównie Habermasa) i spopularyzowany w Europie i USA. Badania biograficzne znów stają się interesujące dla socjologów i w 1981 roku wychodzi praca pod redakcją Daniel Bertaux pod tytułem *Biography and Society* na podstawie materiałów z konferencji biograficznej socjologów[6]. Ale dopiero lata 90. przynoszą biograficzny zwrot i zainteresowanie socjologów, pedagogów i antropologów metodą biograficzną. Ten biograficzny zwrot spowodowany jest zainteresowaniem subiektywnością i intersubjektywnością w interakcjach społecznych, co z kolei wiązało się z wpływem takich orientacji, jak: późna nowoczesność, feminizm i społeczny konstruktywizm (to tylko te najważniejsze).

Podczas gdy badania biograficzne przeżywały kryzys, w Polsce cieszyły się od początku, tj. od czasu wprowadzenia ich przez F. Znanieckiego w 1921 roku w Poznaniu, dużą popularnością. Często metodę biograficzną nazywa się „metodą polską" w badaniach socjologicznych. Badania te miały jednak inny charakter – od początku były

[4] Zaangażowanie społeczne socjologów chicagowskich było silne od samego początku. Warto wspomnieć tutaj J. Deweya i G.H. Meada i ich zaangażowanie nie tylko w sprawy oświaty (szkoła laboratoryjna Deweya) i reform społecznych, ale i ich współpracę z Jane Addams i jej sławną społeczną kolonią (social settelment) Hull House, zobacz M.J. Deegan, *Jane Addams and the men of the Chicago school*, 1892-1920, New Brunswick 1988.

[5] B. Glaser, A. Strauss, *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago 1967.

[6] *Biography and Society*, red., D. Bertaux, London 1981. Na konferencji tej występują dwaj polscy socjologowie, obydwaj uczniowie F. Znanieckiego – J. Szczepański i J. Chałasiński.

oparte na dokumentach pisanych przez badane osoby, czyli na autobiografiach. Te natomiast zbierali badacze za pomocą ogłaszanych w prasie konkursów na pamiętniki.

Biograficzne badania w andragogice

Do andragogiki polskiej metoda biograficzna trafiła bardzo szybko w okresie międzywojennym i była stosowana po drugiej wojnie światowej, w postaci pamiętników nauczycieli, racjonalizatorów, samouków, inżynierów itd.[7] Zbierane przez socjologów pamiętniki okazały się również interesujące dla andragogów, gdyż zawierały często bogate dane na temat uczenia się dorosłych, ich sytuacji rodzinnej, ich sfery pracy i wypoczynku. W andragogice europejskiej metoda biograficzna pojawiła się znacznie później głównie pod wpływem badań socjologów i antropologów, a później andragogów i pedagogów, szczególnie w Niemczech, Anglii, Francji i Szwajcarii, choć wpływ metody widoczny jest również wcześniej w badaniach takich andragogów w Ameryce Północnej, jak Jacka Mezirowa czy nawet Allana Tougha[8].

Wczesne badania w andragogice były oparte na biografiach dorosłych studentów i służyły do zrozumienia procesów uczenia się oraz do tworzenia teorii uczenia się. Szczególnie ciekawe są badania Jacka Mezirowa. W latach 70. XX wieku zbierał on biografie kobiet, które w wieku dorosłym powróciły do szkoły wyższej, w tym wypadku Columbia University. Mezirow był zafascynowany ich osiągnięciami i chciał się dowiedzieć więcej, jak przebiega proces uczenia i adaptacji do studiów uniwersyteckich kobiet, które miały długą przerwę w kształceniu formalnym. Na podstawie materiałów biograficznych Mezirow opracował teorię transformacyjnego uczenia się[9]. Inni badacze poszli w jego ślady, potwierdzając teorię zmiany perspektywy w uczeniu się[10], powstała cała szkoła uczenia się transformacyjnego. Innym interesującym przykładem jest Steven Brookfield, który w latach 90. XX wieku w swych badaniach nad wpływem emocjonalności na uczenie się również posłużył się danymi biograficznymi

[7] Np. w 1968 roku wychodzą pod redakcją K. Wojciechowskiego *Pamiętniki prelegentów*. Warszawa 1968.

[8] J. Mezirow i inni, *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco 1990., A. Tough, *The adults' learning projects*, Canada, Toronto 1971.

[9] Od redakcji: W polskiej literaturze występuje pojęcie „teoria transformatywna" i „transformatywne uczenie się", zob. M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 106.

[10] E.W. Taylor, *Analysing research on transformative learning theory*, [w:] *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, red. J. Mezirow 2000, San Francisco, s. 285-328.

dorosłych studentów[11]. W Europie badania biograficzne prowadził przede wszystkim Fritz Schütze, który zainspirował Petera Alheita w jego badaniach nad dorosłymi. Szczególnie interesująca jest kategoria trajektorii, do której nawiążę nieco później. Sama również zajmowałam się badaniami biograficznymi i rozwinęłam kategorie zawieszenia (*floating*), o czym również napiszę w dalszej części tego artykułu.

Dzisiaj najwięcej badań biograficznych prowadzi się w Anglii i w Niemczech. Również tego typu badania prowadzone są w Danii, Francji, Finlandii, Szwecji, trochę we Włoszech i Hiszpanii, i oczywiście w Polsce.

Dynamiczny rozwój badań biograficznych w andragogice przypada na koniec lat 90. XX wieku, szczególnie w Niemczech i w Anglii[12]. Jeśli chodzi o Niemcy, to w odróżnieniu od nowego „biograficznego dyskursu" prowadzonego od od lat 70. i nawiązującego do socjologii szkoły chicagowskiej, nowa debata w pedagogice na temat biografii i historii życia szuka swych źródeł w filozofii, a szczególnie w fenomenologii i filozofii życia, przy czym głównie w pismach Wilhelma Diltheya[13]. Również tzw. teoria indywidualności Ulrika Becka wpłynęła znacząco na refleksyjny zwrot w andragogice, a do obszarów uczenia wprowadziła kategorię „całości życia". Biograficzne badania będące peryferyjnymi stały się nagle centralną domeną naukowej andragogiki[14]. Nowy paradygmat uczenia się niemieccy andragodzy odkrywają przez rekonstrukcję indywidualnego życia jednostki w ponowoczesnych społecznościach[15].

Alheit wyróżnia w niemieckiej andragogice cztery różne, ale mimo wszystko uzupełniające się spojrzenia na procesy i innowacyjne konteksty uczenia. Pierwsze to potrzeba uczenia się przez biograficzne kryzysy. Koncepcja szeroko pojętej terapii Ulrich Overmanna[16] jest przykładem kierunku uznawanego za „pożyteczny" dla pedagogiki dorosłych. Drugie spojrzenie to „towarzyszące" procesy uczenia się, które znalazły trwałe miejsce w teorii i praktyce andragogicznej. Biograficzna komunikacja toruje sobie drogę w dyskusjach nad andragogiką, a szczególnie w kształceniu robotni-

[11] S. Brookfield, *Adult cognition as a dimension of lifelong learning*, [w:] *Lifelong learning. Education across the lifespan*, red. J Field, M. Leicester, Routledge, London 2000.

[12] Zob. *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: perspectives from across Europe*, red. L. West i inni, Frankfurt 2007.

[13] L. West i inni, *Biographical methods and their development in differenet national context*, [w:] *ibidem*.

[14] J. Kade i D. Nittle, *Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener*, [w:] *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, red. B. Friebertshäuser, A. Prengel, Weinheim, München 1977, s. 745-757.

[15] P. Alheit, *Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma" in der Weiterbildung*, [w:] *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*, red. W. Mader, Bremen 1993, s. 343-417.

[16] U. Oevermann, *Professionalisierungstheorie*, Frankfurt a. M.: (Vortragsmanuskript) 1981.

ków, oświacie kobiet, międzykulturowym kształceniu dorosłych i uczeniu seniorów[17]. Trzeci nurt to odkrycie autopojetycznego potencjału w biograficznej samoreferencji (od chilijskich biologów Maturany i Varely)[18]. To w tym nurcie mieszczą się interpretacje biograficzne o charakterze konstruktywistycznym. Właśnie dzięki nim nastąpiła radykalna zmiana procesów dydaktycznych w andragogicznym zwrocie ku biografii. Uczenie jest tu rozumiane jako produkt biograficznych doświadczeń jednostki[19]. I w końcu czwarty kierunek, w którym biograficzne badania zorientowane są na „przyjaznego użytkownika". Tego typu orientacja występuje w badaniach nad profesjonalnością i nad instytucjonalną praktyką, a także nad dydaktyką dorosłych. Koncepcje zarządzania, poradnictwa, dalszego uczenia się i coachingu – wszystkie posługują się biograficznym paradygmatem[20]. Jednym słowem, zwrot ku biografii w niemieckich badaniach andragogicznych jest totalny i obejmuje wszystkie sfery.

W Wielkiej Brytanii również, używając metody biograficznej, badacze nawiązują do różnych tradycji. Podobnie jak na kontynencie i w Skandynawii przede wszystkim obecna jest tradycja szkoły chicagowskiej. Inne to tradycja fenomenologiczna oraz, od niedawna, niemiecka tradycja interpretacji biograficznej. Feminizm, a także symboliczny interakcjonizm i fenomenologia były widoczne w naukach społecznych w Anglii już od lat 60. XX w. Zależność między strukturą i intencjonalnością (podmiotowością, aktorem), która wystąpiła najpierw u Wright Millsa w jego „socjologicznej wyobraźni" (*sociological imagination*), charakteryzuje dziś angielskie badania biograficzne i jest podstawą interpretacji personalnych struktur społecznych. Badania feministyczne przyczyniły się również do wydobycia na światło dzienne doświadczeń życiowych kobiet dotychczas uważanych za marginesowe. Badania te głównie miałych charakter uczestniczący, szczególnie w studiach nad całożyciowym uczeniem się dorosłych[21]. Jeśli chodzi o prace feministyczne, to na uwagę zasługują przede wszystkim badania Barbary Merrill, ponieważ wiążą ze sobą zainteresowania pedagogiką dorosłych i socjologią. Merrill koncentruje się na zagadnieniach kobiet i klasy społecznej, używając biografii jako ilustracji zależności między indywidualnymi i zbiorowymi historiami

[17] H. Behrens-Cobet, N. Reichling, *Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung*, Neuwied, Kriftel, Berlin 1997.

[18] H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesis and Cognition: The realization of the living*, D. Reidel 1980.

[19] R. Arnold, H. Siebert, *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*, Hohengehren 1995.

[20] Pisze o tym P. Alheit [L. West i inni, *Biographical methods and their development in differenet national context*, *op. cit.*]. Por. J. Kade, D. Nittle, *Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener*, [w:] pod redakcją B. Friebertshäuser, A. Prengel, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, München 1977, s. 745-757.

[21] Por. P. Amstrong, *Stories adult learners tell… Recent research on how and why adults learn*, [w:] *Proceedings of the 39th Annual Adult Education Research Conference (AERC)*, red. J.C. Kimmel, San Antonio, San Antonio 1998, s. 7-12; L. West i inni, *op. cit*.

życia[22]. Feminizm wpłynął szczególnie na sposób przeprowadzania wywiadów biograficznych, gdzie rola badacza i badanego jest oparta na ścisłej współpracy. Są badacze, np. Linden West, którzy budują zaufanie oparte na opinii badanego, gdzie zrozumienie, o co w biografii chodzi, jest oparte na dzieleniu się swoimi interpretacjami i pogłębianiu kontaktu między badanym i badaczem przez kilkakrotne powracanie z wywiadem do tej samej osoby[23].

Również w badaniach pedagogicznych stosuje się badania biograficzne, np. badając nauczycieli, jak to robi Ivor Goodson[24]. Po zwrocie ponowoczesnościowym wielu badaczy, np. Prue Chamberlayne, zainteresowało się stosowaniem metody biograficznej[25]. W badaniu uczenia się ludzi dorosłych na uwagę zasługują badania Arlene McLaren i Richarda Edwardsa, w których wykorzystano doświadczenia dojrzałych studiujących kobiet[26]. Od lat 90. XX w. tego typu badania stały się głównym nurtem zainteresowań andragogów angielskich podobnie jak niemieckich[27].

Co to jest biograficzność i narracja?

„Opowieść życia", „narracja", „historia życia" to terminy używane na określenie badań biograficznych. Szczególnie jedno pojęcie – „biograficzność" (*biographicity*) – zadomowiło się w andragogice. Poularność tego terminu wiąże się z jego znaczeniem zawartym w rozumieniu procesów uczenia się człowieka dorosłego.

Biograficzność jest terminem istniejącym w języku niemieckim i zaadaptowanym przez badaczy niemieckich, a spopularyzowanym przez Petera Alheita[28]. Jest on rozumiany jako konstrukcja i rekonstrukcja życia człowieka dorosłego, który zmaga się z różnymi trudnościami i przeszkodami w swoim życiu. Biograficzność określa zdolność człowieka do projektowania swojego życia w zależności od sytuacji i kontekstu, w jakim się znajduje, zawsze na nowo, kiedy opowiada swoją historię życia. W ten sposób życie staje się możliwe do formułowania, formowania, tworzenia

[22] B. Merrill, *Gender, change and identity. Mature women students in higher education*, Aldorshot 1999

[23] L. West i inni, *op. cit*.

[24] I. Goodson, *Studying the teachers' life and work*, „Teaching and Teacher Education" 1994, nr 10, 1, s. 29-37.

[25] P. Chamberlayne, J. Bornat, T. Wengraf, *The turn to biographical methods in social science*, London, Routledge 2000.

[26] A. McLaren, *Ambitions and Realisations – Women in Adult Education*, London 1985; R. Edwards *Mature Women Students: Separating or Connecting Family and Education*, London 1993.

[27] Zob. L. West i inni, *op. cit*.

[28] P. Alheit, *Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education*, [w:] *The Biographical approach in European adult education*, red. P. Alheit i in., Wien 1995, s. 57-74.

i rozwijania, co jest propozycją otwierającą wiele możliwości, a także wypływających z nich konsekwencji. Wiedza o możliwości i potencjale nieprzeżytego życia powoduje, że projekt życiowy każdego z nas przestaje być walką czy zmaganiem, ale staje się wyzwaniem. Oznacza to, że mamy dyspozycje i zdolności ciągłego oczekiwania na nieznane w naszym życiu, co jednocześnie nadaje mu barwy, z porażkami i nagrodami za ciągłe zmagania. Ten potencjał nieprzeżytego życia (*unlived life*) sprawia, że teoria biograficzności staje się ciekawa i przydatna dla andragoga właśnie dlatego, że zawiera nieprzewidziane możliwości uczenia się, jakie się przed nami otwierają, które mogą być atrakcyjne zarówno w teorii (zrozumienie człowieka dorosłego), jak i w praktyce (zawsze zawierającej nową szansę). Teoria biograficzności daje więc nadzieję i perspektywę, która nie jest bez znaczenia, kiedy dorośli przechodzą przez kryzysy, trajektorie czy zawieszenia[29].

„Opowieść", „opowiadanie", „narracja" to pojęcia używane na określenie czynności, kiedy mówimy lub piszemy o jakimś zdarzeniu, w której zawarte są kategorie przestrzeni i czasu, akcji, zdarzenia, spisku i puenty. Narracja występuje w tekstach literackich od bajek do powieści, także w tekstach biograficznych i autobiograficznych. To właśnie dzięki bajkom, dzieki mitom i historiom opowiadanym dzieciom i młodym pokoleniom uczymy się konstruować opowieść, narrację, która ma kilka funkcji – uczymy się dzięki niej struktur językowych, struktur logicznych i zastosowania języka do wyrażenia nastrojów, uczuć i myśli. Te struktury potrzebne są nam, żeby zrozumieć otaczający nas świat zarówno bliski, jak i daleki[30]. Potrzebne są one również do zrozumienia innych, ich zachowań i gestów, jak i siebie samego.

Opowiadanie o życiu pomaga nam odnaleźć znaczenie i sens życia, sens w tym, co robimy, co czujemy, co myślimy, jak działamy, jakie mamy relacje z najbliższymi i z przypadkowo spotkanymi ludźmi, innymi słowy: jacy jesteśmy. Opowiadanie pomaga więc nam używać struktur językowych, wychwytywać sens w tym, co się dzieje, porządkować najbliższy i daleki świat, wewnętrzny i zewnętrzny, pomaga wreszcie uporać się z naszą emocjonalnością. W tym oczywiście mieści się terapeutyczna i „kojąca" funkcja biografii.

Umiejętność opowiadania, narracji kształtujemy od dzieciństwa. To wtedy rozwijają się nasze zdolności językowe i komunikacyjne. W narracji przez użycie języka odnajdujemy sens nas samych i świata. Narracja kształtuje nasz język i interakcję z innymi. Narracja porządkuje i strukturyzuje wyobrażenie o nas samych i świecie nas

[29]Zobacz również: A. Bron, *The price of immigration. Life stories of two Poles in Sweden*, „International Journal of Contemporary Sociology" 1999, nr 36/2, s. 191-203.

[30] J. Bruner, *Acts of meaning*, Cambridge 1990.

otaczającym, uczy zależności przyczynowo-skutkowych. Umiejętność opowiadania i rozumienia opowiadania jest wobec tego konieczna dla zrozumienia sensu życia i siebie samego, jak pisze J. Bruner[31]. Stąd konieczność rozwijania naszych umiejętności już w dzieciństwie, a potem kontynuacja w wieku dorosłym.

Narracja, historia życia, biografia jest podporządkowana pewnej strukturze, na którą natrafiamy, analizując wypowiedzi badanych. Ta struktura rządzi się tymi samymi prawami, jak twierdzi Schütze[32], i jest łatwa do dostrzeżenia, o czym w następnej części tego artykułu.

Metodologia badań biograficznych

W badaniach biograficznych można wyróżnić wiele szkół metodologicznych, jedna z nich – chyba najsłynniejsza – opiera się na tradycji szkoły chicagowskiej, którą charakteryzuje przede wszystkim zastosowanie teoretyczne symbolicznego interakcjonizmu w interpretowaniu danych, ale też i w podejściu do badanej rzeczywistości. To z tego kierunku wyrosła teoria ugruntowana (GT). Różne są rozumienia GT. Pierwsze to tradycyjne oparte na pracy z 1969 roku B. Glesera i A. Straussa, drugie, późniejsze Straussa i Julliet Corbin, które odeszło od pierwotnego wzoru, i najnowsze – wersja kostruktywistyczna Kathy Charmaz[33] jako reakcja na dwie pierwsze i powrót do tradycji chicagowskiej.

W badaniach biograficznych stosuje się zazwyczaj dobór próby oparty na selekcji teoretycznej (to głównie parktyka GT), która polega na dobieraniu aktorów na podstawie ich różnorodności, w trakcie procesu trwania badań. Dąży się do uzyskania stanu nasycenia, kiedy nowe dane już nic ważnego dla zrozumienia problemu badań nie wnoszą. Sam proces badań, zbierania i analizy danych jest oparty na konstruowaniu wciąż nowych hipotez, które w procesie badań się obala, ponieważ pojawiają się nowe dane lub ich nowa interpretacja i w związku z tym przyjmuje się nowe hipotezy. Badania te charakteryzuje również metoda porównywania pojawiających się pojęć, kategorii i ich wyznaczników. Można powiedzieć, że te procedury są także typowe dla szeroko rozumianych badań etnograficznych.

[31] Idem, *Life as narrative*, „Social Research" 2004, nr 71/3, s. 691-710.

[32] F. Schütze, *Pressure and guilt: war experiences of a young German solidier and their biographical implications (Part I)*, „International Sociology" 1992, t. 7, s. 187-208.

[33] B.G. Glaser, A. Strauss, *op. cit*., A. Strauss, J. Corbin, *Basics of qualitative research*, Sage Publications, London 1998; K. Charmaz, *Grounded theory in the 21 century*, [w:] *The Sages handbook of qualitative research* red. N. Denzin, K. Lincoln, S. Yvonna, Sage Publications, London 2005, s. 507-535.

Przy zbieraniu danych biograficznych stosuje się głównie wywiad pogłębiony. Czasami wywiad się powtarza kilkakrotnie w ciągu dłuższego okresu i wtedy są to badania podłużne (*longitudial*), ale zazwyczaj przeprowadza się tylko jeden wywiad. Często badacze przekazują osobie badanej transkrypcję wywiadu zarówno ze względów etycznych, jak i czysto badawczych. Przedmiotem analizy również może być autobiografia spisana na zamówienie badacza, jak np. pamiętniki. Metody przeprowadzania wywiadu także się różnią w zależności od tego, do jakiej szkoły należy badacz. Jeśli opiera się na szkole chicagowskiej i niemieckiej (Schütze) to wywiad składa się z trzech części: 1. swobodna wypowiedź badanego – narracja, kiedy badacz przyjmuje tylko rolę słuchacza, 2. pytania wyjaśniające i uzupełniające do narracji, 3. pytania dodatkowe i pogłębiające. Jeśli technika jest oparta na współpracy między badaczem i aktorem, to wywiad ma charakter dialogu, w którym obie strony są aktywne, i w dużym stopniu polega na sondowaniu (*probing*). Taki wywiad często nosi miano auto/biografii, ponieważ również badacz dzieli się z badanym swoją biografią i powstaje w związku z tym coś nowego. Takie podejście nie jest oparte na selekcji teoretycznej, ale na szukaniu interesujących, innych i bogatych historii życia.

Wywiady najczęściej się zapisuje na taśmie magnetofonowej i *transkrybuje*, ale niektórzy badacze notują wypowiedzi osoby badanej np. Glaser nie używa nagrań, tylko notuje. W pedagogice dorosłych Marianne Horsdal z Danii notuje wypowiedzi badanych. Analiza danych, ogólnie biorąc, polega na wyszukiwaniu tematów i kategorii, i ciągłym sprawdzaniu, czy występują one w materiale, dokonuje się również ich wzajemnego porównywania.

Analizy jakościowe, mimo typowych cech, różnią się[34]. Jedną z dawnych metod jest metoda naturalistyczna Herberta Blumera, który wprowadził pojęcia syntezujące (*syntesizing concepts*). Metoda ta jest oparta na odkrywaniu, szukaniu (*exploration*) pojęć w materiale badawczym i następnie sprawdzaniu, czy też ich kontrolii (*inspection*) w następnej fazie analizy. Najpierw odkrywa się w materiale pojęcia syntezujące, które mogą mieć charakter *invivo*, są więc wyrażone przez osoby badane, albo w języku badacza, czyli teoretycznie sformułowane w języku socjologicznym, które testuje się w drugiej fazie analizy, czyli kontroli. Inną metodą jest metoda analitycznej indukcji (*analitical induction*) wprowadzona przez Znanieckiego i Thomasa w ich pracy o chłopie polskim. Odkrywanie zjawisk zachodzących w materiale badawczym, w tym wypadku zachowaniach grupy społecznej w zmieniających się warunkach, poddawali

[34] Zob. M. Hammersley, *The Dilemma of qualitative method. Herbert Blumer and the Chicago tradition*, London 1989.

obróbce teoretycznej i generalizowali na sytuacje innych grup społecznych. Jeszcze inna to *pattern model*, która tak naprawdę jest inną interpretacją metody Blumera.

Wszystkie te metody Glaser nazywa QDA (*qualitative data analysis*) jako inne od GT, a więc metody ugruntowanej. Czym takim jest metoda ugruntowana? Na czym ona polega? Po pierwsze GT stworzona była jako metoda dochodzenia do teorii z analizy danych empirycznych[35]. Przez to różni się od innych metod jakościowych, których celem jest tylko analiza danych bez żadnych teoretycznych aspiracji. GT to metoda, która nie ma charakteru indukcyjnego, ale jest abdukcją, w której rozumowanie oparte jest zrówno na hipotezach (dedukcja) jak i na indukcji, a więc na rozumieniu wynikającym z danych empirycznych i zależności między nimi, czyli zależności między danymi a teorią[36]. Teoria ugruntowana jest metodologią albo strategią w procesie badawczym nastawionym na generowanie teorii. Charakteryzuje się systematycznym poszukiwaniem teoretycznych wyjaśnień badanego zjawiska i budowaniem teorii. Analityk najpierw przeprowadza otwarte kodowanie przez gruntowną analizę transkryptów słowo po słowie, wiersz po wierszu, szukając pojęć, kategorii i ich wskaźników, które potem zawęża w selektywnym kodowaniu. Jego umiejętności są tym doskonalsze, im lepiej potrafi konceptualizować materiał badawczy[37]. Do tego potrzebna jest z jednej strony intuicja teoretyczna i kreatywność, a z drugiej – teoretyczne podstawy tej nauki społecznej, z której się wywodzi, a więc socjologii, psychologii czy też pedagogiki. Innymi słowy – analityk potrafi myśleć i postrzegać rzeczywistość społeczną w kategoriach nauk społecznych. Proces analizy polega również na stałym prowadzeniu notatek – zarówno analitycznych, jak i teoretycznych (*analitical and theoretical memos*). Stopniowo wynurzają się kategorie podstawowe, najpierw o charakterze konkretnym (*substantive codes*), a poźniej teoretycznym (*theoretical codes*), które analityk sprawdza przez porównywanie materiału badawczego, aż w końcu dochodzi do kategorii centralnej (*core category*), wokół której buduje model, zarys teorii wyjaśniającej i pojęciowo określającej badaną rzeczywistość społeczną. GT prowadzi do sformułowania dwóch rodzajów teorii – teorii konkretnej, dotyczącej tylko tej sfery zjawiska, która się znajduje w badanej rzeczywistości i teorii formalnej, która ma moc generalizującą inne rzeczywistości, teoria wychodzi więc poza obręb badawczy. Oczywiście GT posługuje się nie tylko materiałem biograficznym, ale i innymi

[35] Por. różne rodzaje teorii: A. Bron, M. Schemmann, *Theories and Perspectives in Adult Education Research. An Introduction*, [w:] *Social Science Theories and Adult Education Research*, red. A. Bron, i M. Schemmann, BSIEA Vol. 3, Münster 2002.

[36] Pojęcie abdukcji wprowadził Charles Sanders Peirce, amerykański filozof i matematyk, jeden z twórców pragmatyzmu.

[37] Zob. B. Glaser, *Conceptualisation. On theory and theorising using grounded theory*, [w:] A. Bron, M. Schemmann, *op. cit*., s. 313-335.

danymi uzyskanymi w obserwacji uczestniczącej, analizie dokumentów osobistych i innych.

Biograficzność a uczenie się i zmiana

Teoria biograficzności Petera Alheita jest przykładem zastosowania metody teorii ugruntowanej w poszukiwaniu teoretycznego wyjaśnienia badanego zjawiska, w tym wypadku uczenia się ludzi dorosłych. Alheit stosuje w badaniach zarówno formę wywiadu wprowadzonego przez Schütza, jak i analizuje transkrypty według GT. Na podstawie danych zebranych wśród dorosłych, ale i wcześniejszych teorii socjologicznych, Alheit opisał dwie kategorie ściśle ze sobą powiązane, które występują w życiu każdego człowieka[38]. Pierwsza to kategoria struktury, formy własnego życia narzucona przez normy społeczne i warunki, w jakich człowiek żyje i rozwija się (*structure*). Druga to nasza intencjonalność lub inaczej intencjonalny schemat działania (*subjectivity*). Podczas gdy pierwsza krępuje nas swoimi barierami, druga daje wrażenie, że nasz los zależy tylko od nas samych, że możemy naszym życiem kierować. Według Alheita, każdy z nas ma plan biograficzny, który realizuje w ramach nadanej mu struktury. Zależność dialektyczna między strukturą i intencjonalnością pozwala nam ten plan zmieniać i realizować. Kryzysy, jakich doświadczamy w życiu, wzmagają nasze uczucie bycia odpowiedzialnymi za nie, ale też powodują bezradność w konkretnych sytuacjach. Subiektywność i struktura są dwiema stronami tej samej monety, które wspólnie nadają konstrukcję życiu. Ta z kolei jest związana z procesem uczenia. W czasie uczenia się dwie strony wiążą się w całość wzajemnie od siebie zależną. Uczenie się pokazuje nam nasze możliwości i wizje, a w zależności od nich zmienia się jego rezultat. W ten sposób uczenie staje się przejściowe (*transitional*) i pozwala nam zrozumieć, jak radzić sobie z nowymi informacjami i wiedzą. Nie ma innej wiedzy, według Alheita, niż wiedza przejściowa, tzn. zależna od sytuacji życiowej i zmieniająca się. Dlatego też wiedza może być tylko autentycznie przejściowa, jeśli jest biograficzna.

Teoria biograficzności pozwala na zrozumienie ważnych procesów zmian życiowych w konkretnych kontekstach. Nawet jeśli istnieje granica narzuconej przez nasz kapitał kulturowy czy habitus, w rozumieniu Pierra Bourdieu, struktury, to mimo wszystko wciąż mamy szerokie możliwości działania. Teoria ta wyjaśnia działanie biograficzne jako interakcję ze szczególnym środowiskiem, a jednocześnie to środowisko jako produkt biograficznego działania. Mamy tu do czynienia ze sprzężeniem zwrotnym. Takie traktowanie zależności między jednostką a społeczną strukturą nie jest

[38] P. Alheit, *op. cit.*

oczywiście obce w naukach społecznych i podobne koncepcje istniały już przedtem np. u G.H. Meada[39]. Jego koncepcja wynurzenia, wyłonienia, stawania się (*emergence*) nabiera ważnego znaczenia w rozumieniu, jak się stajemy jednostkami i indywidualnościami i jak rozwija się społeczeństwo. Pojęcie powstawania, czy też wynurzenia (*emergent*) jest identyczne z pojęciem stawania się społecznym (*societal*), jakie występuje w teorii Meada, która wyjaśnia, jak jednostka nieustannnie się angażuje w interakcje społeczne. Społeczny akt czy też działanie odgrywa podstawową rolę w tym procesie.

Sama piszę o uczeniu biograficznym, które zawiera doświadczenia, wiedzę, refleksje i samorefleksję i ogólnie przeżyte doświadczenia (*lessons learned*) zawarte w historiach życia[40]. Używając samoświadomości, uczymy się z naszych biografii przez podsumowywanie, refleksję, samorefleksję i opowiadanie historii innym i sobie samym. Aby nowa wiedza (zarówno faktograficzna, jak i życiowa) stała się naszą wiedzą, musi być ona zinternalizowana, przetrawiona przez biograficzne doświadczenie. Dlatego też narracja, opowiedziana historia, jest najważniejszym instrumentem biograficznego uczenia. Można więc powiedzieć, że nie ma innej wiedzy niż wiedza biograficzna[41].

Trajektoria życia i doświadczenie zawieszenia

Można wymienić kilka teorii jakie wynikają z badań biograficznych i które pełnią istotną rolę w andragogice. Zacznę od koncepcji trajektorii w biografii ludzkiej. Trajektoria jako pojęcie została wprowadzona przez Glasera i Straussa w ich książce o GT i oznaczała proces cierpienia i bezładu w życiu człowieka wynikającego z kryzysu i trwającego do momentu, kiedy kryzys minie (konkretna sytuacja)[42]. Inni socjolodzy (Giddens, Denzin, Bourdieu) pod pojęciem trajektorii rozumieją całe życie człowieka przedstawiające się jako linia wystrzelonego pocisku. Dla Glasera i Straussa, którzy z tym pojęciem wystąpili wcześniej, jest to sprawa przerwania linii życia i okresu cierpienia, które powstało na skutek jakiegoś wydarzenia najczęściej niezależnego

[39] G.H. Mead, *Mind, self and society*, London 1934.

[40] A. Bron, *Floating as an analytical category in the narratives of Polish immigrants to Sweden*, [w:] *Allvarlig debatt och rolig lek. En festskrift tillägnad Andrzej Nils Uggla*, red. M. Bron, E. Szwejkowska, Uppsala 2000, s. 119-132; A. Bron, C. Lönnheden, *Lärande utifrån symbolisk interaktionism*, [w:] *Lärprocesser i högre utbildning*, red. A. Bron i L. Wilhelmson, Stockholm: Liber, 2005, s. 36-50; A. Bron, *Learning, Language and Transition*, [w:] L. West, Linden i inni, red. *op. cit*., s. 205-220

[41] Zob. A. Bron, L. West, *Time for Stories; the emergence of life history methods in the Social Sciences*, „International Journal of Contemporary Sociology" 2000, nr 37/2, s. 158-175.

[42] W tym przypadku trajektoria umierania.

od człowieka. Schütze wychodzi poza rozumienie Glasera i Straussa i traktuje trajektorię jako coś szerszego niż tylko organizacja pracy dotycząca procesu umierania (tzn. tego zjawiska jakie badali). Analizując opowieści życiowe, narracje zbierane od różnych ludzi, dostrzega pewne charakterystyczne typy doświadczeń, które występują w opowieściach życia i które uważa za szczególnie wartościowe dla teoretycznych analiz[43]. Schütze wyróżnia cztery typy – biograficzne plany działania, instytucjonalne wzory postępowania w toku życia, „trajektorie" życia i procesy zmian (pod wpływem twórczej metamorfozy). Trzeci typ doświadczeń – trajektoria życia – jest szczególnie interesujący. Riemann i Schütze, pisząc o trajektorii, traktują ją jako „oznaczające bezładne procesy społeczne i procesy cierpienia". Jednostka ma wrażenie, że nie panuje nad własnym życiem i jest w swoich działaniach popychana przez siły zewnętrzne, które są dla niej niezrozumiałe i obce. Każda trajektoria ma swój prapoczątek, po prostu istnieje jako „układ potencjalny" (każdy może się spodziewać choroby, śmierci najbliższych i swojej, rozwodu, utraty pracy czy też emigracji), następnie widoczny jest stan „»przekraczania granicy« wiodący od sfery działania intencjonalnego do fazy biernego reagowania. Istnieją różne fazy w obrębie trajektorii i – oczywiście – drogi wychodzenia z niej", piszą Riemann i Schütze[44].

Gdy jednostka znajduje się w trajektorii, dalekosiężny plan biograficzny zostaje przerwany i zniekształcony, jak twierdzą Riemann i Schütze, opisując cechy trajektorii biograficznej[45]. Po pierwsze, nieoczekiwane wydarzenia powodują, że jednostka jest nimi tak przytłoczona, że przynajmniej na początku nie może nad nimi panować. Po drugie, ma wrażenie, że zewnętrzne i potężne siły nią kierują i nie jest w stanie tych sił zrozumieć ani kontrolować. Następuje całkowita dezorganizacja życia codziennego. Po trzecie, właściwości i źródła tych zewnętrznych i potężnych sił pozostają dla człowieka przynajmniej częściowo niezrozumiałe. Po czwarte, konsekwencją jest reakcja uwikłania w długotrwały i systematyczny stan braku koncentracji i utrata zdolności do działania i kontrolowania swojej sytuacji. Po piąte, ma się wrażenie odchodzenia od siebie samego, czyli stawania się obcym dla siebie samego, co powoduje próby wglądu w siebie samego i często dramatyczne zmiany w określeniu własnej tożsamości. Po szóste, jednostka ma zachwianą zdolność do nawiązywania i utrzymywania stosunków społecznych, stąd rodzi się niebezpieczeństwo

[43] G. Riemann, F. Schütze, *„Trajektoria" jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych*, „Kultura i Społeczeństwo" 1992, vol. 36 nr 2, s. 89-109; F. Schütze, *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*, [w:] *Biographie und soziale Wirklichkeit*, red. M. Kohli, G. Robert, Stutgart 1984.

[44] G. Riemann, F. Schütze, *„Trajektoria"...*, s. 92.

[45] *Ibidem*, s. 98-99.

izolacji, a zaufanie do innych podlega zagrożeniu. Po siódme, w fazie egzystencjalnego cierpienia świat osoby cierpiącej ma tendencję do zanikania, kurczenia się, co jeszcze bardziej izoluje ją od świata, innych i siebie samej. Po ósme, kumulatywny proces rozstroju zarówno w życiu codziennym, jak i w stosunku do własnej tożsamości i biografii, wyzwala dezorganizację w sytuacjach życiowych i nadaje jej dynamikę. Po dziewiąte, cierpienie jest również szansą na systematyczną refleksję i szukanie siebie samego, jak również odnalezienie własnej tożsamości, świata i znaczących innych. Jest szansą na rozwinięcie pracy biograficznej i poszukiwanie kreatywnych rozwiązań. Efektem takiej pracy może być plan uporządkowania biograficznego w celu opanowania dynamiki bezładu, chaosu, a nawet odkrycia i rozwoju nieznanych dotąd własnych możliwości. Praca nad cierpieniem może w rezultacie prowadzić do twórczego przeobrażenia stanu tożsamości biograficznej.

Inną koncepcją jest biograficzne doświadczenie zawieszenia[46]. Z zebranych przeze mnie biografii ludzi dorosłych wyłoniła się (*emerged*) teoretyczna kategoria zawieszenia, którą w języku angielskim nazwałam *floating.* Zauważyłam, że kiedy znajdujemy się w kryzysie emocjonalnym, socjalnym czy też intelektualnym, nie sposób jest podejmować jakiekolwiek decyzje życiowe, jesteśmy niejako sparaliżowni, jakbyśmy zawiśli i nie byli w stanie podjąć żadnego kroku naprzód. To tak, jakby znajdować się na tratwie i nie móc, ani nie chcieć przewidzieć, w którą stronę ona popłynie. Tratwa niesie nas w nieznane, ale nie jest to dryfowanie, tylko właśnie zawieszenie. Dryfowanie ma negatywny ładunek emocjonalny, podczas gdy zawieszenie jest emocjonalnie obojętne, może zarówno mieć charakter negatywny, jak i pozytywny, ale jest przede wszystkim stanem dynamicznym. W historii życia dorosły przechodzi wielokrotnie przez *floating*. To zawieszenie nie jest tak silne jak trajektoria, gdyż nie ma charakteru tak poważnego cierpienia, a raczej jest zagubieniem.

Życie składa się z kryzysów i konfliktów, a kiedy mamy z nimi do czynienia, wybieramy mechanizmy i strategie zachowania, których nauczyliśmy się w trakcie socjalizacji, w naszym biograficznym uczeniu. W zawieszeniu te strategie nie wystarczają i stajemy się bezradni z problemem, co robić dalej, jaką drogę wybrać.

Zawieszenie oznacza stan, kiedy czujemy się fizycznie (*bodily*) i umysłowo (*mentally*) zawieszeni w próżni. Jest ono konsekwencją problemów powstałych na tle osobistym, emocjonalnym, intelektualnym, fizjologicznym, zdrowotnym lub też jest kombinacją tych wszystkich trudności z podjęciem decyzji, jak żyć dalej, co robić i jak kontynuować swoje życie. Te problemy to konfrontacja z nową kulturą, nowym

[46] A. Bron, *Rozumienie procesów uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2006, nr 4(36), s. 7-24.

środowiskiem, czy to w pracy, czy to w wyniku przemieszczenia lub emigracji, czy na skutek jakiś zewnętrznych zmian. W spotkaniu z innymi, nieznanymi i nowymi warunkami czy sytuacjami, nasze role i tożsamości przestają być tymi, jakich się od nas oczekuje, przestają być dla nas samych ewidentne i stają się po prostu problematyczne. Nowe sytuacje wymagają nowego języka, nowych form zachowania i mogą się wydawać mało wygodne i naturalne. Wydaje się nam, że nie mamy jak kierować naszym życiem, czujemy, że nasza tożsamość traci sens i jest fragmentaryczna.

Większość dorosłych doświadcza zawieszenia, kiedy czują, że nie pasują ani do nowej, ani do starej sytuacji. Czują się, jakby znajdowali się pomiędzy, gdzie podstawowe uczucie bezpieczeństwa jest zachwiane. Zawieszenie może trwać długo, nawet kilka lat. Kiedy nasza perspektywa widzenia świata jest zachwiana i nie wystarcza już, aby w tym świecie czuć się dobrze, rozumieć go, rozumieć innych i siebie samego, znajdujemy się w zawieszeniu. Następuje to np. wówczas, gdy dorośli studenci przeżywają dysonans poznawczy, kiedy stykają się z nową wiedzą, która zaprzecza ich rozumieniu świata, kiedy spotykają się ze studentami i nauczycielami akademickimi, których myślenie i zachowanie jest niezgodne z tym, jak oni sami się zachowują i myślą lub czego się spodziewają. Postawy, wartości i normy społeczne wydają się inne, i jest to po prostu konfrontacja z nową kulturą czy to w szkole wyższej, czy też w nowej pracy, czy wreszcie w szeroko rozumianym społeczeństwie. Takie rozszczepienie o charakterze psychologicznym, emocjonalnym czy poznawczym powoduje początek zawieszenia, a więc stanu, kiedy już nic nie wiemy albo stajemy się niepewni.

Zawieszenie można opisać jako składające się z czterech stadiów. Pierwsze to uczucie niepewności i niepokoju. Pojawia się wtedy problem z podejmowaniem decyzji, ponieważ żadna decyzja nie jest wystarczająco dobra ani żeby kontunuować stan rzeczy, ani by go zmienić. Stojąc na rozdrożu, dorosły jest jakby sparaliżowany i może być w takim stanie długo. W następnej fazie osoba czuje się niepewnie zarówno w środowisku społecznym, jak i wśrod innych ludzi, poczucie bezpieczeństwa jest zachwiane. Jest to stan bardziej emocjonalny i psychologiczny niż fizyczny. Stare przyzwyczajenia i zachowania, sposoby myślenia i działania nie są możliwe. Wszystko dookoła wydaje się obce i nieznane, co powoduje uczucie osamotnienia. W trzeciej fazie przychodzi czas, kiedy jednostka zdaje sobie sprawę, że jest w kryzysie, że dzieje się coś złego, że musi coś postanowić, znaleźć własne terytorium, zaakceptować więc, że życie nie funkcjonuje tak, jak powinno. To jest ważna faza, gdyż tylko ona może doprowadzić do wyjścia z zawieszenia. W ostatniej fazie jednostka decyduje się na działanie, na podjęcie decyzji, gdyż tylko w ten sposób może wyjść z kryzysu.

Koncepcja zawieszenia może pomóc w rozumieniu uczenia się biograficznego, jak i skomplikowanego procesu stawania się i zmiany w osobowości. To w wyniku kry-

zysów, przez zawieszenia zmieniamy naszą tożsamość, naszą wiedzę o sobie samych i świecie.

Konsekwencje biograficzności i badań biograficznych dla andragogów

Biograficzność i uczenie biograficzne jest tylko wtedy możliwe, gdy dysponujemy narracyjną kompetencją, kiedy nauczyliśmy się sztuki opowiadania. Uczenie się opowiadania o zdarzeniach życiowych i o sobie samych rozpoczynamy w dzieciństwie, jak to trafnie zauważył Bruner[47]. Ale kompetencję narracyjną powinniśmy utrwalać, co jest możliwe w życiu codziennym i oczywiście w procesie uczenia się formalnego. To pierwsze zapewniają nam interakcje z innymi, stąd tak ważna rola bliskich, przyjaciół, znajomych i kolegów, to drugie – uczestnictwo w kursach i programach kształcenia. Używanie formy narracyjnej w wykładach i w nauczaniu ogólnie pojętym wymaga zrozumienia i zapamiętywania. Ponieważ forma opowiadania wciąga i daje możliwość przeżycia to powoduje, że lepiej pamiętamy. Trzeba wykorzystywać biograficzne doświadczenia studentów dorosłych i ich kompetencje uczenia się biograficznego w pracy dydaktycznej. Dorośli mają zazwyczaj opanowaną sztukę kohorentnego opowiadania o swoim życiu. Natomiast wśród młodych ludzi opowiadanie historii życia ma często formę fragmentaryczną (przeskakiwanie z tematu na temat, brak ciągłości), co często odzwierciedla ich zewnętrzny świat. Dlatego też praca nad narracją i biograficznym uczeniem się staje się jednym z elementów pracy dydaktycznej andragogów i nauczycieli akademickich.

BIOGRAPHICITY IN ADULT EDUCATION RESEARCH

Summary

Adult education research is a part of biographical turn in social science research. Because of that, both research and theory became more dynamic. Biographical methodology is by no means strange for Polish researchers. Florian Znaniecki introduced the method in sociology and established it in Poland. Starting from 1921 it was used in a form of a written competition (autobiography) amongst different groups. How this method was established in adult education research and how it is used is the focus of this article. First, it concerns the development of biographical research and its popularity in social sciences, followed by the impact of this method upon adult education. Especially, contribution to English and German research is described as it is where the influence is the biggest (West et al.). Third, it touches on the issues of biographicity and narration. It is followed by the methodology of biographical research with emphasis on both collection and analysis of biographical data; there are also named different QDAs (Qualitative Data Analysis) as well as Grounded Theory.

[47] *Ibidem*.

Fifth, the focus is on biographicity and biographical learning with Peter Alheit's research taken into particular account. Afterwards, two theoretical contributions based on biographical data are presented in depth – biographical trajectory as a concept of suffering (Glaser & Strauss, Riemann & Schütze), and floating as a concept of going through crises in life (A. Bron). These are the concepts which contributed to biographical learning, to understanding changes in life and struggling with own identity. Finally, the consequences of biographicity and biographical research for adult educators are discussed.