

Agnieszka KOZERSKA

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

---

**Kontakt:** a.kozerska@ajd.czyst.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Model uczenia się w okresie późnej dorosłości. *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, 9, 81–95.

---

## Model uczenia się w okresie późnej dorosłości

### Streszczenie

W artykule opisany został model uczenia się człowieka w okresie późnej dorosłości. Model powstał w oparciu o przegląd literatury dotyczącej tematu uczenia się osób starszych, kształtowania mądrości w okresie późnej dorosłości oraz tematu pomyślnego starzenia się. W dużej mierze opiera się na teorii Petera Jarvisa, a także koncepcji mądrości autorstwa Moniki Ardelt.

**Słowa kluczowe:** uczenie się osób starszych, trzeci wiek, model uczenia się.

### *Doświadczenie życiowe jako kategoria andragogiki*

W dyskursach o edukacji osób dorosłych, a w szczególności o edukacji w okresie późnej dorosłości, jedną z centralnych kategorii pojęciowych staje się *doświadczenie życiowe*. Ranga tego pojęcia wzrosła w andragogice wraz z pojawieniem się idei całożyciowego uczenia się. Zdaniem Malewskiego (2013), wzrost znaczenia kategorii *doświadczenia życiowego* powoduje przesunięcie na drugi plan terminu *dorosłość* – dotychczas traktowanego jako fundament andragogiki, jako pojęcie decydujące o jej dyscyplinowej tożsamości. Wątek ten podjęty został także podczas dyskusji w trakcie obrad plenarnych IX konferencji Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (*Doświadczenie dorosłości współcześnie i w przeszłości – konteksty andragogiczne*, 19–20 maja 2016). Według Malewskiego (2013), na zmianę podejścia andragogów do kwestii dorosłości wpłynęła między innymi popularność perspektywy społeczno-kulturowej w badaniach nad edukacją dorosłych, zgodnie z którą uczenie się jest lokowane w praktykach społecznych, w światach społecznego uczestnictwa ludzi. Dla każdego człowieka edukacja (uczenie się) jest czymś odmiennym, bo światy

społecznego życia ludzi różnią się. Wyraźnie widać to, gdy porównamy, czym jest edukacja dla przedstawicieli różnych pokoleń, żyjących w różnych systemach społeczno-kulturowych. W badaniach Illerisa (2006, za: Malewski, 2013) każde pokolenie dysponuje innymi doświadczeniami życiowymi, co ma istotny wpływ na sposób rozumienia uczenia się oraz charakter uczenia się. Doświadczenie życiowe decyduje o możliwości uczenia się i rozwoju w ciągu całego życia człowieka (Malewski, 2013). Osoby starsze zwykle mają za sobą więcej doświadczeń życiowych w porównaniu do osób młodych, co ma implikacje edukacyjne. Uczenie się ma bowiem związek z biografią, jest uwarunkowane przez wcześniejsze doświadczenia.

Kategoria doświadczenia odgrywa ważną rolę w znanych teoriach uczenia się osób dorosłych, o czym pisze bardziej szczegółowo Bron (2006). Jedną z ważnych koncepcji podkreślających rolę doświadczenia w procesie uczenia się jest model stworzony przez Kolba (1984). W koncepcji tej nawiązuje się do prac Piageta, Lewina, Freire i przyjmuje się, że *de facto* każde uczenie się jest uczeniem się przez doświadczenie, jest procesem polegającym na przekształcaniu doświadczenia. Uczenie się rozumiane jako nabywanie lub transformacja doświadczenia jest też elementem teorii Mezirowa (1991). Mezirow tę transformację postrzega jednak przede wszystkim w wymiarze kognitywnym, co zostało zakwestionowane przez Jarvisa (2012), który uczenie się definiuje szerzej. Według tego autora uczy się cała osoba. Uczenie się zachodzi także w wymiarze działaniowym i emocjonalnym. Definicja uczenia się sformułowana przez Jarvisa brzmi następująco: jest to „kombinacja całożyciowych procesów, w ramach których osoba ciałem (geny, fizjologia, biologia) i umysłem (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, znaczenia, przekonania i odczucia) **doświadcza sytuacji społecznych**, których treść transformowana jest poznawczo, emocjonalnie lub praktycznie (lub poprzez dowolną kombinację tych wymiarów) oraz włączana w jednostkową biografię, powodując ciągłą przemianę (lub zwiększenie zakresu doświadczeń) osoby” (Jarvis, 2009, s. 25). W teorii Jarvisa uczenie się jest reakcją człowieka na pojawienie się dysjunkcji, będącej rozbieżnością pomiędzy tym, co aktualnie postrzegamy, z czym jesteśmy konfrontowani, a tym, co już wiemy na podstawie naszej wiedzy biograficznej. W przypadku pojawienia się dysjunkcji korygujemy nasze działanie, dostosowując je do nowej sytuacji. Czasami potrzebne korekty są drobne i nie powodują dezorientacji. W takich przypadkach pojawienie się dysjunkcji może nawet nie prowokować nas do stawiania pytań, korekta zachowania może odbywać się poza naszą świadomością. W przypadku kiedy dysjunkcja jest duża, zaczynamy stawiać pytania i świadomie uczyć się. Najwyższy poziom dysjunkcji jest przez Jarvisa nazwany nieusuwalną luką, sytuacją kryzysową. Jeżeli taką sytuację potraktujemy jak wyzwanie, prowadzi to do transformacji. Człowiek zmienia się pod wpływem owej sytuacji. Przy czym, w odróżnieniu od podejścia, jakie proponuje Mezirow w teorii transformatywnego uczenia się, Jarvis mówi nie tylko o transformacji

w sferze poznawczej, ale też dostrzega ją w sferze emocjonalnej i działaniowej. Warto też podkreślić spostrzeżenie Jarvisa, że sytuacja kryzysowa dotyczy nie tylko osoby jej doświadczającej, ale wszystkich osób z jej otoczenia. One też doświadczają w takich warunkach dysjunkcji, też się zmieniają, przechodzą transformację.

Uczenie się w oparciu o doświadczenie życiowe nie zawsze przynosi pozytywne dla osoby uczącej się skutki. Innymi słowy, nie zawsze podjęte próby poradzenia sobie z dysjunkcją kończą się powodzeniem. Na negatywne skutki uczenia się zwraca uwagę Brookfield (2003). Przykładem może być doświadczanie problemów emocjonalnych w sytuacji, w której to, co dotychczas było przyjmowane jako oczywiste, zostaje zakwestionowane w wyniku uczenia się. Zauważmy jednak, że brak reakcji osoby znajdującej się w sytuacji doświadczania dysjunkcji nie chroni jej przed potencjalnymi negatywnymi konsekwencjami, o których mówi Brookfield. Bierność jednostki w sytuacji kryzysowej nie jest bowiem zawsze równoznaczna z sytuacją nieuczenia się. Zdaniem Jarvisa (2012), w wyniku przedłużającej się sytuacji kryzysowej radzenie sobie przez unikanie prowadzi niekiedy do wytwarzania (uczenia się) nowych wzorów zachowania, które mogą też mieć niekorzystne dla jednostki konsekwencje.

### **Cel uczenia się w okresie późnej dorosłości: życie w harmonii z sobą i światem zewnętrznym**

Mówiąc o uczeniu się z doświadczenia życiowego, niektórzy autorzy podejmują też równoległe temat mądrości. Zdaniem Jarvisa (2011), mądrość jest połączeniem wiedzy i doświadczenia, które człowiek zdobywa w trakcie życia codziennego, i które są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Jak zauważa Thornton (1986, za: Ardel, 2000), w okresie dzieciństwa i wczesnej dorosłości stawiane są cele edukacyjne związane głównie z nabywaniem kompetencji, opanowaniem umiejętności społecznych i rozwiązywania problemów, natomiast cele edukacyjne w okresie starości są inne. Pożądanym rezultatem uczenia się w okresie późnej dorosłości jest mądrość i związana z nią umiejętność życia w harmonii z sobą i światem zewnętrznym. Mądrość jest przez niektórych badaczy kojarzona z wysokim poziomem rozwoju poznawczego (np. Pietrasinski 2001). Jednak przegląd piśmiennictwa na ten temat dokonany przez Kałużną-Wielobób (2014) dowodzi, że aktualnie badacze częściej skłonni są traktować to pojęcie szerzej. Rozwój poznawczy jest tylko jednym z czynników branych pod uwagę w rozważaniach na temat mądrości. Podkreśla się też znaczenie rozwoju emocjonalnego, społecznego, moralnego, duchowego, ale sam rozwój może okazać się niewystarczający do osiągnięcia mądrości (Kałużna-Wielobób, 2014, s. 74). Jednym ze sposobów rozpatrywania mądrości jako przedmiotu badań jest traktowanie tego pojęcia jako jakości, którą człowiek może nabywać

i rozwijać, i która w różnym stopniu jest przez ludzi posiadana (Kałużna-Wielobób, 2014).

Ardelt (2000), podejmując temat uczenia się w okresie późnej dorosłości, zauważa, że w tym okresie życia wzrasta znaczenie wiedzy opartej na mądrości oraz wyróżnia dwa rodzaje wiedzy: opartą na mądrości oraz wiedzę intelektualną. Ten drugi rodzaj wiedzy jest pomocny ludziom starszym w angażowaniu się w aktualne sprawy codziennego życia, zapobiega wykluczeniu społecznemu osób starszych. Jednak wraz z wiekiem często współwystępuje pogarszanie się funkcji poznawczych oraz wzrost znaczenia wiedzy opartej na mądrości. W wyniku analizy literatury przedmiotu, w szczególności analizy wielu koncepcji i definicji mądrości, Ardelt opisała różnice pomiędzy tymi dwoma rodzajami wiedzy. Przedstawię wybrane na podstawie lektury tego tekstu spostrzeżenia autorki. Przede wszystkim inne są cele związane ze zdobywaniem każdego z dwóch rodzajów wiedzy. Wiedza intelektualna jest ilościowa, związana z gromadzeniem informacji, odkrywaniem nowych prawd, zmienianiem rzeczywistości. Jest to rodzaj wiedzy w dużym stopniu zależny od zdolności poznawczych osoby poznającej. Wiedza oparta na mądrości jest jakościowa, związana z dążeniem do głębszego zrozumienia najistotniejszych zjawisk, dążeniem do akceptacji rzeczywistości, do zgody na istnienie w tej rzeczywistości niepewności, nieregularności, nieprzewidywalności. Wiedza intelektualna jest bezosobowa. Cechą charakterystyczną jest założenie o niezależności tego rodzaju wiedzy od osoby poznającej, dzięki czemu można się nią dzielić, korzystając na przykład z możliwości przedstawiania jej w formie tekstu pisanego. Natomiast wiedza oparta na mądrości jest osobista, społeczna, wiąże się z empatycznym rozumieniem. Ważne jest spostrzeżenie, że wiedza oparta na mądrości jest pozyskiwana przez doświadczenie, z czego wynika, że osoby starsze mają w tym zakresie przewagę nad młodszymi. Ponadto wiedza tego rodzaju jest ponadczasowa, ponieważ dostarcza uniwersalnych odpowiedzi na pytania dotyczące człowieka (np. Jak radzić sobie z cierpieniem? Jak stać się lepszym człowiekiem? Jaki jest cel i sens życia?). Wiedza oparta na mądrości umożliwia ocenę własnego zachowania i własnych interakcji z innymi w sposób obiektywny, biorąc pod uwagę różne perspektywy. Nie byłoby to możliwe bez autorefleksji, która jest koniecznym warunkiem powstania tej wiedzy. Nie byłoby to też możliwe bez pozostania otwartym na doświadczenie, w tym: doświadczenie czegoś dla jednostki negatywnego, nieprzewidywalnego, sprzecznego. Aby to osiągnąć, potrzebne jest zrównoważenie, spokój umysłu, do których można dążyć, w zależności od preferencji jednostki: przez modlitwę, medytację, techniki redukcji stresu. Jak zauważa Ardelt (2000, s. 781), osoby starsze mają większe szanse na osiągnięcie tego stanu w porównaniu do osób młodych, na przykład z tego powodu, że są już zwolnione z obowiązku utrzymywania rodziny i zarobkowania, dysponują większą ilością tak zwanego wolnego czasu. Z przeglądu literatury dokonanego przez Ardelt wynika ponadto wniosek, że osoby posiadające wiedzę opartą na mądro-

ści charakteryzują się mniejszym poziomem egocentryzmu i większą pokorą, co z kolei prowadzi do większego zainteresowania problemami innych osób, mniejszego przywiązywania wagi do własnego dobrego samopoczucia.

### Wybrane konceptualizacje pojęcia mądrości

Mądrość jest pojęciem trudnym do zdefiniowania. W literaturze funkcjonują co najmniej trzy perspektywy rozpatrywania mądrości (Kunzmann, 2004). Pierwsza z nich polega na ujmowaniu mądrości w aspekcie rozwoju osobowości w okresie dorosłości. W koncepcji Eriksona (2002) mądrość jest osiądana w ósmym stadium rozwoju człowieka, jest rezultatem starcia między rozpaczą a integralnością, jest zadaniem, jakie stoi przed człowiekiem w ostatniej fazie życia. Mądrość wiąże się w koncepcji Eriksona z odnalezieniem sensu i celu życia człowieka, akceptacją perspektywy własnej śmierci. Do perspektywy ujmującej mądrość w aspekcie rozwoju osobowości człowieka Kunzmann zalicza też podejście badawcze, jakie prezentują Wink i Helson (1997). Wyróżnili oni dwa typy mądrości: praktyczną i transcendentalną. Wyniki przeprowadzonej przez tych autorów analizy statystycznej danych będących efektem pomiaru mądrości praktycznej i transcendentalnej sugerują, że są to dwa odrębne typy mądrości. Mądrość praktyczna jest skorelowana między innymi z takimi zmiennymi, jak generatywność, empatia. Mądrość transcendentalna z kolei współwystępuje z intuicją, kreatywnością, otwartością na doświadczenia. Przy czym, na podstawie badań podłużnych, które przeprowadzili Wink i Helson (tamże), został zauważony wzrost poziomu mądrości praktycznej wraz z wiekiem. Nie przeprowadzono natomiast analogicznych badań podłużnych dla mądrości transcendentalnej. Jednakże późniejsze prace badawcze prowadzone między innymi przez jednego ze współautorów tych analiz (Wink, Dillon, 2002) pokazują, że niezależnie od płci, począwszy od wieku około 50 lat, rośnie poziom duchowości badanych osób. U kobiet ten wzrost jest szybszy niż u mężczyzn. Duchowość osób starszych jest uwarunkowana ich aktywnością religijną, cechami osobowości i obecnością negatywnych doświadczeń życiowych (tamże). Do grupy koncepcji rozpatrujących mądrość w aspekcie rozwoju osobowości dodałabym jeszcze koncepcję Ardelt (2003), która odwołując się do badań Clayton i Birren (1980), przyjmuje trójwymiarowy model mądrości. Na model ten składa się wymiar poznawczy (rozumienie sensu i znaczenia zjawisk i wydarzeń), refleksyjny (umożliwia rozpatrywanie zjawisk i wydarzeń z różnych perspektyw) i afektywny (wiąże się z rozumieniem innych ludzi, empatią). Komponent refleksyjny pełni istotną rolę, gdyż wpływa na rozwój dwóch pozostałych.

Drugi sposób rozumienia mądrości, który wymienia Kunzmann, to utożsamianie jej z osiągnięciem postformalnego rozwoju poznawczego (np. Labouvie-Vief,

1990). W koncepcji Labouvie-Vief (1990, za: Falewicz, 2015) mądrość pojawia się, gdy istnieje dialog pomiędzy sferą poznawczą, związaną z procesem przetwarzania informacji, i emocjonalną. Inaczej mówiąc, mądrość opiera się na współdziałaniu sfery *logos* (myślenia krytycznego) i *mythos* (myślenia refleksyjnego).

Z perspektywy trzeciej, zdaniem Kunzmann, mądrość jest rozszerzoną formą inteligencji (Baltes, Staudinger, 2000; Baltes, Glück, Kunzmann, 2004, Sternberg 1998). W koncepcji opracowanej przez zespół P.B. Baltesa mądrość jest konceptualizowana jako „znawstwo w zakresie sensu i sposobu życia” (Baltes, Glück, Kunzmann, 2004, s. 125). Znanstwo to jest rozumiane jako „wiedza o istocie ludzkiej kondycji oraz o sposobach planowania, kierowania i pojmowania dobrego życia (tamże, s. 125). W ramach prac empirycznych zespół opracował kryteria służące do oceny mądrości (tamże, s. 128). Za kryteria podstawowe są uważane: bogata faktograficzna (deklaratywna) i proceduralna wiedza dotycząca pragmatyki życiowej. Te dwa kryteria są uważane przez zespół Baltesa za konieczne do oceny mądrości. Oprócz tego istotne są: wiedza kontekstualna zdobyta w trakcie życia, uznanie indywidualnych i kulturowych różnic w zakresie wartości oraz świadomość braku pewności (odnosi się do wiedzy o własnych ograniczeniach związanych z przetwarzaniem informacji) i umiejętność radzenia sobie z niepewnością. Omawiane wyniki badań empirycznych pokazują, że wiek jest warunkiem koniecznym dla wzrostu liczby zachowań, które można określić jako spełniające kryteria mądrości, ale nie jest to warunek wystarczający. Potrzebne są też inne czynniki wewnętrzne i zewnętrzne oraz ich współdziałanie. Do koncepcji rozpatrujących mądrość z perspektywy trzeciej można zaliczyć Zrównoważoną Teorię Mądrości Sternberga. W ramach tej teorii mądrość jest rozumiana jako: „zastosowanie ukrytej oraz jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku, przez: równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych, w krótkim i długim okresie; służące osiągnięciu równowagi między adaptacją do istniejącego środowiska, modyfikacją istniejącego środowiska oraz wyborem nowego środowiska” (Reznitskaya, Sternberg, 2007, s. 133, za: Kałużna-Wielobób, 2014).

Przeprowadzone dotychczas badania w różnych grupach wiekowych nie dają jednoznacznych wyników w kwestii przyrostu mądrości z wiekiem (Oleś, 2011). U wielu osób jest obserwowany przyrost poziomu zmiennej, jaką jest *mądrość*, ale część badań nie potwierdza takich zmian, a nawet zauważa się u niektórych zjawisko odwrotne: skostnienie osobowości polegające na traceniu zdolności patrzenia na świat z wielu punktów widzenia (Oleś, 2011).

### **Mądrość a satysfakcja z życia**

Poszukiwania zmiennych towarzyszących zmiennej, jaką jest mądrość, prowadzą do wniosku, że jednym z korelatów mądrości jest satysfakcja z życia. Ar-

delt (1997) wykonała badania wśród osób starszych z wykorzystaniem kwestionariusza zbudowanego w oparciu o definicję mądrości pojmowanej jako połączenie trzech komponentów: poznawczego, refleksyjnego i afektywnego. Autorka pokazała, że mądrość jest istotnym predyktorem satysfakcji z życia, niezależnie od obiektywnych warunków życia, takich jak na przykład sytuacja finansowa, zdrowie fizyczne itp. Ponadto badania Ardelt (2003, za: Etezadi, Pushkar, 2012) pokazały dodatnią i istotną statystycznie korelację pomiędzy mądrością i dobrostanem oraz ujemną, istotną statystycznie, korelację pomiędzy mądrością i symptomami depresji. Związek pomiędzy dobrostanem a mądrością mierzoną za pomocą skali składającej się z trzech komponentów – metapoznawczego, osobowości, zachowania – został potwierdzony w badaniach Brugmana (2000, za: Brugman, 2006, s. 457). Kramer (2000) także potwierdza ten związek, pokazując na podstawie wyników badań, że osoby charakteryzujące się mądrością są mniej skłonne do rozpacz i niezadowolenia z życia, potrafią nadać sens niekorzystnym doświadczeniom życiowym. Związek pomiędzy mądrością a poczuciem szczęścia osób będących na emeryturze był też wyjaśniany za pomocą metody modelowania równań strukturalnych przez Etezadi i Pushkar (2012). Z tych analiz wynika, że zmienną pośredniczącą w relacji pomiędzy mądrością a dobrostanem jest: radzenie sobie skoncentrowane na problemie (*problem-focused coping*), pozytywne przewartościowanie (*positive reappraisal*), poczucie kontroli (*perceived control*), zaangażowanie w życie (*life engagement*). W tych badaniach osoby mądre potrafią wpływać na swój dobrostan, aktywnie kierując swoim życiem, a także oddziałując na środowisko zewnętrzne.

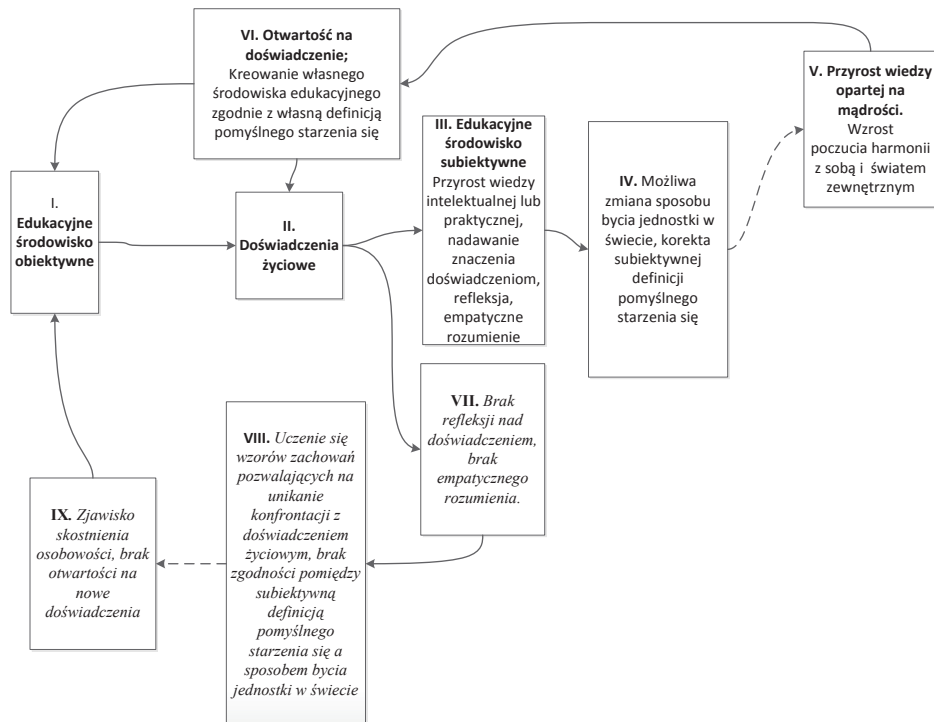
### **Model procesu uczenia się pomyślnego starzenia się**

Uczenie się w okresie późnej dorosłości jest częścią życia codziennego. Jest to ciągła przemiana człowieka pod wpływem przeżytych doświadczeń (Jarvis, 2012). Intencjonalne uczenie się osób starszych może towarzyszyć podejmowanemu przez nich próbom dążenia do *pomyślnego starzenia się* (Kozerska, 2015b). Można przyjąć, że owo dążenie do pomyślnego starzenia się jest równoznaczne z dążeniem do osiągnięcia stanu harmonii z sobą i światem zewnętrznym. Tę harmonię można wyobrażać sobie na różne sposoby, podobnie jak na różne sposoby można definiować pojęcie *pomyślnego starzenia się*. W opracowaniach naukowych dotyczących tematu pomyślnego starzenia się często przyjmowany jest biomedyczny model Rowe i Kahna (1998), w którym na pomyślne starzenie się składają się trzy komponenty: brak choroby i niepełnosprawności, wysoki poziom funkcjonowania poznawczego i fizycznego oraz aktywne zaangażowanie w życie. Model Rowe i Kahna ma wielu zwolenników, jest popularny w polskich opracowaniach i często przyjmowany jako podstawa teoretyczna analiz,

jednak spotkał się też z krytyką (Martinson, Berridge, 2015; Kozerska, 2015a). W niniejszym opracowaniu nie odrzucam modelu biomedycznego Rowe i Kahna, ale przyjmuję, że nie jest on uniwersalny, że jest jednym z kilku (wielu?) funkcjonujących w społeczeństwie modeli pomyślnego starzenia się (por. Kozerska, 2015b).

Pod wpływem przeżytych doświadczeń oraz w wyniku refleksji i empatycznego rozumienia człowiek nabywa wiedzę opartą na mądrości, która pozwala zbliżyć się do ideału, jakim jest życie w harmonii z sobą i światem zewnętrznym (*pomyślne starzenie się*). Opiswane zależności zostały przedstawione na rysunku 1.

Prezentowany model powstał w oparciu o przegląd literatury dotyczącej tematu uczenia się osób starszych, kształtowania mądrości w okresie późnej dorosłości oraz zagadnienia pomyślnego starzenia się. W dużej mierze opiera się na rozważaniach Petera Jarvisa. U podstaw teorii uczenia się egzystencjalnego, zbudowanej przez tego autora, przyjęte jest założenie o społecznym usytuowaniu procesu uczenia się. Centralnym elementem tej teorii jest pojęcie *doświadczenia*.



Rys. 1

Model uczenia się w okresie późnej dorosłości

Źródło: opracowanie własne na podstawie cytowanej literatury.



Poniżej opisane zostały poszczególne elementy modelu. Liczby od I do IX w opisie poniżej odpowiadają liczbom umieszczonym na schemacie (rys 1).

I. Uczenie się człowieka przebiega zawsze w kontekście społecznym. Poprzez kontakty społeczne dokonuje się internalizacja kultury, a także możliwe jest zewnętrzanie w konkretnych działaniach motywacji, postaw ukształtowanych przez kulturę (Jarvis, 2012). Poza tym uczenie się odbywa się w kontekście materialnym. Składają się na ten kontekst na przykład elementy związane z miejscem zamieszkania (takie jak zabudowa i ukształtowanie terenu, krajobraz), status ekonomiczny i determinowane przez niego materialne warunki życia. Są to także materialne wytwory kultury znajdujące się w otoczeniu człowieka lub wytwory kultury, do których człowiek ma dostęp. Przyjmijmy, że kontekst społeczny i materialny, w którym ma miejsce uczenie się, to obiektywne środowisko uczenia się. Na podstawie lektury prac Jankowskiego (2006; 2012), Sroczyńskiego (2007), Znanieckiego (1988) można przyjąć, że na środowisko uczenia się osób starszych składa się środowisko obiektywne i subiektywne. Przez *środowisko obiektywne* będziemy rozumieć „czynniki materialne i wytwory kultury znajdujące się w otoczeniu człowieka lub do których ten człowiek ma dostęp [...]. Ponadto jest to rzeczywistość społeczna, w której człowiek żyje, i związane z nią: typy nawiązywanych interakcji z innymi ludźmi i grupy społeczne, do których jednostka należy oraz funkcjonujące w ich ramach obiektywne reguły, wzorce działania, ustalenia, normy kulturowe, habitusy uczenia się, wzory orientacji edukacyjnych, style konstruowania wiedzy. Do środowiska obiektywnego można też zaliczyć kierowaną do osób starszych ofertę edukacyjną” (Kozerska, 2015, s. 220).

Środowisko uczenia się stanowi kontekst, w którym człowiek buduje swoją tożsamość i koncepcję własnego życia. Od kontekstu, jakim jest środowisko uczenia się, w dużej mierze zależy też sposób, w jaki człowiek starszy rozumie pojęcie *pomyślnego starzenia się*. Przegląd literatury na ten temat i analiza dyskursów edukacyjnych o starości (Kozerska, 2015b) dają podstawy do stwierdzenia, że w środowisku obiektywnym (w literaturze przedmiotu) istnieją co najmniej trzy sposoby rozumienia *pomyślnego starzenia się*. Pierwszy z nich polega na przyjmowaniu założenia, że źródłem satysfakcji z życia, czynnikiem wpływającym na poczucie harmonii z sobą i światem zewnętrznym jest życie we wspólnocie, troska o innych, poświęcenie się dla nich, przekazanie im swojej filozofii życiowej. Drugiego źródła harmonii i satysfakcji z życia upatrywać można w otwarciu się na rzeczywistość pozamaterialną, duchową. Trzeci sposób to rozumienie *pomyślnego starzenia się* jako możliwości troszczenia się o siebie, aktywnego życia w zdrowiu. Opisane sposoby rozumienia pomyślnego starzenia się nie są rozłączne. W rzeczywistości występują różne kombinacje tych trzech typów, z akcentem na jeden albo dwa z nich lub z przyjęciem wszystkich trzech jako równie ważnych.

II. W kontekście, jakim jest środowisko obiektywne, pojawiają się doświadczenia człowieka. Uczenie się zawsze odnosi się do jego doświadczenia, ma miejsce w sytuacji, kiedy zachodzi dysjunkcja – rozbieżność pomiędzy tym, czego człowiek oczekuje w obrębie danego sposobu doświadczania świata (co jest oparte na jego uprzednim uczeniu się), a tym, z czym jest on aktualnie konfrontowany (Jarvis, 2012b). Mówiąc o doświadczeniu, mamy na myśli nie tylko doświadczenia pierwotne, ale także wtórne, odbywające się z udziałem nauczyciela bądź innej osoby przekazującej wiedzę lub wspomagającej osobę uczącą się w zdobywaniu wiedzy.

III. W trakcie swojego życia człowiek, w wyniku refleksji, nadaje znaczenia doświadczeniom życiowym i włącza je w zakres biograficznych struktur doświadczenia (Alheit, 2015). Tak rozumiana struktura biograficzna konstytuuje indywidualność jednostki (tamże). Wskutek nadawania znaczeń doświadczeniom człowiek kreuje nową wiedzę, umiejętności. Można powiedzieć, że w ten sposób tworzy swoje subiektywne środowisko uczenia się. Przyjmijmy, że „*środowisko subiektywne* stanowią informacje z otoczenia będące treścią samoświadomości jednostki. Na środowisko subiektywne składają się czynniki, które jednostka sama postrzega jako mające dla niej charakter edukacyjny” (Kozerska, 2015, s. 220; Znaniński, 1988). Uczenie się zachodzi też w obszarze emocji, uczuć, wartości, wierzeń itp. To, jakie znaczenie człowiek nada swoim doświadczeniom, zależy od obiektywnego środowiska uczenia się tego człowieka, ale też od wcześniejszych doświadczeń i znaczenia, jakie te doświadczenia dla niego mają (czyli zależy od dotychczas stworzonego subiektywnego środowiska uczenia się). Dla nadania sensu doświadczeniom potrzebny jest przede wszystkim kontekst społeczny. To właśnie kontekst społeczny, w jakim człowiek żyje, wyposaża go w pojęcia i znaczenia tych pojęć (Jarvis, 2012a; 2012c). W artykułach naukowych podejmujących zagadnienie rozwijania mądrości podkreśla się znaczenie myślenia refleksyjnego, w szczególności autorefleksji. Myślenie refleksyjne pomaga zaakceptować ograniczoność ludzkiej wiedzy i uświadomić sobie, że zwykle istnieje więcej niż jeden sposób patrzenia na zjawiska i wydarzenia (Ardelt, 2003). Myślenie refleksyjne, autorefleksja, zdaniem Ardelta (2000), toruje drogę do uwolnienia się od lęków, wrogości wobec innych osób oraz współwystępuje z wiedzą opartą na mądrości. Alheit (2012) mówi o biograficznej refleksyjności, która „dotyczy uczenia się rozumianego jako proces tworzenia doświadczeń i konstrukcji znaczeń, w którym podmiot odnosi się do własnych doświadczeń, kreując nową wiedzę i zdarzenia” (tamże, s. 29). Warto podkreślić spostrzeżenie Alheita (tamże, s. 30), że poprzez uczenie się kształtuje się biografia człowieka, ale jest też relacja odwrotna: biografia refleksyjnie wpływa na procesy uczenia się. Wcześniejsze doświadczenia życiowe i sposób, w jaki został im nadany sens, wpływają na uczenie się w wyniku kolejnych doświadczeń.

W efekcie przeżytych doświadczeń pierwotnych i wtórnych może nastąpić przyrost wiedzy intelektualnej (w znaczeniu, jakie nadała temu pojęciu Ardelta (2000)) lub wiedzy praktycznej („wiem, jak...”).

W przypadku nadawania znaczenia doświadczeniom życiowym, kiedy mówimy o uczeniu się życia w harmonii z sobą i światem zewnętrznym, istotna jest zdolność do empatycznego rozumienia innych osób, branie pod uwagę także ich perspektywy, dzięki czemu możliwe jest osiągnięcie wspólnego dobra. Autorzy zajmujący się tematem mądrości zauważają, że mądrość przejawia się między innymi w rozumieniu siebie i innych ludzi (Greene, Brown, 2009; Ardel, 2000; Sternberg, 1998).

**IV.** Jako wynik refleksji nad doświadczeniem możliwa jest korekta własnych wyobrażeń na temat sensu i celu życia. Możliwa jest też korekta subiektywnej definicji *pomyślnego starzenia się*. W konsekwencji może to prowadzić do zmiany sposobu bycia jednostki w świecie. Przykładem opisywanym w literaturze może być doświadczenie utraty zdrowia, kryzysu życiowego, w wyniku którego następuje przyrost duchowości i podejmowanie przez jednostkę działań mających na celu budowanie środowiska edukacyjnego ukierunkowanego na duchowość (Tornstam, 2005, 2011; Fabiś, 2015; Semków, 2007). Innym przykładem może być doświadczenie spotkania z osobami będącymi słuchaczami UTW, w wyniku którego następuje zmiana subiektywnej definicji pomyślnego starzenia się i podjęcie większej niż dotychczas aktywności w zakresie budowania środowiska edukacyjnego ukierunkowanego na dobro własne (np. realizowanie własnych zainteresowań, zmiana stylu życia na bardziej sprzyjający zdrowiu itp.).

**V.** W wyniku przeżywania doświadczeń życiowych i podejmowanej nad nimi refleksji, a także przy wykorzystaniu posiadanej lub nabywanej wskutek aktualnego doświadczenia wiedzy intelektualnej i praktycznej, człowiek uczy się, jak osiągnąć równowagę pomiędzy własnym interesem, a potrzebami otoczenia. Dzięki autorefleksji i empatycznemu rozumieniu innych ludzi dokonuje wglądu w siebie, co w konsekwencji może prowadzić do ograniczenia koncentracji na sobie samym. Każde nowe doświadczenie, któremu towarzyszy refleksja i próba spojrzenia na zjawiska nie tylko z własnej perspektywy, może mieć następstwo w postaci przyrostu wiedzy opartej na mądrości (por. Sternberg, 1998; Baltes, Glück, Kunzmann, 2004; Ardel, 2003). Kałużna-Wielobób (2014, s. 70) podaje przykłady badań, z których wynika, że osoby mądre mają zdolność nadawania znaczeń doświadczeniom w sposób dający im poczucie sensu i afirmujący życie. Nie zawsze próby wypracowania nowych sposobów radzenia sobie z dysjunkcją kończą się sukcesem w postaci osiągnięcia harmonii z sobą i światem zewnętrznym. Na wykresie zostało to przedstawione za pomocą przerywanej linii łączącej element IV i V. Jak wynika z lektury opracowań dotyczących kształtowania wiedzy opartej na mądrości, nie wystarczy wielokrotne przeżywanie doświadczeń, aby nabyć tę wiedzę. Ponadto, nabywanie wiedzy opartej na mądrości jest procesem, który nigdy się nie kończy. „Nabywanie mądrości jest procesem, który wymaga czasu, wymaga wielu doświadczeń, refleksji, sprawdzania wiedzy

i dystansu wobec siebie, innych ludzi i świata” (Oleś, 2012, s. 266). Poczucie harmonii z sobą i światem jest ideałem, do którego można dążyć przez całe życie.

**VI.** Jednym z ważnych predyktorów mądrości jest otwartość na doświadczenie (Kramer, 2000, Brugman, 2000, za: Brugman, 2006). Człowiek może też sam kreować nowe zdarzenia, nowe konteksty, w których zachodzi jego uczenie się. Może to robić świadomie – stawiając sobie za cel uczenie się w jakimś konkretnym obszarze – i wtedy mówimy o kreowaniu przez podmiot środowiska edukacyjnego. Z perspektywy nauk o edukacji interesujące może być zbadanie możliwości tworzenia warunków sprzyjających kształtowaniu różnych aspektów mądrości; zbadanie sposobów kształtowania środowiska edukacyjnego pomagającego żyć w harmonii z sobą i światem zewnętrznym. Wyniki analiz (Kozerska, 2016) dotyczących osób starszych zaangażowanych w uczestnictwo w organizacjach upowszechniających wiedzę i uczestników organizacji religijnych sugerują, że osoby starsze wybierają taki styl życia, który koresponduje z ich własną definicją *pomyślnego starzenia się*. Sposób, w jaki jednostka rozumie *pomyślnie starzenie się*, ma związek z tym, jak kreuje swoje środowisko edukacyjne (stawia sobie ona inne cele w zależności od tego, jak rozumie, co to znaczy starzeć się pomyślnie). W cytowanych badaniach (Kozerska, 2016) każda z analizowanych organizacji (upowszechniająca wiedzę i religijna) posiadała własną definicję pomyślnego starzenia się i gromadziła w swoich szeregach osoby o podobnym rozumieniu tego pojęcia. Ponadto, na podstawie wyników tych analiz można przypuszczać, że u osób starszych aktywność w zakresie kreowania środowiska edukacyjnego, zgodna z własną definicją pomyślnego starzenia się, może wpływać na subiektywne poczucie szczęścia, poczucie harmonii z sobą i światem zewnętrznym. To z kolei może mieć związek z większą otwartością na nowe doświadczenia związane z danym typem środowiska edukacyjnego.

**VII.** W niektórych przypadkach, kiedy brak jest refleksji nad doświadczeniami życiowymi, kiedy człowiek nie podejmuje próby spojrzenia na zdarzenia z różnych perspektyw, dochodzi do radykalizowania się przekonań i postaw. Nowe doświadczenia, niezgodne z dotychczasowym obrazem świata, mogą też zostać przez jednostkę odrzucone, zanegowane, unieważnione lub może ona przyjąć uproszczoną wersję wydarzeń.

**VIII.** Nowe doświadczenia niezgodne z dotychczasowym obrazem świata (również te przeczące dotychczasowej subiektywnej definicji pomyślnego starzenia się) powodują pojawienie się reakcji obronnej w postaci uczenia się wzorów pozwalających na unikanie konfrontacji z tymi doświadczeniami.

**IX.** Zachowania składające się na element VIII mogą z kolei prowadzić do zjawiska skostnienia osobowości. Jak to opisuje Oleś (2012), polega ono na utracie zdolności patrzenia na świat z wielu punktów widzenia, towarzyszy mu tendencja do stereotypowych przekonań, formułowania uprzedzeń, negatywnych ocen wobec grup „obcych”. Możliwych przyczyn zjawiska usztywnienia osobowości można poszukiwać, biorąc pod uwagę różne kategorie wyjaśniające (Oleś,

2012). Jedną z nich jest teoria społecznego uczenia się Bandury (2001, za: Oleś, 2012). Zgodnie z tą teorią dwa nakładające się procesy: radykalizowanie się uogólnionych przekonań i modelowanie zachowań społecznych nie są równoważone aktywnością metapoznawczą i autorefleksją (tamże, s. 268).

## Zakończenie

Uczenie się w okresie późnej dorosłości związane jest z biografią człowieka, ze sposobem, w jaki człowiek odnosi się do własnych doświadczeń, ze znaczeniami, jakie tym doświadczeniom nadaje. Uczenie się przebiega zawsze w kontekście społecznym. Pożądanym rezultatem uczenia się jest mądrość i związana z nią harmonia z sobą i światem zewnętrznym. Przedstawiony model pokazuje, że nie zawsze udaje się ją osiągnąć. Istotne znaczenie ma tutaj myślenie refleksyjne, które współwystępuje z wiedzą opartą na mądrości.

## Bibliografia

- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 52(1), 15–27.
- Ardelt, M. (2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology*, 26(8), 771–789.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on aging*, 25(3), 275–324.
- Baltes, P., Glück, J., Kunzmann, U. (2004). Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.
- Baltes, P.B., Staudinger, U.M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American psychologist*, 55(1), 122.
- Bron, A. (2006). Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych. *Terapię nieśczość – Człowiek – Edukacja*, 4(36), 7–24.
- Brookfield, S. (2003). Adult cognition as a dimension of lifelong learning. W: J. Field, M. Leicester (red.), *Lifelong learning: Education across the lifespan*, New York: Routledge, 89–101.
- Brugman, G.M. (2006). Wisdom and aging. *Handbook of the psychology of aging*, 6, 445–476.

- Clayton, V.P., Birren, J.E. (1980). The development of wisdom across the life span: A reexamination of an ancient topic. *Life-span development and behavior*, 3, 103–135.
- Etezadi, S., Pushkar, D. (2013). Why are wise people happier? An explanatory model of wisdom and emotional well-being in older adults. *Journal of happiness studies*, 14(3), 929–950. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-012-9362-2>.
- Fabiś, A. (2015). Rozwój duchowy jako atrybut dojrzałości w starości. *Biblioteka Gerontologii Społecznej*, 1(9), 11–18.
- Falewicz A. (2015). Geneza i przegląd psychologicznych koncepcji mądrości. *Studia Koszalińsko-Koło-brzeskie*, (22), 243–254.
- Greene, J.A., Brown, S.C. (2009). The wisdom development scale: Further validity investigations. *The International Journal of Aging and Human Development*, 68(4), 289–320. <http://dx.doi.org/10.2190/AG.68.4.b>.
- Jankowski, D. (2006). Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki. *Rocznik Andragogiczny*, 47–65.
- Jankowski, D. (2012). *Edukacja i autoedukacja: współzależność, konteksty, twórczy rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a Person in Society*, London.
- Jarvis, P. (2011). Teaching, learning, and the human quest: Wisdom. *New directions for adult and continuing education*, 2011(131), 85–93. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.424>.
- Jarvis P. (2012a). Learning from everyday life. *Human & Social Studies. Research and Practice*, 1, 1–20.
- Jarvis, P. (2012b). Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3.
- Jarvis, P. (2012c). Wisdom and the Quest for Meaning. *Intergenerational Solidarity and Older Adults' Education in Community*, 20.
- Kozerska, A. (2015a). Edukacja seniorów w kontekście paradygmatu pomyślnego starzenia się – kontrowersje i wątpliwości. *Edukacja Dorosłych*, 2, 23–36.
- Kozerska, A. (2015b). Kształtowanie własnego środowiska edukacyjnego w okresie późnej dorosłości. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 217–237. <http://dx.doi.org/10.16926/pe.2015.08.16>.
- Kozerska, A. (2016). Educational aspects of Polish seniors' participation in religious organisations as well as organisations promoting knowledge. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 4–22. <http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2016.1149354>.
- Kramer, D.A. (2000). Wisdom as a classical source of human strength: Conceptualization and empirical inquiry. *Journal of social and clinical psychology*, 19(1), 83.
- Kunzmann, U. (2004). Approaches to a good life: The emotional-motivational side to wisdom. *Positive psychology in practice*, 31, 504–517.

- Malewski, M. (2013). „Dorosłość” – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3, 23–40.
- Martinson, M., Berridge, C. (2015). Successful aging and its discontents: A systematic review of the social gerontology literature. *The Gerontologist*, 55(1), 58–69. <http://dx.doi.org/10.1093/geront/gnu037>.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego: ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: PWN.
- Rowe, J.W., Kahn, R.L. (1998). *Successful aging*. New York: Pantheon Books.
- Semków, J. (2007). Andragogiczne uniwersalia – mit czy rzeczywistość? W: E. Dubas (red.), *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, 35–40.
- Sroczyński, W. (2007). „Środowisko niewidzialne” w andragogice. Środowisko z punktu widzenia andragogiki humanistycznej. W: B. Juraś-Krawczyk (red.), *Wybrane obszary badawcze andragogiki*. Łódź: Wydawnictwo WSHE, 23–45.
- Tornstam, L. (2005). *Gerotranscendence. A developed theory of positive aging*, New York.
- Tornstam, L. (2011). Maturing into gerotranscendence. *The journal of Transpersonal Psychology*, 43(2), 166–180.
- Wink, P., Helson, R. (1997). Practical and transcendent wisdom: Their nature and some longitudinal findings. *Journal of Adult Development*, 4(1), 1–15.
- Wink, P., Dillon, M. (2002). Spiritual development across the adult life course: Findings from a longitudinal study. *Journal of Adult Development*, 9(1), 79–94. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1013833419122>.
- Znanięcki, F. (1988). *Wstęp do socjologii*, Warszawa: PWN.

## Model of the learning process in late adulthood

### Summary

The article deals with the model of learning in late adulthood. The model is based on a wide range of literature on the learning process among the elderly, shaping their wisdom in late adulthood and successful ageing. Moreover, the model is largely based on both Peter Jarvis's theory and the concept of wisdom presented by Monika Ardelt.

**Keywords:** older adult learning, third age, model of the learning process.