

Krzysztof Pierścieniak

<https://orcid.org/0000-0002-2229-165X>

Uniwersytet Warszawski

Dorośli w przestrzeniach życia. Między zobowiązaniami osoby a społecznymi wyzwaniami roli

An adult in the spaces of life.

Between a person's commitments and social role challenges

Streszczenie. W tekście zwrócono uwagę na przenikające się ujęcia interpretacyjne uczenia się w dorosłości, przyjmując, że płaszczyzną prowadzonych rozważań będzie szeroko rozumiana aktywność rozwojowa dorosłego. Podejmujący ją podmiot, z jednej strony realizując siebie, stara się wypełniać określone zobowiązania jednostkowe, przynależne najczęściej sferze osobowej, a z drugiej strony, staje on przed wyzwaniem podjęcia różnych ról społecznych, których pełnienie i aktualizacja są możliwe jedynie w przestrzeni publicznej i wymagają wykazania się często nową, a przynajmniej odmienną niż dotychczas praktykowana, aktywnością edukacyjną.

Słowa kluczowe: aktywność edukacyjna w dorosłości, rozwój w dorosłości, uczenie się ról społecznych, sfera osobowa, przestrzeń publiczna

Abstract. The text highlights the interpenetrating interpretations of learning in adulthood, assuming that the platform for the considerations will be the broadly understood developmental activity of adults. A subject undertaking it, who on the one hand finds self-fulfillment, tries to satisfy specific individual obligations, most often belonging to the personal sphere, while on the other hand, faces the challenge of taking on various social roles, the fulfillment and updating of which is possible only in public space and often requires demonstrating a new, and at least different than previously practised, educational activity.

Keywords: educational activity in adulthood, development in adulthood, learning social roles, personal sphere, public space

Akceptacja założenia, że historia człowieka jest tożsama z historią naturalną, stałaby w sprzeczności z refleksją filozoficzno-historyczną, która wprowadzie docenia prymat ustaleń biologii ewolucyjnej jako rozstrzygnięć fundamentalnych dla rozważań o rozwoju człowieka jako gatunku (zob. Futuyma 2008), ale zarazem wskazuje, że potencjał społeczny istoty ludzkiej kształtował się w trakcie jej rozwoju w innym niż rozwój natury rytmie (Levinson, Darrow, Klein 1978). Spuścizna naukowa XIX w. spowodowała, że przez długi czas w myśleniu naukowym o rozwoju człowieka dominował klasyczny ewolucjonizm, w ustaleniach którego Europejczycy upatrywali uzasadnienia wielu tez o prawidłowościach rozwoju jednostek, społeczeństw, kultur. W efekcie nurt ten doprowadził do powstania szeregu przekonań usprawiedliwiających ideologiczne, przestrzenne, ekonomiczne czy kulturowe podboje, które prowadzono do połowy XX w. (Krawczak 2006). Współcześnie większość badaczy społecznych zajmujących się zagadnieniami warunkującymi byt człowieka jest zgodna, że proces rozwoju jednostki w świecie zmieniających się reguł społecznych i wartości kultury kreowały złożone i powiązane ze sobą procesy koewolucji fizjologii, psychiki i zachowań wspólnotowych (Baumeister 2011).

Zmiana paradygmatu uprawiania nauk społecznych, która dokonała się w połowie XX w., sprawiła, że szereg założeń o naturze i funkcjonowaniu człowieka w świecie społeczno-kulturowym zaczęto poddawać rewizji. W psychologii zmiana ta stała się punktem zwrotnym w myśleniu o rozwoju człowieka w ogóle, w konsekwencji którego pojawił się nurt *life-span* (Straś-Romanowska 2001). W andragogice następstwem zmiany paradygmatycznej była reorientacja badaczy, którzy punkt ciężkości swojej aktywności przenieśli z analizy procesów nauczania dorosłych na poznanie właściwości natury i uwarunkowań uczenia się człowieka w dorosłości (Malewski 2010).

Pojęcie całościowego uczenia się, które pojawiło się wtedy w dyskursie publicznym, spowodowało, że aktywność edukacyjną dorosłych zaczęto interpretować na różne sposoby. Obok utrwalonego przez tradycję myślenia o uczeniu się jako procesie kognitywnym, podlegającym doskonaleniu również w dorosłości, pojawiły się inne koncepcje, interpretujące tę naturalną właściwość człowieka atrybutywnie, jako cechę praktyki społecznej.

Zmieniająca się w trakcie życia przynależność człowieka do różnych grup społecznych powoduje bowiem, że zaczyna on funkcjonować w różnych rolach. Ich zakres i treść aktualizuje się m.in. w wyniku szeregu podejmowanych przez podmiot aktów interpersonalnych. Takie ujęcie pozwalało na podjęcie badań nad uczeniem się dorosłych z perspektywy relacyjnej. Jednostka, jako członek różnych społeczności, grup interesów (lokalnych i zawodowych) czy obywatel w ogóle, swoim postępowaniem (praktykowaniem) doświadcza różnych stanów. Część, zidentyfikowana jako uczenie się, będzie umożliwiała swoiste „przekraczanie” granic jednostkowo zinternalizowanych korzyści. W efekcie takiego procesu świadomy własnych wyborów podmiot prawdopodobnie zmieni swoją postawę, a tym samym akt(y) uczenia się, poprzez możliwość obserwacji określonych zachowań, zostaną zauważone przez innych, a więc staną się publicznie „widzialne” (Merleau-Ponty 1996).

Longitudinalność jako atrybut idei uczenia się sprawił z kolei, że w nie-spotykanym dotąd zakresie zwiększyła się perspektywa, w jakiej możemy analizować podejmowaną przez dorosłych aktywność, łącząc ujęcie psychologiczne z socjologicznym. Psychologiczna reorientacja (*life-span*) wyeksponowała rolę pozanormatywnych czynników rozwojowych i umożliwiła ogląd całego życia człowieka (*lifelong*) przez pryzmat dokonywanych przez niego wyborów. Tym samym pod znakiem zapytania stanęło tradycyjne przekonanie, że edukacja obowiązkowa, realizowana w okresie dzieciństwa i dorastania, wystarczy, aby przygotować człowieka do efektywnego spełniania wymogów przypisanych kolejnym etapom życia.

W ramach ujęcia socjologicznego (*lifetime*) zakładano z kolei, że bardziej właściwe do opisu ludzi dorosłych jako członków społeczności będzie przypuszczenie, że podejmowane przez człowieka w trakcie życia role nie muszą stanowić sekwencyjnie realizowanego zestawu. Akceptacja zmienności, współwystępowania, czy wręcz nieprzewidywalności katalogu ról społecznych, jakie człowiek może objąć w dorosłości, pozwoliła tym samym na sformułowanie przekonania, że w „dorosłych rolach” można sprawdzać się w różnym czasie życia metrykalnego i na różne sposoby.

W konsekwencji można oczekiwać, że każda osoba świadoma potencjalności wyboru ról w dorosłości może z tego prawa korzystać lub nie, a tym samym zjawisko subiektywnego postrzegania przez jednostkę określonych ról, przy jednoczesnym założeniu, że w biegu życia można obejmować wiele, czasami przeciwstawnych ról, może powodować chęć swoistego ich „testowania”. W takim przypadku każdą świadomą aktywność osoby

dorośle, podejmowaną w określonym kontekście (sferze), będzie można postrzegać jako wyzwanie do uczenia się, odbywającego się w obrębie określonych ram kulturowych!

Tym samym jednostka, dążąc do maksymalizowania korzyści własnych, zmieniałaby w takich przypadkach nie tylko wolumen (**wymiar ilościowy**) pełnionych ról, ale także świadomie modyfikowałaby zakres tożsamościowej akceptacji pełnionych aktualnie lub potencjalnie planowanych do objęcia w przyszłości ról społecznych (**wymiar jakościowy**). W konsekwencji człowiek będzie się uczył „przekraczania” granic subiektywnych korzyści wynikających często z koniunkturalnie pełnionej roli. Postępując w ten sposób, nie tylko przyczyni się do intensyfikacji współpracy i dbałości o jakość relacji społecznych, ale jednocześnie, kreując własny rozwój, będzie dbał o dobrostan otoczenia (Boski 2009).

W tekście chciałbym zwrócić uwagę na te przenikające się ujęcia interpretacyjne uczenia się w dorosłości, przyjmując, że płaszczyzną prowadzonych rozważań będzie szeroko rozumiana aktywność dorosłego. Podejmujący ją podmiot, z jednej strony realizując siebie, stara się wypełniać określone zobowiązania jednostkowe, przynależne najczęściej sferze prywatnej, a z drugiej strony, staje on przed wyzwaniem podjęcia różnych ról społecznych, których pełnienie i aktualizacja są możliwe jedynie w przestrzeni publicznej i wymagają wykazania się często nową, a przynajmniej odmienną niż dotychczas praktykowana, aktywnością edukacyjną.

Stawanie się sobą! Rozwój człowieka w dorosłości

Natura zaprogramowała człowieka tak, aby nie tylko sprawnie dostosowywał się do zjawisk przyrodniczych, których ujarzmienie przekraczało możliwości ludzkie, ale również – aby uczył się coraz lepiej radzić sobie z przyrodą na poszczególnych etapach życia. Akceptacja tego fundamentalnego dla teorii ewolucji założenia o wzajemnej adaptacji – świata zewnętrznego (natury) i świata wewnętrznego (człowieka) – umożliwiła z czasem przeniesienie ciężaru toczonych debat z procesów przystosowawczych na procesy rozwojowe, których istotą była analiza emergentnych relacji jednostki ze światem społecznym i kulturowym. Dyskusje na ten temat były prowadzone od momentu, w którym w refleksji filozoficznej zwrócono uwagę na dwoistość natury człowieka. Istniejący od wieków konflikt dwóch toposów: człowieczeństwa i zwierzęcości, wzmacniany przez nurt redukcjo-

nistyczny, sprawił, że na znaczeniu zyskała kategoria „ja”. Obecność w debatach filozoficznych kategorii osobowej spowodowała w konsekwencji zmiany w języku używanym do opisu nie tylko tego, ale również pozostałych metapojęć.

We współcześnie toczonych debatach problematyzacja kategorii „ja” z perspektywy rozwojowej, chociaż nadal silnie związana z wiekiem metrykalnym człowieka, zaczyna być coraz częściej objaśniana przez inne kryteria. Tym samym rozwój, jako kategoria pojęciowa, nabrał heterogenicznego charakteru. Źródłem tej zmiany jest wspomniana reorientacja paradygmata, w wyniku której sam termin – rozwój człowieka – zyskał bardziej holistyczny wymiar, koncentrując uwagę badaczy reprezentujących różne nauki humanistyczne i społeczne bardziej na przedmiocie samego procesu i jego naturze (podmiocie) niż warunkach jego przebiegu. Należy jednak zauważyć, że mimo szerokiej akceptacji nowej formuły interpretacyjnej rozwoju człowieka w dorosłości wciąż istnieje deficyt propozycji metodologicznych służących poznaniu tak rozumianej natury tego zjawiska. Wskutek tego część badaczy ma problem z konceptualizacją samego pojęcia, a rozwój w dorosłości rozumie intuicyjnie i bada to, co jest przedmiotem ich własnych założeń, a nie zjawisko *per se* (Olejniki 2017).

Akceptując założenie o zmienności człowieka w biegu życia pod względem fizycznym, psychicznym, społecznym czy kulturowym, trzeba zastrzec, że charakter zmian w poszczególnych obszarach może być zależny w różnym stopniu od czynników mających wpływ na sam proces (Przetacznik-Gierowska 1996). W związku z tym, aby móc orzekać o naturze zmian w dorosłości, nie wystarczy tylko dysponować wiedzą o mechanizmach rozwoju w okresie dzieciństwa i adolescencji. Konieczne jest poznanie natury zmian charakterystycznych dla każdego etapu życia człowieka, od narodzin aż do śmierci. Kumulacja tego rodzaju wiedzy, w świetle przyjętych tu założeń, nie będzie zasadna, jeżeli jednocześnie nie zostanie zmieniona perspektywa postrzegania współczesnego człowieka z przedmiotowej na podmiotową, która ujmuje jednostkę jako autonomiczny, uczący się byt. Nie wydaje się bowiem trafne dalsze poznawanie, analizowanie czy gromadzenie wiedzy o uniwersalnych mechanizmach warunkujących rozwój jednostki w cyklu życia przez pryzmat założeń o etapowym rozwoju człowieka, horyzontalnym lub wertykalnym charakterze zmian czy hierarchicznym układzie poziomów świadomości. Takie stanowisko byłoby w przypadku przyjętych w tym artykule założeń swoistego rodzaju pułapką w myśleniu o dorosłych i ich życiu, ponieważ usprawiedliwiało-

by przekonanie, że zmiana postaw na kolejnych etapach życia w dorosłości w dużej mierze dokonuje się na skutek ewolucji zabiegów formacyjnych, animacyjnych czy edukacyjnych, bez których rozwój człowieka jest właściwie niemożliwy, a co najmniej bardzo utrudniony*.

Tymczasem intraindywidualna plastyczność człowieka oraz wielokierunkowy charakter rozwoju stanowią centralne pojęcia myślenia fundacyjnego o rozwoju jednostki w dorosłości, zwłaszcza w kontekście innych grup-czynników, wśród których oprócz wieku chronologicznego przesądzającego o biologicznej kondycji i zdolności do pełnienia ról, np. w rodzinnym cyklu życia, znaczenie mają także inne czynniki: czas historyczny, w jakim żyje jednostka, obszar geograficzno-kulturowy, na którym żyje, oraz doświadczane przez nią wydarzenia, które z jednej strony mogą mieć charakter spontaniczny lub losowy, a z drugiej być konsekwencją **intencjonalnych, autonomicznych** (podkr. – K.P.) wyborów. Te dwie grupy czynników wpływają głównie na rozwój osób w okresie dorosłości wczesnej i właściwej (Straś-Romanowska 2001).

Przyjęcie perspektywy jednostki jako podmiotu rozwijającego się i w ten sposób kreującego siebie i swoje życie można odnaleźć w różnych nurtach uprawiania psychologii. Klasyczne ustalenia teoretyczne w tym zakresie autorstwa Carla Gustava Junga, Abrahama Masłowa, Carla Rogersa czy Rollo Maya także obecnie mogą stanowić punkt wyjścia do badań i analiz nad istotą rozwoju człowieka w dorosłości. Magdalena Jančina i Dorota Kubicka zauważają, że w zależności od autora, teoretyczne ujęcie było bardziej lub mniej podmiotowe (Jančina, Kubicka 2014).

Autorki wskazują, że jednym z pierwszych badaczy, który zwrócił uwagę na bezpośredni związek kategorii osobowej „ja” ze świadomością, był Carl Gustav Jung. Autor ten na początku XX w. zainicjował debatę nad pomijanym w tamtym czasie zjawiskiem indywidualizacji rozwoju człowieka, w wyniku którego jednostka stawała się w trakcie swojego życia niepowtarzalna i różna od innych. Druga połowa życia człowieka i zachodząca w czasie jej trwania zmiana, którą Jung określa jako *samourzeczywistnienie*, z pewnością będzie interesująca dla andragogów. W tej części życia człowieka następuje bowiem właściwa integracja zamierzeń z uwarunkowaniami codzienności (bieżącymi doświadczeniami), przy czym istotne jest to, że proces ten zachodzi na warunkach jednostki, zgodnie z akcep-

* Obszerny przegląd stanowisk teoretycznych uwzględniających takie założenia opisuje w swoich publikacjach Marzanna Bogumiła Kielar (2015, 2017).

towanymi przez nią normami i przyjętymi zasadami, a nie według dyspozycji płynących z otoczenia społecznego czy wzorca kulturowego. W opinii autora koncepcji działania te są intencjonalne i służą osobistemu rozwojowi, a dominująca orientacja na „ja” stwarza jednostce szansę przekraczania pojawiających się na drodze własnego rozwoju barier (Górniewicz, Rubacha 1993, za: Jančina, Kubicka 2014).

W ten sposób przekroczono granice debat toczących się do połowy XX w., zakreślone deterministycznymi założeniami o rozwoju człowieka, a zapoczątkowano nurt myślenia transgresyjnego. Kluczowym zagadnieniem w poznaniu człowieka stało się założenie o możliwości przekraczania w rozwoju różnych granic osobowych. Stawanie się kimś innym, poprzez świadome podejmowanie przez jednostkę pewnych zadań, miało sprzyjać przede wszystkim autokreacji siebie, a nie sprawić, że bieżące życie człowieka stanie się łatwiejsze.

W podobnym tonie zaczęli się wypowiadać inni myśliciele epoki – zwolennicy teorii *self-actualization*. Przywołani wcześniej Maslow, Rogers czy May podkreślali unikatową wartość podmiotowego rozwoju, która może mieć różną postać – specyficzną dla każdego człowieka. Abraham Maslow określał ten proces jako *samoaktualizację*, w wyniku której jednostka w każdym czasie życia może skorzystać z nadarzającej się sposobności i w ten sposób zaspokoić własne potrzeby (Maslow 1986). Rogers naturę rozwoju osoby upatrywał w procesie *samorealizacji*. Człowiek jego zdaniem, pragnąc stać się kimś innym, czasami postępuje tak, aby przekroczyć stan aktualny. W ten sposób nieustannie testuje granice własnych możliwości i próbuje wyjść „poza siebie”. Tę tendencję autor określał motywem wzrostu, uznając ją jednocześnie za najważniejszy czynnik świadomie lub nieświadomie motywujący człowieka do działania (Rogers 2002, za: Jančina, Kubicka 2014).

Rollo May zwrócił uwagę na znaczenie rozwoju człowieka w określonym kontekście – kształtowanie własnego życia nie może się bowiem odbywać poza jego naturalnym środowiskiem. Imperatywem rozwojowym dla jednostki staje się więc, w jego rozumieniu, twórcze kształtowanie relacji między świadomością siebie („ja” podmiotowym) a świadomością swojego świata („ja” przedmiotowym). Życie człowieka jako odrębnej istoty może mieć bowiem sens rozwojowy, jeżeli zawiera w sobie jednocześnie zdolność do rozumienia siebie samego z punktu widzenia społeczności, której jest częścią (May 1995, za: Jančina, Kubicka 2014).

Przypomniane powyżej za Magdaleną Jančiną i Dorotą Kubicką klasyczne koncepcje rozwoju idei postrzegania człowieka (siebie) jako podmiotu i twórczego kreatora nie tylko własnego życia, ale przede wszystkim własnego „ja” były następnie rozwijane przez kolejnych przedstawicieli nurtu poznawczego w psychologii. Jak dowodzą wspomniane autorki, wraz z upływem czasu pojawiały się nowe koncepcje – nie tylko diagnozujące, jakie postaci (wzorce) może przybierać życie człowieka, rozumiane z perspektywy założeń danej koncepcji, oraz jakie zachowania (atrybuty) mogą świadczyć o realizacji przez jednostkę wybranego wzorca, ale także wskazujące, czy w ogóle, a jeżeli tak, to w jaki sposób, formułować propozycje służące wspomaganie człowieka dorosłego w procesie rozwoju.

Samo przekonanie o sensie poddawania pod dyskusję zwłaszcza ostatniej kwestii było zapewne oparte na idealistycznych założeniach, ponieważ uznanie celowego oddziaływania wychowawczego, animacyjnego czy edukacyjnego za właściwą metodę tak rozumianego wspierania człowieka dorosłego w rozwoju podmiotowym można postrzegać z andragogicznej perspektywy jako złudne i zaliczyć do edukacyjnych mitów, które niekiedy wciąż pozostają aktualne (Kargul 2005).

Propozycją teoretyczną, która redukuje naturę dylematu, czy przedmiotem refleksji jest rozwój dorosłego rozumiany jako „stawanie się ja” w trakcie życia na skutek podejmowanych aktywności i obejmowanych ról, czy wyobrażenie, kim dorosły człowiek mógłby się potencjalnie stać, są dwie inne koncepcje teoretyczne. Pierwszą jest propozycja Zbigniewa Pietraśińskiego (Pietraśiński 1990, 2009). Autor, doceniając znaczenie wpływu dziedziczności i środowiska na rozwój człowieka, wskazuje jednocześnie na kluczową rolę aktywności własnej podmiotu jako czynnika sprawczego **autokreacji** (podkr. – K.P.). Zwraca jednak uwagę, że zdolność do autokreacji człowiek osiąga wtedy, kiedy w dużej mierze jest już uformowany przez dwa pierwsze czynniki. Dopiero wówczas można mówić o refleksji nad własnym życiem. Refleksyjność w dorosłości tym różni się od nierefleksyjnego dorastania, że jest formułowana świadomie, a zachowania podejmowane w jej efekcie często naruszają obowiązujące normy społeczne, podczas gdy w okresie dorastania aktywność jednostek ma przede wszystkim spontaniczny, a więc nierefleksyjny charakter i bardzo często jest limitowana normami socjalizacyjnymi.

Pietraśiński wskazuje jednocześnie, że podmiot, podejmując określoną aktywność, może działać intencjonalnie lub nie. Obie strategie mogą wspierać wzrost dobrostanu jednostki, ale jedynie ta pierwsza ma rozwo-

jowy charakter. Celem tej drugiej jest zazwyczaj doskonalenie posiadanego potencjału poprzez zaspokajanie potrzeb bytowych, zawodowych, rodzinnych, społecznych, osobistych, ale nie osobowych, te ostatnie bowiem są rozwijane w celowym procesie samopoznania, czyli budowania wiedzy autokreacyjnej.

Drugą koncepcją, która proponuje wyjaśnienie, jak ludzie stają się takimi, jakimi chcą być w trakcie swojego życia, jest koncepcja oparta na przekonaniu, że poznawcza interpretacja „ja” jest wynikiem autorefleksji nad doświadczeniami kształtującymi tożsamość podmiotu w biegu jego życia. Jej autor, Dan P. McAdams, zakłada, że osobowość można ujmować warstwowo i kumulatywnie zarazem (McAdams 2015). Pierwsza z warstw, która narasta najwcześniej, jest konsekwencją cech osobowości (przynależnych do modelu Wielkiej Piątki)* i pozwala na obserwacje zachowań, które są wskaźnikami różnic osobowych między ludźmi. Człowiek, ucząc się m.in. swoich emocji, odkrywa różnice w reagowaniu innych na emocje, które sam przeżywa, a tym samym, dorastając, uczy się regulacji swoich zachowań. Według autora koncepcji uzyskuje tym samym status aktora, który na scenie życia, obserwując siebie i innych, stara się być bardziej świadomy tych środków wyrazu, których używa. Druga warstwa przyrasta w okresie wczesnej dorosłości. Stanowi uzupełnienie pierwszej, a zarazem jest kontynuacją procesu rozwojowego. Człowiek wstępuje na scenę życia i w większości przypadków układa jakąś agendę, plan do zrealizowania na kolejne lata jego trwania. Kwestią fundamentalną stają się cele i wartości, które są wyrazem oczekiwań i obaw jednostki. Budowane plany mają wartość motywacyjną nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale także społecznym, przyczyniając się zarazem do poznawczej konstrukcji obrazu siebie w określonych rolach społecznych, np. Ja jako świadomy obywatel/obywatelka, Ja jako gorliwy wyznawca/wyznawczyni wiary, Ja jako dobry pracownik/pracownica, mąż/żona itp.

Najczęściej podejmowanie określonych ról jest połączone z dyspozycjami ukształtowanymi w warstwie pierwszej, ale brak takiego związku nie przesądza o tym, że katalog możliwych do pełnienia ról podlega jakiemś limitowaniu. Trzecia warstwa, „autorska”, zdaniem McAdamsa przyrasta, ponieważ dorośli poszukują formuły do interpretacji historii swojego „ja”. Opowiadanie o własnym życiu nie jest bowiem przypominaniem sobie tego, co się kiedyś wydarzyło, ale nadaje sens przeszłości. Pozwala

* Zob. Strelau (2004).

zrozumieć, jak to się stało, że jesteśmy tymi, którymi się staliśmy, oraz czy chcemy nadal podążać w obranym kierunku, czy raczej podejmiemy kolejne wysiłki eksploracyjne. Czasem metrykalnie właściwa do intensywnego tworzenia się tej ostatniej warstwy wydaje się średnia dorosłość. W tym okresie jednostka, porządkując własne wspomnienia, interpretuje je nie tylko w kontekście aktualnego miejsca i czasu, w jakim się znajduje (żyje), ale także konfrontuje z planami na przyszłość. Poszukując siebie, opowiada własną historię. W ten sposób konstruuje się **tożsamość narracyjna człowieka** (podkr. – K.P.).

W dalszych rozważaniach rozwój człowieka dorosłego będę interpretował zgodnie z orientacją podmiotową zaproponowaną w koncepcjach Zbigniewa Pietrasińskiego i Dana McAdamsa, którzy przekonują, że jednostka **jest** podmiotem własnej biografii, ponieważ w niej najpełniej wyraża się regulacyjny charakter jej aktywności, w efekcie którego tworzy ona autonomicznie, świadomie i intencjonalnie niepowtarzalną strukturę swojego życia i może o tym wiarygodnie mówić (Jančina 2016).

Prywatne i publiczne światy życia

Świat codziennego życia człowieka jedynie z pozoru wydaje się naturalną, powtarzalną, przewidywalną, linearną praktyką. Zaproponowane przez Hannah Arendt (2000) oznaczenie aktywności, w jakich ludzkość przeżywa (realizuje) życie, wprowadziło uporządkowało recepcję możliwych do zidentyfikowania i opisanego sfer, ale nałożyło zarazem na wyróżnione przez autorkę kategorie teoretyczne rygor epistemologicznej dychotomii, który zwłaszcza w obecnie prowadzonych debatach traci – jak się wydaje – dyskursywną dominację, stając się coraz częściej kategorią popularną. Okazuje się, że we współczesnym dyskursie status wprowadzonych do języka nauki różnych kategorii analitycznych stał się tak nieostry, że bez podjęcia próby ponownego ich odpozowania i zdefiniowania trudno jest ich używać.

Terminy: „sfera publiczna”, „aktywność edukacyjna”, „postawa obywatelska”, „rozwój osobisty” czy „dorosłość” zyskały współcześnie status pojęć intuicyjnych i często zamiast porządkować dyskurs, poddają się procesowi zróżnicowania interpretacyjnego, przez co zyskują podwójną tożsamość i zaczynają egzystować w dwóch światach jednocześnie, z tym że świat rzeczywisty w większym stopniu niż status teoretyczny determinuje ich rozpoznawalność (Nowak, Pluciński 2011). Ta zupełnie nowa sytuacja sprawia, że

uzasadnione wydaje się ponowne rozpoznanie zakresów pojęć, które będą w dalszej części artykułu używane do uprawomocnienia przesłanek o możliwości rozwoju dorosłego w różnych rolach i przestrzeniach społecznych.

Dyskurs o sferach, przestrzeniach, obszarach czy wymiarach aktywności człowieka, prowadzony intensywnie od czasów oświecenia, współcześnie nie tylko stał się bardziej dynamiczny i zróżnicowany, ale, co istotniejsze, na nowo postawił w centrum debat kwestię *istoty* tego, co prywatne/osobiste, i tego, co publiczne/społeczne. Paradoksalnie tym samym z kategorii porządkującej naturę aktywności człowieka w różnych obszarach uczynił je kategoriami kontekstualnymi. Czynnikiem, które doprowadziły do tego zwrotu, były prowadzone od połowy XX w. w krajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych projekty rewizji istniejących koncepcji filozoficznych, społecznych i politycznych. W ich wyniku pojawiło się szereg nurtów, których przedstawiciele odmiennie interpretowali te tradycyjnie obecne w dyskursie kategorie. Poszukując nowych formuł opisu, bądź rozszerzali zakres interpretacji istniejących pojęć, podkreślając ich dialektyczny charakter, bądź poprzez ekskluzję określonych wątków zawężali pole debat (Cichocki 2013).

Wprawdzie każda powstała w ramach tego nurtu koncepcja na swój sposób przekonywała do potrzeby modernizacji obu kategorii, przyznając się do określonej tradycji społeczno-politycznej, jednak bez względu na fakt, czy źródłem zmian była tradycja socjalliberalna (Rawls 1994), czy konserwatywna (Oakeshott 2019), konsekwencją przyjętych rozstrzygnięć była zmiana obrazu świata społecznego, a w jej wyniku inna niż do tej pory interpretacja natury relacji osobowych i społecznych. Badacze, w mniejszym lub większym stopniu, zrywali z kanonem ustanowionym przez Arendt (Sikora 2014). Znaczenie tego, co prywatne, ulegało stopniowej erozji, aż osiągnęło poziom kategorii „intymnej”, a więc na tyle nieprzejrzystej, wręcz zagadkowej czy osobistej, że mogącej wyrażać się tylko w jednostkowym, podmiotowym doświadczeniu, którego świadectwem jest życie człowieka (Sennett 2009). Można przyjąć, że *prywatność* w soczewce takich poglądów oznacza zarówno uznanie woli bycia na określonym, oddzielnym od innych terytorium, jak i prawo autonomicznego decydowania o samym sobie, swoim losie, wyglądzie czy wzorach codziennego praktykowania życia osobistego i rodzinnego. Akceptując tak zdefiniowaną koncepcję prywatności, opowiadamy się tym samym za przyznaniem każdemu dorosłemu niezbywalnego prawa do autorstwa własnej biografii (Dubas 2017).

Tworzenie historii własnego życia w dorosłości ma swój początek w okresie wczesnego dzieciństwa. Wtedy bowiem kształtuje się nie tylko więź emocjonalna z rodzicami i rodzeństwem, ale także, m.in. poprzez interakcje z osobami z otoczenia dziecka, zaczyna się formować ścieżka jego rozwoju. Wielość i różnorodność doświadczeń, jakie w tym okresie gromadzi człowiek, nie tylko modyfikuje zasób jego wiedzy i umiejętności, ale również kształtuje różnorodne kompetencje – zarówno jego, jak i osób tworzących jego społeczne otoczenie. Dla rozwoju człowieka w tym okresie ważne jest, aby te relacje były złożone, wielopostaciowe, niejednorodne, ponieważ nawet wtedy, gdy powodują napięcia i konflikty, są korzystniejsze dla jakości rozwoju i późniejszego życia osoby niż te formowane w kontekście „ubogim”. Od warunków, jakie stworzą rodzice i środowisko wokół dziecka, zależy nie tylko jakość jego bieżącej aktywności, ale także jego rozwój jako osoby autonomicznej. W miarę dorastania człowiek podejmuje bowiem starania, aby uwolnić się od wpływu najbliższego otoczenia. W ten sposób zaczyna się proces dorastania (Brzezińska 2005).

Trudno wskazać, co jest granicą przejścia z okresu dzieciństwa w okres adolescencji, ale mając na uwadze płynność i następstwo tych faz, trzeba podkreślić, że zgromadzone do tego momentu doświadczenia przestają pełnić swoje funkcje. Nastolatki, poszukując nowych wzorców, schematów interpretacyjnych czy układu odniesienia, zaczynają od nowa intensywnie poszukiwać siebie, ale płaszczyzna osobowa, na której do tej pory następowała weryfikacja zgromadzonego kapitału definiującego „ja”, przestaje wystarczać. Własną tożsamość młody człowiek zaczyna formować również na płaszczyźnie społecznej (Bardziejewska 2005).

Pojawienie się społecznego i kulturowego układu odniesienia wiąże się nie tylko z koniecznością ponownego rozpoznania wartości, kształtowanych do tej pory w określonej izolacji – sferze prywatnej, tożsamej ze światem własnym jednostki. Stanowi także wyzwanie skonfrontowania się z określonym zestawem zadań, wzorców i oczekiwań społecznych, które podporządkowane są sferze publicznej – stanowią część świata wspólnego. Dorastający młodzi ludzie swój rozwój kształtują więc w ciągłym napięciu między powinnością realizacji wzorca uformowanego przez ich najbliższe otoczenie, w którym będąc dziećmi, naturalnie wzrastali, a buntem rodzącym się z pragnienia uwolnienia się od nacisków i mechanizmów kontroli bliskich oraz stawania się coraz bardziej autentycznym, świadomym swojego „ja” młodym dorosłym, żyjącym od tej pory w zgodzie z własnym przekonaniem (jaźnią), która zarazem wzmacnia proces samourzeczywistniania.

Dylematy naszkicowane powyżej są o tyle istotne w perspektywie podjętych rozważań, że po pierwsze – wydają się wciąż aktualne co do samej istoty, chociaż zmienia się formuła ich kulturowego opisu i reprezentacji, a po drugie – wciąż wymagają wysiłku interpretacyjnego, ponieważ jego brak utrwała przekonanie, że w okresie dorastania poprzez zabiegi socjalizacyjne kształtujemy człowieka (osobę), który świadomy swojej podmiotowości będzie następnie potrafił, dzięki zgromadzonemu kapitałowi, dbać intencjonalnie i autonomicznie o swój rozwój przez kolejne lata, a nawet przez całe życie.

Uzasadnieniem pierwszej konkluzji wydają się ustalenia, jakie poczynił Matthew Shipton (Shipton 2018), prowadząc studia nad starożytnym dramatem, m.in. *Antygoną* Sofoklesa czy *Bachantkami* Eurypidesa, w odniesieniu do istoty napięć społecznych, jakie miały miejsce w V w. w Atenach. Autor stawia tezę, że dla zrozumienia sytuacji młodzieńczych postaci greckich tragedii niezbędna jest analiza rzeczywistości, w tym dynamiki napięć między polityką a wchodzącymi w życie społeczne młodymi Ateńczykami. Poddaje analizie zarówno samą naturę konfliktu, jak i sposób konceptualizacji negatywnego wzorca ówczesnej młodzieży i dowodzi, że teraźniejsze poglądy społeczeństw na temat młodzieży wkraczającej w dorosły świat, tak jak i te przed wiekami, są nieodmiennie związane z faktem rodzących się napięć, ponieważ wyobrażenia młodych dorosłych co do określonych ról społecznych i wzorów ich spełniania w przestrzeni publicznej najczęściej doprowadzają do konfliktów z tymi, którzy wcześniej ten określony wzorzec budowali. Tym samym Shipton zwraca uwagę na niezmienną polityczną naturę konfliktów międzypokoleniowych i wskazuje zarazem, że sposobem redukcji ówczesnego napięcia była kultura z sobie właściwą performatywnością dyskursu. Starożytni dramaturdzy, jego zdaniem, często tak kreślili postaci swoich sztuk, aby wiernie obrazowały naturę istniejących ówczesnie napięć i były probierzem służącym publicznemu badaniu, czy i w jaki sposób publiczność podejmie podany w tej formule dyskurs.

Wydaje się, że współcześnie w Polsce taki sposób prezentacji rzeczywistości zostałby uznany za polityczną prowokację (teatralizację dyskursu) lub stanowiłby egzemplifikację wykreowanego na potrzeby bieżącej polityki terminu „pedagogika wstydu” (Bilewicz 2016; Ponczek 2017).

Uzasadnienie drugiej konkluzji o potrzebie podejmowania stałego wysiłku interpretacji istniejących założeń wynika z wciąż aktualnego przekonania, że zachowania w przestrzeni publicznej są zachowaniami wyuczonymi i że proces nauczania zaczyna się w dzieciństwie, a komple-

tuje w okresie dorastania. Przekonanie to zostało spopularyzowane pod koniec lat 60. przez upowszechnienie się pojęcia socjalizacji politycznej (Hyman 1969). Herbert Hyman dowodził, że nauczanie politycznie właściwych wzorów zachowań, odpowiednich do społecznych ról, jakie można zidentyfikować w różnych instytucjach publicznych, służy stabilności systemu politycznego. Postulował też, aby nauczyciele w szkołach ponadpodstawowych weryfikowali, czy dokonał się proces socjalizacji politycznej, i w razie potrzeby uzupełniali go. Przekonania autora o skuteczności takich działań wynikały z przyjętego przez niego założenia o stabilności rozwoju dziecka w zmieniającym się otoczeniu.

W latach 60. i 70. to przekonanie ewoluowało. Wielu badaczy, przyjmując perspektywę rozwojową, próbowało udowodnić związek między demonstrowanymi publicznie postawami dorosłych a warunkami, w jakich byli wychowywani i dorastali. W ten sposób próbowano uzasadnić tezę o socjopolitycznym dziedzictwie poglądów i postaw prezentowanych w dorosłości (Jennings, Niemi 1974).

Z kolei David Easton dowodził wprawdzie, że stabilność systemów politycznych zależy bardziej od stopnia dojrzałości refleksji obywatelskiej dorosłych niż uwarunkowań rodzinnych, chociaż ta kształtuje się przede wszystkim w procesie edukacyjnego rozwoju, ale jednocześnie przyznawał, że w pewnej części refleksja obywatelska opiera się na sentymentach z przeszłości, a te są głównie pochodną silnych więzi z domem rodzinnym. Taki pogląd miał uzasadniać trwałość oraz niewielką modyfikowalność postaw, jakie dorośli prezentują w przestrzeni publicznej w związku z podejmowanymi wyborami politycznymi (Easton 1965).

Obecnie nikt nie stawia tezy, że w okresie dzieciństwa czy adolescencji jest budowany niewzruszony fundament światopoglądowy człowieka. Zakłada się raczej, że przekonania wypracowane poprzez oddziaływania wychowawcze w okresie dzieciństwa, dorastania i wczesnej dorosłości mogą w większym stopniu niż inne czynniki kształtować określone postawy, np. obywatelskie, które następnie ujawniają się w sferze publicznej częściej niż te, które określamy jako obyczajowe, religijne czy etniczne. Jednocześnie teza o rozwoju i uczeniu się człowieka przez całe życie pozwala na przyjęcie założenia o permanentnie otwartej perspektywie dokonywania wolnych i świadomych wyborów, co oznacza, że tym samym dopuszcza się zmianę posiadanej orientacji na późniejszych etapach życia, chociaż wiek fizyczny i określone rodzaje uprawnień publicznych (politycznych) są ze sobą związane.

Takie aktywności jak udział w głosowaniu, rozpoczęcie pracy zarobkowej, zmiana stanu cywilnego, możliwość bycia wybranym na określone urzędy są wprawdzie uzależnione od wieku metrykalnego, ale przecież zdolność do logicznego rozpoznania problemów o charakterze abstrakcyjnym (np. pojęcia dobra wspólnego czy interesu publicznego lub wolności obywatelskich) też jest zależna od wieku. To powoduje, że nie można od młodych dorosłych oczekiwać takiej jakości zachowań związanych z zaangażowaniem się w sprawy społeczne czy publiczne, jaką mogliby prezentować, gdyby byli dojrzałymi dorosłymi. Z drugiej strony, osiągnięcie wieku charakterystycznego dla etapu dorosłości właściwej też nie determinuje tej jakości. Przyjmuje się, że jakościowa zmiana w postrzeganiu pryncypiów właściwych sferze publicznej mniej zależy od poznawczej dojrzałości, a bardziej od posiadanego doświadczenia życiowego, jakości wykształcenia, rodzaju wykonywanej pracy, grupy odniesienia, ale przede wszystkim podejmowanego wysiłku rozwojowego!

Od rozwoju osobowego w codzienności ku doświadczaniu rozwoju w wymiarze społecznym

Proces stawania się dorosłym to zarówno proces dojrzewania biologicznego, jak i eksploracja oraz podejmowanie lub nie zobowiązań, w wyniku których formuje się tożsamość człowieka (Brzezińska 2017). Nie jest to jednak proces, który wobec przyjętych w tekście założeń można uznać za zakończony w chwili osiągnięcia przez jednostkę określonego wieku i/lub statusu (Marcia 1980). Życie człowieka i kapitalizacja w trakcie jego trwania różnych doświadczeń – tych osobistych budowanych poprzez autorefleksję oraz społecznych gromadzonych w wyniku różnych interakcji ze środowiskiem społecznym i materialnym – sprawiają, że poczucie tożsamości jednostki wciąż może się zmieniać. Ta swoista potencjalność stanowi przesłankę do postawienia pytania o rodzaj i wartość mechanizmów nauczania i uczenia się, które spowodują, że postawy człowieka dorosłego wobec samego siebie i wobec otaczającego świata wciąż będą miały wymiar rozwojowy.

Analiza problematyki prowadzona z perspektywy funkcjonalnej wskazuje, że zakorzenienie się człowieka w życiu osobistym oznacza najwyższą formę rozwoju jednostki. Wskaźnikiem tego stanu jest świadomość odrębności siebie, unikalne przekonanie o doświadczaniu jaźni, czy wręcz niepowtarzalne poczucie wyjątkowości (Erikson 2002). Przekona-

nie to sprawia, że człowiek ma wyjątkowe poczucie sensu istnienia jako „ja”. Dążąc do osiągnięcia tego stanu, może podejmować wysiłek *samourze-czywistniania*, jak nazywał to Jung, *samoaktualizacji*, jak określał to Maslow, *samorealizacji*, na co wskazywał Rogers, czy doświadczać unikalności dylematu relacji między „ja” przedmiotowym a ja podmiotowym według Maya. Jednocześnie nie można zapominać, że tendencje redukcjonistyczne w nauce spowodowały, że angażowanie się dorosłego w sferę rozwoju osobistego zyskało status kategorii intymnej, o której wprawdzie jednostka może kompetentnie opowiadać, ale zarazem status tego pojęcia staje się coraz bardziej nieprzejrzysty dla innych.

Na ten ostatni aspekt zwracało uwagę wielu krytyków czasów późnej ponowoczesności, ostrzegając, że narastająca kultura indywidualizmu doprowadzi do erozji wspólnoty, a w efekcie osłabi status praktyk społecznych, których istnienie jest gwarancją porządku demokratycznego. Tym samym doprowadzi do sytuacji, w której częścią osobowej strategii rozwojowej będzie „interes społeczny”, a objęcie i spełnianie przez jednostkę roli w przestrzeni publicznej stanie się swoistym znakiem jej procesu rozwojowego!

Tymczasem rozwój podmiotowy nie polega na tym, że wartości wspólne są wartościami osobistymi „kogoś”, ale na tym, że mając ten status, stanowią zarazem wyzwanie rozwojowe o szczególnej specyfice. Jednostka, aby te wartości zinternalizować, musi mieć świadomość ich istnienia i przekonanie, że są one wyjątkowe, dlatego że zainteresowanie nimi ma przede wszystkim wymiar społeczny (Marquand 2004). W tym aspekcie intencjonalność zamiaru, na którą zwracał uwagę Zbigniew Pietrasiński, jest wciąż aktualna. Zaspokajanie potrzeb bytowych, zawodowych, rodzinnych czy społecznych w wymiarze **osobistym**, a nie **osobowym** (podkr. – K.P.) nie może być uznane za rozwojowe, ponieważ te ostatnie są rozwijane w celowym procesie samopoznania, obejmującego również sytuacje próby, swoistego przekraczania siebie, gdy interes publiczny stoi w sprzeczności z interesem indywidualnym jednostki.

Zakładając jednak, że intencjonalne budowanie wiedzy autokreacyjnej sprzyja formowaniu się tożsamości rozumianej jako proces autokreacji osoby, przede wszystkim w wymiarze psychospołecznym, można uznać, że budowanie jakości relacji z samym sobą staje się równie istotne, jak budowanie jakości relacji z innymi, czyli z częścią otoczenia społecznego człowieka. Kwestią do rozstrzygnięcia jest to, czy doświadczenie, jakie czło-

wiek zdobywa bezpośrednio w procesie rozwoju osobowego, przekłada się również na zachowanie wartościowe społecznie.

Część andragogów zwraca uwagę na niewykorzystany w tym obszarze potencjał mechanizmów edukacji obywatelskiej, przypominając, że częściej podejmuje się dyskusję nad ich skutecznością, jeżeli odnoszą się one do inicjatyw kierowanych do dzieci i młodzieży, a rzadziej, jeśli dotyczą one dorosłych (Gierszewski 2017). Brakuje jednak wskazań, czy podstawą tych mechanizmów edukacyjnych jest np. społeczne uczenie się, czy jakiś inny rodzaj uczenia. Inni podkreślają w tym kontekście walor działań nieorganizowanych i niezaplanowanych, przynależnych do obszaru nieformalnego uczenia się, które realizowane poza rozwiązaniami systemowymi są jednocześnie naturalną częścią codziennej aktywności dorosłych (Markowski 2011). Sukcesów w tym przypadku należałoby się doszukiwać w postawach życiowych ludzi dorosłych. Podejmowane w tym zakresie wysiłki rozwojowe powinny świadomie wykluczać pokusy „prywatyzacji” interesu społecznego czy publicznego przez jednostkę (Marquand 2004).

Wydaje się jednak, że zarówno przekonanie o edukacyjnym potencjale wykreowanych rozwiązań instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych, jak też wiara w swoistą naturalność procesu nabywania przez człowieka w trakcie jego życia kompetencji ponadosobowych, których posiadanie zagwarantuje sprawność pełnienia w dorosłości świadomie wybranych ról, wymagają jeszcze zwrócenia uwagi na co najmniej dwie etykiety kategoriale – definiujące współcześnie praktykowane odmiany (warianty) uczenia się ról społecznych przez dorosłych.

Pierwsza etykieta jest pochodną świadomego oznaczania siebie w przestrzeni społecznej jako potencjalnego członka danej grupy i wyraża się m.in. w chęci objęcia określonej roli w przyszłości, a po jej opanowaniu przynależenia do określonej społeczności. Tym samym proces uczenia się roli będzie polegał na uznaniu, że do opanowania wcześniej zdefiniowanego wzorca konieczne jest wykazanie się jego ciągłym praktykowaniem. Ujęcie to można nazwać socjalizacyjnym, ponieważ uczenie się np. obywatelstwa polegałoby na koniecznym zinternalizowaniu określonego wzorca praktyki. Dorosły, aby stać się częścią istniejącego porządku społeczno-politycznego, musi stale podejmować określoną aktywność (uczestniczyć), ponieważ bierność lub powstrzymywanie się od uczestniczenia prowadziłyby do zakłóceń w istniejącym ładzie, a w konsekwencji narażałoby jednostkę na ostracyzm.

Stany określające krańce tak opisanego kontinuum wskazywałyby, że mamy do czynienia z wymiarem ilościowym uczenia się – zob. rys. 1.

Rys. 1. Kontinuum opisujące aktywność jednostki



Źródło: opracowanie własne.

Dруга etykieta jest pochodną przekonania, że wolność przynależna jednostce, wyrażająca się w dobrowolnym, świadomym angażowaniu siebie we własny rozwój osobowy, obejmuje także inicjowanie doświadczeń z katalogu wydarzeń „granicznych”, „kryzysowych”, w wyniku których dorosły świadomie modyfikuje zakres tożsamościowej akceptacji pełnionych aktualnie lub potencjalnie planowanych do objęcia ról. Jednostka zarazem oznacza swoją aktywność znakiem emocjonalnym („+” lub „-”). Ujęcie to można nazwać rozwojowym, ponieważ dorosły, podejmując ryzyko uczenia się, obejmujące m.in. intensyfikację zaangażowania (w tym emocjonalnej identyfikacji) w te niezwykłe doświadczenia, będzie świadomie testował „przekraczanie” granic subiektywnych korzyści będących konsekwencją dotychczas osiągniętego statusu.

Stany określające krańce tak opisanego kontinuum wskazywałyby, że mamy do czynienia z wymiarem jakościowym uczenia się – zob. rys. 2.

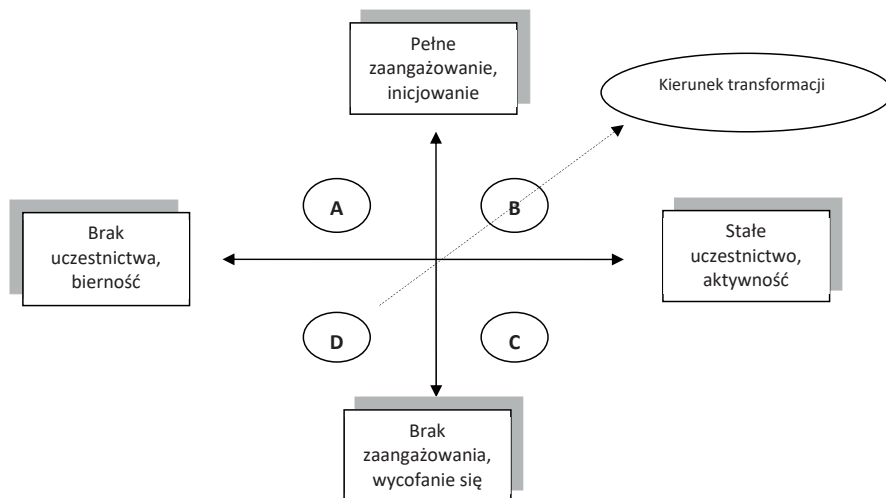
Rys. 2. Kontinuum opisujące identyfikację tożsamościową jednostki



Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie wektorów opisanych powyżej kategorii – wolumenu aktywności i identyfikacji tożsamościowej – pozwala na wskazanie i opisanie potencjalnych pól, w których możliwe są lub nie różne postaci uczenia się ról, przede wszystkim społecznych, w dorosłości.

Rys. 3. Pola postaci uczenia się ról społecznych w dorosłości



Źródło: opracowanie własne.

W polu **A** uczenie się roli społecznej np. świadomego obywatela będzie następowało w wyniku **krytycznej obserwacji**. Przyjęcie przez jednostkę takiej postawy spowoduje, że dorosły będzie zwiększał poziom własnej świadomości wobec istoty planowanej do objęcia roli, zwłaszcza poprzez krytyczne rozpoznanie zakresów praw i obowiązków wynikających z różnic w rozumieniu statusu bycia „obywatelem”. Jednocześnie brak aktywności, fizycznego praktykowania zachowań obywatelskich w przestrzeni pozasobistej, np. uczestniczenia w protestach, w głosowaniu itp., sprawi jednak, że wskaźniki tej postaci społecznego uczenia się będą niemożliwe do rozpoznania dla szerokiego otoczenia, chociaż określone kręgi społeczne, w których taka osoba podejmuje interakcje z innymi (rodzina, grupa

zawodowa, grono przyjaciół), odnotują zmianę postawy, a tym samym zachodzące uczenie się.

W polu **B** uczenie się roli społecznej będzie następowało poprzez **aktywną partycypację**. Przyjęcie przez dorosłego takiej postawy będzie się wyrażało stałym, chociaż często nieprzewidywalnym co do formy zaangażowaniem (oznaczonym emocjonalnie zachowaniem), które będzie obserwowalne dla innych. Konsekwencją pomyślnego testowania roli, np. aktywisty klimatycznego, będzie ustanowienie nowych postaci praktykowania, które poprzez modelowanie mogą stanowić wzorzec zachęcający innych do jego podjęcia. Zarazem jedynie w tym polu podejmowane przez jednostkę inicjatywy będą egzemplifikacją świadomie inicjowanej strategii „testowania” istniejących rozwiązań i mogą przyczyniać się do zmiany czy choćby modyfikacji – wydawałoby się „niewzruszonych” – wzorców, co doprowadzi do nowej jakości ich praktykowania.

W polu **C** trudno będzie zauważyć zmianę postawy wobec określonej roli i zidentyfikować jakąś postać uczenia się, chociaż bez wątplenia stosowny rodzaj uczenia się będzie miał miejsce. Wskaźnikiem, że tak było, będzie możliwość obserwowania przez innych zachowań, które podejmuje jednostka. Jednakże brak możliwości identyfikacji znaku emocjonalnego takiego zachowania (jego swoistej autentyczności) utrudni weryfikację, czy obserwowana postawa jest wynikiem podjęcia uczenia się poprzez np. ustanowienie lub zmodyfikowanie nowych relacji z innymi – w tym przypadku mielibyśmy do czynienia ze zmianą w wyniku głębokiego uczenia się (Ciechanowska 2012), czy raczej jest efektem społecznego promowania indywidualnych zachowań osobowych. W tym drugim przypadku mielibyśmy raczej do czynienia z kolonizacją roli społecznej.

W polu **D** trudno będzie zidentyfikować jakąkolwiek postać uczenia się. Jeżeli uczenie się nastąpi, to jego efekt oraz proces jego realizacji będą niewidoczne dla innych i być może sam podmiot także nie będzie świadomy, że takie uczenie się miało miejsce.

Bez weryfikacji empirycznej trudno wskazać, które postaci uczenia się i jak często występują i czy dla określonych grup wiekowych osób dorosłych można wskazać dominantę. Natomiast z pewnym przekonaniem można rekomendować kierunek, w jakim wraz z wiekiem będą ulegały transformacji postaci uczenia się ról społecznych. Rekomendację opieram na podmiotowym ujęciu rozwoju człowieka dorosłego, zgodnie z którym im jesteśmy młodszy, tym częściej naszymi zachowaniami społecznymi będą kierowały wzorce socjalizacyjne nabyte w okresie adolescencji – ty-

powe dla zachowań opisanych dla pola **D**, które wraz z wiekiem i zdobywanymi doświadczeniami oraz podejmowaną przez człowieka autorefleksją mogą być zastępowane przez postaci uczenia się charakterystyczne dla pola **B**.

Uwagi końcowe

Zaproponowana w artykule konceptualizacja uczenia się ról społecznych w dorosłości wpisuje się w nurt transgresyjnego rozumienia rozwoju człowieka, w ramach którego zakłada się, że dorośli autonomicznie uczą się konstruowania swojej tożsamości przez cały cykl życia. Jednak pojęcie uczenia się nie jest rozpatrywane jedynie z perspektywy przejścia od uczenia się jako aktu jednostkowego (osobistego) do uczenia się rozpatrywanego jako akt uprawomocniający się w kontekście społecznym. Naszkicowane dylematy raczej zachęcają do dyskusji nad rekonstrukcją zarówno samego pojęcia uczenia się, które powinno być holistycznie ujmowanym fenomenem, i zarazem stawiają badaczy wobec konieczności innego niż formuły utrwalone w obecnej kulturze odczytania jego reprezentacji.

Utrwalone przekonanie, że rozwój osoby dokonuje się w znaczącym stopniu w efekcie podejmowanych wysiłków autokreacyjnych, powinno zostać uzupełnione o kontekst walidacji społecznej. Nic bowiem nie wskazuje na to, aby osobiste doświadczenia jednostki automatycznie wraz z wiekiem i podejmowaniem coraz większej liczby i coraz bardziej złożonych ról przekładały się na wartościowe zachowania i postawy społeczne. Natomiast coraz więcej jest przykładów wskazujących na to, że jedynie podejmowane przez dorosłych próby przekraczania – swoistego testowania – granic zarówno intuicyjnego (osobistego) rozumienia roli społecznej, jak i jej normatywnego wzorca są osobotwórcze i dlatego autentyczne uczenie się przez dorosłych ról społecznych uprawomocnia się jedynie w przestrzeni pozajednostkowej.

Nie oznacza to, że proces ten w każdym przypadku zostanie świadomie zainicjowany i że będzie realizowany zgodnie z przyjętym schematem. Częściej, jak dowodzą w swoich teoretycznych propozycjach Zbigniew Pietrasński czy Dan McAdams, dorosły przekonuje się o własnym potencjale osobotwórczym wskutek doświadczenia zdarzenia krytycznego. Samo jednak doświadczenie nie zyska statusu rozwojowego, jeżeli nie będzie mu towarzyszyła biograficznie zinterpretowana refleksja.

Bibliografia

- Arendt H. (2000), *Kondycja ludzka*, Aletheia, Warszawa.
- Bardziejewska M. (2005), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Baumeister R.F. (2011), *Zwierzę kulturowe. Między naturą a kulturą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bilewicz M. (2016), *(Nie)pamięć zbiorowa Polaków jako skuteczna regulacja emocji*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 52–67, DOI: 10.18318/td.2016.6.4.
- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa.
- Brzezińska A. (2005), *Jak myślimy o rozwoju człowieka*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Brzezińska A. (2006), *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 47-77.
- Brzezińska A. (2017), *Tożsamość u progu dorosłości. Wizerunek uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Cichocki P. (2013), *Wąskie i szerokie koncepcje sfery publicznej*, „Opuscula Sociologica”, nr 1(3), s. 5–16.
- Ciechanowska D. (2012), *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania*, [w:] D. Ciechanowska (red.), *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, Pedagogium, Szczecin, s. 11–129.
- Dubas E. (2017), *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(4).
- Easton D. (1965), *A Systems Analysis of Political Life*, Wiley and Sons Inc., New York.
- Futuyma D.J. (2008), *Ewolucja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gieryszewski D. (2017), *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Górniewicz J., Rubacha K. (1993), *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży. Przegląd koncepcji i studium empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Hyman H.H. (1969), *Political Socialization. A Study in Psychology of Political Behavior*, The Free Press, New York.
- Jančina M. (2016), *Autonarracja jako metoda badania autokreacji*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 21, nr 2, s. 27–40.

- Jančina M., Kubicka D. (2014), *Kierowanie własnym rozwojem. Kontekst teoretyczny zjawiska*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 19, nr 4, s. 31–48.
- Jennings K.M., Niemi R.G. (1974), *Political Character of Adolescence. The influence of Families and Schools*, Princeton University Press, Princeton.
- Kaplan H., Hill K., Lancaster J., Hurtado A.M. (2000), *A Theory of Human Life History Evolution: Diet, Intelligence, and Longevity*, „Evolutionary Anthropology”, nr 4(9).
- Kargul J. (2005), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Kielar M.B. (2017), Praktyka obierania perspektyw jako instrument rozwoju, „Rocznik Andragogiczny”, t. 24, s. 41-60.
- Kielar M.B. (2015), *Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2(56), s. 53–70.
- Krawczak E. (2006), *Antropologia kulturowa. Klasyczne kierunki, szkoły i orientacje*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Levinson D.J., Darrow C.N., Klein E.B. (1978), *The seasons of a man's life*, Ballantine Books, New York.
- Markowski G. (2011), *Nieformalna edukacja obywatelska – czyli nowa-stara rola biblioteki publicznej*, [w:] G. Markowski, F. Pazderski (red.), *Inspirator obywatelski. Przewodnik po nieformalnej edukacji obywatelskiej w bibliotekach publicznych i nie tylko*, Warszawa.
- Marquand D. (2004), *Decline of the Public: The Hollowing-Out of Citizenship*, Polity Press, Cambridge.
- Maslow A.H. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, PAX, Warszawa.
- May R. (1995), *O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjalnej*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- McAdams D.P. (2015), *The Art and Science of Personality Development*, Guilford Press, New York.
- Merleau-Ponty M. (1996), *Widzialne i niewidzialne*, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Nowak M., Pluciński P. (2011), *Problemy ze sferą publiczną. O pożytkach z partykularnych rozstrzygnięć*, [w:] M. Nowak, P. Pluciński (red.), *O miejskiej sferze publicznej. Obywatelskość i konflikty o przestrzeń*, Ha!art, Kraków.
- Oakeshott M. (2019), *Polityka wiary i polityka sceptycyzmu*, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Olejnik M. (2017), *Kategoria rozwoju w psychologii life-span i jej metodologiczne implikacje*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 22, nr 3, s. 25–34.
- Pałuch A.K. (1991), *Mistrzowie antropologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pietrasieński Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.

- Pietrasiański Z. (2009), *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans, ożywcza autokreacja*, Wydawnictwo CiS, Warszawa.
- Ponczek E. (2017), *Mityzacja pamięci zbiorowej a sprawowanie władzy politycznej w sytuacji uobecniania się konfliktów*, „Transformacje”, Vol. 1–2, Issue 92–93, s. 333–346.
- Przetacznik-Gierowska M. (2019), *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 57–84.
- Rawls J. (1994), *Teoria sprawiedliwości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rogers C. (2002), *O stawianiu się osobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Sennett R. (2009), *Upadek człowieka publicznego*, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Shipton M. (2018), *The Politics of Youth in Greek Tragedy. Gangs of Athens*, Bloomsbury Academic, London.
- Sikora M. (2014), *Modele sfery publicznej w świetle współczesnych problemów społecznych*, „Filo-Sofija”, nr 24, s. 43–63.
- Strelau J. (2004), *Pięcioczynnikowy model osobowości*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 546–559.