

# Hanna Solarczyk-Szwec

---

## Dorośli uczą się inaczej? : w poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych

---

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 1 (49), 51-60

---

2010

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

HANNA SOLARCZYK-SZWEC

Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

## **Dorośli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych**

Oświata dorosłych i towarzysząca jej refleksja andragogiczna rozwijała się w Europie pod wpływem żądań demokratycznej równości i obywatelskiej partycypacji. W rezultacie ukształtowało się na naszym kontynencie rozumienie oświaty dorosłych, które akcentuje specyficzny rodzaj stosunków społecznych, opartych na interesach związanych z edukacją (Malewski 1998, s. 152). Wpłynęło to na mniejsze zainteresowanie andragogów europejskich indywidualnym uczeniem się dorosłych, dlatego mamy dziś do czynienia z deficytem wiedzy na ten temat, w Polsce tym większym, że po lata 80. XX wieku dominował opis edukacji dorosłych z perspektywy różnego typu organizacji (państwa, zakładu pracy).

Tradycja myślenia o edukacji dorosłych w kategoriach indywidualnego procesu rozwoju wspomaganego przez edukację zrodziła się w Ameryce w latach 20. XX wieku, organizując się w dwóch nurtach: naukowym, zapoczątkowanym przez Edwarda L. Thorndike'a publikacją *Adult Learning* (1928), zmierzającym do precyzyjnego, opartego na eksperymentach, opisu uczenia się dorosłych oraz artystycznym, który dążył do odkrycia nowej wiedzy poprzez intuicję i analizę doświadczeń. Początek tym badaniom dała praca Eduarda C. Lindemana *The Meaning of Adult Education* (1926), w której edukację dorosłych zdefiniował on jako

*(...) przedsięwzięcie oparte na współpracy w ramach nieautorytarnego, nieformalnego uczenia się, którego celem nadrzędnym jest odkrywanie znaczenia doświadczeń; to wyprawa umysłu, w czasie której dokopuje się on do korzeni z góry wyrobionych sądów, jakie kształtują nasze postępowanie; jest to technika uczenia się, która sprawia, że edukacja pokrywa się z życiem i dlatego też podnosi rangę*

*jego doświadczenia do poziomu pełnego przygód eksperymentu* (Gessner 1956, s. 160).

To indywidualistyczne podejście do edukacji dorosłych rozwijał, wykorzystując do tego psychologiczne kategorie opisu, od lat 50-tych XX wieku M. S. Knowels, doprowadzając do ukonstytuowania się andragogiki jako nauki w USA.

Mimo dominacji socjologicznego podejścia do edukacji dorosłych odnajdujemy także w rodzimej literaturze przykłady badań i refleksji nad uczącym się dorosłym. W okresie międzywojennym Maria Librachowa przedstawiła rozprawę *Dorosły a dziecko*, zwracając uwagę na różnice psychiczne między nimi. Zagadnienia te rozwijali w okresie powojennym psycholodzy: W. Szewczuk (1959) i Z. Pietrański (1990) oraz A. Brzezińska z zespołem (2002). Wśród andragogów nurt indywidualistycznego podejścia do edukacji dorosłych od lat 70. XX wieku rozwijała i dynamizowała poprzez współpracę z pedagogami Europy Zachodniej O. Czerniawska (np. konferencja *Uczący się dorosły w świetle badań*, Łódź, 28–29.09.1987). Nurt ten upowszechnił się po 1989 r. dzięki andragogom preferującym interpretatywny paradygmat badawczy w eksploracji dorosłych (Małewski 1991, 1998, 2007; Dubas 2000; Skibińska 2006; Kurantowicz 2008).

Współcześnie, w czasach określanych mianem refleksyjnej modernizacji, obserwujemy działania integrujące wiedzę z różnych dziedzin, co służy edukacji, w tym edukacji dorosłych, która jest kompleksem zagadnień o naturze interdyscyplinarnej, wymagającym oglądu z różnych perspektyw teoretycznych. Oryginalną konceptualizację edukacji dorosłych, respektującą ten postulat, zaproponował D. Demetrio, który do analizy interakcji między trzema spletającymi się wzajemnie płaszczyznami edukacji dorosłych: edukacją permanentną opisującą teoretyczność dyscypliny, oświatą dorosłych reprezentującą praktyczność tej dziedziny oraz edukacją w wieku dorosłym akcentującą podmiotowość i stawanie się sobą, wykorzystał trzy pojęcia:

– uwarunkowanie: pojęcie to pozwala prześledzić okoliczności (przypadkowe, akcydentalne lub trwałe), miejsca (geograficzne lub psychologiczne), możliwości (polityczne i prawne), czas (długi lub krótki), ograniczenia (strukturalne lub psychologiczne), które mają sprzyjający wpływ na przebieg wydarzeń związanych z uczeniem się lub, przeciwnie, stanowią przeszkodę w rozwoju poznawczym,

– zmianę: pojęcie to jest nieodłącznym składnikiem każdej rozmowy o edukacji i każdej działalności edukacyjnej,

– komunikację: to pojęcie może być traktowane jako wskaźnik opisowy, jak i miernik liczbowy zmian rozwojowych jednostki czy efektu dłuższego lub krótszego podania jej specyficznym doświadczeniom o charakterze edukacyjnym. Komunikacja widoczna lub niewidoczna, werbalna lub behawioralna, pozwala sprawdzić, czy i jak się uczyliśmy” (2006, s. 118–123).

Odnosząc się do podstawowych składników procesu kształcenia: motywów skłaniających do uczenia się, treści kształcenia oraz potrzebnych do ich opanowania kom-

petencji, proponuję wykorzystać do opisu procesu uczenia się dorosłych następujące kategorie pojęciowe:

- kryzys (jako motyw uczenia się dorosłych),
- doświadczenie (jako treść uczenia się dorosłych),
- refleksyjność (jako konieczna w uczeniu się dorosłych kompetencja).

Wyróżnione kategorie nie wyczerpują różnych kontekstów procesu kształcenia dorosłych, ale są propozycją innego ujęcia kapitału wiedzy o uczeniu się dorosłych oraz jej dyscyplinarnego usytuowania. Proponowana koncepcja oglądu uczenia się dorosłych nosi znamiona teorii eklektycznej, gdyż jej elementy składowe pochodzą tak z naukowej, jak i potocznej wiedzy o edukacji dorosłych oraz z różnych źródeł – antropologii, psychologii, filozofii, socjologii. Inną cechą koncepcji eklektycznych jest ich interparadygmatyczność, tj. rezygnacja z analizy, porównywania i prób integrowania metateoretycznych założeń, z których zostały zaczerpnięte kategorie mapy pojęciowej badanego zjawiska. Pojawia się zatem pytanie, jaką wartość może mieć taka teoria w edukacji dorosłych? W opinii M. Malewskiego, teorie eklektyczne pokazują wielokierunkowość i różnorodność intelektualnych poszukiwań aspirujących do teoretycznego ujęcia całego skomplikowania i złożoności specyficznego mikroświata, jakim jest edukacja ludzi dorosłych (Malewski 1998, s. 95).

## Kryzys

Dorośli uczą się inaczej – jak dowodzi M. Spitzer. Robią to wolniej, ponieważ wraz z wiekiem zmniejsza się ich pamięć robocza oraz szybkość przetwarzania danych, ale mają tę przewagę nad młodszymi, że mają więcej doświadczeń i wiedzy praktycznej, co mogą wykorzystać do strukturalizowania, porządkowania i umacniania nowej wiedzy (2007, s. 202–203). Dorośli uczą się nowego poprzez łączenie ze starym za pomocą wdrukowanych w dzieciństwie wzorów myślenia, czucia i postrzegania, które zasadniczo nie podlegają zmianie. Stąd prosta droga do stereotypowego myślenia, epistemicznego zamknięcia, emocjonalnej obojętności. By to zmienić potrzebne są głębokie i esencyjne procesy uczenia się, które uruchomić może silna motywacja. Taką rolę pełnić może kryzys wywołany zdarzeniami życiowymi o charakterze normatywnym (zależnym od wieku), historycznym (zależnym od pokolenia) i nienormatywnym (indywidualnym, losowym, ważnym, istotnym dla danego człowieka) (Druczak 2004, s. 207–208), co sumatywnie kształtuje rozwój osobowy. Dla andragogów ważne jest zrozumienie natury okresów przejściowych i zachodzących wówczas zmian, by je twórczo wykorzystać w edukacji. Zagadnienia te są przedmiotem analiz psychologii biegu życia od lat 30. XX wieku (Zbonikowski 2005, s. 46–57). Prekursorką tego nurtu jest Ch. Bühler, która w pracy: *Bieg życia ludzkiego jako*

*problem psychologiczny* (1933) przyjęła podejście holistyczno-biograficzne, kontynuowane i rozwijane w kolejnych latach przez innych badaczy, m.in. E.H. Eriksona (1950; 1963; 1982; 2002; 2004) i D. J. Levinsona (1978).

E. Erikson stworzył w latach 50. XX wieku uniwersalny obraz problemów człowieka pod postacią teorii kryzysów tożsamości, która pasuje także do wymogów świata refleksyjnej nowoczesności. W życiu człowieka wyróżnił on osiem stadiów rozwojowych z określonymi zadaniami psychospołecznymi (minimum konieczności rozwojowych), z czego trzy przypadają na okres życia w dorosłości. Każde stadium obejmuje kontinuum między pożądanym i niepożądanym kierunkiem rozwoju, co wiedzie do kryzysów (normatywnych/rozwojowych) tożsamości, które są ontogenezycznym źródłem siły i zaadaptowania bądź niedostosowania. Do pokonania kryzysu potrzebna jest energia (siła witalna, motywacja), która płynie z ufności do siebie i otoczenia, co w przypadku dorosłych przyjmuje postać takich kompetencji jak: samodzielność, samorzutność, gotowość do inicjatywy. O witalności – woli i sile życiowej – rozstrzyga zdolność do radzenia sobie z kryzysami. Rozwój dorosłych polega na przekraczaniu ukonstytuowanej w okresie dorastania tożsamości poprzez rozwiązywanie kryzysu wywołanego w I fazie dorosłości napięciem między: intymnością i izolacją, gdzie siłą witalną jest miłość (od ok. 20 r.ż. do ok. 35 r.ż.), w II fazie dorosłości (do ok. 60 r.ż.) napięciem między prokreacją, produktywnością i twórczością a stagnacją i samozasklepieniem, gdzie siłą witalną jest troskliwość (opieka wobec osób, wytworów, idei) oraz w III fazie dorosłości napięciem między integralnością życiową a rozpaczą, beznadzieją i niespełnieniem, gdzie siłą witalną jest mądrość. Rozwiązywanie normatywnych kryzysów w dorosłości uzależnione jest w największym stopniu od decyzji jednostki, która pokonuje coraz silniejszą (wraz z upływem czasu) tendencję do regresu i podejmie trud rozwoju. Ważną przy tym rolę odgrywa, jak podaje L. Witkowski, instytucjonalnie lub indywidualnie organizowane moratorium (konieczność opóźnienia, znalezienie niszy dla siebie), która pozwala uniknąć standaryzacji i mechanicznego powielania ról współczesnego społeczeństwa oraz środowisko/otoczenie, które konstytuuje sprzyjające lub niesprzyjające warunki istnienia i rozwoju jednostki (2003, s. 75–90). Efekt kryzysu może być negatywny lub pozytywny. W tym drugim przypadku pozwala przejść na wyższy poziom rozwoju. Co do metody, jaka predysponuje do zmiany, E. Erikson pisze: *Jedynie szczerą dyskusją może uzmysłowić niebezpieczeństwa sztywności i obcesowej czy zwyczajnie pobieżnej zmiany* (2004, s. 92).

Model rozwoju E. Eriksona w opozycji do romantycznych wizji dojrzewania akcentuje ciągłą reintegrację w nową strukturę składników struktury wcześniejszej (epigenza), co w kategoriach pedagogicznych opisują teorie uczenia się akomodacyjnego (Piaget), transformatywnego (Mezirow), znaczącego (Rogers), ekspansywnego (Engström, Holzkamp), czy teoria „trzeciego stopnia” (Bateson).

Koncepcja kryzysów jako podstawy zmiany/rozwoju/uczenia się E. Eriksona inspirowała kolejne pokolenia badaczy. Do nich zaliczyć można w Polsce psychologów: K. Dąbrowskiego i K. Obuchowskiego, natomiast w andragogice posługują się nią

głównie badacze wykorzystujący metodę biograficzną. W niemieckiej andragogice warto zwrócić uwagę na spiralny model przekraczania kryzysów E. Schuchardt (1994, s. 510–526), opracowany na podstawie biografii i autobiografii osób upośledzonych i osób pozostających z nimi w kontakcie, który obejmuje osiem faz w trzech stadiach: I stadium (początkowe, zewnętrznie sterowane): 1. niepewność: *co się właściwie stało?*, 2. pewność: *tak, ale tak być nie może...*, II stadium (przejściowe, emocjonalne, niesterowane): 3. agresja: *dlaczego to właśnie mnie spotkało?*, 4. pertraktacje: *jeśli..., lecz co potem?*, 5. depresja: *po co., wszystko jest bez sensu?*, III stadium (celowe, refleksyjne, wewnętrznie sterowane): 6. akceptacja: *wreszcie zrozumiałem!*, 7. aktywność: *uczynię to!*, 8. solidarność: *zrobimy to!*

H. Siebert prezentuje natomiast warunki, które sprzyjają racjonalnemu, edukacyjnemu, przekraczaniu krytycznych zdarzeń życiowych: spostrzeżenie tych wydarzeń bardziej jako wyzwań niż obciążeń, pozytywne doświadczenia w uczeniu się, pewność siebie i swych sukcesów, racjonalne kontrolowanie swej afektywności, dostrzeżenie większych możliwości działania, społeczne wspieranie jednostki, znajomość adekwatnych ofert edukacyjnych (1985, s. 46).

## Doświadczenie

Uczenie się, niezależnie od wieku, związane jest z biografią człowieka, którą tworzą doświadczenia. W ujęciu P. Alheita biografia składa się z dwóch warstw: emergentnej, która jest odbiciem wyjątkowości każdej biografii oraz z warstwy strukturalnej, która opiera się na społecznych, kolektywnych i grupowych wzorcach biografii normalnej (1996, s. 163). Andragogów interesuje napięcie między subiektywną i obiektywną stroną biograficzności. Obie warstwy są integrowane w działaniu jednostki poprzez doświadczenia, za pomocą których dorośli utwierdzają, rewidują i korygują swoją wiedzę.

W przypadku dorosłych związek biografii z uczeniem się nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ doświadczenia życiowe stają się treścią procesu uczenia się, zajmując miejsce wiedzy przekazywanej w szkole. Na wartość doświadczenia w procesie uczenia się zwracano uwagę także wcześniej, jak podkreśla J. Pólturzycki, aby naukę uczynić bardziej zrozumiałą, szybszą, skuteczniejszą (1994, s. 150).

Psycholodzy i neurobiolodzy chętnie utożsamiają doświadczenie z uczeniem się, co pedagodzy czynią z większą ostrożnością. Według neurobiologów doświadczenia są odpowiedzialne za tworzenie połączeń nerwowych, budując schematy poznawcze oraz pozwalając na zarządzanie nimi (Spitzer 2007). Im więcej takich połączeń powstanie w dzieciństwie (także cichych, później nie używanych), tym dorośli skuteczniej mogą się uczyć poprzez ich reaktywowanie, ale andragogów interesuje bardziej

i szczególnie możliwość wykorzystania doświadczeń do zmiany efektywności już ukształtowanych połączeń neuronalnych, co jest podstawą zmiany formy bycia człowieka w świecie.

W tym miejscu warto odwołać się do poglądów amerykańskiego psychologa – D. Kolba, który twierdzi, że zasadniczo każde uczenie się jest uczeniem się przez doświadczenie. W interpretacji K. Illerisa tak jawią się kluczowe dla podjętych rozważań elementy koncepcji Kolba (2006, s. 45). Po zestawieniu koncepcji uczenia się J. Piageta z koncepcją J. Deweya i K. Lewina doszedł on do wniosku, że wszystkie one ujmują uczenie się jako proces mający cztery fazy układające się w cykl: od konkretnego doświadczenia poprzez refleksyjną obserwację i abstrakcyjną konceptualizację do aktywnego eksperymentowania, czyli z powrotem do konkretnego doświadczenia. Według D. Kolba w każdym uczeniu się obecne są dwa wymiary: pojmowanie oraz transformacja, w której to, co zostało pojęte, jest przyswajane jako element psychicznych struktur uczenia się. Każdy z tych wymiarów rozciąga się między dwiema dialektycznie opozycyjnymi fazami cyklu uczenia się. Pojmowanie rozciąga się między aprehencją (bezpośrednie uchwycenie) i komprehencją (zrozumienie). Interesująca nas bardziej transformacja rozciąga się wzdłuż poziomej osi w kole uczenia się pomiędzy konsolidacją (refleksyjnym, zagęszczonym nakierowaniem na przedmiot), a ekstensją (poszerzeniem danych doświadczenia), biegnącą w stronę aktywnego eksperymentowania. Strukturalna podstawa procesu uczenia się polega, w dużym uproszczeniu, na interakcji między tymi czterema orientacjami.

K. Illeris dodaje do koncepcji D. Kolba to, co jest istotne z pedagogicznego punktu widzenia: aby uczenie się mogło być określane jako oparte na doświadczeniu spełnionych musi być kilka szczegółowych kryteriów jakościowych:

- uczenie się musi być subiektywnie ważne dla jednostki zarówno w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, jak i społecznym,
- uczenie się musi być częścią pewnego spójnego procesu, czyli – jak ujmuje J. Dewey – musi w nim istnieć jakaś ciągłość,
- uczący się musi być podmiotem interakcji ze społecznym i/lub materialnym środowiskiem, tj. musi być nie tylko obecny, ale także zaangażowany,
- doświadczenie wymaga społecznego kontekstu,
- wpływ ze strony środowiska, występujący w procesie interakcji, musi stanowić przykład (s. 145-165).

W ten sposób K. Illeris wiąże uczenie się przez doświadczenie z interpretacjami społecznego uczenia się w ujęciu O. Negta, R. Becker-Schmidt, D. Wildemeerscha (s. 165). Na polskim gruncie można w tym miejscu odwołać się do konceptualizacji uczących się społeczności E. Kurantowicz (2007).

Pojęcia doświadczenia i uczenia się przez doświadczenie lepiej ogarniają cały obszar uczenia się, niż np. działanie, spinając różne wymiary uczenia się: poznawczy (najślabiej), emocjonalny i społeczny, przez co jest to uczenie się, jak powiada K. Illeris, *lepsze i głębsze od zwyczajnego uczenia się*, gdyż odnosi się do osobistego wymiaru

uczenia się. Wydaje się jednak, że współcześnie i w przypadku dorosłych nie wystarczy uczyć się przez doświadczenie, nie wystarczy refleksja nad doświadczeniem, a konieczna jest refleksja nad refleksją, tj. refleksyjność (Giddens 2001), czyli *zdolność do namysłu nad własnym myśleniem, do dystansowania się i wątpienia w źródła swego myślenia* (Bourdieu, Wacquant 2001).

## Refleksyjność

Mówiąc o refleksyjności nie mówimy o czymś nowym – uczono i rozprawiano o niej od zarania ludzkości, ale na różnych etapach rozwoju cywilizacji odmiennie ją rozumiano. Współcześnie refleksyjność awansowała do rangi paradygmatu życia i rozwoju w odniesieniu do licznych kategorii<sup>1</sup>. Ciągłe aktualne jest jednak odwoływanie się do korzeni, do tego, co najcenniejsze i uniwersalne, t.j. zasad myślenia filozoficznego:

- autonomiczności: nieuznawanie tabu; wykraczanie poza utarte schematy, sposoby rozumienia i wyjaśniania; odważne, niecofające się przez dezaprobatę ze strony inaczej myślącej większości;

- refleksyjności: wyróżniającej się dociekliwością, rozpatrywaniem spraw w świetle ich uwarunkowań i konsekwencji;

- systemowości: ujmowanie sprawy w powiązaniu z innymi i dzięki temu ujawniające nowe zależności;

- podporządkowania dostatecznej racji: domagające się uzasadnień i krytyczne wobec tego, co wiemy i czego dowiadujemy się od innych (Pietrasiński, 2008, s. 54).

Studiowanie i praktykowanie tych zasad to, w ujęciu Z. Pietrasińskiego, ważny środek formowania umysłów głębokich, pięknych w odróżnieniu od umysłów płytkich, których posiadacze wierzą, że najczęściej, albo i zawsze, mają rację, że są mądrzejsi od innych (2008, s. 18). Socjologowie, m.in. U. Beck i A. Giddens, akcentują znaczenie refleksyjności dla rozwoju społeczeństw i jednostki w dobie późnej/drugiej/płynnej modernizacji. A. Giddens służy pomocą jednostce, proponując refleksyjny projekt „ja”, polegający na utrzymywaniu spójnych, na bieżąco weryfikowanych narracji biograficznych, łączących doświadczenie z refleksją, co stanowi podstawę zmiany oraz konstruowania tożsamości. Refleksyjność jednostki oznacza podwyższoną świadomość własnych myśli, uczuć, wrażeń zmysłowych (Giddens – mówi także o refleksyjności ciała i instytucji), to inaczej rutynowa sztuka samoobserwacji o ciągłym charakterze (Siebert 2007, s. 58), *możliwość odniesienia się do samego siebie* (Illeris

---

<sup>1</sup> Są to: kompetencje podmiotu, kompetencja autobiograficzna, strategia samorealizacji, cecha instytucji („ucząca się organizacja”) i organizacji życia, cecha badań społecznych i postawy badacza, cecha teorii, nauk społecznych oraz postawy wobec tzw. społecznej wiedzy teoretycznej, cecha kształcenia, cecha i właściwość działania społecznego, kompetencja społeczna (Dróżka 2008, s. 32).



2006, s. 99). W szerokim ujęciu refleksyjność można wiązać z rozwojem osobowym, które zyskało na znaczeniu w kontekście zainteresowania kwalifikacjami kluczowymi. W odniesieniu do uczenia się refleksyjność koncentruje się na rozwoju jaźni oraz jej funkcjonowaniu (tamże, s. 102). Pojęcie jaźni jest filozoficzną i psychologiczną kategorią o zawilej historii i znaczeniu, można ją interpretować jako odzwierciedlenie rozwoju relacji między jednostką a społeczeństwem i/lub pojęcie obejmujące jednostkowe doświadczenia związane z sobą samym (tamże, s. 102). Zmiany w organizacji jaźni może być wynikiem: znaczącego uczenia się, które opisał C. Rogers, akomodacyjnego uczenia się w ujęciu J. Piageta, transformatywnego uczenia się J. Mezirowa, ekspansywnego uczenia się Y. Engströma, K. Holzkampa, czy też uczenia się III<sup>0</sup> (przez poszerzanie) G. Batesona. Wspólne dla tych koncepcji jest to, że opierają się na głębokiej refleksji nad myśleniem (uczeniem się), co może wiesć do zmiany posiadanych struktur poznawczych przez dysocjacje i rekonstrukcje, przez wykraczanie poza wcześniejsze ograniczenia, w wyniku czego pojawiają się nowe wzory rozumienia i działania, co pozwala na niezależną od kontekstu aktywność. Energię czerpią wymienione typy uczenia się z potencjału oporu, konfliktu (kryzysu) i są silnie naznaczone przez emocje, dlatego przynieść mogą zarówno radość, satysfakcję, jak i ból, smutek, rozczarowanie, co przywołuje na myśl mit o Narcyzie (gdy sam się poznał zmarł). Takie uczenie się jest ryzykowne, ale konieczne, jeśli dorośli chcą wyjść poza uczenie się w pionie (podnoszenie wykształcenia i kwalifikacji) oraz w poziomie (rozwijanie własnych zainteresowań), i realizować uczenie się w głąb siebie (koncepcja całościowej edukacji R. Kidda). Nie należy przy tym zapomnieć o zasadzie umiaru i naturalnego dążenia człowieka do równowagi.

## Podsumowanie

Ogólną ramą dla zaproponowanych kategorii opisu uczenia się dorosłych jest koncepcja biograficzności (m.in. Alheit 1990), która łączy motywację do uczenia się wywołaną kryzysem osobowości, doświadczenia jako treści uczenia się, refleksyjność rozumianą jako kompetencja konieczna do nadania doświadczeniu walorów edukacyjnych, by służyć rozwojowi osobowemu w wymiarze poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Po rozpadzie zewnętrznych/społecznych warunków życia koncepcja biograficzności podtrzymuje i spaja rozumienie siebie i własnej tożsamości. By edukacja w dorosłości pełniła takie funkcje, trzeba być świadomym jej szans i ograniczeń:

- ludzie dorośli uczą się tego, czego chcą uczyć się i tego, co jest dla nich znaczące,
- ludzie dorośli korzystają za źródeł, które już wykorzystywali w uczeniu się,
- ludzie dorośli przyjmują odpowiedzialność za własne uczenie się w takim stopniu, w jakim chcą je przyjąć (o ile mają po temu możliwość) (Illeris 2006, s. 233).

Współczesne warunki życia nakazują uczyć się dorosłym na dużo większą skalę i w inny sposób niż uprzednio. Przede wszystkim wymagana jest reorganizacja psychiczna i rozwój osobowości, co jak próbowałam dowieść jest procesem trudnym, żmudnym, ryzykownym, ale możliwym.

## Bibliografia

- ALHEIT P., 1990, *Biographizität als Projekt. Der biographische Ansatz in der Erwachsenenbildung*, Bremen, cyt. za: Dubas E. (1996), rec. P. Alheit, *Biographizität als Projekt. Der biographische Ansatz in der Erwachsenenbildung*, Bremen 1990, [w:] Edukacja Dorosłych, 1.
- ARNOLD R., 2007, *Erwachsenenpädagogik und Hirnforschung – ein Beziehungsdrama*, [in:] U. Heuer, R. Siebers (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*, Waxmann, Berlin.
- BECK U., 2004, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wyd. Scholar, Warszawa.
- BOURDIEU P., WACQUANT L.J.D., 2001, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- BÜHLER Ch., 1933, *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*, Leipzig 1933 (polskie wydanie: *Bieg życia ludzkiego* (1999), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa).
- BRZEZIŃSKA A., APPELT K., WOJCIECHOWSKA J. (red.), 2002, *Szanse i zagrożenia rozwoju w dorosłości*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- DEMETRIO D., 2000, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisanie o sobie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- DEMETRIO D., 2006, *Edukacja dorosłych*, [w:] B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 3, GWP, Gdańsk.
- DRÓZKA W., 2008, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, Kielce.
- DUBAS E., 2000, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- DRUCZAK K., 2004, *Zdarzenia krytyczne w procesie całościowej edukacji człowieka*, [w:] M. Olejarz (red.), *Dyskursy młodych andragogów*, t. 5, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- ERIKSON E.H., 1950, 1963, *Childhood and society*, W.W. Norton, New York.
- ERIKSON E.H., 1968, *Life cycle*, [in:] *International Encyclopedia of the Social Sciences*, W.W. Norton, New York, Vol. 9.
- ERIKSON E.H., 1979, *Adulthood*, W.W. Norton, New York.
- ERIKSON E.H., 1982, *The life cycle completed. A review*, W.W. Norton, New York.
- ERIKSON E.H., 2002, *Dopełniony cykl życia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- ERIKSON E.H., 2004, *Tożsamość a cykl życia*, Wyd. Zysk i Spółka, Poznań.
- GESSNER R. (red.), 1956, *The democratic man: Selected writings of Eduard C. L. Lindeman*, Boston, Beacon 1956, cyt. za: M.S. Knowels, E.F. Holton III, R.A. Swanson (2009), *Edukacja dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GIDDENS A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- ILLERIS K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wyd. DSWE, Wrocław.
- KNOWELS M.S., HOLTON III E.F., SWANSON R.A., *Edukacja dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KOLB D.A., 1984, *Experiential Learning*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- LEVINSON D.L., 1978, *The Seasons of a Man's Life*, Ballantine, New York.
- LINDEMAN E.C., 1926, *The meaning of adult education*, Harper and Row, New York.
- KURANTOWICZ E., 2008, *O uczących się społecznościach*, Wyd. DSWE, Wrocław.
- MALEWSKI M., 1991, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- MALEWSKI M., 1998, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- MALEWSKI M., 2007, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, [w:] T. Aleksander, D. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Wyd. ITEE, Kraków–Radom.
- PIETRASIŃSKI Z., 2008, *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, CIS, Warszawa.
- PIETRASIŃSKI Z., 1990, *Rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
- PÓLTURZYCKI J., 1991, *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa.
- SCHUCHARDT E., 1994, *Von Krisen Betroffene. Auf dem Weg zur Integrations-Pädagogik/Andragogik*, [in:] R. Tippelt (Hrsg.), *Hanbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Leske+Budrich, Opladen.
- SIEBERT E., 1985, *Lernen im Lebenslauf*, Reinheim, cyt. za: Dubas E., *Biograficzność w oświacie dorosłych*, [w:] Edukacja Dorosłych, 3.
- SIEBERT H., 2007, *Narziss – auf der Suche nach dem Selbst?*, [in:] U. Heuer, R. Siebers (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*, Waxmann, Berlin.
- SKIBIŃSKA E., 2006, *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Wyd. ITEE, Warszawa.
- SPITZER M., 2007, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SZWEWCZUK W., 1959, *Psychologia człowieka dorosłego*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa.
- THORNDIKE E.L., 1928, *Adult Learning*, Macmillan, New York.
- Uczący się dorosły*, 1987, Materiały konferencyjne, Łódź, 28–29.09.1987, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- WITKOWSKI L., 2003, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- ZBONIKOWSKI A., 2005, *Rozwój osobowości człowieka dorosłego w świetle psychologii biegu życia*, [w:] Edukacja Dorosłych, 2–3.

## Do adults learn differently?

### Seeking concept categories describing the learning process of adults

Adult education accompanied by the andragogic reflection has been developing in Europe under the influence of the demands of democratic equality and citizen participation. As a result the understanding of adult education which was shaped on our continent emphasised a specific kind of social relations based on interests connected with education. It resulted in lesser interest of European andragogues in individual learning of adults, therefore today we face a deficit of knowledge about it. In Poland it is even bigger, as until the 1980's of the 20th century the description of adult education from the perspective of various organisation types (the state, workplace) was dominant. The aim of this work is to fill in this blank describing the process of adult learning from the perspective of such concept categories as crisis, experience and reflectivity. The distinguished categories do not exhaust various contexts of the process of adult education, but they are a proposal of a different presentation of the capital of knowledge on adult learning and its disciplinary location.