

Biografistyka Pedagogiczna  
Rok 6 (2021) nr 1  
ISSN 2543-6112; e-ISSN 2543-7399  
DOI: 10.36578/BP.2021.06.33

**Waldemar Segiet\***

## **Edukacja i biografia** **W kręgu wzajemnych znaczeń i wybranych odniesień**

### **Education and Biography** **In the Sphere of Mutual Meanings and Selected References**

**Abstract:** I associate with the title of the paper the potential reflection on education also confirmed by the attempts of combining the selected threads with those related to biography. Thus, I propose a particular look at the biographical dimension of education and educational dimension of biography. Referring to the expert knowledge of modernity scholars, I use the selected analyses, thanks to which they obtain their biographical updates on learning process. I also point out to the core of the research practice obliging to the personal interpretation care, without limiting myself to the diverse possibilities of the theorizing.

**Keywords:** education, biography, biographical learning, educational biography, research practice.

\* Waldemar Segiet (ORCID: 0000-0002-6988-5535) – dr hab., profesor na Wydziale Studiów Edukacyjnych (Zakład Edukacji Wielokulturowej i Badań nad Nierównościami Społecznymi) Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kontakt: waldemar.segiet@amu.edu.pl.

### **Wprowadzenie: propozycja ujęcia edukacji**

**P**ytanie o edukację, którą chce się opisać wybranymi kategoriami ukazuje istotną i zróżnicowaną przestrzeń dociekań naukowych. Próbując ją dookreślić pod kątem pożytków poznawczych, można przyjąć wykładnię edukacji wpisowaną w interpretatywizm. Ta zaś wymaga teoretycznej konfrontacji, która oznacza wybór konkretnej perspektywy interpretacyjnej (na przykład: interakcjonizmu, fenomenologii czy etnometodologii)<sup>1</sup>, a także eksponowanych przez nią wątków problemowych. Jednocześnie rozległość i głębia penetracji problemów – dowodzące sensu i wielorakich możliwości wykorzystywania teorii mikropoziomowych<sup>2</sup> w rozważaniach nad edukacją – upoważniają do określonych preferencji, wybranych prób odczytań i refleksji podejmowanych już na własny użytek.

Uściślając własne stanowisko w tej materii, proponuję przeniesienie namysłu nad edukacją z perspektywy widza (strukturalno-funkcjonalne podejście) na rzecz podejścia z perspektywy uczestników (płaszczyzna mikrospołeczna)<sup>3</sup>. Inspiracją teoretyczną stają się tu szczególnie fenomenologiczne analizy Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna, którzy dochodząc sposobów społecznego tworzenia rzeczywistości, zastanawiają się, jak tworzymy nasze wyobrażenia o rzeczywistości społecznej, w jaki sposób konstruują się różne przekonania i różna wiedza o rzeczywistości w różnych segmentach społecznych<sup>4</sup>.

Idąc tropem analiz zorientowanych fenomenologicznie, wyłożonych w klasycznym dziele Bergera i Luckmanna, można wskazać na wybrane z nich elementy w celu naświetlenia tła, na którym edukacja może być rozpatrywana. Ważną kwestię stanowią subiektywno-objektywne uwikłania i uwarunkowa-

- 1 R. Meighan, *Socjologia edukacji*, z udziałem L. Bartona i S. Walkera, red. Z. Kwieciński, tłum. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993, s. 276–278.
- 2 N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, tłum. J. Polak, J. Ruszkowski, U. Zielińska, Poznań 1997, s. 18.
- 3 K. J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, tłum. G. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa 1996, s. 142.
- 4 P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. i wstęp J. Niżnik, Warszawa 1983.

nia procesów społecznego tworzenia (konstruowania) rzeczywistości. W ich wyjaśnianiu liczy się aktor społeczny, który kreuje rzeczywistość poprzez uwydatnianie istotnych ze swego punktu widzenia aspektów świata, uczestniczy w uzgadnianiu utworzonych uprzednio (zinstytucjonalizowanych) wielorakich wersji rzeczywistości, a po uzyskaniu przez nią waloru intersubiektywności traktuje ją jako obiektywną i obowiązującą. Ona zaś „powraca w swej obiektywnej postaci jako wiedza społeczna określająca percepcje rzeczywistości, sposoby działania w niej, a nawet rozumowania aktorów”<sup>5</sup>.

Zorientowanie na poznanie świata konstruowanego i odtwarzanego w działaniach jednostek, które nadają znaczenia (choć nie w sposób dowolny) ma uczulać na wchodzenie człowieka w społeczną konstrukcję, jaką jest również edukacja. Konstruowane społecznie są też sposoby rozumienia i nadawania sensu edukacji. Oznacza to jednocześnie tworzenie „układów znaczeń” dla edukacji, bardziej lub mniej kruchych ich konstelacji, których tworzywo stanowi „społecznie dostępna wiedza przekazywana w toku komunikacji”<sup>6</sup>, a także wytwarzane własne wartości, przekonania poznawcze – uzewnętrzniane jako „nowe konstrukcje” i internalizowane przez innych uczestników edukacji<sup>7</sup>. „Oczywistości”, które przyjmujemy w odniesieniu do edukacji, okazują się produktami procesów nadawania znaczeń.

Nie jest przypadkiem, że wśród uzasadnionych wersji wykorzystywanych dla interpretacji edukacji trafiamy na istotną przestrzeń dociekań stanowiących zbiór myśli osadzonych w perspektywie podkreślającej znaczenie jednostki, otwierającej na społeczne konstrukcje „problemu”, z właściwymi mu przyczynami i skutkami, by następnie zredukować go do indywidualnych historii, odnosząc się do samej biografii.

Z biografią, która „sama w sobie jest interpretacją, względnie rekonstrukcją przebiegu życia”<sup>8</sup>, związane jest wypełniające to życie – uczenie się. Jednocześnie uczenie się jest warunkiem koniecznym, aby konstruowana lub

5 A. Manterys, *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, Warszawa 1997, s. 55.

6 Tamże, s. 55.

7 P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, s. 202–203.

8 D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010, s. 241.

rekonstruowana biografia mogła być świadomą formą doświadczenia. „Bez biografii nie ma uczenia się, bez uczenia się nie ma biografii”<sup>9</sup>. Dlatego mówimy o „uczeniu się biograficznym”, łączonym z perspektywą historii życia osoby uczącej się<sup>10</sup>, „biografiach całościowego uczenia się”, z przystosowanymi do nich nowymi zindywidualizowanymi i „pluralistycznymi” wzorcami przebiegu życia<sup>11</sup> czy wreszcie biografiach edukacyjnych.

Obraz edukacji przedstawiany przez pryzmat biografii ma swoje rysy, które stają się tym bardziej wyraźne, im bardziej sama „Edukacja przestaje być aktywnością wyodrębnioną z życia, a staje się jego integralną częścią, rodzajem dialektycznej gry między poznaniem, doświadczeniem i działaniem. Jej celem jest refleksyjna interpretacja składowych świata życia i redefinicja tożsamości podmiotu poznającego”<sup>12</sup>. Może być on też w swej treści bardziej konkretny, za sprawą wskazania na przesunięcie się zainteresowania z „edukacji” na „uczenie się”, odnotowywane zarówno w okolicznościach formalnych, jak i nieformalnych. Zdecydowanie dopełnia go wskazanie na całościowe uczenie się będące wyzwaniem wobec pojęcia uczenia się, jakie ma miejsce w zinstytucjonalizowanym systemie oświatowym. Pozostaje jeszcze zgodzić się, że badania nad całościowym uczeniem się prowadzą do centrum batalii o bycie człowiekiem w warunkach biograficznej i egzystencjalnej nieprzewidywalności i ciągłych zmian<sup>13</sup>, (co zwykło się łączyć z „ponowoczesnym” odczytaniem społeczeństwa) również szukania przez edukację dla siebie uzasadnienia w formule

- 9 P. Alheit, „Podwójne oblicze“ całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, tłum. A. Zembrzuska, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2 (2002) s. 69.
- 10 *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, red. H. H. Krüger, W. Morotzki, Opladen 1999.
- 11 H. Faulstich-Wieland, *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*, „Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung”, 39 (1997) s. 59–68.
- 12 M. Malewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2 (2001) s. 29–57.
- 13 L. West, *Wstęp. Obszary sporu: badania nad edukacją i całościowym uczeniem się w Wielkiej Brytanii*, tłum. A. Molska, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1 (2003) s. 7–19.

„jednostka ponad społeczeństwem” (wpisywanej w jeden z megatrendów kończących XX wiek)<sup>14</sup>.

Zdecydowanie się na myślenie o edukacji w kontekście biografii, a także wskazanie biografii pozwalającej na rekonstruowanie doświadczeń uczącej się jednostki wymagają niewątpliwie merytorycznych uzasadnień. Przekładają się one na określone propozycje pojmowania sensów edukacji i biografii, ich powiązań z wybranymi kontekstami, w których się dzieją, także te oparte na wybranych kategoriach opisu i wersjach ich skonfigurowania, w celu podkreślania znaczeń. Do rozstrzygnięcia pozostaje pytanie o efekt tych uzasadnień i zaproponowanej w oparciu o nie refleksji.

### **Konkretyzacje znaczeń: biograficzny wymiar edukacji – edukacyjny wymiar biografii**

Zainteresowani wskazywaniem potwierdzeń zasadności łączenia wątków biografii i uczenia się szybko dochodzimy do punktu widzenia, z którym otwiera się perspektywa uczących się wiążąca się z koniecznością oddania głosu jednostkom, dokonania wglądu w ich biograficzne doświadczenia, co jednocześnie oznacza odejście od pojmowania ich w sposób mechaniczny, jako „substratów/ obiektów do poszukiwania/udzielania ściśle określonych informacji”<sup>15</sup>. W tej obranej perspektywie najważniejsza staje się podmiotowa wizja jednostki, podnosi się kwestie otwartego i nieprzewidywalnego charakteru procesów uczenia się oraz przesunięcie od progresywistycznej identyfikacji z potencjałami uczenia się do krytycznej nauki społecznej, badającej uczący się podmiot w jego społecznym kontekście<sup>16</sup>. Owocne próby poznawania „rzeczywistości z punktu widzenia tworzących tę rzeczywistość podmiotów”<sup>17</sup> poszerzają pole refleksji

14 J. Naisbitt, *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*, tłum. P. Kwiatkowski, Poznań 1997.

15 U. Ostrowska, *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, seria: Rozprawy – Akademia Techniczno-Rolnicza im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy, nr 84, Bydgoszcz 1998, s. 36.

16 H. S. Olesen, *Podmiot uczący się i „historia życia” – jakościowe podejście do badań nad uczeniem się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2 (2004) s. 29–53.

17 A. Wyka, *Badania jakościowe w dobie transformacji, czyli o słuchaniu społeczeństwa*, „Kultura i Społeczeństwo”, 37 (1993) nr 3, s. 121–125.

o edukacji. Wystarczy zauważyć, że we współczesne debaty o rodzimej edukacji wyraźnie wpisuje się ze swoimi „autorskimi wzorami” prowadzenia poszukiwań badawczych coraz liczniejsza grupa naukowców<sup>18</sup>.

Zaproponowane opisy edukacji z zastosowaniem przyjętych ram interpretacyjnych pozwalają na skonstatowanie, iż dysponujemy znaczącym punktem oparcia dla „rozstrzygnięć”, którymi mogą okazać się chociażby możliwości i bariery, jakie społeczeństwo stwarza jednostkom w edukacji, a także to, w jaki sposób same jednostki wykorzystują dane im możliwości i omijają napotykaną przeszkodę w tworzeniu swojego indywidualnego wzoru życia, swojej indywidualnej biografii edukacyjnej.

Wskazanie na edukację jako istotną w planach życiowych i historiach jednostek może wyświetlać standardową biografię, dzieląc życie jednostki na trzy fazy: 1) przygotowawczą (dzieciństwo i edukacja), 2) aktywności opartej na produkcyjnym zatrudnieniu oraz 3) wyciszenia związana z przejściem na eme-

18 W odniesieniu do edukacji wystarczy wskazać prace: A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie) równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011; A. Sadownik, *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wrocław 2011; A. Majewska-Kafarowska, *Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet*, Katowice 2010; W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013. W kwestii samego nauczyciela, kojarzonego z „pedeutologią refleksyjną” (określenie Bogusława Gołębnia) m.in.: H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005; B. Gołębnia, *Zmiany edukacji nauczycieli*, Toruń–Poznań 1998; A. Męczkowska, *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, Kraków 2002; W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004; J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Łódź 2007; R. Ligus, *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wrocław 2009; R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kapitał społeczny szkoły z doświadczeń biograficznych nauczycieli. Studium przypadków*, Poznań 2019. Potwierdzeniem odwoływania się do subiektywnej perspektywy badanych osób jest literatura poświęcona edukacji dorosłych, olbrzymia i wciąż narastająca. W tej sytuacji tylko tytułem przykładu wskażę prace: E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004; M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009; E. Kurantowicz, A. Nizińska, *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wrocław 2012.

ryturę<sup>19</sup>. Peter Alheit w swojej formule „biografii nowoczesności” przypomina o tym, że edukacja nie oznacza empirycznej normy ani rzeczywistości dotyczącej wszystkich. Autor podkreśla, że „Efektem takiego procesu konstruowania biografii (który co do zasady nie jest nigdy skończony i raczej sam podlega renegeacji i rekonstrukcji) jest ukryte, uśpione (*latent*) znaczenie „jednostkowego biegu życia”. To ukryte znaczenie nie jest bynajmniej sztywnym konstruktem – co do zasady może być wielokrotnie „opowiadane od nowa”<sup>20</sup>.

Problematyzując łączenie biografii z biegiem życia, dochodzimy do podmiotu, który bieg życia w wersji społecznego programu, normatywnego ruszowania obejmującego działania i subiektywne znaczenia, wypełnia treścią prawdziwego życia, tworząc swoją niepowtarzalną historię – biografię (edukacyjną). Gdy przedmiotem analizy czyni się „realizację społecznej konstrukcji” przebiegu życia w rozumieniu rekonstrukcji indywidualnych sposobów „urealniania biografii” przez wybraną kategorię jednostek, przebieg życia oznacza „dostosowanie się jednostki do standardów organizacji społeczeństwa i jego strukturalnego zróżnicowania”<sup>21</sup>. Wzoru przebiegu życia (biografii) nie można realizować poza społeczeństwem, bez udziału jego instytucji<sup>22</sup>. Charlotte Bühler zauważa, że bieg życia „należy rozpatrywać z perspektywy jego rezultatu, w związku z wytworzonymi dziełami (dokonanymi czynami). Ta perspektywa oglądu dróg życiowych prowadzi do wyróżnienia powtarzalnych w ludzkich biografiiach form aktywności życiowej”<sup>23</sup>, związanej również z uczeniem się.

Aby w pełni zrozumieć zjawisko biografii, nie sposób pominąć pojęcia „biograficzności”, które odnosi się bezpośrednio do wymiaru pedagogicznego analizowanego pojęcia. Biograficzność interpretowana jako „potencjał indywidualnego rozwoju, zdolność uczenia się, kształtowania” (Martin Kohli), a także „zdolności włączania nowoczesnych rozwiązań i wiedzy w system własnych

19 M. Kohli, *Die Institutionalisierung des Lebenslauf. Historische Befunde und theoretische Argumente*, „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie”, 37 (1985) s. 284–312.

20 P. Alheit, *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 18 (2015) nr 4 (72), s. 23–36.

21 E. Hajduk, *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Warszawa 2001, s. 48.

22 Tamże, s. 32.

23 T. Rzepa, *Wstęp*, w: Ch. Bühler, *Bieg życia ludzkiego*, tłum. E. Cichy, J. Jarosz, Warszawa 1998, s. 18–19.

zasobów biograficznych” (Peter Alheit)<sup>24</sup> poszerza pole analiz związanych z biografią, wskazując na przestrzeń dla edukacji. Warto w tym miejscu przywołać również pojęcie „biografizacji”<sup>25</sup>, by móc z nim wyakcentować jeszcze raz znaczenie podmiotu, którego sposób przedstawiania może dodatkowo uzasadniać poznawczą koncentrację na „świadomości biograficznej”<sup>26</sup>. W odniesieniu do uczącego się podmiotu narzuca się jeszcze pytanie o refleksyjność, która kreuje to, co wiemy i jak to wiemy.

Rozpoznawanie i rozumienie tego co oznacza biografia, znacząco wzbogacająca analizy skoncentrowane na edukacji i uczeniu się, są ukierunkowane na eksplorację problemu uczenia się biograficznego. W możliwym sposobie jego penetrowania na szczególną uwagę zasługuje analiza uczenia się biograficznego zbudowana na poszukiwaniach i ustaleniach zrealizowanych przez Elżbietę Dubas. Z nich wyłania się obraz biograficznego uczenia się, zdefiniowany przez autorkę jako

[...] specyficzny proces uczenia się realizowany przez człowieka podejmującego namysł nad swoją biografią oraz poznającego i zmieniającego siebie oraz swój świat życia w wyniku tej refleksji. [...] Ma wymiar praktyczny w tym sensie, że przyczynia się do efektywniejszego funkcjonowania w zmieniającym się i trudnym świecie. Najczęściej nie bywa uświadomione, lecz można je uświadamiać i wyzwalać. Jest zakotwiczone we wszystkich wymiarach czasu. Silnie opiera się o struktury społeczne, w tym instytucje edukacyjne, które poczynając od nauki szkolnej w dzieciństwie, nadały określone formy i schematy uczeniu się człowieka. Im edukacja bardziej podmiotowo-wyzwalająca, ukierunkowana na samodzielne rozwiązywanie zadań społecznych i zarazem na samorealizację jednostki, tym procesy biograficznego uczenia się są bardziej widoczne<sup>27</sup>.

24 Cyt za: D. Lalak, *Życie jako biografia*, s. 19.

25 D. Urbaniak-Zajac, *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych*, w: *Narracje – (auto)biografia – etyka*, red. L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk, Wrocław 2005, s. 121–122.

26 „Świadomość biograficzna” – wiedza jednostki o dostępnych wzorach życia i możliwościach samorealizacji w następstwie dokonania wyboru i urzeczywistniania konkretnego wzoru; D. Lalak, *Życie jako biografia*, s. 138.

27 E. Dubas, *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, w: *Biografia i uczenie się*, red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, seria: *Biografia i badanie biografii*, t. 4, Łódź 2015, s. 27.



Zawartość treściowa biograficznego uczenia się zostaje rozstrzygnięta, z jednoczesnym potwierdzeniem tego, że analiza biografii jest sztuką<sup>28</sup>, gdy we współczesnych publikacjach naukowych i prowokowanych nimi dyskusjach pojawia się odwołanie do *Uczenia się z biografii Innych* oraz *Uczenia się z (własnej) biografii*<sup>29</sup>. Niewątpliwie w sposobie przedstawiania uczenia się i łączenia zagadnień z biografią zauważamy najbardziej wymagające w aspekcie biograficzności naukowe konstrukcje, stanowiące ostateczne potwierdzenie dla biografii rozumianej „jako napięcie między pojęciem biegu życia jednostki a opowieścią o historii życia”, będącą „społeczną formą autokreacji (*self-construction*) i autoprojekcji (*self-projection*), zakorzenionej w specyficznym kontekście społecznym i historycznym”<sup>30</sup>.

„Zmianę biografii w proces uczenia się”<sup>31</sup> proponuje w swej koncepcji Pierre Dominicé, przedkładając narzędzie pozwalające na pełniejsze zrozumienie uczenia się człowieka dorosłego, jakim jest biografia edukacyjna. Jak sam powiada:

Biografia edukacyjna jest metodą pedagogiczną w edukacji dorosłych, która kładzie nacisk na subiektywność oraz proces rozwojowy w uczeniu się tej grupy wiekowej. Historie życia, które dorośli uczniowie przygotowują i którymi się dzielą, stają się tu sposobnością do refleksji nad doświadczeniami związanymi z uczeniem się. [...] Biografia edukacyjna może pomóc w odkrywaniu doświadczeń związanych z kształceniem formalnym wraz z całą ich złożonością, pouczającym wpływem jaki wywarły, stylami uczenia, korzyściami czy rozczarowaniami<sup>32</sup>.

Sama biografia edukacyjna staje się narzędziem edukacyjnym i może być cennym dodatkiem w uczeniu się przez doświadczenie, związanym z edukacją dorosłych i kształceniem ustawicznym. O głębokim sensie wysiłków edukacyjnych

28 D. Urbaniak-Zajac, *Biograficzna perspektywa badawcza*, w: *Uczenie się z (własnej) biografii*, red. E. Dubas, W. Świtalski, seria: *Biografia i badanie biografii*, t. 1, Łódź 2011, s. 25.

29 *Uczenie się z biografii Innych*, red. E. Dubas, W. Świtalski, seria: *Biografia i badanie biografii*, t. 2, Łódź 2011; *Uczenie się z (własnej) biografii*, red. E. Dubas, W. Świtalski.

30 P. Alheit, *Teoria biografii*.

31 P. Dominicé, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, słowo wstępne do wyd. pol. O. Czerniawska, tłum. M. Kopytowska, Łódź 2006, s. 80.

32 Tamże, s. 11.

jednostki przekonuje Olga Czerniawska – proponując między innymi dydaktykę biograficzną, tłumaczoną za pomocą słów-kluczy: dorosły, historia, edukacja, życie<sup>33</sup>. W swej refleksji skierowanej ku roli biografii człowieka dorosłego, jej interpretacji i reinterpretacji jako sposobów poznania dorosłych i samopoznania jednostki przedmiotem wnikliwego oglądu czyni „edukacyjne drogi”<sup>34</sup>.

Biografia edukacyjna, będąca pewną częścią biografii kompletnej, to historia życia szczególnego rodzaju, bowiem skupiona na procesie uczenia się. Obejmuje historię uczestnictwa podmiotu w edukacji związanej z różnymi życiowymi wydarzeniami, doświadczeniami i zmianami nadającymi ostatecznie kształt biografii edukacyjnej<sup>35</sup>. Jako biografia tematyczna<sup>36</sup> powstaje wokół tematu centralnego – edukacji, służy poznaniu drogi edukacyjnej bohatera biografii, ale jest też tym, co kształci, przyczynia się do jego dalszego rozwoju. Wyodrębnione wątki, odnoszone do biografii edukacyjnej, pozostają znaczące w świetle pytania o „biograficzność”, z przypisywaną jej rolą matakapitału w indywidualnych procesach uczenia się<sup>37</sup>. Frapującą poznawczo jest kwestia włączania do analiz procesu uczenia się koncepcji „biograficzności”.

### Ogląd układu odniesienia: jednostka-nowoczesność

Z „biografią” znaczenia nabiera jednostka przedstawiana jako refleksyjny aktor, posługujący się wyrażeniem Ja. Co więcej, „Ja zwraca się ku sobie”<sup>38</sup>, a jednostki są

zmuszane jako aktorzy do tworzenia własnego świata życia poprzez własną praktykę. [...] Muszą (one) spontanicznie ustanowić równowagę mię-

33 O. Czerniawska, *Nowe drogi w andragogice i gerontologii*, Łódź 2011.

34 Oryginalną ich interpretację znajdujemy w pracy *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. O. Czerniawska, E. Dubas, Warszawa 2002.

35 P. Dominicé, *Uczyć się z życia*.

36 W ujęciu Normana K. Denzina, biografia tematyczna obejmuje dane dotyczące określonej dziedziny życia (np. zawodu, wykształcenia) albo określonej fazy życia (np. młodości, wieku dorosłego). N. K. Denzin, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Chicago 1970. Podaję za: *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa–Poznań 1990, s. 17.

37 P. Alheit, za: D. Lalak, *Życie jako biografia*, s. 20.

38 A. Giddens, *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge 1991, s. 32.

dzy pozornie sprzecznymi żądaniami i wymaganiami, jakie stawiają przed nimi instytucjonalnie zróżnicowane podsystemy, obszary życia, czy sfery uczenia się, jeżeli tylko mogą tolerować je w wymiarze codzienności<sup>39</sup>.

Na uwagę zasługuje temat jednostki w dobie późnej nowoczesności, który w rozwinięciu Anthony'ego Giddensa wymaga zwrócenia uwagi na konieczność podniesienia statusu podmiotu ludzkiego, dowartościowania go przyjęciem jego perspektywy w opisie współczesnego społeczeństwa. W rezultacie opis taki bierze pod uwagę,

że (1) na bardzo ogólnym poziomie jednostki nigdy biernie nie przyjmują zewnętrznych warunków działania, ale poddają je nieustannej refleksji i modyfikują ze względu na dane okoliczności; (2) za rosnącą refleksyjnością życia społecznego idą, szczególnie wysokie w warunkach nowoczesnych, zdolności przystosowawcze zarówno na poziomie zbiorowości, jak i poszczególnych jednostek; (3) twierdzenie, że podczas gdy mikro sytuacje są elastyczne i podatne na modyfikacje, to większe systemy społeczne tworzą niekontrolowane środowisko działania, jest nieuzasadnione<sup>40</sup>.

Wyraźne tendencje do „indywidualizacji” przebiegu życia, koncentrowania się na podmiotach refleksyjnie przyglądających się sobie, mających do rozwiązania zadanie, jakim jest rozumienie siebie, doprowadziły – jak zostało to wyrażone w znanej tezie Urlicha Becka i Anthony'ego Giddensa – do refleksyjnej nowoczesności<sup>41</sup>. Ta „inna nowoczesność”<sup>42</sup>, z charakterystyczną dla siebie zmiennością i płynnością, „rozluźnia” systemowy charakter społeczeństwa i osłabia jego presję, otwiera przed jednostką przestrzeń ekspansji Ja podmiotowego.

39 K. Körber, *Zur Antinomie von politisch-kultureller Und arbeitsbezogener Bildung in der Erwachsenenbildung*, w: *Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute. Dokumentation des 10. Bremer Wissenschaftsforums vom 11. Bis 13. Oktober 1988*, Bremen 1989, s. 126–151.

40 A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2002, s. 239.

41 U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt am Main 1996.

42 U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa 2004.

Wymagając respektu dla tego, co indywidualne, szczegółowe i niepowtarzalne, skłania do opisywania rzeczywistości w procesie jej stawania się z uwzględnieniem tych wszystkich racji i prawd, których nosicielami stają się jednostki. One zyskują także prawo do własnych opowieści, do opowiadania własnych małych narracji, które są zróżnicowane tak, jak zróżnicowane są warunki życia, zasoby wiedzy, obyczaje, wierzenia i wartości każdej ze zbiorowości<sup>43</sup>.

W społeczeństwie ponowoczesnym, które – jak zapowiada Zygmunt Bauman – przestanie być postrzegane w perspektywie systemu i zostanie zastąpione socjetalnością, co oznacza, że stanie się kompleksem zjawisk, stanem kondycji społecznej rozproszonych i spluralizowanych mikroświatów społecznych, ze swoim twórczym, jakim jest język i budowane z niego dyskursy<sup>44</sup>, liczy się jednostka ze swoimi perspektywami poznawczymi i nowymi obietnicami racji w opisywaniu rzeczywistości. Ulrich Beck zwraca uwagę na jednostki, które zostały skazane na poszukiwanie „rozwiązania sprzeczności systemowych na poziomie biografii”. Stwierdza też, że „Ażeby przetrwać, skupiony wokół ego świat musi się rozwijać, co sprawia, że relacja między ego i światem jest pozostawiona na głowie jednostki, która – by tak rzec – zastanawia się, jak wykorzystać je w kształtowaniu własnej biografii”<sup>45</sup>.

W ten oto sposób z procesem postępującej indywidualizacji, której społecznym tłem czyni się koncepcję społeczeństwa ryzyka, wskazujemy na jednostkę, która tworzy swój indywidualny wzór życia, swoją indywidualną biografię. Jednostkę, która w warunkach gwałtownie rozwijającej się nowoczesności coraz bardziej jest zdana sama na siebie, musi ustawicznie podejmować decyzje, dokonywać bezustannych zmian życiowych orientacji, nawet jeżeli tego nie chce, po to by przyswoić i jakoś pogodzić „sumę racjonalności podsystemów społecznych”<sup>46</sup>. Dana społecznie biografia ustępuje miejsca biografii samodzielnie tworzonej. Pamiętać przy tym trzeba, że indywidualizacja nie prowadzi tylko do wyzwolenia, ale również do powstania nowych zależności – od rynku pracy czy od instytucji edukacyjnych.

43 M. Malewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku*.

44 Z. Bauman, *Socjologiczna teoria postmoderny*, w: *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*, red. A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa 1991, s. 7–25.

45 U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka*.

46 Jest to określenie w języku biografii Niklasa Luhmanna; M. Prawda, *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. (O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze)*, „Studia Socjologiczne”, 4 (115) (1989) s. 82.

W nawiązaniu do „bycia w świecie” ponowoczesnym, w tym dyskusji o edukacji związanej z kontekstem biografii, ważnym tematem okazuje się „refleksyjność”, określana jądrem „biograficznego zwrotu”<sup>47</sup>. Potwierdzeniem jej znaczenia jest biograficzne podejście do procesów edukacyjnych w ujęciu całościowym eksponujące jego aspekty, którymi są temporalność, kontekstualność i właśnie refleksyjność<sup>48</sup>. Odniesienie refleksyjności do sposobu widzenia świata czyni ją użyteczną w jego interpretacji. Oto bowiem, jak przekonuje Mirosława Nowak-Dziemianowicz:

Wyraźnie widać, iż refleksyjne traktowanie siebie samego, innych ludzi oraz otaczającego nas świata poszerza zakres i horyzont poznania, pozwala umieścić w nim nie tylko moje racje i nie tylko racje podobne do moich. W horyzoncie mojego spostrzegania świata wtedy, kiedy spojrzę nań refleksyjnie, znajdzie się także miejsce na odmienność, wszelką inność i niezgodność, a także na to wszystko, co stanowi przedmiot mojego wyboru – wyboru dokonanego samodzielnie, w oparciu o własne racje i własne argumenty<sup>49</sup>.

Jeśli przyjąć wizję ludzkiego życia jako „opowieść” czy „podróż”, to uzasadnione jest odtwarzanie odpowiednio wpisywanych w nie sekwencji oraz wytyczonych dróg (w tym edukacyjnych), które je precyzują. Jako swoiste uzupełnienie warto przyjąć, że wizja ludzkiego życia, oparta m.in. na metaforze „opowieści”, „drogi”, a także „historii”, zapisana jako biograficzna relacja jest w gruncie rzeczy prezentacją życia nacechowaną subiektywnym komentarzem dokonany przez autora. Tym samym wbrew metaforom mającym sugerować, że życie to koherentna, sfinalizowana całość, dysponujemy wglądem w „opowieść o życiu” z intencją nadania jej określonej wymowy. Zamyśl odkrywania „życiowych dróg” prowadzi do tych zbudowanych z dobranych doświadczeń<sup>50</sup>.

47 L. West, *Wstęp. Obszary sporu*.

48 P. Alheit, *Teoria biografii*.

49 M. Nowak-Dziemianowicz, *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany*, w: *Narracja – Krytyka – Zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2007, s. 22.

50 K. Strzyczkowski, *Tożsamość habitusu, tożsamość przyzwyczajień. Zagadnienie tożsamości w teorii Pierre’a Bourdieu*, w: *Pejzaże tożsamości. Teoria i empiria w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. E. Litak, R. Forman, H. Bożek, Kraków 2011, s. 87–98.

Wszystko to nie zmienia faktu, że z refleksyjnością otwierają się interesujące perspektywy dla metodologii „wrażliwych” na uczący się podmiot, sytuowany w przestrzeni edukacji i wytwarzający jej biograficzne znaczenia. Na nią też zwracają uwagę Ulrich Beck, Anthony Giddens, i Scott Lash, przekonując, że współcześnie podstawą społecznego życia stały się oparte na wyborze systemy wymuszające indywidualną i instytucjonalną refleksyjność<sup>51</sup>. Margaret S. Archer podnosi znaczenie refleksyjności, stwierdzając, że staje się ona sposobem radzenia sobie z rzeczywistością w świecie, w którym nie można już funkcjonować jedynie na bazie tradycyjnych praktyk, zwyczajów i rutynowych czynności. Właśnie refleksyjność sprawia, że ludzie są aktywnymi podmiotami działającymi (*active agents*), zdolnymi do kierowania własnym życiem<sup>52</sup>.

### Zamiast zakończenia: refleksja bada(w)cza

Próby zrozumienia badanego fragmentu świata i napotkanych w nim ludzi, z naciskiem na odwoływanie się do indywidualnego podmiotu i uwzględnianie jego subiektywnej perspektywy w analizowaniu wybranych fragmentów rzeczywistości potwierdzają swoisty renesans metody biograficznej, mającej bogate tradycje. Dowodzą aktualności współczynnika humanistycznego. Trudnym do przecenienia w tym względzie pozostaje klasyczne dzieło Floriana Znanieckiego napisane wspólnie z Williamem Thomasem pt. *Chłop polski w Europie i Ameryce*. Badania biograficzne są traktowane jako swoista specjalność polskiej socjologii, rozwijana w szkole Znanieckiego i jego uczniów Józefa Chałasińskiego i Jana Szczepańskiego. O ponownym odkryciu indywidualnego podmiotu w badaniu społeczeństwa piszą Jan Włodarek i Marek Ziółkowski, podkreślając, że przebieg jednostkowego życia jako przedmiot analizy nie określa tylko indywidualnych losów, ale odkrywa również regularności życiowe karier członków poszczególnych grup czy pokoleń. Jest równocześnie swoistym sposobem badania struktury społeczeństwa, jego historii również w makrowymiarze<sup>53</sup>.

51 U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, Warszawa 2009.

52 M. S. Archer, *Making our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*, Cambridge 2007, s. 4.

53 J. Włodarek, M. Ziółkowski, *Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii*, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa–Poznań 1990, s. 7–9.

Ustalenia o tym charakterze stwarzają nową perspektywę dla podejmowania badań. Mam tutaj na uwadze włączenie do interpretacji edukacji i prób jej wyjaśniania koncepcji indywidualizmu metodologicznego, z którą w centrum analizy znajduje się pojedynczy człowiek, uważany za intencjonalnego i racjonalnego aktora, a jego wybory znajdują się pod wpływem ograniczeń społecznych, ale nie są całkowicie przez nie zdeterminowane<sup>54</sup>. Podejście takie pozwala na rozwiązanie problemu łączenia mikro i makropoziomu w analizie zjawisk społecznych, także edukacji.

Indywidualizm metodologiczny w rozwinięciu Raymonda Boudona, zakłada m.in., że zmianę społeczną, która dokonuje się na poziomie makro, można wyjaśnić wyłącznie analizą na poziomie mikro: „najbardziej elementarnych podmiotów lub aktorów społecznych”<sup>55</sup>, umożliwia przechodzenie w analizach od perspektywy jednostkowej do społecznej, pozwala zrozumieć zależność jednostki od struktury, przetłumaczyć język prywatnych trosk na język społecznych problemów. To właśnie indywidualizm metodologiczny pozwala poszukiwać biograficznych uwarunkowań formowania się struktur społecznych, identyfikować na podstawie badań biograficznych ruchliwość społeczną i traktować kontekst tworzenia własnej biografii wraz z jego odniesieniami społecznymi i kulturowymi jako istotną płaszczyznę analiz. W koncepcję indywidualizmu metodologicznego wpisuje się idea zrealizowanych autorskich badań<sup>56</sup>.

Z tendencją oznaczającą odchodzenie od stanowiska pozytywistyczno-realistycznego, badań „obiektywnych”, marginalizujących indywidualne punkty widzenia wiąże się wyraźny zwrot lingwistyczny, refleksyjny i biograficzny, a w rezultacie renesans metodologii jakościowej<sup>57</sup>. Zdecydowanie się na realizację roli „namiętnego uczestnika” sytuacji badawczej – „madiatora wielogłosowej rekonstrukcji”<sup>58</sup> wyraźnie wskazuje na istotną zmianę zachodzącą w metodologii

54 M. Cyłkowska-Nowak, *Refleksja teoretyczna nad problemem równości – analiza wybranych koncepcji*, w: *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości (Szkice teoretyczne i studia empiryczne)*, red. A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz, Wrocław 2009, s. 25–51.

55 R. Boudon, *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*, tłum. K. Kowalski, Kraków 2009, s. 83.

56 W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną*.

57 Zobacz: R. Ligus, *Biograficzna tożsamość nauczycieli*, s. 62.

58 E. G. Guba, Y. S. Lincoln, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, tłum. M. Bobako, w: *Metody badań jakościowych*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa 2009, s. 284.

badania nad edukacją, którą za Mieczysławem Malewskim można określić, jako „przesunięcie od zaufania do metodologii do zaufania człowiekowi”<sup>59</sup>.

Zadaniem, które stoi przed badaczem przyjmującym fenomenologiczny punkt widzenia, jest opisanie rzeczy samych w sobie. Chodzi o to, aby skupić się na badaniu zjawisk takimi, jakie one są, przyjrzyć się uważnie temu, co jest dane do oglądu i przy „braniu w nawias” wszystkiego, czego istnienia nie gwarantuje sam przebieg poznawania, ustalić to, co bezpośrednio dane naszej świadomości, co oczywiste i możliwe do ujęcia opisem<sup>60</sup>. Znamienne dla fenomenologii poznanie „transcendentalnie oczyszczone”, którego treścią są wyłącznie aktualnie spełniane przeżycia świadome, wzięte w całej ich konkretności i jednostkowości wyzwala w badaczu postawę naturalną, która następnie przekształca się w postawę refleksyjną, będącą podstawą do intencjonalnego oglądu świata. Badacz dążący do redukcji transcendentalnej, unieważniającej czasowo wszystkie założenia, uprzedzenia dotyczące pojawiających się fenomenów osiąga pewien rodzaj otwartości, dzięki której może więcej zobaczyć, usłyszeć i przeżyć. Czyniąc z niej warunek niezbędny w procesie poznania, którego istotą ma być dostrzeżenie obiektów takimi, jakimi one są, jak się pojawiają, realizuje cel, jakim jest odkrywanie znaczeń, jakie światu nadają ludzie<sup>61</sup>. Badacz podejmujący się takiego rodzaju wglądu w rzeczywistość, w którym rzeczy same objawiają się w świadomości w sposób bezpośredni, „we własnej osobie”, niezniekształcone, próbuje wejść do pojęciowego świata badanych, aby zrozumieć, co i jak myślą inni, jak interpretują własne doświadczenie<sup>62</sup>. Posługuje się w tym celu metodą, która według twórcy fenomenologii Edmunda Husserla „kieruje się naturą badanych rzeczy, nie zaś naszymi przesądami i przyjmowanymi przez nas wzorami”<sup>63</sup>. Ostatecznie przechodzi do świata życia jednostki, które staje się przedmiotem pozna-

59 M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 48.

60 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, wyd. 2, popraw. i rozszerz., Warszawa 2000, s. 270.

61 M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław 2002.

62 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, s. 272.

63 E. Husserl, *Filozofia jako ścisła nauka*, tłum. W. Galewicz, Warszawa 1992, s. 36.



nia bezzałożeniowego i ośrodkiem zainteresowań, czyni refleksję zmierzającą do odtworzenia przeżycia, jakie stało się jego udziałem.

Formułując uwagę końcową, muszę zauważyć, że możliwości interpretacyjne wybranego podejścia badawczego mogą wyzwalać energię do próbowania dalszych poszukiwań, nie koniecznie wyzwalałych pragnieniem kolejnych podobnych doświadczeń. Uczymy się jako badacze „wyboru teorii” ukierunkowani na wiele możliwości teoretyzowania, poszukujemy własnej drogi poznawczej, która w perspektywie tworzenia się biografii badawczej wskazuje na wybory pozbawione dowodu „uwiedzenia” jedną koncepcją teoretyczną. Bywa, że w sposobie budowania i analizy biografii badawczej znajdujemy uzasadnienie dla „metafory wędrowca” – opisującej perspektywę biograficzną<sup>64</sup>.

**Streszczenie:** Z tytułem artykułu kojarzę potencjał refleksji o edukacji, potwierdzany również próbami łączenia wybranych z niej wątków z tymi dotyczącymi biografii. Proponuję konkretne spojrzenie na biograficzny wymiar edukacji i edukacyjny wymiar biografii. Korzystając z eksperckiej wiedzy badaczy nowoczesności sięgam do wybranych analiz, dzięki którym uzyskują swoje aktualizacje biograficzne procesy uczenia się. Wskazuję też na sens praktyki badawczej obligującej do osobistej troski interpretacyjnej, bez zamykania się na odmienne możliwości teoretyzowania.

**Słowa kluczowe:** edukacja, biografia, biograficzne uczenie się, biografia edukacyjna, praktyka badawcza.

## Bibliografia

- Alheit P., „Podwójne oblicze” całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, tłum. A. Zembruska, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2 (2002) s. 55–78.
- Alheit P., *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 18 (2015) nr 4 (72), s. 23–36.
- Archer M. S., *Making our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*, Cambridge 2007.

64 J. Piekarski, *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006, 97–126.

- Bauman Z., *Socjologiczna teoria postmoderny*, w: *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*, red. A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa 1991, s. 7–25.
- Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, Warszawa 2009.
- Beck U., Giddens A., Lash S., *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt am Main 1996.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa 2004.
- Berger P. L., Luckmann T., *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. i wstęp J. Niżnik, Warszawa 1983.
- Boudon R., *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*, tłum. K. Kowalski, Kraków 2009.
- Bühler Ch., *Bieg życia ludzkiego*, tłum. E. Cichy, J. Jarosz, Warszawa 1998.
- Cylkowska-Nowak M., *Refleksja teoretyczna nad problemem równości – analiza wybranych koncepcji*, w: *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości (Szkice teoretyczne i studia empiryczne)*, red. A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz, Wrocław 2009, s. 25–51.
- Czerniawska O., *Nowe drogi w andragogice i gerontologii*, Łódź 2011.
- Denzin N. K., *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Chicago 1970.
- Dominicé P., *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, słowo wstępne do wyd. pol. O. Czerniawska, tłum. M. Kopytowska, Łódź 2006.
- Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. O. Czerniawska, E. Dubas, Warszawa 2002.
- Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004.
- Dubas E., *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, w: *Biografia i uczenie się*, red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, seria: Biografia i badanie biografii, t. 4, Łódź 2015, s. 32–47.
- Faulstich-Wieland H., *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*, „Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung”, 39 (1997) s. 59–68.
- Giddens A., *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge 1991.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2002.
- Gołębniak B., *Zmiany edukacji nauczycieli*, Toruń–Poznań 1998.
- Goodman N., *Wstęp do socjologii*, tłum. J. Polak, J. Ruskowski, U. Zielińska, Poznań 1997.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie) równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011

- Guba E. G., Lincoln Y. S., *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, tłum. M. Bobako, w: *Metody badań jakościowych*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa 2009, s. 281–314.
- Hajduk E., *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Warszawa 2001.
- Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, red. H. H. Krüger, W. Morotzki, Opladen 1999.
- Husserl E., *Filozofia jako ścisła nauka*, tłum. W. Galewicz, Warszawa 1992.
- Kohli M., *Die Institutionalisierung des Lebenslauf. Historische Befunde und theoretische Argumente*, „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie”, 37 (1985) s. 284–312.
- Körper K., *Zur Antinomie von politisch-kultureller Und arbeitsbezogener Bildung in der Erwachsenenbildung*, w: *Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute. Dokumentation des 10. Bremer Wissenschaftsforums vom 11. Bis 13. Oktober 1988*, Bremen 1989, s. 126–151.
- Kurantowicz E., Nizińska A., *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wrocław 2012.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005.
- Lalak D., *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010.
- Ligus R., *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wrocław 2009.
- Majewska-Kafarowska A., *Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet*, Katowice 2010.
- Malewski M., *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2 (2001) s. 29–57.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.
- Manterys A., *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, Warszawa 1997.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, z udziałem L. Bartona i S. Walkera, red. Z. Kwieciński, tłum. E. Kizskurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993.
- Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziolkowski, Warszawa–Poznań 1990.
- Męczkowska A., *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*, Kraków 2002.
- Michalak J. M., *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Łódź 2007.
- Naisbitt J., *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*, tłum. P. Kwiatkowski, Poznań 1997.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany*, w: *Narracja – Krytyka – Zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2007, s. 13–24.

- Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław 2002.
- Olesen H. S., *Podmiot uczący się i „historia życia” – jakościowe podejście do badań nad uczeniem się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2 (2004) s. 29–53.
- Ostrowska U., *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, seria: Rozprawy – Akademia Techniczno-Rolnicza im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy, nr 84, Bydgoszcz 1998.
- Piekarski J., *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006, s. 97–126.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, wyd. 2 popraw. i rozszerz., Warszawa 2000.
- Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009.
- Prawda M., *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. (O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze)*, „Studia Socjologiczne”, 4 (115) (1989) s. 81–98.
- Sadownik A., *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wrocław 2011.
- Segiet W., *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004.
- Strzyckowski K., *Tożsamość habitusu, tożsamość przyzwyczajzeń. Zagadnienie tożsamości w teorii Pierre’a Bourdieu*, w: *Pejzaże tożsamości. Teoria i empiria w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. E. Litak, R. Forman, H. Bożek, Kraków 2011, s. 87–98.
- Tillmann K. J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, tłum. G. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa 1996.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Kapitał społeczny szkoły z doświadczeń biograficznych nauczycieli. Studium przypadków*, Poznań 2019.
- West L., *Wstęp. Obszary sporu: badania nad edukacją i całościowym uczeniem się w Wielkiej Brytanii*, tłum. A. Molska, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1 (2003) s. 7–19.
- Włodarek J., Ziółkowski M., *Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii*, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa – Poznań 1990, s. 3–9.
- Wyka A., *Badania jakościowe w dobie transformacji, czyli o słuchaniu społeczeństwa*, „Kultura i Społeczeństwo”, 37 (1993) nr 3, s. 121–125.
- Urbaniak-Zajac D., *Biograficzna perspektywa badawcza*, w: *Uczenie się z (własnej) biografii*, red. E. Dubas, W. Świtalski, seria: Biografia i badanie biografii, t. 1, Łódź 2011.
- Urbaniak-Zajac D., *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych*, w: *Narracje – (auto)biografia – etyka*, red. L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk, Wrocław 2005, s. 115–127.