

Magdalena Wnuk-Olenicz

WARSZTATY ANDRAGOGICZNE JAKO FORMA EDUKACJI W PÓŻNEJ DOROSŁOŚCI

*Życie jest nierozwiązanym problemem i zadaniem.
Zadanie to polega między innymi na konieczności
stałej oceny własnego życia.*

M. Philibert

Edukacja w późnej dorosłości

Jak pisze Mieczysław Malewski¹, edukację tworzą czynności nauczania i czynności uczenia się. Ich ranga, w odniesieniu do edukacji dorosłych, ulegała licznym przeobrażeniom na przestrzeni czasu. Do końca lat 60. XX wieku, edukacja dorosłych była zdominowana głównie przez procesy nauczania sytuowane w instytucjach edukacyjnych. Uczeń uczył się obowiązujących treści za pomocą metod zaproponowanych przez nauczyciela. Na przełomie lat 60. i 70. ubiegłego stulecia doszło do upodmiotowienia ucznia dorosłego i postawienia w centrum uwagi procesu uczenia się. Do głosu zaczęły dochodzić potrzeby uczestników edukacji, zaczęto wykorzystywać metody odpowiadające dorosłym. „Z początkiem lat 90. minionego wieku centralną ideą edukacyjną stało się całożyciowe uczenie się”². Koncepcja ta za kluczowy uznaje proces uczenia się, rezygnując tym samym z nauczania, odbywającego się w instytucjach edukacyjnych. Idea całożyciowego uczenia się rezygnuje z profesjonalnej wiedzy naukowej na rzecz potocznego doświadczenia, którego doznajemy na co dzień w kontaktach międzyludzkich³. Tak rozumiane uczenie się jest interaktywnym i dynamicznym procesem, jest naturalną czynnością życiową człowieka.

Knud Illeris wyróżnił cztery typy uczenia się:

1. Uczenie się kumulatywne – tzn. przez powtarzanie, w którym treści nie możemy połączyć z ustanowionymi wcześniej strukturami, jest to typ uczenia się mechaniczny. Sprawdza się wówczas, gdy musimy opanować treść na pamięć, np. nauka języków obcych.

¹ M. M a l e w s k i, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, [w:] *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, red. T. Aleksander, D. Barwińska, Kraków-Radom 2007.

² *Tamże*, s. 48.

³ *Tamże*.

2. Uczenie się asymilacyjne – polegające na poszerzaniu posiadanych struktur, w którym dodajemy nowe elementy do „podstawy”, którą już mamy stworzoną. Na tym typie uczenia się opiera się szkoła, która daje podstawy, np. z matematyki, historii, fizyki, a następnie poszerza wiedzę i umiejętności w danym zakresie.
3. Uczenie się akomodacyjne – polegające na rekonstrukcji ustanowionych wcześniej struktur. Jest to proces trudny, wymagający energii umysłowej, dający możliwość rozwoju zarówno osobistego jak i całego społeczeństwa.
4. Uczenie się transformacyjne – najbardziej zaawansowany typ uczenia się, opierający się na zmianie struktury życia, na zmianach w osobowości i tożsamości. Przykładem może być sytuacja przejścia na emeryturę, kiedy to człowiek po zaprzestaniu aktywności zawodowej, musi poradzić sobie z tą nową sytuacją, poszukać nowych pól aktywności, przeorganizować siebie, swoje życie.

Jako andragodzy, nauczyciele dorosłych, osoby wspomagające proces uczenia się powinniśmy uwzględnić wszystkie typy uczenia się. Współczesna szkoła nadal skupia się na asymilacji jako dominującym typie uczenia się. Uczenie się akomodacyjne i transformacyjne są wymagającymi typami uczenia się, jednak wychodzą one naprzeciw idei całościowego uczenia się i przyczyniają się do rozwoju człowieka.

Rozpoczynając warsztaty andragogiczne w Uniwersytecie Trzeciego Wieku, zadałam sobie pytanie, czym powinna być edukacja w późnej dorosłości? Ponieważ drugą połowę życia określa się jako tę, w której człowiek rozwija się refleksyjnie, uważam, że na tym etapie życia pogłębiona refleksja nad doświadczeniem życiowym, rekonstrukcja wiedzy i doświadczenia może być dobrą okazją do uczenia się. Wynika z tego, że tzw. wiedzy życia przyznaje się status jeszcze jednego obszaru edukacji człowieka. Pogląd ten koresponduje z szeroką definicją uczenia się dorosłych Olgi Czerniawskiej, w definicji tej autorka łączy uczenie się z paradygmatem badań biograficznych:

[...] uczenie się jako proces trwający całe życie i realizowane przez życie: doświadczenia, styczości, wydarzenia osobiste i społeczne, przez historię życia, jak to określa genewska szkoła andragogiczna P. Dominice stosująca metody biograficzne w edukacji dorosłych przez analizę historii życia jednostki w aspekcie sytuacji edukacyjnych⁴.

Dlatego O. Czerniawska pisze o konieczności wprowadzenia do kształcenia andragogicznego różnego rodzaju warsztatów umożliwiających opowiadanie własnych historii życia, odtwarzanie przeszłości, by lepiej rozumieć teraźniejszość, a także przygotować się do przyszłości⁵.

⁴ O. Czerniawska, *Uczenie się jako styl życia*, [w:] *Przygotowanie do starości*, red. M. Dziegielewska, Łódź 1997, s. 19.

⁵ O. Czerniawska, *Warsztaty andragogiczne wokół biografii i wspomnień*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Saran, Lublin 2000.

Carl Rogers⁶ wyodrębnia takie oto odmiany grup spotkaniowych jak: grupy T, grupy spotkaniowe, trening wrażliwości, grupy zadaniowe, grupy rozwijające wrażliwość zmysłową, świadomość własnego ciała, możliwości ruchowe, warsztaty twórcze, treningi umiejętności organizacyjnych, treningi pracy zespołowej, grupy *Gestalt*, grupy lub gry synanonowe. Istota wszystkich wymienionych grup polega na intensywnych doświadczeniach grupowych. Mają one pewne podobne cechy wewnętrzne. Grupy zwykle liczą od 8 do 18 uczestników, są one nieustrukturalizowane, same tworzą cele i kierunki aktywności. Na spotkaniach uczestnikom przekazuje się określone treści, mają one zatem charakter poznawczy. Zadaniem prowadzącego jest ułatwienie członkom grupy ujawnienia swoich myśli, uczuć, refleksji. Gdy obronna sztywność maleje, ludzie pozbywają się zahamowań i dopuszczają do siebie możliwość zmiany postaw i zachowań, zaczynają słyszeć siebie nawzajem. Z czasem uczestnicy coraz częściej przekazują sobie informacje zwrotne, dzięki którym dowiadują się, jak są postrzegani przez innych. Dzięki temu, że wszyscy mają pełną swobodę wyrażania siebie, w grupie panuje atmosfera wzajemnego zaufania. Swobodna atmosfera towarzysząca spotkaniom powoduje, że ludzie lepiej się ze sobą komunikują, do głosu dochodzą nowe pomysły, nowe szanse⁷.

Warsztaty, które prowadzę w ramach brzeskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku (UTW), najbardziej korespondują z wymienianymi przez Rogersa grupami T oraz grupami spotkaniowymi. Poprzez uczestnictwo w grupach T uczestnicy mają zdobywać umiejętności interpersonalne, natomiast w grupach spotkaniowych najważniejsze stają się rozwój osobisty oraz doskonalenie komunikacji interpersonalnej i relacji pomiędzy ludźmi dzięki przeżywaniu nowych doświadczeń⁸. Myślę, że spotkania ze słuchaczami brzeskiego UTW w dużej mierze realizują wymienione postulaty.

Spotkania warsztatowe traktuję jako „prowokację” do uczenia się, do dowiedzenia się więcej o sobie i innych, do pogłębiania własnej świadomości. Staram się stwarzać możliwości odtwarzania przeszłości, by lepiej rozumieć teraźniejszość, a także złożoność swojego życia. Ostatecznym celem jest wspólna interpretacja opowieści poprzez dialog oraz poczucie, że jesteśmy autorami swojego życia.

Warsztaty andragogiczne

Pierwsze spotkanie ze słuchaczami UTW potraktowałam „badawczo”. Chciałam się zorientować, czego oczekują słuchacze, jakie są ich zainteresowania, co chcieliby robić w ramach warsztatów. Ja natomiast wyraziłam swoje zamiary, pomysły, sugestie dotyczące

⁶ C. R o g e r s, *Grupy spotkaniowe*, [w:] *Psychologia w działaniu*, red. K. Jankowski, Warszawa 1983.

⁷ *Tamże*.

⁸ *Tamże*.

naszych spotkań. Pomyślałam, że spotkania te będą miały charakter opowieści o sobie, swoim życiu, doświadczeniach, przeżyciach. Ja natomiast, jako osoba prowadząca, będę jedynie tworzyła „preteksty” do wypowiadania się, do rozmowy. „Pretekstami” tymi było m.in. ćwiczenie, które polegało na dokończeniu rozpoczętego zdania. Wypowiedzi te dotyczyły świata uczuć, emocji w życiu człowieka (np. złość, radość, agresja, miłość, przyjaźń, zazdrość), domu rodzinnego, edukacji w życiu człowieka, osób znaczących (autorytetów). Kolejną prowokacją do dialogu były przyniesione przez słuchaczy ważne, wartościowe, związane z jakimś konkretnym wydarzeniem czy okresem w życiu przedmioty lub zdjęcia. Stały się one zaczątkiem do opowieści, wspomnień z przeszłości. I tak pojawiły się m.in. wiersz napisany dla babci przez wnuczkę, kryształowy wazonik подарowany mamie słuchaczki w dniu jej urodzin, święty obrazek przywieziony z pielgrzymki, elementarz z okresu dzieciństwa, naszyjnik подарowany przez męża, zdjęcie z remontu ukochanego mieszkania. Przedmiotom tym towarzyszyły bogate we wspomnienia opowieści, pełne pozytywnych emocji i humoru. Inną propozycją była próba graficznego przedstawienia swojego życia. Słuchacze na karkach papieru, za pomocą kolorowych kredek rysowali własne życie, któremu to nadawali przeróżne kształty i kolory. Efekt końcowy zaskoczył nas wszystkich. Pomysłowość i kreatywność, jakimi wykazali się autorzy, przeszły moje najśmielsze oczekiwania. Każdy zaznaczony punkt, każda kreska, kolor symbolizowały jakieś ważne zdarzenia, istotne momenty, znaczące etapy w życiu. Opowieści ilustrowane tymi właśnie plakatami pozwalały wszystkim uczestnikom przyjrzeć się życiu konkretnej osoby niejako z bliska. Dla autora rysunku była to okazja do ujrzenia swojego życia jeszcze raz od początku, nadania mu konkretnych znaczeń, sensów. Pamięć przeszłości, jak pisze O. Czerniawska, odkrywana poprzez opowiadanie (także pisanie biografii) ujawnia to, co niewidzialne i niemierzalne, ale znacząco kształtujące ludzkie życie⁹. Jedno z naszych ostatnich spotkań zostało nazwane „wiadomości przesłane w butelce”. Była to prowokacja do zastanowienia się, co słuchacze chcieliby zostawić po sobie, co chcieliby przekazać innym. Wypowiedzi były bardzo różne, ale w dużej mierze związane z przekazaniem pewnych zasad, wartości moralnych, którymi dobry, prawy człowiek powinien się w życiu kierować, by żyć szczęśliwie i w zgodzie ze sobą. O podobnej propozycji przeczytałam w artykule O. Czerniawskiej, która, pisząc o warsztatach andragogicznych, sugeruje spotkanie poświęcone napisaniu przesłania swojego życia, dewizy, motta, prawdy, które chciałoby się pozostawić pokoleniom po sobie¹⁰.

Jak się okazało, pomysł przeprowadzenia warsztatów andragogicznych w ramach brzeskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku zdecydowanie się przyjął. Słuchacze twierdzili wręcz, że nie wyobrażają sobie kolejnego roku akademickiego bez warsztatów.

⁹ E. D u b a s, *Biograficzność w oświacie dorosłych w ujęciu Olgi Czerniawskiej*, [w:] *Pedagogiczne drogowskazy*, red. B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski, Kraków 2000.

¹⁰ O. C z e r n i a w s k a, *Warsztaty andragogiczne...*

Kiedy zastanawiam się, co spowodowało takie zainteresowanie warsztatami, dlatego ta formuła zajęć spotkała się z takim entuzjazmem wśród słuchaczy, doszłam do wniosku, że właśnie taka oferta spotkań jest właściwa dla osób w późnej dorosłości. Zajęcia o charakterze warsztatowym wychodzą naprzeciw potrzebom dojrzałych dorosłych, umożliwiając wykorzystanie „wiedzy życia”, budowanej własnym doświadczeniem, którą ludzie noszą w sobie, a której znaczący status przypisują najnowsze koncepcje andragogiczne. Przypominają o potrzebie rekonstrukcji, restrukturyzacji doświadczenia, o różnym przecież charakterze, potocznie określanej jako potrzeba dzielenia się doświadczeniem przez osoby starsze. Dzięki warsztatom uczestnicy doskonalą wiele umiejętności, kompetencji użytecznych w życiu codziennym. Poszerzają wiedzę o sobie, o innych ludziach, o świecie. Zajęcia poświęcone komunikacji pobudzają seniorów do refleksji nad dotychczasowymi sposobami komunikowania się, a w konsekwencji doskonalą tę umiejętność, co owocuje lepszą jej jakością w kontaktach z współmałżonkiem, dziećmi, wnukami. Spotkania dotyczące asertywności w życiu człowieka cieszą się dużą popularnością wśród seniorów. Asertywność, dotychczas kojarzona jedynie ze stanowczą odmową, podczas warsztatów nabiera także nowego znaczenia.

Z perspektywy moich doświadczeń wynika, że seniorzy interesują się tym, co bezpośrednio ich dotyczy, tym, z czym zmagają się na co dzień. Chcą się uczyć lepszego, bardziej świadomego funkcjonowania w świecie. Chcą być kreatorami własnego życia, a jego jakość pragną stale podnosić.

Z perspektywy badacza uczestniczącego

Każde z opisanych wyżej doświadczeń ze słuchaczami Uniwersytetu Trzeciego Wieku również dla mnie było osobistym doświadczeniem. W każdej z tych sytuacji byłam badaczem uczestniczącym. Wraz z uczestnikami dokonywałam rekonstrukcji doświadczeń (także własnych), obserwowałam, przeżywałam wszystko to, czego wspólnie dokonywaliśmy.

Kiedy myślę, czym dla mnie osobiście były spotkania ze słuchaczami Uniwersytetu Trzeciego Wieku, to dochodzę do wniosku, że było to doświadczenie jedyne w swoim rodzaju. „Wiedza życia”, mówiąc inaczej mądrość życiowa, jaką prezentują sobą słuchacze, zawiera w sobie olbrzymi potencjał.

W tym miejscu chciałabym się przez chwilę skupić na mądrości ludzi starszych. W literaturze dotyczącej badań nad mądrością ludzi w późnej dorosłości¹¹ odróżnia się mądrość „pragmatyczną” od mądrości „duchowej”, zwanej także „transcendentną”

¹¹ M. S t r a ś - R o m a n o w s k a, *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. II, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2001.

lub „transpersonalną”. Pierwsza wiąże się z ukierunkowaniem uwagi podmiotu na zewnątrz, na praktyczne aspekty życia, druga natomiast odwraca się od świata materialnego i społecznego. Mądrość „pragmatyczna” daje poczucie bezpieczeństwa i pewność siebie, związana jest z aktywnością, mądrość „transcendentna” z kolei daje poczucie sensu życia bez względu na okoliczności i spokój wewnętrzny. Mądrość „pragmatyczna” z reguły stanowi naturalną konsekwencję doświadczenia życiowego, zdobywanie mądrości „transcendentnej” wymaga wspomagających warunków. Ujawnia się ona w sytuacjach niepewnych, wieloznacznych, wymaga wrażliwości na kontekst, intuicji, wczucia oraz wglądu w całość sytuacji. Rozumiana w taki sposób mądrość, jest nie tyle cechą rozumu, ile atrybutem całej osobowości. Fundamentalną przesłanką mądrości „transcendentnej” jest istnienie rozwijającego się *ego*. Jest to proces ukierunkowany na przekraczanie siebie, własnych ograniczeń i odkrywanie sensu zdarzeń życiowych na tle całego doświadczenia. Bywa on nazywany rozwojem duchowym, a mądrość stanowi ukoronowanie tego procesu. To odkrywanie znaczeń, sensów wydarzeń w ciągu całego życia miałam okazję obserwować wśród słuchaczy w ramach warsztatów andragogicznych. Opowiadanych historii, wspomnień z minionych lat wysłuchiwalismy wszyscy z ogromnym zaciekawieniem. Naszym spotkaniom zawsze towarzyszył dobry humor, co sprawiło, że atmosfera była przyjemna, czuliśmy się w swoim gronie dobrze i bezpiecznie. Kolejną kwestią wartą uwagi jest zaangażowanie uczestników w zajęcia, ich przygotowanie, a następnie aktywny udział w samym spotkaniu. Chęć zdobywania wiedzy (także o sobie), rekonstrukcji doświadczeń, refleksji nad tym, co najważniejsze, ponownego przyjrzenia się swojemu życiu z perspektywy czasu, jest ogromna. Refleksyjność, rozumiana jako zdolność do refleksji, może prowadzić do rozwoju osobowego, a rozwój osobowy zachodzi głównie poprzez akomodację. Warto w tym miejscu dodać, że refleksyjność niekoniecznie odnosi się tylko do procesów wewnętrznych, może także zachodzić poprzez procesy komunikacji z innymi ludźmi. Dokonując obserwacji reakcji innych osób oraz słuchając ich ocen odnoszących się do naszej osoby, mamy do czynienia z zewnętrznym odzwierciedleniem. Odzwierciedlenie to może nam pomóc w dokonaniu wglądu w siebie i samozrozumieniu¹². Myślę, że podejmując się analizy swego życia, reinterpretacji własnego doświadczenia, ludzie dojrzali budują swoją mądrość życiową.

Dlatego w andragogice doświadczeniu nadaje się status osobistego nauczyciela człowieka, dostrzega się w nim potencjał edukacyjny. Człowiek może się wiele nauczyć, dowiedzieć poprzez rekonstrukcję doświadczenia, poprzez jego restrukturyzację. Jest to jedna z form edukacji. Pod wpływem opowiadanych historii, a także usłyszanych wypowiedzi współuczestników warsztatów, słuchacze uczą się siebie nawzajem. Słu-

¹² K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 103.

chanie wzajemnych wypowiedzi na zadany temat często pokazuje różne perspektywy, które pomagają w ocenie własnych doświadczeń. Możliwe staje się nadanie nowej wartości własnym przeżyciom. Jest to pomocne w budowaniu bilansu życia, szczególnie wtedy, kiedy wydaje się on być negatywny. Za Z. Pietrasińskim, możemy uznać, że człowiek współtworzy, współformuje swoją drogę życiową, swój własny rozwój. Autor ten wprowadził pojęcie „kompetencji autokreacyjnej”, którą definiuje jako „umiejętność współtworzenia przez człowieka własnego życia i rozwoju oraz wspomagania rozwoju innych ludzi w sposób coraz bardziej świadomy i systemowy”¹³. Myślę, że opisane doświadczenia z prezentowanej tu formy edukacji ludzi dojrzałych, korespondują ze stanowiskiem cytowanego autora.

E.H. Erikson¹⁴ uważał, że rozwój człowieka trwa przez całe życie, a ów rozwój wynika z interakcji pomiędzy wewnętrznymi instynktami a zewnętrznymi kulturowymi i społecznymi wymaganiami. Aby powstała stabilna i kompletna tożsamość, człowiek musi w czasie swojego życia pomyślnie rozwiązać osiem kryzysów. Okres 65 lat i więcej definiuje para przeciwności: integralność ego a rozpacz. Pozytywne rozwiązanie kryzysu prowadzi do zdobycia mądrości. By osiągnąć integralność ego, „[...] starszy człowiek musi pogodzić się z tym, kim jest i kim był, jak przeżył swoje życie, z wyborami jakich dokonał, okazjami, jakie wykorzystał i jakie zaprzepaścił”¹⁵. Edukacja w późnej dorosłości, pojmowana jako proces stawania się sobą, powinna pomagać seniorom w reinterpretacji życia, własnych doświadczeń, aby możliwe było osiągnięcie integralności ego.

Podsumowanie

Trudno mówić o wymiernych skutkach, czy też rezultatach prowadzonych przeze mnie warsztatów andragogicznych. M. Malewski pisze, że wchodzenie w relacje z innymi, podejmowanie wspólnych zadań, rozwiązywanie pojawiających się problemów i pokonywanie przeszkód wymaga ciągłego negocjowania i renegocjowania znaczeń świata. Myślę, że jest to stan ciągłego uczenia się. M. Malewski¹⁶ (za: De Weerd) wymienia trzy niezbywalne cechy uczenia się:

1. Uczenie się ma charakter holistyczny, co powoduje, że poznawanie odnosi się do tożsamości człowieka.
2. Uczenie się ma charakter interakcyjny i społeczny oraz zawiera kontekst społeczno-kulturowy.

¹³ Z. P i e t r a s i ń s k i, *Rozwój ludzi dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, Warszawa 1992, s. 73.

¹⁴ H. B e e, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.

¹⁵ *Tamże*, s. 604.

¹⁶ M. M a l e w s k i, *dz. cyt.*, s. 54.

3. Uczenie się ma niekończącą się, procesualną naturę.

Takie rozumienie procesu uczenia się zmienia dotychczasową koncepcję wiedzy, która przestaje być „zbiorem podręcznikowych prawd i uzyskuje wymiar personalny”¹⁷. Myślę, że jako organizatorzy (prowokatorzy) różnych form edukacji dla osób w późnej dorosłości, powinniśmy pamiętać, że człowiek jest istotą „bio-socjo-kulturową”¹⁸, zakorzenioną w szeroko pojętym środowisku życia oraz w swojej biografii. Dlatego edukacja w późnej dorosłości powinna być organizowana w taki sposób, by umożliwiać jej uczestnikom (auto)refleksję nad własnym życiem, reinterpretację doświadczenia, lepsze zrozumienie siebie, innych, otaczającego świata, wymianę emocji, zdobywanie harmonii wewnętrznej, budowanie mądrości życiowej.

Reasumując, uważam, że warsztaty andragogiczne ze słuchaczami Uniwersytetu Trzeciego Wieku są przykładem aktywnego uczenia się. Osoby, z którymi miałam przyjemność się spotykać, wybrały uczenie się jako styl życia, które jak pisze O. Czerniawska „polega na otwartości, na gotowości zmiany, na aktywności, reinterpretacji przeszłości, własnych doświadczeń, na wędrowaniu drogą życia z otwartymi oczami, wrażliwie i świadomie wobec siebie, innych i świata. Jest odpowiedzią na wyzwania XXI wieku”¹⁹.

WORKSHOPS AS A FORM OF ACTIVITY IN THIRD AGE EDUCATION

· Summary

The author's interest in the problem of third age education inspired her to ask a question concerning the significance and contents of education in late adulthood. The paper presents the author's experience resulting from workshops organized at the Third Age University. The workshops are treated as a learning stimulus, an opportunity to learn more about oneself and others as well as deepen one's self-awareness. They help their participants reconstruct their past, as well as gain a better understanding of both their present and the complexity of their lives.

It is often said that in the second half of people's life, human development is more reflective, hence a deeper reflection on life experience and reconstruction of knowledge as well as life experience may constitute a perfect learning opportunity. Workshop techniques meet the needs of adult learners, allow them to take advantage of their 'life knowledge' which is built upon personal experience, and whose significance has recently gained more recognition in andragogy. Workshops remind their participant of the need to reconstruct and restructure their varied experience, which is commonly referred to as the need of the elderly to share their experience. Workshops encourage the development skills, abilities or competence relevant in every day life. They widen the scope of both general knowledge as well knowledge of other people and oneself.

While organizing various forms of activity for elderly people, it has to be remembered that human existence is multidimensional – biological, social and cultural in character and is rooted in broadly understood life environment as well as in one's biography.

¹⁷ *Tamże*, s. 54.

¹⁸ E. D u b a s, *dz. cyt.*, s. 166.

¹⁹ O. C z e r n i a w s k a, *Uczenie się jako styl życia...*, s. 22.