

Anna Walulik CSFN

MODERACYJNE I SYNERGICZNE KSZTAŁTOWANIE DOROSŁOŚCI

Propozycja typologii
modeli znaczeń wiedzy religijnej
na przykładzie
Korespondencyjnego Kursu Biblijnego

WYŻSZA SZKOŁA FILOZOFICZNO-PEDAGOGICZNA „IGNATIANUM”
WYDAWNICTWO WAM
KRAKÓW 2011

© Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, 2011
ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków

Recenzenci

Prof. zw. dr hab. Andrzej Potocki OP

Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Korekta

Ewa Wieczorek

Projekt okładki i stron tytułowych

Jadwiga Mączka

978-83-7614-015-5 (Ignatianum)

978-83-7505-899-4 (WAM)

WYDAWNICTWO WAM

ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków

tel. 12 62 93 200 • faks 12 42 95 003

e-mail: wam@wydawnictwowam.pl

www.wydawnictwowam.pl

DZIAŁ HANDLOWY

tel. 12 62 93 254-255 • faks 12 43 03 210

e-mail: handel@wydawnictwowam.pl

KSIĘGARNIA INTERNETOWA

tel. 12 62 93 260, 12 62 93 446-447

faks 12 62 93 261

e.wydawnictwowam.pl

Drukarnia Wydawnictwa WAM

ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1	
Dorosły i dorosłość	15
1.1. Stawanie się dorosłym	16
1.2. Dorosłość i religijność	37
Rozdział 2	
Dorosły w procesach edukacyjnych	55
2.1. Edukacja i uczenie się dorosłych	57
2.2. Edukacja religijna dorosłych	82
2.3. Korespondencyjny Kurs Biblijny formą edukacji religijnej dorosłych	90
Rozdział 3	
Metodologiczne założenia własnych badań nad edukacją religijną dorosłych ..	99
3.1. Teoretyczne podstawy strategii badawczych	101
3.2. Narracje inspiracją procesu badawczego	112
3.3. Od narracji do modelu	122
3.5. Metafory	134
Rozdział 4	
Moderacyjny i synergiczny charakter edukacji dorosłych	138
4.1. Oddziaływania moderacyjne i synergiczne	139
4.2. Konstruowanie modeli kształtowania dorosłości w wyniku oddziaływań wiedzy religijnej	144
Rozdział 5	
Oddziaływania dynamiczne. Modele „dworzec”	149
5.1. Dworzec metaforą dla rozumienia oddziaływań dynamicznych	149
5.2. Moderacje przyspieszające i synergie akceleracyjne	151
5.3. Model z synergią akceleracyjną	157
5.4. Moderacje spowalniające i synergie retardacyjne	161
5.5. Model z synergią retardacyjną	168
5.6. Moderacje osłabiające i synergie dyssypacyjne	171
5.7. Model z synergią dyssypacyjną	178
5.8. Moderacje i synergie aktywacyjne	181
5.9. Model z synergią aktywacyjną	186
Rozdział 6	
Oddziaływania konstytutywne. Modele „laboratorium”	194
6.1. Laboratorium metaforą dla rozumienia oddziaływań konstytutywnych ..	194
6.2. Moderacje i synergie warunkujące	197
6.3. Model z synergią warunkującą	204
6.4. Moderacje cząstkowe i synergie parcjalne	208

6.5. Model z synergią parcjalną	214
6.6. Moderacje łączne i synergie koniunkcyjne	218
6.7. Model z synergią koniunkcyjną	223
6.8. Moderacje bazowe i synergie istotowe	227
6.9. Model z synergią istotową	235

Rozdział 7

Oddziaływania organizujące. Modele „galeria”	240
7.1. Galeria metaforą dla rozumienia oddziaływań organizujących	240
7.2. Moderacje i synergie harmonizujące	242
7.3. Model z synergią harmoniczną	249
7.4. Moderacje celowościowe i synergie teleologiczne	252
7.5. Model z synergią teleologiczną	257
7.6. Moderacje ograniczające i synergie zachowawcze	261
7.7. Model z synergią zachowawczą	266

Rozdział 8

Oddziaływania operacyjne. Modele „szachy”	273
8.1. Szachy metaforą dla rozumienia oddziaływań operacyjnych	274
8.2. Moderacje decyzyjne i synergie behawioralne	276
8.3. Model z synergią behawioralną	281
8.4. Oddziaływania sytuacyjne i synergie reaktywne	284
8.5. Model z synergią reaktywną	290
8.6. Oddziaływania obronne i synergie defensywne	292
8.7. Model z synergią defensywną	298

Rozdział 9

Oddziaływania sytuacyjne. Modele „ekspedycja”	304
9.1. Ekspedycja metaforą dla rozumienia oddziaływań sytuacyjnych	304
9.2. Moderacje wyróżniające i synergie selektywne	306
9.3. Model z synergią selektywną	312
9.4. Moderacje dostosowawcze i synergie adaptacyjne	315
9.5. Model z synergią adaptacyjną	322
9.6. Moderacje poprawiające i synergie korekcyjne	325
9.7. Model z synergią korekcyjną	331

Rozdział 10

Oddziaływania następne. Model „artysta”	337
10.1. Artysta metaforą dla rozumienia synergii addytywnych	337
10.2. Synergie addytywne	339
10.3. Model z synergią addytywną	346

Zakończenie	351
-----------------------	-----

Bibliografia	360
------------------------	-----

Spis tabel. Spis rycin	327
----------------------------------	-----

Indeks rzeczowy	379
---------------------------	-----

Wstęp

Człowiek nieustannie pytał i pyta siebie oraz innych o potrzebę uczenia się. Swoje odpowiedzi ujmował kiedyś w postaci powiedzeń i przysłów wyjaśniających rangę uczenia się przez całe życie, a współcześnie ujmuje je w koncepcje i teorie. Dla człowieka dorosłego nie tyle ważne są same teorie nauczania i uczenia się, ile bardziej odkrywanie znaczenia wiedzy dla codziennego życia i możliwości jej zdobywania poza powszechnie uznanymi formami i obszarami aktywności edukacyjnej. Dzieje się tak głównie dlatego, że do funkcjonowania w rzeczywistości „zmian, które stworzyły nowoczesny świat”¹ i brania za nią odpowiedzialności nie sposób przygotować się na wzór życia w społeczeństwach tradycyjnych². Antoni Giddens wyjaśnia, że „żyjemy w epoce ogromnych przeobrażeń społecznych. Na przestrzeni zaledwie dwóch stuleci nastąpiło wiele zmian społecznych, które obecnie raczej przyspieszyły, niż zwolniły tempo. Zmiany te, których kolebką jest Europa Zachodnia, mają dzisiaj zasięg globalny. Spowodowały całkowity rozkład form organizacji społecznej, w jakiej rodzaj ludzki żył przez tysiące lat dotychczasowej historii”³.

W odkrywaniu swojego miejsca w świecie dorosłych nie chodzi o prostą adaptację i radzenie sobie z problemami codziennego życia, ale o znalezienie w nim szansy na rozwój, na sensowne życie. Człowiek dorosły otrzymał zatem zadanie, by nie tylko pytać o sens swej codzienności, lecz przede wszystkim ów sens odkrywać. Oznacza to również, że w osiągnięciu dorosłości osoba nie może i nie powinna pozostać sama, gdyż odkrywanie owego sensu dotyczy nie tylko jego jako jednostki, ale przede wszystkim jego (choć bardzo indywidualnego) miejsca w szeroko rozumianej społeczności⁴.

¹ A. Giddens, *Socjologia. Zwięzłe, lecz krytyczne wprowadzenie*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 13-14.

² E. Dubas, *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*, w: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Wyd. UMK, Toruń 2001, s. 77-87.

³ A. Giddens, *Socjologia. Zwięzłe, lecz krytyczne wprowadzenie*, dz. cyt., s. 14.

⁴ M. Sińczuch, *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Wyd. Uniwersytet Warszawski Instytut Socjologii, Warszawa 2002.

Sytuacja ta rodzi w dorosłym konieczność i potrzebę szeroko rozumianego uczenia się. Przekonanie to nie jest jednak tylko wynikiem analiz rzeczywistości społecznej. U jego podstaw leży zdecydowanie nowe rozumienie dorosłości i rozwoju⁵. Towarzyszy mu przekonanie, że dorosłym człowiek ciągle się staje, a rozumienie jest jego podstawową strukturą istnienia. Obok konieczności osiągania coraz to nowych kompetencji zawodowych i społecznych człowiek staje wobec pytań o cel, sens, wartość i jakość swojego życia. Zachęca to do poszukiwania nowych obszarów uczenia się dorosłych i co więcej, pokazuje również, że wiele z już istniejących obszarów uczenia się potrzebuje „nowego” uzasadnienia.

Różne dziedziny proponowane przez edukację dorosłych wychodzą naprzeciw tym oczekiwaniom zarówno w teorii, jak i w praktyce⁶. Wyraźnie jednak brakuje w nich odniesień do treści religijnych⁷. Kiedy więc w roku 1993 zaczęły napływać pierwsze zgłoszenia uczestnictwa w Korespondencyjnym Kursie Biblijnym⁸ nikt wówczas nie pomyślał, że zaproponowana wówczas forma studiowania Biblii wywoła pytania odno-

⁵ Potrzeba wyodrębnienia stadium rozwojowego określanego jako „wkraczanie w dorosłość” znajduje coraz to nowe uzasadnienia w badaniach i klasycznych teoriach opisujących rozwój człowieka. Nabiera ono znaczenia zarówno dla indywidualnej biografii jednostki, jak i jej funkcjonowania w społeczności. Zob. E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wyd. PWN, Warszawa 2011.

⁶ Tadeusz Aleksander, wprowadzając w problematykę I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego, przypominał, że *oświata dorosłych to działania służące nie tylko pojedynczemu człowiekowi, a konkretnie wspieraniu jego wielokierunkowego rozwoju. Jest ona także instrumentem rozwoju społecznego, strategią przeciwdziałania zagrożeniom i pobudzania pożądanej aktywności oraz twórczej innowacyjności*. T. Aleksander, *Zagajenie I Zjazdu Andragogicznego*, w: *I Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny. Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, t.1, pr. zb. pod red. T. Aleksandra, Wyd. ITE, Radom 2010, s. 13.

⁷ Lukę tę dostrzegła Eugenia Anna Wesołowska, prezentując stan badań oświaty dorosłych w Polsce. Zob. E.A. Wesołowska, *Stan badań oświaty dorosłych w Polsce*, „Edukacja Dorosłych” 1994 nr 3, s. 28; A. Potocki, *Polska katecheza dorosłych – z projektów i doświadczeń*, „Edukacja Dorosłych” 2002 nr 1, s. 35; *Wychowanie religijne w polskich przemianach. Studium socjologiczno-pastoralne*, Wyd. UKSW, Warszawa 2007, s. 341. Podobną sytuację można zauważyć, czytając propozycje zakresów tematycznych nieformalnego kształcenia dorosłych. Zob. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Wychowanie przedszkolne i niezawodowe kształcenie dorosłych jako istotne etapy procesu uczenia się przez całe życie w Europie*, Oprac. M. Górowska-Fells, E. Kolasinińska, A. Smoczyńska, Publikacja internetowa 2007, <http://www.eurydice.org.pl/files/wpnknd.pdf>, s. 15.

⁸ Jest to polska wersja Österreichisches Bibelwerk Diözesanstelle Linz. Pomyślną polską wersją kursu jest ks. prof. dr hab. Zbigniew Marek SJ, który go zorganizował i do dnia dzisiejszego nim kieruje. Zob. *Kurs Biblijny. Zeszyt 1*, Wyd. WAM, Kraków 2001, s. 5. Pełna nazwa kursu w niniejszej publikacji będzie wyrażana skrótem KKB, albo słowem „Kurs”.

szące się nie tyle do wiedzy religijnej, co bardziej do jej związków z życiem dorosłego. Pierwsze pytania, zadziwienia, może nawet zachwyty pochodziły z pobieżnych obserwacji czynionych podczas rejestracji kandydatów, sprawdzania nadsyłanych zadań, analizy prac zaliczeniowych i wreszcie listów kierowanych do Kierownika Kursu, które uczestnicy przysyłali najczęściej wraz z wypełnionymi kartami pracy. Problematyka w nich poruszana koncentrowała się wokół uczenia się dorosłych opartego o źródła religijne. Zrodziło to pytania nie o to, czy dorosły może, chce i powinien się uczyć, lecz czy dorosłemu żyjącemu w ponowoczesności potrzebna jest wiedza religijna i czemu może ona służyć? Czemu może służyć sam proces poznawania przez dorosłego treści religijnych? Jakie znaczenie posiada wiedza religijna dla codzienności⁹ dorosłego? Tymi spostrzeżeniami dzielili się między sobą na bieżąco organizatorzy Kursu i to z nich zrodziła się idea podjęcia badań nad Korespondencyjnym Kursem Biblijnym, do których w pierwszej kolejności zaproszeni zostali aktualni uczestnicy Kursu.

Do bieżącej „wysyłki” materiałów dydaktycznych dołączony został kwestionariusz i list Kierownika Kursu z prośbą o jego wypełnienie¹⁰. Nadesłane wypowiedzi nie pozostawiały wątpliwości – Kurs domaga się rzetelnej analizy naukowej, nie tyle co do jego treści i formy, co raczej w odniesieniu do tych obszarów życia, w których przychodzi funkcjonować jego uczestnikom¹¹. Wątki poruszane przez respondentów wywoływały „burzę py-

⁹ Bernhard Waldenfels w poszukiwaniu znaczenia wyrażen: „*dzień powszedni*” i „*codziennosc*” wskazuje na ich odniesienia w klasycznej myśli greckiej, w której „*codziennosc* oznacza, po pierwsze, strukturę doświadczeń, którą Grecy nazywali zwyczajem (*ethos*), a obejmującą to wszystko, co zwykle mówimy, myślimy, czynimy i czujemy, *Codziennosc* oznacza, po drugie, pewien poziom doświadczeń i jest bliska temu, co Arystoteles nazywał doświadczeniem (*empeiria*) i odróżniał od praktycznego rozsądku (*techné*) i uzasadnionej wiedzy (*epistémé*). *Godziennosc* to, po trzecie, pewna szczególna sfera przestrzeni doświadczeń. B. Waldenfels, *Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu*, w: *Świat przeżywany*, pr. zb. pod red. Z. Krasnodębskiego i K. Nellena, Wyd. PIW, Warszawa 1993, s. 107-108. To w tych obszarach wiedza religijna jest zdobywana i znajduje swe zastosowanie. W rozumieniu niniejszej pracy codzienność urzeczywistnia się poprzez zadania nazywane życiowymi lub dorosłości.

¹⁰ W grudniu 2006 r. uczestnicy kursu zostali poproszeni o odpowiedź na trzy pytania: Co zdecydowało o uczestnictwie w Korespondencyjnym Kursie Biblijnym, co wartościowego wnosi kurs w codzienne życie oraz jakie są negatywne aspekty uczestnictwa w Kur-sie? Wysłano 180 kwestionariuszy i otrzymano zwrotnych informacji 48. Dla zapewnienia anonimowości do listów dołączone zostały koperty z adresem zwrotnym autorki niniejszej publikacji.

¹¹ Wyniki analiz prowadzonych nad nadesłanymi materiałami zawarte są w następujących publikacjach autorki: *Korespondencyjny Kurs Biblijny obszarem edukacji religijnej doro-*

tań” i nie była to „burza w szklance wody” ani też nie następowała po niej upragniona cisza. Uznano je za okoliczności sprzyjające przeprowadzeniu badań. Wypowiedzi uczestników zrodziły przekonanie, że jest potrzeba podjęcia badań nad edukacją religijną dorosłych i w konstruowaniu tego procesu powinny uczestniczyć osoby, które doświadczyły tej formy zdobywania wiedzy. Dlatego w pierwszej kolejności zwrócono się do absolwentów Kursu, którzy chętnie i szybko odpowiedzieli na to zaproszenie.

Do organizatorów zaczęły napływać listy od absolwentów KKB¹². Ich autorzy to najczęściej osoby w okresie późnej dorosłości, deklarujące się jako osoby religijnie wierzące¹³. Opisywane w nich związki pomiędzy wiedzą religijną i przeżywaną codziennością kierowały uwagę w stronę ponowoczesności – rzeczywistości naznaczonej szybkimi zmianami i brakiem jasno określonych kryteriów działania. Sytuacje, fakty, refleksje, które nadesłali respondenci, zdecydowały o całym procesie badawczym, a w konsekwencji o stylu tej książki. Dlatego już we wstępie (w miejsce uporządkowanego wyłożenia założeń i celów, problemów i sposobów ich rozwiązywania) przedstawiona zostanie pokrótce zawartość książki, z nadzieją, że treści te od początku zachęcą Czytelnika do stawiania pytań, a dalsza lektura zainspiruje do poszukiwania własnych na nie odpowiedzi. Jest to swego rodzaju zaproszenie do włączenia się w proces poszukiwań badawczych, który towarzyszył powstaniu tej książki. Do podjęcia takiego dialogu autorka została sprowokowana przez absolwentów Kursu. To analizy ich opowieści o życiu (a nie, mniej lub bardziej znane, współczesne koncepcje interpretacji życia społecznego) rodziły coraz to nowe pytania i wyznaczały obszary badań.

Pytania rodzące się podczas refleksji nad listami absolwentów KKB domagały się namysłu nad podstawową kategorią andragogiczną, jaką stanowi dorosłość. Problematyce rozwoju dorosłego i czynnikom z nią związanym poświęcony jest pierwszy rozdział książki. Ukazany został w nim

słych, w: *Pedagogika wiary*, pr. zb. pod red. A. Hajduka, J. Mólki, Wyd. WSFP „Ignatianum” WAM, Kraków 2007, s. 473-488; *Dorosłość kształtowana przez Biblię*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1/2009, s. 11-21; *Korespondencyjny Kurs Biblijny – forma poradnictwa egzystencjalnego*, w: *Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców*, pr. zb. pod red. D. Zielińskiej-Pękał, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009, s. 79-97.

¹² Nadesłane listy stały się podstawą konstruowania procesu badawczego. Jego poszczególne etapy zostały opisane w rozdziale trzecim.

¹³ Uczestnicy KKB stanowią grupę badawczą dla prezentowanych analiz. Nie oni jednak, lecz to, w jaki sposób kształtują oni swoją obecność w świecie dorosłych jest przedmiotem badań. Dlatego pominięto w niniejszej publikacji charakterystykę uczestników tej formy kształcenia religijnego. Stanowią oni przedmiot odrębnych badań i analiz.

proces stawania się dorosłym w możliwie holistycznym ujęciu. Andragogika, doceniając dynamiczne rozumienie dorosłości, odwołuje się do szeregu koncepcji, ukazując wielowymiarowy charakter rozwoju dorosłego. Z perspektywy uczestników KKB ukazanie tej różnorodności postrzegania dorosłości jest jeszcze o tyle ważne, że pozwala dostrzec także dynamikę, jaka zachodzi w obszarze przeżywanej religijności i wiary. To od przyjętego rozumienia dorosłości zależy w dużej mierze także widzenie dorosłego w jego perspektywie religijnej. Ogląd zmian w ogólnym rozwoju ułatwia rozumienie dynamiki wiary i prowadzi do uznania, że podobnie jak dokonuje się rozwój dorosłego w różnych dziedzinach jego życia, adekwatnie rozwój wiary trwa przez całe życie. Co więcej, jest on uzależniony od wielu czynników osobistych i społeczno-kulturowych, a nawet politycznych. Dlatego uznano za nieodzowne pokazanie, w jakich warunkach absolwenci Kursu, dziś w zdecydowanej większości osoby w późnej dorosłości, osiągnęli dorosłość i przeżywali pierwsze jej okresy, jak realizowali w nich swoje życiowe zadania¹⁴.

Przedstawienie cech dorosłości nie stanowi w niniejszej publikacji bynajmniej próby stworzenia optymalnej sylwetki dorosłego, lecz zaproszenie do refleksji nad bogactwem tego najdłuższego okresu życia. Pokazuje również, że dorosły zostaje przymuszony (wewnętrznie lub/i zewnętrznie) do poszukiwania wsparcia w zmaganiu się z codziennością, ale też coraz częściej zdaje sobie sprawę, że w realizacji swojej dorosłości tego wsparcia potrzebuje i poszukuje. Jedną z ofert, jakie spotyka, jest zaproszenie, a może wymóg uczenia się. Należy przy tym zaznaczyć, że ponowne postawienie się dorosłego (nawet zupełnie dobrowolne i świadome) w roli ucznia jest również dla wielu sytuacją nową. Rzeczywistość ta skłania andragogikę do poszukiwania takich rozwiązań, które tę sytuację (niekoniecznie komfortową dla dorosłego), mogłyby czynić przyjazną i satysfakcjonującą. Być może dlatego coraz bardziej widoczny staje się zwrot w stronę całożyciowego uczenia się dorosłych. Nie oznacza to jednak, że dorośli nie mają po-

¹⁴ Powstaje przy tym kwestia terminologiczna, która odnosi się do terminu „zadania dorosłości”. „Zadanie” spełnia kryteria czynu złożonego, które opisuje Tadeusz Kotarbiński. Stwierdza on, że *zespół czynności współczesnych (czyli takich, że każda z każdą ma część przynajmniej chwili wspólną) a wchodzących w skład czynu złożonego nazwiemy akordem działań, zespół czynności następczych (choćby zazębiających się kolejno częściami swych chwil) a wchodzących w skład czynu złożonego nazwiemy pasmem działań. Pasma akordów czynów wreszcie nazwiemy spłotem działań*, T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1975, s. 74.

trzeby korzystania z ofert aktywności edukacyjnej¹⁵. Respondenci, opisując wydarzenia, które wiążą się w ich rozumieniu z uczestnictwem w KKB, jednocześnie wskazują na Kurs (jego założenia, cele, formę, organizatorów) jako istotny czynnik wspomagający ich obecność w społeczności dorosłych. Oznacza to, że w podjętych analizach te dwa procesy (edukacja i uczenie się) opisywane są niemal równolegle¹⁶. Dlatego w prezentacji problematyki dotyczącej dorosłości i uczenia się uwzględniono także charakterystykę kształcenia dorosłych w zakresie treści religijnych, do którego należy zaliczyć także KKB. Przedstawione powyżej kwestie podejmuje rozdział drugi.

Analiza literatury w zakresie koncepcji dorosłości i uczenia się pozwoliła spojrzeć na Korespondencyjny Kurs Biblijny jako interesujące, a jednocześnie niepodjęmowane w badaniach andragogicznych zjawisko uczenia się dorosłych. Uświadomiła jednocześnie, że refleksja nad tą formą kształcenia religijnego domaga się analiz w kontekście codzienności jego uczestników. Wyzwanie to stanowiło podstawę konstruowania procesu badawczego, a następnie jego realizacji. Badania nad obecnością w społeczności dorosłych podejmujących edukację religijną stanowią próbę refleksji nad ich „głosem”¹⁷. Wypowiedzi absolwentów KKB informują o możliwości wykorzystania wiedzy zdobytej podczas studiowania Biblii w realizacji zadań życiowych. Przy czym nie chodzi o odniesienie do pojedynczych zadań (choć i takie mają miejsce), lecz o rozumienie życia jako zadania¹⁸. Dlatego w proponowanych rozważaniach zadania dorosłości nie są analizowane w poszczególnych okresach życia, lecz w obszarach codzienności dorosłego, które wskazali autorzy narracji (zadania rodzinne, zawodowe, społeczne, egzystencjalne)¹⁹.

¹⁵ Niezawodowe kształcenie dorosłych jest w Europie uznawane za istotny etap procesu uczenia się przez całe życie. Zob. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, *Wychowanie przed-szkolne i niezawodowe kształcenie dorosłych jako istotne etapy procesu uczenia się przez całe życie w Europie*, dz. cyt.

¹⁶ Zgromadzony materiał domaga się teoretycznej refleksji nad uczeniem się dorosłych oraz edukacją i bynajmniej nie są one uważane za tożsame. Zob. M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009, s. 22-26.

¹⁷ Zob. R. Usher, J. Bryant, R. Johnston, *Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych (perspektywa postmodernistyczna)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001 nr 2(14), s. 8.

¹⁸ E. Sujak, *Życie jako zadanie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1978.

¹⁹ Jest w tym podziale, nawet jeżeli odległe, odniesienie do tego, co Hilary Rose nazywa „pracą emocjonalną”. Zob. T. Benton, I. Craib, *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, Wyd. DSW, Wrocław 2003, s. 172-174.

Wieloetapowa²⁰ praca nad nadesłanymi narracjami pokazała, że dorosły może doświadczać różnego rodzaju oddziaływań wiedzy religijnej na zadania dorosłości. Na podstawie analizy zgromadzonego materiału badawczego określono 18 kategorii wpływów wiedzy religijnej na zadania dorosłości, które utworzyły pięć typów oddziaływań. Jedno z oddziaływań okazało się odmienne od pozostałych ze względu na dostrzeżone w nim cechy metaoddziaływania.

Przeprowadzone analizy i poczyniona refleksja pozwoliły wyróżnić oddziaływania o charakterze moderującym zadania dorosłości oraz takie, które charakteryzują się pojawianiem nowej jakości. Te drugie zostały określone jako oddziaływania synergiczne. Sposoby obecności dorosłego doświadczającego oddziaływania treści religijnych na zadania dorosłości zostały zilustrowane modelami (może lepiej „konstruktami”)²¹ na podstawie narracji, w których dostrzeżono synergie. W ich tworzeniu i analizie istotną rolę odegrało zastosowanie metafor²², które pozwoliły rozumieć sytuację autorów narracji w nowy sposób. W wyniku tych procesów powstała propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej w realizacji zadań dorosłości. Następnie, korzystając ze wskazań wygenerowanych w procesie modelowania strukturalnego, dokonano analizy obecności i działania jednostki na tle społeczności doświadczającej tych samych oddziaływań

²⁰ Etapy dochodzenia do poszczególnych problemów badawczych i sposoby ich rozwiązywania stanowią treść rozdziału trzeciego.

²¹ Pojęcie „konstrukt”, a dokładniej „konstrukt osobisty” w swojej teorii zastosował Georg Kelly, przyjmując, że jest to sposób postrzegania, konstruowania lub interpretowania zdarzeń. Przy czym teoria ta nie stanowi odniesień dla prowadzonych analiz, wykorzystane z niej zostały tylko cechy, jakie przypisuje G. Kelly pojęciu konstrukt. Do opowiedzenia się za określeniem konstrukt dla graficznego przedstawienia analizowanej rzeczywistości przemawia to, że ich podstawą są dokonane interpretacje narracji. Jednak w przyjętej przez Kelley’ego definicji konstrukty nie przedstawiają relacji pomiędzy wyodrębnionymi elementami rzeczywistości. Ten relacyjny charakter posiadają natomiast modele, co umożliwia opisanie (zamodelowanie) w przybliżony sposób jakiś aspekt rzeczywistości. Z kolei, według Alfreda Schütza konstrukty to *zbiory abstrakcji, generalizacji, formalizacji, idealizacji specyficzne dla poszczególnych poziomów organizacji myślenia*. Definicja ta nie wyklucza zatem relacyjności. W prowadzonych analizach stosuje się zamiennie te określenia. Zob. A. Brodziak, E. Nałęcz-Wąsowska, M. Ryś, E. Nowakowska, *Teoria konstruktów osobistego*, „Przegląd Lekarski” 50(1993)11-12, s. 341; J. Karpiński, *Przyczynowość w badaniach socjologicznych*, PWN, Warszawa 1975, s. 91-93; A. Schütz, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, w: *Kryzys i schizma w socjologii*, pr. zb. pod red. E. Mokrzyckiego, Wyd. PIW, Warszawa 1984, s. 139.

²² Zastosowanie metafory w opisywanych badaniach przedstawione zostało w rozdziale 3.5.

treści religijnych. Za szczególnie ważny czynnik w realizacji zadań dorosłości uwzględniający treści religijne (zarówno w przypadku jednostki, jak i grupy) uznano kształtowanie własnej religijności. Jest to potrzeba na tyle często i wyraźnie wskazywana przez absolwentów KKB, że jego obecność wręcz każe pytać, czy potrzeba ta nie stanowi odrębnego zadania dorosłości – pomijanego w znanych dotychczas typologiach.

Próba ukazania dorosłego, który podjął się kształcenia religijnego i korzysta w realizacji życiowych zadań z wiedzy i umiejętności, a można w tym miejscu chyba już powiedzieć i mądrości, uzyskanych podczas studiowania Biblii, nie jest okazją do wygłaszania laudacji na cześć wiedzy religijnej i jej znaczenia w życiu dorosłego. Jest natomiast, przynajmniej w odczuciu autorki, zachętą do poszukiwania innych, zapomnianych bądź współcześnie niepopularnych obszarów codzienności, które pomogą dorosłemu uznać, że zdobyta w nich wiedza może kształtować ich życie.

Rozdział 1

Dorośli i dorosłość

Szybko zmieniająca się sytuacja życiowa człowieka sprawia, że nie ma on możliwości przygotowania się do realizacji zadań, przed którymi staje jako dorosły¹. Dlatego istotnym staje się pytanie o odniesienia dorosłego względem zadań, które przychodzi mu realizować. Szczególnie ważne to pytanie wydaje się być dla osób religijnie wierzących, gdyż w obliczu upadku wielkich narracji², to, co rodziło poczucie bezpieczeństwa, podlega przewartościowaniu i zostaje wpisane w rzeczywistość szybkich i permanentnych zmian. Odnalezienie w niej swojego miejsca stawia dorosłego wobec konieczności i potrzeby uczenia się. Prezentację wybranych koncepcji rozwoju dorosłego i zmian w społecznym rozumieniu dorosłości zawiera niniejszy rozdział. Jego zadaniem jest pokazanie dynamiki stawania się dorosłym poprzez realizację powszechnie uznanych zadań tego okresu życia z uwzględnieniem obszaru, zwykle pomijanego w refleksji psychologicznej, socjologicznej czy andragogicznej, jakim jest dojrzewanie w wierze.

O człowieku można powiedzieć, że *nie tyle «jest», co «staje się»* poprzez swoje wybory, kierunki, w jakich podąża³. W przypadku dorosłego przekonanie to pociąga za sobą świadomość odpowiedzialności za życie, a w konsekwencji nieustanne „zderzanie się” z ryzykiem⁴. Owe stawanie się człowiekiem dokonuje się poprzez realizację zadań dorosłości, które w ciągu wieków przybierały różne formy i opierały się o różne zasady. Ponadto jedne były uznawane za priorytetowe, a inne za peryferyjne. Współczesne zain-

¹ Anna Gałdowa zauważa, że w społeczeństwach podtrzymujących tradycje kulturowe podjęcie określonej roli społecznej zawsze poprzedzone było odpowiednim przygotowaniem, gwarantującym właściwe jej pełnienie. A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek*, Wyd. UJ, Kraków 2000, s. 44.

² J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Wyd. Fundacja Aletheia, Warszawa 1997, s. 67-77.

³ J.A. Kłoczowski, *Otwarty zamknięty, byle nie rozmyty*, „List” 7-8/2009.

⁴ Współczesne określenie „społeczeństwo ryzyka” wyraźnie o tym świadczy. Zob. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka*, Wyd. Scholar, Warszawa 2004.

interesowanie dorosłością jest próbą określenia specyfiki tego okresu, w tym pokazania, że człowiek dorosły nie jest jedynie dojrzałym dzieckiem. Można wręcz mówić o swego rodzaju odwróceniu sytuacji sprzed dwustu laty, kiedy to rozwój takich dyscyplin naukowych, jak pedagogika, psychologia, socjologia zainicjował inne od powszechnie wówczas obowiązującego myślenia, zainteresowanie dzieckiem, że dziecko to miniatura dorosłego⁵. Proponowane koncepcje opisu dorosłości zmierzają do pokazania, że wejście w dorosłość to nie strata młodości, lecz otwarcie się na nowe możliwości. Jednostka w poszczególnych okresach dorosłości staje przed nowymi zadaniami, ale też i nową szansą czynienia swego życia coraz bardziej szczęśliwym.

1.1. Stawanie się dorosłym

Dorosłość przez wiele lat, a może i wieków, traktowana była jako pewien stan społeczny. Teoretycy definiujący dorosłość jako stan, przyjmują różne kryteria związane z funkcjonowaniem społeczeństwa, których spełnienie upoważnia do określenia człowieka mianem dorosłego. W tych kategoriach dorosłość definiowana była jako pewna część *cyklu życia jednostki, która następuje po zakończeniu procesu wzrastania i biologicznego dojrzewania organizmu do pełnienia istotnych funkcji życiowych*⁶. Mogą to być zarówno funkcje związane z pracą zawodową, obowiązkami rodzinnymi, odpowiedzialnością za szerszą społeczność, jak i uczestnictwem w edukacji. Próby zdefiniowania dorosłości przyjmujące ją jako pewien stan, określają warunki, które należy spełnić, by orzec o statusie dorosłości. Przez wiele dziesięcioleci formułowano pięć podstawowych kryteriów, które decydowały o uznaniu człowieka za osobę dorosłą. Były nimi: ukończenie szkoły, opuszczenie domu rodzinnego, rozpoczęcie kariery zawodowej, małżeństwo oraz rodzicielstwo⁷.

⁵ L.R. Aiken, *Human development in adulthood*, Wyd. Springer-Verlag New York, 2007, s. 3nn; D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, w: *Pedagogika, t.3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, pr. zb. pod red. B. Śliwerskiego, Wyd. GWP, Gdańsk 2006, s. 133-144.

⁶ Traktując dorosłość jako stan społeczny, wskazuje się na wiek, który ten okres życia człowieka rozpoczyna. Zwykle uznaje się, że dorosłość osiąga się w wieku 18-22. Zob. M. Tyszkowa, *Rozwój człowieka dorosłego w świetle wybranych koncepcji teoretycznych psychologii*, „Oświata Dorosłych” 1987 nr 2, s. 67.

⁷ M.J. Shanahan, E.J. Porfeli, J.T. Mortimer, L.D. Ericson, *Subjective Age Identity and the Transition to Adulthood. When Do Adolescents Become Adults?*, w: *On the frontier of adulthood: theory, research, and public policy*, pr. zb. pod red. R.A. Settersten, F.F. Furstenberga, R.G. Rumbaut, Wyd. University of Chicago Press 2005, s. 225.

W warunkach ogromnych różnic ekonomicznych, społeczno-ustrojowych i kulturowych wręcz niemożliwe jest wskazanie takiego stanu społecznego, który byłby wspólny wszystkim ludziom dorosłym. Ten sposób definiowania dorosłości odpowiadał być może społeczeństwom tradycyjnym, które wręcz były określane jako zamknięte, a więc i bardziej statyczne⁸.

W społeczeństwach określanych jako tradycyjne człowiek funkcjonuje według statusów opartych na naturalnych cechach, takich jak wiek czy płeć. To one wyznaczają sposób i zakres jego działania społecznego, zawężonego najczęściej do mikrospołeczności, która respektuje wspólne systemy wartości i wierzenia oraz posiada takie same wzorce zachowań⁹. Oznacza to, że role społeczne są jednoznacznie opisane i przypisany jest im ważny status społeczny. Za dorosłego uznawany jest ten, kto „dorósł” do wymagań stawianych przez społeczeństwo. Dorosły, funkcjonując w tak zorganizowanym społeczeństwie, przestrzega zastanych norm i wartości społecznych, przygotowując młodsze pokolenia do życia według nich, kontrolując ich proces dorastania i inicjacji w świecie dorosłych. Wzorce zachowań indywidualnych i społecznych są przekazywane z pokolenia na pokolenie i internalizowane na drodze socjalizacji. Własny rozwój jednostki włączony jest w dobro społeczności, w której realizuje ona swoje życie. Życie społeczne porządkuje tradycja według reguł ontologicznych, a przeszłość nakłada się na przyszłość całym szeregiem „usankcjonowanych praktyk”. Tradycja wytwarza poczucie trwałości rzeczy, którego poznawczy aspekt jest, zazwyczaj pomieszany z moralnym, zgodnie z przekonaniem, że coś jest, jak jest, bo tak być powinno¹⁰. W takich strukturach dorosły radzi sobie z codziennością na drodze przystosowania i konformizmu, co gwarantuje mu poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa¹¹. Jednak nawet w społeczeństwie precyzyjnie określającym standardy dorosłości znajdują się takie grupy ludzi, które z różnych powo-

⁸ Nie oznacza to, że w społecznościach tych nie doceniano zmian związanych z osiągnięciem dojrzałości. W społecznościach archaicznych poszczególne okresy życia charakteryzowano poprzez role społeczne. Z kolei oświecenie przyjęło kryteria formalne. Zob. A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek*, dz. cyt., s. 41-42.

⁹ Zob. J. Mariański, *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*, Wyd. KUL, Lublin 1990, s. 126-130.

¹⁰ Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wyd. PWN, Warszawa 2002, s. 68-69.

¹¹ Zob. E. Dubas, *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*, w: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Wyd. UMK, Toruń 2001, s. 78-79.

dów nie są w stanie sprostać owym legislacyjnym uwarunkowaniom¹². Poza tym rozwój psychologii i prowadzone przez nią analizy pełnego cyklu ludzkiego życia uświadamiają, że jednostka w okresie młodości nie jest w stanie przygotować się do wszystkich przyszłych życiowych wyzwań.

Niemożliwość jednoznacznego zdefiniowania dorosłości świadczy o tym, że pojęcie to posiada charakter wielowymiarowy i zawiera w sobie pierwiastek dynamizmu, który w poszczególnych obszarach dorosłego ukazuje perspektywę przekraczania dotychczasowych granic i możliwości. Wymiar rozwojowy dorosłości posiada charakter interdyscyplinarny i ujawnia się zarówno w obszarze badań biologicznych (wąskie rozumienie rozwoju), jak i społecznych. Ta szeroka perspektywa umożliwia wspomaganie dorosłego w osiągnięciu optimum rozwojowego¹³. Przekonanie o dynamicznym charakterze dorosłości występuje wyraźnie w ukazywaniu zmian zachodzących w poszczególnych aspektach życia człowieka. Jest to proces, który trwa, a nie stan, który trzeba znosić. Zmiany dokonują się w biologicznym wymiarze (człowiek podlega prawom starzenia, co rodzi nowe ograniczenia), ale także w dziedzinie ról i obowiązków. To ostatnie spostrzeżenie oznacza, że historia i kultura wywierają na dorosłego wpływ i modyfikują jego sposób postępowania. Tak rozumiana dorosłość staje się wyzwaniem, bodźcem, aby coraz bardziej rozwijać się i dojrzewać. Zachodzące w dorosłym zmiany ilustrują również przykłady z literatury¹⁴ i filmu¹⁵. One też wpłynęły na głębsze za-

¹² L.R. Aiken, *Human development in adulthood*, Wyd. Springer-Verlag, New York 2007, s. 2-3.

¹³ Zob. R. Pietrasinski, *Rozwój człowieka dorosłego*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s. 44-45.

¹⁴ Piotr K. Oleś, analizując rozwój człowieka dorosłego, przywołuje autorów klasyki literackiej, np. Josepha Conrada i jego wyznanie zawarte w przedmowie do „Smugi cienia”: *Celem tego utworu było przedstawienie faktów, które z pewnością były związane ze zmianami zachodzącymi w człowieku, kiedy młodość beztroska i żarliwa, przekształca się w bardziej świadomą i dominującą fazę dojrzalszego życia, które znajduje odbicie w przeżyciach głównego bohatera*. Podobnie T. Mann w opowiadaniu „Śmierć w Wenecji” czy A. Carpentier w powieści „Podróż do źródeł czasu”, E. Kazan w „Układzie”, czy A. Tayler w „Drabinie czasu” pokazują zaskakujące zmiany u człowieka u progu średniego wieku. Przykłady zmagania w połowie życia odnaleźć można również w twórczości W. Szekspira („Juliusz Cezar”, „Hamlet”, „Otello”, „Król Lear”, „Makbet”), A. Mickiewicza („Liryki lozańskie”), S. Becketta („Czekając na Godota”) i innych. Zob. P.K. Oleś, *Psychologia przełomu połowy życia*, Wyd. KUL, Lublin 2000, s. 11-13.

¹⁵ Jako typowe ekranizacje ukazujące przełom połowy życia przytaczane są: „Układ” E. Kazana, „Sposób bycia” wyreżyserowany przez Jana Rybkowskiego na podstawie powieści K. Brandysa oraz „Sultani westernu” Rona Underwooda. Zob. P.K. Oleś, dz. cyt., s. 14. Z kolei L. Miś, ukazując rozwój człowieka dorosłego w ujęciu D.J. Levinsona, przywołuje

interesowanie się dorosłością oraz doprowadziły do podejmowania badań nad rozwojem cykli życia osoby. Ich owocem są tworzone psychologiczne koncepcje rozwoju człowieka w dorosłości¹⁶.

W latach siedemdziesiątych XX wieku Daniel J. Levinson wypracował własny model cykli rozwoju człowieka dorosłego. Podjął w nim polemikę z powszechnymi wówczas poglądami o rozwoju osobowości i przebiegu ludzkiego życia. Periodyzację życia ludzkiego oparł na postrzeganiu życia jako pewnego odcinka w czasie. W swej koncepcji wyróżnił cztery wielkie struktury biopsychospołeczne, które występują w okresie życia jednostki i nazwał je erami lub porami życia. Trzy z nich (era II, III i IV) tworzą dorosłość: wczesną, wiek średni i późną dorosłość¹⁷. W jego rozumieniu poszczególne ery stanowią relatywnie stabilne etapy, w których jednostka buduje pożądane struktury dorosłości¹⁸. Wejście jednostki w każdą kolejną erę poprzedza krótszy od niej, ale stosunkowo długi (pięcioletni) okres pytań, ponownych ocen i częstych zmian, w którym dokonuje się zrozumienie i zamknięcie poprzedniej ery i zapoczątkowanie nowych struktur, które będą rozwijane w erze kolejnej¹⁹.

Struktura dorosłości jest dla D. Levinsona swoistym wzorcem aktywności człowieka²⁰. Wzorec ten wskazuje na jego związki z otoczeniem. Przyjęcie tego założenia pozwala uznać, że w każdym okresie struktura życia człowieka jest inna, a celem rozwoju osoby dorosłej jest ukształtowanie struktur

odcinek 39. popularnego w Polsce serialu „Przystanek Alaska”, w którym do głosu dochodzi cezura trzydziestego roku życia. Zob. L. Miś, *Ery i fazy w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, w: *Duchowy rozwój człowieka*, pr. zb. pod red. P. Sochy, wyd. UJ, Kraków 2000, s. 45.

¹⁶ Spośród wielu warto choćby wymienić propozycje Daniela Levinsona, Roberta Havigharta Erika H. Eriksona, Roberta Kegana, Paula Baltesa, a także polskich autorów: Józefa Kozieleckiego, Elżbiety Sujak, Kazimierza Dąbrowskiego, Marii Grzywak-Kaczyńskiej i innych. W niniejszym rozdziale zostały przedstawione elementy tych koncepcji, które uznano za istotne dla procesu uczenia się dorosłych, w tym dla uczenia się opartego o źródła religijne.

¹⁷ Zob. D. Levinson, *Toward a Conception of the Adult Life Course*, w: *Themes of Work and Love in Adulthood*, pr. zb. pod red. N. J. Smelser, E.H. Eriksona, Wyd. Harvard University Press 1980, s. 265-290.

¹⁸ Zob. K. Inkson, *Understanding Careers. The Metaphors of Working Lives*, Wyd. SAGE, London 2006, s. 58.

¹⁹ Zob. D.V. Day, S.J. Zaccaro, S.M. Halpin, *Leader development for transforming organizations*, Wyd. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2004, s. 162.

²⁰ Zwracając uwagę na aspekt socjologiczny, D. Levinson nie pokazuje przebudowy organizacji psychicznej człowieka, lecz wskazuje, że przebudowie ulega struktura życia podmiotu. Zob. Z. Łoś, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia*, Wyd. UWr, Wrocław 2010, s. 88.

życiowych w wymiarze socjokulturowym i osobistym²¹. Tak więc, według tego modelu, życie człowieka można przyrównać do powtarzającej się cyklicznie budowy realizowanej poprzez wykorzystywanie i przekształcanie istniejących struktur²². Dlatego za elementarną strukturę rozwoju przyjmuje D. Levinson fazę, którą definiuje przy pomocy stawianych przed sobą najbardziej charakterystycznych zadań rozwojowych²³.

Poza tym w propozycji D. Levinsona cenne jest nie tyle przypisanie zadań do poszczególnych okresów dorosłości, co zwrócenie przy ich pomocy uwagi na zróżnicowanie tego etapu życia, jakim jest dorosłość, gdyż realizacja tych samych zadań na kolejnych etapach życia człowieka dokonuje się w zupełnie odmienny sposób. Przy ich wypełnianiu jednostka poza zmianami osobowościowymi może wykorzystywać zdobyte wcześniej doświadczenia i możliwości, jakie daje nowa sytuacja osobista, społeczna czy zawodowa²⁴.

Na tę specyfikę wskazują użyte przez niego metafory i odniesienia, np. w odniesieniu do zadań zawodowych nazwanie poszczególnych faz dorosłości zgodnie z porami roku. Wczesna dorosłość charakteryzuje się elementami typowymi dla „wiosny” – to okres siewu; średnia dorosłość (lato) to czas wzrostu – „błyszczących sukcesów” lub straty i porażek oraz „jesień”, kiedy nadchodzi czas zbierania plonów, owoców z tego, co zostało zasiane wiosną i wreszcie zima, kiedy kariera zawodowa się kończy²⁵. Inną metaforą charakte-

²¹ Zob. L. R. Aiken, dz. cyt., s. 136.

²² R. Pietrański, *Rozwój człowieka dorosłego*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s. 58.

²³ Dla młodego dorosłego (wiek 17/22-39) są to: działalność zawodowa; zawarcie małżeństwa i utrzymanie rodziny; wytwarzanie i konfrontowanie z rzeczywistością swoich indywidualnych marzeń, co do miejsca w świecie dorosłych (tzw. „sen o życiu”); poszukiwanie mentora; próba odpowiedzi na pytanie: czy życie, które prowadzę jest takim, jakiego rzeczywiście chcę?; opuszczenie domu rodzinnego; tworzenie pierwszych, niezależnych struktur dorosłego życia. W okresie średniej dorosłości (lata 40-65): rozwiązanie kryzysu wieku średniego; szczyt kariery zawodowej; zjawisko „pustego gniazda”; oszacowanie i przeszacowanie przeszłości. Okres późnej dorosłości (powyżej 65 roku życia) to: przejście w stan spoczynku zawodowego; wypracowanie nowego układu równowagi między młodym (tym, co sprawne, energiczne) a starym (tym, co osłabione, nadwyżężone); radzenie sobie w nowej sytuacji finansowej; nowe zainteresowania; radzenie sobie z dylematami egzystencjalnymi. Zob. L. Miś, *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, art. cyt., s. 52-57. Należy przy tym zwrócić uwagę, że D. Levinson prowadził swoje pierwsze badania na Amerykanach w latach siedemdziesiątych minionego wieku i mimo że koncepcja ta jest pewnym wspólnym schematem, to nie oddaje w pełni rzeczywistości. Zob. K. Inkson, dz. cyt., s. 60.

²⁴ Zob. J. Demick, C. Andreoletti, *Handbook of adult development*, Wyd. Springer-Verlag, New York 2003, s. 433.

²⁵ Zob. K. Inkson, dz. cyt., s. 58-60.

rystyczną dla D. Levinsona jest „sen o życiu”²⁶. Wskazuje ona na teleologiczne aspekty dorosłości. W interpretacji tej metafory możliwe jest uwzględnianie czynników związanych z płcią, co pokazuje, że marzenia kobiet są bardziej złożone niż plany mężczyzn. Podczas gdy mężczyźni koncentrują się głównie na osiągnięciach zawodowych, „marzenia” kobiet ujawniają szerszy zakres. Dotyczą zarówno relacji interpersonalnych, jak i kariery zawodowej. Wnioski te są spójne z powszechnym postrzeganiem mężczyzn jako tych, którzy dużo bardziej prawdopodobnie niż kobiety kształtują swoją tożsamość w oderwaniu od rodziny i realizują cele poprzez własne osiągnięcia. Natomiast tożsamość kobiet o wiele bardziej ma swoje źródło w przywiązaniu i odpowiedzialności wobec osób, z którymi wchodzi w relacje interpersonalne²⁷.

Interpretacja zastosowanych przez D. Levinsona metafor w odniesieniu do sfery zawodowej i ról rodzinnych przez kobiety i mężczyzn odzwierciedla wzorce kulturowe. Pokazują one, że kobiety bardziej odczuwają konflikt, jaki rodzi się na styku funkcji pracownika, rodzica i małżonka. Konflikt ten jest znacznie większy we wczesnym okresie dorosłości, kiedy dzieci są małe i potrzebują stałej opieki niż w wieku średnim czy jeszcze późniejszym²⁸. Inną przestrzeń zachodzących w dorosłości zmian wskazanych przez D. Levinsona w poszczególnych fazach życia jest sfera przyjaźni. We wczesnej dorosłości relację przyjacielską pomiędzy osobami nazywa on „wzajemną świadomością” (*mutual awareness*). D. Levinson podkreśla, że w większości przypadków społeczne interakcje nie wychodzą poza wzajemność dwóch osób. Zwraca też uwagę, że w kolejnej fazie dorosłości ma miejsce okres zwany „wynurzającym się kontaktem” (*surface contact*). W okresie tym zachowania są określane poprzez normy społeczne. Charakteryzuje je przede wszystkim gotowość samootwarcia się na innych. Trzeci i finalny etap, nazwany „wspólnotowością” (*mutuality*) charakteryzuje się tym, że wzajemne relacje osób są bliskie i towarzyszą im uczucia i zachowania, takie jak: szczerowość czy emocjonalne wsparcie. Ten etap przyjaźni określanej jako głęboka, wyróżnia się tym, że człowiek wykracza poza powierzchowne relacje wynikające ze wzajemnych interesów czy stylów życia²⁹.

²⁶ „Sen o życiu” rozumiany jest przez D. Levinsona jako zbiór aspiracji, które służą realizacji życiowych celów. Zob. L.R. Aiken, dz. cyt., s. 115.

²⁷ Zob. tamże.

²⁸ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 457-459.

²⁹ L.R. Aiken, dz. cyt., s. 193. Według Andrzeja Tyszki, styl życia to *kulturowo uwarunkowany stopień i sposób zaspokajania potrzeb i realizowania aspiracji za pomocą możliwości i prerogatyw wynikających z zajmowanej pozycji ekonomicznej i społecznej*. Z kolei H.M.