

Marcin Muszyński

# Uczenie się stawania się osobą starą



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

**Uczenie się  
stawania się  
osobą  
starą**



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

**Marcin Muszyński**

# **Uczenie się stawania się osobą starą**

Marcin Muszyński (ORCID: 0000-0001-7393-8866) – Uniwersytet Łódzki  
Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej  
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RADA REDAKCYJNA  
SERII GERONTOLOGIA

prof. dr hab. *Elżbieta Kowalska-Dubas* (Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ) – przewodnicząca  
członkowie: prof. dr hab. *Bogusława Urbaniak* (Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny UŁ)  
prof. dr hab. *Piotr Szukalski* (Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny UŁ)  
prof. dr hab. *Grzegorz Bartosz* (Wydział Biologii i Ochrony Środowiska UŁ)  
mgr *Monika Kamińska* (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi)  
dr *Natalia Piórczyńska* (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi)

RECENZENCI

*Agata Chabior, Adam A. Zych*

REDAKTOR INICJUJĄCY

*Urszula Dzieciatkowska*

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

*Beata Otocka*

SKŁAD I ŁAMANIE

*AGENT PR*

KOREKTA TECHNICZNA

*Wojciech Grzegorzczak*

PROJEKT OKŁADKI

*Magdalena Muszyńska*

Źródło ilustracji wykorzystanej na okładce: Bing AI

© Copyright by Marcin Muszyński, Łódź 2024  
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2024

<https://doi.org/10.18778/8331-419-8>

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
Wydanie I. W.11188.23.0.M

Ark. wyd. 29,5; ark. druk. 35,0

ISBN 978-83-8331-419-8  
e-ISBN 978-83-8331-420-4

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
90-237 Łódź, ul. Matejki 34A  
[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)  
e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)  
tel. 42 635 55 77

*Creatio Continua*

# Spis treści

<b>Wykaz skrótów</b> . . . . .	11
<b>Wstęp</b> . . . . .	13
<b>1. Sytuowanie się w polu badawczym</b> . . . . .	19
1.1. Usytuowanie paradygmatyczne – określanie progu starości . . . . .	22
1.2. Sytuowanie się w polu geragogiki . . . . .	27
1.2.1. Wychowanie – starość . . . . .	31
1.2.2. Edukacja/uczenie się – starość . . . . .	33
1.3. Rozgraniczenie terminów „edukacja” i „uczenie się” . . . . .	37
1.4. Sytuowanie się poza geragogiką . . . . .	44
1.5. Uczenie się jako główna kategoria pojęciowa multidyscyplinarnego obszaru badań nad uczeniem się (w/ do/ dla starości i przez starość) . . . . .	49
1.5.1. Koncepcja całożyciowego uczenia się . . . . .	53
1.5.2. Uczenie się jako stawanie się (osobą starą) . . . . .	62
1.6. Podsumowanie . . . . .	67
<b>2. Perspektywa teoretyczna badań</b> . . . . .	73
2.1. Założenia paradygmatyczne – epistemologia badań . . . . .	74
2.1.1. Konstrukcjonizm społeczny . . . . .	77
2.1.2. Konstrukcjonizm społeczny w badaniach nad starością i starzeniem się . . . . .	81
2.2. Orientacje teoretyczne . . . . .	85
2.2.1. Starzenie się w kontekście interakcjonizmu symbolicznego . . . . .	87
2.2.2. Starzenie się w perspektywie biograficznej . . . . .	91
2.2.3. Biograficzne uczenie się w starości . . . . .	93
2.3. Uzasadnienie zastosowania wybranego paradygmatu oraz orientacji teoretycznych . . . . .	95

<b>3. Metodologia badań</b> . . . . .	99
3.1. Cel i problematyka badań . . . . .	99
3.2. Konstrukcjonistyczna metodologia teorii ugruntowanej jako podstawowa strategia badawcza . . . . .	102
3.3. Techniki badawcze . . . . .	107
3.3.1. Wywiad narracyjny . . . . .	107
3.3.2. Wywiad częściowo ustrukturyzowany . . . . .	109
3.3.3. Obserwacja jakościowa . . . . .	110
3.3.4. Technika fospaceru . . . . .	111
3.4. Naturalna historia badania . . . . .	112
3.5. Źródła danych oraz próba badawcza . . . . .	121
3.6. Wsparcie procesu badawczego komputerową analizą danych jakościowych . . . . .	128
3.7. Jakość badań . . . . .	129
3.8. Kontekst etyczny badań . . . . .	132
<b>4. Uwarunkowania i konteksty związane z wyłaniającym się obrazem starości</b> . . . . .	135
4.1. Kategoria analityczna – pokolenie . . . . .	136
4.2. Pokolenia badanych osób (generacja przedwojenna) . . . . .	149
4.2.1. Lata przedwojenne . . . . .	149
4.2.2. Druga wojna światowa . . . . .	150
4.2.3. Wyzwolenie . . . . .	156
4.2.4. Życie w komunistycznej Polsce . . . . .	158
4.2.5. Transformacja ustrojowa . . . . .	178
4.2.6. Współczesność . . . . .	181
4.3. Wnioski końcowe . . . . .	184
<b>5. Starość i starzenie się w odniesieniu do czterech pól sprawczości – stawanie się osobą starą</b> . . . . .	187
5.1. Kategoria analityczna – sprawczość (agency) . . . . .	187
5.2. Cztery obszary sprawczości w starości . . . . .	190
5.3. Przekształcanie i poszerzane pole sprawczości w starości . . . . .	196
5.3.1. Ogólna charakterystyka obszaru przekształcania i poszerzania pola sprawczości w starości . . . . .	196
5.3.2. Cieleśność w obszarze przekształcania i poszerzania pola sprawczości w starości . . . . .	205
5.3.3. Aktywność w przekształcanym i poszerzonym polu sprawczości w starości . . . . .	209
5.3.4. Relacje i kontakty społeczne w przekształcanym i poszerzonym polu sprawczości w starości . . . . .	216
5.4. Podtrzymywane pole sprawczości w starości . . . . .	219



---

5.5. Kurczenie się pola sprawczości w starości . . . . .	231
5.5.1. Ogólna charakterystyka obszaru kurczenia się pola sprawczości . . . . .	231
5.5.2. Cieleśność w obszarze kurczącego się pola sprawczości w starości . . . . .	237
5.5.3. Aktywność w kurczącym się polu sprawczości w starości . . . . .	241
5.5.4. Relacje i kontakty społeczne w kurczącym się polu sprawczości w starości . . . . .	244
5.6. Przywracane i przejmowane pole sprawczości w starości . . . . .	247
5.6.1. Ogólna charakterystyka obszaru przywracanego i przejmowanego pola sprawczości w starości . . . . .	247
5.6.2. Cieleśność w przywracanym polu sprawczości w starości . . . . .	254
5.6.3. Aktywność w przywracanym i przejmowanym polu sprawczości w starości . . . . .	260
5.6.4. Medyczny, (gero)technologiczny i społeczny wymiar przywracania i przejmowania pola sprawczości . . . . .	269
5.7. Teoretyczne ramy odniesienia dla czterech obszarów sprawczości w starości . . . . .	285
5.7.1. Teoretyczne ramy odniesienia dla przekształcanego, poszerzanego i podtrzymywanego pola sprawczości w starości . . . . .	286
5.7.2. Teoretyczne ramy odniesienia dla kurczącego się pola sprawczości w starości . . . . .	294
5.7.3. Teoretyczne ramy odniesienia dla przywracanego i przejmowanego pola sprawczości . . . . .	302
5.8. Podsumowanie . . . . .	311
<b>6. Wyłaniający się obraz starości . . . . .</b>	<b>315</b>
6.1. Wewnętrzny wymiar starości . . . . .	315
6.1.1. Wyłaniający się obraz starości – uczenie się stawiania się i bycia osobą starą . . . . .	316
6.1.2. Odczuwanie (zmian w) starości . . . . .	321
6.1.3. Starość (nie)odczuwana poprzez cieleśność . . . . .	325
6.1.4. Perspektywa temporalna . . . . .	331
6.1.5. Spektrum przebywania z samym sobą . . . . .	351
6.1.6. Religijność . . . . .	364
6.1.7. Wyłanianie się obrazu starości na przykładzie personalizacji miejsca w mieszkaniach osób starszych . . . . .	371
6.1.8. Nieodczuwanie starości . . . . .	395

6.2. Zewnętrzny wymiar starości . . . . .	405
6.2.1. Społeczny wymiar komunikowania się z osobą starą	407
6.2.2. Rozwiązania formalnoprawne sprzyjające uczeniu się stawania osobą starą . . . . .	415
6.2.3. Wyłanianie się obrazu starości w odniesieniu do miejsc(a) w przestrzeni miasta i wsi . . . . .	418
6.2.4. Międzypokoleniowe uczenie się . . . . .	425
6.3. Podsumowanie . . . . .	437
<b>7. Uczenie się stawania osobą starą – teoretyzacja badanego zjawiska . . . . .</b>	<b>441</b>
7.1. Obszary analityczne dotyczące obrazów starości i uczenia się stawania osobą starą . . . . .	441
7.2. Ujęcie statyczne . . . . .	453
7.2.1. Zjawisko uczenia się w przekształcanym i poszerzonym polu sprawczości . . . . .	453
7.2.2. Zjawisko uczenia się w podtrzymywanym polu spraw- czości . . . . .	462
7.2.3. Zjawisko uczenia się w kurczącym się polu spraw- czości . . . . .	465
7.2.4. Zjawisko uczenia się w przywracanym i przejmowa- nym polu sprawczości . . . . .	470
7.3. Ujęcie dynamiczne . . . . .	475
7.3.1. Trajektoria optymalna A-(B)-1-2-3-4 . . . . .	476
7.3.2. Trajektoria stabilna A-(B)-2-3-4 . . . . .	477
7.3.3. Trajektoria zwyczajna B-(A)-3-4 . . . . .	478
7.3.4. Trajektoria odzyskiwania i utraty sprawczości B-(A)-4-1 lub 2, lub 3; albo B-(A)-4-3-4 . . . . .	479
7.4. Podsumowanie . . . . .	481
<b>Zakończenie . . . . .</b>	<b>483</b>
<b>Bibliografia . . . . .</b>	<b>487</b>
<b>Wykaz diagramów . . . . .</b>	<b>547</b>
<b>Wykaz tabel . . . . .</b>	<b>549</b>
<b>Wykaz zdjęć . . . . .</b>	<b>551</b>
<b>Streszczenie . . . . .</b>	<b>553</b>
<b>Summary . . . . .</b>	<b>557</b>

## Wykaz skrótów

- ADL – skrót od ang. *activities of daily living*; skala podstawowych czynności życia codziennego
- ASOS – Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych
- BŚ – Bank Światowy
- cd – centrum dowodzenia
- CDA – nazwa własna jednego z operatorów serwisu VOD – telewizji/wideo na żądanie
- DDP – dom dziennego pobytu
- dm – dostosowywanie miejsca
- DPS – domy pomocy społecznej
- Dz.U. – Dziennik Ustaw
- em – estetyzacja miejsca przedmiotami o charakterze biograficznym
- emic* – skrót od ang. *phomemic* oznaczający poszukiwanie subiektywnej perspektywy badanej osoby
- etic* – skrót od ang. *phonetic*; podejście badawcze postulujące neutralność wobec wartości, empiryzm, a także uniwersalizm praw. Badacz kierujący się tą perspektywą zakłada obiektywne istnienie rzeczywistości społecznej
- EWTN – skrót od ang. *eternal word television network*. Amerykańska katolicka stacja telewizyjna. W Polsce dostępna jest w serwisie YouTube
- HBO – skrót od ang. *home box office*; usługa telewizyjna oparta na modelu subskrypcji
- KMTU – konstrukcjonistyczna odmiana metodologii teorii ugruntowanej
- kpd – kastomizacja przedmiotów i działań
- KPZR – Komunistyczna Partia Związku Radzieckiego
- MTU – metodologia teorii ugruntowanej
- NRD – Niemiecka Republika Demokratyczna
- NSZZ Solidarność – Niezależny Samorządny Związek Zawodowy „Solidarność”

- NVIVO – oprogramowanie komputerowe służące do analizy danych jakościowych
- OCED – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju
- p2w – przedmioty wskazujące na wartości
- PEN – psychotyczność, ekstrawersja i neurotyczność jako trzy składowe teorii temperamentu autorstwa Hansa Jürgena Eysencka
- PIT – skrót od ang. *personal income tax* oznaczający podatek od dochodów osobistych
- po – przedmioty osobiste
- PRL – Polska Rzeczpospolita Ludowa
- pz – przedmioty zakupione
- QUAL – skrót od ang. *qualitative* oznaczający jakościowy model badań
- QUAN – skrót od ang. *quantitative* oznaczający ilościowy model badań
- RTV – odbiorniki radiowe i telewizyjne
- RWPG – Rada Wzajemnej Pomocy Gospodarczej
- SPSS – skrót od ang. *statistical package for the social sciences*; oprogramowanie służące do statystycznej analizy danych
- STATA – oprogramowanie wykorzystywane do analizy danych ilościowych, podobnie jak SPSS
- UE – Unia Europejska
- UNESCO – Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Edukacji, Nauki i Kultury
- USG – ultrasonografia
- UTW – uniwersytet trzeciego wieku
- VOD – skrót od ang. *video on demand* oznaczający telewizję/wideo na żądanie
- wej. – wejście
- wyj. – wyjście
- zdj. – zdjęcie
- ZSRR – Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich
- ZUS – Zakład Ubezpieczeń Społecznych

# Wstęp

Sposób rozumienia starości zależy jest od kontekstu społecznego, kultury czy regionu świata, w jakim jednostka żyje. Co więcej, zmiany sposobów ujęć tego fenomenu następują także w obrębie jednego społeczeństwa. Nie pozwala to na jednoznaczne wyznaczenie uniwersalnej granicy wskazującej na początek starości oraz tego, czym w swej istocie jest to zjawisko. Różne znaczenia starości rozproszone są zatem w wielu wymiarach życia społecznego. Inaczej starość ujmuje się na rynku pracy, inaczej z punktu widzenia starzejącego się ciała, inaczej na rynku dóbr konsumpcyjnych, a jeszcze inaczej z perspektywy życia rodzinnego czy jednostkowego.

Niniejsze opracowanie zrodziło się z potrzeby zrozumienia tego, jak człowiek uczy się stawać osobą starą i jak wytwarzana jest tego typu autoidentyfikacja na poziomie indywidualnym. Okazuje się, że proces ten nie dla wszystkich jest identyczny. U jednych ta autoidentyfikacja następuje wcześniej, u innych nieco później. Ważne, by zdać sobie sprawę, że stanie się osobą starą najczęściej nie jest ani społecznie, ani jednostkowo pożądanym. Stąd wszelkiego rodzaju koncepcje przygotowania (Orzechowska, 1997; Juszczak, 2012) czy wychowania do starości (Kamiński, 1974, 1978) nie cieszą się większym zainteresowaniem społecznym.

Należy pamiętać, że życie współczesnego człowieka jest silnie zindywidualizowane, a to za sprawą przejścia modernizacyjnego, jakie charakteryzuje społeczeństwa zachodnie. Ludzie się wyemancypowali i uniezależnili od wspólnot, które określały ich miejsce w strukturze społecznej. Obecnie bardziej niż kiedykolwiek człowiek stał się głównym aktorem w nowym porządku społecznym. Dotychczasowy ład instytucjonalny często bywa kontestowany na rzecz indywidualnych projektów życiowych, za które to człowiek jest odpowiedzialny. To on nadaje swojemu życiu odpowiedni kształt. Rozpad tradycyjnych instytucji i więzi społecznych, relatywizacja wartości, prywatyzacja duchowości czy rozwoju prowadzi jednostkę do poszukiwania własnych identyfikacji i dookreśleń. Z drugiej strony

człowiek nadal potrzebuje przestrzeni wspólnotowej i się w niej realizuje. Może zatem uczyć się stawać kimś zarówno indywidualnie, z dala od grupy społecznej, jak i wewnątrz danej wspólnoty.

Mając to na uwadze, można powiedzieć, że starość charakteryzuje wysoki stopień indywidualizacji, ponieważ okres ten pozbawiony jest różnych przymusów społecznych (np. edukacja, praca) i ograniczeń, jakie nakładane są na człowieka we wcześniejszych fazach rozwojowych. Stąd wszelkie opisy starości mogą być obciążone błędem, ponieważ starość wymyka się prostym uogólnieniom i można ją postrzegać na wiele różnych sposobów. Do tego współczesny człowiek starzeje się w kulturze młodości (Zakowicz, 2012; Dziura, 2015) i – co zrozumiałe – nie chce intencjonalnie podejmować pracy nad identyfikacją siebie jako osoby starej. Skutkuje to tym, że po przekroczeniu umownej granicy starości jednostka najczęściej wchodzi w ten okres, nie definiując siebie jako starej. Dopiero z czasem następuje stopniowe dookreślanie siebie w ten sposób. Doświadczając różnych sytuacji, człowiek sukcesywnie zaczyna postrzegać siebie w kategoriach osoby starej.

Choć uczenie się stawania osobą starą jest silnie skontekstualizowane, można dokonać rekonstrukcji ogólnych wzorców tego procesu, co też przedstawione zostało w niniejszym opracowaniu. W ten sposób dokonany został wkład do istniejącego korpusu wiedzy na temat uczenia się starości, który lokuje się pomiędzy innymi szczegółowymi teoriami uczenia się osób dorosłych opracowanymi na gruncie andragogiki i geragogiki.

\*\*\*

W opracowaniach naukowych zwraca się uwagę na kwestię użycia określeń *osoba stara*, *stary człowiek*, które mogą wywoływać protesty, a niekiedy oburzenie osób słuchających różnych wypowiedzi lub czytających dane opracowanie. Niektórzy uważają, że powyższe terminy są formą dyskryminacji, przemocy wobec najstarszej generacji. Problemy z pojęciami *stary* i *starość* biorą się z tego, że ten etap życia odbierany jest w społecznej debacie oraz w życiu publicznym jako wstydlivy (Hryniewicz, 2012). Do tego rozpatrywany jest jako choroba (Wieczorkowska, 2013). Eufemizmy, takie jak *jesień życia*, *osoby 50+*, *wiek emerytalny*, *trzeci wiek*, *emeryt*, *rencista*, określające *de facto* starość, nie zmieniają negatywnych stereotypów

na temat tej fazy życia czy protekcyjnego traktowania osób starych. Dlatego też istnieje potrzeba przywrócenia pojęciom *starość* i *stary* ich neutralnego charakteru (Hryniewicz, 2012), aby zjawisko to było postrzegane jako naturalny proces rozwojowy.

Nie wchodząc w szczegółowe rozważania dotyczące nieprecyzyjności pojęć określających człowieka starego i toczących się na ten temat od lat dyskusji (por. Czekanowski, 2012), należy stwierdzić, że w niniejszym opracowaniu będą używane zamiennie zwroty *osoby stare*, *starość*, *ludzie starzy*, oraz mniej precyzyjne pojęcie *seniorzy*, od którego trudno było odejść ze względu na funkcjonujące w przestrzeni publicznej rozwiązania instytucjonalne, gdzie nagminnie używany jest ten właśnie termin (np. klub seniora, ogólnopolska karta seniora, czas seniora itp.). W otoczeniu tych rozwiązań funkcjonują badane osoby, co także ma wpływ na ich sposób narracji o sobie.

\*\*\*

Opracowanie to zawiera fragmenty prac opublikowanych już wcześniej na łamach kilku czasopism. Część z nich przedstawiała częściowe wyniki badań, jakie w całości zaprezentowane zostały w niniejszej rozprawie. Tak było w przypadku zagadnień związanych z międzypokoleniowym uczeniem się (Muszyński, 2022a), cielesnością w okresie starości (Muszyński, 2023a) czy zjawiskiem personalizacji miejsca (Muszyński, 2022b). Część stanowiła podbudowę teoretyczną dla tego opracowania (Muszyński, 2020a). W niektórych miejscach, w narrację stanowiącą *interpretans*<sup>1</sup> dla zgromadzonych danych empirycznych, wplecione zostały ustalenia, które poddawane były krytyce w trakcie seminariów i konferencji naukowych, a których podsumowanie Czytelnik znajdzie w różnych opublikowanych już tekstach. Powstawały one przez wiele lat i są wynikiem pogłębionego namysłu, a także teoretycznego

---

<sup>1</sup> *Interpretans* stanowią zarówno założenia pod budowę teorii gerontologicznych, jak i istniejące już teorie starzenia się wraz z systemem pojęć. Innymi słowy, jest to wiedza, w świetle której interpretowane są zgromadzone dane empiryczne zwane tutaj *interpretandum*. *Interpretans* stanowi punkt odniesienia dla *interpretandum*. Jest przyjęciem określonych założeń epistemologiczno-ontologicznych, jak i metodologicznych, z których badacz powinien się rozliczyć. *Interpretans* należy rozumieć jako element interpretujący fakty empiryczne (por. Turek, 2009).

i metodologicznego stanowiska autora tej pracy. Część z prezentowanych tam treści uległa modyfikacjom i poszerzeniu, które w dojrzałej formie umieszczone zostały w niniejszym opracowaniu.

Głównym adresatem tej książki jest szeroko rozumiane środowisko akademickie, osoby stare, jak i specjaliści pracujący z ludźmi starymi, którzy chcieliby zrozumieć proces stawania się osobą starą.

Publikacja przede wszystkim ma charakter badań empirycznych, dlatego też do niezbędnego minimum ograniczone zostały treści teoretyczne. Nie oznacza to jednak, że w książce brakuje odwołań do korpusu specjalistycznej wiedzy. Czytelnik znajdzie wiele uznanych publikacji, jak i tych mniej znanych, do jakich sięgnięto podczas analizy materiału badawczego, wzbogacając tym samym znajdujące się tam interpretacje. Pierwszy rozdział poświęcony został umiejscowieniu badacza w polu badawczym. Chodzi tu o perspektywę, z jakiej uczeni przyglądają się interesującym ich zjawiskom, a to dlatego, że punkt, z którego prowadzone są badania, w dużej mierze rzutuje na sposób konceptualizacji podjętej problematyki badawczej. W rozdziale tym przywołane zostały wątki usytuowania się poza subdyscypliną, jaką jest geragogika, i przedstawieniem autorskiego ujęcia związanego z prowadzeniem badań nad uczeniem się stawania osobą starą. Szczegółowe omówienia i krytyczna analiza dotychczasowych sposobów rozumienia geragogiki, jakie odnaleźć można w specjalistycznym piśmiennictwie, stanowią uzasadnienie dla przyjętych w tym opracowaniu rozwiązań.

Drugi rozdział poświęcony został przedstawieniu światopoglądu, inaczej paradygmatu badawczego, na którym spoczywa niniejszy projekt badawczy. Czytelnik zapozna się z najważniejszymi założeniami konstrukcjonizmu społecznego, a także z wybranymi perspektywami teoretycznymi wpisującymi się w ów światopogląd. Zarówno wspomniana tu epistemologia, jak i teorie, wspólnie stanowią granice myślenia nie tylko o rzeczywistości społecznej, ale także o charakterze pozyskanych danych i przeprowadzonych analizach.

Trzeci rozdział służy prezentacji przyjętej metodologii badań. Oprócz celu i problematyki badawczej znajduje się tam również uzasadnienie zastosowania metodologii teorii ugruntowanej w jej odmianie konstrukcjonistycznej. Opisane zostały użyte techniki oraz narzędzia badawcze, sposoby doboru próby badawczej oraz to, jak prowadzona była analiza i jak opracowano pozyskany materiał



empiryczny przy wykorzystaniu oprogramowania komputerowego do analizy danych jakościowych. Podjęte zostały także wątki związane z utrzymaniem wysokiej jakości badań oraz zasad etycznych, jakimi autor kierował się w trakcie trwania projektu. Część tego rozdziału stanowi opis refleksji badacza na temat problemów i możliwych rozwiązań metodologicznych związanych z badaniem uczenia się stawania osobą starą. Jest to także krytyczny namysł nad przyjętymi rozwiązaniami metodologicznymi.

W kolejnych rozdziałach zaprezentowane zostały wyniki przeprowadzonych analiz z uwzględnieniem ich teoretycznych objaśnień. W rozdziale czwartym ukazany został kontekst wyłaniającego się obrazu starości rozpatrywany poprzez kategorię pokolenia, a konkretnie poprzez proces zastępowania pokoleń i starzenia się wybranych generacji na przestrzeni czasu. W badaniach wzięły udział osoby z dwóch generacji – przedwojennej (urodzeni w latach 1925–1942) oraz powojennego wyżu demograficznego (urodzeni w latach 1943–1960). Pokolenia te osadzone zostały w strukturze wszystkich współcześnie żyjących generacji (generacja X, generacja Y, generacja Z) z uwzględnieniem podziału na płeć. W dalszej części ukazane zostały zarówno wspólne przeżycia pokoleniowe, jak i te, które miały charakter jednostkowego doświadczania siebie i świata.

W piątym rozdziale wyłonione zostały cztery pola sprawczości, w jakich może znaleźć się i działać osoba, która przekroczy umowną granicę starości. Pojawiły się tam m.in. kategorie związane z cielesnością, aktywnością i relacjami z innymi, w jakie wchodzi jednostka w późnej dorosłości. Obszary te można potraktować jak cztery podstawowe scenariusze działań w starości, których realizacja zależy od podmiotowej sprawczości jednostki, napotykanych przez nią ograniczeń, a także sposobów wykorzystywania do własnych potrzeb różnych elementów struktury społecznej.

W szóstym rozdziale ujawnione zostały dwa wymiary starości: wewnętrzny, który ma charakter subiektywnych odczuć i wyprowadzony jest z osobistego indywidualnego doświadczenia życiowego badanych osób, oraz zewnętrzny, który łączony jest z tym, co obiektywne, niezależne od jednostki, ale także z efektami jej własnych działań oraz innych podmiotów.

W ostatnim rozdziale przedstawiony został autorski model uczenia się stawania osobą starą, który ukazuje miejsce, jakie w późnej dorosłości może zająć jednostka, oraz to, czego uczy się w każdym

z wyróżnionych pól sprawczości (ujęcie statyczne). Z drugiej strony zobrazowany został proces przechodzenia przez wyodrębnione w trakcie analizy obszary, które w mniejszym bądź większym stopniu wpływają na kwestie autoidentyfikacji człowieka w okresie późnej dorosłości (ujęcie dynamiczne).

# 1. Sytuowanie się w polu badawczym

Powstałe na gruncie gerontologii społecznej idee, koncepcje, modele i teorie najczęściej mają charakter normatywny<sup>1</sup> i są odzwierciedleniem relacji władza/wiedza. Stanowią one odbicie związków zachodzących w całym społeczeństwie (Katz, 1997). W gerontologii społecznej przez kilka dekad dominował biomedyczny model starości, postrzegający starość jako chorobę, a życie człowieka dorosłego jako nieustanny spadek sił życiowych, obniżanie się sprawności fizycznej oraz psychicznej. Od lat 70. XX wieku zaczynają się pojawiać koncepcje zrywające z taką wizją starości na rzecz pomyślnego (Palmore, 1979; Thomae, 1970), pozytywnego (Hill, 2008) oraz zdrowego starzenia się (WHO, 2020), które odwróciły uwagę badaczy od fizjologicznego determinizmu i rzuciły nowe światło na procesy, jakie zachodzą w okresie późnej dorosłości. Po pierwsze, zakwestionowany został nierozzerwalny związek między starością a chorobą, która jest wynikiem społeczno-ekonomicznego usytuowania człowieka na przestrzeni życia (Victor, 1991). Po drugie, ukazano, w jaki sposób kształtowanie polityki społecznej doprowadziło do marginalizacji osób starych w aspekcie ekonomicznym, społecznym i kulturowym (Phillipson & Walker, 1987). Wreszcie, nowe koncepcje i podejścia teoretyczne zakwestionowały homogeniczną wizję starości (Berkman, 1988), gdzie człowiek popada w strukturalną zależność (Townsend, 1981). Pojawiła się teoria biegu życia (Bühler, 1999; Elder, 1975; Muszyński, 2017b) eksplorująca wątki biograficzne i konstrukcjonistyczne. Starość od tej pory zaczęła się jawić jako niejednorodny okres życia człowieka. Powstały nowe periodyzacje dzielące późną dorosłość na trzeci i czwarty wiek (Laslett, 1994). Na Zachodzie rozwinięta została koncepcja *maski starości* skrywającej prawdziwe „ja”, która jest silnie związana z konstruowaniem tożsamości w późnej dorosłości (Featherstone & Hepworth, 1991). Uwaga badaczy zajmujących się starością i starzeniem się została

---

<sup>1</sup> Porównaj klasyczną teorię aktywności, wycofania i ciągłości.

zatem przeniesiona z poziomu biologicznego i komórkowego w wymiar społeczny, aby w końcu przyjrzeć się, co i w jaki sposób konstytuuje tożsamość osoby w późnej dorosłości.

W nowych ujęciach ostatniej fazy życia dużą rolę odegrała współczesna kultura zachodnia, która podkopała tradycyjną wizję funkcjonowania człowieka w społeczeństwie. Poprzez zabieg redefinicji naturalnych kategorii, jakimi do tej pory posługiwali się badacze, jak wiek czy płeć, zakwestionowane zostały dotychczasowe konstrukcje tożsamości (np. kobieta – matka – opiekunka; mężczyzna – ojciec – żywiciel; stary – młody). Pojawiające się różnego rodzaju ruchy społeczne doprowadziły do liberalizacji życia społecznego, uniezależniając tym samym człowieka od jego tradycyjnych ról. Za sprawą ruchów *anti-aging* (Mykytyn, 2006) podważona została sama natura starości, a aktywność osób starych coraz bardziej widoczna jest w głównym nurcie życia społecznego. Poprawa statusu społeczno-ekonomicznego seniorów przyczyniła się do ich oporu wobec normatywnych reprezentacji starości. Stąd gerontolodzy społeczni borykają się z problemem łączenia obiektywnych wskaźników starości z subiektywnym przeżywaniem tej fazy życia przez człowieka. Poza tym elementy starości biologicznej zostały odzielone od starości społecznej i kulturowej oraz pojawiły się wątki związane z indywidualną identyfikacją starości. Badanie ostatniego etapu życia człowieka może więc stanowić wyzwanie.

Odpowiedzi na pytania dotyczące starości i starzenia się są silnie zróżnicowane i zależą od tego, kto stawia takie pytania i z jakiej robi to perspektywy. Filozof formułuje pytania o naturę starzenia się i koncepcję czasu (Scarre, 2016). Historyka zapewne zainteresowałby obraz starości i podejście do osób starych na przestrzeni dziejów (Bois, 1996; Cole, 1992). Demograf koncentruje uwagę na starzejącej się populacji i zmianach zachodzących w strukturze wieku badanego społeczeństwa (Kowaleski & Szukalski, 2016; Szukalski, 2011). Socjolog, wykorzystując posiadane przez siebie instrumentarium, stara się wyjaśnić długookresowe trendy społecznego odbioru ludzi starych (Czekanowski, 2012). Psycholog poszukuje odpowiedzi na pytania dotyczące funkcji poznawczych w starości, mechanizmów przystosowawczych czy zmian w osobowości (Allemand i in., 2015; Möttus i in., 2012; Stuart-Hamilton, 2006). Z kolei pedagog głównym wątkiem swoich eksploracji czyni przygotowanie do życia w starości, w związku z tym badacze ci koncentrują się wokół

takich pojęć jak wychowanie i edukacja (Dzięgielewska, 2009; Kamiński, 1974; Orzechowska, 1997). Podobne motywy poruszane są na gruncie geragogiki (Dubas, 2020; Leszczyńska-Rejchert, 2009; Szarota, 2015). Gerontolodzy społeczni żywo zainteresowani są mechanizmem starzenia się, ale także różnymi aspektami życia w starości (Szarota, 2004; Szatur-Jaworska i in., 2006). Natomiast andragodzy rozpatrują starość poprzez kategorię uczenia się (Malewski, 2010) i dlatego też, przystępując do badań nad zagadnieniem autoidentyfikacji osób w późnej dorosłości, swoją uwagę kierują na procesy uczenia się własnej starości czy inaczej – uczenia się stawiania osobą starą.

Zatem w zależności od tego, kto prowadzi takie badania, pojawiają się różne kategorie analityczne, poprzez które oglądany i analizowany jest materiał badawczy. Ważną rolę odgrywa tutaj także tradycja badawcza, z jakiej wyrasta badacz, oraz dyscyplina naukowa determinująca wybory związane z użytym w badaniu paradygmatem, teorią czy podejściem metodologicznym. Rozstrzygnięcia, jakie pojawią się na końcu tego rozdziału, wskazują, że zarysowane na wstępie podziały mogą mieć charakter jedynie orientacyjny, ponieważ w jednym projekcie badawczym może się znaleźć wiele zagadnień zarezerwowanych jedynie dla wybranej dyscypliny. Wynika to stąd, że podział na dyscypliny jest w najwyższym stopniu sztuczny. W praktyce badacz nie skupia się na przedmiocie badań, ale na problemie badawczym. Przedmiot badań odnosi się do dyscypliny, podczas gdy problem badawczy potrafi przeciąć wszystkie granice ustanowionych dyscyplin. Wiara w to, że wiedzę można podzielić na dyscypliny z wyróżnionymi przedmiotami badań, jest pozostałością po przeświadczeniu, że teorie są pochodną przedmiotu badań danej dyscypliny (Popper, 2002).

Z drugiej strony każdy projekt badawczy prowadzony jest z jakiejś perspektywy, dlatego też głównym celem tego rozdziału jest usytuowanie badacza, inaczej – dookreślenie miejsca, z którego przeprowadzone zostaną niniejsze badania. Wiąże się to z usytuowaniem paradygmatycznym, dyscyplinarnym, teoretycznym i pojęciowym. Niektóre z wymienionych elementów zostaną jedynie naskicowane, podczas gdy inne swoje rozwinięcie znajdą w kolejnych rozdziałach.

## 1.1. Usytuowanie paradygmatyczne – określanie progu starości

Jednym z wielu problemów teoretyczno-metodologicznych, z jakimi musi się mierzyć badacz w obszarze gerontologii społecznej, jest ustalenie, czym jest starość, a także kiedy się zaczyna (Atchley, 1977). W specjalistycznych opracowaniach istnieje wiele definicji tego zjawiska, ale często stoją one ze sobą w sprzeczności. Nierzadko spotykanym rozwiązaniem jest podanie wieku chronologicznego, od którego arbitralnie rozpoczyna się starość. Jednakże przeglądając literaturę przedmiotu, można napotkać na niezgodności w ustaleniu tego progu (por. Ostrzyżek, 2014; Szarota, 2010; Szukalski, 2020). Sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej, kiedy badacze zaczynają stosować różne kryteria wyznaczające początek fazy starości. Niektórzy stosują funkcjonalną definicję starości (Piotrowski, 1973), która mówi o istotnych zmianach zachodzących u człowieka w zakresie zdolności do wykonywania, jak i odgrywania ról społecznych w porównaniu z młodszą generacją. Jeszcze inni przyjmują subiektywną perspektywę badanych osób, gdzie to stan ich świadomości, czyli poczucie bycia starym, wyznacza linię demarkacyjną pomiędzy wiekiem średnim a starością.

Badacze podkreślają potrzebę zdecydowania się na jakieś rozstrzygnięcia związane z umiejscowieniem początku starości, ponieważ ich brak stanowi przeszkodę przy porównywaniu uzyskiwanych wyników badań (Pędich, 1998). Należy jednak przyjąć, że opisane różnice są pochodną perspektywy, z jakiej prowadzona jest analiza, oraz tego, jaki cel przyświeca danemu badaniu. Dlatego też przed rozpoczęciem własnego projektu badawczego warto spojrzeć na starość jako na fazę życia człowieka poprzez pryzmat paradygmatycznego usytuowania. Innymi słowy, starość można rozpatrywać w kontekście ontologii czy światopoglądu rozumianego jako podstawowe przekonania kierujące badaniem. John Creswell (2013) wyróżnia cztery główne paradygmaty: postpozytywistyczny, konstrukcjonistyczny, aktywistyczny i pragmatyczny.

Fundamentem, na którym spoczywa postpozytywizm, jest filozofia deterministyczna. Wskazuje się, że istnieją pewne przyczyny, które wywołują różne skutki, a zadaniem badacza jest do nich dotrzeć i je poznać. Inaczej rzecz ujmując, świat empiryczny posiada zasady i prawa, które można odkryć. Rzeczywistość zredukowana

jest do jej składowych, które można zoperacjonalizować w postaci zmiennych i wskaźników. Tworzone są hipotezy, które następnie się weryfikuje. Przyrost pewnej wiedzy następuje dzięki pomiarom i obserwacji obiektywnej rzeczywistości. Świat istnieje obiektywnie i działa niezależnie od obserwatorów. Wiedzę o nim tworzą dane, dowody i racjonalne argumenty. Zjawiska da się wyjaśniać, przewidywać i kontrolować. Teorie można sfalsyfikować lub zweryfikować. Są one logiczne, ponieważ konkluzje oparte są na przesłankach. Nauka jawi się tutaj jako system wiedzy zorientowanej na kontrolę rzeczywistości.

Badania prowadzone w duchu nauk przyrodniczych zaczynają się od teorii. Następnie gromadzi się dane potwierdzające lub podważające istniejące modele. Na koniec, przed prowadzeniem kolejnych testów danej teorii, wprowadza się niezbędne korekty. Obowiązującą strategią jest orientacja ilościowa. W badaniach takich najczęściej wykorzystywane są metody sondażowe, eksperyment i badania testowe. Analiza danych odbywa się przy pomocy komputerowego oprogramowania do danych ilościowych, np. SPSS lub STATA. Pokłada się dużą ufność w metodzie, a procedury są wystandaryzowane.

Gdy przenieść to na grunt rozważań gerontologicznych, zrozumiałe stają się wysiłki i próby badaczy na rzecz rozstrzygnięcia, od kiedy zaczyna się starość, które obowiązywałoby wszystkich naukowców (por. Czekanowski, 2012). Można by wtedy mówić o trafności, rzetelności i wiarygodności badań, które są sprawdzalne w intersubiektywnej rzeczywistości. Chodzi tutaj o znalezienie obiektywnych wskaźników starości.

W odniesieniu do omawianego paradygmatu wydaje się, że spośród istniejących w gerontologii społecznej różnych opisów wyznaczających początek fazy późnej dorosłości, starość najlepiej będzie definiować wiek biologiczny, inaczej funkcjonalny, oraz wiek kalendarzowy. Pierwszy odnosi się stopnia utraty ogólnej sprawności i żywotności organizmu związanej z procesami starzenia się (Szatur-Jaworska i in., 2006). Jednakże ze względu na indywidualne tempo tego procesu trudno jest precyzyjnie wyznaczyć próg starości. Niemniej mamy tu do czynienia z obiektywnymi wskaźnikami. Proponuje się badać gęstość struktury kości czy budowę ciała (wiek anatomiczny), stan kości nadgarstków (wiek nadgarstkowy) lub tempo przemiany materii (wiek fizjologiczny) (Stuart-Hamilton,

2006). Jeżeli zaś chodzi o wiek kalendarzowy, to jest to prosta miara lat, łatwa w operacjonalizacji, i można byłoby ją uznać za obiektywną, gdyby była powszechnie stosowana. Obecnie zdecydowana większość badaczy zgadza się, że z punktu widzenia wieku kalendarzowego granica starości rozpoczyna się wraz z ukończeniem 60. lub 65. roku życia (Czekanowski, 2012; Szatur-Jaworska i in., 2006; Szukalski, 2020). Ostatnio jednak coraz częściej zaczynają się pojawiać wypowiedzi świadczące o potrzebie przesunięcia granicy starości w górę, a to ze względu na zauważalną, zarówno w wymiarze obiektywnym (Trafiałek, 2021), jak i subiektywnym (Błędowski, 2020), znaczącą poprawę stanu funkcjonalnego wśród osób starych na przestrzeni ostatnich dekad (Pikuła, 2022).

Kolejne wyróżnione usytuowanie paradygmatyczne związane jest ze światopoglądem pragmatycznym, kładącym nacisk na skuteczność i rozwiązywanie problemów. Najważniejsze są działania, kontekst sytuacji oraz to, jakie będą miały one konsekwencje dla jednostki. Za prawdziwe uznaje się to, co w danym momencie jest skuteczne; ma to swój wyraz w twierdzeniu, że jeżeli człowiek definiuje jakąś sytuację jako realną, to jest ona realna w swoich konsekwencjach, bez względu na to, czy jest ona prawdziwa, czy nie (Thomas & Thomas, 1928). Oznacza to, że nie tyle obiektywna rzeczywistość, ile jej interpretacja powoduje działanie. Na zachowanie jednostki wpływa zatem odbiór sytuacji, a nie rzeczywistość jako taka. Obiektywnie poprawna interpretacja nie jest konieczna, aby ktoś pokierował swoim działaniem. Liczy się tylko to, co człowiek definiuje jako prawdziwe.

Przenosząc te założenia na grunt metodologiczny, należy stwierdzić, że typową strategią badań wykorzystywaną w pragmatyzmie są badania mieszane, czyli łączenie w jednym projekcie strategii jakościowych i ilościowych. Badacze mogą swobodnie dobierać metody, techniki i narzędzia. O tym, co i jak należy badać, decyduje się na podstawie aktualnych potrzeb. Ważny jest tutaj kontekst badanej sytuacji. Może on mieć wymiar historyczny, polityczny, ekonomiczny, kulturowy itp. Rezonuje to z interakcjonizmem symbolicznym, gdzie podstawowym conceptem jest definicja sytuacji.

Z punktu widzenia gerontologii społecznej tutaj najlepiej się sprawdzi ekonomiczny próg starości, który sytuuje człowieka w kontekście społecznego podziału pracy. Ludność można zatem podzielić na osoby w wieku przedprodukcyjnym (dzieci i młodzież),



produkcyjnym (dorośli) i poprodukcyjnym, który wyznacza okres życia po pracy. Tutaj zaczyna się próg starości ekonomicznej (Szatur-Jaworska i in., 2006).

Jeżeli przyjmiemy, zgodnie z założeniami pragmatyzmu, że dezaktywizacja zawodowa nie wiąże się jedynie z rozwiązaniami prawnymi, ustawowymi, ale też sprawczością jednostki, to kwestia ekonomicznego progu starości zależy od kontekstu i powziętych przez człowieka decyzji, które wiążą się konkretnymi konsekwencjami. I tak jednostka może skorzystać, choć nie musi, z pobierania świadczeń emerytalnych w ramach wcześniejszej emerytury. Natomiast część osób, pomimo osiągnięcia kalendarzowego wieku, nie zrezygnuje z wykonywania pracy zarobkowej. Wskazuje się, że ze względu na wzrost wskaźnika obciążenia demograficznego obecne ekonomiczne progi starości, które są powiązane z systemem emerytalnym, w niedalekiej przyszłości mogą ulec zmianie i przyjąć zindywidualizowany charakter (Iwański, 2017).

Kolejny paradygmat odnosi się do założeń konstrukcjonizmu społecznego, gdzie do jego konstytutywnych cech należy m.in. subiektywność, która nie tyle dotyczy człowieka, ile języka, w którym konstruuje on znaczenia. Człowiek nie postrzega świata i zjawisk takimi, jakie one są w rzeczywistości, ale to jego umysł w akcie poznania – poprzez język – aktywnie współuczestniczy i współtworzy percepcję tych zjawisk. Rzeczywistość jest zatem konstruowana, nie odkrywana, a język determinuje poznanie i sprawia, że proces poznawania świata zawsze jest jego językową interpretacją (Holstein & Gubrium, 2007; por. Kunicka, 2020). Podejście to nie wyklucza istnienia obiektywności, ponieważ rzeczywistość społeczna może być jednocześnie i obiektywna, i subiektywna (Berger & Luckmann, 1983). Świat społeczny składa się nie tyle z obiektów i zjawisk, ale ze znaczeń, jakie im się nadaje. Człowiek, doświadczając rzeczywistości w procesie interpretacji, nadaje jej subiektywne znaczenie, które wytwarzane jest w ramach określonej perspektywy historycznej i społecznej. Wiedza, która powstaje, jest społecznie i kulturowo usytuowana.

Przenosząc te rozważania na grunt metodologiczny, należy stwierdzić, że najlepszą strategią badawczą jest orientacja jakościowa. Zadaje się otwarte pytania, a całe badanie realizowane jest w modelu indukcyjnym. Badacz zawiesza swoją wiedzę teoretyczną, rezygnuje z hipotez, aby móc spojrzeć na interesujące go zjawisko

w taki sposób, jakim mu się bezpośrednio jawi. Punktem dojścia takich badań jest stworzenie modelu, teorii oraz stawianie hipotez, które mogą być testowane w kolejnych projektach badawczych, ale już przy wykorzystaniu innego paradygmatu.

W tym podejściu wydaje się, że najlepszym sposobem definiowania prognozy starości będzie wiek psychologiczny (psychiczny), który podyktowany jest wieloma czynnikami mającymi wymiar przede wszystkim indywidualny, jak np. wiek, wykształcenie, płeć, stan zdrowia, majątność (Iwański, 2016), wyznawany światopogląd itp. Bierze się pod uwagę subiektywne odczucie własnego wieku, gdzie starość zaczyna się zgodnie z indywidualną autodefinicją tego zjawiska. Ważna jest także biografia jednostki tworzona na przestrzeni całego życia i związane z nią poczucie tożsamości. Na gruncie psychologii wiek psychiczny badany jest za pomocą obiektywnych wskaźników mierzących funkcje poznawcze, sprawność zmysłów oraz zdolności przystosowawcze (Szatur-Jaworska i in., 2006).

Do podejścia konstrukcjonistycznego można także przyporządkować wiek społeczny, którego istota zasadza się na tym, że starość określana jest na podstawie ról, w jakie jednostka może wejść w fazie późnej dorosłości (dziadek, babcia, emeryt). Ich odgrywanie może zostać rozpoznane jako dające się łatwo zidentyfikować podstawowe działanie (*primary activity*), które stanowi kryterium wyodrębnienia świata społecznego (Strauss, 1978), np. słuchaczy uniwersytetu trzeciego wieku. Wyznaczanie starości na podstawie wieku społecznego może być problematyczne. Za przykłady niech posłuży wczesne zostanie babcia, stosunkowo szybkie przejście na emeryturę czy rozpoczęcie aktywności edukacyjnej na uniwersytecie trzeciego wieku zaraz po przekroczeniu pięćdziesięciu lat (Czekanowski, 2012; Iwański, 2017; Szatur-Jaworska i in., 2006).

Ostatni paradygmat – aktywistyczny – zwraca uwagę na powiązanie badań naukowych z polityką. Chodzi tu o analizę stanu prawnego oraz zmianę uregulowań instytucjonalnych przyczyniających się do zmiany na lepsze życia ludzi żyjących w danym społeczeństwie. Podnoszone są tutaj wątki emancypacyjne związane upodmiotowieniem jednostek, a także całych grup społecznych, niwelowania nierówności społecznych, zniewolenia, wyzysku, alienacji i dominacji. Widać tu koncentrację na potrzebach grup i osób marginalizowanych, pomijanych na przykład w podejściu konstrukcjonistycznym. Projekty badawcze często mają charakter badań

partycypacyjnych. Sami badani pomagają w sformułowaniu pytań, gromadzeniu danych i ich analizie. Można tu użyć zarówno strategii badań jakościowych, jak i ilościowych (Creswell, 2013).

Przenosząc to na grunt gerontologii społecznej, takie ujęcie starości można odnaleźć w aktach prawnych, a także ustawach i uchwałach gwarantujących świadczenia dla określonej grupy osób, które osiągnęły tzw. wiek socjalny (prawny). Po jego przekroczeniu jednostka ma możliwość pobierania świadczeń emerytalnych (60/65lat), zasiłku pielęgnacyjnego (75 lat), a także skorzystania z szeregu różnych zniżek i przywilejów, jak zwolnienie z opłat za przejazdy komunikacją miejską, zwolnienie z opłat za korzystanie z abonamentu telewizyjnego, skorzystanie z usług pielęgnacyjnych oraz opiekuńczych itp. (Chabior i in., 2014).

W niniejszym badaniu przyjmuje się rozumienie starości w ujęciu konstrukcjonistycznym, czyniąc ten paradygmat główną podstawą ontologiczną. Z drugiej strony, uwzględniając ustalenia dotyczące progów starości, jakie odnaleźć można w specjalistycznym piśmiennictwie, do badań zaproszone zostały osoby powyżej 70. roku życia. Było to jedno z wielu kryteriów doboru próby badawczej, które zostanie szerzej omówione w rozdziale poświęconym metodologii badań.

## 1.2. Sytuowanie się w polu geragogiki

Pojęcie „geragogika” składa się z dwóch wyrazów pochodzenia greckiego: *geron* – oznaczający starca, oraz *ago* – prowadzić (Kunowski, 1993), zatem sama nazwa wskazuje, że geragogika jest pochodną nauk pedagogicznych i usytuowana jest w obszarze nauk o wychowaniu. Dla niektórych badaczy geragogika znajduje się na styku nauk pedagogicznych, w tym andragogiki oraz gerontologii, a w szczególności gerontologii społecznej (Dubas, 2020). Dla innych jest działem pedagogiki specjalnej (Stochmiałek, 2011). Jeszcze inni sytuują ją w obszarze badań edukacyjnych (Glendenning & Battersby, 1990). W specjalistycznych opracowaniach z tego zakresu tworzone są nowe pojęcia, np. gerontogogika, rozumiana jako interdyscyplinarna nauka o edukacji osób starych (Lemieux & Sánchez, 2000). W Polsce przyjęło się pojęcie geragogika (Dubas, 2004, 2020b; Fabiś, 2018; Halicki, 2013; Leszczyńska-Rejchert, 2009; Zych, 1990), które także wiązane jest bardziej z pedagogiką aniżeli

z gerontologią społeczną, ta bowiem tradycyjnie miała się zajmować procesem starzenia widzianym z różnych perspektyw. Obecnie gerontolodzy społeczni przywiązują większą wagę do zrozumienia różnych aspektów życia w starości, sposobów radzenia sobie osób starych w codzienności, możliwości lub ograniczeń, jakie stają się ich udziałem, niż do zrozumienia samego mechanizmu starzenia się (Phillipson, 1998). Paradymatyczna zmiana w edukacji *od nauczania do uczenia się* (Malewski, 2010) 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 w trzecim wieku. Pojawiły się m.in. takie propozycje jak: geragogia, geragogika, gerontogika, 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 (Halicki, 2007; Zych, 1992, 1995). To upodobanie do różnych terminów świadczy o chęci 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. Pod koniec ubiegłego stulecia do głosu zaczęła dochodzić idea całożyciowego uczenia się, która miała zażegnać spór o afiliację geragogiki. Jednakże koncepcja ta obejmuje swoim zakresem edukację całożyciową, zawierającą również kształcenie zawodowe (Jarvis, 2001). Stąd wydaje się, że geragogika wciąż leży w pasie ziemi niczyjej, znajdując się na styku dwóch dyscyplin: andragogiki i gerontologii społecznej. Obecnie do rozwiązywania problemów powstających na gruncie geragogiki wykorzystuje się coraz częściej rozstrzygnięcia, jakie niesie ze sobą gerontologia społeczna. Nie można być gerontologiem edukacyjnym, nie będąc jednocześnie gerontologiem społecznym (Glendenning, 1991). 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 autoformacyjnej, aksjologicznej i egzystencjalnej, pozwalający jednostce podnosić jakość jej życia i zyskiwać jego pełnię” (Dubas, 2008a, s. 51). 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 starszymi. 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 Dziegielewską, Zofię Szarotę, Małgorzatę i Jerzego Halickich, Jerzego Semkowa, Grażynę Orzechowską, Walentynę Wnuk, Annę Leszczyńską-Rajchert, Artura Fabisia, Małgorzatę Malec-Rawiński. Obecnie rzadko uczestniczyć można w konferencji pedagogicznej czy andragogicznej, na której nie zostałaby podjęta tematyka z zakresu gerontologii edukacyjnej. Problematyka ta znajduje także swoje miejsce na łamach takich specjalistycznych czasopism jak: *Edukacja Dorosłych*, *Biblioteka Edukacji Dorosłych*, *Rocznik Andragogiczny*, *Gerontologia Polska*, *Zeszyty Problemowe Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego* czy *Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej*.

Ostatnimi czasy badacze, odnosząc się do wspomnianej paradygmatycznej zmiany *od nauczania do uczenia się*, wskazują, że sposób rozumienia tego, czym jest geragogika, ewoluował od kształcenia i wychowania człowieka w starości – czym zajmowali się przede wszystkim pedagodzy, do badania aktywności nieformalnej osób starszych, ich codzienności, realizacji zadań życiowych, a także refleksji, jaką seniorzy snują nad sobą i światem – czym zajmują się obecnie profesjonalni badacze. Wskazuje się przy tym, że w starości tożsamość człowieka nadal znajduje się w procesie nieustannej (re)definicji (Dubas, 2020), co uzasadnia podejmowanie wysiłków badawczych mających na celu zrozumienie procesu uczenia się stania się osobą starą.

Gdyby na tym poprzestać, kreślenie granic semantycznych tego, czym jest geragogika, sprawa związana z sytuowaniem siebie

w polu badawczym byłaby prosta. Niestety problem pojawia się, jeśli wziąć pod uwagę przedmiot badań geragogiki (Dubas, 2008a, 2020a; Szarota, 2015) oraz to, jak charakteryzowany jest geragog (Malec, 2008).

W piśmiennictwie specjalistycznym wskazuje się, że przedmiotem badań geragogiki jest edukacja zorientowana na starość (Dubas, 2008a, 2020b), przy czym w wielu opracowaniach pojawiają się różne określenia doprecyzowujące ów przedmiot – raz jest to „wychowanie” (Kobylarek, 2008; Leszczyńska-Rejchert, 2009; Maćkiewicz, 2010; Szarota & Litawa, 2008; Uzar, 2011), kiedy indziej „edukacja” (Borczyk & Wnuk, 2012; Dubas, 2020; Szarota, 2015), a czasami „uczenie się” (Dubas, 2023; Semków, 2017; Szarota, 2015). Wszystkie te terminy rozpatrywane są wielowymiarowo, a przez to uwzględniają różne konteksty. I tak mówi się o: a) wychowaniu lub edukacji, lub uczeniu się (do)<sup>2</sup> starości; b) wychowaniu lub edukacji, lub uczeniu się dla starości; c) wychowaniu lub edukacji, lub uczeniu się w starości; d) wychowaniu lub edukacji, lub uczeniu się przez starość. Dodatkowo recepcję tych koncepcji utrudnia fakt, że niektórzy badacze, posługując się pojęciem „uczenie się”, odnoszą ten termin do edukacji (por. Dubas, 2020; Konieczna-Woźniak, 2013; Leszczyńska-Rejchert, 2022; Szarota, 2015), a ci, którzy piszą o edukacji – do wychowania (por. Dziegielewska, 2009). Nie jest to zarzut o charakterze merytorycznym, bowiem na gruncie andragogiki to uczenie się, a nie edukacja, jest najbardziej niejednorodnym pojęciem, z którego wyprowadza się terminy pochodne (Muszyński, 2014b), zupełnie inaczej niż w przypadku pedagogiki (Rubacha, 2006). Jednakże dla lepszego zrozumienia omawianych zjawisk lepiej trzymać się raz ustalonej siatki terminologicznej, bowiem używane przez badaczy pojęcia zakorzenione są w odrębnych tradycjach teoretycznych i orientacjach badawczych.

Warto zatem zobaczyć, jakie znaczenia nadają badacze wychowaniu, edukacji i uczeniu się odnoszącym się do ostatniej fazy życia człowieka, oraz jakie da się wykazać pomiędzy tymi conceptami podobieństwa i różnice.

---

<sup>2</sup> W niektórych opracowaniach w wyrażeniu: *uczenie się do starości*, przyimek „do” jest opuszczany, a „uczenie się starości” rozumiane jest jako *uczenie się do starości* (Dubas, 2020; Ziomek-Michalak, 2018).

### 1.2.1. Wychowanie – starość

Za cezurę czasową prowadzonych analiz przyjmuje się XX wiek, w którym pedagodzy zaczynają poszerzać pole swoich zainteresowań. Od tej chwili nauka o wychowaniu nie tylko skierowana jest do dzieci (pedagogika), ale także do dorosłych (andragogika) oraz ludzi starych (geragogika). Geragogika od samego początku, czyli od lat 50. ubiegłego wieku rozumiana była nie tylko jako kształcenie (Gerret, 1991, za: Halicki, 2007) i wychowywanie osób starych (Szarota, 2014), ale też jako system praktycznej pedagogicznej profilaktyki, prewencji, opieki, doradztwa i terapii (Mieskies, 1970 za: Halicki, 2007). Powyższe rozstrzygnięcia odnoszą się przede wszystkim do obszaru niemieckojęzycznego<sup>3</sup>, gdzie wyłoniła się geragogika jako nowa subdyscyplina pedagogiki, która swoimi korzeniami sięga do takich starożytnych myślicieli jak Hipokrates, Platon, Arystoteles, Cyceon (Zych, 1992). Na rodzimym gruncie za podstawę geragogiki przyjmuje się prace Szymona Marycjusza z Pilzna, który w swoim traktacie *O szkołach, czyli akademiach, ksiąg dwoje* z 1551 roku opracowuje podstawy całościowej edukacji. Podobnie czeski pedagog Jan Amos Komeński w traktacie *Pampedia* (1648 r.) tworzy teorię powszechnego i całościowego kształcenia. Wspomniane opracowania przeniknęły, ukształtowały i na długo zdeterminowały sposób myślenia polskich badaczy zajmujących się gerontologią edukacyjną, którzy w swoich tekstach, odwołując się do *schola senii* (szkoły starości), czynią wychowanie jedną z głównych kategorii analitycznych (por. Dubas, 2016; Konieczna-Woźniak, 2019; Leszczyńska-Rejchert, 2010; Maćkiewicz, 2010; Stopińska-Pajak, 2009; Szarota, 2015; Uzar, 2011; Zych, 1999). Za podstawę ich rozważań służy także opracowana przez Aleksandra Kamińskiego (1971, 1978, 1986) koncepcja wychowania do starości obejmująca przygotowanie się do ostatniej fazy życia. Jej celem jest pomyślna starość oraz opóźnienie procesu starzenia się (Szarota, 2010). Główne postulaty dotyczące wychowania do starości związane są z nabywaniem przez jednostkę zainteresowań, umiejętności i przyzwyczajeń,

---

<sup>3</sup> Szczegółowe opracowania w tym zakresie Czytelnik znajdzie m.in. w pracach Adama A. Zycha, Jerzego Halickiego, Elżbiety Dubas, Artura Fabisia i Łukusza Tomczyka, którzy sprawnie poruszają się w obszarze niemieckojęzycznym i w swoich tekstach syntetycznie przedstawiają swoje ustalenia (por. Dubas, 2020; Fabiś & Tomczyk, 2016; Halicki, 2007, 2013; Zych, 1992).

które pomogą jej w realizacji własnych potrzeb w późnej dorosłości. Z koncepcją tą wiąże się też podtrzymywanie szeroko rozumianej aktywności życiowej. Kamiński zwracał szczególną uwagę na wykonywanie w starości pracy cenionej i użytecznej. Chodziło tu o kontynuowanie pracy zawodowej na emeryturze, zdobycie kwalifikacji do tzw. rezerwowego zawodu, pełnienie funkcji usługowych i opiekuńczych względem własnych członków rodziny. Ważną składową koncepcji wychowania do starości jest także utrzymywanie kontaktów społecznych, w tym przejawianie aktywności społecznej i politycznej (Kamiński, 1978). Wychowanie do starości jest powinnością każdego człowieka, a w realizacji powyższych zadań jednostce powinno dopomóc jego dalsze i bliższe otoczenie (rodzina, sąsiedzi, zakład pracy, związki, stowarzyszenia itp.). Początek tego procesu lokowany jest w młodości, zaś jego intensyfikacja powinna przypadać na okres przedemerytalny (Kamiński, 1971, 1978, 1986).

Na gruncie pedagogiki koncepcja wychowania do starości nadal jest atrakcyjna i dlatego też rozwijają ją kolejne pokolenia badaczy. Tak jest w przypadku prac Elżbiety Dubas (2008b); nawiązując do myśli Kamińskiego, pisze o wychowaniu do pięknej starości, którą ogląda poprzez pryzmat pomyślnego starzenia się, a także koncepcji estetyzacji rzeczywistości. Idea wychowania do pięknej starości polega m.in. na poszukiwaniu piękna w ostatniej fazie życia, świadomości posiadania prawa do pięknego i twórczego życia w starości oraz rozbudzania i realizacji potrzeb estetyzacyjnych. Z kolei Katarzyna Uzar (2011) pogłębia koncepcję wychowania w perspektywie starości o założenia personalizmu, uwypuklając tym samym duchowy wymiar tego oddziaływania, który przyjmuje wielowektorowy kierunek aktywności człowieka – skierowany na siebie, na zewnątrz oraz na transcendencję. Na wychowanie w perspektywie starości składa się wychowanie do starości, wychowanie w starości oraz wychowanie przez starość. Pierwsze odnosi się do osób, które nie przekroczyły jeszcze umownej granicy tego etapu życia, drugie dotyczy bezpośrednio osób starych, a trzecie dokonuje się przy czynnym uczestnictwie seniorów w środowiskach, w których żyją. Wyróżnione składowe tego wychowania obejmują wszystkie etapy życia człowieka (Uzar-Szcześniak, 2015).

Należy jednak pamiętać, że koncepcja Kamińskiego była odpowiedzią na problemy ekonomiczne, zdrowotne i społeczne spowodowane zjawiskiem demograficznego starzenia się, sygnalizowane



przez Edwarda Rosseta (1958) w końcu lat 50. ubiegłego stulecia. Swoją koncepcję 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 (Kamiński, 1974; Wiśniewska-Roszkowska, 1989). Mieczysław Malewski (2010) twierdzi, że podnoszone na konferencjach przez niektórych badaczy kwestie związane z wychowaniem osób dorosłych mają obecnie charakter wyłącznie archiwalny. Dlatego też powoli można zauważyć zmiany w nazewnictwie i sposobach ujęcia koncepcji Kamińskiego *wychowania w, do i poprzez starość* (por. Janke, 2000), na uczenie się przez starość, uczenie się do starości i uczenie się w starości (por. Malec, 2011). Aby nie utożsamiać uczenia się osób starych z wychowaniem, nastąpiła też zmiana nazwy dyscypliny z pedagogiki starości na geragogikę, a wątki związane z wychowaniem do starości nazywane są obecnie przygotowaniem lub edukacją do starości i w mniejszym bądź większym stopniu poruszane przez większość badaczy zajmujących się starością (Kobylarek, 2008; Konieczna-Woźniak, 2013; Leszczyńska-Rejchert, 2022; Maćkowiak, 2010; Szarota, 2015). Wpisują się oni tym samym w długą tradycję rozwijaną dekady wcześniej (por. Halicki, 1997; Janke, 2000; Małecka, 1997; Orzechowska, 1997).

### 1.2.2. Edukacja/uczenie się – starość

Analizując zjawisko edukacji w/ do/ dla starości i przez starość, należy podkreślić, że w specjalistycznym piśmiennictwie terminy „edukacja” i „uczenie się” często używane są zamiennie (por. Dubas, 2016, 2023; Leszczyńska-Rejchert, 2022; Malec, 2011; Szarota, 2015), dlatego też będą one tutaj omawiane wspólnie. Zabieg rozgraniczenia zakresów semantycznych tych dwóch terminów przeprowadzony zostanie w dalszej części tej pracy.

W opracowaniach dotyczących edukacji/uczenia się w/ do/ dla starości i przez starość inaczej rozkładają się akcenty, aniżeli miało to miejsce przy omawianiu koncepcji wychowania do starości. Tutaj dość szczegółowo zarysowane są różne warianty tej edukacji, która

zdaniem Zofii Szaroty (2015) swoim zasięgiem obejmuje cztery obszary. Pierwszy z nich dotyczy edukacji do starości skierowanej do ogółu społeczeństwa. Zadaniem tego typu edukacji jest walka z negatywnymi stereotypami starości, a także szkodliwymi mitami dotyczącymi tej fazy życia, co ma przeciwdziałać postawom dyskryminującym starość i osoby stare (*ageism*). Chodzi tu również o proces popularyzacji i upowszechniania wiedzy gerontologicznej. Drugim typem jest edukacja dla starości, którą wiązać należy z ofertą kształcenia specjalistów przygotowujących się do pracy z ludźmi starymi. Mogą to być lekarze, pielęgniarki, geragodzy (nauczyciele osób starych), a także osoby zajmujące się opieką, wsparciem, pomocą, aktywizacją, animacją, doradztwem itp. Są to kadry bezpośrednio pracujące z osobami starymi. Jednakże oprócz przygotowania wyżej wymienionych grup zawodowych, elementami kształcenia gerontologicznego powinny być także objęte osoby, które są odpowiedzialne za takie planowanie przestrzeni, aby była ona wolna od barier, osoby zajmujące się komunikacją i transportem, aby był dostosowany do ograniczeń ze względu na wiek, a także osoby, które zajmują się gospodarką komunalną, ochroną środowiska, oświatą i wychowaniem, bezpieczeństwem publicznym, mieszkalnictwem, kulturą i ochroną dziedzictwa narodowego, sportem i rekreacją, zdrowiem, pomocą społeczną, przedsiębiorczością, społeczeństwem obywatelskim, turystyką i promocją, nauką i technologiami informacyjnymi (Szarota, 2015). Trzecim obszarem jest edukacja/uczenie się w starości, która sprowadza się do celowego przekazywania wiedzy i umiejętności osobom starym w ramach zajęć, warsztatów, kursów, seminariów prowadzonych przez uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora, domy kultury, centra aktywnego seniora, biblioteki itp. Mamy tutaj do czynienia z szeroką ofertą edukacyjną skierowaną do ludzi starych. Ostatnim obszarem jest edukacja przez starość rozumiana jako międzypokoleniowy przekaz, międzypokoleniowe relacje, będące spotkaniem odmiennych generacji, które poprzez dialog z seniorami, obcowanie z ich doświadczeniami i świadectwami uczą się starości (Szarota, 2015).

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że edukacja/uczenie się może być także rozumiane jako sprawne narzędzie, którym człowiek będzie posługiwał się w starości zależnie od swojej indywidualnej sytuacji. I tak, kiedy jednostka staje w obliczu jakiegoś problemu i trudności życiowych, może je rozwiązać poprzez celowe nabycie

określonej wiedzy czy umiejętności (funkcja instrumentalna). Kiedy potrzebuje zrozumieć siebie, innych czy świat, także może sięgnąć po edukację (funkcja poznawcza). Nie inaczej jest w sytuacji rozumienia, korzystania i poruszania się po otaczającym jednostkę świecie społecznym, kulturowym i cywilizacyjnym (funkcja społeczno-kulturowo-cywilizacyjna). Tak też jest w przypadku odczuwania potrzeby rozwoju w późnym wieku (funkcja auksologiczna). Edukacja staje się także nieodzowna w przypadku potrzeby podtrzymania lub przywrócenia przez człowieka własnych sił witalnych (funkcje re-witalizacyjne). Edukacja w starości może być również sprawnym narzędziem uczenia się odpoczywania i spędzania czasu wolnego (funkcja rekreacyjna), znajdowania przyjemności w samej czynności uczenia się (funkcja felicytologiczna<sup>4</sup>), odnajdywania w tej czynności jednej z ważniejszych wartości (funkcja aksjologiczna), wyzwiania się spod różnych zależności i zniewoleń (funkcja emancypacyjna), dostrzegania piękna (funkcja estetyzacyjna), tworzenia, interpretacji i reinterpretacji własnej biografii (funkcja biograficzna), zrozumienia cierpienia (funkcja egzystencjalna) (Dubas, 2016b).

To pragmatyczne podejście do edukacji/uczenia się osób starszych pobrzmiewa także w koncepcji Sandry Timmermann, która ma – jej zdaniem – służyć zdobywaniu samodzielności (Timmermann, 1985 za: Halicki, 2009). Sprzyjać ma temu zdobywanie wiedzy i umiejętności ważnych na rynku pracy, które przyczynią się do polepszenia własnej sytuacji materialnej i pomogą zabezpieczyć się jednostce finansowo. Po drugie, nabycie praktycznych umiejętności pozwoli człowiekowi staremu przezwyciężyć problemy wynikające z codziennego funkcjonowania i dopasowania się do aktualnych warunków. Po trzecie, nabyta wiedza i umiejętności mogą posłużyć do działania na rzecz innych, co wskazuje na ważną rolę, jaką odgrywają w swoich społecznościach ludzie starzy. Ostatni typ edukacji prowadzący do samodzielności łączy się z osiągnięciem pełni człowieczeństwa i prowadzi do zbudowania bardziej wyważonego światopoglądu (Halicki, 2009).

Edukację i uczenie się łączy się też z koncepcją całożyciowego uczenia się, która zostanie szczegółowo omówiona w dalszej części tej pracy.

---

<sup>4</sup> Felicytologia (łac. *felicitas* ‘szczęście’, gr. *logos* – ‘nauka, słowo’) – w filozofii teoria kształtowania życia szczęśliwego; dział etyki (za: Dubas, 2023).

Częścią wspólną dla opisanych tu modeli, niezależnie od tego, czy ich autorzy odwołują się do wychowania, edukacji czy uczenia się, jest ich normatywny charakter, tzn. taki, gdzie autorzy tych koncepcji orzekają z geragogicznego punktu widzenia, co być powinno. Są to tzw. wychowawcze czy edukacyjne powinności (por. Wołoszyn, 1949), które odnoszą się do projektowanej rzeczywistości w postaci zespołu reguł, zasad, wskazań uznanych w przekonaniu ich autorów za słuszne bądź zakorzenionych w jakimś wybranym systemie wartości. Innymi słowy, poznawana rzeczywistość społeczna składa się nie tylko z faktów, ale także ze sposobów ich interpretowania i wartościowania, które nie są obiektywne. Oprócz normatywności geragogiki częścią wspólną wszystkich opisanych tu modeli jest ich totalizujący charakter. Edukacja lub uczenie się do starości, dla starości, w starości i przez starość, tak jak została opisana powyżej, wpisuje się w koncepcję całościowego uczenia się (Dubas, 2015; Halicki, 2009; Stopińska-Pająk, 2009), gdzie na każdy etap życia człowieka przewidziane jest jakieś celowe oddziaływanie. Źródła tej idei odnaleźć można m.in. w pracach Jana Amosa Komeńskiego (1973), który wyróżnił aż osiem szkół życia, zaczynając od szkoły narodzin, a kończąc na szkole śmierci. Jest tam też opisana szkoła starości. Mamy tu zatem do czynienia z edukacją od „żłobka do nagrobka”. Tak wielkie i celowe projektowanie życia powinno budzić obawy i niepokoje, a to dlatego, że edukacja nie jest moralnie i etycznie obojętna. Pod pięknymi hasłami rozwoju mogą się kryć interesy bliżej nieokreślonych grup społecznych, które niosąc postępowe idee, pragną skrawać i obrabiać człowieka według własnego programu. Tak może być w przypadku osób starych będących depozytariuszami tradycyjnych wartości, którzy przez resztę społeczeństwa mogą być postrzegani jako grupa hamująca postęp społeczny. Stąd edukacja może mieć charakter korygujący ich postawy. Tego typu obawy dały asumpt do powstania krytycznej gerontologii edukacyjnej (Cusack, 2018; Formosa, 2002), która 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. Geragogika krytyczna wskazuje na potrzeby badania relacji pomiędzy władzą, wiedzą i kontrolą. Podejście to każe uczestnikom edukacji podawać w wątpliwość zarówno wiedzę posiadaną,

jak i wiedzę przekazywaną. W niektórych opracowaniach (Formosa, 2002) wskazuje się, 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 jako aktywność polityczna, ponieważ powiązana jest z dominującą frakcją (klasą społeczną) reprodukcją w ramach instytucji subtelny relację władzy.

To, co jest wyróżnikiem opisanych modeli, to zróżnicowana siatka terminologiczna, do jakiej sięgają badacze, która umocowana jest w odmiennych tradycjach i orientacjach teoretycznych. Kiedy mowa jest o wychowaniu do starości, to akcent położony jest na pedagogiczne oddziaływanie mające w zamiarze przygotować osobę do funkcjonowania w późnej dorosłości (por. Kobylarek, 2008; Maćkiewicz, 2010). Natomiast kiedy mowa jest o edukacji lub uczeniu się, bardziej wybrzmiewają wątki andragogiczne.

Powyższe rozważania pozwalają na uchwycenie rozwoju oraz krystalizowania się granic młodej subdyscypliny pedagogiki, jaką jest geragogika. Proces ten nadal trwa, czego dowodem jest zgiełk pojęciowy (por. Malewski, 2001), jaki obecnie panuje w opracowaniach geragogów. Nie jest to zarzut, a potwierdzenie żywotnych sił kształtujących to pole badawcze. Kierunek tych zmian można prześledzić na przykładzie koncepcji wychowania do starości Aleksandra Kamińskiego, której proces modernizacji wyraża się przejściem od wychowania poprzez edukację do uczenia się, gdzie wszystkie omawiane zjawiska zostały pogłębione i poszerzone o nowe pola znaczeniowe, co znajduje wyraz w następujących przyimkach: do/ dla/ w/ przez. W procesie tym doszukiwać się także można przejścia od normatywności geragogiki do jej pozanormatywnego charakteru, czyli wykraczania poza właściwy dla pedagogiki obszar, typ myślenia i racjonalności, co zostanie uzasadnione poniżej.

### 1.3. Rozgraniczenie terminów „edukacja” i „uczenie się”

Pomijając szczegółowe wyjaśnienia dotyczące różnic pomiędzy edukacją i uczeniem się<sup>5</sup>, należy stwierdzić, że edukacja jest procesem świadomym, zaplanowanym, określonym w czasie, gdzie da się

<sup>5</sup> Szerzej na ten temat w: Muszyński, 2014b, s. 77–88.

wyodrębnić treści, metody i cele, natomiast uczenie się często bywa niezaplanowane, nieświadome i spontaniczne. Zjawisko uczenia się jest pojęciem znacznie szerszym niż edukacja i zawiera w sobie zarówno komponent tego, co świadome i celowe (uczenie się planowane – A, B, C), oraz tego, co incydentalne, często nieuświadomione (uczenie się nieplanowane – D, E, F). Zatem wszystkie obszary należą do uczenia się, a obszar A, B i C można także nazwać edukacją (Muszyński, 2014b).

Typy sytuacji	Planowane	Nieplanowane
Formalna	A	D
Pozaformalna	B	E
Nieformalna	C	F

Diagram 1. Typy uczenia się

Źródło: Jarvis, 2001, s. 21; 2009, s. 52

Pole A stanowi tę część edukacji gerontologicznej, czyli wiedzy na temat procesów starzenia się i starości, która upowszechniana jest w ramach obowiązkowej edukacji formalnej, a także na studiach. Wiedza ta może mieć charakter wprowadzający w problematykę gerontologiczną, której celem jest wzrost ogólnej wiedzy uwrażliwiającej na zagadnienia dotyczące szeroko rozumianej starości (por. edukacja do starości), jak również wiedzy specjalistycznej, inaczej eksperckiej, omawiającej kompleksowo – z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych (multidyscyplinarność gerontologii) – problematykę związaną z pracą z osobami starymi (por. edukacja dla starości). Widocznym efektem tego typu edukacji jest otrzymanie dyplomu ukończenia szkoły lub uczelni poświadczającej wiedzę, umiejętności i kompetencje osoby, która legitymuje się tego typu dokumentem. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z uczniem, który w ramach zajęć lekcyjnych może zapoznać się z treściami dotyczącymi m.in. przygotowania do starości, przekazu międzypokoleniowego czy

ogólnych wiadomości o strukturze demograficznej ludności Polski, natomiast drugi przypadek dotyczy uniwersyteckiego kształcenia gerontologicznego (por. Chabior i in., 2021).

W polu B realizowana jest ta część edukacji gerontologicznej, która ma wymiar pozaformalny. Skierowana jest ona do różnych grup odbiorców. I tak mogą się tutaj pojawić posiadacze dyplomów, które zostały przez nich uzyskane w toku kształcenia formalnego. Pragną oni zaktualizować i pogłębić swoją wiedzę gerontologiczną na zorganizowanych przez różne podmioty warsztatach, seminariach, kursach, wykładach czy spotkaniach. Drugą grupę stanowią ci, którzy nie mają dyplomów edukacji formalnej, ale pracując lub chcąc pracować z osobami starymi, muszą zdobyć certyfikat poświadczający odbycie danego szkolenia specjalistycznego, które jest wymagane w danym miejscu pracy. Trzecią grupę tworzą różne instytucje przeznaczone dla osób starych, gdzie podejmowane są działania edukacyjne. Tutaj nie tyle mamy do czynienia z edukacją gerontologiczną, ile z gerontologią edukacyjną, czyli geragogiką. Do tych instytucji należą m.in. uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora, domy dziennego pobytu itp. Podmioty te tworzą specjalną ofertę zajęć dla uczących się osób w późnej dorosłości. Ostatnią grupę stanowią osoby stare, które zdecydowały się uczestniczyć w zorganizowanych przez te instytucje zajęciach (por. edukacja w starości).

Pole C należy rozumieć jako obszar edukacji związany z samokształceniem; ma on charakter nieformalny. W wersji „mocnej” samokształcenie zachodzi wtedy, gdy jednostka sama ustala sobie cele, treści, warunki i środki. Tak restrykcyjny sposób rozumienia tego pojęcia sprawia, że zjawisko to w czystej postaci zachodzi dość rzadko (Okoń, 2001, s. 348), dlatego też samokształcenie często jest zjawiskiem współwystępującym z działaniami edukacyjnymi prowadzonymi w danej instytucji. Natomiast w wersji „słabej” przedstawiane jest jako samodzielne zdobywanie wiedzy oraz umiejętności poza programem realizowanym w ramach formalnej i pozaformalnej edukacji (Jundziłł, 1975). W obu przypadkach cel tych działań związany jest z zaspokojeniem własnych zainteresowań.

Allen Tough (1971) w swoich badaniach wykazał, że dorośli spędzają od 90 do 100 godzin nad jednym indywidualnym projektem uczenia się (*learning project*). W ciągu roku prowadzą do ośmiu takich projektów. Właśnie w tym obszarze można dowiedzieć się