

Ewa Skibińska

Dydaktyka biograficzna : nowy obszar poznawczy andragogiki czy nowa utopia?

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli
społeczno-pedagogicznej nr 2 (46), 51-70

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

EWA SKIBIŃSKA

Uniwersytet Warszawski

Dydaktyka biograficzna – nowy obszar poznawczy andragogiki czy nowa utopia?¹

Dydaktyka, jako subdyscyplina pedagogiczna, ma od dawna ugruntowaną i niekwestionowaną pozycję w naukach społecznych. W ciągu wielu lat, jakie minęły od wydania *Wielkiej dydaktyki* Jana Amosa Komeńskiego (1657), wypracowała co najmniej kilka systemów dydaktycznych (wywodząc je z różnych koncepcji filozoficznych czy psychologicznych), wyodrębniła dydaktykę ogólną i dydaktyki szczegółowe (metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów). W jej obszarze zmieniały się teorie nauczania i pojawiały coraz to nowe (początkowo o charakterze eksperymentalnym) rozwiązania praktyczne. W kręgu jej zainteresowania znajdowały się zawsze kształcące się dzieci i młodzież.

Andragogika, zainteresowana wyłącznie szeroko rozumianą edukacją ludzi dorosłych, w porównaniu z dydaktyką może być zaliczana do młodych dyscyplin naukowych. Jej dynamiczny rozwój następował w ciągu ostatnich 50–60 lat, a warto pamiętać, że w Polsce dopiero w okresie międzywojennym dyscyplina ta została wyodrębniona z pedagogiki społecznej przez Helenę Radlińską. Ilekroć andragogika w kręgu swoich dociekań naukowych i praktycznych rozwiązań sytuuje uczącego się dorosłego człowieka, tylekroć wkracza w obszar dydaktyki. Podobnie dzieje się również obecnie, gdy w obszarze zainteresowań andragogicznych pojawia się dydaktyka biograficzna.

Dydaktyka biograficzna wpisuje się w szereg nowych dziedzin wiedzy, jakie pojawiły się w ostatnich latach i jakie dynamicznie się rozwijają. Przykładem niech będą

¹ Tekst powstał na kanwie wykładu przygotowanego i wygłoszonego przez autorkę w Uniwersytecie Zielonogórskim dla uczestników Letniej Szkoły Młodych Andragogów 14 maja 2008 roku.

choćby takie, jak: biologia molekularna, inżynieria genetyczna, kognitywistyka, nanotechnologia², spintronika³. Wydaje się, że dydaktyka biograficzna może stać się nowym obszarem zainteresowań andragogiki, chociaż na obecnym etapie jej rozwoju skłania wiele osób do przyjęcia sceptycznej postawy, budzi wiele kontrowersji, rodzi więcej pytań, niż udziela odpowiedzi. Czy zatem uprawianie dydaktyki biograficznej, traktowanej jako subdyscyplina naukowa, specyficzny obszar zainteresowań andragogicznych, jest zasadne i czy jest możliwe? Na tak sformułowane pytanie poszukiwać będę odpowiedzi w niniejszym tekście. I choć dydaktyka biograficzna zdaje się obejmować zagadnienia zarówno biograficznego uczenia się, jak i kształcenia przez biografie (o czym niżej), mnie interesować będzie stosowanie jej szczególnie w kształceniu osób dorosłych, które są studentami. Z tym bowiem gronem związane są moje osobiste doświadczenia dydaktyczne.

Podjmując rozważania na temat dydaktyki biograficznej, skoncentruję się na poszukiwaniu odpowiedzi na trzy pytania szczegółowe:

- a) na czym polega specyfika dydaktyki biograficznej?
- b) czym charakteryzuje się proces kształcenia proponowany przez dydaktykę biograficzną?
- c) na jakich podstawach teoretycznych może być budowana dydaktyka biograficzna?

Mniemam, że podjęcie tego zadania pozwoli zbliżyć się do określenia tożsamości dydaktyki biograficznej.

Dydaktyka biograficzna w ujęciu Olgi Czerniawskiej

Termin „dydaktyka biograficzna” oraz rozważania na ten temat do polskiej andragogiki wprowadziła O. Czerniawska. Dlatego też jej rozumieniu istoty dydaktyki biograficznej zostanie poświęcona pierwsza część moich rozważań.

Swoje przemyślenia na temat dydaktyki biograficznej prezentuje badaczka głównie w pracy *Szkice z andragogiki i gerontologii* (Czerniawska 2007). Zdaniem autorki,

²Nanotechnologia (z gr.) – dziedzina nauki i inżynierii materiałowej zajmująca się kontrolowanym wytwarzaniem nanostruktur (struktur materialnych składających się z elementów, których wielkość zawiera się w granicach od kilku do kilkuset nm) i nanomateriałów oraz metodami służącymi do ich badania i modelowania, <http://encyklopedia.pwn.pl/lista.php?co=nanotechnologia>, 30.08.2008.

³Spintronika (z ang.) – interdyscyplinarna dziedzina wiedzy, której głównym zadaniem jest poznanie zjawisk fiz. wynikających z posiadania przez elektron (lub inną cząstkę) spinu i związanego z nim momentu magnet. (magnetyzm), a także projektowanie i konstruowanie przyrządów, które wykorzystywałyby te zjawiska, <http://encyklopedia.pwn.pl/lista.php?co=spintronika>, 30.08.2008

dydaktyka biograficzna⁴ jest dydaktyką alternatywną wobec tej dydaktyki, jaką znamy, która wyznacza standardy polskiemu systemowi oświaty. Dydaktyka biograficzna nie jest jednak *sensu stricto* ani dydaktyką ogólną, ani dydaktyką przedmiotu. Cechą odróżniającą ją od ogólnej dydaktyki jest proponowana tu inna droga uczenia się, tzw. uczenie się miękkie, rozumiane jako uczenie się przez życie i doświadczenie. Jest to ujęcie uczenia się charakterystyczne dla koncepcji całościowego uczenia się człowieka. Miękkie uczenie się jest ukierunkowane, jak stwierdza autorka, na (...) *rozwój emocjonalny, refleksyjność, kreatywność jednostki. Edukacja, która jest ukierunkowana na podmiot, na słuchanie uczestników i wzajemne słuchanie siebie. Rozwija przez to empatię i prospołeczne postawy. Sprzyja tolerancji, ma funkcję terapeutyczną i kreatywną* (Czerniawska 2007, s. 105). Nie jest to zatem uczenie się sformalizowane czy też edukacja, która w centrum swoich zainteresowań sytuuje kształcenie kompetencji instrumentalnych, ale taka, której cele wyznaczają – zdaniem O. Czerniawskiej – cztery filary edukacji zaproponowane w tzw. raporcie Delorsa (1998). Za najważniejsze w tym kontekście uznaje się kompetencje związane z samodzielnym uczeniem się, komunikacją między ludźmi, byciem w świecie (Czerniawska 2007). Dydaktyka biograficzna pozwala zatem zrealizować idee, których nośnikami są te cztery filary edukacji dla XXI wieku.

U podstaw konstruowania dydaktyki biograficznej znajdują się, jak stwierdza O. Czerniawska, te założenia dotyczące uczenia się, które wskazują na zmianę sposobu myślenia o uczeniu się dorosłych. Jest to potraktowanie człowieka jako jednostki autonomicznej, posiadającej wystarczające kompetencje, aby być organizatorem własnego procesu kształcenia. Zauważenie zaś, że proces uczenia się jest uwikłany w indywidualne biografie, rodzi zainteresowanie badaczy i osób analizujących swoją biografię, wpływem sytuacji życiowych oraz towarzyszących im przeżyć na proces uczenia się. Zrozumiałe staje się zatem zainteresowanie dydaktyki biograficznej badaniami biograficznymi w odniesieniu do edukacji. Dostrzega się bowiem współzależność postaw, doświadczeń, przeżyć człowieka i jego procesu uczenia się. I wreszcie zauważa się to, że w procesie kształcenia nauczycielowi przypada rola tzw. twórczego przywódcy, który podejmuje zmienne role (funkcje): instruktora, nauczającego (przekazującego wiedzę), animatora, towarzysza, uczestnika wspólnych poszukiwań.

Podstawą dydaktyki biograficznej czyni O. Czerniawska badania biograficzne, które w szeroko rozumianej edukacji dorosłych pełnią wobec osób zajmujących się swoją biografią funkcje poznawcze, terapeutyczne oraz naprawcze. Wywiadom biograficznym, prowadzonym przez studentów O. Czerniawskiej przypisuje rozliczne walory edukacyjne. Uważa, że inspirują one do poznawania i analizy historii rodzinnej, stymulują do samoedukacji, skłaniają do uruchomienia procesów przypominania mi-

⁴ O. Czerniawska zamiennie stosuje termin *dydaktyka autobiograficzna*. Znacznie częściej jednak posługuje się określeniem *dydaktyka biograficzna*.

nionych wydarzeń i sytuacji oraz rozumienia ich znaczenia dla całego przebiegu życia. Ten ostatni walor wywiadów biograficznych nazywa autorka „oczyszczaniem pamięci”. *Wydaje się, że w tym oczyszczaniu pamięci tkwi najistotniejszy walor dydaktyki biograficznej* (tamże, s. 67).

Autorka, czyniąc badania biograficzne podstawą dydaktyki biograficznej, odwołuje się przede wszystkim do koncepcji metody biografii edukacyjnej P. Dominicè (2006) – profesora Uniwersytetu w Genewie, który w procesie kształcenia studentów wykorzystuje analizy ich własnych biografii edukacyjnych⁵. W procesie tym studenci występują w podwójnej roli: badaczy i osób badanych. Można jednak mówić nawet o potrójnej roli, jeśli uznamy za taką rolę studenta, który uczy się rozumieć własny proces uczenia się. Efektem pracy studenta jest wiedza, skonstruowana przez niego w wyniku przeprowadzonego badania (analizy) fragmentu własnej biografii edukacyjnej. Analizę tę student przeprowadza, poszukując rozwiązania problemu, jaki na początku procesu uczenia się sformułował.

Z analizy tekstów można wnioskować, że dydaktyka biograficzna jest uprawiana – zdaniem uczoney – zawsze wtedy, gdy przedmiotem rozważań studentów stają się jakieś aspekty historii życia człowieka (osób badanych przez studentów lub ich samych). Owe historie życia mogą być prezentowane różnie: poprzez pamiętniki, dzienniki, listy, treści przeprowadzonych wywiadów. Ilekroć znajdują się one w kręgu zainteresowań studentów podczas zajęć dydaktycznych, tylekroć można mówić o kształceniu mieszczącym się w dydaktyce biograficznej. Jako przykłady takiego stosowania dydaktyki biograficznej autorka przywołuje prowadzone przez siebie seminaria licencjackie i magisterskie, których tematyka związana była m.in. z pamięcią dzieciństwa, pamięcią szkoły, drogami edukacyjnymi osób dorosłych, wydarzeniami osobistymi i globalnymi. Podkreśla możliwość stosowania tak pojętej dydaktyki biograficznej w pracy z osobami starszymi, zwłaszcza w uniwersytetach trzeciego wieku. Odwołując się do przykładów stosowania dydaktyki biograficznej za granicą wskazuje na kolejne kręgi możliwych odbiorców: osoby borykające się z biedą, mające problemy zawodowe czy poczucie beznadziejności swojej sytuacji życiowej, doskonalących się nauczycieli. Uznaje zasadność i realność stosowania dydaktyki biograficznej w kształceniu na odległość (Czerniawska 2007).

Słowami-kluczami do zrozumienia istoty dydaktyki biograficznej są: dorosły, historia, edukacja, życie, formacja. Mają one fundamentalne znaczenie w tworzeniu podstaw dydaktyki biograficznej.

Dorosłość rozumiana jest przez O. Czerniawską jako zjawisko złożone. Nie jest stanem osiąganym przez człowieka w jakimś momencie jego życia, ale wymiarem odnoszącym się do całego życia i osiąganym przez życie. Sposób życia człowieka, różnorodne sytuacje, w jakie zostaje uwikłany, stają się czynnikami formującymi jego

⁵ *Biografia edukacyjna nie jest ani autobiografią, ani historią całego życia. Jest ona wersją historii życia, którą dorosły ma stworzyć, by móc zastanowić się nad przebiegiem procesu własnej nauki* (Dominicè 2006, s. 190).

osobowość w aspekcie dorosłości. Kategoria *dorosłość* nierozzerwalnie wiąże się z kategorią *rozwój* i ma charakter wartościujący. Udziałem człowieka dorosłego może być rozwój, stagnacja bądź regres. To oznacza, że można dokonywać oceny dorosłości, przyjmując za punkt odniesienia akceptowany w danym społeczeństwie jej wzór i wzorzec. Autorka opisując taki pożądany wzorzec w obszarze duchowym, emocjonalnym, społecznym, zawodowym, moralnym, tożsamościowym dość szeroko określa granice pożądanych zachowań człowieka. Pisze m.in.: *Człowiek dorosły umie odpowiadać na pytania dotyczące siebie jako osoby, członka społeczeństwa i istoty Uniwersum. Jest przygotowany do wykonywania wybranego zawodu. Umie podnosić swoje kwalifikacje zawodowe, umie dokonywać wyboru wartości moralnych, filozoficznych i politycznych. Umie określić swoje miejsce w świecie. Jest zdolny do obiektywnej oceny siebie i innych. Dorosły jest aktywnym uczestnikiem interakcji społecznych. W miarę upływu lat dochodzi do szczytu swoich osiągnięć. Rozwija stale swoje kompetencje, wzbogaca wiedzę o sobie, innych i świecie, jest otwarty na zmiany, chce się rozwijać, rozumie potrzebę doskonalenia się aż do granic życia* (tamże, s. 14). Tak rozumiana dorosłość jest przez autorkę traktowana w kategoriach paradygmatu: *Paradygmatem jest dorosłość jako zjawisko złożone i tworzone w trakcie życia i przez życie* (tamże, s. 53).

W kwestii dorosłości O. Czerniawska prezentuje podejście, które od wielu lat wyraźnie dominuje w andragogice. Dorosłość nie jest pojmowana jako możliwe do osiągnięcia *status quo*, zamykające okres przeddorosłości, lecz jako zmieniająca się w czasie wartość o dużym potencjale rozwojowym, dotycząca wszystkich aspektów ludzkiej egzystencji. Potencjał ten w różnym stopniu jest wykorzystywany przez człowieka.

Przywołując **historię** (kolejne słowo-klucz), O. Czerniawska zdaje się odnosić to pojęcie do dwóch obszarów (rodzajów zjawisk): historii życia człowieka skonstruowanej w narracji oraz do trzech wymiarów czasu (przeszłości, teraźniejszości i przyszłości). Zajmując się historiami życia, które człowiek opowiada (opisuje), autorka rozróżnia biografie i autobiografie. Z analizy treści można wnioskować, że przyjmuje to rozróżnienie za P. Dominicè, który o biografii mówi wówczas, gdy człowiek opracowuje swoją historię życia (bądź jej wybrane fragmenty) zainspirowany przez kogoś, natomiast autobiografia powstaje wówczas, gdy tę samą historię opowiada pod wpływem własnej, indywidualnej decyzji. O. Czerniawska zauważa, że skonstruowanie biografii i autobiografii wymaga od człowieka podjęcia takich samych działań – uruchomienia pamięci i przywołania faktów z własnej przeszłości, ich uporządkowania w czasie. Autobiografia, zdaniem autorki, powstaje dzięki samoobserwacji stanów wewnętrznych przez człowieka, który w tym momencie zajmuje wobec nich pozycję zewnętrznego obserwatora, wymagającą od niego dużej dozy obiektywizmu. W efekcie człowiek staje się świadomy samego siebie⁶. Skonstruowanie autobiografii wyma-

⁶ O. Czerniawska osiągnięcie świadomości siebie nazywa uzyskaniem wiedzy autobiograficznej. Nie jest to jednak wiedza autobiograficzna w rozumieniu T. Maruszewskiego (2005), który pojmuje ją jako

ga odwagi, wysiłku i wytrwałości narratora, ale trud ten jest opłacalny, ponieważ daje człowiekowi szansę rozwoju. Poprzez opowiadanie historii człowiek kształtuje własną tożsamość; „staje się” poprzez historie, które przywołuje.

Autobiografia ma charakter subiektywny, jest podstawą konstruowania biografii⁷. Szczególną rolę przypisuje autorka biografiiom w umożliwianiu człowiekowi zbilansowania własnego życia, dokonania podsumowania osiągnięć i porażek. Wydaje się, że preferowaną przez autorkę biografią jest biografia edukacyjna⁸, poprzez której konstruowanie autor odnajduje czynniki wewnętrzne i zewnętrzne związane z jego własną aktywnością, a także z aktywnością podejmowaną wobec niego przez różnych ludzi i instytucje. Człowiek, aby poznać siebie, musi dokonać analizy i oceny tych dwóch rodzajów wpływów na aktualny kształt swojej osobowości.

Autorka zdaje sobie sprawę z roli pamięci w konstruowaniu biografii, ale także z jej zawodności. Wskazuje na tzw. wyspy pamięci – zachowane zdarzenia i przeżycia znaczące, które człowiek przywołuje, budując historię swojego życia. Nie wszystko jednak człowiek chce wydobywać z pamięci ze względu na towarzyszące wspomnieniom trudne, często wręcz traumatyczne doznania. Z jednej strony niepamięć pewnych fragmentów życia jest konieczna dla funkcjonowania człowieka, dla zachowania przez niego równowagi psychicznej, z drugiej zaś jest swoistą przeszkodą w tworzeniu obrazu pełnej biografii. Podejmując jednak trud jej przygotowania autor może spróbować dotrzeć do tych pokładów pamięci, które do tej pory były przez niego zamknięte.

Zajmując się historią w drugim ujęciu, O. Czerniawska zwraca uwagę na wymiar historyczny ludzkiego życia⁹. Czas, w którym tworzy się historia człowieka, jest nierozdzielnie związany z czasem historycznym, okresem dziejowym i z przestrzenią w sensie geograficznym (określone miejsce na Ziemi). W indywidualnych historiach życia, oprócz wydarzeń osobistych, opowiadane są wydarzenia o zasięgu ponadindywidualnym. Choć poszczególne osoby te same wydarzenia o charakterze globalnym bądź lokalnym przeżywają i relacjonują odmiennie, to czas historyczny tworzy wspólne ramy pamięci dla danego pokolenia. *Czas historyczny jest czasem osobistym, jednostkowym, czas ego, czas życia. Świadczenie tych samych wydarzeń historycznych*

doświadczaną historię osobistą. Składnikami tak rozumianej wiedzy autobiograficznej są: wiedza okresów życia, zdarzeń osobistych i zdarzeń specyficznych. Wiedza autobiograficzna dla T. Maruszewskiego jest synonimem pamięci autobiograficznej.

⁷ *Każda biografia opiera się na autobiografii, na świadomości podmiotowej, subiektywnej* (Czerniawska 2007, s. 56).

⁸ Autorka wyróżnia różne typy autobiografii: zawodowe, rodzinne, rodzicielskie, edukacyjne, polityczne, które inaczej można nazwać tematycznymi (Czerniawska 2007, s.121).

⁹ O. Czerniawska (2007, s. 71) pisze, że życie człowieka przebiega w dwóch wymiarach: zewnętrznym i wewnętrznym. Zewnętrzny wymiar życia ma charakter historyczny (dokonuje się w określonym czasie i środowisku społeczno-kulturalnym), natomiast wymiar wewnętrzny – subiektywny (dokonuje się w indywidualnym środowisku zbudowanym z przeżyć, wartości, emocji, zwyczajów i obyczajów).

relacjonują je inaczej (tamże, s. 119). Zwykli ludzie w swoich biografjach i autobiografiach występują w roli świadków historii¹⁰. W biografjach (autobiografiach) poprzez opowiadanie indywidualnych historii życia narratorzy konstruują również historie ludzi żyjących w tym samym czasie i w tym samym miejscu.

W dydaktyce biograficznej zmienia się rola **edukacji**, której zadaniem nie jest wyłącznie dostarczanie człowiekowi wiedzy. Edukacja ma nauczyć człowieka, jak żyć, a to oznacza, że ma nauczyć go budowania tożsamości, rozumienia siebie i czasu, w którym żyje, wykorzystywania doświadczeń życiowych, bilansowania swojego życia. Człowiek ma nie tylko stać się użytkownikiem wiedzy gotowej, ale współtwórcą tej wiedzy. Edukacja spostrzegana jest przez O. Czerniawską jako proces dokonujący się przez całe życie człowieka. W procesie tym samo życie, a więc zdobywane doświadczenia, obserwacje, przeżywane zdarzenia, procesy i fakty są szczególnym nauczycielem.

Całozyciowe uczenie się człowieka stało się przedmiotem zainteresowania andragogiki dopiero w latach 90. ubiegłego stulecia. Wcześniej myślenie o edukacji dorosłych podporządkowane było rozważaniom o procesie nauczania lub (później) nauczania-uczenia się. Obecnie, stwierdza autorka, andragogikę interesuje przebieg procesów uczenia się na trajektorii biografii człowieka, zauważana jest ich dynamika i ewolucja. Odwołanie się tutaj do uczenia się zgodnie z założeniami dydaktyki biograficznej ma pozwolić człowiekowi odkryć *własną wychowywalność* (można zaryzykować stwierdzenie, iż oznacza to odkrycie potencjału własnego rozwoju), co w konsekwencji doprowadzi go do uczenia się pod wpływem osobistej aktywności i refleksyjności; (...) *przemiany od bycia kształconym do samodzielnego kształcenia się, od oczekiwania na działanie z zewnątrz do własnej aktywności i refleksyjności* (tamże, s. 54). Zadaniem podstawowym edukacji jest bowiem wspieranie człowieka w jego indywidualnym, harmonijnym rozwoju, co w konsekwencji ma doprowadzić do przeżywania satysfakcji z własnego życia. Człowiek musi jednak być świadomym i aktywnym współtwórcą tego procesu.

W tak rozumianej edukacji istotną rolę będą odgrywały relacje między ludźmi. Autorka podkreśla, że edukacja dokonuje się w relacjach między jednostkami, jednostkami i grupami, między ludźmi pełniącymi różne funkcje. Edukacja – jej zdaniem – jeśli nawet koncentruje się na procesach uczenia się indywidualnego, wręcz wymaga istnienia relacji międzyosobowych.

Istotne znaczenie w procesie edukacji przypisuje więc autorka dokonywanej przez jego uczestników ewaluacji tego procesu. Przedmiotem oceny uczących się miałyby być zarówno treści, jak i organizacja oraz prowadzenie zajęć. Jest to pogląd tożsamy z poglądem i praktyką edukacyjną P. Dominicè, do którego koncepcji autorka odwołuje się wielokrotnie.

¹⁰ Historycy utracili monopol na opisywanie przeszłości. Historia jest nie tylko kolektywna. Historia indywidualna i pamięć indywidualna zyskały znaczenie dzięki mediom. Jednostki są świadkami przeszłości (Czerniawska 2007, s. 123).

Właściwą formą organizacyjną dla wykorzystania dydaktyki biograficznej w edukacji są – zdaniem O. Czerniawskiej – warsztaty biograficzne. Uczona definiuje je (...) *jako jedną z form dydaktyki aktywizującej, twórczej, kreatywnej, postrzegającej uczących się uczestników jako osoby posiadające doświadczenie życiowe i wiedzę niepowtarzalną, swoistą, którą każdy, jeśli tego chce, może się podzielić ku pożytkowi pozostałych uczestników warsztatu. Warsztaty stymulują wspólne poszukiwanie odpowiedzi i rozwiązań określonych problemów, analiz indywidualnych doświadczeń, wypowiedzi czy stwierdzeń. Wspólne poszukiwania odpowiedzi na określone pytania, w oparciu o wiedzę, doświadczenie życiowe, przemyślenia i refleksje to istota warsztatów biograficznych* (tamże, s. 99).

Zgodnie z istotą zajęć warsztatowych aktywną „stroną” na zajęciach są ich uczestnicy, a osoba prowadząca zajęcia jest również ich współuczestnikiem (nie pełni wyłącznie funkcji obserwatora i organizatora pracy innych). Wydaje się, że specyfika zajęć warsztatowych wiąże się z zespołowym (wspólnym) wykonywaniem zadań. W tym celu wykorzystuje się indywidualne możliwości uczestników tkwiące w ich doświadczeniach życiowych; zakłada się jednak pełną ich dobrowolność w ujawnianiu i odwoływaniu się do tych doświadczeń. Forma, jaką są warsztaty biograficzne, mieści się w formule edukacji miękkiej.

Kolejnym słowem-kluczem do zrozumienia istoty dydaktyki biograficznej jest **życie**. O. Czerniawska zwraca uwagę na edukacyjne znaczenie codziennego życia człowieka. Ujmując edukację, która ma całożyciowy charakter, która dokonuje się w trakcie życia i przez życie, nadaje odpowiednio wysoki status (w kategorii paradygmatu) egzystencji człowieka, występującej w roli swoistego nauczyciela. Edukację całożyciową autorka określa mianem *roztopionej w świecie życia* (tamże, s. 28). Codziennosc jest źródłem doświadczeń, a samo doświadczenie uznane zostaje za odgrywające w uczeniu się podstawową rolę.

O. Czerniawska nie neguje znaczenia wiedzy zdobywanej w sposób tradycyjny, sformalizowany, zinstytucjonalizowany, potwierdzonej przez kolejne dyplomy i świadectwa, ale uznaje ją za niewystarczającą. Podkreśla wartość zdobywanych samodzielnie, w toku życia, szerokich kompetencji. Jej zdaniem, człowiek ma świadomość wpływania codzienności na jego proces uczenia się, jednak na ogół nie poddaje go refleksji, stąd sposób, w jaki uczenie się człowieka dokonuje się w jego środowisku życia, można poznać dopiero poprzez narracje autobiograficzne (tamże, s. 107).

Ostatnim słowem-kluczem, wymienionym przez O. Czerniawską, jest **formacja**, które odnosi się do procesu samopoznania i formowania się człowieka. Na drodze do „budowania samego siebie” (indywidualnej tożsamości) dokonuje się przejście człowieka od procesu edukacji do autoedukacji (utożsamianej zresztą przez autorkę z pojęciem formacji). Proces wzrastania człowieka (jego rozwoju) zależy przede wszystkim od jego indywidualnego wysiłku. O. Czerniawska pisze: *Jednostka sama tylko może kształtować siebie. Nikt za nią nie może rozwijać się ani uczyć. Można*

pomóc w uczeniu się, nauczyć uczyć się, ale samo uczenie się, jak i rozwój, wzrost, jest procesem samodzielnym (tamże, s. 17). Inni ludzie mogą jedynie wspierać starania jednostki.

Proces autoedukacji, zdaniem O. Czerniawskiej, skutecznie uruchamia (inicjuje) opracowywanie biografii. Stąd też kluczowe znaczenie przyznaje autorka relacjom badacza i narratora w procesie badawczym o charakterze biograficznym oraz procesom refleksji i autorefleksji. Biografia jest drogą do poznania siebie. W efekcie człowiek zyskuje wiedzę autobiograficzną, rozumianą przez autorkę jako świadomość siebie.

Podsumowując, słowa-klucze, wokół których można budować dydaktykę biograficzną (dorosły, historia, edukacja, życie, formacja), wskazują na obszary poznania (poszukiwań) wzajemnie się przenikające, a jednocześnie dopełniające, o niezbyt wyraźnie zaznaczonych granicach. Najkrócej można powiedzieć, że w dydaktyce biograficznej przedmiotem zainteresowania jest indywidualna biografia jako przywołana refleksyjnie historia życia człowieka, związana ściśle z miejscem i czasem. Człowiek prezentując tę historię w narracjach, konstruuje samego siebie (swoją tożsamość), dążąc nieustannie do własnego rozwoju. Wszystko to składa się na proces edukacji, w którym bieg i treść życia człowieka odgrywają podstawową rolę.

O. Czerniawska zajmując się zagadnieniem dydaktyki biograficznej, poszukuje dla niej podstaw metodologicznych. Odnajduje je przede wszystkim w konstruktywizmie. Po pierwsze, pozwala on zauważyć, że tworzenie własnej biografii nie dokonuje się w próżni, ale w środowisku życia człowieka, w którym funkcjonują także inni ludzie („byty egzystencjalne”). Po drugie, pozwala dostrzec, że samopoznanie dokonuje się poprzez język, który jest narzędziem konstruowania przez człowieka narracji biograficznych (w narracjach człowiek konstruuje swoją biografię)¹¹. Po trzecie, pozwala uznać, że przedmiotem poznania jest uczenie się człowieka w jego środowisku życia. Człowiek ma swoje specyficzne miejsce do życia, które zagospodarowuje; w tym miejscu tworzy swoją biografię. I po czwarte, system poznawczy człowieka powstaje w jego relacjach społecznych z różnymi ludźmi.

O. Czerniawska uważa, że dydaktyka biograficzna bliska jest dydaktyce J. Deweya, zwłaszcza w kwestiach: podkreślania aktywności ucznia w procesie nauczania, zasadności poszukiwania dialogu nauczyciela z uczniem, docierania do prawdy oraz przeprowadzania ewaluacji procesu edukacyjnego. Autorka wręcz utożsamia dydaktykę biograficzną z dydaktyką J. Deweya¹².

¹¹ O. Czerniawska odwołuje się do poglądów P. Ricouera, który uważa, że narracja, aby mogła zaistnieć, potrzebuje nie tylko słuchacza i czytelnika, ale też narratora-podmiotu, który dysponując językiem, opowiada o swoich doświadczeniach, przeżyciach, sytuacjach życiowych; przekazuje swoją obiektywną prawdę (prawdę wewnętrzną) (2007, s. 57).

¹² W rozdziale *Od badań biograficznych do dydaktyki* O. Czerniawska pisze: *Jest natomiast dydaktyką w ujęciu Johna Deweya, tzn. akceptującą aktywność nauczania i jego rolę w poszukiwaniu dialogu,*

O. Czerniawska spostrzega dydaktykę biograficzną zarówno w kategoriach dyscypliny naukowej (tworzącej teorię naukową), jak i jako naukę stosowaną. Jej zadanie najogólniej sprowadza się do wyjaśnienia, interpretacji i zrozumienia istoty uczenia się i pomagania człowiekowi w jego zmaganiach ze światem. Dydaktyka biograficzna dzięki wykryciu pewnych prawidłowości może – zdaniem autorki – spełniać w praktyce użyteczną funkcję wspomagania człowieka w jego radzeniu sobie ze współczesnymi problemami, jakie napotyka na swojej drodze życiowej (tamże, 2007).

Wykorzystanie dydaktyki biograficznej w kształceniu akademickim

Specyfika aspektu kształceniowego dydaktyki biograficznej wynika, moim zdaniem, ze sposobu wykorzystania treści kształcenia. Nośnikami tych treści są narracje autobiograficzne (mówione lub pisane). W narracjach narratorzy prezentują swoją historię życia bądź jakieś wybrane jej aspekty. Mówiąc bardziej precyzyjnie, każda narracja autobiograficzna jest konstrukcją jednej z wielu wersji własnej historii życia, a każda z nich może stać się podstawą do prowadzenia warsztatów lub innych form kształcenia w pracy z osobami dorosłymi¹³.

Można wymienić co najmniej kilka rodzajów narracji autobiograficznych (biografii) zależnie od tego, co jest ich przedmiotem:

- biografie pełne (całościowe) – dotyczące całej historii życia człowieka, obejmujące wszystkie obszary (przestrzenie) życia i wszystkie aktywności człowieka,
- biografie fragmentaryczne – dotyczące tylko jednego okresu życia, np. dzieciństwa lub starości,
- biografie tematyczne – ograniczone do interesującego nas obszaru życia człowieka np. edukacji czy pracy,
- biografie wydarzeniowe – dotyczące uczestnictwa narratora w jednym, ale niejednokrotnie złożonym wydarzeniu, które może mieć zarówno charakter globalny (np. wojna światowa), lokalny (np. wybory samorządowe), jak i indywidualny (np. narodziny dziecka).

docierania do prawdy i ewaluacji procesu edukacyjnego, tzn. miękkie uczenie się – uczenie się przez życie i doświadczenie (Czerniawska, 2007, s. 51).

¹³ W dalszej części tekstu historie życia opowiadane lub opisywane przez ich bohaterów nazywać będą biografiami wyłącznie dla zachowania przyjętej wcześniej konwencji. Przyjmując jako kryterium rozróżnienia biografii od autobiografii osobę autora, tylko autobiografia byłaby prezentowana przez jej bohatera.

Możliwe są także różne wersje łączenia powyższych narracji, np. biografia fragmentaryczno-tematyczna, kiedy interesować nas będzie edukacja w jednej fazie życia człowieka.

Specyfika biograficznych treści kształcenia widoczna jest w subiektywizmie i zmienności tych treści. Każda narracja jest bowiem subiektywnym opisem życia narratora, skonstruowanym przez niego adekwatnie do sytuacji, w jakiej się znajduje; a zatem jest także zmieniającym się w czasie opisem. W różnych momentach czasowych mamy do czynienia z różnymi wersjami historii tego samego fragmentu życia. Tym samym treści, które bywają wykorzystywane w procesie kształcenia, są różne. Te specyficzne różnice treści stanowią źródło wielu trudności, z jakimi w procesie kształcenia sformalizowanego musi uporać się nauczyciel. Pierwsza grupa trudności związana jest z funkcjonowaniem pamięci autobiograficznej, która przechowuje historie życia. Z przeprowadzonych dotychczas badań psychologicznych wynika, że występują pewne zjawiska niepozwalające na dotarcie do wszystkich wspomnień zapisanych w pamięci autobiograficznej. Są to chociażby: zjawisko tzw. amnezji dziecięcej, czyli niepamięć wydarzeń z pierwszych 3–4 lat życia; „efekt względnej świeżości”, wskazujący na pochodzenie od 1/3 do 2/3 wspomnień z ostatniego roku życia; zjawisko reminiscencji, zwracające uwagę na to, iż po ukończeniu 50. roku życia człowiek najlepiej pamięta wydarzenia z okresu od 10. do 30. roku życia; czy wreszcie dość dobrze znana rola wpływu zaangażowania emocjonalnego na bogactwo pamięci (Maruszewski 2005).

Z pamięcią autobiograficzną związana jest zwłaszcza druga grupa trudności. Dotyczą one wypracowania skutecznych sposobów uruchamiania pamięci autobiograficznej. Psychologowie znają już cały repertuar środków ułatwiających ludziom wydobyć zawartość pamięci autobiograficznej, takich jak: przekazanie dodatkowych informacji na temat osób, miejsc, dat zdarzeń, w których ludzie uczestniczyli, czy wykorzystanie zdjęcia lub innego przedmiotu z nimi związanego. Pozwalają one dotrzeć do „uśpionych” rejonów pamięci autobiograficznej.

I wreszcie, pojawiają się trudności wynikające z przekraczania granic prywatności. Narracje autobiograficzne mają charakter osobisty, co w konsekwencji może budzić zrozumiałą niechęć uczących się do wykorzystywania w procesie kształcenia własnej historii życia. Wymaga się bowiem od nich otwartości i jednocześnie obdarzenia zaufaniem wszystkich osób uczestniczących w zajęciach. Oczekiwania te mogą być trudne do spełnienia chociażby z powodu norm kulturowych, zakazujących rozmawiania o sprawach osobistych z obcymi. Problemem może być również nastawienie studentów do zajęć. Analiza historii własnego życia może się im kojarzyć trochę z wizytą u psychoterapeuty lub psychoanalityka i tworzyć przekonanie, że może ma się jakiś problem psychiczny, który wymaga rozwiązania. Uczestnicy zajęć mogą mieć kłopoty z poradeniem sobie ze zmianą tego nastawienia.

Wydaje się, że ze względu na specyfikę treści kształcenia dla uniknięcia powyższych trudności konieczne byłoby przestrzeganie w procesie sformalizowanego kształcenia pewnych zasad:

- zasady dobrowolności uczestnictwa w zajęciach – oznacza to, że zajęcia nie mogłyby być częścią obligatoryjnego programu kształcenia,
- zasady poszanowania prywatności – rozumianej tutaj jako zakaz wywierania na studenta presji (w jakiegokolwiek formie) w celu uzyskania od niego informacji dotyczących jakiegóż fragmentu historii jego życia,
- zasady nieoceniania narracji – oznaczającej niedopuszczanie do oceniania zarówno jakości narracji (np. w kategoriach nudna – interesująca), jak i osoby bohatera tejże narracji (jest nim student) z powodu jego zachowania, myślenia, przeżywania wydarzenia, o którym opowiada,
- zasady partnerstwa w edukacji – nauczyciel nie mógłby przyjąć wyłącznie roli obserwatora oraz inspiratora zajęć, ale musiałby być osobą dzielącą się również fragmentami własnej historii życia.

Specyfika dydaktyki biograficznej wyraża się także w uzyskiwanych efektach kształcenia. Podstawowym wynikiem kształcenia jest tu wiedza subiektywna, skonstruowana przez studentów. Proces kształcenia jest zatem procesem konstruowania tej wiedzy. Nie jest to proces tożsamy ze znanym nam z dydaktyki procesem dochodzenia do wiedzy, która obiektywnie istnieje, a zadaniem ucznia jest niejako samodzielnie ją odkryć. W przypadku dydaktyki biograficznej student nie odkrywa już istniejącej, zobiektywizowanej wiedzy. Tworzy wiedzę, która wcześniej nie istniała. Problemem staje się opracowanie organizacyjnych zasad i metod takiego procesu kształcenia/uczenia się, który prowadzi do skonstruowania wiedzy. Przykładem rozwiązania tego problemu jest opracowana przez P. Dominicè (2006) całościowa procedura postępowania, pozwalająca studentom konstruować wiedzę na temat własnego sposobu uczenia się, którą nazwał on metodą biografii edukacyjnej. Metoda biografii edukacyjnej łączy uczenie się z badaniami (pojęcie metoda jest tutaj raczej podane w rozumieniu metodologii badań, a nie procesu nauczania). Podstawowym celem zastosowania metody biograficznej jest osiągnięcie zrozumienia własnego procesu uczenia się, przy czym proces ten bada się od wewnątrz, czyli przez pryzmat własnego widzenia jego dynamiki oraz poprzez jego ewaluację. P. Dominicè przyjmuje, że dorośli mają własne rozumienie sposobów i stylu uczenia się, trudności z tym związanych oraz są zdolni do interpretacji przeżyć potrzebnej do jego zrozumienia. Pókrótce przypomnę poszczególne etapy tej procedury, odsyłając jednocześnie zainteresowanych czytelników do pracy P. Dominicè (2006).

Etap I: *Dostarczenie informacji o idei zajęć*. W tym etapie, oprócz dostarczenia niezbędnych informacji, szczególnie akcentuje się potrzebę zaangażowania ze strony każdego uczestnika.

Etap II: *Przedstawienie teoretycznych i metodologicznych założeń metody biografii edukacyjnej*. Prowadzący zajęcia prezentują tradycje badań biograficznych oraz swoje doświadczenia związane z ich podejmowaniem. Studenci dzielą się swoimi wątpliwościami, które na ogół dotyczą uczenia się poprzez własne doświadczenie oraz ich wkładu w budowanie wiedzy. Studenci na ogół nie są przekonani, czy proponowana im droga uczenia się będzie skuteczna.

Etap III: *Tworzenie małych grup*. Tworzone są kilkusobowe zespoły, które pracują nad przygotowaniem ustnych (potem pisemnych) narracji autobiograficznych. Każdy student – jako wstęp do opracowania biografii – przygotowuje pracę pisemną, w której określa problem, jakim chce się zająć, oraz wyjaśnia ten problem.

Etap IV: *Prezentacja narracji*. Prezentację ustnych narracji poprzedza przygotowanie w grupach. Ze studentami omawiane są zagadnienia dotyczące elementów, jakie powinna zawierać narracja, sposobów zebrania potrzebnych informacji, udziału członków rodzin, przyjaciół, nauczycieli w gromadzeniu tychże. Na kolejnych spotkaniach poszczególni członkowie zespołu ustnie prezentują swoje narracje. Prezentacje są nagrywane na taśmę magnetofonową, omawiane i dyskutowane.

Etap V: *Przygotowanie pisemnych narracji*. Narracje pisemne studenci przygotowują, wykorzystując nagranie magnetofonowe oraz notatki sporządzone w czasie prezentacji ustnej i dyskusji.

Etap VI: *Interpretacja biografii edukacyjnych*. Ten etap uznawany jest za najważniejszy, ponieważ pozwala na uruchomienie refleksyjnego myślenia nad indywidualnymi procesami uczenia się, co w efekcie prowadzi do zrozumienia tych procesów. Każdy student w zespole wybiera jedną biografię (kogoś z zespołu) albo ją losuje, czyta ją bardzo dokładnie i przygotowuje jej analizę. Prowadzący zajęcia udzielają wskazówek. Szczególnie dużo uwagi poświęcają takim zagadnieniom, jak: główny temat, struktura, kluczowe doświadczenia związane z uczeniem się, indywidualne sposoby myślenia, ponieważ te elementy nadają znaczenia biografiiom. Po przedstawieniu komentarza następuje dyskusja grupowa nad analizowaną narracją. W tym etapie prowadzący po raz pierwszy czyta wszystkie narracje.

Etap VII: *Ocena procesu edukacji*. Na dwóch ostatnich spotkaniach grupa określa, a pomagają jej prowadzący zajęcia, główne tematy, które zostały omówione. Najpierw każdy uczestnik ocenia pisemnie przebieg zajęć (zastosowaną metodologię postępowania), później z tymi ocenami zapoznają się inni członkowie grupy. Każda grupa w toku dyskusji wypracowuje swoje stanowisko w tej kwestii i prezentuje je w formie raportu (pisemnego lub ustnego) na sesji plenarnej zamykającej cały (roczny) proces kształcenia.

Uczestnicy procesu kształcenia metodą biograficzną stają się twórcami wiedzy pochodzącej z doświadczenia ich całego życia. Wiedza ta nieustannie się zmienia, jest tworzona indywidualnie i społecznie, uwzględnia konteksty społeczno-kulturowe,

w jakich jest tworzona. Dorośli, dzięki swoim doświadczeniom, poddają już zdobytą wiedzę refleksji (z doświadczeń wydobywają znaczenia). Uświadamiają sobie, że wcześniejsze doświadczenia i wiedza wpływają na ich obecny proces uczenia się. Pogłębia się ich zdolność do krytycznego myślenia. Dorośli (tutaj studenci) mogą zrozumieć złożoność swojego życia oraz odkryć czynniki społeczne, które na nie wpływają.

Wydaje się, że propozycja P. Dominicè może być interesującą inspiracją dla poszukiwania procedur postępowania pozwalającego na skonstruowanie wiedzy, czyli opracowania całego procesu kształcenia podporządkowanego dydaktyce biograficznej. Jednakże wyłaniają się tutaj kolejne grupy trudności związane z procesem konstruowania wiedzy. Pierwsza grupa trudności wiąże się z refleksyjnością studentów. Konstruowanie wiedzy wymaga poddania osobistych doświadczeń refleksji. Zatem umiejętność refleksji staje się z jednej strony warunkiem powodzenia w procesie konstruowania wiedzy, ale z drugiej – rozwijanie refleksyjności może być także jednym z celów kształcenia. P. Dominicè próbując wyjaśnić, dlaczego zastosowanie przez niego metody biografii edukacyjnej poza uniwersytetem (praca z osobami o wykształceniu podstawowym i średnim) nie przyniosło spodziewanych efektów, wskazał na niewielką refleksyjność słuchaczy jako na możliwą przyczynę tego stanu rzeczy. Wysoki poziom refleksyjności studentów, ich umiejętność poddania analizie swego życia jest więc warunkiem podstawowym kształcenia metodą biograficzną.

Druga grupa trudności związana jest z przekładalnością kodów językowych. Kiedy poprzez refleksję człowiek nadaje znaczenia swoim doświadczeniom (wydobywa znaczenia ze swoich doświadczeń), czyni to w dostępnym sobie kodzie językowym. Kod ten jest najczęściej kodem języka potocznego. Ponieważ każda dyscyplina posługuje się własnym kodem językowym (w sensie zasobu pojęć i stosowanej terminologii), to wydaje się słuszne zadbanie o zastosowanie języka nauki do prezentowania wiedzy skonstruowanej przez studentów. Oznaczałoby to konieczność przełożenia języka potocznego na naukowy, a w tym procesie podstawową rolę powinien jednak odgrywać nauczyciel.

Pojawia się więc trzecia grupa trudności, która związana jest z rolą nauczyciela w procesie kształcenia. W klasycznej dydaktyce role nauczyciela i ucznia są jednoznacznie określone, natomiast dydaktyka biograficzna wymaga redefinicji roli nauczyciela i odpowiedzi na pytanie: kim ma on być w tym procesie? W której z wymienionych ról powinien funkcjonować: eksperta, informatora, liberalnego doradcy, spolegliwego opiekuna, konsultanta? A może role te powinny się zmieniać zależnie od potrzeb, od sytuacji? Z pełnieniem roli nauczyciela wiąże się także kwestia oceny efektów kształcenia studenta. Nauczyciel akademicki jest zobowiązany dokonać takiej oceny. Co zatem miałoby stać się jej podstawą? Czy tutaj jest ona w ogóle potrzebna? Czy jest właściwym zakończeniem procesu budowania wiedzy przez studenta? I wreszcie, trzeba zwrócić uwagę na trudności związane z tokiem zajęć. Można przyjąć, że zajęcia są obarczone ryzykiem, ponieważ nie można z góry przewidzieć, jak będą przebiegały. Ich plan musi być zatem elastyczny, dostosowywany do potrzeb

studentów ujawniających się dopiero podczas zajęć. Jest to niewątpliwie trudna sytuacja dla osób prowadzących zajęcia.

Znaczna grupa trudności dotyczy więc metod kształcenia. Częściowo była o tym mowa wcześniej. Dla uprawiania dydaktyki biograficznej potrzebne jest bowiem wypracowanie metod, które pozwalają na zdobywanie wiedzy na podstawie analizy narracji autobiograficznej. Wydaje się, że metody te nie mieszczą się w tradycyjnej klasyfikacji metod kształcenia Wincentego Okonia (2003). Można się także zastanowić, w jakim zakresie możliwe jest wykorzystywanie historii życia w kształceniu andragogów, czy konieczne będą nowe „przedmioty”, czy jest to również możliwe bez ich powoływania. Z doświadczeń andragogów-praktyków wynika, że niejednokrotnie odwołują się oni do indywidualnych historii życia np. chcąc wyjaśnić istotę wybranej przez siebie koncepcji rozwoju ludzi dorosłych.

Skonstruowana wiedza na temat siebie i otaczającego świata jest podstawowym celem kształcenia w dydaktyce biograficznej, ale możliwe wydają się do osiągnięcia także inne (oprócz wiedzy) cele kształcenia akademickiego:

- poznanie zjawisk, procesów, relacji międzyludzkich z perspektywy indywidualnych doświadczeń, a także poznania szerokiego spektrum zagadnień przez pryzmat jednostkowych losów,
- nabywanie postawy tolerancji – wynika z poznania różnych sposobów doświadczania (przeżywania) przez ludzi „tej samej” rzeczywistości, zderzenia różnych perspektyw i kontekstów,
- kształtowanie umiejętności krytycznej refleksji, myślenia dialektycznego i relatywistycznego (nabywanie mądrości) – są to umiejętności charakterystyczne dla człowieka dorosłego (zgodnie choćby z koncepcją rozwoju człowieka dorosłego autorstwa Z. Pietrasińskiego (1990)),
- kształtowanie odpowiedzialnej postawy wobec życia – poprzez analizowanie własnej historii dokonuje się jego podsumowania, bilansu różnych okresów życia; pozwala to dostrzec sukcesy i porażki wpisane w indywidualne doświadczenie,
- osiągnięcie kompetencji kierowania własnym życiem: formułowania strategii, planów na przyszłość na podstawie wniosków wypływających ze wspomnianego powyżej bilansu, a w konsekwencji wzmocnienie samooceny i poczucia sprawstwa,
- budowanie indywidualnej tożsamości.

Podsumowując, próba określenia specyfiki dydaktyki biograficznej sprowadza się w zasadzie do wysuwania propozycji, postulatów i formułowania licznych pytań i wątpliwości. Wynika to ze wstępnego etapu rozwoju dydaktyki biograficznej, która nie ma możliwości odwołania się do sprawdzonych wzorców czy tradycyjnych rozwiązań w swojej dziedzinie. Jej zadaniem jest bowiem dopiero ich wypracowanie i eksperymentalne sprawdzenie. Nie sposób nawet odpowiedzieć na pytanie, czy dydaktyka biograficzna może stanowić wyzwanie dla dydaktyki ogólnej, zajmującej się wiedzą obiektywną i weryfikowalną.

Poszukiwanie podstaw teoretycznych i metodologicznych dydaktyki biograficznej

Jeśli dydaktyka biograficzna miałaby zadbać o status wiedzy naukowej, musiałaby poszukać podstaw teoretycznych i metodologicznych, do których mogłaby się odwoływać, które byłyby wystarczającym uzasadnieniem przyjętych rozwiązań praktycznych oraz musiałaby je określić. Nie wydaje się możliwe znalezienie jednej teorii naukowej, która byłaby podstawą opracowywania rozwiązań praktycznych z uwagi na złożoność i niedookreśloność przedmiotu zainteresowania dydaktyki biograficznej. Założenia teoretyczne dydaktyki biograficznej mogą być raczej kompilacją różnych teorii i podejść wykluczających jednakże te, które mieszczą się w paradygmacie pozytywistycznym ze względu na subiektywizm konstruowanej przez nią wiedzy i sam proces jej konstruowania. Podstaw metodologicznych dydaktyki biograficznej należałoby zatem szukać w obszarach wyznaczonych przez takie paradygmaty nauki, jak: interpretatywny, krytyczny, postmodernistyczny. Spróbuję wskazać niektóre argumenty uzasadniające poszukiwania podstaw naukowych dydaktyki biograficznej w danym paradygmacie.

W paradygmacie interpretatywnym wiedzę pojmuje się jako kreację ludzkiego umysłu. Oznacza to, że wiedza nie istnieje na zewnątrz podmiotu i czeka na odkrycie, jest przez niego budowana. Jak pisałam wcześniej, dydaktyka biograficzna nie oferuje uczącym się gotowej wiedzy, ale oczekuje od nich udziału w konstruowaniu wiedzy na podstawie osobistych doświadczeń poddanych refleksji i autorefleksji. Ponadto, zgodnie z tym paradygmatem wiedzę uznaje się za zmienną. Ma ona charakter niepewnej, zawodnej i nieustannie się zmieniającej. Dzieje się tak za sprawą konstruktów, którymi posługuje się badacz. Wypracowane tu konkluzje (prawdy naukowe) są podważalne. Wiedza konstruowana w dydaktyce biograficznej nie ma też waloru wiedzy uniwersalnej. Jest nacechowana subiektywizmem uczącego się oraz jest adekwatna do jego doświadczeń życiowych, do czasu i sytuacji, w jakiej ją tworzy. Wraz ze zmianą kontekstu społeczno-kulturowego, w jakim funkcjonuje uczący się, oraz przemianami zachodzącymi w jego świadomości, przeobrażeniu ulega tworzona przez niego wiedza. W paradygmacie interpretatywnym istotne jest rozumienie wiedzy, które dokonuje się poprzez interpretację i nadawanie znaczeń. Podstawową rolę odgrywają tutaj wartości istotne dla podmiotu. Nadawanie znaczeń polega na docieraniu przez jednostkę do wiedzy głębokiej poprzez wiedzę powierzchniową¹⁴. Każdy uczący się człowiek zgodnie z założeniami dydaktyki

¹⁴ Według N.K. Denzina są dwa poziomy przeżywania doświadczeń – powierzchniowe i głębokie; ważne jest dotarcie do głębszych, wewnętrznych poziomów znaczeń, poprzez znaczenia powierzchniowe przejawiające się w codzienności: w regułach, zwyczajach, rutynie życia codziennego. W nich wyrażają się znaczenia głębsze (1990).

biograficznej, próbując np. zrozumieć własny proces uczenia się (jak w propozycji Dominicè), nadaje znaczenie swoim doświadczeniom, interpretuje je w taki sposób, na jaki pozwala mu aktualna sytuacja, w której się znajduje. Subiektywizm tak konstruowanej wiedzy nie ulega wątpliwości.

Zgodnie z paradygmatem krytycznym człowiek jest jednostką autonomiczną, kreatywną, zdolną do współdziałania z innymi a wiedza (nazywana tutaj wiedzą krytyczną) jest wytworem poszczególnych jednostek (podobnie jak w paradygmacie interpretatywnym). Jednakże paradygmat krytyczny poszerza nasze widzenie sposobów budowania tejże wiedzy. Proces budowania wiedzy dokonuje się w dialogu między jednostkami. W tym procesie ludzie rozszerzają swój świat kontaktów społecznych, uczą się refleksji i samorefleksji. W dydaktyce biograficznej dialog między ludźmi może być sposobem ułatwiającym konstruowanie wiedzy (tak będzie się działo w relacjach badacza z badanym-narratorem), ale nie będzie to jedyny sposób dochodzenia do niej. Podobnie refleksyjne myślenie nie tylko będzie spostrzegane w kategoriach celów kształcenia, ale też jako czynnik (warunek) ułatwiający proces tworzenia wiedzy (lub wręcz warunek konieczny do uruchomienia i przebiegu tego procesu). W paradygmacie krytycznym przyjmuje się nie tylko założenie o subiektywizmie wiedzy, ale także o jej relatywizmie. Relatywizm wiedzy jest akceptowany, a subiektywizm poznania ma trochę słabszą pozycję niż w paradygmacie interpretatywnym. Dopuszcza się subiektywizm wiedzy pod warunkiem legitymizowania go przez osiągnięcie właściwych (pożądanych i zamierzonych wcześniej) rezultatów. Wydaje się, że w dydaktyce biograficznej w pewnym sensie może być obecny relatywizm myślenia, mianowicie wówczas, gdy poszukiwanie rozwiązań analogicznych problemów przez uczących się doprowadzi ich do skonstruowania odmiennych wniosków. Źródłem tych odmienności będzie odrębność i niepowtarzalność ich historii życia. Wykorzystanie wiedzy, jaką skonstruują, rozwiązując swoje problemy, do dokonania zmian w sposobie swojego funkcjonowania będzie legitymizować subiektywizm tej wiedzy. Warto także zwrócić uwagę na te założenia paradygmatu krytycznego, które odnoszą się do społecznego świata życia codziennego człowieka. Fakty, procesy i zjawiska wypełniające życie codzienne są traktowane jako konstrukty społeczne, osadzone w kulturze (niezależnej od sfery materialno-ekonomicznej). Kulturze nadaje się walor autonomiczności. Dydaktyka biograficzna umożliwia dostrzeganie istotnego wpływu kontekstu społeczno-kulturowego na treść doświadczeń życiowych człowieka oraz na budowanie narracji autobiograficznej.

Paradygmat postmodernistyczny ukierunkowuje zainteresowanie dydaktyki biograficznej na tworzenie wielu rodzajów narracji. Zakłada, że zanikają wielkie narracje. Wszyscy ludzie mają teraz prawo do konstruowania własnych małych narracji. Małe narracje są bardzo zróżnicowane, co wynika z odmiennych warunków życia, wiedzy, obyczajów, wierzeń, wartości, przekonań małych wspólnot, do któ-

rych człowiek należy. Wszelkie racje i prawdy są własnością ludzi, którzy je wykreowali (nie ma prawdy uniwersalnej). Przedmiotem zainteresowania dydaktyki biograficznej są małe narracje. Można powiedzieć, że dydaktyka biograficzna zajmuje się wyłącznie takimi narracjami. Interesującym źródłem informacji (a także inspiracji) dla dydaktyki biograficznej będzie także postrzeganie świata jako zorganizowanego poprzez symbole (symboliczna organizacja świata). Zgodnie z paradygmatem postmodernistycznym świat jest tworzony poprzez język, składa się z dyskursów i tekstów, a wszyscy ludzie (nie tylko uczeni) mają prawo do uczestnictwa w dyskursie. Wyniki dyskursów są płynne i niestabilne, ich efektem jest wiedza o charakterze lokalnym – użyteczna dla małej społeczności. Dyskurs odkrywa konteksty, podkreśla odmienne opcje, zajmuje się sensami, które się zmieniają. Specyficzną rolę przypisuje się w tym dyskursie właśnie językowi. Język nie odzwierciedla świata, ale jest nośnikiem kodów epistemicznych (sensów), służy do konstruowania świata, sytuuje ludzi w kulturze, pozwala tworzyć teksty o świecie. Poznanie jest traktowane jako rodzaj dyskursywnej gry językowej z kulturą. Dydaktyka biograficzna nie tylko uznaje prawo każdego człowieka do uczestnictwa w dyskursie, ale można powiedzieć, że wręcz stwarza mu szansę wzięcia udziału w takim dyskursie. Wiedza, jaką wypracowuje człowiek poprzez analizę biografii, będzie miała jednak charakter indywidualnej w tym znaczeniu, że może być wiedzą użyteczną tylko dla niego samego. Wydaje się, że w kwestii dotyczącej roli języka dydaktyka biograficzna przyjmuje analogiczne stanowisko. I wreszcie, przyjęcie przez paradygmat postmodernistyczny tezy o desakralizacji nauki daje dydaktyce biograficznej szansę rozwoju. Nauka bowiem jest traktowana jako system otwarty, którego zadaniem jest tworzenie nowych idei, własnych narracji, reguł gry. Od tak rozumianej nauki oczekuje się zdolności do dialogu z innymi narracjami. Uczestnikom dyskursu przyznaje się prawo do przyjmowania dowolnych założeń na czas prowadzenia dyskursu. (Uzasadnia się to pluralizmem, relatywizmem i płynnością nauki.) Ludzi funkcjonujących w świecie „stającym się” spostrzega się jako nieustannie wytwarzających teorie cząstkowe, partykularne, stronnicze i niedokończone, zatem nieporównywalne, reprezentatywne tylko dla określonego kontekstu kulturowego.

Nic nie stoi zatem na przeszkodzie, aby dydaktyka biograficzna, przyjmując określone założenia, zbudowała własną narrację i prowadziła dyskurs z innymi narracjami, chociażby z dydaktyką ogólną.

Podsumowując, wydaje się, że poszukiwanie podstaw teoretycznych i metodologicznych do dydaktyki biograficznej możliwe jest w obrębie różnych paradygmatycznych założeń i trudno raczej spodziewać się, że jej oczekiwania w kwestii budowania własnej teorii naukowej będzie można usytuować w jednym ze wskazanych paradygmatów.

Zakończenie

Ponieważ dydaktyka biograficzna znajduje się dopiero w fazie tworzenia, nie sposób aktualnie wyrokować, czy i w jakim kierunku w przyszłości będzie się rozwijać. Wydaje się, iż ma wszelkie dane ku temu, aby nie stać się jedynie chwilową modą, ale rozwinąć się w interesujący obszar wiedzy naukowej. Jednakże jeszcze wielu starań wymagać będzie nadanie dydaktyce biograficznej statusu wiedzy naukowej z uwagi na charakter przedmiotu badań – subiektywizm konstruowanej wiedzy oraz wieloparadygmataczny charakter jej podstaw metodologicznych. (Wielu uczonym subiektywizm wiedzy wystarcza do jej dyskwalifikacji.) Konieczne wydaje się zatem wypracowanie innych procedur organizowania w ramach dydaktyki biograficznej procesu kształcenia, albowiem interpretacja historii życia, stanowiącej podstawę do tworzenia wiedzy w tej dziedzinie dydaktyki, wymaga podejścia interdyscyplinarnego oraz uwzględniania wielu kontekstów. Trzeba byłoby wreszcie odpowiedzieć na pytanie o zapotrzebowanie studentów (także innych dorosłych uczestniczących w edukacji) na taki rodzaj zajęć, których przedmiotem zainteresowania jest historia życia ich samych bądź innych osób. Tworzenie nowego obszaru wiedzy andragogicznej i praktyki kształcenia studentów, który nie ma swego adresata, byłoby wszak działaniem nieuzasadnionym.

Bibliografia

- CZERNIAWSKA O., 2000, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii. Szkice i rozprawy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- CZERNIAWSKA O., 2007, *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- DENZIN D.K., 1990, *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Poznań.
- DOMINICÉ P., 2006, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, 1998, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.
- KOMEŃSKI J.A., 1956, *Wielka dydaktyka*, Ossolineum, Wrocław.
- MARUSZEWSKI T., 2005, *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- OKOŃ W., 2003, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydanie piąte, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- PIETRASIŃSKI Z., 1990, *Rozwój człowieka dorosłego*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa.

Biographical didactics – a new cognitive area of andragogics or a new utopia?

It was proposed in the text to undertake considerations on the need and possibility of designing a new area of knowledge growing out of educational practice – biographical didactics. In the first part of the text there were presented the reflections of professor Olga Czerniawska regarding the essence of biographical didactics and in the second one – the possibility of using biographical didactics in educating students and its characteristics as perceived by the writer. In the third part the attention was turned to the possibility of seeking theoretical and methodological justifications within three paradigm approaches known in pedagogical sciences.