

Marcin Muszyński\*

## ZMIANA POŁA ZNACZEŃ POJĘCIA EDUKACJA OSÓB STARYCH

Nieustannie rosnące zainteresowanie naukowców zagadnieniem starzenia się i starością zdynamizowało w ostatnich latach pole badań gerontologicznych, w tym badania nad uczeniem się i edukacją osób starych. Wielość wątków, jakie podejmowane są w ramach gerontologii edukacyjnej, świadczy o żywiołowości rozwoju tej subdyscypliny, a bogactwo dorobku, zwłaszcza empirycznego, wskazuje na społeczną ważność poruszanej problematyki. Istnieje stosunkowo niewielka liczba opracowań z tego zakresu. Ich tworzenie jest niezwykle ważne, prace takie pozwalają bowiem na krytyczny wgląd w praktykę edukacyjną. Dlatego też podjęta została w tym artykule próba zmapowania pola gerontologii edukacyjnej pod kątem zmian, jakie nastąpiły w centralnym pojęciu tej subdyscypliny – edukacji osób starych.

Przeprowadzona przeze mnie wcześniej szczegółowa analiza pojęć *edukacja* i *uczenie się*<sup>1</sup> prowadzi do wyróżnienia zjawiska uczenia się osób starych oraz edukacji osób starych jako dwóch różnych fenomenów. Związane jest to między innymi z paradygmatyczną zmianą, dosłownie tłumaczoną z edukacji na uczenie się (*shifting perspectives on education towards learning*)<sup>2</sup>.

W literaturze przedmiotu istnieje spór o to, czy edukację osób starych zaklasyfikować do edukacji dorosłych, a przede wszystkim lokować ją w koncepcji kształcenia

---

\* **Marcin Muszyński**, dr – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, e-mail: mlodziako@go2.pl.

<sup>1</sup> Przyjmuję tezę odmienną od tej, jaka proponowana jest na gruncie pedagogiki (por. K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006, s. 27), która głosi, że to nie edukacja, a uczenie się jest niejednorodnym pojęciem. Z pojęcia *uczenie się* można wyprowadzić pojęcia pochodne, takie jak edukacja. Istnieje zasadnicza różnica między edukacją dorosłych (*adult education*) a uczeniem się dorosłych (*adult learning*). Zdaniem Alana Thomasa (*Beyond education*, San Francisco CA 1991, s. 17) uczenie się dorosłych ma charakter kognitywny i związany jest z wewnętrznymi przeżyciami człowieka. Zawiera w sobie niezaplanowany, incydentalny sposób uczenia się, który jest częścią codzienności. Natomiast wszelkie działania edukacyjne nastawione są na wyniki (*learning outcomes*) oraz proces uczenia się (*processes of learning*), który prowadzi do osiągnięcia zamierzonych efektów. Zatem edukacja nie może istnieć bez uczenia się natomiast zjawisko uczenia się występuje przede wszystkim poza kontekstem edukacyjnym. Szerzej na ten temat w: M. Muszyński, *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny” 2014(21), s. 77-88.

<sup>2</sup> A. Withnall, *Exploring influences on later life learning*, „International Journal of Lifelong Education” 2006 25(1), s. 29-49.

ustawicznego czy traktować jako część gerontologii społecznej. Niektórzy badacze, jak David Battersby, i Frank Glendenning, uważają, że gerontologia edukacyjna to część badań edukacyjnych. Dokonując przeglądu prac Davida Petersona oraz Franka Glendenninga André Lemieux i Mariano Sanchez Martinez<sup>3</sup>, zaproponowali nowe pojęcie *gerontogika*, rozumiane jako interdyscyplinarna nauka o edukacji osób starych. W Polsce przyjęło się pojęcie *geragogika* (Adam A. Zych, Elżbieta Dubas, Zofia Szarota, Anna Leszczyńska-Rajchert, Astrid Tokaj, Teresa Kukołowicz), które także związane jest bardziej z pedagogiką aniżeli z gerontologią społeczną, ta bowiem tradycyjnie miała zajmować się procesem starzenia z różnych perspektyw. Obecnie gerontolodzy społeczni większą wagę przywiązują do zrozumienia różnych aspektów życia w starości, do sposobów radzenia sobie osób starych w codzienności, do możliwości lub ograniczeń jakie stają się ich udziałem, aniżeli do zrozumienia samego mechanizmu starzenia się<sup>4</sup>. Paradigmatyczna zmiana w edukacji *od nauczania do uczenia się* wywołała debatę nad miejscem gerontologii edukacyjnej w systemie nauk. Okazało się, że edukacja w trzecim wieku, uważana za lustrzane odbicie niezawodowej edukacji dorosłych, nie znajduje już swego miejsca w andragogice, co zaowocowało poszukiwaniem nowej nazwy i nowej tożsamości dla zjawiska edukacji osób starych. Pojawiły się między innymi takie propozycje, jak: geragogia, geragogika, gerontogogika, gerontologia wychowawcza, pedagogika starzenia się i starości, wychowanie do starości, a także andragogika ludzi w okresie starości, pedagogika podeszłego wieku, pedagogika starych ludzi, gerontologia edukacyjna, oświatowa lub wychowawcza czy kształcenie i wychowanie osób w podeszłym wieku<sup>5</sup>. To upodobanie do różnych terminów to chęć wskazania na dystynkcje między andragogiką a geragogiką. Jest to echo zabiegu jaki przeprowadzony został w latach 70. XX stulecia przez Malcolma Knowlesa, który w swym dziele *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy* poszukiwał, na zasadzie odwrotności, tożsamości rodzącej się nowej dyscypliny naukowej. Idea całościowego uczenia się miała zażegnać spór o afiliację geragogiki. Przyjmując, za Peterem Jarvisem<sup>6</sup>, że idea całościowego uczenia się obejmuje swoim zakresem edukację całościową zawierającą koncepcję kształcenia zawodowego, należy uznać, że edukacja w trzecim wieku, jak i uczenie się osób starych wciąż leży w pasie ziemi niczyjej, znajdując się na styku dwóch dyscyplin: andragogiki i gerontologii społecznej. Obecnie, do rozwiązywania problemów powstających na gruncie geragogiki, jak i w obszarze uczenia się osób

<sup>3</sup> Lemieux, M. Sanchez Martinez, *Gerontagogy beyond words. A reality*, „Educational Gerontology” 2000, nr 26(5), s. 475-498.

<sup>4</sup> Por. Ch. Phillipson, *Reconstructing Old Age. New Agenda in Social Theory and Practice*, Londyn 1998.

<sup>5</sup> Por. A.A. Zych, *Człowiek wobec starości*, Warszawa 1995.

<sup>6</sup> P. Jarvis, *Learning in Later Life. An Introduction for Educators and Carers*, Londyn 2001.

starych, wykorzystuje się coraz częściej rozstrzygnięcia jakie niesie ze sobą gerontologia społeczna. Zdaniem Franka Glendenninga<sup>7</sup> nie można być gerontologiem edukacyjnym, nie będąc jednocześnie gerontologiem społecznym. Z powyższymi wnioskami nie zgodziłaby się większość polskich badaczy specjalizujących się w obszarze badań geragogicznych. Związane jest to przede wszystkim z tym, że przyjmują oni szeroką definicję pojęcia edukacja, która

wykracza poza wąski kontekst wychowania i kształcenia, a uwzględnia istotny wymiar autotformacyjny, aksjologiczny i egzystencjalny, pozwalający jednostce podnosić jakość jej życia i zyskiwać jego pełni<sup>8</sup>.

Polscy badacze podkreślają pedagogiczny rodowód geragogiki i jej związki z pedagogiką społeczną oraz andragogiką. Subdyscypliny te mogą się poszczycić znacznymi dokonaniem w badaniach, jak i rekomendacjach dotyczących pracy z osobami starymi. Po drugiej wojnie światowej refleksja ta rozwijana była na gruncie dyscyplin pedagogicznych przede wszystkim przez Helenę Radlińską i Aleksandra Kamińskiego, dalej przez Iżę Muchnicką-Djakow, Brygidę Butrymowicz, Ewę Marynowicz-Hetkę, Olę Czerniawską, następnie Tadeusza Wujka, Teresę Kukołowicz, Leona Dyczewskiego, Zofię Zaorską, Halinę Szwarz, a obecnie przez Adama A. Zycha, Elżbietę Dubas, Małgorzatę Dzięgielewską, Zofię Szarotę, Małgorzatę i Jerzego Halickich, Jerzego Semkowa, Grażynę Orzechowską, Walentynę Wnuk, Renatę Konieczną-Woźniak, Annę Leszczyńską-Rajchert, Artura Fabisia, Małgorzatę Malec-Rawiński. Obecnie rzadko można uczestniczyć w konferencji pedagogicznej czy andragogicznej, na której nie podjęta by została tematyka z zakresu gerontologii edukacyjnej. Problematyka ta znajduje także swoje miejsce na łamach specjalistycznych czasopism, jak: „Edukacja Dorosłych”, „Biblioteka Edukacji Dorosłych”, „Rocznik Andragogiczny”, „Gerontologia Polska”, „Zeszyty Problemowe Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego” czy ostatnio powstałej „Exlibris Biblioteki Gerontologii Społecznej”.

Mając na uwadze powyższe przyjmuję założenie, że naukę o edukacji i uczeniu się osób starych należy umieścić w obszarze badań gerontologii społecznej. Dlatego też do rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności edukacji osób starych mogą być wykorzystane struktury – modernistyczna, krytyczna i postmodernistyczna – pozwalające zrozumieć i uchwycić kierunek rozwoju gerontologii społecznej, a tym samym edukacji i uczenia się osób starych (zob. tab. 1).

<sup>7</sup> F. Glendenning, *What is the future of educational gerontology?*, „Ageing and Society” 1991, nr 11, s. 209-216.

<sup>8</sup> E. Dubas, *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, [w:] *Edukacja do i w starości*, red. M. Kuchcińska, Bydgoszcz 2008, s. 51.

Tabela 1. Zmiana pola znaczeń edukacji osób starych w podejściu modernistycznym, krytycznym i ponowoczesnym. Od edukacji do uczenia się

Kryterium różnicujące	Edukacja osób starych oraz uczenie się w starości		
	podjęcie modernistyczne	podjęcie krytyczne	podjęcie postmodernistyczne
Dominująca nazwa dyscypliny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• edukacja gerontologiczna</li> <li>• gerontologia edukacyjna</li> <li>• geragogika (ujęcie tradycyjne)</li> <li>• pedagogika starości, pedagogika starszego wieku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• krytyczna geragogika</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geragogika (społeczne i instytucjonalne ujęcie całościowego uczenia się)</li> <li>• uczenie się w starości (egzystencjalne ujęcie całościowego uczenia się)</li> </ul>
Edukacja osób starych/ uczenie się w starości jako nauka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyscyplinarna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• multidyscyplinarna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interdyscyplinarna</li> </ul>
Typ prezentowanej wiedzy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• obiektywna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intersubiektywna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intersubiektywna/subiektywna</li> </ul>
Wiodące teorie/koncepcje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• teoria aktywności</li> <li>• koncepcja wychowania do starości A. Kamińskiego</li> <li>• koncepcja edukacji do i w starości</li> <li>• kształcenie ustawiczne</li> <li>• funkcjonalizm</li> <li>• teoria kompetencyjna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nurt feministyczny (kategoria: płeć)</li> <li>• teoria krytyczna</li> <li>• koncepcja habitusa</li> <li>• konstruktywizm</li> <li>• edukacja nastawiona na emancypację spod strukturalnej zależności (ekonomicznej, społecznej, warunkowanej płcią, kulturą, klasą społeczną do jakiej jednostka przynależy)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fenomenologia</li> <li>• teoria gerotranscendencji</li> <li>• koncepcja całościowego uczenia się</li> <li>• teoria egzystencjalnego uczenia się</li> </ul>
Model starości	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zachowawczy</li> <li>• deficytowy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• anty-biomedyczny</li> <li>• starość społecznie konstruowana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozwojowy</li> </ul>
Obraz populacji osób starych	<ul style="list-style-type: none"> <li>• homogeniczność</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• heterogeniczność</li> <li>• działania o charakterze homogenicznym ważne dla realizacji wspólnych celów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• heterogeniczność</li> </ul>
Wiodące kategorie pojęciowe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• edukacja – w centrum nauczyciel i nauczanie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• emancypacja, transformacja, sprawstwo, podnoszenie świadomości, empowerment</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uczenie się – w centrum uczeń</li> </ul>
Funkcje edukacji	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adaptacyjna</li> <li>• kompetencyjna</li> <li>• instrumentalna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• emancypacyjna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• egzystencjalna</li> <li>• auksologiczna</li> <li>• biograficzna</li> <li>• autokreacyjna</li> <li>• emancypacyjna</li> </ul>

Modele edukacyjne/ style uczenia się osób starych	<ul style="list-style-type: none"> <li>• technologiczny</li> <li>• humanistyczny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• emancypacyjny – krytyczny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• brak wykształconego modelu</li> </ul>
Obszary uczenia się wg koncepcji Jarvisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A, B i C – charakter adaptacyjny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A, B i C – charakter emancypacyjny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A, B, C, D, E i F</li> </ul>
Koncentracja na aktywność	<ul style="list-style-type: none"> <li>• typowo zewnętrzna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zewnętrzno/wewnętrzna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• typowo wewnętrzna</li> </ul>
Pokrewieństwo z innymi naukami	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gerontologia edukacyjna bliska naukom pedagogicznym</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• krytyczna geragogika korzysta przede wszystkim z rozstrzygnięć na gruncie socjologii oraz gerontologii społecznej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geragogika, uczenie się osób starych bliskie jest naukom o kulturze, psychologii, pedagogice, antropologii, gerontologii społecznej</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

## Zmiana pola znaczeń pojęcia *edukacja osób starych*

### *Podejście modernistyczne w edukacji osób starych*

Gerontologia edukacyjna pojawiła się w latach 70. ubiegłego stulecia w Stanach Zjednoczonych jako program doktorski na Uniwersytecie Michigan. Wiązana jest z takimi badaczami jak Howard McClusky, Clark Tibbits, James Birren, Roger Hiemstra, Bradley Courtenay, James Fisher, Paulette Beaty, Harry Moody, Barry Lumsden i David Peterson. Ten ostatni rozumiał gerontologię edukacyjną jako konglomerat edukacji dorosłych i gerontologii społecznej. Badacz ten uważał, że gerontologia edukacyjna składa się z trzech filarów; pierwszy – określa edukacyjne możliwości osób starych, drugi – odnosi się do kształcenia osób w obszarze zagadnień o starzeniu się i starości, trzeci poświęcony jest edukacji opiekunów, wolontariuszy, szkoleniowców i wszystkich tych, którzy profesjonalnie chcą pracować z osobami starymi<sup>9</sup>. Po opublikowaniu definicji autorstwa Petersona dostrzeżono dynamiczny rozwój nowej subdyscypliny gerontologii edukacyjnej. W latach 70. powstały najpierw we Francji, a następnie na całym świecie Uniwersytety Trzeciego Wieku. Z czasem dokonano rozróżnienia gerontologii edukacyjnej od edukacji gerontologicznej, zajmującej się między innymi nauczaniem gerontologii. W Stanach Zjednoczonych powstało wiele instytucji, które zajmowały się edukacją osób starych. Zaliczyć tu można The Elderhostel, National Center for Creative Retirement, The University without Walls, New Chapters Center, The Third Age Initiative Encore Careers, The Osher Lifelong Learning Institutes,

<sup>9</sup> D. Peterson, *Educational gerontology. The State of the art*, „Educational Gerontology” 1976 1(1), s. 61-73.

Transnational Keys oraz Civic Engagement. Wydawane są specjalistyczne czasopisma w całości poświęcone uczeniu się w starości, do których zalicza się „The International Journal of Lifelong Learning”, „The Older Learner”, „Educational Gerontology”, „Older Learners”, „The LLI Review”, „Geriatrics and Gerontology Education”, „The Annual Journal of the Osher Lifelong Learning Institutes”.

W Europie podaje się zupełnie odmienną historię powstania tej subdyscypliny. Przede wszystkim używano tutaj innej nazwy – geragogika, a jej pierwsze zastosowanie odnotowano w Niemczech już w 1956 roku<sup>10</sup>. Ciekawie opracowaną genezę tego pojęcia podaje Elżbieta Dubas<sup>11</sup>. Przytaczając rozstrzygnięcia Manfreda Schulza, podaje ona następującą chronologię zastosowania po raz pierwszy pojęć związanych z gerontologicznym aspektem nauki o wychowaniu: gerontagogika (O.F. Bollnow 1962), geragogia (H. Petzold 1965), geragogika (H. Mieskes 1970), kształcenie w wieku starszym (H.G. Sitzmann 1971), wychowanie w starości (R. Schenda 1972), pedagogika starości stosowane w pracy socjalnej od 1970 roku. Zgodnie z *Leksykonem gerontologii* autorstwa Adama A. Zycha jako pierwszy termin geragogika wymienił w 1952 roku Ferdynand Adalbert Kehrer<sup>12</sup>. Pojęcie geragogiki znane także było na Zachodzie, jednakże z początku utożsamiano tę subdyscyplinę przede wszystkim z praktycznymi strategiami nauczania osób starych, czego dowodem może być między innymi publikacja z 1988 roku Marthy Tyler John pt. *Gerogogy. A Theory for Teaching the Elderly*. W 1992 roku ukazało się kolejne ważne dzieło *Geragogics. European Research in Gerontological Education and Educational Gerontology* pod redakcją Celi M. Berdes, Adama A. Zycha i Grace Dawson. Praca, będąca owocem współpracy znamienitych badaczy, dała asumpt do nowego spojrzenia na kwestię tożsamości geragogiki, znanej polskiemu czytelnikowi z prac Adama A. Zycha. W Polsce solidne podstawy dla rodzącej się nowej szczegółowej subdyscypliny pedagogicznej dały także opracowania między innymi Olgi Czerniawskiej, Elżbiety Dubas, Astrid Tokaj, Małgorzaty Dziegielewskiej, Zofii Szaroty, Elżbiety Trafiałek, Ewy Skibińskiej, Jerzego Halickiego, Grażyny Orzechowskiej, Renaty Koniecznej-Woźniak, Małgorzaty Malec-Rawiński, Marii Kuchcińskiej i Anny Leszczyńskiej-Rajchert.

Pomimo znaczącego wkładu, jaki poczynili badacze w rozwój geragogiki, nadal można mówić o relatywnie niewielkiej liczbie teoretycznych opracowań z tego zakresu<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> A.A. Zych, *op. cit.*, s. 17.

<sup>11</sup> E. Dubas, *Geragogika – dyscyplina pedagogiczna, o edukacji w starości i do starości*, [w:] *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*, red. A. Fabiś, Sosnowiec 2005, s. 143; *Eadem, Edukacyjny paradygmat...*, s. 34.

<sup>12</sup> *Za: eadem, Edukacyjny paradygmat...*, s. 34.

<sup>13</sup> M. Formosa, *Critical gerogogy. Developing practical possibilities for critical educational gerontology*, „Education and Aging” 2002 17(1), s. 73-86.

Podstawową funkcją edukacji osób starych w ujęciu modernistycznym jest adaptacja, zwana także funkcją instrumentalną. Edukacja rozumiana jest tu jako „środek zaradczy wobec różnych zaistniałych problemów i trudnych sytuacji życiowych”<sup>14</sup>. Funkcja ta najlepiej egzemplifikuje się w definicji geragogiki rozumianej jako instrument wspomagający prawidłową adaptację do starości, naukę o wychowaniu ludzi starych<sup>15</sup>, gdzie pobrzmiewa koncepcja wychowania do starości autorstwa Aleksandra Kamińskiego, czy jako „proces aktualnego przystosowania się do rzeczywistości, która się zmienia”<sup>16</sup>. Niezwykle przydatne w realizacji tej funkcji są praktyczne strategie nauczania osób starych<sup>17</sup>, w których dochodzi do projektowania i realizacji przez geragogów procesu kształcenia uwzględniającego możliwości oraz ograniczenia seniorów w zakresie uczenia się<sup>18</sup>. Niezwykle istotny w procesie adaptacji jest nauczyciel osób starych, który, w zależności od kontekstu, może przyjąć rolę spolegliwego doradcy, krytycznego partnera, cierpliwego prowokatora, skutecznego terapeuty, bezkrytycznego technologa, bezinteresownego animatora lub poszukującego opiekuna<sup>19</sup>. Jego zadania można sprowadzić do dwóch modeli pracy edukacyjnej z uczniem dorosłym – technologicznego (w mniejszym stopniu) i humanistycznego (w większym stopniu)<sup>20</sup>. W centrum oddziaływań znajduje się osoba ucząca się, a program nauczania jest wspólnym projektem ucznia i nauczyciela. Zadaniem edukacji w tym wymiarze jest zaspokajanie potrzeb seniorów. Aktywność osób starych ma charakter typowo zewnętrzny (aktywność ruchowa, kulturalno-oświatowa, zawodowa, społeczna itp.).

Egzemplifikacją adaptacyjnej (funkcjonalistycznej) roli edukacji w trzecim wieku jest powołany we Francji w Tuluzie w 1973 roku pierwszy Uniwersytet Trzeciego Wieku. Ciekawa jest geneza tej instytucji. Wydarzenia mające wpływ na pojawienie się UTW związane są ze zjawiskiem starzenia się społeczeństw Europy oraz protestami studenckimi z 1968 roku, jakie miały miejsce we Francji. Doprowadziły one do strajków powszechnych, a dalej do reform mających dalekosiężne skutki dla życia kulturalnego, politycznego i gospodarczego Francji. Pośrednio wydarzenia te stały się powodem do powołania ruchu UTW. Olga Czerniawska, wskazując na genezę, podkreśliła, że

<sup>14</sup> Por. E. Dubas, *Edukacyjny paradygmat...*, s. 60.

<sup>15</sup> Z. Szarota, *Wielofunkcyjna działalność domów pomocy społecznej dla osób starszych*, Kraków, 1998, s. 13-15; eadem, *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Kraków 2004, s. 17-19.

<sup>16</sup> L. Carre za: O. Czerniawska, *Wokół edukacji osób starszych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica” 2003 (5), s. 157.

<sup>17</sup> Por. M.T. John, *Geragogy. A Theory for Teaching the Elderly*, Binghamton, NY, 1988.

<sup>18</sup> Por. E. Skibińska, *Proces kształcenia seniorów*, [w:] *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, red. A. Fabiś, Bielsko-Biała 2008, s. 95.

<sup>19</sup> M. Malec, *Czy osoby starsze potrzebują nauczyciela? W poszukiwaniu geragoga*, [w:] *Aktywność społeczna...*, s. 132.

<sup>20</sup> M. Malewski, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000 1(9), s. 47-63.

rozwinęte uniwersytety w Europie Zachodniej chciały zaspokoić potrzeby młodzieży, równocześnie „uciszyć” ją i skonfrontować z życiem. Powstał projekt eksperymentu otwarcia uczelni dla innych generacji wieku, w tym dla osób emerytowanych [...]. Rozbicie grupy rówieśniczej młodzieżowej miało uspokoić jej rewolucyjne nastroje. Równocześnie uczelnie miałyby nowych słuchaczy i pieniądze, profesorowie zatrudnienie i pole dla pracy dydaktycznej i badawczej<sup>21</sup>.

Zatem u podstaw edukacji gerontologicznej leżały bardzo przyziemne pobudki, które w żadnej mierze nie odnosiły się do potrzeb osób starych. Program kształcenia seniorów, jak pisał Pierre Vellas, założyciel pierwszego UTW we Francji, obejmował swoim zasięgiem zagadnienia medyczne, społeczno-kulturalne oraz społeczne. Miały one za zadanie przyczynić się do rozwoju ludzi starych, ale nade wszystko wyposażać ich w umiejętność adaptacji do życia w nowoczesnym społeczeństwie.

Z punktu widzenia ogólnych modeli starości<sup>22</sup> edukację seniorów w ujęciu modernistycznym najlepiej opisuje deficytowy oraz zachowawczy model starości. Istotą tego pierwszego jest teoria ograniczonego używania (*disuse*), która zakłada, że funkcje organizmu słabną wraz z wiekiem, ale mogą być utrzymane w dobrej kondycji poprzez ćwiczenia i treningi opóźniające procesy deterioracji. Zachowawczy model starości podkreśla natomiast ważność aktywności jednostki, pozwalającej dłużej cieszyć się zdrowiem fizycznym i psychicznym. Model ten bezpośrednio wywodzi się z teorii aktywności, którą zdaniem wielu badaczy należy postrzegać jako teorię adaptacji do starości<sup>23</sup>. Deficytowy model starości uznaje człowieka starszego za rodzaj mechanizmu, który się psuje, niszczy i ulega rozpadowi. Poprzez odpowiednie zabiegi można go poddać reperacji.

Edukacja dorosłych w epoce modernizmu oparta była na teorii kapitału ludzkiego wskazującej, że inwestycja w edukację pozostaje w związku przyczynowo-skutkowym z rozwojem społeczno-gospodarczym. Okazało się, że jeśli taki związek istnieje, to nie przyjmuje on zależności liniowej<sup>24</sup>. Zaczęto się zatem zastanawiać, jakie korzyści materialne i niematerialne może odnieść osoba stara z działań edukacyjnych. Pytano o znaczenie edukacji w późnej dorosłości, a także o jej sensowność<sup>25</sup>. Niektórzy badacze wyrażali opinię, że edukacja osób starych z jednej strony co prawda wzbogaca paletę ich aktywności, jednakże z drugiej strony pozostaje ona bez związku z potrzebami seniorów<sup>26</sup>.

---

<sup>21</sup> O. Czerniawska, *Edukacja osób „Trzeciego Wieku”*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, Radom 1996, s. 232-233.

<sup>22</sup> E. Dubas, *Starość w perspektywie rozwoju, duchowości i edukacji. Geragogiczny przyczynek do refleksji nad starością i starzeniem się człowieka*, [w:] *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Póturzyckiemu*, red. E.A. Wesołowska, Płock 2004, s. 133.

<sup>23</sup> Por. H. Olszewski, *Witaukt psychologiczny. Atrybucja rozwoju*, Gdańsk 2003, s. 29.

<sup>24</sup> M. Malewski, *Od nauczania do...*, s. 50.

<sup>25</sup> L. Lowy, D. O'Connor, *Why education in the later years?*, Lexington, MA, 1986.

<sup>26</sup> S. Timmerman, *Lifelong learning for self-sufficiency. A theme for the 1980s*, „International Journal of Adult Education” 1985, 18(1/2), s. 28-37.



Zważywszy na ten fakt, zaczęły pojawiać się pytania o badania i dowody na to, że edukacja w późnym wieku przyczynia się do pogłębienia doświadczeń, osobistego rozwoju i wzrostu świadomości<sup>27</sup>. Podano w wątpliwość rzetelność badań wskazujących na związek między edukacją a korzyściami z niej wypływającymi dla osób starych. Istniały doniesienia o poważnych problemach natury metodologicznej, na przykład z oceną wpływu uczenia się na zdrowie. Nie przeszkadzało to jednak w rozpowszechnianiu informacji o występowaniu silnej korelacji między dwoma przytaczanymi wyżej zmiennymi.

W paradygmacie modernistycznym to teoria aktywności legitymizowała działania edukacyjne, które najczęściej oderwane były od potrzeb osób starych. Jedno z głównych twierdzeń teorii aktywności dotyczy umiejętności radzenia sobie jednostki z utratą ról oraz przystosowania się do nowych ról społecznych w późnej dorosłości. Ostatni etap życia widziany jest jako czas rozwoju i nawiązywania nowych związków generujących satysfakcję życiową. Życie na emeryturze jest twórcze, aktywne, pełne witalności. Zatem celem edukacji w starości jest program dający jednostce szansę rozwijania postaw, kompetencji i umiejętności pozwalających na osiągnięcie wysokiej jakości życia (pomyślnie starzenie się). Edukacja miała zapewnić zdrowie, dobrostan i satysfakcję życia w starości. Teoria aktywności pozwalała instytucjom oświatowym na tworzenie takich programów, jakie zostaną przez nie uznane za stosowne. Oferuje się możliwość podtrzymania sprawności umysłowej. Edukacja osób starych w tej perspektywie to przede wszystkim „intelektualny jogging”, w którym aspekt mentalny, społeczny i emocjonalny trenowany jest tak jak mięśnie; ćwiczenie pozwala uniknąć ich atrofii<sup>28</sup>. Pomocni w tym zakresie stają się geragodzy.

Duży wpływ na kształt polityki oświatowej w późnej dorosłości odegrała nie tylko teoria aktywności, ale także Eriksonowskie pojęcie generatywności. Bardzo często stosowało się je do tworzenia programów aktywizacji seniorów. Jednakże podobnie jak teoria aktywności, tak i teoria Erica Eriksona są zbyt ograniczone, aby móc uchwycić złożone zjawisko aktywności osób starych. Pierwsza perspektywa nie uwzględnia istotnych czynników wpływających na gotowość i możliwość uczestnictwa w aktywności jak: redukcja wpływów do budżetu domowego, śmierć bliskiej osoby czy choroba. Druga natomiast krytykowana była za nieuwzględnianie takich zmiennych jak przynależność klasowa, rasa, płeć oraz zmiany społeczno-ekonomiczne.

Mimo że edukacja stała się podstawowym prawem osób starych, wciąż brak jest odpowiedniej polityki oświatowej. Edukacyjne programy aktywizacji seniorów rzadko korespondują z ich prawdziwymi potrzebami. Zatem wpierw należałoby ustalić związek między potrzebami seniorów a edukacją. W przeciwnym wypadku gerontologia

<sup>27</sup> P. Groombridge, *Learning, education and later life*, „Adult Education” 1982, 54(4), s. 314-327.

<sup>28</sup> D. Battersby, *Education in later life. What does it mean?*, „Convergence” 1985, 18(1/2), s. 75-81.

edukacyjna, po pierwsze, w niczym nie będzie się różniła od edukacji dorosłych, po drugie – będzie jedynie sprawnym narzędziem umożliwiającym łagodne przejście na emeryturę, i w końcu po trzecie, edukacja taka jedynie pozwoli jednostce na dostosowanie się do zmian technologicznych.

### **Krytyczna perspektywa edukacji gerontologicznej**

Niedostatki modernistycznej perspektywy w gerontologii edukacyjnej wywołały ożywioną dyskusję nad istotą kształcenia seniorów. Krytyczna gerontologia edukacyjna wywodzi się z radykalnej potrzeby pokonania opresji, jaka stała się udziałem osób starych, a która doprowadziła ich do niewiedzy, ubóstwa oraz niemocy społecznej. Jest także reakcją na niekrytyczną, apolityczną i bezrefleksyjną praktykę głównego nurtu gerontologii edukacyjnej. Źródeł krytycznej geragogiki doszukać się można w pedagogice Paula Freire'a, Szkoły Frankfurckiej oraz pracach Pauli Allman<sup>29</sup>, która twierdzi, że edukacja osób starych umożliwi osiągnięcie wysokiej jakości życia jedynie poprzez edukację emancypacyjną pozwalającą uczącym się jednostkom na kontrolowanie własnego myślenia, kreowanie własnej tożsamości oraz planowanie swojej edukacji. Geragogika krytyczna czerpie także z feminizmu.

Geragogika krytyczna wskazuje, że edukacja nie jest moralnie i etycznie obojętna, stąd zarówno uczniowie, jak i nauczyciele powinni badać relacje pomiędzy władzą, wiedzą i kontrolą. Podejście to każe uczestnikom edukacji podawać w wątpliwość wiedzę posiadaną, jak i wiedzę przekazywaną. Refleksja ta była dalej rozwijana przez Davida Battersby'ego oraz Franka Glendenninga<sup>30</sup>. Badacze ci, korzystając z perspektywy krytycznej Szkoły Frankfurckiej, zakwestionowali homogeniczność osób starych jako grupy. Co więcej udowodnili, że takie różnice jak pochodzenie, rasa, płeć czy doświadczenie nie zacierają się wraz z wiekiem ani tym bardziej poprzez uczestnictwo w programach edukacyjnych. Implikuje to zasadę zindywidualizowanego podejścia w edukacji seniorów, które było do tej pory bagatelizowane. Podobne konkluzje przytacza Marvin Formosa<sup>31</sup>, który w badaniach nad motywacją uczestnictwa seniorów w zajęciach Uniwersytetu Trzeciego Wieku wykorzystał Bourdieowską koncepcję habitusa. Wskazuje on, że edukacja seniorów nie jest wolna od podziału na klasy społeczne, a działania osób starych nastawione są na poprawę swojego statusu. Co więcej edukacja w trzecim wieku widziana jest przez tego badacza jako aktywność polityczna,

<sup>29</sup> P. Allman *Self-help learning and its relevance for learning and development in later life*, [w:] *Mutual Aid Universities*, red. E. Midwinter, Kent 1984.

<sup>30</sup> F. Glendenning, D. Battersby, *Why we need educational gerontology and education for older adults. A statement of first principles*, [w:] *Ageing, Education, Society. Readings in Educational Gerontology*, red. F. Glendenning, K. Percy, Keele 1990, s. 219-231.

<sup>31</sup> M. Formosa, *A Bourdieusian interpretation of the University of the Third Age in Malta*, „Journal of Maltese Education Research” 2007, 4(2), s. 1-16.

ponieważ powiązana jest z dominującą frakcją (klasą społeczną) reprodukującą w ramach instytucji subtelny relację władzy. Badania nad Uniwersytetami Trzeciego Wieku, jakie przeprowadził Formosa<sup>32</sup>, wskazują, że większość realizowanych w tej instytucji działań edukacyjnych wywodzi się z nurtu funkcjonalistycznego. Najbardziej urzeczywistnia się to w funkcji adaptacyjnej edukacji osób starych oraz funkcji towarzyskiej, funkcji wypełniania czasu wolnego i funkcji felicytologicznej<sup>33</sup>. Edukacja realizująca takie zadania prowadzi do podniesienia własnej wartości wzmacnianej przynależnością do wspólnoty uczących się osób starych, co w efekcie ma wpływ na satysfakcję życiową. Z perspektywy geragogiki krytycznej wizja takiej edukacji przesiąknięta jest tradycyjnym sposobem przekazywania szkolnej wiedzy. Służy temu popularna forma kształcenia, jaką jest wykład. Przekaz wiedzy następuje w jedną stronę. Osoby starsze są biernymi uczestnikami zajęć, niemającymi praktycznie żadnego wpływu na zmianę rzeczywistości, która ich otacza. Wiedza nie zostaje przekształcona z pożytkiem dla wspólnoty uczących się. Pod tym względem Uniwersytet Trzeciego Wieku jest kolejną instytucją edukacyjną, która została wyróżniona nie ze względu na specyficzne problemy, potrzeby i potencjał osób starych, ale ze względu na wiek. Zdaniem krytycznych geragogów UTW to kolejne forum, na którym prezentują się przede wszystkim nauczyciele. Zdecydowana większość z oferty edukacyjnej tej instytucji dedykowana jest osobom posiadającym odpowiednie zaplecze i kapitał społeczny. Nad kształtem programu czuwają osoby będące w strukturach władzy Uniwersytetu. Posiadają one określone wykształcenie, które reprodukowane jest poprzez formę wykładową oraz wiedzę tematyczną, przedmiotową przekazywaną w tak zwanych sekcjach. Zatem program edukacji realizowany w ramach zajęć UTW stworzony jest dla starannie wyselekcjonowanej grupy społecznej posiadającej odpowiedni profil. Z całą pewnością działania tej instytucji nie są odpowiedzią na potrzeby całej populacji osób starych. Z badań nad UTW przeprowadzonych w Polsce wynika, że zdecydowaną większość stanowią osoby z wykształceniem wyższym i średnim<sup>34</sup>. Zdecydowanie także większość słuchaczy UTW stanowią kobiety. Z punktu widzenia nurtu feministycznego program realizowany w tej instytucji oświatowej przedstawia przede wszystkim męską wizję świata, męską ideologię oraz założenia, jak i męskie priorytety. Tak więc starsze kobiety nauczane są (z) męskiego punktu widzenia. Co więcej słuchacze UTW nie mają kontroli nad procesem edukacyjnym. Gerontologia edukacyjna realizowana w taki sposób prowadzi do tego, że wykładowcy na UTW posługują się stereotypami

<sup>32</sup> M. Formosa, *Critical gerogogy...*, s. 73-86.

<sup>33</sup> „Edukacja jest aktywnością, która może dostarczać radości, może wywoływać rozbawienie, łączyć się ze śmiechem i humorem, poprzez co znaczenie podnosi poziom życiowego optymizmu, niweczy depresyjne nastroje [...]” (E. Dubas, *Edukacyjny paradygmat...*, s. 61).

<sup>34</sup> R. Konieczna-Woźniak, *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów*, Poznań 2001.

na temat populacji osób starych. Często usłyszeć można twierdzenia, w których głosi się, że czas emerytury to czas odpoczynku<sup>35</sup>.

Wracając do niedostatków tradycyjnej gerontologii edukacyjnej, Glendenning i Battersby<sup>36</sup> wskazali, że programy edukacyjne oparte były na deficytowym modelu starości, szczególnie reprezentowany przez psychologię w nurcie biopsychologicznym. Badacze ci podważyli obiegową opinię, że dotychczasowe programy edukacyjne odzwierciedlają potrzeby osób starych. Zadali kłam założeniu, że edukacja jest efektywną strategią prowadzącą seniorów do dobrostanu oraz to, że uczenie się w trzecim i czwartym wieku jest panaceum na wszelkie problemy. W końcu udowodnili, że aksjomat edukacji prowadzącej jedynie do pozytywnych rezultatów rozwojowych zastopował filozoficzną debatę nad celowością i sensem kształcenia seniorów. Negując zachowawczy i deficytowy model starości, u podstaw którego leżał rozpowszechniony w gerontologii społecznej biomedycyzm, geragodzy krytyczni, zwrócili się w kierunku społecznego konstrukttywizmu głoszącego, że wpływ na konstruowanie się tożsamości osoby starszej mają nie tylko czynniki biomedyczne, ale także kulturowe, społeczne i ekonomiczne. Czerpiąc inspirację z teorii politycznej ekonomii wieku, Glendenning i Battersby wypracowali zasady krytycznej gerontologii edukacyjnej. Podaje je także Formosa<sup>37</sup>. Sprowadzają się one do wiodących kategorii pojęciowych jak: emancypacja, transformacja, sprawstwo, podnoszenie świadomości oraz zjawisko empowermentu<sup>38</sup>. Podstawową funkcją edukacji w nurcie geragogiki krytycznej jest funkcja emancypacyjna. Tak rozumiana edukacja wyzwala człowieka z różnego rodzaju ograniczeń, zniewoleń i zależności. Emancypacyjna funkcja zrywa z tradycyjną wizją edukacji osób starych, w której nauczyciel przekazuje swoim uczniom wiedzę i umiejętności.

Teoria krytyczna pozwoliła ukazać gerontologię edukacyjną w kontekście nierówności wywołanej istnieniem określonych struktur ekonomicznych, społecznych, warunkowaną płcią, kulturą czy klasą społeczną, do jakiej jednostka przynależy. W ten oto sposób porzucona została wizja gerontologii edukacyjnej spokrewnionej jedynie z naukami pedagogicznymi. Krytyczni geragodzy chętnie korzystają z rozstrzygnięć, jakie odnaleźć można na gruncie socjologii i gerontologii społecznej.

<sup>35</sup> M. Formosa, *Critical gerogogy...*, s. 73-86; *idem*, *A Bourdieusian Interpretation...*, s. 1-16.

<sup>36</sup> F. Glendenning D. Battersby, *Why we need educational...*, s. 219-231.

<sup>37</sup> Szczegółowe opracowanie tych zasad można odnaleźć w publikacji – M. Formosa, *Critical gerogogy. Developing practical possibilities for critical educational gerontology*, "Education and Aging" 2002 17(1), s. 79-82.

<sup>38</sup> Pojęcie to może być rozumiane jako „stan (wzmocnienia, upelnomocnienia, wzrostu, poczucia sprawstwa, poczucia siły i możliwości, sprawowania kontroli), proces (przywracania siły, godności, kontroli, wzmocniania kompetencji, dawania wsparcia, rozwijania umiejętności), cel szeroko rozumianych oddziaływań edukacyjnych”, M. Rosalska, *Empowerment w kształceniu ustawicznym*, „E-mentor” 2006, 3(15), s. 34.

### **Postmodernistyczna perspektywa edukacji i uczenia się osób starych**

Postmodernizm prowadzi do rozpadu jednoznaczności znaczeń, dekonstrukcji takich pojęć jak obecność, tożsamość, rozwój historyczny, i burzy epistemiczną pewność, jednocześnie koncentruje się na różnicy, powtórkach, śladach, hiperrzeczywistości i symulakrach<sup>39</sup>. Tradycyjne programy kształcenia, charakteryzujące się linearnością, determinizmem oraz porządkiem przyczynowo-skutkowym, powinny zostać unieważnione na rzecz indeterminizmu, kreacji tożsamości, transformacji i przypadkowości. Jednakże wiele programów kształcenia w ogóle nie odnosi się do tej postmodernistycznej wizji edukacji seniorów, która powinna koncentrować się na redefinicji tożsamości w starości i możliwości wymyślenia siebie na nowo. Postmodernizm wymaga permanentnej samoaktualizacji, ciągłego dookreślania własnej egzystencji. Edukację taką charakteryzować powinna wielość stylów uczenia się i nauczania. Chodzi o zaspokojenie zróżnicowanych potrzeb uczących się osób starych. Tolerowana jest wieloznaczność, w której żadna ze stron procesu edukacyjnego nie posiada uprzywilejowanej pozycji<sup>40</sup>. Edukacja w trzecim wieku zrywa z tradycyjną wizją starości rozumianej jako czas odpoczynku i wycofywania się ze znaczących ról społecznych. Mając na uwadze powyższe wskazania, można powiedzieć, że instytucje oświatowe nie są przygotowane do prowadzenia tak rozumianej edukacji seniorów. W grupie uczących się mogą jednocześnie znajdować się osoby z trzech różnych kohort wiekowych<sup>41</sup>. Wydarzenia o charakterze globalnym oraz lokalnym przypadały w ich życiu w różnych okresach rozwojowych, co miało istotny wpływ na sposób nadawania tym wydarzeniom odmiennych znaczeń. Następstwem tego było ukonstytuowanie się różnych potrzeb i oczekiwań. Heterogeniczność populacji osób starych oznacza zróżnicowanie oferty edukacyjnej pod każdym względem (wartości, potrzeb, preferowanych stylów kształcenia itp.). Jest to jedno z największych wyzwań dla instytucji oświatowych zajmujących się edukacją

<sup>39</sup> W ponowoczesności dokonuje się replikacja rzeczywistości w milionach egzemplarzy, tworząc kopię kopii, czyli znaków, które wskazują na siebie same. To typowa koncepcja Baudrillardowskich symulakrów, gdzie znaki udają rzeczywistość, a życie człowieka staje się wielką symulacją.

<sup>40</sup> K.M. Moore, L.T. Lenker, *Redefining aging and identity. Reinvention through education as a postmodern dynamic*, [w:] *Aging Identity. A Dialogue with Postmodernism*, red. J.L. Powell, T. Gilbert, New York 2009, s. 105-114.

<sup>41</sup> W gerontologii społecznej pojęcie kohorta oznacza grupę z danego przedziału wiekowego z jednego roku lub kilku kolejnych roczników urodzenia. Przynależność do kohorty oznacza wspólny dla grupy, a zarazem unikalny rodowód. Innymi słowy grupa doświadcza tych samych wydarzeń w tym samym przedziale czasowym. Każda kohorta jest świadkiem bądź to innych wydarzeń, bądź doświadcza ich w innym momencie swojego życia. Podział zbiorowości osób starych na kohorty odnosić się może do trzech kategorii wiekowych, jakie wyłonione zostały przez gerontologów: „młodzi starzy” (jednostki w wieku 60-65 lat i więcej), „starzy starzy” (osoby powyżej 75. roku życia) oraz „najstarsi starzy” (grupa skupiająca osoby powyżej 85 lat) (por. P. Szukalski, *Osoby bardzo stare w Polsce i w krajach Unii Europejskiej – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, „Prace Instytutu Ekonometrii i Statystyki UŁ” 2004, nr 142, s. 5-33).

osób starych, w których nadal dokonuje się klasyfikacji uczniów ze względu na wiek (Uniwersytet Trzeciego Wieku), a nie ze względu na cele wywiedzione bezpośrednio ze świata wartości seniorów.

Do szczegółowej analizy zjawiska edukacji i uczenia się osób starych posłuży klasyfikacja typów uczenia się autorstwa Petera Jarvisa. Badacz ten, dokonując analizy sytuacji, w jakich zachodzi zjawisko uczenia się, przeprowadził podział na dwa jego podstawowe obszary: uczenia się planowanego (A, B, C) i incydentalnego (D, E, F)<sup>42</sup>.

Tylko w obszarze A uczenie się następuje przez doświadczenia wtórne. Ma ono charakter typowo teoretyczny. Jest to edukacja formalna, odbywająca się w instytucjach i regulowana przez prawo oświatowe. Następuje certyfikacja wiedzy i umiejętności poprzez rozbudowany system egzaminów. Instytucje te najczęściej zorientowane są na wyposażanie uczniów w wiedzę zawodową. Dlatego też uczestnictwo osób starych w formalnym obszarze uczenia się jest niewielkie. Związane jest to także z różnego rodzaju obawami o możliwości sprostania wymogom formalnym. Z punktu widzenia teorii wycofania jest to typowy przykład zmniejszenia poziomu zaangażowania w wybranej sferze życia. Należy także przypuszczać, że wraz z utratą znaczących ról społecznych oraz sił witalnych nastąpi wycofanie z kolejnych obszarów uczenia się. Zatem edukacja człowieka nie trwa przez całe życie<sup>43</sup>. W obszarze B zjawisko uczenia się w dużej mierze zachodzi poprzez doświadczenia wtórne. Ważne jest także uczenie się przez doświadczenia pierwotne. Jest to systematyczne, zorganizowane uczenie się poza formalnym systemem edukacyjnym. Najczęstsze formy aktywności osób starych w tym obszarze odnoszą się do członkostwa w stowarzyszeniach, kółkach zainteresowań, wolontariatu, pracy na pół etatu, odbycia stażu przedemerytalnego, uczęszczania na zajęcia w Uniwersytecie Trzeciego Wieku i Klubie Seniora. Wybór tych aktywności może być podyktowany wcześniejszym stylem życia. Zjawisko to tłumaczy teoria ciągłości, która między innymi głosi, że ciągłość zachowań z przeszłości utrzymywana jest w sytuacjach adaptacji do zmian. Jednostka sięga wtedy do wypracowanej przez siebie struktury poznawczej i na zasadzie analogii powiela wcześniejsze strategie działań. Z punktu widzenia teorii aktywności obie opisane formy uczenia się dają największe poczucie satysfakcji życiowej. Jednakże z drugiej strony jednostka nie otrzymuje dużego wsparcia społecznego dla tych typów aktywności. Związane to jest być może ze stereotypowym postrzeganiem osób starych jako biernych i wycofanych lub z chęcią wykorzystania ich do wychowywania wnuków i poświęcenia się sprawom rodzinnym.

---

<sup>42</sup> P. Jarvis, *Learning in Later Life. An Introduction for Educators and Carers*, London 2001, s. 21. Szerzej na ten temat w: M. Muszyński, *Edukacja i uczenie się...*

<sup>43</sup> Przyjmuję, że jedną z głównych cech dystynktywnych pomiędzy pojęciem *edukacja* a *uczenie się* jest planowość tej pierwszej. W związku z tym edukacja nie może trwać przez całe życie, natomiast uczenie się jak najbardziej. Szerzej na ten temat w: *ibidem*, s. 77-88.

Allen Tough<sup>44</sup> w swoich badaniach wykazał, że dorośli spędzają średnio 100 godzin nad jednym indywidualnym projektem uczenia się (*learning project*). W ciągu roku prowadzą do pięciu takich projektów. Właśnie w tym obszarze można najwięcej dowiedzieć się o formach i sposobach uczenia się osób starych. Uczenie się z doświadczeń wtórnych nie zostaje unieważnione, choć coraz większą rolę zaczyna odgrywać uczenie się z doświadczeń pierwotnych. To tutaj seniorzy rozwijają własne zainteresowania, hobby. Ta forma uczenia się jest zbieżna z aktywnością samotniczą. Ten rodzaj uczenia odnosi się do nabywania wiedzy, umiejętności, postaw itp. z codzienności, ale w sposób zaplanowany. Przedstawione trzy rodzaje uczenia się zaplanowanego (obszar A, B i C) można nazwać edukacją i jest ona przedmiotem zainteresowania pedagogiki starości (sic!) zajmującej się wychowaniem człowieka starego<sup>45</sup>. Podejście to najlepiej egzemplifikuje się w koncepcji wychowania do starości autorstwa Aleksandra Kamińskiego, rozwijanej także przez kolejne pokolenia badaczy, którzy poszerzyli ją o takie pola znaczeniowe jak wychowanie przez starość czy wychowanie w starości. Należy jednak pamiętać, że koncepcja A. Kamińskiego była odpowiedzią na problemy ekonomiczne, zdrowotne i społeczne spowodowane zjawiskiem demograficznego starzenia się, sygnalizowane przez Edwarda Rosseta<sup>46</sup> w końcu lat 50. ubiegłego stulecia. Swoją koncepcję A. Kamiński oparł na założeniu realizacji przez państwo funkcji opiekuńczej, gdzie z jednej strony następują działania profilaktyczne mające na celu przedłużenie i podtrzymanie aktywności wśród osób starych, a z drugiej – działania wychowawcze zarówno względem młodszego pokolenia, które ma szanować osoby w podeszłym wieku, jak i samych seniorów, których uczy się realizacji zadań wynikających z ostatniej fazy życia<sup>47</sup>. Mieczysław Malewski<sup>48</sup> twierdzi, że podnoszone na konferencjach przez niektórych badaczy kwestie związane z wychowaniem osób dorosłych mają obecnie charakter wyłącznie archiwalny. Dlatego też zauważyć można zmiany w nazewnictwie i sposobach ujęcia koncepcji Kamińskiego wychowania w, do i poprzez starość, na uczenie się przez starość, uczenie się do starości i uczenie się w starości<sup>49</sup>. Aby nie utożsamiać uczenia się osób starych z wychowaniem nastąpiła też zmiana nazwy dyscypliny z pedagogiki starości na geragogikę.

<sup>44</sup> A. Tough, *The Adult's Learning Projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning*, 2nd ed., Austin, TX, 1979, s. 172.

<sup>45</sup> A. Leszczyńska-Rajchert, *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn 2005, s. 9.

<sup>46</sup> E. Rosset, *Proces starzenia się ludności. Studium demograficzne*, Warszawa 1959.

<sup>47</sup> Por. A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978; K. Wiśniewska-Roszkowska, *Starość jako zadanie*, Warszawa 1989.

<sup>48</sup> M. Malewski, *Od nauczania do...*, s. 12.

<sup>49</sup> Por. M. Malec, *Poszukiwanie recepty na starość – wyzwaniem dla edukacji dorosłych. Refleksje nad uczeniem się starości przez całe życie*, [w:] *Edukacyjne, kulturowe i społeczne konteksty starości*, red. M. Malec, Wrocław 2011, s. 13.

Obszar D jest wyrazem niezaplanowanego uczenia się, które zachodzi w sytuacjach formalnych, nie zawsze edukacyjnych. Z całą intensywnością objawia się tutaj uczenie się z doświadczeń pierwotnych. W sytuacji uczenia się formalnego niezaplanowanego może okazać się, że ważniejsze od przekazywanych przez nauczyciela treści jest czas, miejsce, a nawet ubiór i usposobienie prowadzącego zajęcia. Jednostka może odkryć, że nauczyciel nie posiada takiej wiedzy, jakiej się spodziewał, lub że nie traktuje uczniów podmiotowo. Podobna charakterystyka dotyczy obszaru E z tą różnicą, że odnosić się będzie do sytuacji nieformalnych. Ostatni obszar F obejmuje uczenie się w codzienności. Jest to najbardziej naturalny proces uczenia się, który nie do końca uświadamiany jest przez jednostkę. Człowiek znajduje się w nowych sytuacjach, z którymi musi nauczyć się radzić. Jeśli jednostka nie potrafiła poradzić sobie w danej sytuacji, ta wymusza na niej podjęcie zaplanowanych bardziej skoordynowanych działań. Wtedy rozpoczyna się indywidualny projekt uczenia się C. Możliwości, jakie daje obszar F, są nieograniczone, co zdaje się potwierdzać literatura gerontologiczna obfitująca w coraz to inne klasyfikacje aktywności. W obszarze tym lokuje się między innymi oglądanie telewizji, czytanie gazet, słuchanie radia, spotkania z rodziną, spotkania ze znajomymi, doświadczanie własnej cielesności, seksualności, wartości, sensu życia, duchowości, mądrości itp. W tym obszarze uczenie zaczyna się od doświadczeń pierwotnych. Czasami zdarza się, że człowiek nie potrafi nadać im znaczenia, na przykład wtedy, gdy doświadcza piękna, zachwyty czy podziwu. Jarvis wskazuje, że jest to źródło przeżyć natury religijnej. Z punktu widzenia teorii gerotranscendencji człowiek zaczyna doświadczać wzrostu uczucia jedności ze światem na skutek redefinicji rzeczywistości ze względu na czas, przestrzeń oraz obiekty, jakie się w niej znajdują<sup>50</sup>.

Analizowany podział uczenia się na zaplanowane i incydentalne daje także możliwość wglądu w potrzeby człowieka starszego. Ogólnie rzecz ujmując, można powiedzieć, że w pierwszym przypadku potrzeby te są uświadomione (A, B, C), często narzucone z góry, podczas gdy w drugim przypadku mają one charakter nieświadomy (D, E, F).

Podstawową funkcją uczenia się w starości i edukacji seniorów w postmodernizmie jest funkcja egzystencjalna, biograficzna, autokreacyjna oraz emancypacyjna. Następuje koncentracja na zrozumieniu fenomenu życia poprzez odwołanie się do biografii własnej, jak i innych osób. Funkcje te współgrają z rozwojowym modelem starości opisującym późną dorosłość jako czas doskonalenia człowieka zmierzającego do pełni. W centrum znajduje się osoba stara, która w pełni odpowiedzialna jest za dokonywane wybory, za swoją wiedzę i ignorancję.

<sup>50</sup> Szerzej na ten temat w: M. Muszyński, *Przegląd wybranych stanowisk dotyczących teorii gerotranscendencji*, [w:] *Refleksje o starości. Obiektywny i subiektywny wymiar starości*, red. E. Dubas, M. Muszyński, Łódź 2016.



## Zakończenie

Wybrane struktury – modernizm, podejście krytyczne i postmodernizm – pozwoliły na dostrzeżenie genezy zmian, jakie nastąpiły w edukacji i uczeniu się osób starych. I tak, w ujęciu modernistycznym chodzi o utrzymanie porządku społecznego, który jest możliwy dzięki obecności norm i oczekiwań co do sposobu pełnienia ról społecznych. Funkcję kontroli społecznej pełni tutaj edukacja osób starych, której zadaniem jest adaptacja seniorów do przygotowanych dla nich ról oraz wyposażenie w umiejętności potrzebne do życia w nowoczesnym świecie. Paleta dostępnych aktywności narzucona jest z „góry” i tworzona w oderwaniu od potrzeb osób starych. Nurt geragogiki krytycznej wskazuje, że za aktywnością edukacyjną zawsze leżą cele, do których jednostka dąży. Może to być powiększenie dochodu, chęć poznania innych ludzi, promocja własnej osoby itp. Edukacja osób starych nie jest wartością autoteliczną i dlatego warto wyraźnie zaznaczyć, jakie funkcje ma spełniać tego typu aktywność. Dla geragogiki krytycznej, która wyjawiała strukturalną zależność, nierówność wywołaną istnieniem określonych struktur społecznych, najważniejszym celem jest emancypacja. Natomiast postmodernizm neguje wizję świata rozumianego jako strukturalnie i funkcjonalnie powiązany ze sobą system, w którym każdy element pełni określone funkcje. Zatem każda próba uporządkowania uczenia się w jakiś system edukacyjny musi zakończyć się niepowodzeniem<sup>51</sup>. Uczenie się zyskało nowy wymiar, wcześniej niedostrzegany (A, B, C, D, E i F). Opisywane jest jako fenomen, u podstaw którego leży życie. Uczenie się w starości związane jest z biografią człowieka. Chodzi tu o sposób, w jaki osoby stare odnoszą się do własnych doświadczeń<sup>52</sup>. W postmodernizmie jednostka bardziej niż kiedykolwiek w przeszłości jest autorem swojej biografii konstruowanej w procesie całościowego uczenia się.

### ZMIANA POLA ZNACZEŃ POJĘCIA EDUKACJA OSÓB STARYCH

STRESZCZENIE: Rosnące zainteresowanie naukowców zagadnieniem starzenia się i starością zdynamizowało w ostatnich latach pole badań gerontologicznych, w tym badania nad uczeniem się i edukacją osób starych. Wielość wątków, jakie podejmowane są w ramach gerontologii edukacyjnej, świadczy o żywiołowości rozwoju tej subdyscypliny, a bogactwo dorobku, zwłaszcza empirycznego, wskazuje na społeczną ważność poruszanej problematyki. Natomiast istnieje stosunkowo niewielka liczba opracowań teoretycznych z tego zakresu. Potrzeba ich tworzenia jest niezwykle ważna, prace takie pozwalają bowiem na krytyczny wgląd w praktykę edukacyjną. Celem artykułu jest zaprezentowanie zmiany pola znaczenia pojęcia *edukacja osób starych*. Zmiany te dokonały się na przestrzeni ostatnich kilku dekad i związane są z paradygmatycznymi przejściami jakie miały miejsce w naukach społecznych – od modernizmu przez teorię krytyczną aż do postmodernizmu. Te trzy podejścia wykorzystane zostaną

<sup>51</sup> Por. J. Kargul, *O stereotypach i mitach we współczesnej polskiej andragogice*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, t. 1, red. T. Aleksander, Radom 2010, s. 35.

<sup>52</sup> P. Jarvis, *Learning in later life...*, s. 41.

do przyjrzenia się zmianom jakie nastąpiły w rozumieniu pojęcia *edukacja osób starych*.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja osób starych, uczenie się w starości.

#### **THE SEMANTIC CHANGE OF THE NOTION OF *SENIOR EDUCATION***

SUMMARY: During the last years the increase of interest in old age and aging has dynamized the gerontological field of study including education and learning in later life. The multiplicity of issues concerning educational gerontology indicates the development of this subdiscipline and the social importance of learning in late adulthood. There is a small number of theoretical research papers raising this issue, on the other hand. So, there is a proven need for such research which provides a critical analysis of educational practice. The purpose of this article is to present the semantic change of the notion of *senior education*. Such a change has occurred within the last several decades and is related with paradigm shift in the social sciences – from modernism, through critical theory, towards postmodernism. This three approaches can be used to understand these changes.

KEYWORDS: senior education, learning in later life.