

Elżbieta Dubas*

Starość – darem, zadaniem i wyzwaniem¹ Rola aktywności i edukacji (wybrane wątki)

Streszczenie. Poniższy tekst ukazuje starość poprzez pryzmat postaw wobec starości, jako trzy sposoby spostrzegania, rozumienia i doświadczania zjawiska starości oraz procesu starzenia się: jako daru, jako zadania i jako wyzwania. Dar starości można dostrzec w perspektywie czasu, sensu, transcendencji, duchowości i mądrości. Starość jako zadanie pojmowana jest w perspektywie rozwoju i aktywności, rozwiązywania zadań życiowych. Starość jako wyzwanie to oblicze starości niepomyślnej, zależnej, patologicznej, konfrontującej się z troskami egzystencjalnymi, kryzysami i sytuacjami trudnymi. By starość mogła być przeżywana pomyślnie, by mogła być darem, istotnego znaczenia nabiera praktykowana aktywność i edukacja.

Słowa kluczowe: starość, postawy wobec starości, starość jako dar, zadanie i wyzwanie, aktywność, edukacja.

Old age – a gift, a task and a challenge. The role of activity and education (selected issues)

Summary. The article reveals old age through the prism of people's attitudes towards old age. The authoress distinguishes three ways to perceive, understand and experience the phenomenon of old age and the aging process: as a gift, as a task and as a challenge. A gift of old age can be seen in the perspective of time, meaning, transcendence, spirituality and wisdom. Old age as a task is understood in the perspective of development, activity and solving life tasks. Old age as a challenge is a face of unsuccessful, subsidiary and pathological old age, which is confronted with existential worries, crises and difficult situations. In order to experience old age successfully, as a gift, it is significant to practice activity and education.

Keywords: old age, attitudes towards old age, old age as a gift, a task and a challenge, activity, education.

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48, zaigs@uni.lodz.pl.

¹ Tytuł zainspirowany tematem pracy Zycha (2014). Tekst napisany przed zapoznaniem się z treściami tegoż opracowania.

Wstęp

Starość to już stosunkowo dobrze rozpoznany etap życia człowieka (Dubas, 2013), choć niewątpliwie jej złożoność nadal stawia przed człowiekiem wiele pytań, zarówno tych wywołanych nowymi „czasami”, jak i tych „starych”, powracających od wieków, uniwersalnych. Aspekty aktywności i edukacji w odniesieniu do starości także należą już do dość dobrze, choć nie w pełni, rozpoznanych zagadnień, podejmowanych w badaniach w szczególności przez gerontologów społecznych, w tym andragogów. Poniższy tekst stawia sobie za cel spojrzenie na starość przez pryzmat postaw wobec starości w powiązaniu z procesami aktywności i edukacji. Niewątpliwie istnienie takiej zależności można stwierdzić, można ją też kształtować w procesie edukacji realizowanej w instytucjach oraz w uniwersytetach trzeciego wieku.

Postawy wobec starości – punktem wyjścia dla konstrukcji perspektywy oglądu fenomenu starości

Najbardziej znana i najczęściej cytowana klasyfikacja postaw wobec starości pochodzi z lat 60. XX wieku i jest autorstwa zespołu badawczego Z. Reichard, Livson, Peterson (1962). W wyniku badań 87 Amerykanów w wieku 55–84 lata, z czego połowę stanowiły osoby na emeryturze, pozostali badani zaś pracowali, badacze ustalili 5 typów osobowości określających także nastawienie do starości: nastawienie pozytywne – typ konstruktywny, typ zależny, typ obronny; nastawienie negatywne – typ wrogości wobec innych, typ wrogości wobec siebie. Najbardziej pozytywne nastawienie wobec starości reprezentuje typ konstruktywny: „ludzie posiadający tę cechę poradzi sobie z własnym życiem i byli względnie wolni od zmartwień, podejmując interakcje społeczne”. Badacze stwierdzili też, że osobowość człowieka kształtuje się na długo przed początkiem starzenia się i „typy te nie stanowią konsekwencji «bycia starym» jako takiego. Oznacza to, że chcąc się cieszyć własną późną dorosłością, człowiek musi się do niej przygotować” (Hamilton, 2006, s. 144).

Badania siedemdziesięciolatek zrealizowane przez Neugarten, Haringhurts, Tobin (1961, 1968) ujawniły cztery typy osobowości: osobowość zintegrowaną (typ reorganizujący, skoncentrowani, oderwani), osobowość atakująco-obronną (typy zachowawcze, typy organizacyjne), osobowości bierno-zależne (szukający wsparcia, apatyczni) oraz osobowości zdeorganizowane (Hamilton, 2006, s. 146).

Badania Hann (1972) realizowane na próbie wiekowej od nastolatków aż po początek średniej dorosłości pozwoliły ustalić dwa typy osobowości: stabilną i bezpieczną oraz bez poczucia bezpieczeństwa, które odnajdowane były także u osób starszych.

Postawy ludzi starszych, zdiagnozowane w latach 80. XX wieku, Adam A. Zych i Roland Bartel określili jako: nieprzystosowanie do procesu starzenia

się i starości, które obejmuje postawę lęku przed starością i postawę buntu wobec starzenia się oraz postawę rezygnacji i/lub izolacji emocjonalnej i społecznej, a także jako przystosowanie do procesu starzenia się i starości wyznaczone również przez dwie postawy: postawę rozsądnej, poznawczej i emocjonalnej akceptacji starości oraz postawę refleksji nad przebytym już odcinkiem drogi życia (Zych, Bartel, 1990, s. 96–100).

Dwa podstawowe sposoby starzenia się określił ponadto Jean Vanier (1985), wskazując, że „można się starzeć z trwogą i goryczą” albo starzenie się to „poszukiwanie i odnajdowanie w podeszłym wieku nowej młodości”, rozumiane m.in. jako pełne zdziwienia spojrzenie dziecka, a równocześnie mądrość człowieka dojrzałego (za: Zych, 1995, s. 145).

Z badań Shimonaka, Nakazato i Homma z lat 90. XX wieku (1996) wynika, że osobowości typu B – ludzie wyrozumiali, beztroscy, a nie osobowości typu A – ludzie bardzo porywczy, rywalizujący, którym trudno jest się zrelaksować, są częstsze wśród stulatków (Hamilton, 2006, s. 145).

Ian Stuart-Hamilton, formułując wnioski dotyczące odnajdowania się osób w starości, w kontekście przeglądu różnorodnych typów osobowości wyznaczył trzy osobowościowe strategie wobec starości: strategia najbardziej pozytywna – „istnieje więcej niż jeden sposób na szczęśliwe starzenie się, ale generalnie wszystkie one wymagają akceptacji ograniczeń i zrzeczenia się pewnej odpowiedzialności bez wzbudzania w sobie poczucia straty”, strategia nieco mniej efektywna – „podtrzymywanie strachu przed spustoszeniami niesionymi przez późną dorosłość i zwalczanie ich przez maksymalizację poziomu własnej aktywności; wiąże się ona z gwarantowaną przegraną” oraz „najgorsza opcja” – „brak strategii i obwinianie wszystkiego o swój obecny stan” (Hamilton, 2006, s. 146).

Postawy wobec starości, będące pochodną typów osobowościowych kształtowanych na długo przed starością, stanowią także odniesienie dla formułowania przez badaczy gerontologów różnorodnych koncepcji starości i starzenia się, wyjaśniających sposób przeżywania starości przez człowieka. Aktualnie jedną z najbardziej popularnych jest koncepcja pomyślnej starości, gdzie pomyślne starzenie się, według J. W. Rowe, R. L. Kahn, to najbardziej optymalny ze wszystkich sposobów starzenia się, „wolny od patologii, kształtowany pozytywnie przez uwarunkowania zewnętrzne, o minimalnych deficytach fizjologicznych, psychologicznych i społecznych przypisywanych wiekowi chronologicznemu” (cyt. za: Halicki, 2005, s. 166). Odnosząc się do powyższego przeglądu postaw wobec starości, można przyjąć, że pomyślne starzenie się odzwierciedla osobowość zrównoważoną, stabilną, o dużych zdolnościach adaptacyjnych i transgresyjnych. Postawy wobec starości wpływają na pomyślny lub niepomyślny przebieg starości i ujawniają trzy wymiary spostrzegania, rozumienia i doświadczania zjawiska starości: jako daru, jako zadania i jako wyzwania.

Starość jako dar

W tym rozumieniu starość jest wartością samą w sobie jako czas dopełniania się życiowego cyklu człowieka i jako przestrzeń sprzyjająca osiągnięciu innych wartości. Starość „prowadzi” człowieka ku osobowemu dojrzewaniu, stwarza mu sposobność zmierzania ku pełni człowieczeństwa, dlatego jest afirmowana. W tym rozumieniu starość wiąże się z radością rozumianą jako cieszenie się życiem, „smakowanie” życia, docenianie daru długiego życia.

Dar starości można dostrzec w kilku perspektywach: czasu, sensu, transcendencji, duchowości i mądrości.

Czas – odzyskany dla siebie, dla często wcześniej zaniedbywanych Innych, dla „smakowania” życia rozumianego jako doświadczanie jego pełni również poprzez jego codzienne przejawy. Starość umie najpełniej łączyć w sobie wszystkie perspektywy czasu: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, a także wieczność. Może pozwolić doświadczać czasu w dojrzałej perspektywie holistycznej teraźniejszości (por. Zimbardo, Boyd, 2009). Pozwala doświadczać **transcendencji** (Tornstam, za: Halicki, 2006; Malec, 2012) w wymiarze płaszczyzny kosmicznej, w wymiarze własnej osoby (ja), w wymiarze relacji społecznych i indywidualnych (Halicki, 2006, s. 271; Malec, 2012, s. 57–58). Jest przekraczaniem tego, co materialne i racjonalne, przekraczaniem siebie ziemskiego – cielesnego. Sprzyja tym samym pogłębianiu **duchowości**, czyli dookreślanu postawy wobec Boga, wobec wartości absolutnych i uniwersalnych, postawy wobec Innych i siebie samego, postawy wobec życia i śmierci, wobec losu, wobec czasu... Z perspektywy całego życia człowieka starość jest najbardziej duchowym jego okresem. Z perspektywy duchowości starość można określić jako kluczowy etap w osiągnięciu pełni człowieczeństwa (Dubas, 2004, s. 142).

Czas w starości zyskuje swą najistotniejszą funkcję – funkcję **sensu**. Sens nazwał Krzysztof Maliszewski² czwartym wymiarem czasu. Czas starości pozwala człowiekowi odnaleźć **sens** życia – (z)rozumieć fenomen życia zarówno w ujęciu jednostkowym jako sens osobistego życia, jak i w ujęciu kosmicznym jako sens wszechświata. Czas starości domyka „koło” życia (por. Kubler-Ross, 2010), pozwala zrozumieć sens życiowej wędrówki. Zrozumieć sens życia – oto prawdziwy i upragniony przez człowieka cel. Niektórym się to udaje, ludziom mądrym, „arystokratom ducha” (określenie za Arturem Schopenhauerem) nieraz wcześniej niż w starości. **Mądrość** – ta ostatnia cnota w cyklu rozwojowym człowieka (według Erika Eriksona), będąca wynikiem swoistego zmagania się człowieka z trudnościami życia, także i w szczególności w starości, warunkuje integralność tożsamości najprościej rozumianej jako „poczucie spójności i pełni”. Integralność tożsamości

² Mowa o referacie *Zwichnięty czas uczenia się. Paidea o rozwidlających się ścieżkach*, wygłoszonym przez dr. hab. Krzysztofa Maliszewskiego podczas andragogicznej konferencji naukowej w Zakopanem, w maju 2014 roku.

– przeciwieństwo rozpaczy – poczucia bezsensu życia, oznacza „spełnioną integralność człowieczeństwa jednostki i integralność jej życia z życiem kolejnych pokoleń i całej kultury. [...] Dopiero u kresu przebytej drogi człowiek pogodzony ze sobą wyraża sobą pełnię bycia człowiekiem” – stwierdza Lech Witkowski, analizując Eriksonowską koncepcję rozwoju osobowości człowieka (Witkowski, 2000, s. 149, 153).

Zwieńczeniem owych dążeń człowieka, prowadzących go do pełni człowieczeństwa, jest poniekąd doświadczanie urody życia – **urody starości**, której człowiek „dorabia się” przecież przez całe życie. Piękna starość to starość zrównoważona, pogodzona z losem, rozumiejąca to, co zazwyczaj trudne do zrozumienia, ciesząca się życiem w jego różnych przejawach (Dubas, 2008b). O urodzie życia i starości pisał Stefan Szuman:

Istnieją dwa sposoby starzenia się: piękny i brzydki. [...] Piękno starości wiąże się ze zdobyciem duchowej pogody i samowystarczalności, przy wiecznie młodej sile serdecznego obcowania z ludźmi. Starzejąc się człowiek staje się coraz piękniejszy i urodziwszy w miarę, jak zaczyna być sobą [...] Piękno wtórne urody, dojrzewające latami, jest naszym osiągnięciem. Naszym osiągnięciem jest też wtórna brzydota [...] Te wtórne, w ciągu przeżywania żywota własnego na obliczu naszym zapisane, rysy twarzy składają się na piękno opowieści o sobie (Szuman, [1947] 1975, s. 552–553).

Starość jako zadanie

Starość bywa też określana jako przemierzanie kolejnych etapów rozwoju i podejmowanie pojawiających się do rozwiązania zadań poprzez rozliczne formy aktywności. W tym kontekście znaczącym jest pojmowanie starości w perspektywie rozwoju i aktywności.

Starość to ostatni, aktualnie bardzo rozległy w cyklu życiowym człowieka, etap **rozwaju**, umownie – formalnie rozpoczynający się po przejściu na emeryturę. Rozwój ten odbywa się w wielu zakresach; uogólniając można wymienić zakres rozwoju biologicznego, społecznego, psychicznego, kulturowego i duchowego (Dubas, 2009), przy czym rozwój duchowy można uznać za nadrzędny i przenikający wszystkie pozostałe jego wymiary. Specyfika starzenia się często bywa dostrzegana właśnie w kontekście rozwoju duchowego, gdyż: „Sferą życia, która podlega potencjalnie niekończącemu się rozwojowi, mimo starzenia się organizmu i wbrew licznym naturalnym ograniczeniom, jest sfera duchowa” (Straś-Romanowska, 2002, s. 28). Bieg życia ludzkiego, w tym także i starość, stawia przed człowiekiem tzw. zadania rozwojowe, typowe dla ludzi starszych żyjących w określonych warunkach kulturowych. Zalicza się do nich: podjęcie nowych ról i zajęć związanych z emeryturą, włączenie się do grupy rówieśników, utrzymanie zainteresowań światem, przystosowanie się do rosnących ograniczeń fizycznych, przystosowanie się do straty bliskich osób, wypracowanie dojrzałej postawy wobec śmierci (Erikson, Havighurst,

1970, za: Pietrasiński, 1990, s. 109). Oprócz nich człowiek może realizować także zadania indywidualne, charakterystyczne wyłącznie dla jego sposobu przeżywania życia.

Realizacja zadań życiowych, rozwojowych i osobistych wymaga **aktywności** i jest antytezą bierności. Każda aktywność wiąże się zaś z jakimś wysiłkiem. Starość jako zadanie to też więc poczucie trudzenia się, któremu jednak może towarzyszyć zadowolenie z dobrze wykonanej pracy rozwojowej. Życie jako zadanie to poniekąd akceptacja trudu obecnego w ludzkiej codzienności, afirmacja życia, w którym trzeba się starać – realizować zadania, zmierzać do celów. Często o starości mówi się w kontekście trudu rozwoju. Ważnym aspektem doświadczania starości jako zadania jest „**rozwiązywanie**” zadań. Wzbudza ono proces rozwojowy. Rozwiązywanie dotyczy tego, co niełatwe, często nowe, czasem zaskakujące. Rozwiązać to znaczy wykonać, osiągnąć określony cel i móc pójść dalej. Rozwiązanie daje nową wiedzę i umiejętności, które przydatne są w dalszej drodze rozwojowej. Poszczególne „rozwiązania” składają się na finalny efekt dobrze spełnionego życia.

Starość jako wyzwanie

Starość jako wyzwanie to oblicze starości niepomyślnej, zależnej, patologicznej. Taka starość stanowi (często) nadmierne obciążenie dla samej doświadczającej jej jednostki, dla jej bliskich, najczęściej rodziny oraz dla społeczeństwa, które także włącza się w proces świadczenia pomocy, opieki i wsparcia (Kromolnicka, Bugajska, Seredyńska, 2007; Twardowska-Rajewska, 2007; Szarota, 2010, 2011). Tę starość cechują **troski egzystencjalne**, takie jak: śmierć, samotność, cierpienie, wolność, (bez)sens życia (Fabiś, 2011, 2013), z którymi człowiek nie umie sobie poradzić i które go przytłaczają. Cierpienie, tak fizyczne, jak i psychiczne, przeżywane jest najczęściej z powodu chorób i niepełnosprawności, ale także w obliczu kryzysów i sytuacji trudnych. **Kryzysy starości** są rozliczne. Do typowych Barbara Szatur-Jaworska zalicza: przejście na emeryturę, opuszczenie domu przez ostatnie dziecko, wdowieństwo, przewlekłą, wywołującą niepełnosprawność chorobę, zmianę miejsca zamieszkania (przenosiny do dzieci lub do instytucji opiekuńczej), a Barbara Harwas-Napierała wymienia wśród nich: utratę zdrowia, kondycji i atrakcyjności fizycznej, utratę bliskich osób, utratę statusu społecznego i ekonomicznego, utratę poczucia przydatności i prestiżu, zbliżającą się perspektywę śmierci (za: Szatur-Jaworska, Błędowski, Dziegielewska, 2006, s. 72). Kryzysowość starości skłania niekiedy badaczy do tego, by traktować samą starość – ten cały etap w życiu człowieka – jako kryzys, co ujawnia się w określeniu „kryzys starości”. Także **sytuacje trudne**, takie jak: samotność, problemy finansowe, problemy zdrowotne, troska o najbliższych, brak bezpieczeństwa osobistego, problemy z adaptacją do nowych warunków ustrojowych, niepokój o kraj (Hrapkiewicz, 2002, s. 81–86), choć dotyczą ludzi

w różnym wieku, w wieku starszym są trudniejsze do rozwiązania niż w okresie pełni sił fizycznych i psychicznych. Doświadczenia kryzysowe i sytuacje trudne często ograniczają samodzielność fizyczną i psychiczną człowieka, co znacznie obniża poczucie satysfakcji życiowej i rodzi poczucie bezsensu życia. Taka starość jest doświadczeniem trudnym do zrozumienia, losem nieoczekiwanym, udręką. Trudność radzenia sobie z taką starością przejawia się w doświadczaniu starości niepomysłnej. Niepokojącym jest to, jak wielu osób starszych ona dotyczy.

Istotnymi czynnikami, pomocnymi w przeżywaniu starości w sposób pomysłny, mogą być aktywność i edukacja. Oba są w wyraźny sposób uwzględniane i praktykowane np. w działalności UTW.

Aktywność w starości

Aktywność to uniwersalny wymiar życia ludzkiego, na co zwraca uwagę m.in. Erich Fromm (1996). Człowiek to istota działająca (*homo agens*). Jeśli żyjemy, to jesteśmy aktywni, w różny sposób i na różnym poziomie, choćby tylko na poziomie funkcji fizjologicznych. Aktywność towarzyszy więc życiu, jest wskaźnikiem życia. Służy podtrzymywaniu i zabezpieczaniu funkcji życiowych człowieka, a także uatrakcyjnianiu życia i rozwojowi człowieka.

Optymalny sposób funkcjonowania człowieka w naszej kulturze, jak pisała Charlotte Buhler (cyt. za: Zych, 1995, s. 38), rozgrywa się w rytmie: praca – czas wolny. Rytm ten dotyczy człowieka w każdym okresie życia, choć zmieniają się z wiekiem proporcje i charakter obu tych aktywności. „Osobom w podeszłym wieku należy stwarzać okazje do sensownej społecznie działalności i aktywności” (cyt. za: Zych, 1995, s. 38).

Uzasadnienie znaczenia aktywności dla ludzkiego życia w starości przede wszystkim można odnaleźć w klasycznej gerontologicznej teorii aktywności sformułowanej już w latach 40. XX wieku (Synak, 1988; Zych, 1995, 2001, 2007; Halicki, 2006; Muszyński, 2012). Aktywność podejmowana w wieku starszym sprzyja zachowaniu sprawności człowieka podobnej do tej, jaką prezentował w wieku średnim. Uznano ją za swoiste panaceum na starość.

Aktywność była i nadal jest bardzo często przedmiotem badań gerontologicznych³. Z tą wyrażającą się w zachowaniach wiązano od początku przedmiot badań gerontologicznych, co wynika z jednej z pierwszych definicji gerontologii jako nauki, sformułowanej przez Rybnikow⁴. Aktywność obserwowalna

³ „Gerontologia jest więc nauką o ludziach starszych i jako taka łączy badania biologiczne, medyczne, psychologiczne i społeczne. Dyscyplina ta stara się ukazać wszelkie uwarunkowania aktywności (podkr. – E. D.) starszych ludzi, nie określając z góry, czy mamy do czynienia z rozwojem czy też z obniżaniem się tej aktywności pod wpływem wieku” (Susułowska, 1989, s. 9).

⁴ „Gerontologia. Badanie zachowania się ludzi w starszym wieku [...] Celem tej nauki jest zbadanie przyczyn i warunków starzenia się i dokładny opis regularnie postępujących zmian zachowania (podkr. – E. D.), zależnych od wieku” (Rybnikow, cyt. za: Susułowska, 1989, s. 12).

z zewnątrz sprzyjała obiektywizacji procesów starzenia się. Rozliczne są badania nad aktywnością osób starszych. Różne są też szczegółowe klasyfikacje jej motywów i form. Warto przytoczyć tu np. dwa zakresy aktywności określone przez A. Kamińskiego: wykonywanie pracy ceniowej i użytecznej oraz zajęcia pozwalające zaspokoić zainteresowania czy też podział na aktywność formalną, nieformalną i samotniczą (za: Szatur-Jaworska, Błędowski, Dzięgielewska, 2006, s. 161–163); szczegółowe zestawienie obszarów aktywności wynikające z badań E. Dubas, obejmujące: aktywność codzienną, korzystanie z mediów masowych, życie rodzinne, nieformalne kontakty społeczne – „inni ludzie”, życie religijne, kontakt z przyrodą, czytelnictwo książek, pracę zawodową, aktywność prozdrowotną, uczestnictwo w instytucjach kulturalnych, aktywność fizyczną, aktywność intelektualną i aktywność społeczną (Dubas, 2000, s. 308–324); z badań nad aktywnością uczestników UTW: aktywność intelektualną, społeczną i fizyczną (Konieczna-Woźniak, 2001); a także z badań G. Orzechowskiej, uwzględniającej podział na aktywność fizyczną, społeczną, zawodową, domowo-rodzinną, religijną i kulturalną (Orzechowska, 2007, s. 178–181).

Powyższe klasyfikacje sugerują bardziej uogólniony i porządkujący podział aktywności na aktywność zewnętrzną i wewnętrzną. **Aktywność zewnętrzna** odnosi się do zewnętrznego otoczenia i środowiska życia człowieka – uosabia jego obecność w tym otoczeniu i widoczna jest w zewnętrznych jej przejawach. **Aktywność wewnętrzną** natomiast „dzieje się” wewnątrz człowieka i związana jest z jego myślami i emocjami, refleksyjnością, także autobiograficzną, rozwojem duchowym, światem wewnętrznym. Najczęściej nie jest ona widoczna na zewnątrz, choć może być uzewnętrzniana, np. poprzez narrację mówioną czy pisaną. Istotnym jej wymiarem jest wcześniej już wspomniana aktywność duchowa, stanowiąca ważny zakres rozwoju człowieka, budująca jego duchowość. Starzenie się ma swój kontekst rozwoju duchowego (Straś-Romanowska, 2002). Taka aktywność ma swój głęboki sens:

Otóż dzięki rozwojowi duchowemu człowiek osiąga równowagę psychiczną, harmonię, spokój i siłę wewnętrzną, prawdziwą wolność i głębokie poczucie godności. Są to stany, które sprzyjają zarówno psychicznemu, jak i fizycznemu zdrowiu. Ponadto osoby, które się duchowo doskonalą, oddziałują w szczególny sposób na swe otoczenie, przyczyniając się do pomnażania ogólnego dobra. Jest to ogromne, jedyne w swoim rodzaju wyzwanie dla ludzi starszych (Szwarc, za: Straś-Romanowska, 2002, s. 33–34).

Aktywność na przestrzeni życia zmienia się, gdyż inne są cele, potrzeby i możliwości człowieka w różnych okresach egzystencji. Tę zmianę doskonale wyjaśnia teoria gerotranscendencji Larsa Tornstama, sformułowana w latach 80. XX wieku (za: Halicki, 2006; Malec, 2012). Można stwierdzić, że w starości aktywność wewnętrzna poszerza swoje pole w porównaniu z zawężaniem się pola aktywności zewnętrznej. Zbliżając się do kresu życia, człowiek potrzebuje wglądu w siebie, czasu na refleksję i autorefleksję, by zrozumieć pełniej sens tego, czego doświadczył jako tzw. „życie”.

Niewątpliwie UTW to instytucja, która dostarcza swoim słuchaczom wielu interesujących propozycji bycia aktywnym w okresie starości. Obok programowej aktywności intelektualnej staje się on oczekiwaną w późnym wieku przestrzenią aktywności społecznej, a także w wielu innych obszarach, co ujawniają rozliczne badania.

Edukacja i starość

Edukacja: jest w niej ukryty skarb (2009) – ten tytuł raportu pod kierunkiem J. Delorsa to nie tylko świetne hasło reklamowe dla edukacji, ale kryjące się za nim przekonanie, potwierdzone także badaniami, o ogromnym znaczeniu edukacji dla rozwoju jednostki, społeczeństwa i kultury, także, a może przede wszystkim, dla rozwoju człowieka we współczesnych czasach. Edukacja często okazuje się wartością: służy osiągnięciu innych wartości oraz sama bywa jedną z wiodących wartości życia (z badań Dubas, 1993, 2000). Jest ona szansą rozwoju osobistego, dookreślania tożsamości, czynnikiem zmiany osobistej sytuacji życiowej, ale i zarazem czynnikiem zmiany społeczno-kulturowej i cywilizacyjnej. Nie sposób pominąć jej znaczenia zarówno w strategiach rozwoju osobistego i globalnego, jak i w doświadczaniu starości jako pomyślnej. Poniżej kilka wybranych wątków spojrzenia na edukację związaną ze starością.

Liczne są **funkcje edukacji** w życiu człowieka starszego. Wszystkie one włączają się w proces czynienia życia człowieka, także starości, bardziej pomyślnym. Można do nich zaliczyć funkcje: instrumentalne, społeczno-kulturowo-cywilizacyjne, auksologiczne, rewitalizacyjne, aksjologiczne, emancypacyjne, felicytologiczne, biograficzne, estetyzacyjne i egzystencjalne (por. Dubas, 2008a, s. 60–61). Edukacja w starości, pojmowana bardzo szeroko, pomaga człowiekowi starszemu zrozumieć i bardziej świadomie przeżyć swoje życie, odśladania istotę człowieczeństwa i istotę zadania, jakim jest dla człowieka „przeżyć” życie. W starości egzystencjalne funkcje edukacji nabierają szczególnego znaczenia, ponieważ starość to przede wszystkim doświadczenie egzystencjalne, często bardzo trudne. Taka edukacja, a raczej uczenie się, łączy się z codziennością, wykracza poza ramy instytucji edukacyjnych, wiąże się z refleksją nad życiem.

Potrzeby edukacyjne (osób starszych) to mechanizmy regulacyjne osobowości o wyraźnym charakterze emocjonalno-motywacyjnym, wyznaczające dążenia człowieka ku przedmiotom, rzeczom, sytuacjom itp. (materialnym i nie-materialnym), które przedstawiają dla niego wartość edukacyjną, czyli pozwalają na zaspokojenie jego potrzeb poznawczych, poprzez szeroko pojmowane uczenie się, realizowane tak w instytucjach, jak i poza instytucjami, samodzielnie lub pod kierunkiem, systematycznie lub okazjonalnie, we wszystkich wymiarach życia i w odniesieniu do wszystkich perspektyw czasowych. Stymulują one własny rozwój jednostki rozumiany jako „przekraczanie siebie”, dostarczają

poczucia sensu życia (definicja zmodyfikowana: Dubas, 1988, s. 51). Potrzeby te zostały zdiagnozowane (w 1985 roku, na populacji 100 osób, mieszkańców miasta średniej wielkości, w wieku powyżej 60. roku życia) w dziewięciu zakresach: życia rodzinnego, życia codziennego, życia egzystencjalno-religijnego, życia towarzysko-koleżeńskiego, życia społeczno-obywatelskiego, kształtowania charakteru, życia umysłowego, życia estetycznego i kultury fizycznej, w czterech kategoriach: potrzeb uświadomionych, nieuświadomionych, realizowanych i nierealizowanych. Wyniki badań ujawniły jako dominujące potrzeby edukacyjne nierealizowane (505)⁵. W dalszej kolejności odnotowano potrzeby uświadomione (461), potrzeby nieuświadomione (439), a najrzadziej obecnymi w badanej populacji były potrzeby realizowane (395) (Dubas, 1988, s. 184).

Diagnoza **postaw edukacyjnych osób starszych** (postaw osób starszych wobec edukacji) dokonana przez Magdalenę Pakułę (2010) w świetle ilościowych badań 275 starszych mieszkańców Lublina i Kraśnika, na próbie zbliżonej cechami społeczno-demograficznymi do populacji ogólnopolskiej, przeprowadzonych w roku 2002, ujawniły trzy typy postaw wobec edukacji (uwzględniając konfiguracje pozytywnego, negatywnego lub niezdecydowanego kierunku wobec każdego z trzech komponentów postawy: afektywnego, poznawczego i behawioralnego). Wśród nich dominowały postawy niezdecydowane (64,4%), postawy negatywne dotyczyły 20,7% populacji oraz najrzadziej występowały postawy pozytywne (14,9%). „W całej próbie znalazło się 3,6% respondentów, którzy w każdej ze sfer postawy edukacyjnej wykazali zachowania pozytywne, czyli wyrażali pozytywny stosunek emocjonalny oraz oceny, posiadali określony zasób wiedzy na temat obiektu postawy, a także podejmowali wiele działań edukacyjnych” (Pakuła, 2010, s. 126 i n.). Warto podkreślić rozbieżności między poszczególnymi komponentami postawy w deklaracjach badanych. Prawie połowa respondentów charakteryzowała się pozytywnym stosunkiem emocjonalno-oceniającym wobec edukacji (48,0%). W odniesieniu do komponentu poznawczego postawy dominowały wskazania niezdecydowane (58,2%). W odniesieniu zaś do komponentu behawioralnego przeważały wyniki negatywne (67,3%), oznaczające brak zachowań edukacyjnych. Jedynie 5,8% badanych deklaroowało pozytywne zachowania edukacyjne. Istotna jest więc duża rozbieżność między sferą emocjonalno-oceniającą a zachowaniem edukacyjnym (Pakuła, 2010, s. 97–126). Edukacja jest więc, w świetle tych badań, oczekiwana, lecz nierealizowana.

Aspekt badań nad **edukacją seniorów w opiniach osób młodszych** (studentów) wynika z opracowań Anny Pabiańczyk i Magdaleny Rzepy (2011). Badania te wskazują, że młodzi ludzie, w tym przypadku studenci (70 osób) Uniwersytetu Jagiellońskiego i Krakowskiej Akademii, mieszcący się w przedziale wiekowym 20–49 lat, dostrzegają aktywność edukacyjną osób starszych, a nawet podziwiają seniorów w tym zakresie. Badania w szczególności

⁵ Łączna liczba wskazań dokonana przez 100 badanych w odniesieniu do dziewięciu zakresów potrzeb edukacyjnych (wymienionych wyżej).

dotyczyły opinii na temat aktywności edukacyjnej osób w wieku 50+ i ujawniły jako główny motyw tej aktywności awans społeczny (25/70), jako barierę w podejmowaniu edukacji – niedostateczną wiedzę na temat możliwości kształcenia dorosłych oraz długą przerwę w edukacji (po 32/70), kształcenie kursowe jako główną formę edukacji ustawicznej (35/70), zdrowie i medycynę jako najczęstszy obszar zainteresowań edukacyjnych osób 50+ (25/70). Badani studenci ocenili też dostępność edukacji dla osób w wieku 50+ jako niewystarczającą (31/70), a jako najczęstszą zmianę pod wpływem edukacji uznali większe poczucie własnej wartości (26/70). Ponad 2/3 badanych (50/70) wyraziło podziw dla uczących się seniorów, uznało edukację za wspierający sposób spędzania czasu wolnego (43/70) oraz wyraziło opinię, iż sami chcieliby mieć tyle motywacji do kształcenia się, ile osoby w wieku 50+ (45/70) (Pabiańczyk, Rzepa, 2011, s. 179–186).

Motywacja uczenia się osób starszych „mieści się” w klasycznej i przejrzystej klasyfikacji motywów uczenia się dorosłych opracowanej przez Franciszka Urbańczyka jeszcze w latach 70. XX wieku. Trzy zasadnicze motywy uczenia się – społeczne, intelektualne i praktyczne – ulegają potwierdzeniu w większości badań. W przypadku osób starszych, uczestników UTW (na co wskazuje przegląd badań dokonany przez Tadeusza Aleksandra (2011, s. 43–48), przeważają motywy intelektualne, powiązane z motywami społecznymi:

Z motywacji zapisujących się do nich słuchaczy jednoznacznie wypływa oczekiwanie, że mają to być placówki ogólnego rozwoju intelektualnego o bardzo wyraźnych funkcjach umacniania wspólnotowości [...] czy przynależności do określonej grupy oraz związanego z nią poczucia bezpieczeństwa i podmiotowości. To poczucie bowiem sprzyja powiększaniu się zadowolenia z życia (Aleksander, 2011, s. 45).

Można też zaznaczyć, że niektóre badania dotyczące uczenia się osób starszych wskazują na motywy społeczne jako dominujące. Znamionnym jest jednak to, że motywy praktyczne są stosunkowo mało widoczne albo prawie nieobecne, co może wskazywać na uczenie się w starości jako na aktywność dobrowolną, dla przyjemności, a nie z konieczności i dla wymiernych korzyści.

Aleksander (2008) podkreśla także, że biorąc pod uwagę całą populację osób starszych w naszym kraju, w świetle badań kapitału intelektualnego Polski, jedynie 16,2% seniorów uczestniczy w jakiegokolwiek edukacji.

Oznacza to, że większość Polaków w wieku podeszłym, często sprawnych fizycznie i psychicznie, nie tylko przestaje być czynna zawodowo i społecznie, ale także rezygnuje z aktywności edukacyjnej. Ten stan rzeczy jest przyczyną słabego wykorzystania kapitału intelektualnego najstarszego pokolenia [...]. Dobre zmotywowanie seniorów do nauki nie tylko zwiększa ich szanse na zaktywizowanie umysłowe i społeczne, ale także zapobiega ich wykluczeniu społecznemu (Aleksander, 2011, s. 49).

Należy też pamiętać o **manowcach edukacji**: gdy uczenie się nie jest wartością, ponieważ niszczy relacje osobowe, sprzyja ich urzeczowieniu i wzmacnia zbytnią koncentrację wsobną, gdy hamuje całościowy,

zharmonizowany rozwój osobowy człowieka, gdy koncentruje uczącego się na pseudowartościach. Warto nawiązać do wcześniej cytowanych wyników badań Pabiańczyk i Rzepy – jako manowce edukacji w wieku 50+ badani studenci wskazali niekorzystny wpływ uczenia się seniorów na ich rodziny: mniej czasu dla siebie i innych członków rodziny (27/70) oraz zaniedbywanie obowiązków i relacji z rodziną (23/70) (Pabiańczyk, Rzepa, 2011, s. 184).

Na koniec należy nawiązać do istotnej, oczekiwanej przez człowieka wartości, która może wpływać z procesu uczenia się, a którą jest szczęście. Nieczęste są dziś takie skojarzenia. Pisze o tym ostatnio Sabine Schmidt-Lauff. Szczęście łączy się z **przyjemnością uczenia się** i wiąże się z pozytywnymi potrzebami, postawami i motywacją do uczenia się kształtowanymi na przestrzeni całego życia, z pozytywnymi emocjami, które towarzyszą uczeniu się. Ma miejsce, gdy uczenie się jest podejmowane w wolności, bez przymusu. Daje ono szczęście, gdy sprzyja zatrzymaniu czasu, co jest szczególnie ważne w naszych pośpiesznych czasach. „Chodzi przy tym o redukcję negatywnych przeżyć i presji czasu, by zyskać czas na refleksję”. „Szczęście w uczeniu się jest bliskie samostanowieniu” (Schmidt-Lauff, 2013, s. 153–154 i n.). Warto odświeżyć taką wizję uczenia się – nie nową, bo sięgającą starożytności, lecz jednak bardzo dziś w edukacji zapomnianą. Można jednak z zadowoleniem stwierdzić, że właśnie edukacja w wieku starszym, także ta realizowana w instytucjach, np. w UTW, jest często bliska takiej wizji uczenia się, które spełnia również funkcje felicytologiczne.

Podsumowanie

Starość to indywidualna odpowiedź człowieka na wyzwania jego losu, to efekt doświadczania życia i podsumowanie celu egzystencji. Jaka będzie ta odpowiedź – wiele zależy od indywidualnej sztuki życia i sztuki starzenia się (Dubas, 2012), które się wzajemnie łączą. Nie ma daru starości bez umiejętności mądrego życia, bez refleksyjnego uczenia się życia przez całe życie, bez umiejętności akceptacji losu, bez podejmowania aktywności i edukacji w taki sposób, by sprzyjały one osobowemu dojrzewaniu. Warto włączyć takie myślenie o starości we własną filozofię życia i starzenia się, by starość nie zaskakiwała i obozwładniała, ale by stymulowała do pełniejszego rozwoju. **Od wyzwania, poprzez zadanie, do daru – oto cel transcendencji człowieka, szczególnie uobecniający się w starości. Zanim starość stanie się darem, zawsze wpraw jest zadaniem i często bywa także wyzwaniem.**

Bibliografia

- Aleksander T., 2011, *Motywy uczenia się ludzi w podeszłym wieku*, [w:] E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik (red.), *Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłówice.

- Dubas E., 1988, *Potrzeby edukacyjne osób starszych*, maszynopis pracy doktorskiej, Łódź.
- Dubas E., 1993, *Edukacja jako wartość*, [w:] A. Trzuskowski (red.), *Edukacja dorosłych w sytuacji przemian na tle porównawczym*, Międzywydziałowy Zakład Technicznych Środków Nauczania Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., 2000, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., 2004, *Starość w perspektywie rozwoju, duchowości i edukacji. Geragogiczny przyczynek do refleksji nad starością i starzeniem się*, [w:] E. A. Wesołowska (red.), *Człowiek i edukacja*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock.
- Dubas E., 2008a, *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, [w:] M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz.
- Dubas E., 2008b, „Istnieją dwa sposoby starzenia się: piękny i brzydki” (Stefan Szuman). *Uroda życia przedmiotem badań andragogiki i gerontologii*, [w:] R. Konieczna-Woźniak (red.), *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – Radości – Dylematy*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Dubas E., 2009, *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, „Rocznik Andragogiczny”.
- Dubas E., 2012, *Sztuka starzenia się – uczenie się starości. Kontekst andragogiczny*, „Biblioteka Gerontologii Społecznej”, nr 1.
- Dubas E., 2013, *Starość znana i nieznana – wybrane refleksje nad współczesną starością*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 20.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, 1998, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.
- Górnikowska-Zwolak E., Wójcik M. (red.), 2011, *Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, Mysłowice.
- Fabiś A., 2011, *Śmierć jako wyzwanie dla opiekunów i osób wspierających ludzi starszych*, [w:] Z. Szarota (red.), *Starość zależna – opieka i pomoc społeczna*, Biblioteka Gerontologii Społecznej, t. 3, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.
- Fabiś A., 2013, *Człowiek stary wobec trosk egzystencjalnych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
- Fromm E., 1996, *Niech stanie się człowiek. Z psychologii etyki*, PWN, Warszawa.
- Halicki J., 2005, *Pomyślne starzenie się jako jedna z kluczowych kategorii późnej dorosłości*, [w:] E. Dubas (red.), *Człowiek dorosły istota /nie/znana?*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Łódź–Płock.
- Halicki J., 2006, *Społeczne teorie starzenia się*, [w:] M. Halicka, J. Halicki (red.), *Zostawić ślad na ziemi*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Hamilton I. S., 2006, *Psychologia starzenia się. Wprowadzenie*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Hrapkiewicz H., 2002, *Sytuacje trudne osób w starszym wieku i próba ich rozwiązania*, [w:] W. Wnuk (red.), *Ludzie starsi w trzecim tysiącleciu Szanse – nadzieje – potrzeby*, Wydawnictwo Alta 2, Wrocław.
- Konieczna-Woźniak R., 2001, *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów*, Wydawnictwo ERUDITUS, Poznań.
- Kromolnicka B., Bugajska B., Seredyńska K. (red.), 2007, *Pomoc i opieka w starości*, Wydawnictwo Zapol, Szczecin.
- Kubler-Ross E., 2010, *Koło życia. Rozważania o życiu i umieraniu*, Laurum, Warszawa.
- Malec M., 2012, *Gerotranscendencja – teoria pozytywnego starzenia się. Założenia i znaczenie*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 13.
- Muszyński M., 2012, *Aktywność osób starszych w przestrzeni badawczej gerontologii społecznej*, wydruk komputerowy pracy doktorskiej, Łódź.
- Orzechowska G., 2007, *Aktywność osób starszych jako kategoria uniwersalna*, [w:] E. Dubas (red.), *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Pabiańczyk A., Rzepa M., 2011, *Edukacja dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn w opiniach studentów – raport z badań*, [w:] E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik (red.), *Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłowice.
- Pakuła M., 2010, *Postawy osób starszych wobec edukacji Studium teoretyczno-diagnostyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Pietrasieński Z., 1990, *Rozwój człowieka dorosłego*, PW Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Schmidt-Lauff S., 2013, *Vom Gluck zum Lernen. O szczęściu w uczeniu się*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 20.
- Straś-Romanowska M., 2002, *Starzenie się jako kontekst rozwoju duchowego człowieka*, [w:] W. Wnuk (red.), *Ludzie starsi w trzecim tysiącleciu. Szanse – nadzieje – potrzeby*, Wyd. Atła, Wrocław.
- Susulowska M., 1989, *Psychologia starości i starzenia się*, PWN, Warszawa.
- Synak B., 1988, *Kierunki badań i stan gerontologii społecznej w Polsce*, [w:] B. Synak, T. Wróblewski (red.), *Postępy gerontologii*, PZWL, Warszawa.
- Szarota Z., 2010, *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Szarota Z. (red.), 2011, *Starość zależna – opieka i pomoc społeczna*, Biblioteka Gerontologii Społecznej, t. 3, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M., 2006, *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
- Szuman S., 1975, *O urodzie*, [w:] S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, WSiP, Warszawa.
- Twardowska-Rajewska J. (red.), 2007, *Senior w domu. Opieka długoterminowa nad niesprawnym seniorem*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Witkowski L., 2000, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo WIT-GRAF, Toruń.
- Zimbardo P., Boyd J., 2009, *Paradoks czasu*, PWN, Warszawa.
- Zych A. A., 1995, *Człowiek wobec starości*, Interart, Warszawa.
- Zych A. A., 2001, *Słownik gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Zych A. A., 2007, *Leksykon gerontologii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Zych A. A. (red.), 2014, *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem. Wybór materiałów konferencyjnych*, Progres, Wydawnictwo – Druk – Reklama, Sosnowiec, Stowarzyszenie Przyjaciół Domu Pomocy Społecznej „Pod Dębem” w Dąbrowie Górniczej, Sosnowiec–Dąbrowa Górnicza.
- Zych A. A., Bartel R., 1990, *Sytuacja życiowa ludzi w podeszłym wieku w Polsce i w Republice Federalnej Niemiec*, Wyd. WSP, Kielce.