

Małgorzata Malec

## **„PRZERWANA DOROSŁOŚĆ” REFLEKSJE NAD PROCESEM STAWANIA SIĘ DOROSŁYM**

Dorosłość jako podstawowe pojęcie andragogiki była, jest i prawdopodobnie pozostanie przedmiotem zainteresowania badaczy edukacji dorosłych. W wyniku dokonujących się kulturowych, społecznych, politycznych oraz ekonomicznych zmian także rozumienie pojęcia dorosłości ulega modyfikacji. Trudno znaleźć w literaturze przedmiotu definicję, która jednoznacznie określałaby, czym jest dorosłość, uwzględniając jej wszystkie wymiary. W jednej z książek Mieczysława Malewskiego *Andragogika w perspektywie metodologicznej*<sup>1</sup> (1990), znajdujemy obszernie studium analizujące pojęcie dorosłości w trzech wymiarach: jako stan społeczny człowieka, jako proces rozwoju psychicznego oraz jako proces społeczno-kulturowy. Pokazane jest tam szerokie spektrum rozumienia dorosłości. Z kolei Ryszard Urbański-Korż<sup>2</sup> proponuje ujęcie dorosłości w trzech aspektach: prakseologicznym, antropologicznym i recetywistycznym. Do dalszych rozważań przyjmę jedno z ujęć za Mieczysławem Malewskim – dorosłość jak proces rozwoju psychicznego oraz antropologiczne podejście do dorosłości za Urbańskim-Korż. Analiza tych dwóch ujęć dorosłości będzie podstawą moich rozważań nad „przerwaną” dorosłością.

### **1. „Przerwana” dorosłość w świetle definicji dorosłości**

W ujęciu zarówno klasycznej, jak i współczesnej antropologii filozoficznej oraz pedagogicznej, dorosłość nie stanowi zamkniętego przez konwencję społeczno-kulturową etapu w biografii człowieka, ale jest całościowym, dynamicznym rozwojem, *continuum*. Takie podejście zakłada, że „każdy człowiek w każdym momencie swojego życia jest tylko potencją siebie samego, a więc w każdym okresie swojego rozwoju może być bardziej dorosły niż jest”<sup>3</sup>. W tym kontekście człowiek nie „jest” dorosłym, ale nieustannie się nim staje<sup>4</sup>. Dorosłość zatem to pewien proces, który pod wpły-

<sup>1</sup> M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław 1991.

<sup>2</sup> R. Urbański-Korż, „Dorosłość” jako podstawowe pojęcie andragogiki, [w:] *Oświata dorosłych*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Poznań-Toruń 1999, s. 110.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 113.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 113.

wem różnych czynników zewnętrznych, jak i wewnętrznych, może zostać przerwany w pewnym momencie życia. Można wówczas mówić o „przerwanej” dorosłości, czyli o takim stanie, kiedy zmuszeni jesteśmy do ponownego zdefiniowania siebie jako człowieka dorosłego, kiedy po raz kolejny zadajemy sobie pytanie, kim jest człowiek dorosły, czym jest dorosłość, jakie są jej determinanty i co ją charakteryzuje<sup>5</sup>.

„Przerwana” dorosłość oznacza pewnego rodzaju zmianę, czy też przedefiniowanie swojej osoby, swojego „Ja” i swojej tożsamości w kontekście dorosłości. Wypracowany sposób „poruszania się” w świecie osób dorosłych zostaje przerwany, wkrada się zagubienie. Okazuje się, że wypracowane do momentu „przerwania” koncepcje dorosłości są niezadowolające oraz nie odpowiadają zaistniałej rzeczywistości. „Przerwanie” dorosłości powoduje, że dana jednostka zmuszona jest do redefinicji własnej dorosłości. Musi ona na nowo określić swoją rolę w podejmowanych praktykach społecznych oraz wyznaczyć nowe zadania rozwojowe. Nie jest to proste zadanie, ale z perspektywy uczenia się biograficznego jest to istotna sytuacja edukacyjna. Proces uczenia się, jaki ma wówczas miejsce, wyposaża jednostkę w taki rodzaj wiedzy, który nie ma charakteru formalnego, zaplanowanego. Uczenie się w tym przypadku nie jest tylko procesem indywidualnym czy psychologicznym, ale ma także charakter kontekstowy<sup>6</sup>.

W wyniku przerwania dorosłości niektóre zadania rozwojowe człowieka dorosłego zostają zawieszane, czy też stają się niemożliwe do wykonania. Uporządkowany w pewnym stopniu „świat człowieka dorosłego” (jego plany i marzenia) zostaje zachwiany, zburzony, czy też musi ulec zmianie. Dorosłość poddana zostaje weryfikacji. Przerwanie dorosłości powoduje, że do biegu życia wkrada się dezorganizacja. Rezultatem tej destabilizacji jest z jednej strony opór, a z drugiej emancypacja. Ta dychotomia powoduje, że coraz częściej w praktykach codziennego życia pojawia się refleksja nad tym, kim jesteśmy, jacy jesteśmy, co robimy i dokąd zmierzamy.

Dezorganizację może wywołać doświadczenie niepełnosprawności, utrata pracy czy rozwód, które implikują niewątpliwie trudne zadania lub też problemy do rozwiązania. Osoby dorosłe doświadczające „przerwania” dorosłości, by móc funkcjonować w nowej, nieznannej do tej pory sytuacji muszą ją zrozumieć oraz ponownie zdefiniować<sup>7</sup>.

Myślę, że jedną z interesujących definicji dorosłości, na przykładzie której można przeanalizować zdarzenie „przerwanej” dorosłości, jest definicja Malcolma S. Knowlesa. W literaturze polskiej została ona przedstawiona (przetłumaczona) przez Mie-

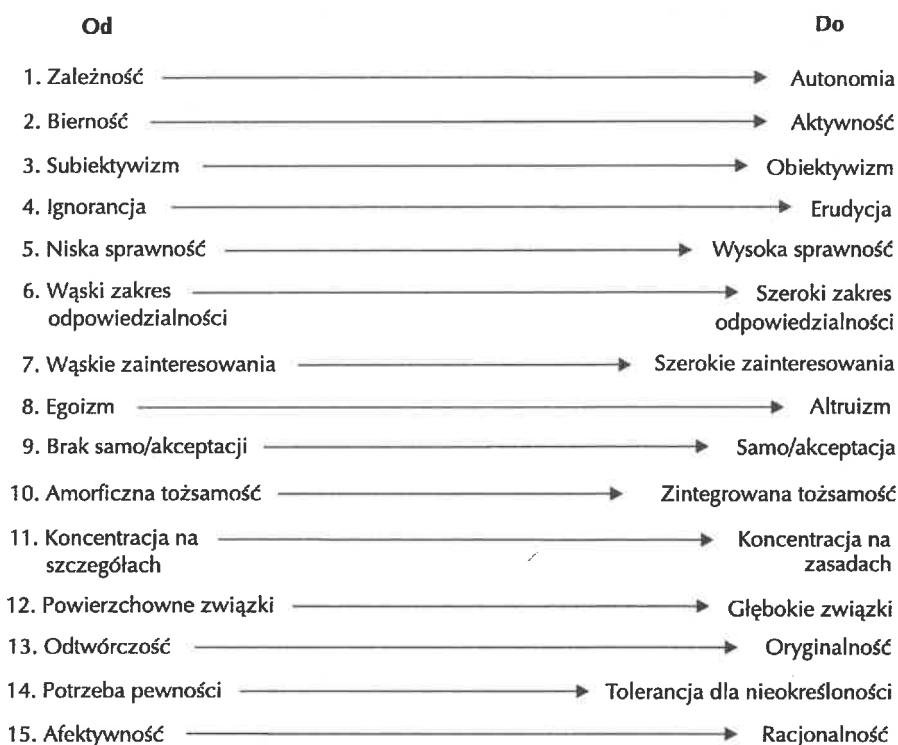
<sup>5</sup> Takimi czynnikami zewnętrznymi „przerwania” dorosłości może być nabycie niepełnosprawności w wyniku wypadku, choroby, a także rozwód, utrata pracy, utrata kogoś bliskiego.

<sup>6</sup> Szerzej o jakich kontekstach uczenia się mówią współczesne teorie andragogiczne zob. E. Kurantowicz, *Badanie lokalnych kontekstów uczenia się. Wybrane (andragogiczne) uzasadnienia i spory*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2006, nr 3.

<sup>7</sup> Oczywiście, w rzeczywistości społecznej znajdziemy także osoby, które po doświadczeniu „przerwania” dorosłości, nie będą potrafiły odnaleźć się w zaistniałej sytuacji i będą okazywać bunt, ucieczkę czy wycofanie (zob. R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*).

czysława Malewskiego<sup>8</sup> oraz uznana przez niego za definicję mieszczącą się w wymiarze drugim – dorosłość jako proces psychicznego rozwoju.

M.S. Knowles<sup>9</sup>, definiując dorosłość, pisze o wielopłaszczyznowym procesie dojrzewania wiodącym do dorosłości, trwającym przez całe życie (od – do). Wyróżnia on piętnaście wymiarów rozwojowych (rys. 1). Zmierzając ku dorosłości, jednostka uzyskuje różny stopień rozwojowego zaawansowania na poszczególnych jej szczeblach/wymiarach<sup>10</sup>.



Rysunek 1. Wymiary dojrzałości

(Źródło: M.S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy*, New York 1972, Association Press, za: M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław 1991, s. 30)

Zgodnie z przyjętą perspektywą całościowego procesu dojrzewania do dorosłości, lista proponowanych powyżej wymiarów dojrzałości, na której można lokować proces dorosłości, nie jest listą skończoną. A propozycja kolejności ich wyróżnienia nie jest wartościująca.

<sup>8</sup> M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej...*, s. 30.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 30.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 34.

Jeśli zgodnie z M.S. Knowlesem przyjmiemy, że dorosłość jest procesem przechodzenia od – do, to zakładamy wówczas, że proces stawania się człowiekiem dorosłym rozpoczyna się niejako w punkcie zerowym. A następnie przechodząc przez poszczególne stopnie, może osiągnąć liczbę 10, jeśli taką liczbę przyjmiemy za maksymalną, jaką można uzyskać w tym procesie. Myślę, że tylko teoretycznie możliwe jest osiągnięcie „dziesiątki” na wszystkich wymiarach. Taka sytuacja w praktyce prawdopodobnie nie istnieje. Proces dojrzewania do dorosłości zgodnie ze stanowiskiem M.S. Knowlesa jest procesem całościowym. Rozwój człowieka nie jest jednorazowym aktem, ale dokonuje się nieustannie pod wpływem różnych wydarzeń, doświadczeń, przeżyć, refleksji, instytucji – czyli zarówno pod wpływem edukacji pozaformalnej i nieformalnej, jak również pod wpływem edukacji formalnej.

Analizując zaproponowane przez M.S. Knowlesa wymiary dojrzałości, można zauważyć, że „przerwanie” procesu dorosłości może wystąpić zarówno na poszczególnych, pojedynczych wymiarach dojrzałości, jak i na wszystkich wymiarach jednocześnie. Także moment przerwania może pojawić się na różnym etapie procesu dojrzewania do dorosłości – na jego początku, środku, czy też na końcu. Zależy to od wielu czynników zarówno zewnętrznych (społecznych, kulturowych, politycznych, ekonomicznych), jak i wewnętrznych (osobowościowych, psychicznych, emocjonalnych) oraz uwarunkowane jest indywidualnym procesem dojrzewania do dorosłości na poszczególnych wymiarach u każdej jednostki społecznej.

Skoro „przerwanie” dorosłości, na przykład poprzez doświadczenie niepełnosprawności, utratę pracy czy rozwód, może wystąpić na wszystkich wymiarach dojrzałości, wyłania się tym samym kolejny, niezbadany obszar badawczy. W dalszej części artykułu podejmę próbę krótkiej analizy tego obszaru, opierając się na jednej z teorii andragogicznych.

## 2. „Przerwanie” dorosłości w kontekście teorii andragogicznych

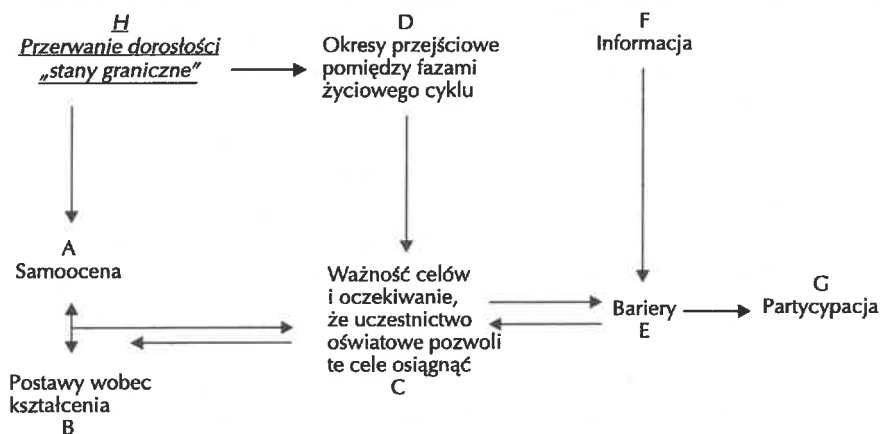
Obecne w naszej kulturze, społeczeństwie stereotypy powodują, że gdy doświadczamy niepełnosprawności, tracimy pracę czy rozwodzimy się – czyli doświadczamy „przerwania” dorosłości – często mamy poczucie mniejszej wartości, czujemy się zagubieni. Postrzeganie siebie, świata i innych osób ulega wówczas przewartościowaniu. Odkrywamy siebie w „nowej”, nieznannej wcześniej sytuacji. Poznajemy swoje możliwości i ograniczenia. Taka sytuacja wymaga ponownej akceptacji, ponownego „uczenia się siebie”. To „przerwanie” dorosłości z perspektywy andragogicznej, jak zauważa Robert J. Havighurst<sup>11</sup>, są szczególnie korzystnymi momentami w kontekście edukacyjnym. Edukacja zarówno formalna, jak i nieformalna oraz pozaformalna pozwala jednostce zapełnić doświadczaną przez nią pustkę. Jedną z teorii andragogicznych

<sup>11</sup> R.J. Havighurst, 1972, *Developmental Tasks and Education*, New York 1972, za: M. Malęwski, *Andragogika...*, s. 182.

wyjaśniającą taką sytuację jest teoria K. Patrycji Cross<sup>12</sup>. Zaproponowany przez K.P. Cross teoretyczny model łańcucha interakcji (rys. 2) uwidacznia, że zjawisko świadomej i celowej aktywności człowieka zależy od psychicznego mechanizmu oczekiwań, który działa zależnie od sytuacji życiowych człowieka. Podejmę zatem próbę analizy „modelu łańcucha interakcji” K.P. Cross w kontekście „przerwanej dorosłości” i procesu dojrzewania do dorosłości M.S. Knowlesa.

Przyjmując, że proponowana teoria K.P. Cross ujmuje motywację edukacyjną nie jako pojedynczy akt psychiczny, ale jako długotrwały, całozyciowy wysoce złożony proces, to uczestnictwo w edukacji będzie rysować się jako wypadkowa tego procesu (patrz rys. 2).

Zorientowanie swoich planów życiowych na ważne życiowe wartości (cele) (C) oraz subiektywne przekonanie, że partycypacja w edukacji może doprowadzić do ich osiągnięcia, kształtowana jest zależnie od samooceny (A) oraz postawy wobec kształcenia (B). Sądzę, że samoocena oraz postawa wobec kształcenia są zależne od procesu dojrzewania do dorosłości<sup>13</sup>. Owa zależność ma związek z „miejscem” na poszczególnych wymiarach rozwojowych. Na przykład samoocena będzie zdecydowanie większa, jeśli rozwój w wymiarze zależność vs autonomia będzie bliżej autonomii niżeli zależności. Podobnie będzie z wymiarem 4 – jeśli będziemy bliżej erudycji niżeli ignorancji oraz z kolejnymi wymiarami. Z całą pewnością samoocena będzie wyższa, kiedy będziemy wykazywać szerokie zainteresowania (wymiar 7), a samoakceptacja



**Rysunek 2.** Model łańcucha interakcji – mechanizmy regulujące aktywność oświatową ludzi dorosłych

(Źródło: K.P. Cross, *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco 1981, za: M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologie teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 99; pozycja H opracowanie M.M)

<sup>12</sup> M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.

<sup>13</sup> Patrz: wymiary dojrzałości M.S. Knowles, [w:] M. Malewski, *Andragogika...*

(wymiar 9) będzie niemal osiągnięta. Nie bez znaczenia także dla samooceny jest twórcze działanie i myślenie (wymiar 13) oraz tolerancja dla nieskończoności, którą prawdopodobnie trudno w pełni osiągnąć. Także postawa wobec kształcenia uwarunkowana jest rozwojem na wielu wymiarach dojrzałości. Za przykład może posłużyć także wymiar 2. Aktywność w wielu dziedzinach życia w znacznym stopniu kształtuje pozytywną postawę wobec uczenia się oraz uzasadnia poczucie celowości działań. Kolejnym znaczącym wymiarem dojrzałości, którego trudno nie wymienić w tym kontekście, jest wymiar 7. Im więcej zainteresowań, tym postawa wobec kształcenia będzie stabilniejsza. Szeroki wachlarz zainteresowań powoduje, że wybór w ofercie edukacyjnej staje się większy.

Tak jak poszczególne wymiary dojrzałości M.S. Knowlesa pozostają w ścisłym, wzajemnym związku, tak też w takim samym związku pozostaje samoocena i postawy wobec kształcenia. Można zatem wnioskować, że ci spośród dorosłych, którzy wykazują stosunkowo wysoki stopień rozwoju na poszczególnych wymiarach, będą mieć pozytywny/wysoki stosunek do edukacji. I odwrotnie – ci, którzy nie wykazują stosunkowo wysokiego stopnia rozwoju na poszczególnych wymiarach, będą mieć niski lub obojętny stosunek do edukacji. Zatem ważność celów oraz oczekiwanie, że te cele zostaną osiągnięte, zależy w dużym stopniu od pozycji zaawansowania w procesie dojrzewania do dorosłości. Nie bez znaczenia są także wcześniejsze doświadczenia edukacyjne. Jak pisze M. Malewski<sup>14</sup>, dorośli, którzy w przeszłości nie doświadczyli znaczących porażek edukacyjnych, będą wykazywać pozytywny stosunek do oświaty.

Nie jest możliwe, aby psychiczny mechanizm motywacyjny działał niezależnie od sytuacji życiowych, które mogą zawierać szereg utrudnień edukacyjnych (E). Bariery utrudniającymi edukację osób dorosłych mogą być: brak czasu, wysokie koszty, brak dostępności do edukacji, trudności związane z dojazdem do szkoły, brak opieki nad dziećmi itp<sup>15</sup>. Pokonanie tych barier zależy zarówno od siły własnej motywacji do uczestnictwa w różnych formach edukacji, od osobowości, jak i od informacji o istniejących możliwościach edukacyjnych w interesującym jednostkę zakresie (F). Dużą rolę odgrywa zatem odpowiednie rozpowszechnienie informacji o możliwościach podwyższania kwalifikacji osób dorosłych. Tu pojawia się obszar działania dla właściwie prowadzonego poradnictwa andragogicznego. Paradygmatyczne przesunięcie w poradnictwie andragogicznym dokonało zmiany w poglądach na temat roli edukacji i poradnictwa w życiu człowieka dorosłego, co w rezultacie zaowocowało kilkoma konsekwencjami<sup>16</sup>. Przesunięcie rzuciło nowe światło na udział jednostki w kreowaniu swego życia, w konstruowaniu własnej biografii oraz w rozwiązywaniu życiowych problemów, a tym samym otworzyło nową perspektywę poradniczą dla osób dorosłych.

<sup>14</sup> *Andragogika...*

<sup>15</sup> M. Malewski, *Teorie andragogiczne...*

<sup>16</sup> A. Kargulowa, *Poradnictwo andragogiczne. Konsekwencje paradygmatycznego przesunięcia, „Terazniejszość-Człowiek-Edukacja” 2006, nr 2.*

Oprócz wyżej wymienionych czynników, od których zależy kształtowanie się oczekiwań edukacyjnych oraz planów życiowych ukierunkowanych na ważne życiowe wartości, należy szczególnie, odrębnie omówić kolejny element wchodzący w skład analizowanego modelu. Określany jest on jako „okresy przejściowe” pomiędzy fazami życiowego cyklu (D). Samo pojęcie cykl życia czy faza życia zostało wprowadzone i dokładnie omówione np. przez Erika H. Eriksona<sup>17</sup>. Każda faza życia człowieka charakteryzuje się właściwymi dla niej rolami społecznymi oraz zadaniami rozwojowymi, które ewoluują wraz z rozwojem i wiekiem. Fazy życia mają niewątpliwie związek z procesem stawania się dorosłym, a tym samym z procesem dojrzewania do dorosłości M.S. Knowlesa. Kolejne fazy życia są w pewnym stopniu warunkowane rozwojem na poszczególnych wymiarach dojrzałości zaproponowanych przez M.S. Knowlesa. Pomiędzy poszczególnymi fazami życia, jak sugeruje K.P. Cross, występują „okresy przejściowe”, które w moim rozumieniu oznaczają sytuacje istotnych zmian w biegu życia. Zmiany te są związane z sytuacjami odkrywania znaczących zmian w życiu pod wpływem zmiany w wypełnianiu ról i zadań charakterystycznych dla danego okresu. Zmiany te, spowodowane wkroczeniem do kolejnej fazy życia, określam za K.P. Cross „okresami przejściowymi”.

Jednakże obok okresów przejściowych istnieją tzw. „stany graniczne” (H)<sup>18</sup>. Są to wydarzenia losowe, które pojawiają się niespodziewanie, w dowolnym miejscu procesu dojrzewania do dorosłości. Doświadczenie takich sytuacji powoduje istotne zmiany w biegu życia. Pociąga to za sobą szereg pytań o charakterze egzystencjalnym, na które trudno znaleźć w tym momencie odpowiedź. Czujemy się oszukani przez los i zawiedzeni. Pojawia się zagubienie i brak perspektywy na dalsze życie. Są to z całą pewnością trudne, dramatyczne sytuacje, które dopiero z perspektywy czasu nabierają wartości poznawczej i edukacyjnej. „Stany graniczne” powodują zatem „przerwanie dorosłości”, którą uczyniłam głównym wątkiem tego artykułu.

Sytuacja „stanu granicznego” jest sytuacją wielu napięć i ponownych redefinicji wielu pojęć. To „przerwanie” biegu naszego życia ma niewątpliwie związek z samooceną (A) oraz postawą wobec kształcenia (B). Zdefiniowana samoocena ulega dekonstrukcji, wypracowane postawy wobec kształcenia poddane są ponownemu przedefiniowaniu. „Stan graniczny” przekreśla w pewnym stopniu dotychczasowy sposób życia, stawia człowieka w nowej, nieznanym mu wcześniej sytuacji, o czym szerzej pisałam w kontekście przerwanej dorosłości.

<sup>17</sup> E.H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002.

<sup>18</sup> M. Małewski w *Teoriach andragogicznych* prezentując teorię K.P. Cross „stan graniczny” traktuje jako synonim okresu przejściowego, co w moim rozumieniu jest w pewnym stopniu błędne. Jeśli, jak dalej pisze M. Małewski, poszczególne fazy życiowego cyklu podzielone są tzw. okresami przejściowymi lub granicznymi, nie mogą być okresami, jak dalej czytamy, szczególnie dramatycznymi (utrata bliskiej osoby, utrata pracy). Są to bowiem wydarzenia losowe i nie dzielą poszczególnych faz życia, ale pojawiają się niespodziewanie i w różnym czasie.

Skoro „stany graniczne” mają związek z samooceną oraz postawami wobec kształcenia, łańcuch powiązań musi iść dalej. Kontynuując dalszą analizę modelu łańcucha interakcji K.P. Cross i uwzględniając aspekt „stanu granicznego”, zauważamy, że także dla kształtowania się wartości życiowych istotne znaczenie mają „stany graniczne”. Ich jakość i ilość ma wpływ na podejmowanie aktywności edukacyjnej.

Jak twierdzi K.P. Cross okresy przejściowe, a także – jak sądzę – „stany graniczne”, są szczególnie korzystnymi wydarzeniami pod względem edukacyjnym<sup>19</sup>. Myślę, że promowana obecnie mocno idea *lifelong learning*, uwzględniająca wszelkie formy aktywności uczenia się – edukację formalną, pozaformalną i nieformalną – umożliwi człowiekowi dorosłemu nie tylko wypełnić przeżywaną przez niego pustkę związaną z doświadczeniem „stanu granicznego”, ale także zaproponuje różne możliwości aksjologiczne. Jak zakłada K.P. Cross, zaakceptowanie jednej z proponowanych alternatyw umożliwi człowiekowi ponowne sformułowanie zadań i celów oraz dostarczy podstaw do skonstruowania nowego, indywidualnie i społecznie racjonalnego „bycia” w świecie<sup>20</sup>. Zatem nasuwa się pewien wniosek. Szeroko pojmowana edukacja jest istotnym źródłem możliwości, z jakich korzystają osoby doświadczające „stanów granicznych” i okresów przejściowych, gdy formułują nowe cele życiowe i redefiniują siebie, swoje wartości i swoją tożsamość.

Często „stany graniczne”, czy też „przerwania” w biografii postrzegane są w świetle tragedii, kryzysu. W analizie aktywności edukacyjnej ludzi dorosłych nie uwzględnia się ich ani jako barier, a już na pewno nie jako pewnego rodzaju motywacji, czy też prowokacji do partycypowania w różnych formach edukacyjnych. Badacze edukacji dorosłych, analizując przyczyny braku aktywności edukacyjnej, wymieniają najczęściej bariery sytuacyjne, które odnoszą się głównie do braku czasu i wysokich kosztów kształcenia, oraz bariery instytucjonalne<sup>21</sup>.

Teza, że „stany graniczne” lub losowe „przerwanie” dorosłości mogą być motywacyjne dla podejmowania edukacji przez osoby dorosłe, znajduje potwierdzenie w teorii zmian życiowych<sup>22</sup>. Jak zauważa Ewa Solarczyk-Ambrozik wiele badań ilustruje, że decyzja o partycypowaniu w różnych formach edukacji często zbiega się ze zmianami sytuacji życiowych<sup>23</sup>. Liczba osób, które doświadczyły różnych „stanów granicznych” (utrata kogoś bliskiego, rozwód, nabycie niepełnosprawności, nagła utrata pracy), jest zdecydowanie większa na tle globalnej populacji, aniżeli osób, które takich doświadczeń nie mają. Potwierdzają to zarówno badania angielskie, jak i amerykańskie. Dla przykładu, amerykańscy badacze Carol Aslanian i Henry Bricknell stwierdzili, że ponad 80% badanej grupy uczyło się, ponieważ ich życie uległo pewnym, istotnym zmianom<sup>24</sup>.

<sup>19</sup> M. Malewski, *Teorie andragogiczne...*

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> E. Solarczyk-Ambrozik, *Znaczenie teorii andragogicznych dla wyjaśnienia i prognozowania aktywności edukacyjnej dorosłych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2006, nr 2(34).

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> *Ibidem*.



Jak sądzę, pojawienie się w dyskursie andragogicznym podejścia społeczno-kulturowego, powiększy zakres badań nad uczeniem się osób dorosłych, uwzględniając wszystkie konteksty uczenia się. Jak twierdzą zwolennicy podejścia społeczno-kulturowego, uczenie się powinno być postrzegane jako „społeczna praktyka, w której zachodzą nieustannie interakcje pomiędzy społeczną rzeczywistością a (re)konstruowaną subiektywnością”<sup>25</sup>.

### 3. Zakończenie

Człowiek, będąc istotą społeczną, porusza się w wielu światach, w których w dobie ponowoczesności obecne są różne kultury wzajemnie się przenikające. „Społeczny świat życia to świat natury i kultury, który jest zawsze dzielony z innymi, jest światem społecznym, wspólnym dla wszystkich”<sup>26</sup>. Otaczający nas świat społeczny, pełen sensów i znaczeń, w swej złożoności i wieloaspektowości uzewnętrznia i obiektywizuje się w kulturze. Uczestnicząc w rozlicznych praktykach społecznych, nieustannie nadajemy znaczenia otaczającej nas rzeczywistości. Uczestnicząc w kolektywnym nieustannym ustanawianiu świata, jesteśmy w ciągłym procesie (re)konstruowania własnej tożsamości. Jak zauważa Anthony Giddens<sup>27</sup>, „tożsamość jednostki staje się coraz bardziej problematyczna w warunkach ponowoczesności w sposób radykalnie odmienny, niż miało to miejsce w kontekstach tradycyjnych”. Przed jednostkami i społecznościami w posttradycyjnym świecie niemal w każdym momencie życia stoi niezliczona ilość potencjalnych sposobów postępowania (wyborów), które są silnie obwarowane kulturowo.

Obok ciągłej (re)organizacji wielu aspektów życia społecznego, pojawia się w biografiach wielu jednostek analizowany „stan graniczny” lub też „przerwanie” dorosłości. To, kto ich doświadcza, nie posiada logicznego uzasadnienia. Los często bywa bezwzględny i okrutny. Osoby, które doświadczają „przerwania” dorosłości, można podzielić na cztery grupy, jak pokazują wnioski z przeprowadzonych przeze mnie badań<sup>28</sup>.

Jeśli sytuacja doświadczenia „stanu granicznego” jest sytuacją edukacyjną, to możliwe jest wyróżnienie czterech form/modeli uczenia się oraz nieuczenia się, po doświadczeniu „przerwania” dorosłości (rys. 3). A tym samym czterech grup osób

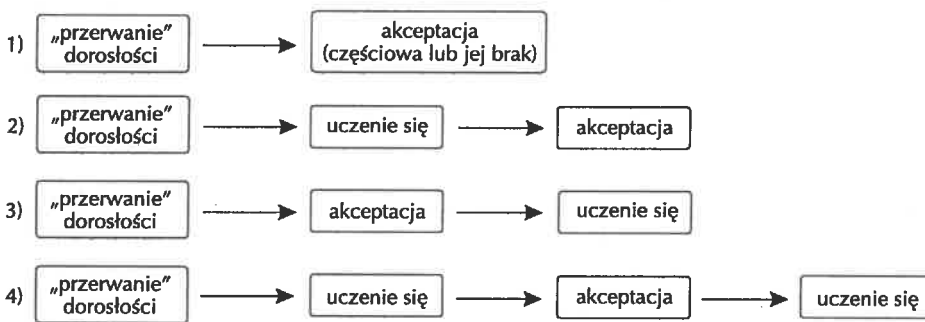
<sup>25</sup> F. Cockx, H. Baert, *Perspectives on Facilitating Learning Revised. About Socialization, Emancipation and Ecocipation*, [w:] *'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning*, red. A. Bron, E. Kurantowicz, H.S. Olesen, L. West, Wrocław 2005, s. 209, cyt. za: V. Strobants, D. Wildemeersch, *En biografisch perspectief op werk, leren en leven ... meer dan een verhaal*, [w:] *„Pedagogisch Tijdschrift”* 2000, nr 25(1).

<sup>26</sup> J. Jakubowski, *Racjonalność a normatywność działań*, Poznań 1998, s. 99.

<sup>27</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej ponowoczesności*, Warszawa 2001, s. 48.

<sup>28</sup> W latach 2002-2004 prowadziłam badania metodą biograficzną na grupie osób z nabytą niepełnosprawnością.

w różny sposób akceptujących/radzących sobie z zaistniałą sytuacją. Pierwsza grupa to osoby, które po doświadczeniu „przerwanej” dorosłości, tylko w niewielkim stopniu lub wcale nie zaakceptowały zaistniałego zdarzenia i znalazły azyl w rezygnacji i odrętwieniu. W rezultacie oznacza to duże prawdopodobieństwo (nie)uczenia się (1). W drugiej grupie znajdują się osoby, które ucząc się funkcjonować w nowej sytuacji, zaczęły ją akceptować (2). Potrafiły uchwycić, dostrzec nowe możliwości powstałe na skutek wyczerpania się ustalonych sposobów zachowań. Podjęły wysiłek, aby się zmienić i zaakceptować sytuację, w jakiej się znalazły. Trzecia grupa, to osoby, u których próba akceptacji „stanu granicznego” wyzwoliła uczenie się. Zaistniała sytuacja życiowa stała się motywacją do podjęcia edukacji (3). Do czwartej grupy zaliczyłam osoby, które ucząc się funkcjonować w nowej sytuacji, zaakceptowały ją, a następnie stan akceptacji wyzwolił w nich ponowną potrzebę uczenia się. Praca nad sobą, w tej sytuacji jest wymuszonym przykładem „odnajdywania siebie”, procesem wymagającym czynnego udziału i przemiany. Praca ta w rezultacie daje „nowe poczucie tożsamości”, dojrzałość emocjonalną, uzyskiwanie nowego rodzaju kompetencji i dumy oraz zacieśnienie, bardziej niż było to wcześniej możliwe, kontaktów społecznych (4).



Rysunek 3. Cztery formy (nie)uczenia się po doświadczeniu „przerwanej” dorosłości

Zaproponowany powyżej podział z całą pewnością nie jest podziałem zamkniętym. Prawdopodobnie, gdyby prowadzić badania na innej grupie, która doświadczyła „przerwania” dorosłości, pewne kategorie zostałyby niezmienione, inne nie wystąpiłyby wcale, jeszcze inne uległyby modyfikacji lub pojawiłyby się zupełnie nowe. Każde doświadczenie „stanu granicznego” przekreśla dotychczasowy sposób życia. Stawia przed jednostką nowe wybory i decyzje. Nie jest to sytuacja, którą można wartościować. Każda jednostka, która doświadczyła „przerwania” dorosłości, konstruuje własny, indywidualny scenariusz życia, który uwarunkowany jest zarówno społecznie, jak i kulturowo.

Przerwanie „dorosłości” niesie ze sobą wiele pozytywnych aspektów, których często nie dostrzegamy, kiedy jej doświadczamy. Dopiero z perspektywy czasu potrafimy racjonalnie ocenić konsekwencje tego wydarzenia.

### **Postponement of adulthood. Reflections on becoming an adult**

#### Summary

The article about “the postponement of adulthood” has been inspired by the data which I got from my biographical research. The research I did was about the adults who experienced the disability when they were adult already. The “postponement of adulthood” is in my understanding of some kind of change. It is the redefinition of our person, our identity. It is the redefinition of our adulthood. The ordered world of adult (dreams and plans) is destroyed and has to be changed. I analyze the process of changes on the example of one of the definitions of adulthood by M.S. Knowles.

“The postponed adulthood”, as has been noticed by Havighurst, as well as from the andragogical perspective is particularly important event in the educational context. Formal, non-formal and informal education is helpful to fill the experienced emptiness. The person who has experienced “the postponement of adulthood” quite often undertakes different kind of educational activities. To sum up the “postponement of adulthood” is an educational situation.