

MIECZYŚLAW MALEWSKI

Wydział Nauk Pedagogicznych,
Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

„Dorosłość” – kłopotliwa kategoria andragogiki

Pojęcie „dorosłość” usytuowane w samej nazwie dyscypliny naukowej winno być jej ontologicznym fundamentem i rozstrzygać o jej dyscyplinowej tożsamości. Podobnego zdania są M. Boucouvalas i J.-A. Krupp (1989). *Terminy „dorosły” i „dorosłość” tworzą kluczową oś, wokół której obracają się rozważania nad polem badań i praktyką edukacji dorosłych* – piszą one (s. 183). Z drugiej strony – zauważają – są to pojęcia wielowymiarowe i niezwykle złożone. Badacze definiują je z perspektywy właściwych sobie dyscyplin naukowych i stosownie do tego posługują się biologicznymi, społecznymi, psychicznymi, prawnymi i innymi, nie zawsze kompatybilnymi wskaźnikami dorosłości (tamże, s. 184).

Jest rzeczą oczywistą, że interdyscyplinarność zawsze stwarza badaczom trudności, ponieważ wymaga od nich ciągłego wykraczania poza posiadane kompetencje. Ale to nie interdyscyplinarny charakter kategorii „dorosłość” sprawił, że jest ona teoretycznie jałowa i nie odgrywa aż tak znaczącej roli, na jaką wskazywałaby jej formalna pozycja w słowniku andragogiki. Poszukując wyjaśnień tego stanu rzeczy, trzeba zauważyć, że nauka stara się wytworzyć warsztat poznawczy pragmatycznie najbardziej owocny wobec tych rodzajów praktyk społecznych, które ma ona funkcjonalnie wspomagać. Jeżeli tak, to nie można wykluczyć, że kategorie „człowiek dorosły” i „dorosłość”, poza jednym krótkim okresem, tak naprawdę polskim andragogom nigdy nie były potrzebne. Tezę tę można sformułować inaczej. Można powiedzieć, że cele poznawcze i praktyczne, jakie stawiali sobie teoretycy i badacze edukacji dorosłych w kolejnych okresach rozwoju naszej dyscypliny, nie wymuszały na nich wykraczania poza potoczne rozumienie dorosłości.

Wieloaspektowość pojęcia „dorosłość”

Pojęcia „człowiek dorosły” i „dorosłość” mają niejako podwójną egzystencję. Z jednej strony funkcjonują jako terminy języka potocznego, z drugiej zaś aspirują do statusu kategorii teoretycznych. Wbrew zakorzenionej w świadomości społecznej dychotomii „wiedza potoczna – wiedza naukowa”, pozostają one ze sobą w relacji korespondencji. Może ona przyjmować formę dwojakiego rodzaju – twierdzi M. Ziółkowski (1989).

Pierwsza, prostsza forma, charakterystyczna zwłaszcza dla dyscyplin młodych, znajdujących się w idiograficznym stadium rozwoju, to korespondencja uogólniająca. Oto systematycznie gromadzona wiedza naukowa lepiej, bardziej analitycznie i wnikliwie opisuje rzeczywistość społeczną, systematyzuje i porządkuje składowe potoczne doświadczenia, pozwalając formułować uogólnienia i predykcje. W rezultacie następuje swoiste „unaukowienie” wiedzy potocznej i włączenie jej do poznawczych zasobów dyscypliny. Drugą formę stanowi relacja istotnie korygująca. W miarę rozwoju teoretycznego i metodologicznego instrumentarium nauki, w miarę przyrostu warsztatowych kompetencji badaczy, staje się ona zdolna do testowania wiedzy potocznej, przyjmuje wobec jej twierdzeń postawę krytyczną, demaskuje jej irracjonalizmy i logiczne zapętlenia, zrywa zasłony ze zbiorowo podzielanych złudzeń, ujawnia przedsady i stereotypy. Coraz bardziej koherentny obraz świata koryguje potoczne sądy i przekonania ludzi. Dzieje się to w tempie, w jakim wiedza naukowa jest dystrybuowana i uowszechniana w zbiorowościach ludzkich.

Punktem wyjścia do naukowej refleksji nad edukacją dorosłych było potoczne rozumienie dorosłości. *Człowiek dorosły (...) to taki, który osiągnął dojrzałość fizyczną i pełnoletność prawną, a więc znajdujący się w wieku między 18. rokiem życia a jego najdalszym możliwym do pomyślenia kresem* – stwierdzał Z. Pietrasiniński (1990, s. 9). Takie rozumienie dorosłości, akceptowane także przez andragogów, zakreślało przedmiotowe granice projektowanego przez nich pola badań. Miało ono dwa wymiary – opisowy i normatywny. Pierwszy z nich wyrażał się w pytaniu: czym jest dorosłość? (jaki jest człowiek dorosły?). Wymiar drugi, normatywny, denotował pytanie: czym powinna być dorosłość? (jaki powinien być człowiek dorosły?).

Inną niezwykle istotną skalą, którą chciałbym posłużyć się w analizach problematyki dorosłości, jest skala epistemologiczna. Konstytuują ją możliwe do przyjęcia perspektywy poznawcze oferowane przez uznane w danym czasie doktryny metodologiczne. Wydaje się, że dla zrozumienia obecnego stanu andragogicznej refleksji nad dorosłością nieodzowne jest uwzględnienie dwóch stanowisk – realistycznego i konstruktywistycznego.

Stanowisko realistyczne, legitymizowane najpełniej przez pozytywistyczną doktrynę naukowości, zakłada, że zadaniem poznania jest opis obiektywnie istniejącej rzeczywistości i możliwie najwierniejsze odzwierciedlenie w surowcu języka wszyst-

kich właściwych jej cech oraz istniejących między nimi związków i relacji. Abstrahując od rozbieżności i różnic dzielących poszczególne orientacje teoretyczno-metodologiczne konstruktywistycznego nurtu współczesnych nauk społecznych, można przyjąć, że ich najogólniejszym rysem jest założenie o społecznym charakterze wszelkiej wiedzy (zob.: Amsterdamska 1992; Arbiszewski 2011; Berger, Luckmann 1983; Rorty 1994; Zybertowicz 1995). Konstruktywiści krytykują metaforę badania jako odzwierciedlenia i przyjmują, że poznanie jest ciągiem aktywnych ustosunkowań wobec świata zapośredniczonych przez kulturowo nacechowany aparat percepcyjno-poznawczy. Jego najważniejszą składową są kategorie języka. Projekcyjne i twórcze właściwości języka umożliwiają badaczom konstruowanie przedmiotu poznania oraz – na mocy środowiskowego konsensusu – ustanawianie epistemicznych granic dyscypliny naukowej (zob.: Kaprański 1995, s. 138–139).

Posługując się dwiema wyróżnionymi skalami, można wyodrębnić cztery aspekty kategorii „dorosłość”. Przedstawia je tabela 1. Omówię je kolejno.

Tabela 1. Cztery aspekty kategorii „dorosłość”

		Skala epistemologiczna	
		realizm	konstruktywizm
dorosłość	opisowe	<i>Jacy są ludzie dorośli?</i> Dorosłość jako zbiór cech: a – psychicznych b – społecznych	<i>Jakimi ludzie dorośli mogą być?</i> Dorosłość jako wzór społeczno-kulturowy
	normatywne	<i>Jakimi ludzie dorośli chcą być?</i> Dorosłość jako autorytet osobowy	<i>Jakimi ludzie dorośli powinni być?</i> Dorosłość jako ideał rozwojowy

Źródło: opracowanie własne.

Wariant pierwszy, najszerzej akceptowany, wiązał dorosłość z wolumenem stałych i uniwersalnie ważnych cech, których nosicielami są ludzie dorośli. Takie realistyczne pojmowanie dorosłości, ugruntowane w zdroworozsądkowej oczywistości myślenia potocznego, utrzymuje się przez cały okres istnienia andragogiki jako dyscypliny akademickiej. Chodzi przy tym o cechy dwojakiego rodzaju – psychiczne i społeczne¹.

¹ Z perspektywy charakterystycznej dla podejścia historyczno-kulturowego, rozdzielanie cech psychicznych i społecznych jest zabiegiem sztucznym. Tradycyjna, fizjologicznie zorientowana psychologia o uniwersalistycznych aspiracjach poznawczych traktowała psychikę jako rodzaj „nadbudowy” uwarunkowanej właściwościami biologicznej struktury organizmu. Stąd przeświadczenie, że kolejnym stadiom rozwoju biologicznego muszą odpowiadać analogiczne, wspólne wszystkim stadiom rozwoju psychicznego. Przedstawiciele psychologii historyczno-kulturowej utrzymują, że cechy adolescencji, podobnie jak cechy dorosłości, nie są uniwersalne w sensie gatunkowym i nie są tylko funkcją wieku rozwojowego.

Ponieważ przedmiotem edukacyjnego formowania była głównie poznawcza strona dorosłych uczestników oświaty, pierwszoplanową rolę przypisywano ich cechom psychicznym.

F. Urbańczyk, autor klasycznego podręcznika *Dydaktyka dorosłych*, autorytatywnie stwierdzał:

Dla procesu nauczania istotne znaczenie mają właściwości psychiki człowieka dorosłego; przede wszystkim właściwości poznawcze, choć nieobojętne są także właściwości charakterologiczne. Dlatego uwaga teoretyków oświaty dorosłych zatrzymywała się zawsze na psychologicznej stronie pracy oświatowej w przekonaniu, że uchwycenie cech charakteryzujących psychikę człowieka dorosłego, a w szczególności różnic pomiędzy uczniem dorosłym a dzieckiem czy młodzieżą może być bardzo użyteczne we wszelkich formach pracy oświatowej z dorosłymi (1973, s. 44).

Kluczowe różnice poznawcze pomiędzy dziećmi i młodzieżą a ludźmi dorosłymi cytowany autor wiązał z uwagą, spostrzegawczością, wyobraźnią, pamięcią i myśleniem (tamże, s. 44–51).

Na początku lat 70. XX w. podobne stanowisko zajął M.S. Knowles (1972). Jego zdaniem, kluczowe różnice między dorosłymi a dziećmi, które winny mieć wpływ na technologie kształcenia w instytucjach oświaty dorosłych, odnoszą się do: 1) osobowościowej autonomii i wysokiej samosterowności ludzi dorosłych; 2) ich bogatego doświadczenia życiowego, które należy traktować jako potencjalne źródło uczenia się; 3) gotowości uczestnictwa edukacyjnego, które jest uwarunkowane przez zadania życiowe i pełnione role społeczne; wreszcie, 4) przez pragmatyczną orientację ludzi dorosłych, którzy podejmują zadania edukacyjne z intencją natychmiastowego zastosowania nowo nabytych kompetencji do rozwiązywania właściwych im problemów życiowych (tamże, s. 39–49).

Przeświadczenie, iż cechy mentalne różniące ludzi dorosłych od dzieci i młodzieży winny metodycznie różnicować procesy edukacji instytucjonalnej, stanowiło pogląd dominujący. Podzielali go m.in. P. Croos (1981), R.J. Kidd (1973), A.B. Knox (1977), K. Illeris (2002; 2009). W polskim piśmiennictwie andragogicznym jest ono podtrzymywane m.in. przez E. Dubas (2005). *By poznawać procesy uczenia się należy wpięrowo poznawać dorosłość* – stwierdza (s. 5).

Odmienne stanowisko zajmuje A. Rogers (2003). Jego zdaniem, (...) *nie ma niczego odmiennego w uczeniu się podejmowanym przez ludzi dorosłych* (s. 7). I dodaje:

W nie mniejszym stopniu zależą one od struktury społecznej i pozycji, jakie zajmują w niej różne grupy społeczne. Poziom edukacji, opieki medycznej, dostęp do dóbr kultury, rodzaj i treść wykonywanej pracy, styl życia rodziny pochodzenia itd. stanowią czynniki formowania psychicznego zarówno dzieci, jak i ludzi dorosłych. Jednostkowa psychika jest wytworem kultury, twierdzi K.J. Gergen (2009) i wprowadza pojęcie kulturowo nasyconego „ja”.

(...) istnieją dwa główne rodzaje uczenia się. Pierwszy to naturalny proces uczenia się, w który wszyscy angażujemy się nieświadomie lub podświadomie, a który nazywam „uczeniem się ze świadomie podejmowanych zadań” (task-conscious learning). Drugi, bardziej sformalizowany proces uczenia się nazywam „uczeniem się świadomym uczenia się” (learning-conscious learning). (...) większość naszego uczenia się składa się lub powinna składać się z obu tych form. Wydaje się, że oba rodzaje uczenia się są wspólne dla dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych. Charakter ich połączenie może być odmienny w różnych grupach uczestników oświaty, ale dzieci, podobnie jak i dorośli, a dorośli podobnie jak dzieci, angażują się zarówno w uczenie się naturalne, jak i w różne formy uczenia się sformalizowanego (tamże, s. 43).

Uczenie się naturalne, spontaniczne, polegające na „pozyskiwaniu wiedzy” (*acquisition knowledge*) jest ubocznym produktem uczestnictwa ludzi w konkretnych sytuacjach społecznych i problemów, jakie to uczestnictwo generuje. Z kolei uczenie się sformalizowane (*formalised learning*) ma charakter intencjonalny. Jest ulokowane w instytucjach edukacyjnych, opiera się na programach kształcenia, jest wspierane przez nauczyciela. Procesy poznawcze będące udziałem dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych obejmują oba wyróżnione rodzaje uczenia się, a każdy jednostkowy przypadek uczenia się jest ich indywidualną kombinacją.

Pomimo braku wyraźnych różnic pomiędzy uczeniem się dzieci i młodzieży a uczeniem się ludzi dorosłych, edukacja instytucjonalna dorosłych jest zasadniczo odmienna od edukacji, której uczestnikami są dzieci i młodzież. Różnice te nie są wszakże związane z odmiennością cech psychicznych, lecz z zakorzenioną w kulturze zachodnich społeczeństw dychotomią „dzieciństwo–dorosłość”, co sprawia, że nauczyciele inaczej postrzegają dorosłych uczestników edukacji. Zwykle przypisują im dojrzałość, osobowościową autonomię, większą samoświadomość i odpowiedzialność (tamże, s. 52–54). W rezultacie relacje edukacyjne stają się bardziej podmiotowe, a proces kształcenia przyjmuje inny kształt metodyczny. Dzieje się tak w myśl znanego teorematu W.I. Thomasa, który głosi, że jeżeli ludzie uważają coś za rzeczywiste, to skutki tego są rzeczywiste.

Znacząca grupa andragogów definiowała dorosłość jako stan społeczny człowieka. Starali się oni opisać dorosłość poprzez charakterystykę aktywności ludzi w szczególnie ważnych obszarach życia społecznego oraz wyspecyfikować ich położenie na różnych skalach społecznego zróżnicowania. Za szczególnie ważne wyznaczniki aktywności edukacyjnej ludzi dorosłych uważano treść i charakter pracy zawodowej, obowiązki związane z rodziną i wypełnianiem ról rodzicielskich, ilość i strukturę czasu wolnego, aspiracje i styl życia itd.

Wymienione, a także inne cechy uczniów dorosłych w zdecydowanej mierze warunkują ich udział w procesie edukacyjnym. Wpływają na motywację do nauki, na powodzenia i niepowodzenia w procesie uczenia się, na satysfakcję

z udziału w tym procesie, na korzyści osobiste i społeczne oraz na dalszą permanentną aktywność edukacyjną. Organizatorzy i projektanci procesu edukacyjnego powinni się liczyć z tą różnorodnością uczących się dorosłych (rzeczywistych i potencjalnych), powinni przede wszystkim ją znać, a gdy nie znają – poznać (Marczuk 1994, s. 73).

Przytoczona wypowiedź sytuuje cechy położenia społecznego dorosłych słuchaczy w relacji do pracy dydaktycznej prowadzonej przez nauczycieli w instytucjach edukacji dorosłych i ma głównie wymiar metodyczny. Sugeruje, aby nauczyciele uwzględniali wpływ wszystkich czynników wynikających z położenia społecznego słuchaczy na ich aktywność edukacyjną, a w szczególności aby zwracali uwagę na te z nich, które mają wpływ negatywny.

Znacznie bardziej ambitne cele stawiali przed sobą badacze, którzy starali się ustalić istnienie trwałych związków pomiędzy podejmowaniem zadań edukacyjnych przez ludzi dorosłych a osiągniętym przez nich stadium dorosłości. Asumpt do tak ukierunkowanej refleksji stworzyły psychologiczne teorie rozwijane od lat 50. XX w. Teoria E. Ericsona, J. Loewinger, L. Kohlberga i innych głosiły, że życie ludzkie „rozwija się”, przechodząc przez gatunkowo wspólne wszystkim, jakościowo odmienne, kolejno następujące po sobie stadia czy fazy. Szczególną popularność wśród andragogów zyskała teoria R.J. Havighursta (1962). Wyróżniając trzy fazy dorosłości (dorosłość wczesna, średnia i późna), wskazywał on, że każda z nich stawia ludzi w obliczu odmiennych zadań rozwojowych. Z kolei treść i charakter zmieniających się zadań życiowych generuje określone postawy wobec kształcenia i różnicuje gotowość uczestnictwa w edukacji.

Koncepcja dorosłości jako dynamicznego ciągu zadań rozwojowych była na różne sposoby adaptowana przez andragogów (zob. np.: Cross 1981, s. 174–175) i stanowiła punkt wyjścia wielu badań empirycznych. Dla przykładu, badacze ustalili, że ludzie młodzi, stojący u progu kariery zawodowej, najczęściej uczestniczą w zawodowych formach kształcenia i doskonalenia zawodowego. Z kolei ludzie w wieku zawansowanym, którzy szczyt kariery zawodowej mają już za sobą, preferują edukację tematycznie odpowiadającą ich osobistym potrzebom i zainteresowaniom. Kobiety, które zdecydowały o podjęciu kształcenia po latach przerwy, mają większe szanse na odniesienie edukacyjnego sukcesu, gdy są emocjonalnie wspierane przez znaczących innych, szczególnie przez męża i najbliższą rodzinę (Rice 1979).

Dorosłość opisywana jako dynamiczny zbiór cech psychicznych oraz społecznych i ujmowana w kontekście niepodzielnie wówczas panującej pozytywistycznej doktryny naukowości musiała być naznaczona determinizmem. W pierwszym przypadku był to determinizm psychologiczny. Zakładano, że gotowość ludzi dorosłych do kształcenia się jest uwarunkowana gatunkową ewolucją właściwych im struktur psychicznych i jakościami (cechami), jakie w danym momencie one przyjmują. W przypadku drugim mieliśmy do czynienia z determinizmem socjologicznym. Przyjmowano, że po-

ziom i zakres aktywności edukacyjnej ludzi dorosłych jest uwarunkowany właściwościami ich położenia społecznego. Wprawdzie może ono zmieniać się na przestrzeni życia, ale jego aktualne parametry (cechy) tworzą nieprzekraczalne bariery dla aspiracji i szans edukacyjnych. Tak rozumiane pojęcie dorosłości legitymizowało adaptacyjny charakter formalnej edukacji dorosłych. Jest to zrozumiałe jeśli zważyć, że w latach 60. i 70. XX w. oficjalnie przypisywano jej głównie funkcje kompensacyjne.

Drugi z typologicznych sposobów rozumienia dorosłości, także pozostaje w kręgu myślenia potocznego. Podobnie jak poprzednio, dorosłość to zbiór cech i właściwości człowieka, z tą różnicą, że ujmowanych normatywnie. Mówiąc inaczej, dorosłość to pozytywnie wartościowane i pożądane stadium rozwoju osobowościowego i społecznego jednostki, jakościowo odmienne od poprzedzającego ją stadium przed-dorosłości (niedorosłości). Jest ona przedmiotem aspiracji rozwojowych ludzi, a jednocześnie społecznie usankcjonowaną normą biograficzną. Empirycznym przejawem jej istnienia są autorytety osobowe.

Rozbieżność między samowiedzą jednostki a konglomeratem cech uosabianych przez autorytety osobowe tworzy – używając określenia L. Wygotskiego (1989) – strefę najbliższego rozwoju. Jej przebycie wymaga od ludzi znaczącego wysiłku autoedukacyjnego. Może on przyjmować różne formy. Może wyrażać się podejmowaniem zadań edukacyjnych podmiotowo wybieranych z oferty instytucji edukacji dorosłych, może także przyjmować postać samokształcenia.

Przeświadczenie mówiące, iż samokształceniowa aktywność ludzi dorosłych może być podejmowana pod wpływem autorytetów osobowych, czy – szerzej traktując – wzorów osobowych, stanowiło podstawę projektu badawczego opracowanego przez zespół andragogów z Uniwersytetu Wrocławskiego kierowanego przez J. Semkowską na początku lat 80. ubiegłego wieku. Jego uczestnicy przyjęli, że

(...) samokształcenie polega na mniej lub bardziej samodzielnym stawianiu i rozwiązywaniu przez jednostkę zadań w celu osiągnięcia w różnym stopniu uświadomionego wzoru osobowego (Semkowska 1981, s. 13).

Punktem wyjścia projektu było założenie głoszące, że źródłem samokształceniowej aktywności ludzi są wzory osobowe. Ich cechy stają się przesłankami stawianych sobie zadań autorozwojowych. Gdy wzory te są uświadamiane wyraźnie, mogą przyjmować postać autorytetów osobowych.

Możliwość wyjścia poza potoczne rozumienie dorosłości i legitymizującą je pozytywistyczną doktrynę naukowości stworzyło podejście konstruktywistyczne. Zaprezentował je H.M. Griese podczas konferencji andragogicznej zorganizowanej przez Zakład Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego w dniach 18–19 maja 2004 roku. Stwierdził on, że:

Człowiek dorosły składa się z tak zwanych „perspektyw”, które ukazują różne teoretyczne konstrukty i naukowe punkty widzenia; całość człowieka byłaby sumą

wszystkich perspektyw i poza tym czymś więcej, czego nie jesteśmy w stanie naukowo pojąć (Griese 2005, s. 29).

Uzasadniając swoje stanowisko, referent dowodził, że (...) *nie istnieje żadna obiektywna rzeczywistość sama w sobie, ale istnieje „obiektywna rzeczywistość perspektyw”, poglądów, teorii codziennej lub „obrazów” i konstruktów społecznej rzeczywistości* (tamże). Nie można wykluczyć, że zademonstrowany sceptycyzm co do naukowej możliwości poznania zjawiska dorosłości „uśpił” uczestników konferencji, sprawił, że nie zdołali oni dokonać wglądu w odmienność perspektywy konstruktywistycznej, pozostając w poznawczo bezpiecznej ortodoksji. Tymczasem szkoła konstruktywistyczna operując całkowicie odmienną ontologią świata społecznego, oferuje również odmienny sposób rozumienia dorosłości. Po pierwsze zakłada, że dorosłość jest procesem i istnieje w sposób biograficzny. Po drugie jej dynamikę ujmuje w kontekście oczekiwań, jakie społeczeństwo formułuje wobec jednostek. Mówiąc prościej, kulturowo uznane wzory dorosłości są ważnym składnikiem aksjonormatywnego ładu społecznego, a także – co za tym idzie – są źródłem życiowej orientacji jednostek i grup społecznych.

Wyjaśnianie powyższego sformułowania rozpocznę od stwierdzenia, że najbardziej elementarną skalą rozwoju człowieka jest skala biologiczna. Z każdą fazą wieku biologicznego związany jest wolumen zadań społecznych wynikających z ról, jakie z racji swojego usytuowania w strukturze społecznej jednostka musi wypełniać. Przechodząc kolejne fazy cyklu biologicznego, gromadząc wciąż nowe doświadczenia związane z podejmowaniem i pełnieniem następujących po sobie ról społecznych, ludzie przyswajają nowe wartości, zmieniają postawy, rewidują aspiracje i wyznaczają sobie nowe cele. Słowem, doznają adekwatnych zmian psychicznych. A zatem dorosłość jest splotem zmian fizycznych, społecznych i psychicznych, które obejmując całość życiowego cyklu, wyznaczają przebieg każdej jednostkowej biografii. Ale – jak podkreślają socjologowie – przebieg życia człowieka nie jest kwestią indywidualną. Unifikując jego przebieg zgodnie z uznanym społeczno-kulturowym wzorem dorosłości, społeczeństwo stabilizuje ciągłość międzypokoleniowych relacji i utrwala istniejący ład ustrojowy (zob.: Hajduk 2001).

Tak rozumiana dorosłość nie jest indywidualnie określonym celem ani fakultatywnym, podmiotowo dokonywanym wyborem życiowym. Jest ona integralną właściwością systemu społecznego, konstruktem społeczno-kulturowym o charakterze normatywnym udatnie transmitowanym poprzez praktyki socjalizacyjne na życie każdej jednostki i konformizującym przebieg jej biografii zgodnie z aksjonormatywnymi podstawami obowiązującego ładu społecznego. Ujmując rzecz inaczej, można powiedzieć, że życie każdej jednostki zmienia się w ramach przydzielonego jej statusu osoby dorosłej zgodnie z oczekiwaniami i wymogami, jaki status ten generuje.

Przeprowadzony wywód podkreśla zmienny, historyczny charakter dorosłości, uwarunkowany materialno-ekonomicznymi, społecznymi i politycznymi warunkami

życia zbiorowego. Wskazuje na normatywny charakter konstruktów dorosłości, co sprawia, że status dorosłego jest źródłem oczekiwań wobec osób, które go posiadają, i ma zdolność wywierania wpływu na ich zachowania. Wreszcie, z uwagi na swój normatywny, regulacyjny charakter wzór dorosłości jest narzędziem wyposażania ludzi w kompetencje i postawy służące ich zakorzenianiu w ideologicznie uwarunkowanych praktykach życia społecznego. W przypadku ludzi dorosłych były to głównie praktyki zawodowe i obywatelskie.

Czwarty i ostatni z wyróżnionych aspektów pozwala widzieć dorosłość jako ideał rozwojowy. Najbardziej znanym wyrazicielem tego stanowiska jest M.S. Knowles (1972). Operował on dwiema komplementarnymi kategoriami – „dojrzałość” i „dorosłość”. Pierwszej z nich używał na określenie procesów rozwojowych, jakie są udziałem ludzi na przestrzeni życia. Opierając się na wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej, twierdził, że rozwój ludzi dorosłych przebiega na piętnastu skalach i zmierza w kierunku osiągnięcia dorosłości. Ponieważ żadna z przyjętych skal nie miała punktu finalnego, dorosłość jawiła się jako nieziszczalny cel, do którego każdy człowiek mógł się przybliżyć, ale którego nigdy nie był w stanie osiągnąć. Tak rozumiana dorosłość była ideałem rozwojowym zdolnym generować motywację i ukierunkowywać edukacyjne i autoedukacyjne starania ludzi dorosłych (tamże, s. 25–29).

Na gruncie polskiej andragogiki podobny charakter miała koncepcja dorosłości oparta na etyce prostomyślności, zaproponowana swego czasu przez R. Urbańskiego-Korża (2000). Ponieważ rozwój moralny nie ma zakreślonego horyzontu, również i ona może być traktowana jako ideał rozwojowy.

Cztery zarysowane pokrótce aspekty kreują odmienne interpretacje kategorii „dorosłość” i skłaniają do odmiennego postrzegania edukacji dorosłych. Najistotniejsze różnice zachodzą pomiędzy zwolennikami ontologicznego realizmu i konstruktywizmu. Pierwsi definiowali andragogikę jako naukę praktyczną, której powinnością jest optymalizacja praktyki oświatowej. Dlatego pytali: jacy są ludzie dorośli?; jak reprezentowane przez nich cechy interweniują w procesy poznawcze?; jak wpływają na motywację edukacyjną i warunkują postawy wobec kształcenia? Wierzyli, że znajomość dorosłości jako najdłuższego i najważniejszego stadium rozwojowego pozwoli projektować edukację adekwatnie do zmieniających się potrzeb i możliwości jej dorosłych uczestników.

Patrząc z perspektywy konstruktywistycznej odrzucają tezę o istnieniu ahisterycznych i uniwersalnie ważnych cech dorosłości i kwestionują koncepcje głoszące swoistość uczenia się ludzi dorosłych. Zakładają, że dorosłość jest konstruktami społeczno-kulturowym „rozpisanym” na konkretne wzory dorosłości adresowane do poszczególnych segmentów struktury społecznej. Przyjmują, że będąc wytworem istniejącego porządku społecznego i stosunków władzy, są one nacechowane ideologicznie i pełnią funkcje perswazyjne. Dlatego pytają: jak instytucje edukacji dorosłych konstruują „dorosłość” swoich słuchaczy?; jaką rolę w tym procesie odgrywają programy nauczania, organizacja pracy dydaktycznej, metody nauczania?; w jaki sposób

praktyki edukacyjne kolonizują konkretne ludzkie biografie, wpisując je w uznane wzory dorosłości? (Brookfield 2001).

Instytucje edukacji dorosłych są wpisane w makrostrukturę społeczną i stanowią ważny składnik dominującego porządku społecznego. Tym samym pozostają one w sojuszu z systemem, a nie ze światem życia codziennego zwykłych ludzi – twierdzi T. Fleming (2009, s. 41). Być może dlatego andragodzy nie mieli dość odwagi i determinacji, aby wykroczyć poza potoczny, legalistyczny sposób rozumienia dorosłości i zadowalali się pytaniem o wpływ dorosłości na edukację, rezygnując z pytania o rolę edukacji w konstruowaniu dorosłości. Nie była to zresztą postawa właściwa tylko polskim badaczom edukacji dorosłych. W społeczeństwach o ugruntowanej tradycji demokratycznej widzenie oświaty dorosłych w perspektywie teorii radykalnej i krytycznej także nie ma długiej historii (zob.: Murphy, Fleming 2012).

Rezygnuję z rozwijania tego wątku. Czynię to w przekonaniu, że zmiany, jakie niesie ze sobą ponowoczesność, kwestionują celowość kontynuowania andragogicznego dyskursu dorosłości, a samą kategorię „dorosłość” czynią przebrzmiałą.

Ponowoczesne kwestionowanie dorosłości

Podejmowane przez teoretyków i badaczy próby wykorzystania kategorii „dorosłość” nie przyniosły naszej dyscyplinie oczekiwanych rezultatów. Odważę się twierdzić, że nie przyniosą jej także w dającej się przewidzieć przyszłości. Przesłanek dla tej prognozy upatruję w zmianach, jakim podlega współczesna rzeczywistość, w tym także w zmianach dokonujących się w obrębie samej edukacji dorosłych.

Nie ulega wątpliwości, że edukacja jest kluczowym podsystemem każdego systemu społecznego. Podzielając jego dominującą racjonalność, i pełniąc zakładane dla siebie funkcje, zapewnia kulturową ciągłość następującym po sobie pokoleniom i przyczynia się do rozwoju społeczeństwa.

Masowa edukacja dorosłych jest fenomenem XX wieku, a ściślej – jego drugiej połowy. Fakt ten wiązać trzeba z charakterem społeczeństwa modernistycznego. Było to społeczeństwo przemysłowe. Kluczowym wymiarem jego organizacji była produkcja dóbr i usług. Dlatego (...) *praca stanowiła główną normę moralną, kierującą zachowaniem człowieka oraz punkt odniesienia dla postrzegania, planowania i kształtowania jego życia* – zauważa Z. Bauman (1995, s. 87). Z faktu tego wynikały dwie poważne konsekwencje. Po pierwsze, wyższy status społeczny tych, którzy do pracy wytwórczej byli zdolni, a więc ludzi dorosłych. Po drugie, wysoka ranga kwalifikacji zawodowych, które czyniły wytwórców pracownikami kompetentnymi i zaangażowanymi. Zdolność tę wiązano z formalną edukacją dorosłych. Miała ona dwa zadania. Pierwszym było stworzenie drugiej szansy edukacyjnej tym spośród dorosłych, którzy

z różnych względów nie mogli zdobyć zawodu w okresie dzieciństwa (funkcja kompensacyjna). Zadaniem drugim była ustawiczna aktualizacja starzejącej się wiedzy i umiejętności oraz zapobieganie ich produkcyjnej dysfunkcjonalności (funkcja rewalizacyjna). Przekazując standardową wiedzę i powtarzalne umiejętności, instytucje edukacji dorosłych zwiększały kwalifikacyjny potencjał społeczeństwa, uważany za ważny czynnik wzrostu gospodarczego. Z kolei zadaniem andragogów było dostarczanie wiedzy metodycznej, zdolnej optymalizować pracę nauczycieli transmitujących wiedzę do dorosłych słuchaczy i zwiększać efektywność procesu dydaktycznego. Nic dziwnego, że starali się oni skatalogować psychiczne i społeczne cechy ludzi dorosłych jako potencjalnie ważne zmienne interweniujące w procesy nauczania-uczenia się.

Jeżeli w epoce modernistycznej głównym filarem systemu edukacji dorosłych były szkoły dla pracujących, to w społeczeństwie ponowoczesnym ich rola uległa marginalizacji. Wyniki badań przeprowadzonych przez E. Kurantowicz i A. Nizińską (2012) w instytucjach kształcenia ustawicznego skłaniają autorki do wniosku, że

Szkoły dla dorosłych nie pełnią funkcji emancypacyjnych, czy nawet kompensacyjnych wobec dorosłych. Ich symbolikę, język wykorzystuje się do pracy (para)terapeutycznej z młodocianymi uczniami, którzy zostali usunięci z systemu kształcenia dzieci i młodzieży. (...) Powołane po to, aby być drugą szansą dla dorosłych, stały się ostatnią szansą dla młodych... (s. 15–16).

Systematycznie malejąca ranga formalnej edukacji ma wiele przyczyn. Jedną z nich jest daleko posunięty egalitaryzm oświatowy, jakim cechują się demokratyczne społeczeństwa. Powszechność dostępu do szkolnictwa wszystkich grup społecznych i środowisk niweluje popyt na edukację szkolną wśród dorosłych i stopniowo prowadzi do zaniku jej form kompensacyjnych. Nie bez znaczenia jest również fakt, że instytucje kształcenia szkolnego, których pozycja opierała się na wyłączności posiadania i dystrybucji wiedzy, utraciły swój monopol. Środowisko życia współczesnego człowieka oplatają dziś sieci informatyczne, umożliwiające dostęp do nieograniczonych zasobów wiedzy i informacji, z których może on korzystać bez pomocy nauczyciela. To upodmiotowienie ludzi dorosłych przekształca edukację w uczenie się i zwalnia andragogów z obowiązku dostarczania wiedzy metodycznej. Tym samym cechy dorosłości przestają występować w roli zmiennych interweniujących w proces edukacyjny, a samo pojęcie dorosłości traci swoją centralną pozycję w andragogicznym słowniku.

Inną przyczyną obserwowanego przewartościowania dorosłości może być charakterystyczna dla ponowoczesności indywidualizacja ludzkich biografii (Jacyno 2007; Giddens 2001). *Nigdy więcej zbawienia przez społeczeństwo* – mówi Z. Bauman (2008, s. 15). Dowodzi on, że postępująca decentracja społeczeństwa jako systemu i osłabienie determinującego wpływu makrostruktur społecznych powoduje zjawisko wykorzenia ludzi ze starych stylów życia właściwych społeczeństwu przemysłow-

wemu i stawia wobec zadania samodzielnego konstruowania własnej biografii. Proces ten, zamiennie określany jako „biografizacja” społeczeństwa (Alheit 2004), wymusza postawę refleksyjności i aktywności podejmowanej wobec własnej tożsamości. *Jesteśmy nie tym, czym jesteśmy, ale tym, co z siebie zrobimy* – powiada A. Giddens (2001, s. 105).

Dynamika ponowoczesności i rozliczne formy ryzyka, jakie ona generuje, unieważnia punkty oparcia biograficznego, które pierwotnie usytuowane były w klasie społecznej, strukturze zawodowej, rodzinie, społeczności lokalnej itp. W zamian oferuje rozliczne formy tożsamości. Z ofertą tą wiąże się nie tylko trud wyboru, ale i powinność ustawicznego „przepracowywania”, rozwijania i uaktualniania wybranej tożsamości, co samo w sobie wymaga postawy analitycznej i refleksyjnej.

Zgodnie z ogólną tendencją powstają zindywidualizowane formy egzystencji i położenia, które zmuszają ludzi do tego, aby z uwagi na konieczność zapewnienia sobie środków niezbędnych do przeżycia – uczynić siebie samych, centrum planowania i dowodzenia życiem (Beck 2002, s. 112).

Epizodyczna natura ponowoczesności przekreśla linearną biografię, podważa niezmiennosc ról społecznych i kwestionuje stałość życiowych priorytetów. W zamian oferuje biografię patchworkową, która składa się z zachodzących na scenie epizodów, powrotów do etapów wcześniej przebytych, czy „opuszczania” niektórych faz. Jeżeli ponowoczesny świat domaga się plastycznego „ja” i wymusza zwielokrotnioną tożsamość zdolną reagować na wyzwania ludzkiej codzienności, to fakt ten znosi koncepcję stałych, kolejno następujących po sobie stadiów biograficznych i adekwatnych do nich cech. Pojęcie dorosłości traci swoje wszystkie dystynktywne jakości i może być używane tylko w sensie potocznym, na oznaczenie stanu społecznego ludzi.

Inne procesy, który deprecjonują dorosłość, są usytuowane w kulturze. Ponowoczesna kultura gloryfikuje młodość, ciało, modę, zabawę, rozrywkę oraz – co najważniejsze – konsumpcję. Socjologowie są zgodni, że jeżeli społeczeństwo modernistyczne reprodukowało się przez pracę i produkcję, to społeczeństwo ponowoczesne jest konstruowane i rekonstruowane przez konsumpcję.

Konsumpcja jest współcześnie również głównym narzędziem kreowania jednostkowej tożsamości, koncepcji samego siebie i samookreślenia się w przestrzeni społecznej, a także tym, co wyznacza jednostkowe strategie działań i konstytuuje jednostkowe biografie (Krajewski 1997, s. 11).

Konsumpcja mody, wypoczynku, podróży, zabiegów kosmetycznych, seksu, nowych znajomości oraz innych produktów materialnych i symbolicznych oferowanych przez rynek ma nas „zatrzymać” w stadium młodości. Ma uchronić przed dorosłością, a w najgorszym przypadku opóźnić jej nadejście. Kiedy pozorny charakter tej taktyki staje się widoczny „gołym okiem”, zawsze możemy posłużyć się sloganem „młodzi

duchem”. To marny slogan, ale jakże inaczej możemy wytłumaczyć się z naszej dorosłości?

Modernistyczna osobowość była konstruktem złożonym ze zinternalizowanych wartości, uwewnętrznionych norm i akceptowanych oczekiwań, których źródłem były sztywne przepisy ról społecznych. Zdobywanie kompetencji do ich wypełniania przybliżało do cenionego i pożądanego statusu osoby dorosłej. Z kolei ponowoczesna tożsamość to pluralistyczne multi-ja, dynamiczny konstrukt różnicujący się poprzez dokonywane wybory konsumenckie, stosownie do mód i wzorów powielanych przez popkulturę i reklamę. Badania przeprowadzone przez A. Frindt (2005) wśród warszawskich gimnazjalistów potwierdzają istnienie w świadomości młodzieży dychotomii „młodość–dorosłość”.

Doroste życie jest dla zdecydowanej większości z nich czymś, na co wcale nie czekają z utęsknieniem, wręcz przeciwnie obawiają się go. W skrajnych przypadkach wypowiedzi na temat dorosłego życia prezentują „czarne wizje” i wyrażają ogromną niechęć do wkraczania w nie ... (...) człowiek w teatrze życia dorosłego to postać odpychająca, a przynajmniej tragiczna dla badanych (tamże, s. 79).

Pojęcie młodości, niejako w opozycji, denotuje przyjemności i wolność od trudnych zobowiązań, konieczności zaangażowania i odpowiedzialności. Autorka stwierdza:

Badana młodzież, rozszyfrowując hasło „młodość”, przede wszystkim wypełniała jego treść skojarzeniami odnoszącymi się do zabawy, rozrywki, bez troski, które niejednokrotnie stawały się w jej wypowiedziach jedynym synonimem tego okresu w życiu człowieka (tamże, s. 107).

Przeprowadzony wywód nieuchronnie stawia nas wobec pytania o rangę kategorii „dorosłość” w andragogice. Ponowoczesność dokonuje przewartościowania dorosłości. Pozbawia ją wysokiego niegdyś statusu i odziera z autorytetu. Czy wbrew logice kulturowej zmiany mamy dalej trwać przy kategorii „dorosłość”, a w szczególności, czy mamy bronić jej aspektu normatywnego? Czy mamy postrzegać uczenie się ludzi dorosłych jako pozostające w służbie dorosłości, a samą dorosłość traktować jako ideał rozwojowy? Postawione pytania mają charakter fundamentalny, a odpowiedzi, jakich na nie udzielimy, będą określać szanse rozwojowe andragogiki na przestrzeni najbliższych lat.

Próba konkluzji

R. Rorty (1998) utrzymuje, że ... *słowniki są śmiertelne jak ludzie* (s. 199). To trafna uwaga. Poznanie naukowe jest szczególnym rodzajem społeczno-kulturowej prak-

tyki, realizowanej przy użyciu intencjonalnie przyjętych kategorii lingwistycznych. Nie jest przy tym tak, że to „natura” badanych obiektów adekwatnie odwzorowuje się w surowcu języka. To raczej kategorie pojęciowe sprawiają, że złożoność badanych obiektów ukazuje się nam pod różnym kątem, w przekroju rozmaitych właściwości i relacji albo w różnych wymiarach czy aspektach.

Spostrzeżenie to odnosi się również do andragogicznej kategorii „dorosłość”. Sposoby jej możliwych interpretacji ujawniały się stopniowo, w miarę rozwoju dyscypliny. Polska powojenna andragogika przeszła trzy stadia rozwojowe. W stadium pierwszym, trwającym do połowy lat 70., andragogikę kalkowano poprzez definicję pedagogiki i rozumiano jako naukę o kształceniu i wychowaniu ludzi dorosłych. W drugim okresie rozwojowym, jaki nastąpił po wystąpieniu M.S. Knowlesa, zmierzającym do większego upodmiotowienia dorosłych słuchaczy, pojawiły się sugestie, aby andragogikę definiować jako naukę o edukacyjnym wspomaganiu rozwoju ludzi dorosłych. W ostatnim, trzecim okresie, którego początek przypada na lata 90., proponuje się, aby andragogikę traktować jako naukę o całościowym uczeniu się ludzi dorosłych. Przynajmniej częściowo opisywany proces ewolucji edukacji dorosłych, który skrótowo można określić jako przejście od nauczania do uczenia się (Malewski 2010, s. 123).

Kiedy edukacja miała charakter formalny i była zlokalizowana w instytucjach nauczających ludzi dorosłych, samo uczenie się było reaktywne. Rozumiano je jako proces dziejący się w strukturach poznawczych ludzi, polegający na internalizacji gotowej wiedzy, zwiększającej ich kompetencje i zaangażowanie społeczne. Usytuowanie edukacji „wewnątrz jednostki” sprawiało, że dorosłość była rozumiana jako zbiór względnie stałych cech psychicznych, które konstytuują wewnętrznie spójny zbiór orientacji poznawczych, motywacyjnych i moralnych warunkujących ich edukacyjną aktywność, a także cech społecznych, wpływających na gotowość do uczestnictwa w kształceniu instytucjonalnym

Zmierzch edukacji formalnej i przesunięcie akcentu na uczenie się nieformalne, z czym mamy do czynienia od początku lat 90. ubiegłego wieku, zmieniło stosunek andragogów do kwestii dorosłości. Szczególnie duże znaczenie miała rosnąca popularność perspektywy społeczno-kulturowej. Jej zwolennicy przyjmują, że uczenie się przebiega w interakcjach wypełniających wszystkie rodzaje praktyk społecznych, w jakich ludzie dorośli uczestniczą. Tym samym porzucają internalizację jako uniwersalny mechanizm umożliwiający transfer wiedzy do struktur poznawczych i sprzeciwiają się redukowaniu osób do ich umysłów. Uczenie się – twierdzą oni – jest społeczną praktyką kolektywnego konstruowania rozumienia i jak każda praktyka, jest ona uwarunkowana sytuacyjnie i historycznie (Cockx, Beart 2005).

Wyznawcy sytuacyjnych i kontekstowych koncepcji uczenia się wyprowadzają uczenie się z umysłów jednostek i lokują je w dynamicznych praktykach społecznych, które są światami społecznego uczestnictwa ludzi. W ten sposób cechy dorosłości tracą swoje centralne znaczenie. Tym, co różnicuje uczenie się dzieci, młodzieży

i ludzi dorosłych, nie są już odmienne właściwości ich struktur poznawczych, lecz różnice kulturowe związane z właściwymi im światami życia, w których zlokalizowane jest ich społeczne uczestnictwo. Ilustracją tego wniosku mogą być wyniki badań fińskich nad uczeniem się trzech pokoleń, zrelacjonowane przez K. Illerisa (2006). Pisze on:

Historie życia prezentowane przez pokolenie najstarsze mówiły o życiu jako o formie przetrwania, w którym edukacja była dobrem deficytowym. Kreowane przez nią możliwości uczenia się pozytywnie wpływały na zmagania, jakie ludzie musieli podejmować. Historie życia opowiedane przez ludzi średniego pokolenia, szczególnie mężczyzn, ujmowały edukację w kontekście kariery zawodowej. Kształcenie i uczenie się było przez nich traktowane jako instrumenty rozwoju kariery. W przypadku pokolenia najmłodszego, historie życia odznaczają się refleksyjnością i indywidualizmem. Edukacja jest postrzegana jako dobro konsumpcyjne, którym można się posłużyć, jeżeli zaistnieje taka potrzeba albo gdy ktoś się nią zainteresuje. Jest rzeczą jasną, że te różne perspektywy postrzegania edukacji implikują analogiczne różnice w charakterze uczenia się (s. 237).

Przytoczony cytat nie pozostawia wątpliwości. Dla każdego z trzech pokoleń edukacja była czymś odmiennym, a uczenie się czymś innym. Przyczyny tego stanu rzeczy tkwiły w systemie społeczno-kulturowym. Jego zmieniające się jakości kształtowały doświadczenia życiowe członków każdego kolejnego pokolenia w odmienny sposób. W konsekwencji, zmieniało się również ich widzenie instrumentalności oświaty i strategię jej biograficznego wykorzystywania.

Wciąż żywa tradycja zamykania myślenia o uczeniu się w układzie „nauczyciel–uczeń”, charakterystyczna dla instytucjonalnego etapu edukacji dorosłych, sprawia, że podstawę nauczania stanowią nauczycielskie poglądy na temat umysłu ucznia. Stąd próby identyfikacji jego cech i liczne hipotezy na temat różnic w strukturach poznawczych dzieci i ludzi dorosłych. Przejście od nauczania do uczenia się zmienia perspektywę oglądu edukacji dorosłych. Nakazuje pamiętać, że ...*edukacja nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego* – twierdzi J. Bruner (2006, s. 27). I dodaje:

Kultura (...) zarówno kształtuje ludzki umysł, jak i umożliwia jego funkcjonowanie. Zgodnie z tym poglądem uczenie się i myślenie zawsze sytuują się w środowisku kulturowym... (tamże, s. 16–17).

Obserwowana w naukach społecznych kulturalizacja perspektywy poznawczej powinna skłaniać do rewizji andragogicznego słownika. Nadszedł czas, by przyznać, że centralna pozycja, jaką dotąd przynawaliśmy kategorii „dorosłość”, nie przyniosła andragogice oczekiwanych rezultatów, a nadzieje, jakie z nią wiązaliśmy, były usprawiedliwioną, bo kulturowo uwarunkowaną pomyłką. Naturalizacja procesów poznawczych jakie pociąga za sobą idea całożyciowego uczenia się, sugeruje, aby zastąpić ją kategorią „doświadczenia życiowego”. Doświadczenie życiowe ludzi ma charakter

dialektyczny. Z jednej strony jest ono uwewnętrznioną kulturą tych światów życia, w których sytuuje się egzystencja i życiowa aktywność ludzi. Z drugiej zakreśla horyzont ich umiejscowienia w kulturze i rozstrzyga o dostępności jej symbolicznych zasobów. Tym samym decyduje o możliwości uczenia się i rozwoju na przestrzeni całego życia.

Pojęcie „życiowego doświadczenia” nie jest w andragogice terminem nowym. J. Dewey rozwinął pragmatyczną koncepcję uczenia się utożsamianego z nabywaniem doświadczenia. Jedną z najbardziej znanych jest andragogiczna teoria uczenia się z doświadczenia (*experiential learning*), zaproponowana przez D. Kolba. Nie mniej znana teoria J. Mezirowa ujmuje uczenie się jako transformację doświadczenia. Dydaktyczna koncepcja M.S. Knowlesa projektuje metodykę wykorzystywania doświadczenia życiowego uczących się i nauczycieli jako ważnych źródeł wiedzy (Knowles 1972, s. 44). Kategoria doświadczenia jest centralnym elementem teorii uczenia się egzystencjalnego P. Jarvisa (2004, s. 106–110). Podobnych przykładów można przytoczyć więcej. Rzecz w tym, że dotychczas była to kategoria drugoplanowa. Dopiero idea całożyciowego uczenia się, która redefiniuje rozumienie edukacji dorosłych, wysuwa ją na plan pierwszy.

Na koniec ostatnia uwaga. Odnosi się ona do słownika andragogiki. Kategorie języka są składnikiem dyskursu teoretycznego i warunkiem owocności praktyki badawczej w każdej dyscyplinie naukowej. Wywierają one na badaczy rodzaj poznawczego przymusu. Konformizują percepcję badanej rzeczywistości, zamykają analizę w kategoryalnych granicach, dopuszczają z góry określone interpretacje, jakie w obrębie danej kategorii są uznawane przez wspólnoty badaczy za dopuszczalne i poprawne. Słowem, kolonizują wyobraźnię i nakładają na nią liczne ograniczenia. Aby uniknąć groźby kategoryalnego uwięzienia, badacze powinni być czujni i krytyczni wobec kategorii semantycznych, którymi się posługują. *Casus* andragogicznej kategorii „dorosłość” pokazuje, że jest to postulat uzasadniony.

Bibliografia

- ALHEIT P., 2004, *Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”*. *Podejście krytyczne*, Terazniejszość – Człowiek – Edukacja, 4 (28).
- AMSTERDAMSKA O., 1992, *Odmiany konstrukttywizmu w socjologii nauki*, [w:] J. Niżnik (red.), *Pogranicza epistemologii*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- ARBISZEWSKI K., 2011, *Co robią teksty naukowe, jeśli nie odzwierciedlają świata? W poszukiwaniu (post)konstrukttywistycznych metafor*, [w:] P. Bytniewski, M. Chałubiński (red.), *Teoretyczne podstawy socjologii wiedzy*, t. 3, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- BAUMAN Z., 1995, *Wolność*, Wydawnictwo Żak, Kraków.
- BAUMAN Z., 2008, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, GWP, Gdańsk.
- BECK U., 2002, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- BERGER P., LUCKMANN T., 1983, *Spoleczne tworzenie rzeczywiŹności*, PWN, Warszawa.
- BOUCOUVALAS M., KRUPP J.-A., 1989, *Adult Development and Learning*, [in] S.B. Merriam, P.M. Cunningham (eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, Jossey-Bass, San Francisco–London.
- BROOKFIELD S., 2001, *Repositioning Ideology Critique as a Critical Theory of Adult Learning*, *Adult Education Quarterly*, 1 (52).
- BRUNER J., 2006, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków.
- COCKX F., BAERT H., 2005, *Perspectives on Facilitating Learning Revised. About Socialization, Emancipation and Ecocipation*, [in] A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling Olesen, L. West (eds.), “Old” and “New” Worlds of Adult Learning, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- CROSS P.K., 1981, *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- DUBAS E. (red.), 2005, *Człowiek dorosły – istota (nie)znana?*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Poznań.
- FLEMING T., 2009, *Habermas o społeczeństwie obywatelskim, świecie życia i systemie. Odkrywanie społecznego wymiaru teorii transformatywnej*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1 (45).
- FRINDT A., 2005, *Czy warto być dorosłym? Społeczno-kulturowe uwarunkowania pojęcia dorosłości w świadomości młodzieży wielkomięskiej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- GERGEN K., J., 2009, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GIDDENS A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GRIESE H.M., 2005, *Człowiek dorosły – istota (nie)znana?*, [w:] E. Dubas (red.), *Człowiek dorosły – istota (nie)znana?*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock.
- HAJDUK E., 2001, *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- HAVIGHURST R.J., 1962, *Developmental Tasks and Education*, David McKay, Co., New York.
- ILLERIS K., 2002, *Understanding the Conditions of Adult Learning*, *Adults Learning*, 4 (14).
- ILLERIS K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSW TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- ILLERIS K., 2009, *Na czym polega specyfika uczenia się ludzi dorosłych*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 1(45).
- JACYNO M., 2007, *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- JARVIS P., 2004, *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*, Routledge-Falmer, New York–London.
- KAPRALSKI S., 1995, *Wartości a poznanie socjologiczne*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków.
- KIDD J.R., 1973, *How Adults Learn*, Association Press, New York.
- KNOWLES M.S., 1972, *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, Association Press, New York.
- KNOX A.B., 1977, *Adult Development and Learning: A Handbook of Individual Growth and Competence in the Adult Years for Education and the Helping Professions*, Jossey-Bass, San Francisco.
- KAPRALSKI S., 1995, *Wartości a poznanie socjologiczne*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków.
- KRAJEWSKI M., 1997, *Konsumpcja i współczesność. O pewnej perspektywie rozumienia świata społecznego*, *Kultura i Społeczeństwo*, 3 (41).
- KURANTOWICZ E., NIZIŃSKA A., 2012, *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- MALEWSKI M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- MARCZUK M., 1994, *Próba określenia andragogicznego modelu procesu kształcenia dorosłych*, [w:] M. Marczuk (red.), *Problemy i dylematy andragogiki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

- MURPHY M., FLEMING T. (red.), 2012, *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- PIETRASIŃSKI Z., 1990, *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- RICE J.K., 1979, *Self Esteem, Sex-Role Orientation, and Perceived Spouse Support for a Return to School*, *Adult Education Quarterly*, 4 (29).
- ROGERS A., 2003, *What is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*, NIACE, Oxford.
- RORTY R., 1994, *Filozofia a zwierciadło natury*, Spacja, Warszawa.
- RORTY R., 1998, *Konsekwencje pragmatyzmu. Eseje z lat 1972–1980*, IFiS PAN, Warszawa.
- SEMKÓW J., 1981, *Proces samokształcenia i jego rozumienie w aspekcie badań działalności kulturalno-oświatowej i doskonalenia zawodowego*, [w:] J. Semków (red.), *Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i w doskonaleniu zawodowym: koncepcje badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- URBAŃCZYK F., 1973, *Dydaktyka dorosłych*, Ossolineum, Wrocław.
- URBAŃSKI-KORŻ R., 2000, *Etyka prostomyślności jako aksjologiczna oferta andragogiki*, [w:] R. Urbański-Korż (red.), *Kompetencje społeczne dorosłych*, Edytor, Poznań–Toruń.
- WYGOTSKI L.S., 1989, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa.
- ZIÓŁKOWSKI M., 1989, *Wiedza, jednostka, społeczeństwo. Zarys koncepcji socjologii wiedzy*, PWN, Warszawa.
- ZYBERTOWICZ A., 1995, *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, Wydawnictwo UMK, Toruń.

“Adulthood” – troublesome term in adult education research

The article presents the typology of different concepts of adulthood used in adult education research. Most of them were created in the 1960's and the 1970's when adult education system was based on formal teaching offered by the educational institutions. Now we observe how postmodernity has revised the concept of adulthood. The idea of lifelong learning emphasizes the processes of natural learning situated in people's lifeworlds. Accordingly, the term “adulthood” has lost its cognitive status and it has been replaced by the category “personal experience”.