

PETER ALHEIT

Uniwersytet w Getyndze, Niemcy

Podeście biograficzne do całożyciowego uczenia się¹

„Całożyciowe uczenie się” wciąż pozostaje terminem dość nieprecyzyjnym (zob.: Field 2000). Z jednej strony oczywiste jest, że uczymy się przez całe życie. Od pierwszych prób chodzenia i mówienia aż do zaznajamiania się z domem opieki nieustannie doświadczamy nowych doznań, zdobywamy nową wiedzę i wykształcamy nowe umiejętności. Po prostu nie możemy się nie uczyć. Z drugiej strony, nie umiemy dokładnie określić, co pojęcie „całożyciowe uczenie się” miałoby oznaczać w teorii. Poniższe rozważania dotyczą koncepcyjnych aspektów uczenia się przez całe życie, przy czym skupiają się one nie tyle na polityce edukacyjnej, instytucjach oświatowych czy konkretnych aktach uczenia się podejmowanych przez poszczególne osoby, ile na uczeniu się jako (trans)formacji struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i światów życia (*lifeworlds*), to jest w kontekście całożyciowym (*lifewide context*). Dlatego też w dalszym wywodzie posługuję się pojęciem „uczenia się biograficznego” (*biographical learning*), które oznacza nie tyle jednoznaczłą, empirycznie wyodrębnioną jednostkę (taką jak np. procesy uczenia się związane z konkretnymi formami, miejscami i przedziałami czasowymi), ile raczej teoretyczną perspektywę spojrzenia na edukację i kształcenie, która jako punkt wyjścia przyjmuje historię życia konkretnego uczącego się (Krüger, Marotzki 1995; 1999) i odwołuje się do fenomenologicznej koncepcji uczenia się (Schulze 1993a, b).

Na poziomie doświadczenia biograficznego tradycyjne kategorie analityczne, takie jak kształcenie formalne, nieformalne i pozaformalne, nie są wyraźne rozgraniczone (Commission of the European Communities 2000, s. 9). Wręcz przeciwnie, jedną ze

¹ Tekst ten jest fragmentem pracy zbiorowej pod redakcją P. Jarvisa (aktualnie w przygotowaniu do druku). W języku polskim po raz pierwszy został przedstawiony w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu w ramach cyklicznego seminarium *Teorie edukacyjne w ogniu krytyki* 15 lutego 2011 roku.

specyficznych cech biografii jest to, że różne sfery ludzkich doświadczeń zostają zintegrowane w wyniku akumulacji i ich ponownego ustrukturyzowania w ramach konkretnej historii życia. W rezultacie, stapiają się one w nowy, szczególny konstrukt znaczeniowy. Ich stan staram się uchwycić w pojęciu „biograficzność” (*biographicity*) (Alheit 1993; Alheit, Dausien 2000b). Zawiera ono w sobie koncepcję subiektywnego, samodzielnego wyboru schematów uczenia się (Kade 1994; Kade, Seitter 1996), a jednocześnie wykracza poza nie, umożliwiając wytwarzanie nowych struktur doświadczenia. Polityka edukacyjna i koncepcje pedagogiczne całościowego uczenia się za punkt wyjścia przyjmują potencjał edukacyjny ukryty w biograficznej, konstrukcyjnej logice doświadczenia i działania. Niemniej, odniesienie to ma w większym stopniu afirmatywny aniżeli analityczny charakter.

Oczywiście, rozróżnienie między kształceniem formalnym, nieformalnym i pozaformalnym jest znaczące również z punktu widzenia teorii biograficznych pod warunkiem, że jest ono interpretowane w powiązaniu ze strukturami i ramami różnych kontekstów uczenia się, a nie ogranicza się do prostej typologii procesów uczenia się. Chociaż kształcenie w instytucjach edukacyjnych zachodzi jedynie w ograniczonym wymiarze, nie można zapominać, że to właśnie instytucje oświatowe strukturyzują przestrzenie możliwych wyborów dla biograficznego uczenia się (Kade, Seitter 1996). One również kształtują historyczne i kulturowe rozumienie „biografii”, w ramach którego każdy podmiot interpretuje swoje doświadczenia, nadając im znaczenia biograficzne. Uczenie się biograficzne jest wpisane w społeczne struktury i kulturowe konteksty interpretacyjne. Dlatego jest rzeczą niezwykle istotną, aby analizując procesy kształcenia i uczenia się na poziomie jednostkowej biografii, jasno rozumieć „zewnętrzne” struktury, w które ujęty jest przebieg życia (*life course*). Moje rozważania zacznę właśnie od tego aspektu, a następnie podejmę próbę wyróżnienia niektórych empirycznych przejawów całościowego uczenia się zachodzącego we wszystkich obszarach życia człowieka (uczenia się w rolach, formach, miejscach i na etapach życia) (*lifewide learning*).

Spoleczne strukturyzowanie biegu życia przez instytucje edukacyjne

Bieg życia (*life course*) jest strukturą, która skrytykowała się wraz z nadejściem nowoczesności (Kohli 1985). Stanowi ona formalną „ramę” dla procesów kształcenia i biograficznego uczenia się, którym poddane są i w których uczestniczą poszczególne jednostki. Rama ta istnieje bez względu na stosunek, jaki demonstrują wobec niej poszczególni ludzie (tj. czy akceptują ją, czy też negują i odstępują od niej, albo zakresowo ją modyfikują itd.). Tak czy inaczej, istnieje pewien społecznie wytworzony „program” organizujący indywidualne życie od narodzin aż po śmierć, który jest

mniej lub bardziej precyzyjnie zdefiniowany przez normy i oczekiwania społeczne oraz nieustannie renegocjowany i zmieniający się na przestrzeni lat i wieków.

Część procesów kształcenia i uczenia się, którym jesteśmy poddani, i w których aktywnie uczestniczymy, w dużym stopniu jest uzależniona od tego „programu” i regulowana przez formalne cele kształcenia i nabywane w jego toku kwalifikacje. Podkreślając ten aspekt, T. Schulze (1993a) mówi o uczeniu się wedle programu (*curricular learning*). Natomiast uczenie się w kontekście historii życia postępuje zgodnie z innymi biograficznymi zasadami, ale nie może całkowicie uniezależnić się od wspomnianej wcześniej ramy. Między tymi dwoma wymiarami dochodzi do napięć i tarć, jednakże są one wzajemnie od siebie zależne (Schulze 1993a; Kade, Seitter 1996).

Aby zrozumieć biograficzne procesy uczenia się, musimy przeanalizować modele przebiegu życia obowiązujące w danym społeczeństwie. Nie są to bowiem „zewnętrzne zmienne” ustalone z góry i raz na zawsze. Są to raczej czynniki nieustannie kształtowane i formowane np. przez zinstytucjonalizowany system edukacyjny. Współzależność taką omawia M. Kohli (1985), skupiając się na klasycznym podziale biegu życia na przygotowanie do życia, fazę życiowej aktywności i okres emerytury, jaki obowiązuje we współczesnych społeczeństwach zachodnich. W modelu tym czas i przestrzeń sformalizowanego uczenia się definiowane są przez kryteria instytucjonalne (szkoła, system kształcenia zawodowego itd.) oraz przez przypisanie socjalizacji i nabywane w jej trakcie umiejętności w okresie dzieciństwa i młodości, przy czym oczekuje się, że wszyscy członkowie społeczeństwa przejdą przez te z góry określone, sekwencyjne etapy. Jednakże wpływ edukacji i kształcenia na bieg życia nie jest ograniczony li tylko do „etapu przygotowawczego”. Strukturyzują one cały „program” biograficzny, tworząc łańcuch opcji i możliwych wyborów. W modelu, który opisuje M. Kohli, uważanym za biografię standardową w społeczeństwach nowoczesnych, powszechny system edukacji oraz zdefiniowane przezeń poziomy i profile kwalifikacji determinują pewien punkt wyjścia, pewne wyjściowe możliwości (*starting opportunities*) oraz ustalają kierunek, w którym następnie może rozwijać się życie jednostki, a w konsekwencji warunkują również jej społeczne usytuowanie. Nabywane później kwalifikacje praktycznie nie dają już możliwości korekty poczynionych uprzednio wyborów biograficznych (Rabe-Kleberg 1993b). Szkoła jest kluczowym miejscem ćwiczenia formalnego uczenia się, a przez internalizację konkretnych treści kształcenia jednostki uczą się również pewnych form uczenia się.

Kwalifikacje i doświadczenie zdobyte w szkole w znacznym stopniu strukturyzują następne etapy biografii ściśle związane ze statusem jednostki, tj. kształcenie zawodowe i/lub podjęcie pracy. Wraz z początkowym kształceniem zawodowym ustanawiają one ramę dla całej biografii zawodowej. Chociaż ustawiczne doskonalenie zawodowe oraz późniejsze zmiany kwalifikacji mogą stworzyć nowe opcje, to opcje te niemal zawsze uwarunkowane są początkowym poziomem osiągnięć szkolnych i wcześniej wybranymi wzorami kariery, różniącymi się w zależności od rodzaju zawodu i kryteriów umiejscowienia społecznego jednostek (takich jak klasa, płeć, po-

chodzenie etniczne czy narodowość). W niektórych przypadkach, na przykład w typowych zawodach kobiecych, opcje takie praktycznie nie istnieją (Rabe-Kleberg 1993a; Born 2000). Ostatni etap biografii, tj. emerytura, z jej uwarunkowaniami ekonomicznymi, kulturowymi i społecznymi oraz zasobami zdrowotnymi, czasowymi i fizycznymi, zależy w znacznej mierze od wcześniejszej biografii zawodowej, a więc – przynajmniej pośrednio – także od przebiegu edukacji jednostki.

Chociaż w wyniku transformacji form zatrudnienia ten trójfazowy podział biegu życia stracił już na aktualności, nowe, zindywidualizowane i „spluralizowane” wzorce biegu życia są nadal kształtowane przez instytucje edukacyjne, które ze swej strony muszą dostosowywać się do nowych biografii powiązanych z uczeniem się całościowym (*lifelong learning biographies*) (Faulstich-Wieland 1997; Nuissl 1997). Jednakże sam sposób i rodzaj strukturyzowania ludzkich biografii doznał znaczących zmian. Kształcenie i edukacja nie są już linearne, nie zakładają ciągłości uzyskiwania kwalifikacji i kariery, ale przypominają mozaikę lub przyjmują cyklicznie powtarzalną formę określaną czasem jako „ponadczasowa, sektorowa forma życia” (zob.: Kade, Seitter 1996, s. 143 i n.).

Niezależnie od zróżnicowania form biograficznych występujących w edukacji i kształceniu, które badane są dopiero od niedawna, nie można zaprzeczyć, że edukacja i kształcenie jako instytucja społeczna, lub jako system powiązanych ze sobą instytucji, kształtują typowe struktury biegu życia i wywierają decydujący wpływ na subiektywne plany i doświadczenia życiowe ludzi. Analizy historyczne i społeczno-strukturalne wskazują po pierwsze, że ten modelujący proces przebiega wzdłuż społecznych osi różnicowania (klasa, płeć, etniczność), a po drugie, że w różnych biografiach możliwości życiowe rozkładają się nierównomiernie i są uwarunkowane zajmowaną pozycją społeczną. Z perspektywy świata życia jednostek reprezentują one „wzorce możliwego życia”.

Temporalna organizacja edukacji i kształcenia w przebiegu życia

Umiejscowienie danej osoby w przestrzeni społecznej sprawia, że edukacja i kształcenie przyjmują pewien porządek czasowy procesów uczenia się i organizują je wzdłuż osi biografii każdej jednostki. Są to porządki wielorakie, a relacje między nimi – złożone. Z jednej strony obserwujemy pewnego rodzaju melanz składający się z ciągle trwałych norm zakorzenionych w trójfazowej, „standardowej” (tj. męskiej) karierze zawodowej, łączącą się z bardziej antynomicznym modelem „standardowej biografii kobiecej” (zob.: Dausien 1996). Z drugiej zaś pojawiają się nowsze modele, opierające się na elastycznym uczeniu się przez całe życie. Od lat 60. XX w., kiedy to zaini-

cjowano szeroko zakrojone reformy szkolnictwa, twórcy polityki edukacyjnej zorganizowali nowe ścieżki kształcenia umożliwiające formalne kształcenie i edukację również w okresie dorosłości. Te drogi dostępu do edukacji formalnej (szczególnie w przypadku kobiet) zostały powszechnie zaakceptowane i nie tylko doprowadziły do większej mobilności edukacyjnej kobiet (zob.: Schlüter 1993; 1999), ale również wytworzyły nowe modele przebiegu życia, w których „praca”, „życie rodzinne” i „edukacja” przeplatają się ze sobą i łączą w nowe konfiguracje. Chociaż brak miejsca uniemożliwia szczegółowy przegląd konkretnych, empirycznie zdefiniowanych wzorców, powinniśmy wyróżnić tutaj trzy aspekty temporalnej organizacji edukacji i kształcenia na przestrzeni życia, które nie podążają wzdłuż linearnych trajektorii lub programów, ale które można uznać za typowe dla biograficznego doświadczenia w kontekście coraz bardziej zindywidualizowanych biografii:

(a) *Kwalifikacje edukacyjne i alternatywne ścieżki dorosłych do edukacji*: obejmują one programy dające dorosłym drugą (trzecią, czwartą itd.) „szansę” zrekompensowania straconych sposobności lub podwyższenia wcześniejszego statusu edukacyjnego przez wykorzystanie różnych ścieżek kształcenia dla dorosłych oferowanych w systemie edukacyjnym i zawodowym. Jednakże możliwości odzyskania utraconych szans są ograniczone nie tylko dlatego, że życia nie da się przeżyć na nowo, ale i dlatego, że uprzednia edukacja często nie zawiera w sobie potencjału rozwojowego. Widać to szczególnie wyraźnie w przypadku typowych zawodów kobiecych (Rabe-Kleberg 1993a), zwanych również „zawodami ślepej uliczki” (*dead-end occupations*). Dodatkowo, subiektywne wrażenie wzbogacania życia, które jest jednym z częstych efektów kształcenia dorosłych, jest zazwyczaj niwelowane przez struktury społeczne, które – pomimo propagowanej elastyczności edukacji – wciąż nakładają sankcje za odstępstwa od standardowego (męskiego) modelu ciągłej, linearnej kariery życiowej (Rabe-Kleberg 1993b). W Niemczech ani system edukacji i kształcenia, ani system zatrudnienia nie są sukcesywnie przystosowywane do uznawania i integrowania umiejętności i kompetencji nabywanych w indywidualnym procesie biograficznym, zwłaszcza jeśli zostały one nabyte w toku pozaformalnego, biograficznego uczenia się, lub – jak jest to w przypadku biografii imigrantów – w innych kontekstach społecznych i narodowych (zob.: Alheit, Piening 1999). Ciężar rozwiązywania pojawiających się w takich okolicznościach problemów „niedopasowania” spoczywa na barkach borykających się z nimi osób, co w niektórych sytuacjach może prowadzić do nieprzewidywalnych konfliktów oraz zaburzenia i „zniekształcenia” edukacyjnych programów oferowanych przez instytucje. Wolność zdobyta w wyniku otwarcia systemów edukacji niesie ze sobą również nowe biograficzne ryzyko (Kade 1997).

(b) *Kształcenie ustawiczne i doskonalenie zawodowe jako nieustanne zadanie*: zarówno konieczność kontynuowania kształcenia zawodowego i podnoszenia kwalifikacji zawodowych, jak i subiektywne zainteresowanie takimi działaniami, wzrosły znacznie w ostatnich latach (zob.: Field 2000, s. 69 i n.). Przyczyn tego zjawiska można upatrywać w narastającym tempie zmian technologicznych i coraz krótszym „okresie

połowicznego rozpadu” wiedzy zawodowej. Kształcenia i edukacji nie postrzega się już jako zamkniętego etapu „przygotowawczego” poprzedzającego aktywność zawodową; stają się one czynnikiem koniecznym dla rozwoju kariery. Również inne zmiany społeczne przyczyniają się do wzrostu znaczenia kształcenia ustawicznego. Jest to mianowicie społeczna transformacja okresu starości, która w połączeniu ze zmianą jej biograficznego znaczenia (Kade 1994a, b; Mader 1995) coraz wyraźniej staje się odrębnym etapem uczenia się (Kade 1964a). Również kobiety wykazują rosnące zainteresowanie kontynuowaniem kształcenia zawodowego. Jednakże, jak pokazuje Schiersmann (1987; 1993), ten obszar edukacji jest naznaczony czynnikiem płci. Systemowe utrudnienia i bariery, na które natykają się kobiety w systemie kształcenia zawodowego, wzmacniają podziały i hierarchie istniejące w tym systemie. Analiza doskonalenia zawodowego ujmowana z perspektywy *gender* ujawnia jeszcze inne, nowe aspekty. Dla kobiet kształcenie ustawiczne nie jest „neutralnym” narzędziem planowania kariery. Jest ono bowiem wpisane w formę planowania życia i ściśle powiązane z możliwościami i perspektywami w sferze rodzinnej. Zjawisko doświadczania zazębiania się różnych sfer życia coraz wyraźniej staje się ogólną cechą kształcenia ustawicznego również w przypadku mężczyzn.

(c) *Edukacja i kształcenie we własnym tempie*: Zarówno uzyskanie formalnych kwalifikacji w wieku dorosłym, jak i ciągłe doskonalenie zawodowe oprócz swojego znaczenia strukturalnego mają również osobiste, biograficzne znaczenie. Ludzi zaprzętają bowiem nie tylko często niepewne efekty wykorzystania nabytych umiejętności na rynku pracy (w wielu przypadkach nie jest to w ogóle coś, czemu poświęcają szczególnie wiele uwagi), ale także kompensowanie biograficznie doświadczanych deficytów poznawczych oraz realizowanie niespełnionych pragnień edukacyjnych. Takie biograficznie zakorzenione motywacje bywają impulsem do porządkowania życia poprzez decyzje, zmiany i procesy uczenia się. Temporalna organizacja edukacji i kształcenia może opierać się na instytucjonalnych strukturach i wykorzystywać je na konkretnych etapach biografii, ale może również mieć skutki przeciwne do celów instytucjonalnie założonych. Biograficznie zorganizowane wzorce temporalne kierują się własną indywidualną logiką, w której przeszłość, teraźniejszość i przyszłość splatają się ze sobą często w poprzek długich odcinków czasu i sfer życia, odseparowanych od siebie instytucjonalnie. W indywidualnej, biograficznej perspektywie, w odniesieniu do której jednostka wytwarza znaczenia i sensy, lokuje się temporalnie ustrukturyzowana potrzeba edukacji, kształcenia i rozwoju osobistego, która wpływa na procesy uczenia się, tworząc milcząco przyjętą strukturę biograficzną. Powtarzają się w niej etapy i sytuacje, w których potrzeba przemyślenia, rekonstrukcji, synchronizacji i przeplanowania „własnego życia” staje się paląca. Te etapy i sytuacje często są następstwem konfliktu ze społecznie wytworzonymi i zorganizowanymi harmonogramami edukacji. Jak wykazały badania empiryczne przeprowadzone metodami biograficznymi, dorośli często wykorzystują programy kształcenia ustawicznego nie tylko w sposób instrumentalny, aby dostosować się do ustalonych z góry ścieżek uczenia

się, ale także po to aby zyskać czas i przestrzeń dla swoich własnych procesów uczenia się i refleksji, np. na kursach kształcenia dorosłych (zob.: Alheit, Dausien 1996) lub kursach kształcenia zdalnego (zob.: Kade, Seitter 1996).

Kształcenie jako proces biograficzny

Postrzegając indywidualną, biograficzną strukturę czasową procesów uczenia się, musimy się zastanowić, jak edukację i kształcenie można postrzegać jako proces biograficzny, który jest względnie autonomiczny w stosunku do programów oświatowych i przebiegu życia. Edukacja i kształcenie odbywają się nie tylko w zorganizowanych formach instytucjonalnych. Część z nich przebiega w warunkach codziennych doświadczeń, historii życia, przeżywanych tranzytów i kryzysów. A zatem uczenie się we wszystkich obszarach życia jest trwale powiązane z kontekstem konkretnej biografii. Z drugiej strony, jest to również podstawowy warunek albo medium, w którym konstrukcje biograficzne są tworzone i modyfikowane jako refleksyjne formy doświadczenia. Bez biografii nie ma uczenia się, bez uczenia się nie ma biografii.

(a) *Mimowolne uczenie się, refleksja i wiedza przedrefleksyjna*: Wiele procesów uczenia się przebiega „mimowolnie”. Procesy te zlewają się ze sobą, formując wzorce doświadczenia i dyspozycje, które nie w każdym przypadku są przedmiotem bezpośredniej refleksji. Koncepcje takie jak *uczenie się* niejawne, nieświadome, mimowolne czy milczące (*implicit, tacit learning*) uwypuklają ten aspekt, ale nie mówią nic o złożoności tego zjawiska w dialektyce ustanawiania świata i formowania własnej jaźni. Na drodze mimowolnych procesów uczenia się, które zachodzą od początku życia, zarówno w ramach instytucji, jak i poza nimi, nie tylko ustanawiamy pojedyncze elementy doświadczenia jako komponenty świata społecznego, ale również rozwijamy sam „system alokacji” (*appropriation system*). A zatem proces ten niesie ze sobą formowanie struktur generatywnych działania i wiedzy, które można interpretować – w zależności od preferencji teoretycznych – jako nabycie i rozwijanie biograficznych „dyspozycji do uczenia się” (*learning dispositions*) (Field 2000). J. Piaget nazywa je strukturami kognitywnymi, a W. Mader (1997) „emocjonalnymi systemami orientacji” (Mader 1997). P. Bourdieu mówi o tworzeniu habitusu (Bourdieu 1987), a W. Marotzki (1990) o konstruowaniu systemu odniesień do świata i jaźni.

Wszystkie te procesy kształtują biograficzny zasób wiedzy (*biographical stock of knowledge*) danej jednostki (Alheit 1993; Alheit, Hoerning 1989), który składa się, jak krajobraz, z różnych warstw i regionów. Niektóre z nich są bliskie, inne nieco oddalone, ale wszystkie z biegiem czasu zmieniają się poprzez uczenie się. Zarówno w codziennym działaniu, jak i w bezpośrednich, uświadamianych sytuacjach uczenia się, skupiamy się wprost i świadomie na konkretnym „problemie”, który angażuje zaled-

wie wycinek naszego zasobu wiedzy, doświadczenia i umiejętności działania, a jednocześnie sięgamy do szerszych obszarów naszej wiedzy (i nie-wiedzy) w sposób automatyczny, bez analizowania tego, co robimy (Dewe 1999). W pewnym sensie „poruszamy się” w naszym biograficznie nabytym krajobrazie wiedzy bez świadomej refleksji dotyczącej każdego ruchu i kroku, każdego zakrętu na ścieżce i każdego znaku drogowego, który mijamy. Często wcale nie sięgamy do takich elementów w naszej biograficznej „wiedzy ogólnej”, chyba że potykamy się o coś, stajemy na rozstajach lub tracimy grunt pod stopami. Przynajmniej teoretycznie jesteśmy w stanie odzyskać dużą część tej przedrefleksyjnej wiedzy, przywołać ją w teraźniejszym momencie, jawnie i świadomie przetworzyć, a być może nawet zmienić strukturę całego krajobrazu poznawczego, w którym się znajdujemy. Takie procesy refleksyjne można interpretować jako momenty autoedukacyjne (*self-education*) (Alheit 1993). Są one podstawą, na której opiera się każda osoba organizująca procesy uczenia się, co sprawia, że zasadne jest podkreślanie biograficznej natury wszystkich procesów edukacyjnych.

(b) *Spoleczny aspekt biograficznego uczenia się*: Refleksyjne procesy uczenia się nie są procesami zachodzącymi jedynie „we wnętrzu” jednostki, zależą one bowiem również od komunikacji i interakcji z innymi oraz od jej umiejscowienia w kontekście społecznym. Biograficzne uczenie się zakotwiczone jest w światach życia (*lifeworlds*), które można analizować pod pewnymi warunkami jako „środowiska uczenia się” lub „sfery uczenia się”. Uczenie się przez doświadczenia w świecie życia lub uczenie się w kontekstach (*learning in contexts*) to pojęcia, które uwzględniają ten właśnie aspekt uczenia się całościowego, odzwierciedlony również w rosnącym obecnie zainteresowaniu integrowaniem i kształtowaniem środowisk uczenia się ludzi (Dohmen 1998). Istnieją wszakże dwie tendencje, na które należałoby tu zwrócić uwagę i poddać krytycznemu oglądowi przy zastosowaniu biograficznej analizy procesów edukacyjnych. Pierwsza z tych tendencji to „antyinstytucjonalna” interpretacja uczenia się całościowego, która ma zarówno swoich zagorzałych zwolenników jak i przeciwników (Gieseke 1997; Nuissl 1997). Jest to tendencja, która ignoruje fakt, że biografia (biograficzne uczenie się) i instytucje edukacyjne są ze sobą wzajemnie powiązane (zob.: Seitter 1999). Z kolei druga z tych tendencji to technologiczna, trywializująca koncepcja zakładająca możliwość prostego konstruowania środowisk uczenia się. To podejście ignoruje fakt, że „światy uczenia się” (*learning worlds*) osadzone są w historycznie zakotwiczonych, interaktywnych, biograficznie „wytwarzanych” światach życia, które integrują się i kształtują w procesach edukacyjnych, ale których nie można wygenerować sztucznie ani nie można sztucznie nimi kierować (Lave, Wenger 1991).

(c) *Indywidualizm i samoczynna natura uczenia się biograficznego*: A zatem uczenie się przez własną historię życia i w jej ramach, jest z jednej strony interaktywne i społecznie strukturyzowane, z drugiej zaś przebiega według swojej „indywidualnej logiki” wynikającej z wyjątkowej, biograficznie ukształtowanej, wielopoziomowej struktury jednostkowego doświadczenia. Ta biograficzna struktura nie determinuje

procesów uczenia się, gdyż jest strukturą otwartą, która musi wchłaniać nowe doświadczenia zdobywane w interakcjach ze światem, z innymi i z sobą samym. Z drugiej jednak strony struktura ta ma znaczący wpływ na sposób, w jaki nowe doświadczenie formuje się i wpasowuje w biograficzny proces uczenia się (Alheit, Dausien 2000a). Pojawia się tu konieczność krytycznej debaty nad takimi popularnymi obecnie koncepcjami jak uczenie się autonomiczne, suwerennie organizowane, kierowane czy zarządzane przez uczącego się (*self-organised, self-determined, self-managed, self-directed learning*) (Straka 1997; Dohmen 1998; Konzentrierte Aktion Weiterbildung 1998). Koncepcje te nazbyt często zakładają, że uczący się jest całkowicie autonomiczny i poprzez w pełni świadomą refleksję potrafi strategicznie kierować własnymi procesami uczenia się. Model ten ignoruje wielopoziomową złożoność biograficznej refleksyjności. Biograficzne procesy uczenia się i kształcenia często zachodzą mimowolnie, w im tylko właściwy sposób: generują one nieoczekiwane doświadczenia i zaskakujące przemiany, których sam „uczący się” często nie jest w stanie przewidzieć ani „zrozumieć”, dopóki nie zaistnieją, i które nadal podążają „własną drogą”. Pojęcia takie jak „ruch poszukiwania” (*seeking movement*) lub „rozproszone ukierunkowanie” (*diffuse directedness*) są tu bardziej odpowiednie niż modele cybernetyczne opierające się na jasno wytyczonym „samo-kierowaniu”, które nastawione jest na zinstytucjonalizowanie, z góry założone pewniki (np. uczenie się jako nabywanie wiedzy). Biograficzne rozumienie autonomii człowieka należałoby raczej odnosić do koncepcji „formowania” (*Bildung*) aniżeli do procesów szkolenia (*training*). Jeśli biograficzna organizacja procesów uczenia się ma uzyskać praktyczne edukacyjne i instytucjonalne wsparcie, to obszary refleksji i komunikacji oraz interakcje w „przestrzeniach możliwości” (*spaces of opportunity*) są co najmniej tak samo ważne jak rozwijanie instrumentów indywidualnego samo-kierowania (*individual self-management*).

Edukacja jako „formowanie” struktur społecznych

Biograficzne procesy uczenia się i kształcenia należy rozumieć nie tylko jako rezultat alokacji społecznej i przebiegu biografii jednostek, które są oparte na indywidualnej i refleksyjnej organizacji doświadczenia, wiedzy i umiejętności. Ich elementem jest bowiem także biograficzne formowanie więzi i procesów społecznych, zbiorowej wiedzy i zbiorowej praktyki, co z punktu widzenia teorii można rozumieć za P. Bergerem i T. Luckmannem (1969) jako „instytucjonalizację”, tj. jako budowanie społecznych sieci i „kapitału społecznego”, lub jako krystalizowanie się praktyk kulturowych. Ich empiryczne przykłady to np. powstawanie ośrodków społeczno-kulturalnych czy lokalnych inicjatyw społecznościowych (Seitter 1999; Field 2000; Alheit, Dausien 2000b). Również takie kolektywne procesy formacyjne są jedynie po części jawne

negocjowane i refleksyjnie planowane. Formacje społeczne, takie jak nowe modele i doświadczane konteksty możliwych ścieżek edukacyjnych, potencjalnych biografii kobiet i mężczyzn, relacji między płciami, procesów uczenia się i interakcji między kulturami i pokoleniami, mogą brać swój początek nawet w nieskoordynowanej biograficznej praktyce jednostek uczestniczących w edukacji.

Biograficzność doświadczenia społecznego jawi się też tutaj jako użyteczna koncepcja teoretyczna wyjaśniająca takie zjawiska. Jeśli uważamy biograficzne uczenie się za autonomiczne, „autopojetyczne” (*autopoietic*) dokonanie aktywnych podmiotów, dokonanie, w którym podmioty te, opierając się na własnej refleksji, „organizują” swoje doświadczenie tak, aby osiągnąć osobową spójność i tożsamość, aby nadać swemu życiu sens oraz aby wytworzyć komunikowalną, społecznie użyteczną perspektywę kierującą ich działaniami (Alheit 1993; Alheit, Dausien 2000a), to możliwe staje się także rozumienie edukacji i uczenia się zarówno jako pracy nad jednostkową tożsamością, jak i jako „formowania” zbiorowych procesów i stosunków społecznych.

Analiza biograficznego uczenia się jasno wykazała, że w tej perspektywie analitycznej koncentrujemy się nie tylko na procesach indywidualnych ale również na różnych przenikających się poziomach będących źródłem rozbieżności, których dany podmiot doświadcza biograficznie i z którymi musi sobie radzić pragmatycznie. Jednym z aspektów tego zjawiska jest zaprogramowany (*programmatic*) charakter uczenia się całościowego, które wytwarza nowe wzorce oczekiwań i interpretacji, subiektywnie doświadczanych zarówno jako uciążliwa presja, jak i jako biograficzna okazja. Po drugie, biograficzne procesy uczenia się i plany życiowe zależą od struktur instytucjonalnych oraz kontekstów świata życia, które mogą zarówno stymulować, jak i hamować procesy edukacyjne oraz kształceniowe jednostek i zbiorowości. W końcu zaś, z perspektywy samego podmiotu, nie należy mówić jedynie o sprzeczności między „pragnieniem” a „rzeczywistością” – oba te poziomy są jednakowo biograficznie „rzeczywiste” i jako takie muszą być przez jednostkę nieustannie przetwarzane i wcielane ponownie w ramy jej własnej historii edukacyjnej, w faktycznie całościowym procesie biograficznej konstrukcji i rekonstrukcji. Jednakże jeśli mamy zrozumieć i wyjaśnić te procesy z większą precyzją teoretyczną, zanalizować je z dokładniejszym różnicowaniem empirycznym, a na tej podstawie opracować metody i strategie możliwe do zastosowania w praktyce edukacyjnej, potrzeba przeprowadzenia dalszych badań empirycznych staje się palącą. Złożoność tego zagadnienia z całą pewnością wymaga solidnej, dobrze ugruntowanej ramy teoretycznej, takiej jak zarysowane tutaj podejście biograficzne, która byłaby w stanie wypełnić program uczenia się całościowego teoretyczną i empiryczną treścią.

*Przekład z języka angielskiego
Patrycja Poniatowska*

Bibliografia

- ACHTENHAGEN F., LEMPERT W. (Hrsg.), 2000, *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*, Bd. 1: *Das Forschungs- und Reformprogramm*, Opladen.
- ALHEIT P., 1993, *Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung*, [in:] W. Mader (Hrsg.), *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*, Bremen, 2. erweiterte Aufl.
- ALHEIT P., 1994, *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*, Frankfurt a.M., New York.
- ALHEIT P., 1999, *On a contradictory way to the „Learning Society“: A critical approach*, [in:] *Studies in the Education of Adults*, 31 (1).
- ALHEIT P., DAUSIEN B., 1996, *Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung*, [in:] *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 37.
- ALHEIT P., DAUSIEN B., 2000a, *Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen*, [in:] E.M. Hoerning (Hrsg.), 2000, *Biographische Sozialisation*, Stuttgart.
- ALHEIT P., DAUSIEN B., 2000b, *„Biographicity“ as a basic resource of lifelong learning*, [in:] P. Alhei, J. Beck, E. Kammler, H. Salling Olesen, R. Taylor (Eds.), *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, Vol. 2.
- ALHEIT P., HOERNING E.M. (Hrsg.), 1989, *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*, Frankfurt a.M.
- ALHEIT P., KAMMLER E. (Eds.), 1998, *Lifelong Learning and its Impact on Social and Regional Development*, Bremen.
- ALHEIT P., KREITZ R., 2000, *„Social Capital“, „Education“ and the „Wider Benefits of Learning“. Review of „models“ and qualitative research outcomes. Gutachten für das Centre of Education der University of London und das Department for Education and Employment der englischen Regierung* (unveröffentlichtes Manuskript), Göttingen, London.
- ALHEIT P., PIENING D., 1999, *Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning, Evaluating European Practices*, Bremen.
- ARTHUR M.B., INKSON K., PRINGLE J.K., 1999, *The New Careers: Individual action and economic change*, London.
- BECK U., 1983, *Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Funktionen und Identitäten*, [in:] R. Kreckel (Hrsg.) *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*, Göttingen.
- BECK U., 1986, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt a.M.
- BECK U., GIDDENS A., LASH S., 1996, *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt a.M.
- BENTLEY T., 1998, *Learning Beyond the Classroom: Education for a changing world*, London.
- BERGER P., LUCKMANN T., 1969, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt a.M.
- BORN C., 2000, *Erstausbildung und weiblicher Lebenslauf. Was (nicht nur) junge Frauen bezüglich der Berufswahl wissen sollten*, [in:] W. Heinz (Hrsg.), *Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs*, 3. Beiheft 2000 der ZSE. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Weinheim.
- BOURDIEU P., 1987, *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a.M.
- BRÖDEL R. (Hrsg.), 1998, *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*, Neuwied.
- Commission of the European Communities, 1994, *Competitiveness, Employment, Growth*, Luxembourg.
- Commission of the European Communities, 1995, *Teaching and Learning: Towards the learning society*, Luxembourg.
- Commission of the European Communities, 2000, *A Memorandum on Lifelong Learning*, Lissabon.

- DAUSIEN B., 1996, *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*, Bremen.
- DAUSIEN B., 2001, *Lebensbegleitendes Lernen in den Biographien von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept*, [in:] W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung*, Opladen.
- DELORS J., 1996, *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Paris.
- DELORY-MOMBERGER C., 2000, *Les Histoires de Vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris.
- Department for Education and Employment, 1998, *The Learning Age: A renaissance for a new Britain*, Sheffield.
- DEWE B., 1999, *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung*, Opladen.
- DOHMEN G., 1996, *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*, Bonn.
- DOHMEN G., 1998, *Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten*, Bonn.
- DOMINICÉ P., 1990, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris.
- DOMINICÉ P., 2000, *Learning From Our Lives: Using Educational Biographies With Adults*, San Francisco.
- FAULSTICH-WIELAND H., 1997, *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*, [in:] Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39.
- FAURE E., 1972, *Learning to Be. The world of education today and tomorrow*, Paris.
- FIELD J., 2000, *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke on Trent, UK.
- Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*, 2000, Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE verfasst von R. Arnold, P. Faulstich, W. Mader, E. Nuißl von Rein, E. Schlutz, Frankfurt a.M. (Internetquelle).
- GERLACH C., 2000, *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*, Köln.
- GIDDENS A., 1990, *Consequences of Modernity*, Cambridge.
- GIDDENS A., 1991, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge.
- GIDDENS A., 1998, *The Third Way. The renewal of social democracy*, Cambridge.
- GIESEKE W., 1997, *Lebenslanges Lernen aus der Perspektive der Geschlechterdifferenz*, [in:] Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39.
- Group of Eight, 1999, *Köln Charter: aims and ambitions for lifelong learning*, 18 June, Köln.
- HALL P., 1999, *Social Capital in Britain*, [in:] British Journal of Political Science, 29 (3).
- HEINZ W., 2000a, *Editorial: Strukturbezogene Biographie- und Lebenslaufforschung. der Sfb 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“*, [in:] W. Heinz (Hrsg), 2000, *Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs*, 3. Beiheft 2000 der ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Weinheim.
- HEINZ W. (Hrsg), 2000b, *Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs*, 3. Beiheft 2000 der ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Weinheim.
- HOFFMANN N., VON REIN A. (Hrsg.), 1998, *Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion*, Frankfurt a.M.
- KADE J., 1994, *Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Blick auf die Vielfalt einer sich entgrenzenden pädagogischen Welt*, [in:] R. Uhle, D. Hoffmann (Hrsg.), 1994, *Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik*, Weinheim.
- KADE J., 1997, *Risikante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens*, [in:] Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung.
- KADE J., SEITTER W., 1996, *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*, Opladen.

- KADE S., 1994a, *Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf, Ziele und Konzepte*, 2. Bde, Frankfurt a.M.
- KADE S. (Hrsg.), 1994b, *Individualisierung und Älterwerden*, Bad Heilbrunn.
- KÖRBER K., 1989, *Zur Antinomie von politisch-kultureller und arbeitsbezogener Bildung in der Erwachsenenbildung*, [in:] *Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute*. Dokumentation des 10. Bremer Wissenschaftsforums vom 11. bis 13. Oktober 1988, Bremen.
- KOHLI M., 1985, *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente*, [in:] *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*.
- KOHLI M., 1989, *Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen*, [in:] D. Brock u.a. (Hrsg.), *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß*, München.
- Konzertierte Aktion Weiterbildung, 1998, *Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme*, Bonn.
- KRÜGER H.-H., MAROTZKI W. (Hrsg.), 1995, *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Opladen.
- KRÜGER H.-H., MAROTZKI W. (Hrsg.), 1999, *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Opladen.
- LONGWORTH N., DAVIES W.K., 1996, *Lifelong Learning. New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*, London.
- MADER W. (Hrsg.), 1995, *Altwerden in einer alternden Gesellschaft: Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen*, Opladen.
- MADER W., 1997, *Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen*, [in:] Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung.
- MAROTZKI W., 1990, *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*, Weinheim.
- MERRILL B., 1999, *Gender, Change and Identity. Mature Women Students in Universities*, Aldershot.
- NASSEHI A., 1994, *Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht*, [in:] BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History.
- NOLDA S. (Hrsg.), 1996, *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft*, Bad Heilbrunn.
- NUSSL E., 1997, *Institutionen im lebenslangen Lernen*, [in:] Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39.
- OECD, 1996, *Lifelong Learning for All: Meeting of the Education Committee at Ministerial level*, 16/17 January 1996, Paris.
- OECD, 1997a, *Literacy Skills for the Knowledge Society. Further results of the international adult literacy survey*, Paris.
- OECD, 1997b, *What Works in Innovation in Education. Combatting exclusion through adult learning*, Paris.
- OECD/CERI, 1973, *Recurrent Education – A Strategy for Lifelong Learning. A clarifying report*, Paris.
- PUTNAM R.D., 2001, *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*, Gütersloh.
- RABE-KLEBERG U., 1993a, *Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe*, Bielefeld.
- RABE-KLEBERG U., 1993b, *Bildungsbiographien – oder: Kann Hans noch lernen, was Hänschen versäumt hat?*, [in:] A. Meier, U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), 1993, *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel*, Neuwied.
- RAHMSTORF G., 1999, *Wissensgesellschaft*, Nachricht Nr. 00079 im Archiv der Mailingliste wiss-org (Internetquelle).
- Report 39, 1997, Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 39.
- SCHLÜTER A., 1993, *Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne*, Weinheim.

- SCHLÜTER A., 1999, *Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien*, Opladen.
- SCHULLER T., 1997, *Modelling the Lifecourse: Age, Time and Education*, Bremen.
- SCHULLER T., 1998, *Human and Social Capital: Variations within a Learning Society*, [in:] P. Alheit, E. Kammler (Eds.), *Lifelong Learning and its Impact on Social and Regional Development*, Bremen.
- SCHULLER T., FIELD J., 1999, *Is there divergence between initial and continuing education in Scotland and Northern Ireland?*, [in:] *Scottish Journal of Adult Continuing Education*, 5 (2).
- SCHULZE G., 1992, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt a.M., New York.
- SCHULZE T., 1993a, *Lebenslauf und Lebensgeschichte*, [in:] D. Baacke, T. Schulze (Hrsg.), 1993, *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*, Weinheim.
- SCHULZE T., 1993b, *Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff*, [in:] H. Bauersfeld, R. Bromme (Hrsg.), 1993, *Bildung und Aufklärung*, Münster.
- SEITTER W., 1999, *Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten*, Opladen.
- SCHIERSMANN Ch., 1987, *Berufsbezogene Weiterbildung und weiblicher Lebenszusammenhang. Zur Theorie eines integrierten Bildungskonzepts*, Institut Frau und Gesellschaft, Hannover.
- SCHIERSMANN Ch., 1993, *Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*, Juventa, Weinheim, Weinheim und München.
- SIMONS P.R.J., 1992, *Theories and principles of learning to learn*, [in:] A. Tuijnman, M. van der Kamp (Eds.), *Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies*, Oxford.
- SMITH R.M., 1992, *Implementing the learning to learn concept*, [in:] A. Tuijnman, M. van der Kamp, (Eds.), *Learning Across the Lifespan. Theories, Research, Policies*, Oxford.
- STEHR N., 2000, *Erwerbsarbeit in der Wissensgesellschaft oder Informationstechnologien, Wissen und der Arbeitsmarkt*, Vancouver (Internetquelle).
- STRAKA G.A., 1997, *Selbstgesteuertes lernen in der Arbeitswelt*, [in:] Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung.
- Tavistock Institute, 1999, *A Review of Thirty New Deal Partnerships*. Research and Development Report ESR 32, Employment Service, Sheffield.
- TUCKETT A., SARGANT N., 1999, *Making Time. The NIACE survey on adult participation in learning 1999*, Leicester.
- VESTER M. u.a., 1993, *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*, Köln.
- WILLIAMSON B., 1998, *Lifeworlds and Learning. Essays in the Theory, Philosophy and Practice of Lifelong Learning*, Leicester.
- WINGENS M., 1998, *Wissensgesellschaft und Industrialisierung der Wissenschaft*, Wiesbaden.

Biographical approach to lifelong learning

If lifelong learning is researched using an approach based on biography theory, the various aspects of that approach would provide ways of reflecting upon that. Biographical education and training processes must be understood not only as appropriational and constructional accomplishments, given the individual and reflexive organisation of experience, knowledge and ability. They also include the biographical formation of social networks and processes, of collective knowledge and collective praxis, which can be also understood theoretically – as in Berger & Luckmann – as “institutionalisation”, as the formation of social networks and “social capital” or as the crystallisation of cultural practices (empirical examples include the formation of cultural and social centres, associations, local community initiatives, etc. It holds

true for these collective formation processes, too, that they are explicitly negotiated and reflexively planned only to a partial extent. Social formations, such as new models and experiential contexts for possible educational routes, for potential women's and men's biographies, for gender relations, for learning processes and forms of interaction between cultures and generations can ensue even from the uncoordinated, biographical praxis of individuals in educational matters.

If we conceive of biographical learning as a self-willed, "autopoietic" accomplishment on the part of active subjects, in which they reflexively "organise" their experience in such a way that they also generate personal coherence, identity, a meaning to their life history and a communicable, socially viable lifeworld perspective for guiding their actions, it becomes possible to comprehend education and learning both as individual identity work and as the "formation" of collective processes and social relations.