

Agnieszka Kozerska

Uczenie się człowieka dorosłego w kontekście doświadczenia krytycznego wydarzenia życiowego jako przedmiot badań

Według D. Dobrowolskiej (1992, s. 82), wydarzeniem w życiu człowieka jest jakaś ważna zmiana w jego sytuacji, która zwykle zachodzi w stosunkowo krótkim czasie i jest w wielu przypadkach przynajmniej częściowo niezależna od woli człowieka. Wydarzeniem może być na przykład wypadek samochodowy, przejście na emeryturę, zwolnienie z pracy, ciężka choroba własna lub bliskiej osoby, urodzenie dziecka itd. Niektóre wydarzenia nie mają większego znaczenia, jeśli chodzi o dalszy przebieg życia człowieka, ale są też takie, które stanowią pewnego rodzaju granicę między różnymi fazami życia (wydarzenia życiowe) lub zmieniają bieg życia człowieka, sposób widzenia otaczającego świata i własnej roli w tym świecie (wydarzenia przełomowe). Wydarzenia przełomowe mogą mieć różny stopień złożoności (D. Dobrowolska 1992, s. 86): mogą nimi być wydarzenia stosunkowo proste, np. przeżycie psychiczne w wyniku konfliktu dwóch osób, albo tak skomplikowane jak np. bezpośrednie następstwa wybuchu wojny – wtedy wydarzenie przełomowe jest całym kompleksem zdarzeń. Niektórzy autorzy takie wydarzenie, które zmienia życie jednostki, nazywają **pęknięciem biograficznym** (np. M. Mallec, 2008) albo **punktem zwrotnym biografii** (np. Rokuszewska-Pawełek, 2002) lub **wydarzeniem krytycznym** (np. H. Sęk, 1991). W odniesieniu do tego typu zjawisk biograficznych związanych z cierpieniem G. Riemann i F. Schütze (1992) proponują uogólnioną koncepcję trajektorii biograficznej. Ma ona swoje źródło w koncepcji trajektorii umierania Glasera i Straussa, jest jej uogólnieniem na szerszy zakres zjawisk. W rozumieniu G. Riemanna i F. Schützego termin **trajektoria** obejmuje sytuacje, w których życie człowieka przestaje się toczyć zwykłym trybem, a wszystko, co do tej pory było stałe i uporządkowane, zamienia się w ciąg zdarzeń prowadzący do poczucia utraty kontroli nad swym położeniem życiowym. Pojęcie **trajektorii** dotyczy

więc zjawisk niezaplanowanych. Jedną z cech charakterystycznych trajektorii biograficznej jest to, że jednostka jest przytłoczona doświadczeniami, nad którymi – przynajmniej na początku – nie panuje, czuje się kierowana przez siły zewnętrzne, których źródła nie są jej znane. Jak w *Procesie* Kafki ma ciągle poczucie fatum i uogólnionej niepewności. Każda trajektoria jest inna, ale można wymienić pewne jej strukturalne elementy. W wyniku przeprowadzonych badań G. Riemann i F. Schütze (1992, s. 98) wyróżniają dziewięć takich charakterystycznych elementów. W każdym punkcie trajektorii człowiek wciągnięty w wydarzenia z nią związane redefiniuje sytuację, w jakiej się znalazł, odpowiadając na stawiane sobie wciąż te same pytania. Zarysowane w cytowanym artykule podstawowe cechy trajektorii autorzy dostrzegają w tak różnych doświadczeniach jednostek, jak: cierpienia pacjenta szpitala psychiatrycznego, przebieg życia alkoholika, niepowodzenia ucznia, trudne okresy życia imigrantów czy u osób chorych na raka.

Po doświadczeniach będących częściami składowymi trajektorii następuje zwykle powrót do życia, do przerwanej biografii. Zgodnie z omawianą koncepcją, owo wyjście z trajektorii może przebiegać według trzech scenariuszy. Po pierwsze, może to być ucieczka od samej trajektorii przejawiająca się w nieprzyjmowaniu do wiadomości obecnej sytuacji życiowej. Po drugie, w przypadkach gdy nie można usunąć skutków trajektorii, można nauczyć się z nią żyć, oswoić, potraktować jako „zmienną” zakłócającą. Po trzecie, w przypadkach kiedy jest to osiągalne – można podjąć pracę nad własnym rozwojem osobowym, podjąć pracę nad całkowitym zreorganizowaniem swojej sytuacji życiowej po to, żeby wyeliminować potencjał trajektoryjny. Przykładem może być osoba porzucająca zawód, którego nigdy nie lubiła, a który był źródłem trajektorii nieustannych załamań psychicznych i poczucia wypalenia (G. Riemann, F. Schütze, 1992, s. 106). Jak zauważa E. Zakrzewska-Manterys (1995, s. 39), aby mógł nastąpić „powrót do życia”, musi być on poprzedzony jakimś rodzajem „przepracowania” trajektorii. Może ono mieć postać świadomej refleksji, może też przybrać formę neurotycznych zachowań polegających na włączeniu mechanizmów obronnych albo może zostać instytucjonalnie „zrutynizowane” jako coś, co przydarza się wielu ludziom.

Jedną z teorii andragogicznych, którą można wykorzystać do opisu uczenia się ludzi dorosłych w takich przejściowych okresach, podczas których stają oni przed koniecznością zreorganizowania swojego życia, może być teoria uczenia się transformatywnego J. Mezirowa. Zgodnie z tą teorią w trakcie życia każdego człowieka, w jego świadomości powstaje konstrukcja określająca sposób, w jaki interpretuje on świat, własne doświadczenia. Jest to tzw. rama odniesienia (*frame of reference*). Są to przyjęte założenia, oczekiwania, przewidywania dotyczące danej sytuacji życiowej. Innymi słowy, rama odniesienia jest takim wstępnym rozumieniem, „przedrozumieniem” danej sytuacji (K. Pleskot-Makulska, 2007, s. 86). Rama odniesienia to nawyki

mentalne (*habits of mind*), a także punkty widzenia (*points of view*). Nawyki mentalne, to

[...] pewne wynikające z przyzwyczajeń ogólne sposoby myślenia, odczuwania i działania uwarunkowane przez kody kulturowe, społeczne, edukacyjne, ekonomiczne, polityczne lub psychologiczne. Tkwią one głęboko w naszej podświadomości i determinują nasze przekonania, wartości, style uczenia się, odczuwania siebie, predyspozycje emocjonalne (Cuddapah, Locraft, 2005, cyt. za: K. Pleskot-Makulska, 2007, s. 86).

Nawyki mentalne to na przykład wartości, postawy, style uczenia się, obraz siebie, sposób reagowania na nieznaną, koncentracja na całości lub części, preferowanie pracy samodzielnej lub współpracy z innymi, pogląd na świat, wrażenia dotyczące piękna i brzydoty, otwartość na potrzebę ustawicznego uczenia się, twórcze myślenie, innowacyjność, upór w dążeniu do celu. Nawyki mentalne złożone są z punktów widzenia (Cuddapah, Locraft, 2005, cyt. za: K. Pleskot-Makulska, 2007, s. 86–87). Uczenie się w teorii J. Mezirowa jest rozumiane jako proces używania interpretacji wcześniejszych doświadczeń lub ich reinterpretacji w celu kierowania działaniem (J. Mezirow, 1996, s. 161). Według J. Mezirowa, uczenie się może występować w czterech postaciach (A. Kitchenham, 2008, s. 120). Pierwszą z tych postaci jest rozbudowywanie istniejących ram odniesienia. Polega to na gromadzeniu nowych faktów potwierdzających nasz sposób interpretacji danego zjawiska. Drugą jest uczenie się nowych ram odniesienia. Obie formy można nazwać uczeniem się formatywnym. Jest to sposób uczenia się charakterystyczny dla dzieci.

W sytuacji kiedy dotychczasowa rama odniesienia okazuje się niedoskonała, kiedy nie jesteśmy w stanie objaśnić nowych doświadczeń za pomocą starych sposobów interpretacji i potrzebna jest zmiana istniejącej ramy odniesienia, może się pojawić uczenie transformatywne. Występuje ono wtedy, gdy zaczynamy sobie uświadamiać założenia, które do tej pory bezrefleksyjnie, nieświadomie przyjmowaliśmy, interpretując własne doświadczenia. Uczenie się transformatywne może być związane z transformacją nawyków mentalnych lub punktów widzenia. Aby mogło to nastąpić, konieczna jest krytyczna refleksja podmiotu nad źródłami, kontekstem swojej wiedzy. Uczenie się transformatywne pojawia się w sytuacjach konfliktu jako skutek przekraczania przesłanek problemu czy sytuacji (K. Illeris, 2006). Jest to sposób uczenia się swoisty dla ludzi dorosłych. Uczenie się ludzi dorosłych często ma charakter formatywny, ale są oni zdolni także do uczenia się transformatywnego. Jack Mezirow dostrzega analogię pomiędzy transformatywnym uczeniem się a Kuhnowskim procesem zmiany paradygmatu. W teorii J. Mezirowa paradygmatem jest rama odniesienia (*frame of reference*) (A. Kitchenham, 2008, s. 106). W sytuacji trudnej (przełomowej) brak możliwości nadania znaczenia zdarzeniom wymusza zmianę dotychczasowego obrazu świata. Jak to ujmuje M. Malewski (1998, s. 112), jest to radykalna zmiana rozwojowa

podmiotu poznającego. Uczenie się jest tutaj ściśle związane z doświadczeniem ludzi. Opisując własną trajektorię cierpienia związaną z narodzinami dziecka, u którego zdiagnozowano zespół Downa, E. Zakrzewska-Manterys tak przedstawia etap „zmiany paradygmatu”:

Zaczęłam sobie uświadamiać, że możliwość wyjścia z trajektorii nigdy nie nastąpi na skutek „zrobienia” czegoś z moim dzieckiem, lecz jedynie na skutek „zrobienia” czegoś z sensem mojego świata. Dominującymi wtedy uczuciami były uczucia złości i buntu. [...] Buntowałam się przeciwko czemuś, co można by nazwać moją symbiozą ze światem. Przeciwko sztywności, „obowiązkowości”, jednoznaczności pewnych zasadniczych, najbardziej pierwotnych i podstawowych założeń, na których zostały zbudowane zarówno definicje mojego syna sformułowane przez naukę, jak przez magię. Przeciwko temu, że moje dziecko jest niepełnosprawne – i albo da się coś z tym zrobić (magia), albo zrobić można niewiele lub zgoła nic (nauka). Zaczęłam sobie uświadamiać, że tym, co ja sama mogę wnieść w tę sytuację, jest próba rozpoznania tych podstawowych założeń jako uprzedzeń. Nic więcej nie muszę robić (E. Zakrzewska-Manterys, 1995, s. 107).

Wyjście z trajektorii polegało w przypadku cytowanej autorki na uświadomieniu sobie, że zespół Downa nie musi być czymś, co bezwarunkowo definiuje jej syna, na uświadomieniu sobie, że „Wojtek to jest Wojtek, i kropka” (E. Zakrzewska-Manterys, 1995, s. 110), na próbie znalezienia własnego znaczenia, sensu w odpowiedziach na pytania: „Kim jest mój syn?, Kim jestem ja jako matka? Kim jesteśmy my jako rodzina funkcjonująca w społeczeństwie?” i skonfrontowaniu tych znaczeń z przyjętymi początkowo jako własne odpowiedziami formułowanymi przez społeczeństwo.

W omawianej koncepcji kluczowym pojęciem jest krytyczna refleksja podmiotu poznającego. Pojęcie „refleksja” można rozumieć na dwa sposoby (K. Illeris, 2006, s. 54). Pierwszy sposób rozumienia wiąże się z przemyśleniami dotyczącymi przedmiotów, zdarzeń, rzeczy. Tak rozumiana refleksja ma miejsce na ogół w przypadkach, kiedy w następstwie interakcji człowieka ze środowiskiem pojawia się z jakiegoś powodu dysonans poznawczy, albo nierozwiązany problem. Refleksja może się też pojawić, gdy to, czego się do tej pory nauczyliśmy, wykorzystujemy w nowym kontekście albo gdy sprawdzamy czy uogólniamy dotychczas zdobytą wiedzę. Nie jest ona bezpośrednią reakcją na zaistniałą sytuację. Aby mogła mieć miejsce, potrzebny jest moment ciszy. Jest ona „odroczoną czasowo obróbką” dochodzących z otoczenia impulsów (K. Illeris, 2006, s. 55). Refleksję w znaczeniu drugim objaśnia Illeris przez analogię do terminu „odbicia” pochodzącego z dziedziny optyki. W tym ujęciu można użyć też terminu „autorefleksja”. Refleksja w znaczeniu drugim często zachodzi podczas interakcji z innymi ludźmi, jako wynik obserwacji ich reakcji i ocen odnoszących się do naszej osoby, co pozwala uzyskać wgląd w siebie i samozrozumienie. Krytyczna refleksja jest szczególnym rodzajem refleksji (w znaczeniu pierwszym i drugim) obejmu-

jącym ocenę rzetelności założeń leżących u podstaw wcześniej nabytych sposobów rozumienia (K. Illeris, 2006, s. 69), jest warunkiem koniecznym uczenia się transformatywnego. To właśnie w sytuacjach problemowych, w wyniku wydarzeń krytycznych często pojawia się ten rodzaj myślenia refleksyjnego. Z badań F. Schützego wynika, że w początkowych fazach trajektorii następuje rozbicie struktur poznawczych jednostki, co wnosi do jej działania chaos. Jednostka musi podjąć wysiłek odbudowania, przekształcenia tych struktur. Znajduje to swój wyraz także w jej sposobie życia. Prowadząc badania jakościowe dotyczące doświadczenia niepełnosprawności przez osoby dorosłe, M. Malec (2008) zauważyła, że moment nabycia niepełnosprawności jest granicą rozdzielającą to, co było „przed”, i to, co jest „po” tym doświadczeniu. To, co jest „po”, to spotkanie innego, obcego świata. Spotkanie tego świata powoduje powstanie ciągu sytuacji, w których jednostka jest zmuszona do weryfikacji własnych przedzrozumień, opinii, poglądów. Jedną z badanych przez cytowaną autorkę osób określa moment nabycia niepełnosprawności jako rozpoczęcie życia od nowa (M. Malec, 2008, s. 126).

W badaniach dotyczących uczenia się człowieka dorosłego w kontekście krytycznych wydarzeń życiowych przyjmuje się zwykle perspektywę podmiotu, wewnętrzny układ odniesienia. Aby zrozumieć treść doświadczeń badanej osoby, konieczne jest poznanie indywidualnych znaczeń, jakie nadaje ona tym doświadczeniom. Te znaczenia są bowiem takim pryzmatem, przez który zdarzenia są przez jednostkę analizowane. Nie są one bezpośrednio obserwowalne, ale możemy przynajmniej w jakimś stopniu poznać je na podstawie autobiograficznych narracji. Szczególne zastosowanie ma więc tutaj niewątpliwie badanie biograficzne. Sformułowanie „badania biograficzne” jest różnie rozumiane przez autorów prac naukowych, co może sprzyjać nieporozumieniom. Przykładowo E. Kos przez biografię rozumie „tekst przedstawiający historię życia jednostki napisany przez inną osobę, która korzystała z różnych źródeł danych (*life history*)”, natomiast autobiografia to „tekst napisany bądź opowiedziany przez podmiot biografii (*life story*)” (2009, s. 50). W takim ujęciu badania nad biografią i badania dokumentów autobiograficznych różnią się istotnie w zakresie źródeł danych, z których badacz korzysta. W innym ujęciu autobiografię traktuje się jak szczególny rodzaj biografii (E. Kos, 2009, s. 51). Mimo że wielu autorów używa pojęcia „metoda biograficzna”, nie wszyscy uznają ją za metodę naukową *sensu stricto*. Nie można bowiem w tym przypadku mówić o typowym i powtarzalnym sposobie rozwiązania problemu badawczego. Według D. Urbaniak-Zajac,

[...] metoda biograficzna nie jest metodą rozumianą jako układ czynności, jej specyfikę ma raczej określać przedmiot zainteresowania – biografia, ale okazuje się, że ten przedmiot również nie jest jednoznaczny (D. Urbaniak-Zajac, 2007, cyt. za: E. Kos, 2009, s. 64).

Autorka ta proponuje pojęcie biograficznej perspektywy badawczej, w której wykorzystuje się różne metody i strategie badawcze. Z kolei na przykład T. Bauman (2001, s. 300) traktuje badania biograficzne jako odmianę studium przypadku.

Autobiograficznego opowiadania nie należy rozumieć jako prostego opisywania faktów z życia. Jak zauważa J. Bruner (1990, cyt. za: M. Tedder, G. Biesta, 2009, s. 22), jest to raczej „sprawozdanie z tego, o czym myśleliśmy, co czuliśmy, co zrobiliśmy, w jakim otoczeniu się znajdowaliśmy, jakie kierowały nami pobudki” (J. Bruner, 1990, cyt. za: M. Tedder, G. Biesta, 2009, s. 22).

Narracja ujawnia zatem, dlaczego konieczne było (nie w rozumieniu przyczynowym, kazuistycznym, lecz moralnym, społecznym, psychologicznym) nadanie naszemu życiu konkretnego kierunku (J. Bruner, 1990, cyt. za: M. Tedder, G. Biesta, 2009, s. 22).

W przypadku badań nad uczeniem się w kontekście krytycznego wydarzenia życiowego taka subiektywna perspektywa badanego, która ma miejsce w badaniach biograficznych, w tworzonych przez badanego narracjach, jest bardzo atrakcyjna poznawczo. Fabuła, którą tworzy narrator, nie jest tylko prostym przywoływaniem zdarzeń z pamięci. Narrator, opowiadając swoją historię, podejmuje za każdym razem decyzję, „jak przedstawić przeszłość w terażniejszości, w momencie opowiadania” (J. Bruner, 1990, cyt. za: M. Tedder, G. Biesta, 2009, s. 22). Świadomie lub nie, narracje tworzone są po to, aby usprawiedliwić odstępstwa od uznanych norm, wzorców, przekonań (J. Bruner, 1990, cyt. za: M. Tedder, G. Biesta, 2009, s. 22), pokazują one, jak dorośli ludzie uczą się, opierając się na własnych doświadczeniach.

Przykładowo cytowana już przeze mnie wcześniej teoria uczenia się J. Mezirowa powstała na podstawie materiałów biograficznych zebranych przez autora w grupie kobiet, które podjęły przerwana wiele lat wcześniej edukację na poziomie szkoły wyższej. Interesujące jest to, że bezpośrednią inspirację dla sformułowania teorii uczenia się Mezirowa stanowiły osobiste przeżycia autora, a w szczególności powrót jego żony na studia po wieloletniej przerwie i przemiana, jaka się w niej dokonała w wyniku tego doświadczenia (K. Pleskot-Makulska, 2007, s. 81). Przypadek ten nie jest odosobniony. Często zdarza się, że badacz łączy badania oparte na biografii innych ludzi z własną biografią, uczestniczy w analizie narracji biograficznych, jednocześnie czyniąc przedmiotem badania własne doświadczenia życiowe. Jako przykład może też posłużyć studium autorstwa B. Bartosz dotyczące doświadczenia macierzyństwa przez kobiety stające się po raz pierwszy matkami. Takie oto wyznaczenie autorki znajduje się we wstępie do wspomnianej pracy:

[...] zdarza się, że [badacze – A.K.] w naukowych rozważaniach usiłują uporać się z własnymi, nie tylko naukowymi problemami. Nie wnikając w to, na ile takie stwierdzenie jest prawdziwe i uzasadnione, chciałabym zaznaczyć, że praca ta

jest w pewnej mierze próbą zmierzenia się z własnym życiowym doświadczeniem. Pojawienie się w moim życiu dwóch córek stało się jednym z ważnych powodów zmagania się z radościami, problemami i dylematami związanymi z byciem matką (B. Bartosz, 2002, s. 10).

W badaniach biograficznych zasadne wydaje się wyróżnienie za M. Pryszmont-Ciesielską (2009) podejścia auto/biograficznego i autobiograficznego. Podejście auto/biograficzne obejmuje analizy oparte zarówno na biografii innych ludzi, jak i na biografii badacza. W tego typu sytuacji badawczej biografia badacza i biografie osób badanych są równorzędnymi źródłami wiedzy o zjawiskach społecznych (M. Pryszmont-Ciesielska, 2009, s. 39). Badacz w procesie pisania o życiu osób badanych odwołuje się jednocześnie do doświadczeń z własnego życia. Takie podejście zastosowała na przykład N. Miller (2003) w swoich badaniach nad uczeniem się całożyciowym. Z kolei w podejściu autobiograficznym najważniejszym źródłem wiedzy o zjawiskach społecznych jest biografia badacza (M. Pryszmont-Ciesielska, 2009, s. 38). Autobiografia jest więc pojęciem węższym od auto/biografii. Jako przykład badań autobiograficznych może posłużyć „studium socjologii cierpienia” cytowanej już w tym artykule E. Zakrzewskiej-Manterys (1995). W tego typu badaniach badacz występuje jednocześnie jako osoba badana.

Zarówno podejście auto/biograficzne, jak i autobiograficzne mogą mieć, oprócz wymiaru poznawczego, także wymiar terapeutyczny – szczególnie gdy przedmiotem badania jest uczenie się w kontekście krytycznych wydarzeń życiowych. Martyna Pryszmont-Ciesielska widzi w tym pewne ograniczenie takiego sposobu prowadzenia badań, w przypadku kiedy badacz za główny cel uznaje refleksję nad swoim „ja”. Wówczas na dalszy plan zostaje zepchnięty cel, jakim jest wyjaśnianie zjawisk społecznych, a celem głównym staje się autoterapia. Temat, jakim jest uczenie się w kontekście krytycznych wydarzeń życiowych, sprzyja takiemu właśnie podejściu. W przypadku badań autobiograficznych i auto/biograficznych konieczne jest więc przyjęcie pewnego społecznego dystansu, spojrzenie na siebie z zewnątrz. Jak to ujmują E. Zakrzewska-Manterys (1995, s. 13), badacz musi „zdystansować się do siebie w celu uzyskania szerszej perspektywy”. W przypadku badań biograficznych (dotyczących życia innych osób) jest odwrotnie – badacz „stawia się na czyimś miejscu, dążąc do likwidacji dzielącego go odeń dystansu” (Zakrzewska-Manterys, 1995, s. 13).

Bibliografia

- Bartosz, B. (2002). *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*. Wrocław.
- Bauman, T. (2001). Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych. W: T. Pilch, Z. Bauman. *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa.
- Dobrowolska, D. (1992). Przebieg życia – Fazy – Wydarzenia. *Kultura i Społeczeństwo*, 2(36).
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław.
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2).
- Kos, E. (2009). Specyfika polskich badań autobiograficznych. Geneza i rozwój do lat 70. XX wieku. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 3(47).
- Malec, M. (2008). *Biograficzne uczenie się osób z nabytym stygmatem*. Wrocław.
- Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3).
- Miller, N. (2003). Auto/biografia w badaniach nad edukacją i uczeniem się całościowym. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 1(21).
- Pleskot-Makulska, K. (2007). Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa J. Mezirowa. *Rocznik Andragogiczny*.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2009). Podejście auto/biograficzne w badaniach nad edukacją – propozycja metodologiczna. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 2(46).
- Riemann, G., Schütze, F. (1992). „Trajektoria” jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych. Z. Boksański, A. Piotrowski (tłum.). *Kultura i Społeczeństwo*, 2(36).
- Rokuszewska-Pawełek, A. (2002). *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*. Łódź.
- Sęk, H. (1991). Procesy twórczego zmagania się z krytycznymi wydarzeniami życiowymi a zdrowie psychiczne. W: H. Sęk (red.). *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*. Poznań.
- Tedder, M., Biesta, G. (2009). Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia uczenia się dorosłych. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 2(46).
- Zakrzewska-Manterys, E. (1995). *Down i zespół wątpliwości. Studium z socjologii cierpienia*. Warszawa.

Streszczenie

Artykuł zawiera rozważania na temat uczenia się osób dorosłych na skutek doświadczenia krytycznego wydarzenia życiowego. Zjawisko to można opisać na gruncie teorii uczenia się transformatywnego J. Mezirowa. Teoria ta opisuje specyficzny dla osób dorosłych proces uczenia się polegający na zmianie sposobu, w jaki nadawane są znaczenia indywidualnym doświadczeniom.

Summary

The article contains deliberations on the subject of adult learning as a result of breaking points in their lives. We can describe it on the ground of the theory of J. Mezirow. The theory concern transformative learning – a process of adult learning which is based on a change in the method in which an individual experience is given significance.