

MICHAEL TEDDER

Uniwersytet w Exeter

GERT BIESTA

Uniwersytet w Stirling

## Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych

W perspektywie historycznej edukacja dorosłych pozostawała w ścisłych związkach z zagadnieniami rozwoju i wspierania jednostek, włączaniem ludzi w działania społeczne, kwestiami demokratycznego uczestnictwa (zob.: Aspin, Chapman 2001). Jednakże w ciągu ostatnich 20 lat w Wielkiej Brytanii doszło do przemieszczenia dyskursu: od edukacji dorosłych zogniskowanej wokół koncepcji całościowego uczenia się w stronę ekonomizacji uczenia się (Biesta 2006a). Zjawisku temu towarzyszyło powstanie „nowego języka uczenia się” (Biesta 2004, 2006b) wspierającego konceptualizację edukacji jako procesu wymiany ekonomicznej, gdyż redukującego ową edukację do towaru, „artykułu konsumpcyjnego”. Prowadzi to do nieuchronnych zmian jakościowych w relacjach między uczącymi się a nauczycielami.

Można to dostrzec w zmaganiach o definicję uczenia się: spory dotyczą tego, *czym* jest (wartościowe) uczenie się i *kto* jest uprawniony do decydowania, jaki rodzaj uczenia się uznać za wartościowy. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera rola badacza edukacji dorosłych. Powinien on podkreślać znaczenie szeroko rozumianego uczenia się i innych form aktywności towarzyszących człowiekowi w jego dorosłym życiu oraz uświadamiać, że pojęcie całościowego uczenia się nie może być zawężone do ekonomicznej definicji. Zadanie to było jedną z głównych ambicji pro-

jektu *Learning Lives*<sup>1</sup> (zob.: Biesta i in. 2008; Hodkinson i in. 2008). Projekt umożliwiał uczestnikom opowiedzenie historii ich życia. Badaczom pozwalał obserwować zmiany zachodzące w życiu badanych w czasie trwania projektu ich analizę oraz dyskusję nad nimi. Transkrypcje wywiadów niezbędne przy ich analizach i interpretacji były także udostępniane badanym.

Nie było nic zaskakującego w tym, że niektórzy badani byli bardziej biegli w sztuce opowiadania historii swojego życia od innych, co sugerowało, że możliwości uczenia się poprzez opowiadanie także będą zróżnicowane. Oparciu się na literaturze dotyczącej narracji w humanistyce i naukach społecznych (Polkinghorne 1988; Bruner 1990; Czarniawska 2004; Elliott 2005) i nawiązując do rosnącej liczby badań nad uczeniem się narracyjnym w edukacji dorosłych (Rossiter 1999; Rossiter, Clark 2007), dokonaliśmy analiz historii życia uczestników. Ujawniła ona, że w przypadku ich znaczącej liczby sposób przeżywanie życia wynikał ze specyficznej samowiedzy jednostki. Szczególnie zainteresowała nas rola historii życia i samego opowiadania w procesie uczenia się oraz związek między „narracyjnymi cechami” historii a jej edukacyjnym potencjałem.

Wyniki badań pokazują, że ekspansja „ekonomizacji uczenia się” (*learning economy*) (Biesta 2006a; 2006b) nie wypaczyła roli personalnych czynników (*agency*) wpływających na procesy uczenia się. Należy również się zastanowić, jakie warunki muszą być spełnione aby narracyjne uczenie się mogło wzmacniać te wymiary całościowego uczenia się, które znalazły się pod presją rosnącej ekonomizacji uczenia się. Podnosimy również praktyczne kwestie związane z wpływem narracyjnego uczenia się na edukację dorosłych.

## Ramy teoretyczne: Biograficzne uczenie się i teoria narracji

Pogląd, że przedmiotem uczenia się może być samo życie, nie jest nowy. Takie rozumienie biografii było rozwijane przez P. Alheita i B. Dausien (Alheit 1995, s. 59)

---

<sup>1</sup> *Learning Lives: Learning, Identity and Agency – (Uczenie się (z) życia: Uczenie się, tożsamość i czynniki personalne)* trwające trzy lata badanie podłużne nad biografiami edukacyjnymi 150 dorosłych w wieku od 25 lat wwyż. W latach 2004–2007 każdy z uczestników wielokrotnie opowiadał o swoim życiu (do 8 wywiadów). Wykorzystano również metodologię ilościową – badania panelowe. Fundusze pozyskano w ramach *Economic and Research Social Council* (nr referencyjny projektu: RES139250111) w ramach szerszej inicjatywy *Teaching and Learning Research Programme*. W skład zespołu badawczego weszły następujące uczelnie: University of Exeter (Gert Biesta, Flora Macleod, Michael Tedder, Paul Lambe), University of Brighton (Ivor Goodson, Norma Adair), University of Leeds (Phil Hodkinson, Heather Hodkinson, Geoff Ford, Ruth Hawthorne), oraz University of Stirling (John Field, Heather Lynch). Więcej informacji na stronie internetowej projektu: [www.learninglives.org](http://www.learninglives.org).

w ramach koncepcji „biograficznego uczenia się”. Rozumie się je jako *własne, auto-kreacyjne działania podmiotów, refleksyjnie organizujących swoje doświadczenia w sposób, który generuje spójną osobowość, tożsamość, nadaje znaczenie historii ich życia oraz komunikowalną, społecznie żywotną perspektywę świata życia, kierującą ich działaniami* (tamże, s. 209).

P. Alheit i B. Dausien (2002) podkreślają trzy aspekty biograficznego uczenia się: ukryty albo milczący wymiar, wymiar społeczny i własny, wolicjonalny wymiar (*self-willed dimension*) (tamże, s. 15–16). Autorzy zwracają uwagę, na sposób, w jaki milczące uczenie się *kształtuje biograficzny zasób wiedzy jednostki* (tamże, s. 15). Zachodzi ono, *gdy potkniemy się lub znajdziemy się na* (życiowym – przyp. A.N.) *rozdrożu* (tamże). Podkreślają, że procesy refleksyjnego uczenia się nie zachodzą wyłącznie „wewnątrz” jednostki”, lecz zależą od komunikacji i interakcji z innymi. Twierdzą również, że uczenie się historii życia i poprzez nie jest ustrukturuwane społecznie i interakcyjnie, ale też generuje własną, indywidualną logikę wyrastającą ze specyficznej, biograficznie uporządkowanej struktury doświadczenia (tamże).

Choć historie życia mogą być traktowane jako sprawozdania, opisy wydarzeń, my wychodzimy z założenia, że odzwierciedlają one to, czego ludzie już nauczyli się na podstawie własnego życia, czy to w świadomy, czy milczący, ukryty sposób. Co więcej, rozsądne wydaje się przyjąć, iż konstruowanie i opowiadanie tych historii staje się istotną częścią procesu uczenia się. A zatem znaczenia historii życia nie powinno się redukować tylko do *produktu* biograficznego uczenia się. Rozumienie historii życia jako „przestrzeni” biograficznego uczenia się oraz zdolność opowiadania o życiowej aktywności zawarte zostało w pojęciu narracyjnego uczenia się (*narrative learning*) (Biesta i in. 2008).

Odnosimy się do narracyjnego uczenia się celowo, gdyż w odróżnieniu od uczenia się poprzez opowiadanie (*learning through storying*) respektowane jest tu istotne dla teorii narracyjnej rozróżnienie między historią (*story*) a opowiadaniem, narracją (*narrative*). Krótko mówiąc, narracje to historie z fabułą, rozumianą tu jako *typ schematu konceptualnego, na podstawie którego można przedstawić kontekstualne znaczenia jednostkowych zdarzeń* (Polkinghorne 1995, s. 7; zob. również: Polkinghorne 1988). Chociaż fabularyzowanie (*emplotment*) (Ricoeur) często definiowane jest jako czasowe i sekwencyjne porządkowanie zdarzeń, nie zawsze musi tak być. Fabuła może także porządkować historię w sposób tematyczny, a nie temporalny. *Narracja jest dyskursywną kompozycją, łączącą zróżnicowane sytuacje, zdarzenia i działania z życia człowieka w tematycznie ujednoczony sposób, zorientowany na konkretny cel* – wyjaśnia D. Polkinghorne (1995, s. 5). To właśnie fabuła strukturyzuje historię, umożliwiając dobór wydarzeń pod kątem ich istotności i przekształcając historię w narrację, opowiadanie.

W kontekście analizowania historii życia możliwe jest zatem, że obecność danej fabuły wyraża to, czego narrator nauczył się z własnego życia. W wymiarze empirycznym pytanie dotyczy nie tylko tego, czy możliwe jest rozróżnienie kilku fabuł w jednej historii, ale także sposobu działania tych fabuł. Należy tu jednak rozróżnić

sytuacje, w których narrator zdaje sobie sprawę z istnienia fabuły i używa jej świadomie do wykreowania konkretnej „wersji” swojego życia od sytuacji, w których fabuła dostrzegana i rekonstruowana jest dopiero przez badacza, gdyż nie była częścią świadomej strategii narratora. J. Bruner sugeruje, że narracje – zarówno na poziomie jednostkowym, jak i społecznym – konstruujemy po to, aby usprawiedliwić *odstępstwa* od uznanych norm, wzorów i przekonań (Bruner 1990, s. 47). Autobiograficzne sprawozdanie nie jest zatem prostym opisywaniem życia. Powinno być raczej rozumiane jako sprawozdanie z tego, *o czym myśleliśmy, co czuliśmy, co zrobiliśmy, w jakim otoczeniu się znajdowaliśmy i jakie kierowały nami pobudki* (tamże, s. 119). *Narracja ujawnia zatem, dlaczego konieczne było (nie w rozumieniu przyczynowym, kazuistycznym, lecz moralnym, społecznym, psychologicznym) nadanie naszemu życiu konkretnego kierunku* (tamże, s. 121).

Oznacza to, że narracja/opowiadanie to nie tylko konstruowanie danej wersji swojego życia. To także konstruowanie danej wersji samego siebie. Opowiadanie historii swojego życia może zatem być ujmowane jako tworzenie *longitudinalnej, podłużnej wersji jaźni* (tamże, s. 120). Jaźń to nie tylko produkt narracji. W czasie opowiadania staje się ona również podmiotem narracji. Mimo iż historie życia zwykle dotyczą przeszłości, według J. Brunera *niesamowity nakład pracy wkładany jest w bieżące układanie narracji* (tamże, s. 122). Nie wiąże się to z koniecznością przywołania zdarzeń z pamięci, lecz z podejmowaniem przez narratora decyzji, *jak przedstawić przeszłość w teraźniejszości, w momencie opowiadania* (tamże). To kolejny argument przemawiający za tym, by nie postrzegać opowiadania jedynie jako produktu uczenia się, lecz widzieć w nim także narracyjne uczenie się w działaniu.

## Biograficzne uczenie się w perspektywie narracyjnej

Analizując historie życia uczestników projektu *Learning Lives*, opieraliśmy się na opisanych wyżej założeniach. Interesowało nas, czy koncentracja na cechach narracji w historii życia może ujawnić zakres „potencjału edukacyjnego” różnych form narracyjnych. Zastanawialiśmy się także nad „potencjałem działania” tkwiącym w historiach życia, tj. nad sposobem i stopniem, w jakim poszczególne formy narracji korelują z czynnikami personalnymi (*agency*), które z grubsza rozumiemy tu jako zdolność do sprawowania kontroli nad własnym życiem i wyznaczania jego kierunków (więcej na temat pojęcia czynników personalnych zob.: Biesta, Tedder 2006; 2007). W ten sposób wyodrębniliśmy pojęcia kluczowe dla naszego projektu: uczenie się, tożsamość, czynniki personalne i bieg życia.

Być może najistotniejszym wnioskiem, do jakiego doszliśmy w czasie analizy, jest spostrzeżenie, że różnice między historiami, które opowiadają ludzie, pozostają

w związku ze sposobami uczenia się z własnego życia oraz z tym, jakie znaczenie dany rodzaj uczenia się nadaje przeżywanemu życiu. Historie życia i ich opowiadanie to nie tylko istotne nośniki czy lokalizacje uczenia się z życia. Różnice między historiami owocują różnicami w uczeniu się.

Znaczącym wymiarem jest tu *narracyjne natężenie (intensity)* historii życia. Odnosi się ono zarówno do długości wyjściowej historii życia, jak i do ilości szczegółów i głębi wglądu. To, czy historia jest mniej czy bardziej rozbudowana wynika, nie tylko z jej długości i nasycenia szczegółami, ale także z tego, czy ma ona charakter *deskryptywny, analityczny* czy *ewaluatywny* (należy tu zwrócić uwagę, że historia może być analityczna, bez elementów oceniających). Analizując zebrany materiał, natknęliśmy się na historie bardziej deskryptywne i na takie, które odzwierciedlały próby nadania sensu życiu narratora.

Próba nadania sensu własnemu życiu lub – by ująć to precyzyjniej – konstruowanie takiej historii, która przedstawia życie jako znaczące, jest związane z pojęciem fabuły i fabularyzowania oraz zagadnieniem usprawiedliwiania. Jeśli postrzegamy fabułę jako porządkującą regułę, na podstawie której prezentowane są kontekstualne znaczenia pojedynczych elementów, widzimy, że jej obecność jest wskaźnikiem tego, czego narrator nauczył się z własnego życia. W większości analizowanych przez nas historii można było wskazać fabułę. Zwykle dotyczyło to tych historii, które miały bardziej ewaluatywny i analityczny charakter. Jednakże nie wszędzie wiązało się to ze świadomością i z samorozumieniem narratora. Niektórzy od samego początku zdawali sobie sprawę z przyjętej konwencji fabularnej. Dla innych stawało się to widoczne dopiero po udzieleniu wywiadu.

Niektóre opowieści były wielofabularne – było w nich widać, jak przeskokami między różnymi fabułami zmieniały samowiedzę narratora. Brak fabuły nie oznacza jednak, że nie doszło do uczenia się. Możemy wskazać przykłady historii niefabularyzowanych, lecz nasyconych elementami wskazującymi, że jednostka uczyła się z własnego życia. Oznacza to, że narracja jest jednym z możliwych sposobów uczenia się z życia. Należy tu podkreślić, że historia życia sama w sobie jest kategorią na tyle specyficzną, że niekoniecznie musi być znana wszystkim ludziom.

Świadomość przyjętej konwencji fabularnej wiąże się z tym, jak dalece *skuteczna* okazuje się historia, tj. w jakim stopniu dane historie umożliwiają ludziom szeroko rozumiane działanie. Częściowo wiąże się to z potencjałem edukacyjnym narracji (jak dalece dana narracja umożliwia jednostce uczenie się z życia) oraz z potencjałem działania (w jakim stopniu uczenie się może być przełożone na działanie). Znaleźliśmy przykłady bardzo rozbudowanych narracji z wyraźnymi fragmentami analitycznymi i ewaluatywnymi, które jednak różniły się stopniem skuteczności. Wygląda na to, że niekiedy historie stają się raczej „miejscem uwięzienia” jednostki i nie pomagają jej „ruszyć dalej”. „Uwięzienie” w danej historii, silne przywiązanie do jej określonej wersji może niekiedy zablokować dalsze uczenie się jednostki. Zgromadzone przez nas dane dostarczają wyraźnych dowodów potwierdzających taki stan rzeczy.



Równie ważną kwestią jest *scenariusz*, jednakże nie w rozumieniu literackim. W kontekście biograficznym chodzi raczej o to, w jakim stopniu jednostka nawiązuje do istniejących wzorców kulturowych przy wyborze wątków fabuły czy narracji. Jest to dowód na to, że konstruując i opowiadając nasze historie, czerpiemy z elementów wiedzy społecznej, a zatem historie nigdy nie są całkowicie subiektywne. Nie negując powyższego stwierdzenia, P. Alheit i B. Dausien (2000, s. 410) twierdzą, że oprócz wymiaru społecznego historie mają też niepowtarzalny charakter z uwagi na swój ścisły związek z jednostkowymi biografiami. Z punktu widzenia potencjału edukacyjnego historii życia ważniejszą kwestią jest *elastyczność*. Wyodrębnienie scenariusza w historii życia oznacza, że jest ona mało elastyczna, życie jest przeżywane i rozumiane na podstawie pewnego schematu. Nie ma w tym wszakże niczego złego. Co więcej, nasze badania potwierdzają, że dla pewnej grupy ludzi posiadanie ostro zarysowanej historii siebie i swojego życia jest bardzo ważne, gdyż daje poczucie sensu, ukierunkowuje jednostkę. Staje się to problemem wtedy, gdy dochodzi do rozbieżności między naturą danej historii i warunkami, w których życie jest przeżywane a historia opowiadana. Zetknęliśmy się zarówno z sytuacjami, w których jednostki nie wykorzystywały potencjału narracyjnego uczenia się związanego z ważnymi życiowymi zmianami, jak i z takimi, gdzie narracja stała się istotnym zasobem edukacyjnym. Nie twierdzimy, że tak właśnie ludzie powinni się zachowywać w sytuacji zmiany ani że narracyjne uczenie się jest jedyną możliwą formą reakcji na zmiany życiowe. Nasze badania dostarczają jedynie dowodów na to, że w przypadku elastycznych historii mogą one stać się istotnym zasobem edukacyjnym, źródłem uczenia się. Ważną cechą zdolności do uczenia się z życia jest jej dynamiczny charakter, nie jest to wartość stała. Niektórzy badani przez uczestnictwo w projekcie znacząco ją rozwinęli. Sądzymy, że pewną rolę może tu odgrywać znajomość takiego sposobu, a także doświadczenie w opowiadaniu historii swojego życia.

„Potencjał działania” historii życia nie musi oznaczać zdolności do zmiany historii z uwagi na zmianę okoliczności i warunków życia. W naszym projekcie spotkaliśmy się z osobami, które trzymały się sztywno danej wersji swojej historii. Czyniły tak często z uwagi na normatywne rozumienie pojęcia „dobrego życia” i były zdolne do skutecznego działania w wybranych sytuacjach. Jak podkreślaliśmy obszerniej w innych tekstach (Biesta, Tedder 2006; 2007), wyzwolenie sił sprawczych w wybranych kontekstach sytuacyjnych (*ecological situation*) zależy częściowo od zdolności do tzw. dystansu wyobraźniowego (*imaginative distansing*) – rozważenia różnych, alternatywnych sposobów działania i funkcjonowania. Elastyczność historii jest zatem znacząca, ponieważ pozwala jednostce konstruować alternatywne wersje siebie i swojego życia. Aktywacja sił sprawczych wiąże się z szansą na wypracowanie „ewaluacji komunikacyjnej” (ocena różnych scenariuszy życia i jaźni w kontekście komunikacyjnym, w rozmowach i byciu z innymi ludźmi). Dla wielu badanych uczestnictwo w naszym projekcie było taką szansą. Dotykamy tutaj dwóch ważnych zagadnień.

Pierwsze wiąże się z pewną sztucznością zgromadzonych przez nas historii. Mimo że nie kwestionujemy ich autentyczności ani prawdomówności badanych, mamy dowody na to, że zostały one opowiedziane na potrzebę projektu i pozostawały pod wpływem specyficznego otoczenia i dynamiki grupowej istniejącej między badaczami a badanymi. W niektórych przypadkach uczestnicy nie kryli, że prezentują jedynie wybrane elementy swoich historii życia. Chociaż nie wpływa to na nasze wnioski dotyczące roli narracji w uczeniu się z życia, pomaga zrozumieć specyficzną naturę uzyskanych danych.

Drugie zagadnienie wiąże się z potencjalnymi szansami na narracyjne uczenie się i ewaluację komunikacyjną w codziennym życiu. Należy tu podkreślić, że nie zamierzamy psychologizować koncepcji narracyjnego uczenia się i postrzegać go jako jednostkowej zdolności, która jednym jest dana, a drugim nie. Mimo iż występują tu elementy „dialogu wewnętrznego”, dość skutecznie wykorzystywanego przez niektóre osoby, rozumiemy narracyjne uczenie się przede wszystkim jako dążenie społeczne i komunikacyjne. Nawiązujemy tu do faktu, iż historie są przede wszystkim „wydarzeniami”, o których opowiadamy. Przyjmując, że narracyjne uczenie się jest uczeniem znaczącym (co sugerują nasze badania), nie wystarczy jedynie szukać sposobów na zwiększenie zdolności jednostek do zaangażowania się w nie. Ważniejsze jest tu pytanie o zdolność do kreowania możliwości, w których narracyjne uczenie się może zaistnieć. To, że wybrana przez nas metodologia koncentruje się na indywidualnych, jednostkowych historiach, nie musi oznaczać, że wyniki naszych badań są całkowicie nastawione na jednostkę.

Aby zobrazować niektóre z omówionych powyżej zagadnień, przedstawimy historie dwóch uczestników projektu *Learning Lives*. Wybrano je, ponieważ uczestnicy wykazywali szczególne zainteresowanie opowiadaniem oraz znajdowali się w szczególnych momentach życiowych przemian w trakcie trwania projektu. Więcej wywiadów można znaleźć w innych publikacjach związanych z projektem (zob.: Tedder, Biesta 2007; Biesta i in. 2008).

### Anne Wakelin

Z Anną spotykaliśmy się sześć razy, pomiędzy październikiem 2004 a majem 2007 roku. W 2002 roku Anna wraz z mężem i trójką dzieci przeprowadziła się do innej części kraju. Nasz projekt dał jej możliwość opowiedzenia historii przebudowy swojego życia w momencie przejścia (*transition*).

Gdy spotkaliśmy się po raz pierwszy, Anna miała 38 lat. Była zamężna od 16 lat, miała nastoletnią córkę i dwóch młodszych synów. Cała rodzina pochodziła ze zurbanizowanego obszaru Midlands, gdzie Anna mieszkała całe życie aż do momentu przeprowadzki do małej wioski w rolniczym obszarze South West. Rodzina pochodzenia Anny była ze sobą niezwykle związana, regularne odwiedziny rodziców, dziadków i sióstr były codzienno-

ścią, a mimo to zdecydowała się wraz z mężem podjąć ryzyko wyprowadzki. Rodzina i przyjaciele byli niezwykle sceptycznie nastawieni i nie do końca wierzyli w to przedsięwzięcie. Anna i jej mąż nie mieli żadnych wcześniejszych doświadczeń z życiem na wsi, nie znali też nikogo w okolicy, do której planowali się przenieść. Mimo to byli gotowi porzucić znany styl życia i znaleźć nowy dom blisko morza.

Po ukończeniu szkoły Anna zdobyła zawód fryzjerki i parę lat go wykonywała. Uważa, że odnalazła swoje powołanie, ponieważ lubi kontakt z ludźmi. W miejscowości, która stała się jej nowym domem, dzięki kontaktom nawiązanym w szkole podstawowej syna Anna zaangażowała się w rządowy program *Sure Start*. Rozpoczęła od wolontariatu, z czasem zaproponowano jej by pełniła funkcję reprezentanta rodziców na spotkaniach organizacyjnych. Tak zaczęła brać udział w coraz większej liczbie lokalnych inicjatyw. Po pewnym czasie zatrudniono ją na stanowisku urzędnika odpowiedzialnego za rozwój lokalny, koordynującego kilka projektów adresowanych do rodziców i dzieci. Ucząc się w miejscu pracy Anna podnosiła także swoje kwalifikacje formalne: przystąpiła do programu NVQ3 (Symbol ten wyraża poziom kompetencji zdefiniowanych w *National Vocational Qualification* – przyp. A.N.) w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, chociaż trudno jej było znaleźć czas na wypełnienie niezbędnych dokumentów. Kiedy program *Sure Start* zakończył się, samorząd lokalny zaproponował Annie kontynuowanie pracy na dotychczas zajmowanym stanowisku.

### Cechy narracji

Anna jest osobą pełną energii i entuzjastycznie usposobioną. W transkryptach wywiadów często powtarzają się takie przymiotniki, jak „cudowny, wspaniały, zachwycający”. Narracja Anny była w dużej mierze deskryptywna, opierała się na opisie specyficznych momentów jej życia, cechowała się też nasyceniem dialogowym. Anna wchodząc w rolę entuzjastycznego narratora, często odtwarzała rozmowy między nią a osobami znaczącymi dla opisywanych przez nią wydarzeń. W jej historii zwykle nie było widać dużego nasycenia elementami analizy czy refleksji. Jednakże pod koniec projektu, gdy zapytano Annę o jej doświadczenia związane z uczestnictwem w badaniach, ujawniła w swoich komentarzach niezwykle głębokie pokłady elementów analitycznych i ewaluacyjnych.

### Fabula

Wyłaniająca się z opowieści Anny fabuła jest trajektorią matki i żony, rezygnującej z dotychczasowej kariery zawodowej w momencie przeprowadzki. Nasi badacze zwrócili uwagę na specyficzną autoprezentację Anny – jawiła się jako żywiołowa,



aktywna, pełna wigoru, towarzyska osoba zaangażowana w chwywanie szans, jakie podsuwa jej życie. W wywiadach praktycznie brak milczącej refleksji: jej sylwetka odzwierciedlała cechy wzorcowej wielozadaniowej matki, która wychowuje dzieci, troszczy się o domowe zwierzęta, odbiera telefony z pracy oraz telefony dotyczące remontu jej domu, znajdując przy tym czas, by szybko odpowiadać na nasze zaproszenia do udzielenia wywiadu. Jej entuzjastyczne spojrzenie na życie i samą siebie nie opuszcza jej nawet wtedy, gdy mówi o życiowych problemach, konfliktach i rodzinnych kłopotach. Najbardziej uderzające wydaje się wyobrażenie Anny o tym, iż jej tożsamość budowana jest w oparciu o karierę zawodową. Znalazło to odzwierciedlenie w wątkach opowieści skoncentrowanych na zmianie przyzwyczajeń zawodowych, wiedzy i umiejętności, a nawet w wyglądzie zewnętrznym.

Kluczowa dla fabuły jest życiowa orientacja Anny i jej postrzeganie siebie jako osoby lubiącej kontakt z ludźmi. Kiedy po szkole zdobyła kwalifikacje zawodowe, przez kilka lat prowadziła własny zakład fryzjerski. W nowym miejscu zajęła się działaniami na rzecz wspólnoty lokalnej, co pozwoliło jej wykorzystać „miękkie kompetencje” w nowy sposób – pracując w terenie, chodząc od domu do domu, nadzorowała opiekunów i rodziców młodszych dzieci, upewniała się, czy znają przysługujące im prawa i czy właściwie wypełniają swoje obowiązki. Anna zaczyna rozkoszować się „poczuciem misji”, którą ma do wypełnienia, chce sprostać wyzwaniom związanym z koordynowaniem zasobów ludzkich i materialnych danych jej w ramach projektu. Taka praca bardzo jej odpowiada, zwłaszcza że działa w kooperacji z ludźmi, których ocenia jako bardzo koleżeńskich. Jednakże codziennie zmaga się z godzeniem własnych aspiracji z troskami dotyczącymi domu i życia prywatnego.

### Potencjał edukacyjny

Podczas pierwszych wywiadów z Anną usłyszeliśmy wiele na temat uczenia się z życia w związku z przeprowadzką do nowego domu. Nowa wiedza dotyczyła między innymi wymiaru materialnego, np. jak poradzić sobie z przemieszczaniem się, transportem i zakupami na terenie wiejskim, ale pojawiały się także kwestie bardziej zasadnicze, jak np. zmieniająca się relacja Anny z mężem i dziećmi w obliczu budzącego się poczucia tożsamości lokalnej i przywiązania do nowego miejsca i nowej społeczności. Opowiadała wiele o nowych umiejętnościach i wiedzy, nabytych w ramach wolontariatu i zatrudnienia w biurze projektu *Sure Start*. Uczenie się Anny wiązało się z doświadczeniami, w ramach których i dzięki którym się uczyła.

W trakcie ostatniego wywiadu Anna została poproszona o wskazanie, czym było dla niej uczestnictwo w projekcie *Learning Lives*. Charakter jej wypowiedzi zasadniczo się zmienił. Przeszła od opisowego sprawozdania do refleksyjnego dyskursu. Anna podkreśla, jak niespotykaną szansą był dla niej udział w projekcie:

*Bardzo mi się to podobało, głównie dlatego, że nieczęsto zdarza się, by ktoś usiadł z tobą i chciał wysłuchać twojej historii, tego, kim jesteś i jaka jesteś, jak upłynęło twoje życie, jakie jest naprawdę (wywiad nr 6, czerwiec 2007).*

Zasugerowano Annie, że być może było to doświadczenie podobne do rozmowy z przyjacielem lub bliskim. Zgodziła się z tym, że przyjaciółom łatwo spędzać razem czas, wspominając przeszłość, podkreśliła jednak, że raczej mało prawdopodobne byłoby wysłuchanie tak długiej historii. Krewni i bliscy zwykle mają zbyt wiele własnych zainteresowań i zobowiązań, by móc poświęcić tyle czasu na słuchanie.

Życie Anny można opisywać na podstawie pewnych cech: jej robotnicze pochodzenie, płęć i pełnioną rolę matki, wartości, normy i przekonania odzwierciedlające środowisko społeczne i kulturowe, z którego wyrosła. Pomimo to widać tu silne poczucie sprawstwa, zwłaszcza w historii o przeprowadzce na drugi koniec kraju i w budowaniu swojej tożsamości profesjonalnej, zawodowej. Jej niespożyta energia napędza ją do korzystania z szans, które podsuwa jej życie, i do uczenia się z nich.

### Potencjał działania

Zmiany, których doświadczyła Anna, miały także charakter fizyczny. Zaczęła uczęszczać na zajęcia odchudzające i znacząco straciła na wadze. Zaczęła znów wyglądać jak szczupła, atrakcyjna dziewczyna, podobnie jak na zdjęciach z wczesnej młodości. Ponownie zainteresowała się kupowaniem nowych ubrań i dbaniem o swoją powierzchowność.

Zmiany w sposobie opowiadania historii dotyczyły jej podejścia do chronologii zdarzeń: w trakcie pierwszych wywiadów poczucie czasu Anny koncentrowało się wokół rodziny – odtwarzała sytuacje przytrafiające się członkom rodziny, później w centrum znajdowały się zagadnienia dotyczące organizacji, w której pracowała. Rozmowy sprawiały jej przyjemność, uważała także, że czytanie transkryptów dostarcza jej istotnego wglądu w samą siebie i zmiany, których doświadczyła:

*Zacznijmy od tego, że teraz robię więcej. Jestem też inna poprzez to, co robię. Teraz pracuję, jestem bardziej pewna siebie, niż byłem trzy lata wcześniej, bardziej świadoma tego, w czym jestem dobra. Mam też inne spojrzenie na świat, wiesz, przez moją pracę, bo przecież dotąd byłem tylko fryzjerką (wywiad 6, czerwiec 2007).*

Jednak podczas finałowego wywiadu doszły do głosu pewne ukryte dotąd lęki i niepokoje związane z upływem czasu i z osobistymi kosztami podjęcia pracy. Przyznaje, że *nie mieć już w domu żadnego dziecka to przerażająca perspektywa*. Od tożsamości matki przeszła do tożsamości zadowolonej ze swojego zajęcia pracującej kobiety, dostrzegającej, jak ważne jest to dla jej poczucia osobistego spełnienia. Jed-

nocześnie jest świadoma kosztów osobistych związanych z tym, że nie jest już dostępna na każde zawołanie swoich dzieci, tak jak kiedyś. W sposobie jej opowiadania widać usprawiedliwianie odejścia od obowiązujących wcześniej norm i przekonań (Bruner 1990).

*Byłabym po prostu nieszczęśliwa albo... sama nie wiem, jaka bym była. Życie kieruje człowiekiem w zabawny sposób, nigdy nie wiesz, co się czai za zakrętem... ale trzeba to chwytać... Wiesz, mój syn mówi do mnie „nienawidzę twojej pracy, nienawidzę, że to robisz” „dlaczego?” – pytam się go, a on mówi, „bo nie ma cię tu wtedy przy mnie...” (wywiad 6, czerwiec 2007).*

### Bob Davidson

Bob spotkał się z badaczami trzykrotnie pomiędzy kwietniem 2006 i kwietniem 2007 roku, w czasie gdy odchodził z armii zawodowej (marynarka). W momencie pierwszej rozmowy miał 39 lat i był w trakcie przechodzenia od kariery wojskowej do życia cywilnego. Nasz projekt dał Bobowi szansę podzielenia się swoimi refleksjami nad procesem zmiany życiowej związanej z opuszczeniem armii. Bob okazał się bardzo chętnym do rozmowy i głęboko refleksyjnym człowiekiem, wszystkie trzy wywiady był o wiele dłuższe od standardowych rozmów z innymi uczestnikami projektu i zawierały wiele elementów autoanalizy i samokrytyki.

Bob jest żonaty i ma troje małych dzieci. Przez 24 lata służył w marynarce wojennej, odkąd rzucił szkołę w wieku 16 lat. Zaciągnął się jako marynarz, następnie pracował i studiował inżynierię morską, by w 1997 roku otrzymać stopień szefa podoficerów. W 2000 roku przeniósł się do piechoty morskiej i tam służył jako inżynier w czasie konfliktu zbrojnego z Irakiem. W jego odczuciu właśnie ta wojna przyczyniła się do jego transformacji osobowej. Bob opowiedział, jak stracił złudzenia co do swojej pracy, polityków, którzy swoimi decyzjami przyczynili się do konfliktu, i oficerów, którzy byli odpowiedzialni za strategię wojenne. W odniesieniu do swojego zajęcia jako inżynier Bob wyznał, że całkowicie go to znudziło. Zaczął się czuć źle w strukturach wojskowych i doszedł do wniosku, że to zajęcie jest niezgodne z jego osobistymi planami rozwoju i uczenia się. Mówił, że nagle doznał olśnienia, jak w świetle nowych odczuć po prostu nie może dalej pozostać w armii. Jednakże najbardziej znaczące okazało się to dla jego rodziny:

*Mam tu na myśli stronę emocjonalną tego wszystkiego, intelektualny wymiar tego, co chciałbyś powiedzieć swoim dzieciom, ale nigdy tego nie robisz. Coś o sobie, co chciałbyś powiedzieć własnej żonie, ale nigdy tego nie robisz (wywiad 1, kwiecień 2006).*

Wraz z decyzją o odejściu rozpoczęła się dla Boba długa procedura przejścia, w czasie której otrzymywał wsparcie z marynarki w poszukiwaniu przyszłych możliwych miejsc pracy. W grę wchodziła między innymi Nowa Zelandia i Wielka Brytania. Bob wspomina szczególny moment, w którym zdał sobie sprawę z własnej sytuacji:

*Wykonywałem prace konserwacyjne przy ściekach, w odkrytym sześciometrowym wykopie i lał się na mnie ulewny deszcz... lał się deszcz i lały się te ścieki... wpadały mi nawet do kaloszy i wtedy pomyślałem sobie „przecież musi być coś lepszego od tej pracy!” (śmiech) W pewnym sensie sam dałem sobie wolne (wywiad 2, sierpień 2006).*

Alternatywa zawodowa pojawiła się w związku z innymi zainteresowaniami Boba – budownictwem. W czasie trzeciego wywiadu (2007) sfinalizował już swoje rozstanie z armią i prowadził z sukcesem własną firmę budowlaną, zatrudniającą pięciu pracowników, nie licząc Boba i jego współnika. Sytuacja ekonomiczna w Wielkiej Brytanii i rosnący popyt na domy oraz mieszkania zapewniły mu pracę zgodną z jego kwalifikacjami i zainteresowaniami.

### Cechy narracji

W przypadku Boba widać umiłowanie języka i przyjemność, jaką czerpie z używania niespotykanego w codziennej komunikacji słownictwa. Jest doskonały w opowiadaniu historii i potrafi ją przedstawić w całej rozciągłości. O swoich korzeniach, rodzinie, edukacji i karierze w wojsku opowiada w sposób deskryptywny. Przedstawia też szczegółowo, choć powierzchownie, swój epizod z wojną w Iraku. Dialog prawie się nie pojawia, ale na zadane pytania odpowiada w sposób bardzo bezpośredni. Bob podkreśla, że ciągle dokonuje autoanalizy, co można również dostrzec w transkryptach jego wywiadów. Widać także, jak doskonali i przebudowuje swoje odpowiedzi, niekiedy dodaje nowe komentarze, w samym środku wypowiedzanego właśnie zdania. Ten rodzaj opowiadania można opisać jako analityczny i ewaluatywny.

### Fabula

Wyłaniająca się z opowieści Boba fabuła to historia człowieka czynu zmagającego się z kryzysem wieku średniego. Nasz badacz zwrócił uwagę na szczególne okoliczności, w jakich znalazł się Bob w owym czasie. Żaden inny badany uczestniczący w projekcie nie był w tak jasno zarysowanej sytuacji przebudowy swojej tożsamości, który to proces wręcz zachęcał do opowiedzenia własnej historii, refleksyjnej kon-

centracji na znaczeniach i sensach. W konsekwencji przyczyniło się to do pogłębionego wglądu we własny charakter i możliwości. Narracyjny zarys złożonych motywów odejścia z armii zawierał elementy retrospektywne i projekcyjne. Do elementów retrospektywnych zaliczyć można rozwiane złudzenia co do służby wojskowej w kontekście decyzji politycznych i postaw oficerów dowodzących. Prawdopodobnie Bob nie mógł już także zajść dalej w rozwoju zawodowym, osiągnął maksimum tego, co w swym wieku mógł osiągnąć, ale jego kariera oficerska nie posunęłaby się już do przodu. Projekcja ujawniła się we fragmentach dotyczących wyobrażenia Boba o sobie, o własnych talentach i umiejętnościach. Dominującym wątkiem fabularnym było w tym przypadku poszukiwanie sposobu na samorealizację i wykorzystanie posiadanych umiejętności w sytuacji zmieniającego się biegu życia.

Wyobrażenie Boba o przyjętej fabule najlepiej oddaje opowieść o sobie samym jako o „człowieku czynu”, z zaangażowaniem odpowiadającym na wyzwania losu. Oto jak o tym mówi:

*Są trzy kategorie ludzi: ci, którzy oglądają się na to, co było, ci, którzy żyją dniem dzisiejszym, i tacy, którzy patrzą w przyszłość. Wydaje mi się, że w moim przypadku jest jasne, że lubię patrzeć do przodu... Jestem niecierpliwy i chcę wiedzieć, jaki będę teraz, to lepsze niż podejmowanie się czegoś i z czasem dostrzeżenie, że był to zły wybór. Muszę wiedzieć, że będę w czymś dobry (wywiad 1, kwiecień 2006).*

Podkreśla także, jak ważna jest dla niego rodzina. W okresie przemian poszukiwał strategii przebudowy koncepcji własnej tożsamości, kim mógłby się stać i co mógłby robić nie tylko w kontekście zawodowym, ale też osobistym, rodzinnym. Wielokrotnie mówił o tym, jak ważne jest radzenie sobie z wyzwaniami, i można odnieść wrażenie, że próbuje przenieść swoją energię działania z kariery wojskowej na życie rodzinne i dążenie do poczucia życiowego spełnienia.

### Potencjał edukacyjny

Bob ceni tradycyjną edukację i ludzi, którzy zdobyli wykształcenie. Kilkakrotnie wyrażał się też lekceważąco o praktycznej naturze swoich kwalifikacji inżynierskich. Jako szczególnie wartościowe edukacyjnie postrzega doświadczenia i sytuacje, które umożliwiają jednostce rozpoznanie jej słabych i mocnych stron. Mówił o tym, że uczenie się mogłoby stać się elementarnym wymiarem jego rozumienia codzienności. Marynarka Królewska zapewnia hojne wsparcie i świadczenia dla osób przechodzących do zawodów cywilnych, zwłaszcza gdy mają tak długi staż pracy, jak Bob. Uważa, że doskonale wykorzystał szansę i możliwości, jakie mu dano w tym zakresie. Z kolei udział w projekcie był dla niego szansą na wzrost refleksyjności i analizę tego, czego się nauczył o sobie samym poprzez doświadczenie zmiany, co sprawiło, że z chęcią zgodził się w nim uczestniczyć. Mówił też



otwarcie o swoich obawach okazania się „nudnym”, „przeciętnym”, „kolejnym numerem statystycznym”, jednakże:

*Wraz z kolejnymi wywiadami stawałem się coraz bardziej rozmowny, im więcej mówiłem, tym bardziej zdawałem sobie sprawę z tego, że jestem częścią bogatej materii życia... zaczynasz zdawać sobie sprawę z tego, jak wielu ludzi w przeszłości udzieliło ci wsparcia, pomogło, myślę sobie, że im więcej pomagasz innym ludziom, tym bardziej wiążesz to z tym, że i tobie ktoś kiedyś pomógł... (wywiad 3, kwiecień 2006).*

### Potencjał działania

Znaczenie, jakie Bob przypisuje uczeniu się, wiąże się z jego zdolnością do kontrolowania i wpływania na zmiany w swym życiu. Bob wyznał, że chciał zmian, ale obawiał się, że brak mu właściwych do tego umiejętności; w czasie wywiadów usiłował wyodrębnić takie umiejętności i zastanawiał się nad tym, jak je w sobie rozwinać. Wiedział, czego pragnie, znał swoje aspiracje, np. dążenie do rozwoju osobistego. Miał bardzo praktyczne podejście do stworzonych mu możliwości odejścia z armii zawodowej, łącznie z wyobrażeniem swojej przyszłej pracy. Ostatecznie zdecydował się na prowadzenie własnej firmy, by móc być bardziej niezależnym i bardziej zaangażować się w życie rodzinne.

Bob mówił o uczeniu się do zmiany i poprzez zmianę, o tym, jak zdał sobie sprawę z tego, co może osiągnąć, i nadal snuje wizje przyszłości:

*Zawsze marzyła mi się mała farma, gospodarstwo, a im więcej się słyszy o tym, że trzeba być przyjaznym dla środowiska, tym większą mam na to ochotę... coraz częściej mam ochotę zamieszkać w ekologicznym domu, wśród tak zorganizowanej społeczności (wywiad 2, sierpień 2006).*

### Wnioski

We wstępie stwierdziliśmy, że badacze edukacji dorosłych stoją przed zadaniem promowania szerokiego, wielowymiarowego rozumienia uczenia się, wykraczającego poza ekonomiczno-gospodarcze definicje całościowego uczenia się. Zaprezentowaliśmy historie dwóch uczestników projektu *Learning Lives*, by pokazać, jak złożone procesy formalnego i nieformalnego uczenia się wsparły dwie jednostki w procesie zmiany życiowej. Projekt dał im możliwość wykorzystania historii do opisu różnych wymiarów rozwojowych związanych ze zmianą i refleksji nad nimi.

Dzięki projektowi dowiedzieliśmy się, że niektórzy ludzie (nie wszyscy) potrafią bardzo skutecznie wykorzystywać „narracyjne uczenie się”, rozumiane przez nas jako rezultat artikulacji swojej historii życia poprzez opowiadanie i namysł nad życiowymi doświadczeniami. Innymi słowy – jednostka uczy się, *opowiadając* swoją biografię. Narracyjne uczenie się może być produktem prezentowania historii, posiadania historii z odpowiednią treścią i strukturą, *posiadania narracji* mówiącej o tym, jak i czego się nauczyliśmy. Narracja i opowiadanie nie są jedynie nośnikami uczenia się, mogą być także rozumiane jako przestrzeń uczenia się.

Historie Anny Wakeling i Boba Davidsona odsłoniły różne sposoby uwalniania potencjału narracyjnego i przyczyniły się do zaakcentowania warunków wpływających na specyfikę oddziaływania uczenia się narracyjnego. Pozostaje nadal wiele pytań dotyczących kwestii praktycznego wykorzystania narracyjnego uczenia się i związków, w jakich może ono pozostawać z edukacją dorosłych. Badani dostrzegali różnicę między opowiadaniem historii na potrzeby projektu a rozmowami z rodziną czy znajomymi. Wspieranie i promowanie narracyjnego uczenia się wiąże się zatem z kwestią stworzenia odpowiednich warunków, społecznego środowiska, w którym historie te mogą być opowiedziane i konstruowane z udziałem innych ludzi, tak by umożliwić ewaluację komunikacyjną i wyobrażeniowy dystans. Równie ważne stają się cechy takiego środowiska i zachodzących w nim interakcji. Wielu autorów zwraca uwagę na indywidualizację procesów uczenia się dorosłych i – w konsekwencji – odpolitycznienie uczenia się (zob.: Martin 2003; Biesta 2006b). Zanikają możliwości przeniesienia „osobistych kłopotów” w przestrzeń „zagadnień publicznych” (C. Wright Mills). Wspieranie narracyjnego uczenia się wiąże się zatem nie tylko ze wspieraniem kompetencji narracyjnych jednostek czy zapewnieniem im możliwości wspólnego opowiadania. Istotne jest również to, do jakiego stopnia procesy uczenia się mogą mieć znaczenie polityczne i mogą się przyczyniać do przenoszenia prywatnych zmagania w przestrzeń publicznych debat, stwarzając szansę na przejście od „ekonomizacji uczenia się” do uczącej się demokracji (Biesta 2005).

*Przekład z j. angielskiego  
Adrianna Nizińska*

## Bibliografia

- ALHEIT P., 1995, *Biographical learning: Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education*, [in:] P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger, P. Dominicz (eds.) *The Biographical Approach in European Adult Education*, Verband Wiener Volksbildung, Wien.
- ALHEIT P., 2005, *Stories and structures: An essay on historical times, narratives and their hidden impact on adult learning*, *Studies in the Education of Adults*, Vol. 37, No. 2.

- ALHEIT P., DAUSIEN B., 2000, "Biographicity" as a basic resource of lifelong learning, [in:] P. Alheit, J. Beck, E. Kammler, H. Salling Olesen, R. Taylor (eds.), *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*. Vol. 2. European Society for Research in the Education of Adults, Roskilde.
- ALHEIT P., DAUSIEN B., 2002, *The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a "silent revolution"*, *Studies in the Education of Adults*, Vol. 34, No. 1.
- ASPIN D.N., CHAPMAN J.D., 2001, *Lifelong learning: concepts, theories and values*. Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA, SCUTREA, University of East London.
- BIESTA G., TEDDER M., 2007, *Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective*, *Studies in the Education of Adults*, Vol. 39, No. 2.
- BIESTA G.J.J., 2004, *Against Learning, Reclaiming a language for education in an age of learning* *Nordisk Pedagogik*, Vol. 24.
- BIESTA G.J.J., 2005, *The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship* (Recenzja), *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 26, No. 5.
- BIESTA G.J.J., 2006a, *Beyond learning. Democratic education for a human future*, Boulder Co, Paradigm Publishers.
- BIESTA G.J.J., 2006b, *What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning*, *European Educational Research Journal*, Vol. 5, No. 3-4.
- BIESTA G.J.J., GOODSON I., TEDDER M., ADAIR N., 2008, *Learning from life: The role of narrative*. Working paper 2, [http://www.learninglives.org/Working\\_papers.html](http://www.learninglives.org/Working_papers.html).
- BIESTA G.J.J., TEDDER M., 2006, *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement*. Working paper 5, Exeter, *The Learning Lives project*
- BRUNER J., 1990, *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, Ma, London.
- CZARNAWSKA B., 2004, *Narratives in social science research*, SAGE, London.
- ELLIOTT J., 2005, *Using Narrative in Social Research, Qualitative and Quantitative Approaches*, Sage, London.
- HODKINSON P., HODKINSON H., HAWTHORN R., FORD G., 2008, *Learning through Life Summative*, Working paper 1, [http://www.learninglives.org/Working\\_papers.html](http://www.learninglives.org/Working_papers.html)  
[http://www.learninglives.org/Working\\_papers.html](http://www.learninglives.org/Working_papers.html)
- MARTIN I., 2003, *Adult education, lifelong learning and citizenship: Some ifs and buts*, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22, No. 6.
- POLKINGHORNE D., 1988, *Narrative knowing and the human sciences*, SUNY Press, Albany.
- POLKINGHORNE D., 1995, *Narrative configuration in qualitative analysis*, [in:] J.A. Hatch, R. Wisniewski (eds.), *Life History and Narrative*. Falmer, London.
- ROSSITER M., 1999, *A narrative approach to development: Implications for adult education*, *Adult Education Quarterly*, Vol. 50, No. 1.
- ROSSITER M., CLARK M.C., 2007, *Narrative and the practice of adult education*, Krieger, Malabar, Florida.
- TEDDER M., BIESTA G., 2007, *Learning from life and learning for life: Exploring the opportunities for biographical learning in the lives of adults*, [http://www.learninglives.org/Working\\_papers.html#wp\\_7](http://www.learninglives.org/Working_papers.html#wp_7). Working Paper 7 of the Learning Lives Project.

## **Learning without teaching? Opportunities and limitations in biographical learning for adults**

One of the most important task for adult education researchers is to highlight the significance of the broad range of learning processes and practices that occur in the lives of adults in order to show that there

is more to learning than what is acknowledged in the economic definitions of lifelong learning. One of the examples is a narrative learning. By narrative learning we mean that learning can take place as a result of articulating stories from one's life, through the process of talking about and reflecting on life experiences. In this paper we have presented stories from two participants in the *Learning Lives* project to show some of the complexity of formal and informal learning processes sustaining two individuals through periods of transition in their lives.