

CHOWANNA

TOM 2 (33)



EDUKACJA WOBEC STAROŚCI — TRADYCJA I WSPÓŁCZESNOŚĆ



Wydawnictwo
Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 2009

Nr indeksu 330566
PL ISSN 0137-706X

CHOWANNA

TOM 2 (33)

EDUKACJA WOBEC STAROŚCI — TRADYCJA I WSPÓŁCZESNOŚĆ

pod redakcją Agnieszki Stopińskiej-Pająk

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2009

Redaktor naczelny
Dr hab. Zbigniew Spendel

Recenzenci
Prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs, prof. zw. dr hab. Stanisław Palka

Rada Naukowa

Prof. dr hab. Jerzy Brzeziński
Prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak
Prof. dr hab. Kazimierz Denek
Prof. dr hab. Tadeusz Frąckowiak
Prof. dr hab. Adam Frączek
Prof. dr hab. Stanisław Juszczyk
Prof. dr hab. Stanisław Kawula
Prof. dr hab. Wojciech Kojs
Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski
Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński
Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki
Prof. dr hab. Mieczysław Łobocki
Prof. dr hab. Krystyna Marzec-Holka
Prof. dr hab. Stefan Mieszalski
Prof. dr hab. Aleksander Nałaskowski
Prof. dr hab. Czesław Nosal
Prof. dr hab. Irena Obuchowska
Prof. dr hab. Wincenty Okoń
Prof. dr hab. Stanisław Palka
Prof. dr hab. Karol Poznański
Prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki
Prof. dr hab. Bronisław Siemieniecki
Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek
Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski
Prof. dr hab. Andrzej de Tchorzewski
Prof. dr hab. Janina Wyczasany

Kolegium Redakcyjne

Prof. dr hab. Teresa Borowska

Prof. dr hab. Barbara Kożusznik
Prof. UŚ dr hab. Katarzyna Popiołek
Prof. UŚ dr hab. Jan M. Stanik
Prof. dr hab. Adam Stankowski
Dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk
Prof. UŚ dr hab. Ewa Syrek
Prof. UŚ dr hab. Anna Nowak

Sekretarz Redakcji

Dr Beata Piłula

www.chowanna.us.edu.pl

Adres Redakcji / Editorial Address
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytetu Śląskiego
40-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53
tel./fax (032) 258-94-82
e-mail: zbigniew.spendel@us.edu.pl

Spis treści

Wstęp (<i>Agnieszka Stopińska-Pająk</i>)	7
--	---

Artykuły

Uczyć się do/w starości — edukacyjne wyzwania

AGNIESZKA STOPIŃSKA-PAJĄK „Szkoła starości” — być, aby się uczyć	11
KRZYSZTOF MALISZEWSKI Odwaga starości	25
URSZULA TABOR Metafory starości — interpretacja tematu starości w dziełach malarstwa	33
MAŁGORZATA DZIĘGIELEWSKA Edukacja jako sposób przygotowania do starości	49
DOMINIKA SKOWROŃSKA Edukacja i samorealizacja w procesie przygotowania do starości i wizji starości osób w wieku średnim — sprawozdanie z badań	63

Seniorzy w społeczeństwie wiedzy

ZOFIA SZAROTA Seniorzy w przestrzeni kulturalno-edukacyjnej społeczeństwa wiedzy	77
OLGA CZERNAWSKA Uniwersytet Trzeciego Wieku, 30 lat działania. Przemiany, dylematy i oczekiwania w epoce ponowoczesnej	97
HELENA HRAPKIEWICZ Uniwersytety trzeciego wieku jako jedna z form kształcenia osób starszych	115
RENATA KONIECZNA-WOŹNIAK Udział ludzi starszych w edukacji nieformalnej	127

MONIKA SULIK	
Jesień życia kobiety — aspekty edukacyjne	143

GRAŻYNA KEMPA	
Społeczno-edukacyjne problemy czasu wolnego senierek na tle własnego życia na Górnym Śląsku i współczesnych zmian cywilizacyjnych . .	155

Edukacja przeciw marginalizacji seniorów

MARIA KUCHCIŃSKA	
Edukacja przeciw marginalizacji seniorów	173

ELŻBIETA TRAFIAŁEK	
Narodowa strategia spójności a profilaktyka wykluczenia społecznego ludzi starych	187

JERZY HALICKI	
Edukacja w starości jako działanie poprawiające jakość życia seniorów	203

AGNIESZKA MAJEWSKA-KAFAROWSKA	
Edukacja (seniorów?) w procesie rewalidacji społecznej starzejącego się społeczeństwa	213

Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna

ANNA LESZCZYŃSKA-REJCHERT	
Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna — założenia i formy realizacji	225

AGATA CHABIOR	
Społeczny wymiar kształcenia gerontologicznego — aspekt teoretyczno-praktyczny	235

ANNA WITIUK-MISZTALSKA, TOMASZ MISZTALSKI	
Pozagenetyczne czynniki kształtujące proces korzystnego starzenia — spojrzenie geriatry	247

Recenzje

Monika Jaworska, Lech Witkowski: <i>Przeżycie — przebudzenie — przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)</i> . Bydgoszcz—Kraków—Szczecin, UKW 2007. (Krzysztof Maliszewski)	265
--	-----

Ryszard Wroczyński. <i>Życ w ludziach i dziełach</i> . Red. Ewa Kozdrowicz, Tadeusz Pilch. Warszawa, Pedagogium — Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej 2007. (Mariusz Cichosz)	269
--	-----

Z tęsknoty za mistrzem. Red. Jacek Kurek, Krzysztof Maliszewski.
Chorzów, MDK „Batory” w Chorzowie 2007. (Łukasz Michalski) . . . 275

Martha C. Nussbaum: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obro-
na reformy kształcenia ogólnego.* Przekł. A. Męczkowska. Wrocław,
Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2008. (Beata
Piłtuła) 279

Wspomnienia

Pożegnanie Profesor Teresy Borowskiej 285

Wstęp

Potrzeba i aktualność zagadnień gerontologicznych nie wymagają nawet szerszego uzasadnienia. W epoce ponowoczesnej, w jej fazie płynnej, jak to definiuje Zygmunt Bauman, zmiana dotyczy właściwie każdego aspektu życia jednostkowego, jak i społecznego, zbiorowego. Dramat owego ciągłego przymusu zmienności, ciągłej kreacji siebie, aktualizacji własnej tożsamości, wywołuje w ludziach poczucie niepewności, zagubienia, często rozpacz i zwątpienia w sens życia.

Doświadczenie własnej egzystencji w płynnej nowoczesności staje się niezwykle bolesne, szczególnie dla człowieka starego. Tradycyjnie ukształtowane wartości, doświadczenia życiowe i sposoby realizowania codzienności, w zetknięciu z erozją dotychczasowych warunków życia społecznego, w tym zwłaszcza rodzinnego, z podważeniem mądrości wynikającej z wieku człowieka i jej nieprzydatności wobec nowych wyzwań cywilizacyjnych, stają się dla ludzi starych nie tylko uciążliwym, ale i brutalnym bagażem. Wzorce starzenia się i przeżywania własnej starości wymagają reinterpretacji oraz wypracowania własnego, nowego, adekwatnego do ponowoczesnej cywilizacji, modelu starości. Człowiek stary staje zatem przed wyzwaniem, jakie nigdy wcześniej nie były jego udziałem.

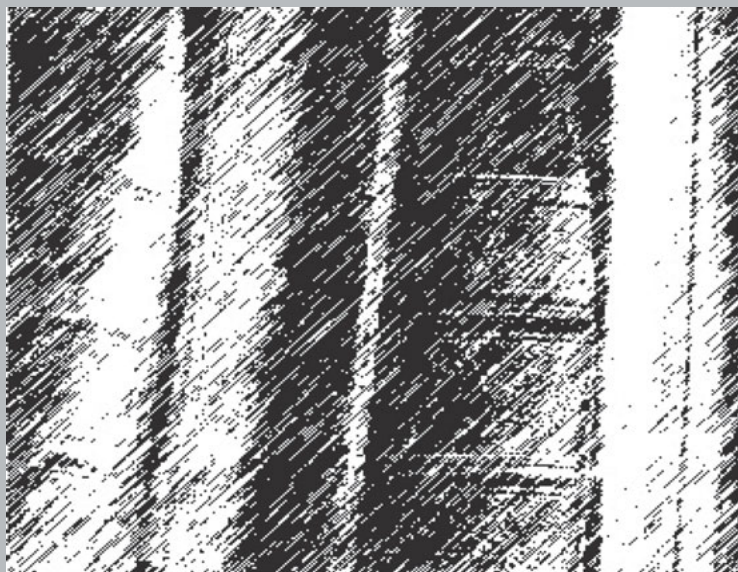
Czy istnieje możliwość wsparcia człowieka starego w tych dramatycznych wysiłkach? Jakie jest miejsce edukacji w tym procesie? Czy edukacyjne oferty — z jednej strony — odpowiadają potrzebom ludzi starych, a z drugiej — czy ludzie starzy postrzegają edukację jako przestrzeń szukania odpowiedzi wyjaśniających i ułatwiających zrozumienie własnej

egzystencji, losu i godności własnego życia? Zagadnienia te wymagają także spojrzenia z perspektywy historycznej i poszukiwania odpowiedzi na pytania: Czy i jak edukacja podejmowała próby włączania ludzi starych w zakres swoich oddziaływań? Czy było w niej miejsce dla ludzi starych? Czy jest historia edukacji ludzi starych, czy tylko historia starości? Czy historyczna refleksja nad edukacją ludzi starych dostarcza nam wzorów, inspiracji, czy też raczej stanowi przestrogę grzechu zaniedbania i lekceważenia ludzi starych?

Wokół wymienionych zagadnień, ale także i innych łączących się z tematem, wynikających z doświadczeń badawczych Autorów i Auterek, przebiega dyskusja i wymiana myśli w oddawanym do rąk Czytelników kolejnym tomie „Chowanny”. Zamierzeniem naszym jest ukazanie problemu edukacji wobec starości w różnych kontekstach i w różnych perspektywach naukowych. Autorzy artykułów reprezentują różne ośrodki akademickie w naszym kraju — Białystok, Bydgoszcz, Katowice, Kielce, Kraków, Łódź, Olsztyn, Poznań, Wrocław — oraz różny sposób ujmowania zagadnień określonych tytułem tomu.

Artykuły podzielone zostały na cztery grupy problemowe. Od szerokiego spojrzenia na edukację i jej znaczenie w procesie starzenia się i starości, poprzez ukazanie różnorodnych form aktywności edukacyjnej ludzi starych, wynikających z wyzwań społeczeństwa wiedzy, w tym — szczególnie istotnych wobec zagrożenia wykluczeniem społecznym ludzi starych, do — subdyscypliny pedagogiki/andragogiki — geragogiki jako nauki podejmującej problematykę edukacji ludzi „trzeciego wieku”.

Agnieszka Stopińska-Pająk



Artykuły



Uczyć się do/w starości — edukacyjne wyzwania



AGNIESZKA STOPIŃSKA-PAJĄK

„Szkola starości” — być, aby się uczyć

“The School of Old Age” — to be to learn

Abstract: This paper discusses Jan Amos Komeński’s concept of “The School of Old Age” showing its topicality and usefulness in contemporary analyses into the educational problems of old people.

The author refers to twenty century educational reports and contemporary concepts of human education linking it to Mr Komeński’s idea formulated over 300 years ago. “The School of Old Age” was presented as time and place to be to learn but also the time we are now to learn. According to the author, “The School of Old Age” is to be perceived as a chance for all of us, both old people and children, youth, middle-age and approaching old age people to get to know ourselves, understand, engage into dialogue and create our own identity.

Key words: the school of old age, the education of old people, Komeński’s concept.

Inspiracją do napisania niniejszego artykułu stała się konferencja Uniwersytetu Trzeciego Wieku, działającego w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, której tytuł — „Uczyć się, by być” — wyraźnie nawiązywał do znanego raportu oświatowego UNESCO z roku 1972, pod redakcją Edgara Faure’a, pod znamionym tytułem — *Uczyć się, aby być* (Faure, red., 1975).

Tytułowe hasło wymienionego raportu zyskało powszechne uznanie nie tylko w środowiskach oświatowych, ale także w kręgach politycznych i w różnych grupach społecznych. Wprawdzie wywołana idea nie była nowa, bo jej korzenie można byłoby odnaleźć w starożytnej myśli filozoficznej, zwłaszcza w pismach Protagorasa, Sokratesa czy Platona, jednak właśnie wtedy idea ta staje się początkiem przeobrażeń w systemach edukacyjnych. Zostają podejmowane konkretne praktyczne działania, liczne reformy oświatowe, które miały na celu ukształtowanie takiej edukacji, by przyczyniała się nie tylko do przekazywania wiedzy i kształtowania umiejętności, ale by była przede wszystkim terenem uczenia się ludzi w różnym wieku, budowania swojej osobowości, kreowania siebie i nadawania sensu życiu, w złożonym i wielorako uwarunkowanym świecie. Partycypowanie w uczeniu się zaczęto rozumieć jako nadzieję, szansę dla człowieka, by być nie tylko jednostką czy też — jak to określał Herbert Spencer, filozof i pedagog z przełomu XIX i XX wieku — zwierzęciem społecznym, ale także osobą, podmiotem. Edukacja miała służyć pomocą w krytycznym spojrzeniu na tradycyjnie ukształtowane rozumienie szkoły ograniczonej wiekiem, niejednokrotnie także płcią, rasą czy pochodzeniem osoby nauczanej, i wspierać procesy przekształcające człowieka w istotę uczącą się. Przed człowiekiem stało trudne zadanie dokonania zmiany stosunku do samego siebie, uznania, że może, potrafi, ale też przede wszystkim, że ma prawo do kierowania i projektowania własnego rozwoju i uczenia się. Nasz wielki socjolog Ludwik Krzywicki, już na początku XX wieku, ujął to niezwykle wymownie. Otóż stwierdził: „Trzeba było jeszcze innej rzeczy: ocknięcia się wiary w zdolności swoje, poczucia prawa do własnego mózgu” (Krzywicki, 1913, s. 125). Równocześnie hasła „uczyć się, aby być” nie można rozpatrywać bez odniesienia do szerszego kontekstu społeczno-politycznego i kulturowego. Przełom lat 60. i 70. XX wieku to, z jednej strony, szereg globalnych przemian, zachodzących nieomal we wszystkich obszarach życia, wywołanych tzw. rewolucją naukowo-techniczną. Z drugiej strony — apogeum zimnej wojny. Jej zakończenie, związane z pierwszą wizytą prezydenta USA Richarda Nixona w Moskwie w maju 1972 roku i podpisaniem porozumień pomiędzy USA i ZSRR o ograniczeniu nuklearnych broni strategicznych, a także — początek integrowania się Europy, wymagały od człowieka przeobrażeń w świadomości postrzegania siebie, swojego miejsca w świe-

cie i swojej w nim roli. Hasło „uczyć się, aby być” miało zatem także swój wymiar biologiczny, odnosiło się do zewnętrznych zagrożeń istnienia człowieka i wskazywało cel uczenia się, co najlepiej wyrażono w Karcie Narodów Zjednoczonych, gdzie zapisano: „Ponieważ wojny biorą swój początek w umyśle ludzi — w umyśle ludzi trzeba wychować obronę pokoju” (Jakubowski, 1957, s. 164).

Ideę „uczyć się, aby być” należy również analizować w kontekście wielkich ruchów kontestacyjnych lat 60. i 70. XX wieku, które były manifestacją potrzeby podmiotowości człowieka, jego praw, w tym również prawa do uczenia się. Standard podmiotowy zaczął stanowić podstawowe kryterium oceny zachowania i funkcjonowania zarówno jednostek, jak i całych społeczeństw. Równocześnie jednak obnażył zagubienie człowieka i unaocnił, iż dla wielu ludzi kultura podmiotów jest zbyt trudna. Znalazło to swój wyraz w różnych zjawiskach społecznych i kulturowych będących ucieczką od wolności, jak to określił Erich Fromm. W tym kontekście hasło „uczyć się, aby być” odnosiło się do humanistycznego wymiaru, a jednocześnie stało się inspiracją do poszukiwania nowych interpretacji uczenia się, pogłębiania jego sensu i znaczenia.

W kolejnym Raporcie Klubu Rzymskiego, będącym swoistym apelem o dalsze wysiłki w celu naprawy świata poprzez uczenie się, wydanym w 1979 roku pod tytułem *Uczyć się — bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* (Botkin, Elmandjera, Malitza, 1982), podjęto właśnie próbę nowego widzenia problemów ludzi z uczeniem się. Autorzy raportu pokazują, iż granice uczenia się tkwią nie tyle w czynnikach zewnętrznych, lecz przede wszystkim w nas samych, w naszych ograniczeniach, stereotypach, w zachowawczym uczeniu się. Uczenie się ma mieć, według nich, charakter innowacyjny, antycypujący, ma nierozzerwalnie łączyć się z uczestnictwem, uczestnictwem dobrowolnym. Uczenie się bez granic rozumiane jest szeroko, w idei tej wyraża się postawa aktywności wobec zmian, jest procesem przygotowania do podejmowania decyzji i działania w nowych, nieznanych sytuacjach. Uczenie się w tym ujęciu dotyczy jednostek, organizacji, grup ludzi, ale także uczą się społeczeństwa. Powiększanie się „luki ludzkiej”, którą rozumiano jako „dystans między rosnącą złożonością świata a naszą zdolnością do sprostania jej” (Botkin, Elmandjera, Malitza, 1982, s. 48), jest przede wszystkim, zdaniem autorów raportu, spowodowane zaniechaniem bądź niepowodzeniami uczenia się, które z kolei generują inne problemy, ograniczają bowiem nasze możliwości ich rozumienia, rozwiązywania i dostrzegania. „Ucz się lub giń” — alternatywa, na którą wskazują autorzy raportu, ujmując uczenie się w wymiarze życia i śmierci, w sposób niezwykle celny przemawia za niestawianiem granic uczeniu się. Uczenie się ma mieć, jak to określił Bogdan Suchodolski, „charakter procesów »uczestniczenia« wszystkich uczących się

we wszystkim” (1982, s. 10). Wymaga ono poznawania i wzbogacania własnych kontekstów oraz dialogu z innymi, aby poprzez komunikowanie się porównywać, konfrontować, weryfikować własne znaczenia, rozumieć inne konteksty oraz poszukiwać wspólnych obszarów znaczeń, wartości i interesów. Tak rozumiane uczenie się wymaga zatem wysiłku i aktywności zarówno ze strony uczących się jednostek, jak i społeczeństw.

Uznanie uczenia się jako jedynej szansy dla rozwoju człowieka i społeczności międzynarodowej, niewątpliwie będące swoistą utopią, jest jednocześnie utopią niezbędną, jak to ujął redaktor kolejnego raportu oświatowego UNESCO, wydanego w 1996 roku, Jacques Delors. Raport ten opracowany przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod znamienym tytułem *Edukacja — jest w niej ukryty skarb*, przypisuje edukacji misję budowania społeczeństwa wychowującego, obejmującego wszystkie aspekty życia człowieka, oraz społeczeństwa opartego na nabywaniu, aktualizowaniu i stosowaniu wiedzy. Zasadniczą w niej rolę odgrywać ma koncepcja edukacji przez całe życie, która — jak pisze Jacques Delors — „jawi się jako klucz do bram XXI wieku. Wykracza poza tradycyjny podział na edukację wstępną i edukację ustawiczną. Jest odpowiedzią na wyzwania szybko zmieniającego się świata” (1998, s. 17). Jest to zatem jakościowa zmiana w stosunku do poprzednich ujęć uczenia się. W koncepcji tej uczenie się postrzegane jest jako proces całościowy, ciągły, nieustający, przekraczający granice szkoły, rozciągający się na, traktowane równorzędnie, wszystkie obszary życia ludzkiego. Podstawę tak rozumianego uczenia się stanowią — jak to określono — cztery filary edukacji. Mianowicie: uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać i uczyć się, aby być.

Uczyć się, aby żyć wspólnie, tj. aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej, przede wszystkim poprzez wzbogacanie wiedzy o innych, ich historii, tradycji, duchowości, poprzez kształtowanie tolerancji oraz poszanowania i akceptacji odmienności, ale też i poprzez naukę języków, podróże, kontakty międzyludzkie, zarówno przyjacielskie, osobiste, jak i międzyregionalne. Jak podkreślono w raporcie: „To uczenie się jest bez wątpienia jednym z największych wyzwań do podjęcia przez współczesną edukację” (Delors, red., 1998, s. 92).

Uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia. Taki właśnie aspekt uczenia się jest szczególnie pożądanym. Nie chodzi zatem o zdobycie wiedzy encyklopedycznej, ale takiej, która pozwoli rozumieć otaczający świat i siebie, która da podstawy do działalności zawodowej, ale równocześnie do nauki przez całe życie, w pracy i poza nią.

Uczyć się, aby działać, czyli mieć kompetencje do oddziaływania na swoje środowisko i siebie samego. Ten filar edukacji odnoszą autorzy

raportu głównie do aktywności zawodowej człowieka, która w społeczeństwie informacyjnym i kognitywnym opiera się nie tyle na kwalifikacjach zawodowych, ile na kompetencjach. Rozumiane są one jako mieszanka składająca się z kwalifikacji w ścisłym tego słowa znaczeniu, nabytych w toku kształcenia zawodowego, ale także odpowiednich postaw społecznych, umiejętności pracy w zespole, umiejętności porozumiewania się, rozumienia innych, czyli tzw. miękkich umiejętności oraz na kompetencjach biograficznych. Kompetencje tak interpretowane dają podstawy do działania nie tylko w środowisku pracy, ale w ogóle w środowisku życia człowieka.

„Wreszcie i przede wszystkim” (Delors, red., 1998, s. 18), jak podkreślają autorzy raportu *Edukacja — jest w niej ukryty skarb, uczyć się, aby być*. Nawiązanie do przesłania raportu Edgara Faure’a nie jest przypadkowe. Uznano aktualność tej idei, dotąd należycie niedocenianej, a która obecnie staje się wymogiem współczesności. XXI wiek będzie bowiem wymagał „od wszystkich zwiększonych zdolności do autonomii i wydawania sądów moralnych, co łączy się z umacnianiem odpowiedzialności osobistej za kształtowanie zbiorowego losu” (Delors, red., 1998, s. 18). Ważne jest bowiem, aby człowiek potrafił coś czynić, „ale — jak pisze Bogdan Suchodolski — nie mniej ważne jest, aby był kimś. Oznacza to, że kształcenie jest konieczne po to, by człowiek pracował najlepiej, jak pozwalają mu możliwości, ale także i po to, by stał się istotą wartościową. Szczęście człowieka — a w końcu czego innego szukają pedagogowie? — polega nie tylko na tym, aby służyć cywilizacji i przyczyniać się do jej rozwoju, ale także i na tym, by umieć w niej żyć” (2003, s. 52).

Współczesna cywilizacja, określona przez Zygmunta Baumana, płynną nowoczesnością, w której nic nie jest stałe, w której wszystko się zmienia niemalże codziennie, która zmusza nas do konieczności ciągłych wyborów, wyborów niepewnych, wątpliwych, ryzykownych, jest dla człowieka, a zwłaszcza dla człowieka „późnej dorosłości”, jak można nazwać człowieka starego, szczególnie trudna do zrozumienia, do odnalezienia w niej miejsca dla siebie, do umiejętności życia w niej. Ludzie, zwłaszcza starzy, niejednokrotnie stają bezradni wobec nowych wyzwań codzienności XXI wieku. Doświadczając „wszechprzenikliwego lęku” (Suchodolski, 2003, s. 43—44; Giddens, 2002), zmuszani są do wyboru i zmiany swej tożsamości. Trwałość tożsamości nie jest już zaletą, jest balastem, wadą. Budowanie ciągle na nowo tożsamości, którą Zygmunt Bauman określa tożsamością palimpsestową, staje się dramatyczną koniecznością, jeśli człowiek chce po prostu utrzymać się przy życiu. Detradycjonalizacja życia społecznego, w tym i osobistego, sprawia, że „zdolność do zapominania — jak pisze Zygmunt Bauman — jest atutem nie mniejszym, a być może większym, niż talent zapamiętywania, w jakim oczyszczanie pa-

mięci, raczej niż jej wypełnianie, jest warunkiem utrzymania sprawności [...]” (2000, s. 50). Tradycja utraciła swój sens jako kontekst biograficzny, aktualne życie wymaga jej redefinicji i dekonstrukcji, a biografia jednostki, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, staje się autobiografią. Uczenie się całościowe, a więc właśnie i w okresie starości, staje się zatem jedyną, nieprzecenioną szansą dla kreowania własnych (auto)biografii, poszukiwania i wybierania różnych źródeł tożsamości. Uczenie się w ciągu całego życia różnicuje zdolności do zaakceptowania zmian zarówno tych globalnych, jak i tych osobistych, związanych z krytycznymi wydarzeniami, najczęściej dotyczącymi przechodzenia z jednej fazy życia do następnej, ale równocześnie stanowi o jakości i przebiegu życia. Edukacyjny styl życia staje się zatem koniecznością człowieka i to — jak wielu uczonych podkreśla — koniecznością egzystencjalną. B. Suchodolski wyraził to w hasle „**być, aby się uczyć**”. „Można więc powiedzieć — pisał badacz — że nie chodzi tylko o to, by uczyć się, aby być, ale jednocześnie o to, by być, aby się uczyć” (Suchodolski, 2003, s. 53).

Tytuł mojego artykułu nawiązuje właśnie do takiego postrzegania człowieka i jego losu. Życie traktuję jako proces uczenia się, można powiedzieć, że życie człowieka jest po prostu nieustającym uczeniem się. Jesteśmy po to, aby się uczyć i to niezależnie, czy owo „być” będziemy rozumieć w wymiarze biologicznym, czy humanistycznym. A zatem „być, aby się uczyć”.

Pierwsza fraza tytułu mojego artykułu — „szkoła starości”, nasuwa wiele pytań. Czym jest „szkoła starości” w kontekście przedstawionych rozważań? Czy starość wymaga szkoły? Wszak powszechna jest opinia, że szkoła to atrybut młodości, a starość jest mądra. Czy „szkoła starości” ma uczyć, jak się należy starzeć, co można byłoby literalnie odczytać, czy też — jak żyć aktywnie w ponowoczesnym świecie, będąc człowiekiem starym? Czy „szkołę starości” należy postrzegać przestrzennie, terytorialnie, czy też widzieć ją w wymiarze temporalnym? Czy jest zatem dla ludzi starych, mając na uwadze wiek kalendarzowy człowieka, czy też dla wszystkich innych grup wiekowych? Czy „szkoła starości” wymaga więc odrębnych budynków, nauczycieli, mistrzów, czy też jest sposobem/stylem życia refleksywnego, otwartego, kreatywnego, podmiotowego i odpowiedzialnego za doświadczanie życia, takiego a nie innego? Pytań można postawić znacznie więcej, trudniej znaleźć jedną właściwą odpowiedź, bo też będzie ich wiele i każda z nich będzie zawierała jakąś część prawdy.

Moja próba odpowiedzi nawiązuje do ujęcia „szkoły starości”, którą opracował już w XVII wieku wielki filozof i pedagog czeski Jan Amos Komieński. Zapewne nasuwa się pytanie: Co też może nam, żyjącym dzisiaj w tak skomplikowanym świecie, powiedzieć uczony sprzed trzech stuleci? Czy jego myśli mogą i dziś stanowić dla nas źródło różnych refleksji,

analiz, dostarczać wskazówek, inspiracji, jak żyć? Otóż, pomijając różne postawy, jakie możemy przyjąć wobec historii, czy tego chcemy czy nie, jesteśmy też dzięki niej ukształtowani, uformowani jako ludzie, jako osoby. A zatem w dyskusji o szkole, edukacji, uczeniu się nie może zabraknąć także odwołania się do refleksji historycznej. Pomijanie spojrzenia historycznego, co nader często się zdarza, stanowi olbrzymią lukę, która — jak pisze Zbigniew Kwieciński (2004) — powoduje, iż edukacja staje się martwa. Niepamięć wcześniejszych idei, koncepcji uniemożliwia dialog, porozumienie, nie pozwala na skuteczniejsze poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak lepiej — właśnie dzisiaj — żyć ze sobą i z Innymi obcymi. Ralph W. Emerson stwierdził, iż „nie ma właściwie historii, tylko [jest — A.S.-P.] biografia” (1997, s. 6). A zatem — dokonując inwersji tego stwierdzenia — można powiedzieć, iż życie/biografia człowieka jest niczym innym jak właśnie historią, zarówno osobistą, jak i społeczną. Dla zrozumienia terażniejszości historia — jak to określił Stanisław Palka — ma mieć charakter „żyjącej przeszłości” (Palka, 2004, s. 15). Uzasadnieniem jest samo pojęcie wychowania. Czesław Majorek ujął to następująco: „W przypadku wiedzy o wychowaniu nie można [...] orzekać kategorycznie, że jakiś jej element ma charakter jedynie historyczny, bądź jedynie współczesny. Przeszłość i terażniejszość są w niej obecne niejako z samej definicji wychowania, które [...] ma charakter historyczny, choć występuje we współczesności i z reguły jest przedmiotem zainteresowania człowieka doby obecnej” (1995, s. 62—63).

Jan Amos Komeński w swym znakomitym dziele pt. *Pampaedia*, przetrastającym o ponad trzy wieki jego epokę, przedstawił koncepcję uczenia się całościowego. I choć zabrzmi to paradoksalnie, można nazwać ją koncepcją współczesną oraz niezwykle adekwatną do przedstawionych wcześniej rozważań, ujmujących uczenie się jako konieczność wynikającą z samej istoty życia, zawartą w stwierdzeniu „być, aby się uczyć”. Już podtytuł tego dzieła — dodać należy, że niezwykle długi — zapowiada, iż właśnie taki sens uczenia się przedstawia Komeński. Czytamy zatem: *Pampaedia*, czyli *Wszechoświecenie* „rozważa powszechne pielęgnowanie zdolności ludzkich oraz zaprowadzenie takiego ładu w pracach wykonywanych w ciągu całego życia, ażeby umysł ludzki, przyjemnie się trudząc we wszystkich przeżywanych latach, mógł się stać ogrodem rozkoszy. Będzie też mowa o niewątpliwie skutecznych działaniach podejmowanych dla osiągnięcia tego wzniosłego celu” (Komeński, 1973, s. 3).

„Być, to jest żyć” — pisze Komeński (1973, s. 33), natomiast życie jest szkołą, którego cel stanowi nauka. Wyraził tę myśl następująco: „Tak jak dla całego rodu ludzkiego cały świat jest szkołą od pradziejów aż do końca, tak dla poszczególnych ludzi całe ich życie jest szkołą — od kolebki aż do grobu. [...] każdy wiek jest odpowiedni do uczenia się, a ży-

cie ludzkie nie ma innego celu jak nauka” (Komeński, 1973, s. 70). Stawiając znak równości pomiędzy życiem a szkołą, nadaje biografii człowieka wymiar edukacyjny. Biografia człowieka jest zatem, w ujęciu Komeńskiego, biografią edukacyjną.

Ujmując całe życie człowieka jako szkołę, Komeński opracował, po raz pierwszy w myśli pedagogicznej, koncepcję szkoły całozyciowej, w której poszczególne etapy życia stanowią szkołę, ze swoimi zadaniami, książkami i nauczycielami. Wyróżnił osiem szczebli, osiem szkół, poczynając od „szkoły narodzin”, a kończąc na „szkole śmierci”. Pierwsze dwie szkoły — szkoła narodzin i szkoła dzieciństwa — traktuje Komeński jako szkoły prywatne, trzy następne — szkoła chłopięstwa, wieku dojrzewania oraz szkoła młodości — to szkoły publiczne, kolejne dwie szkoły — szkoła wieku męskiego i szkoła starości — określa Komeński jako szkoły osobiste, które czynne są wtedy, kiedy człowiek, osiągnąwszy już wiedzę właściwą dla poprzednich szkół, dalej sam, nie tylko może, ale i traktuje dalsze uczenie się jako powinność wobec samego siebie, wynikającą z istoty życia. „Szkoła starości” stanowi więc w tej koncepcji jej integralną część. Komeński uzasadnia ją następująco: „Starość jest ostatnią częścią życia ludzkiego, już schyłkową [...]. A skoro starość jest częścią życia, przeto jest częścią szkoły, a więc szkołą, musi więc mieć swoich nauczycieli, swoje przepisy, swoje cele i studia, i swoją karność, aby postępy w życiu starców były możliwe” (Komeński, 1973, s. 267). Komeński sytuuje zatem szkołę starości w wymiarze życia ludzkiego i, co istotne, odnosi ją do ludzi starych. Aczkolwiek podkreśla, iż na każdym etapie życia trzeba pamiętać o starości i z myślą o niej uczyć się, pracować, działać, „napęlnij spizarnie swoje, swoje spichlerze i komory — pisał — pożywieniem mądrości i innymi nieodzownymi dla życia zapasami silnego zdrowia” (Komeński, 1973, s. 248). W ciągu całego życia człowiek ma uczyć się żyć po ludzku, rozwijać własne człowieczeństwo, poznawać samego siebie. Ten ostatni postulat odnosił Komeński do człowieka dorosłego, który kierując sam własnym rozwojem, ma nieustająco podejmować refleksję nad własnym życiem, nad jego przebiegiem. Niejednokrotnie porównywał życie człowieka do żeglugi, a samego człowieka do żeglarza, narażonego nieustannie na niebezpieczeństwo zatonięcia, rozbicia, czasami nawet w samym już porcie, tuż przed zakończeniem żeglugi. I tak jak żeglarz ma stale czuwać, ciągle na nowo uczyć się rozumienia morza, natury i nie zaniedbywać swych obowiązków, tak i człowiek ma obowiązek „Stale czymś zajmować zarówno siły wewnętrzne, jak i zewnętrzne człowieka — pisał — aby nie słabły z bezczynności i nie zanikały, lecz w stałym ruchu i w pełnej żywotności parły naprzód ku swoim celom” (Komeński, 1973, s. 110). Zadanie to zwłaszcza w starości jest szczególnie ważne, bo poprzez zaniedbanie, zaniechanie aktywności, wynikające często, jak pi-

sze Komeński, z niedomogów obyczajowych, można zaprzepaścić wartość wcześniejszych osiągnięć życiowych i całe życie uczynić daremnym. Stąd starość, zdaniem Komeńskiego, wymaga kierownictwa i pomocy, nauczania, bo nie wszyscy potrafią sobie sami poradzić, a pomiędzy starcami bywają znaczące różnice, wynikające nie tylko z samych lat życia, ale głównie z powodu braku pracy nad sobą. Komeński podkreślał, że nie tylko ciało człowieka się starzeje, ale także i jego dusza, i to ona właśnie wymaga, tak jak i ciało, codziennego wzmacniania, różnorodnych zajęć, rozmyślań. Przy czym rozmyślanie mają się koncentrować nie tylko na tym, co było, nad przeszłością, ale na tym, co jest i co jeszcze przed człowiekiem. Bilansowanie życia potrzebne jest jedynie w tym celu, aby zrealizować to, czego się do tej pory nie udało, naprawić to, co było złe, zaplanować dokładnie osiągnięcie tych zadań i śpieszyć się w realizacji, mając na uwadze czas, jaki ma się jeszcze przed sobą. „Bo i biegacz na stadionie — pisał Komeński — im bardziej zbliża się do mety, tym szybszy musi być i czujniejszy, aby przez powolność czy potknięcie się nie stracić wygranej” (1973, s. 275).

„Szkoła starości” jest w koncepcji Komeńskiego — jak widzimy — szkołą aktywną, czynną poprzez zaangażowanie przede wszystkim samych uczących się w niej, jest zadaniem, które stanowi obowiązek każdego człowieka i nie ma innego celu jak nauka. Tym bardziej, że — jak pisał — zmysły człowieka starego ostępiały już na wiele bodźców, które rozpraszają różnymi powabami ludzi młodych, stąd stary człowiek nie tylko może, ale musi podejmować wysiłek pracy duchowej nad sobą. „W szkole starości — pisał — trzeba nauczać i uczyć się, w jaki sposób starcy mogliby, umieliby i chcieliby: należycie korzystać z wędrowania przez całe życie, resztę żywota zbożnie przeżyć, całe życie doczesne godnie zakończyć i pogodnie wejść w życie wieczne” (Komeński, 1973, s. 269). I im głębiej ludzie wchodzi w starość, tym bardziej powinni zabiegać o zachowanie zdrowego rozsądku, zarówno ze względu na siebie, jak i innych, i wtedy nawet szczególnie, co podkreśla Komeński, najaktywniej pracować nad sobą, realizować zadanie życia. Uczenie się jest zadaniem, powinnością, z której nikt nas nie może zwolnić, ani usprawiedliwić, a zwłaszcza człowieka starego. Nie może on już bowiem odłożyć nic na później. Komeński wyróżnił w tej szkole trzy klasy, swoiste etapy życia człowieka:

„I. Wkraczających w próg starości i robiących przegląd swych obowiązków (wykonanych i czekających na wykonanie).

II. Tych, którzy weszli już w dojrzałą starość i śpieszą się, by dokończyć te prace, jakie im pozostały.

III. Zgrzybiałych i niczego już nieoczekujących prócz śmierci. Bo chociaż powinno się w każdym wieku oczekiwać śmierci — i tak też w praktyce bywa — ale tutaj najbardziej i najniezbędniej jest to potrzebne, bo

przedtem ludzie mogą umrzeć, a tu już nie mogą ująć śmierci” (Komeński, 1973, s. 269).

Snując rozważania wokół szkoły starości, Komeński wskazuje też środki i sposoby niezbędne do osiągnięcia jej celów. Podkreśla, że są to takie same środki jak w innych szkołach, a mianowicie: „przykłady, przepisy i stałe praktyczne działanie, ale już bardzo wzniosłe, gruntowne, po prostu na najwyższym poziomie” (Komeński, 1973, s. 271), szkoła starości jest bowiem, w jego ujęciu, szkołą najwyższą. A ponieważ starość jest najsłabszym z okresów życia, tym bardziej nie powinna być zaniebawiana i pozbawiona pomocy.

Przedstawiona koncepcja „szkoły starości” J.A. Komeńskiego skłania do wielorakich refleksji i nasuwa różne możliwości formułowania odpowiedzi na wyżej postawione pytania. Uznaję pogląd, iż historia jest przede wszystkim nauką o charakterze refleksyjnym i interpretacyjnym, co w odniesieniu do historii idei, myśli jest niezwykle istotne. Na ogół bowiem, co jest immanentną cechą idei, czas jej „życia” nie jest ograniczony epoką, czasem historycznym, w którym powstała. Częstokroć nawet w okresie jej narodzin nie znajdowała zrozumienia, uznania czy zwolenników i dopiero w następnych latach, czasem — wiekach, powracała jako szczególnie ważna, wpływająca na sposób myślenia ludzi o sobie i o otaczającym świecie.

W koncepcji Komeńskiego szkoła starości jest zatem tym okresem, który szczególnie wymaga nauki, własnego zaangażowania się w nieustające uczenie się, ale też potrzebuje wsparcia innych. Trzeba było jednak długo czekać, ponad trzysta lat, aby owe wsparcie ludzie starzy otrzymali, by ich potrzeby uczenia się i rozwoju siebie zostały dostrzeżone i docenione, by człowiek stary uczący się nie tylko samodzielnie, w zaciszu domowym, ale z pomocą nauczycieli w instytucjach edukacyjnych stał się wzorem kultury bycia społecznego, by aktywna postawa wobec uczenia się ludzi starych nie była narażona na krytykę i ośmieszenie, ale na uznanie i akceptację. Nie jest to jednak nadal powszechne zjawisko, co stawia przed społeczeństwem i państwem, ale szczególnie przed pedagogami, andragogami i gerontologami, wiele trudnych wyzwań. Z jednej strony — stworzenia wielu ofert edukacyjnych, adekwatnych do potrzeb i oczekiwań ludzi w późnej dorosłości, a z drugiej strony — budzenia świadomości, aktywizowania i wspierania ludzi w starszym wieku. „Człowiek jest jak lampa, gotowa by świecić — pisał Komeński — trzeba ją tylko zapalić” (Komeński, 1956, s. 47).

Liczne badania nad starością w Polsce i sytuacją człowieka starego pokazują, jak wiele mamy jeszcze do zrobienia, jak wiele ludzi starych doświadcza marginalizacji społecznej, ze wszystkimi jej dolegliwościami, skutkami społecznymi i osobowymi, czy też odrzucenia.

Jednocześnie należy także dostrzec zjawisko wykluczania się przez samych ludzi starych, zarówno z życia społecznego, jak i kulturowego. Ludzie starzy w dużej mierze zinternalizowali negatywny, stereotypowy obraz starości i własnego starzenia się. Nie akceptując własnej starości, jako wartości życiowej, albo sami się marginalizują, albo przyjmują postawy — agresywną i lękową, zaprzeczając własnej starości. Na wspomnianej, na początku artykułu, konferencji jeden z jej uczestników, mężczyzna około 70—75 lat, zwrócił się do mnie oburzony, iż posługuję się słowami „człowiek stary”, „starość” etc. Argumentował, iż przecież on nie jest stary, bo utrzymuje kontakty z przyjaciółmi, uczestniczy w wykładach Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Stary to ktoś inny, w domyśle — bierny, niesamodzielny, osamotniony. Incydent ten bardzo dobrze ilustruje, jak głęboko w świadomości społecznej zakorzeniony jest negatywny stereotyp człowieka starego; nawet — jak widać — człowiek aktywnie realizujący się w starości boi się przyznać przed samym sobą, że jest człowiekiem starym. Woli ulegać złudzeniom, pozorom, nie dostrzega procesu własnego starzenia się, nie nazywa tego okresu życia starością, czyli tak naprawdę nie akceptuje biegu własnego życia. Tym samym człowiek ten nie doświadcza radości przeżywania własnej starości i właściwie neguje własne życie. Nie wnikając w źródła takiego fałszywego obrazu starości, uwarunkowanego niewątpliwie społecznie, kulturowo i obyczajowo, należy skonstatować olbrzymią potrzebę „szkoły starości” i, co warto podkreślić, nie tylko dla ludzi starych. Jak pisze P. Kocimska: „Brak odpowiedniej edukacji powoduje, że na nieuniknioną starość patrzy się z lękiem [...]. O starości mówi się jako o zniedołężnieniu, schorowaniu, potrzebie korzystania z pomocy innych. Takie nastawienie, nie mające uzasadnienia w dotychczasowej wiedzy na temat specyfiki procesu starzenia się, niekorzystnie wpływa zarówno na kształtowanie społecznych postaw wobec starości, jak i na samopoczucie tych, którzy przekroczyli próg wieku emerytalnego [...]” (2003, s. 1).

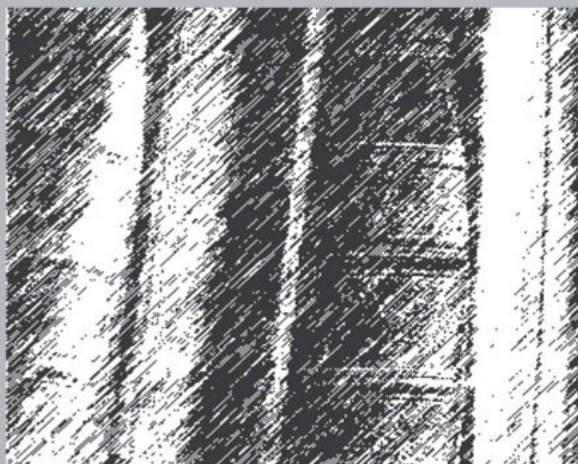
Uniwersytet Trzeciego Wieku, który jest właśnie taką „szkołą starości” i szansą na uczenie się ludzi starszych, szansą na pozbycie się lęku bądź przynajmniej oswojenia niezrozumiałej codzienności, czy też poznania tego, co niepewne, jest ciągle nadal szkołą niedostępną dla wielu z nich. Można z przekonaniem powtórzyć — za W. Pędichem — że nadal jest instytucją elitarną (Pędich, 1996), aczkolwiek dane wskazują, iż funkcjonuje ich w Polsce już ponad 130 (liczba ta ciągle się powiększa o nowe placówki UTW). Równocześnie jednak jest szkołą, w której powinniśmy uczestniczyć wszyscy, nie tylko ludzie „trzeciego wieku”. Tworzenie instytucji edukacyjnych łączących pokolenia daje możliwości/szanse na wymianę poglądów, doświadczeń, na weryfikację i konfrontację znaczeń nadawanych historii, życiu.

„Zapalenie tej lampy”, o której pisał Komeński, a zwłaszcza „rozpalenie” ludzi starych i wprowadzenie ich do „szkoły starości” jest też dla nas wszystkich, znajdujących się na różnych etapach drogi życia, nie tylko dla ludzi starych, okazją i szansą do podjęcia dialogu pomiędzy różnicami, doświadczeniami, kulturami. „Najważniejszą wyprawą, w którą powinniśmy zaangażować się w tym stuleciu — jak pisze Theodore Zeldin, zaliczony przez „Independent on Sunday” do listy czterdziestu uczonych, których idee będą znaczące także w następnym tysiącleciu — jest odkrycie ludzi, którzy żyją na Ziemi. Trzeba, byśmy dowiedzieli się, co każdy z nas myśli. W co wierzy? Jakie ma nadzieje? Czego nam brakuje?” (Ostrowski, 2007, s. 35). Szczególnie odnosi to wyzwanie do dialogu z ludźmi odrzuconymi, a przecież m.in. właśnie ludzie starzy w naszej kulturze młodości doświadczają owego odrzucania i jest ono dla nich doświadczeniem codziennym. „Szkoła starości” dostarcza zatem sposobności, aby poprzez spotkania z Innymi poznawać ich historię, rozumieć ich potrzeby, wzbogacać się kulturowo, aby w relacjach z Innymi określać swoją tożsamość (Ostrowski, 2007, s. 35). Kiedy nasza pamięć ogranicza się tylko do własnych doświadczeń, własnej historii, wtedy, zdaniem Zeldina, ma miejsce ubóstwo kulturowe. Kiedy brakuje nam tej wiedzy o innych kulturach, osiągnięciach innych cywilizacji, „jesteśmy biedni kulturowo” (Ostrowski, 2007, s. 35), zamknięci na innych, wrogo nastawieni do wszelkich odmienności. „Szkoła starości” jest szansą dla nas wszystkich, zarówno dla ludzi starych, jak i dzieci, młodzieży, ludzi w średnim wieku i zbliżających się do starości, poznania się, zrozumienia, dialogu i kreowania własnej tożsamości. Skonsumowanie historii oraz kultury, którą człowiek sam wytworzył, jest zwłaszcza dla człowieka starego, niezwykle trudnym zadaniem. Wymaga ono nieustannego uczenia się, podjęcia refleksji nad własnym doświadczeniem, nad zrozumieniem własnych poglądów, odkrycia tego, czego wcześniej niejednokrotnie sobie nie uświadamiał.

A zatem, kończąc, mogę jedynie powtórzyć, iż „szkoła starości” jest właśnie tym miejscem i czasem, w których należy być, by się uczyć, ale także — w których jesteśmy, aby się uczyć. „Chcemy poznać niepewne. Musimy też zaakceptować nieznane, musimy ciągle się wzbogacać o nowe spotkania, nowe formy braterstwa i nowe formy przyjaźni, nowe znajomości, nową wiedzę. Nigdy nie powinniśmy zaprzestawać, bo za każdym razem, kiedy kogoś poznajemy, ogarnia nas zdumienie” (Ostrowski, 2007, s. 37).

Bibliografia

- Bauman Z., 2000: *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa.
- Botkin J.W, Elmandjera M., Malitza M., 1982: *Uczyć się — bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”. Raport Klubu Rzymskiego*. Tłum. M. Kukliński. Warszawa.
- Delors J., red., 1998: *Edukacja — jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Przetł. W. Rabczuk. Warszawa.
- Emerson R.W., 1997: *Mysli*. Przekł. O. Dylis, wybór B. Nowak. Lublin.
- Faure E., red, 1975: *Uczyć się, aby być*. Przetł. Z. Zakrzewska, przedmowa C. Kupisiewicz. Warszawa.
- Giddens A., 2002: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa.
- Jakubowski F., 1957: *Z prac naukowych i oświatowych UNESCO*. „Oświata Dorosłych”, nr 3.
- Kocimska P., 2003: *Starość wyzwaniem dla współczesności*. „Niebieska Linia”, nr 5.
- Komeński J.A., 1556: *Wielka dydaktyka*. Wrocław.
- Komeński J.A., 1973: *Pampaedia*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk.
- Krzywicki L., 1913: *Drogi oświaty*. W: *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja*. Podręcznik oprac. staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza przez T. Bobrowskiego [i in.]. Kraków.
- Kwieciński Z., 2004: *Pedagogiczne aspekty wyzerowania*. W: *Człowiek i edukacja*. Red. E.A. Wesołowska. Płock.
- Ostrowski M., 2007: *Ludzie. Pochwała dialogu. Jak się stać lepszym obcym. Z Theodorem Zeldinem, angielskim historykiem — o tym, czy ważniejsze jest szczęście, czy braterstwo i o projekcie dialogu między ludźmi, rozmawia ... „Polityka”* [„Niezbędnik inteligenta”], nr 39.
- Majorek C., 1995: *Warsztat badawczy historyka wychowania dziejów najnowszych*. W: *Stan i perspektywy historii wychowania*. Red. W. Jamrożek. Poznań.
- Palka S., 2004: *Pedagogika teoretycznie i praktycznie zorientowana a badania historii wychowaniami i myśli pedagogicznej*. W: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*. Red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski. Kraków.
- Pędich W., 1996: *Ludzie starzy*. Warszawa.
- Suchodolski B., 1982: *Przedmowa do wydania polskiego*. W: J.W. Botkin, M. Elmandjera, M. Malitza: *Uczyć się — bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”. Raport Klubu Rzymskiego*. Tłum. M. Kukliński. Warszawa.
- Suchodolski B., 2003: *Edukacja permanentna rozdroża i nadzieje*. Warszawa.



KRZYSZTOF MALISZEWSKI

Odwaga starości

Courage of the old age

Abstract: It is worthwhile coming to the ancient legacy. Marcus Tullius Cicero wrote a dialogue about the old age in 44 B.C. in a difficult moment of his life. This way he wanted to repel an attack of depression. In his philosophy the fear of the old age doesn't have grounds. The autumn of one's life has numerous merits. An elderly man can draw on the rich experience, he can devote to studies without obstacles, free life from anxiety, and in the end through the gate of death he can enter the kongdom of great ancestors and lost relatives. However Cyceon's thought is an attempt to enchant reality. Thomas de Quincey in *The Last Days of Immanuel Kant* showed that the power of the philosophical mind was losing with the ruthless biological regres. Only the awareness of defeat and the threat of suffering makes the space for the true courage of the old age. Drowning anxiety out — even with the best intention of rescuing human vitality — is picking the chance up for hearing important questions and at the same time for reaching maturity.

Key words: courage, old age, existential questions, education to old age, gerontologic reflection.

Zapominając klasyków, tracimy ważny punkt orientacyjny. Joseph Campbell, znany amerykański antropolog i religioznawca, tłumaczył, że literatura grecka, łacińska, Biblia stanowiły niegdyś część powszedniej edukacji, a ich usunięcie z praktyki nauczania doprowadziło do zagubienia mitologicznej tradycji dostarczającej drogowskazów w zmaganiu z głębokimi ludzkimi problemami, z duchowymi tajemnicami i wewnętrznymi progami, jakie trzeba w życiu sforsować (por. Moyers, 2007, s. 20—21). Także Barbara Skarga przekonywała, że wskutek odwrotu od dziedzictwa antycznego nasza cywilizacja traci żywotne składniki: „Ten, kto usiłuje przejść mimo starożytnych tez, sam nie wie, że najczęściej nie mówi nic oryginalnego, że wyważa dawno otwarte drzwi” (Skarga, 2007, s. 46). Krótką refleksję o starości oprę zatem na okruchu tego, co określić możemy jako antyczna mądrość.

Marcus Tullius Cicero napisał dialog *Katon Starszy o starości* w 44 roku przed Chrystusem w trudnej sytuacji życiowej. Miał podówczas 62 lata, wycofał się z życia publicznego po zwycięstwie Juliusza Cezara w wojnie domowej i utracił ukochaną córkę Tullię, która zmarła w lutym 45 roku. Rzymski myśliciel postanowił jednak odeprzeć atak starości i przygnębienia siłą charakteru oraz jasnością myśli odebrać żądło bezwzględności czasu. Dlaczego bowiem jesień życia uważa się za nieszczęście? Ciceron rozpatruje cztery powody.

Po pierwsze, starość uniemożliwia kontynuowanie pracy, osłabia i z czasem niweczy zdolność podejmowania tych zadań, które wcześniej wypełniały życie, innymi słowy — oddala człowieka od egzystencji aktywnej. Niemniej jednak — tłumaczył rzymski filozof — istnieją zajęcia właściwe dla każdego wieku. Starzec nie może się popisywać siłą fizyczną, ale rosną jego zdolności rozumnego osądu rzeczy: „Mówić zatem, że ludzie starzy nie mogą już brać udziału w czynnym życiu to tak, jakby twierdzić, że na okręcie sternik jest bezczynny, gdyż siedzi spokojnie na rufie, trzymając ster w ręce, podczas gdy inni są w ruchu, biegają na wszystkie strony, wspinają się na maszty, czerpią wodę. Starzec, oczywiście, nie robi tego, co robić mogą tylko ludzie młodzi — ale to, co robi, jest o wiele ważniejsze i lepsze. Rzeczy bowiem prawdziwie wielkich nie dokonuje się siłą fizyczną, szybkością czy zręcznością — wymagają one rozważy i poważnej, dojrzałej decyzji. A starość zwykle posiada te właśnie zalety” (*Pochwała starości*, 1996, s. 36). Poza tym jest to znakomity czas, by podjąć sprawy, które do tej pory nie mieściły się w planie zajęć, na przykład by nauczyć się czegoś nowego. „Ja przecież w starości — wyznaje Cyceroński Katon — zająłem się literaturą grecką, na którą rzuciłem się tak chciwie, jak człowiek, który chce ugasić długotrwałe pragnienie” (*Pochwała starości*, 1996, s. 41).

Po drugie, w ostatnim okresie życia ulegają osłabieniu siły fizyczne. Odpór tej uciążliwości został przez Cicerona skonstruowany na wzór po-

przedniego argumentu. Nie w muskułach i sprawności kryje się tajemnica dobrego życia. Trzeba korzystać z tego, co jest atutem na danym etapie ludzkiej wędrówki. „Milon podobno przeszedł przez stadion w Olimpii, niosąc na barkach żywego wołu. Czy wolelibyście wobec tego mieć siłę mięśni Milona, czy też siłę umysłu Pitagorasa? Oczywiście, gdy są te siły, należy z nich korzystać — gdy jednak się ich już nie ma, nie trzeba z tego powodu rozpaczać” (*Pochwała starości*, 1996, s. 44).

Po trzecie, starość nie pozwala cieszyć się życiem, pozbawia człowieka rozkoszy zmysłowych. Lecz czy to na pewno nieszczęście? Gdy gasną namiętności, znika przyczyna wielu występków. Zmysłowość tumani rozum, w królestwie przyjemności próżno szukać cnoty. Zresztą — tłumaczył Cyceon — przykrość jest iluzoryczna, jako że w starości zanika samo pożądanie, a skoro nie ma pragnienia, nie smuci niemożność zaspokojenia. Nie popadajmy w przesadę — starość też pozwala na rozkosz, tylko w mniejszym stopniu, a do radości życia intelektualnego wręcz predestynuje: „A jeśli mamy jeszcze do tego zamięłowanie do nauki i wiedzy, które są jakby pokarmem umysłu — to cóż może być miłszego nad wolną już od przymusowych zajęć starość?” (*Pochwała starości*, 1996, s. 53).

Po czwarte, największą trwogą i utrapieniem starości jest myśl o nadciągającej śmierci. Mądrze przeżywane życie uczy jednak gardzić śmiercią, nie lękać się jej. Bowiem albo dusza gaśnie zupełnie, co zabezpiecza ją przed cierpieniem, albo żyje wiecznie, czyli jest szczęśliwa. Śmierć nie zwiastuje żadnego nieszczęścia, wręcz przeciwnie — zapowiada kres bólu lub początek nowego istnienia. Cyceon skłaniał się ku drugiej opcji, wyrażał platońską wiarę w nieśmiertelność duszy, która po opuszczeniu ciała odzyskuje pierwotną czystość i piękno. Nie jest też zbyt rozsądne — przekonywał — łączenie śmierci ze starością, jakby nie można było umrzeć w każdym wieku. Zgony młodych zdarzają się nader często. Śmierć jest częścią losu — bunt nie ma sensu, lepiej dostrzec zalety tego, co nieuchronne: „A z życia odchodzę jak z gospody, nie jak z własnego domu. Bo przecież natura udzieliła nam tutaj miejsca na krótki pobyt, a nie na stałe mieszkanie. Jakże szczęśliwy będzie dzień, w którym opuściwszy tę bezładną zbieraninę ludzką podążę tam, gdzie przebywają i gromadzą się boskie duchy. Spotkam tam bowiem nie tylko mężów, o których mówiłem, ale i mego Katona, najlepszego z synów, najszlachetniejszego spośród ludzi, jacy się kiedykolwiek urodzili” (*Pochwała starości*, 1996, s. 71—72). Chociaż historyk nigdy nie może mieć gwarancji w takiej sytuacji, wydaje się niemal pewne, że kiedy Cyceon wkładał te słowa w usta Katona, myślał o Tullii, zmagając się z żalem, tęsknotą i nieprzeniknionym milczeniem.

W filozofii Cyceona lęk przed starością nie ma uzasadnienia. Jesień życia pozwala rozwinać ukryte, z wolna dojrzewające w człowieku wła-

ściwości charakteru, korzystać z bogatego doświadczenia, poświęcić się bez przeszkód studiom, uwolnić od niepokoju życia, smakować drobne przyjemności wieku podeszłego, a w końcu przez bramę śmierci wkroczyć do królestwa podziwianych wielkich przodków i utraconych bliskich. Oto antyczna pochwała starości, sztuka mężnego zmagania z losem. W tej heroicznej, pozytywnej i racjonalnej konstrukcji dekretującej fantasmagoryczność naszych obaw brzmi jednak jakaś fałszywa nuta, coś, co nie pozwala nam jej przyjąć bez zastrzeżeń, coś, co przeczy powszechnemu doświadczeniu. Wysiłki Cycerona wyglądają na próbę zaklinania rzeczywistości. Naiwna lektura dialogu zapoznawałaby — dającą się dostrzec między wierszami — moc oporu wobec strasznej rzeczywistości, której oswoić nie sposób, ale której uniknąć też nie można. Przesłanie rzymskiego filozofa jest imponujące i krzepiące, ale w zetknięciu z doświadczeniem przypomina domek z kart.

W pięknym i przenikliwie smutnym esej o starości Ryszard Przybylski przypomniał, że energia sędziwego człowieka to niemal zawsze starannie odgrywana rola, interwał między naturalnymi stanami zmęczenia i zniechęcenia. Brak sił, depresyjny stan wyczerpania bywa głęboki. „Ten przejaw zupełnej kapitulacji wobec losu jest zatrutym owocem wielkiego znużenia, które w końcu dopada Starego Człowieka, zmaltretowanego i bezbronnego jak ów owoc jarzębiny, co dotrwał do zimy tylko po to, aby go rozdziobały gile” (Przybylski, 1998, s. 43—44). Nie można powstrzymać strachu racjonalnymi formułami, a w starości, gdy rozluźnieniu ulega społeczna marszruta, trudniej zagłuszyć lęk zgiełkiem codziennej krzątaniny. Człowiek boi się własnej bezużyteczności, niesamodzielnności, bycia dla drugich ciężarem, czyli ostatecznie odtrącenia i samotności. *Modlitwa starców* Zbigniewa Herberta ujmuje znakomicie ten odcień trwogi:

ale potem potem
czy nas nie odtrącis
kiedy już odejdą dzieci kobiety cierpliwe zwierzęta
bo nie mogą znieść woskowych dłoni

ruchów niepewnych jak lot motyla
upartego milczenia i mowy naszej kaszlu
[...]
ale nie daj
aby pożarł nas
nienasycony mrok twoich ołtarzy
powiedz tylko to jedno
że potem wrócimy

(Herbert, 1995, s. 28—29).

Oto jeszcze jeden powód permanentnego lęku. Starość to ostatni etap życia i wiekami starannie szlifowane argumenty przeciw śmierci mogą odrobinę wesprzeć męstwo, ale nie są w stanie zneutralizować strachu przed utratą siebie i świata, przed runięciem w nieprzeniknione. „Starość to wślizgiwanie się w najczarniejszą czerń” (Przybylski, 1998, s. 112).

Dramat starości wstrząsająco pokazał Thomas de Quincey, rekonstruując schyłek życia Immanuela Kanta (Quincey, 1999). Jeden z najsprawniejszych, najbardziej przenikliwych umysłów europejskich przegrał zmaganie z procesem rozpadu ciała. Powtarzanie wciąż tych samych historyjek, kuriozalne teorie (np. epidemia kotów spowodowana elektrycznością), niezdolność do krótkiego nawet oczekiwania, upadki, częste drzemki (niebezpieczne, bo przy zapalonych świecach), niedosłuch, pogorszenie widzenia, niepokój z powodu najdrobniejszych zmian w otoczeniu, utrata apetytu, świadomość własnego zdziecinnienia, bezsenność, koszmary nocne (mordercy zbliżający się do łóżka) — niemal nic z dolegliwości podeszłego wieku nie ominęło królewieckiego filozofa. Autor wysoce abstrakcyjnej *Krytyki czystego rozumu* w ostatnich dniach życia nie potrafił się podpisać, bo nie pamiętał liter. Niezwykle towarzyski człowiek, który zwykł zapraszać znajomych na obiad i bawić ich błyskotliwą konwersacją, nie był w stanie podnieść łyżki do ust i przestał poznawać ludzi. Moc filozoficzna przegrała starcie z bezwzględnością biologicznego uwiądu. Herbert w wierszu *Kant. Ostatnie dni* wyrzucał naturze małoduszność:

To zupełnie w złym guście
kazać temu
który ćwiczy się w zawodzie widma
stać się — nagle — upiorem

(Herbert, 1998, s. 23).

Intelektualne neutralizowanie, umniejszanie, lekceważenie bólu starości to — obawiam się — próba zamieszkania w iluzji. Dopiero dopuszczenie do świadomości perspektywy klęski i grozy cierpienia czyni przestrzeń dla autentycznej odwagi starości. Odwaga przecież nie oznacza ani ślepoty (niedostrzegania niebezpieczeństwa), ani braku lęku, lecz przeciwnie — polega na niezmaconym widzeniu sytuacji i niepoddawaniu się trwodze. Brytyjski dominikanin Timothy Radcliffe przekonywał, że uczymy się męstwa, próbując radzić sobie z ciosami, jakie niesie życie. „W naszą ludzką kondycję — tłumaczył — wpisana jest możliwość różnego rodzaju zranień. Można nas zranić fizycznie, możemy zachorować, zostać okaleczeni i utracić zdrowie. W końcu czeka nas śmierć. Możemy

być zranieni duchowo, poprzez utratę dobrego imienia w społeczeństwie czy Kościele, przez czyjąś pogardę i nienawiść, przez zapomnienie lub ignorowanie. Wszystko to są rzeczywiste zranienia, co do których musimy mieć pełną świadomość. [...] Konfrontacja ze słabością może wydawać się czymś wstydliwym, ale tak naprawdę jest początkiem odwagi” (Radcliffe, 2005, s. 126—127). Kruchosć, przygodność, niedomaganie, regres to część kondycji ludzkiej, składnik losu „myślącej trzciny”. „Kiedy notuję moją myśl — przyznawał francuski filozof — umyka mi ona niekiedy; ale to mi przypomina moją słabość, o której zapominam co chwilę; to poucza mnie tyleż co zagubiona myśl, dążę jedynie do poznania mej nicości” (Pascal, 1989, s. 76, fragm. 100). O ograniczoności, łamliwości i częściowej tylko samodzielności życia mówił także Karl Jaspers. Hanna Buczyńska-Garewicz w ten sposób podsumowywała jego stanowisko: „Jaspers natomiast dostrzega wielką słabość człowieka, który bez transcendencji nie jest zdolny ani do posiadania samodzielnej woli, ani do ukształtowania się jako wolność. Ze świata uprzedmiotowionych bytów człowiek nie potrafi wydobyć się sam, nie może ukonstytuować się jako egzystencja bez impulsu pochodzącego od transcendencji” (2005, s. 32).

Leszek Kołakowski ostrzegał, że współczesność zarażona obsesyjnym strachem przed cierpieniem ma tendencję do wynajdywania rozlicznych środków narkotycznych, które pozwalają realność bólu i zła usunąć ze świadomości, wprowadzając człowieka w dobrowolne oszołomienie. Jednostka traci zasoby duchowe pozwalające przywrócić równowagę i stawić czoło życiu w obliczu porażki. „Uciekamy przed antycypacją śmierci, która jest źródłem cierpienia — nie w ten sposób jednak, by nieuchronność śmierci ośwoić, ale tak, by zepchnąć ją z pola uwagi, usunąć z życia starcia z pytaniami ostatecznymi, dać się rozpuścić bez reszty każdorazowej bezpośredniości życia” (Kołakowski, 1994, s. 105). Mam wrażenie, że refleksja pedagogiczna, andragogiczna, gerontologiczna nierzadko wpisuje się w mechanizm narkotyzowania rzeczywistości. Budując wizję pogodnej, aktywnej, twórczej starości, przekonując, że nic się nie kończy i przy nieznacznych modyfikacjach trybu życia wszystko może biec normalnym tokiem, postępuje drogą Cycerona, stawiając fortece na piasku, usiłując — daremnie — zaczarować świat. Oczywiście, czyni się to najczęściej w dobrej wierze, z jak najlepszymi intencjami — aby dodać ludziom otuchy, aby ocalić ich siły vitalne, aby wskazać rozległe możliwości przysłonięte popiołem cierpienia i lęku. Niestety w praktyce intencje rozmiągają się z efektami. To właśnie pedagogika nakazuje czujność wobec własnych humanistycznych nastawień (por. Witkowski, 1997, s. 16). Konstruując nazbyt jednostronny obraz wieku podeszłego, nie tyle chronimy vitalność, ile wspieramy autooszustwo, ludzką próbę — skazaną i tak na klęskę — utrzymania się

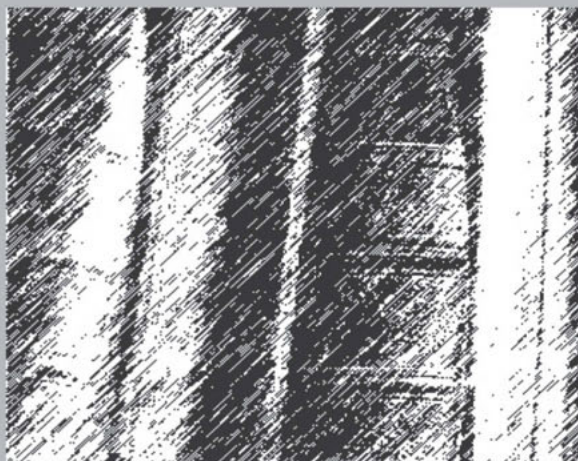
w ślepych wyścigu codzienności. Niebezpieczeństwem gerontologicznego aktywizowania starości (wedle standardów cywilizacji promującej młodość) jest odwodzenie ludzi od istotnych pytań, utrzymywanie ich w społecznych systemach zagłuszania niepokoju, czyli ostatecznie odbieranie im szansy na dojrzałość.

Starość bywa różna, ale niezależnie od tego, czy jest wczesna, czy późna, czy pogodna, czy uciążliwa, czy straszna, czy ambiwalentna — zwiastuje przegraną. Dlatego jest uprzywilejowanym czasem, aby pytać o podstawy własnej nadziei. „Istotnie — pisał Erik H. Erikson — [...] nadzieja oznacza najbardziej podstawową jakość »ja«, bez której życie nie może się zacząć ani w sposób sensowny zakończyć” (2002, s. 76). Dzieje się źle, kiedy dobre humanistyczne intencje zasłaniają prawdę i nie pozwalają człowiekowi zatrzymać się, wypaść z kolein społecznej codzienności i zmierzyć z kluczowymi problemami. „My, starzy ludzie o białych włosach — pisał Hermann Hesse — mamy podobnie jak nasi młodzi bracia pewne zadanie, które stanowi sens naszego istnienia, bo nawet chory śmiertelnie i umierający, którego na łożu śmierci nie dosięga już wezwanie tego świata, ma swoje zadanie, istotne i konieczne. Być starym to powołanie tak samo piękne, jak być młodym; uczyć się umierać i umierać jest przeznaczeniem równie wartościowym jak każde inne — założywszy, iż spełnione zostaje w poszanowaniu sensu i świętości życia. Człowiek stary, który potrafi jedynie nienawidzić i lękać się swej starości, siwych włosów i bliskości śmierci, nie jest wart reprezentowania swego wieku, podobnie jak młody człowiek, który nienawidzi swej codziennej pracy i usiłuje się od niej wymigać” (Hesse, 2000, s. 56). Kiedy przestajemy zaprzeczać własnej kruchości, pojawia się odwaga i nadciągają trudne pytania — być może jedne z nielicznych, jakie naprawdę warto zadać.

Bibliografia

- Buczyńska-Garewicz H., 2005: *Dwa wykłady o Jaspersie*. Warszawa.
Erikson E.H., 2002: *Dopełniony cykl życia*. Przekł. A. Gomola. Poznań.
Herbert Z., 1995: *Elegia na odejście*. Wrocław.
Herbert Z., 1998: *Epilog burzy*. Wrocław.
Hesse H., 2000: *Im dojrzałsi, tym młodszy. Refleksje i wiersze o starości*. Wyd. V. Michels, przeł. A. Kryczyńska, R. Reszke. Warszawa.
Kołakowski L., 1994: *Obecność mitu*. Wrocław.
Moyers B., 2007: *Potęga mitu. Rozmowy Billa Moyersa z Josephem Campbelllem*. Oprac. B.S. Flowers, przekł. J. Kania. Kraków.
Pascal B., 1989: *Myśli*. Przekł. T. Żeleński (Boy). Warszawa.

- Pochwała starości*, 1996. [Zawiera:] Ciceron: *Katon Starszy o starości*. Tłum. Z. Cier-niakowa, przypisy M. Szymański; Plutarch: *Czy stary człowiek powinien zajmować się polityką?* Tłum. i przypisy A. Twardecki. Warszawa.
- Przybylski R., 1998: *Baśń zimowa. Esej o starości*. Warszawa.
- Quincey T. de, 1999: *Ostatnie dni Immanuela Kanta*. Przeł., wstępem i posłowiem opatrzył A. Przybysławski. Kraków.
- Radcliffe T., 2005: *Globalna nadzieja*. Przeł. K. i M. Turscy. Poznań.
- Skarga B., 2007: *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków.
- Witkowski L., 1997: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa.



URSZULA TABOR

Metafory starości — interpretacja tematu starości w dziełach malarstwa

Metaphors of old age — an interpretation of the subject of old age in paintings

Abstract: The article focuses on different representation of old age in European classical painting. The author describes old age using pictorial art as a source of historical and cultural information. Applying qualitative methods, the researcher analyzed similar conception of ageing, consequently identifying several groups of images. The first is old age treated as an opposition to youth, but also as a dialogue between these two stages of life. The second approach shows old people as dignified and noble, like in Leon Wyczółkowski's *Self-Portrait in Yellow Jerkin*. Another recurrent representation of elderly people emphasize their maturity and experience. Finally, ageing is frequently associated with ugliness and destruction. Subsequently, the author analyzes the differences and similarities between the representations of women and men. Usually women do not appear as distinctive as men, sitting immovable in their black dresses, unoccupied and inactive. Old men are more often depicted as king or even God, or as vigorous and dynamic characters.

In the summary, the author distinguishes two perspective. One, centred on the human body and beauty, depreciates old age as time of degeneration, suffering and agony. The second view, however, focusing on values such as knowledge, maturity and experience, acknowledges and appreciates the positive face of old age.

Key words: old age = the opposite to youth, old age = time of dying, old age = knowledge, old age = experience, old age = spiritual wealth.

Wstęp

Mimo że starość jest naturalną kontynuacją rozwoju i jest wpisana w egzystencję każdej istoty — tak jak narodziny, dzieciństwo, młodość czy wiek średni, od wieków pozostaje ona zjawiskiem nieoswojonym. Świadczą o tym sprzeczne postawy wobec starości: artykułowanej otwartości wobec starzenia innych towarzyszy często brak autentycznej zgody na własne starzenie. Nie wiadomo, czy ludzie bardziej obawiają się starości dlatego, że jest ostatnią fazą życia, czy też przerażają ich fizyczne, psychospołeczne zmiany będące konsekwencją zestarzenia się? Co nas bardziej przeraża w starości: nieuchronność końca, czy zmiany dotychczasowej aktywności i wyglądu? Z jakimi zjawiskami ludzie najczęściej kojarzą starość: z mądrością życiową, z szacunkiem, czy z upadkiem ciała lub społeczną alienacją? To pytanie skłoniło mnie do podjęcia analizy, której wyniki prezentuję w tym tekście. Celem moich poszukiwań był opis różnorodnych wzorców — metafor starości, wykreowanych w określonych okolicznościach historycznych i kulturowych, a zachowanych w postaci dzieł malarskich. Wybór takiego źródła informacji, a następnie analiza obrazów, podyktowany był przekonaniem, że sztuki wizualne niejednokrotnie bardziej sugestywnie i odważnie przedstawiają poglądy, stereotypy, ale także niewypowiedziane lęki ludzi (w tym przypadku na temat starości). Waldemar Łysiak tłumaczy to zjawisko, cytując słowa Ernsta Gombricha: „cudotwórstwo sztuk plastycznych polega nie na tym, iż dają one artystom tworzyć iluzje rzeczywistości, lecz na tym, iż dzięki pracom artystów uczymy się nowego widzenia świata” (Łysiak, 1997a, s. 18). Moim celem było poznanie malarskich wyobrażeń starości, ponieważ myślę, że — jak twierdzi Umberto Eco — „smak zwyczajnych ludzi do pewnego stopnia korespondował z gustem artystów tych samych czasów” (2007, s. 8), a zatem, że wizje malarskie oddają postawy wobec starości typowe dla danej epoki i kultury. Sięgnęłam jedynie do europejskiego malarstwa klasycznego, ponieważ jest to malarstwo realistyczne i przedstawieniowe, a jego twórcy nawiązywali do wartości kulturowych, bliskich także współczesnemu Polakowi i Europejczykowi.

Wybrane dzieła potwierdzają tezę, że zainteresowanie starością nie jest domeną współczesności, jakkolwiek współczesne interpretacje starości mogą się wydawać bardziej racjonalne i optymistyczne. Podejmując niniejszy temat, starałam się o rzetelną i wyważoną interpretację zebranego materiału, między innymi porównując własne wnioski z analizami innych autorów. Jednak analiza tego rodzaju jest badaniem jakościowym, a ponieważ opiera się w dużej mierze na intuicji badacza i jego subiektywnej interpretacji, przypuszczam, że inni badacze mogliby pójść

we własnych poszukiwaniach innym tropem niż ja. Wszak — jak ukazuje to poniższa analiza — odmienność jest tym, co ludzi niepokoi, dlatego pobudza do zadawania pytań i poszukiwania odpowiedzi, a w końcu człowieka zmienia i rozwija.

Młodość, starość, przemijanie — o porozumieniu fundamentalnej opozycji

Wśród wielu potencjalnych metafor starości jedną z bardziej powszechnych jest: „jesień życia”, ukazywana jako opozycja do młodości, opisywanej metaforą wiosny lub lata. Ukazywanie tematu starości jako epoki kontrastującej z młodością jest na tyle częste, że czasami wydaje się natrętne: nie dość, że opozycja młodość — starość pojawia się jako główny temat obrazu, równie często występuje jako uzupełnienie innych tematów związanych ze starością. Młodość jest świeża — często symbolizowana postacią małego, promiennego dziecka, wyciągającego rączki do starca¹, innym razem jako gładkolica dziewczyna lub smukły młodzieniec. Starość ukazana jako kontrast młodości ma najczęściej symbolizować: przemijanie, wiedzę, brzydotę, zepsucie, złe intencje, przestarzałość. Nierzadko młodość w malarstwie symbolizuje zdrowie i dostatek, natomiast starość: chorobę i ubóstwo. Jako ilustrację można wspomnieć między innymi dzieło Cranacha *Źródło wiecznej młodości* (1564), gdzie starość i młodość pokazane są jako dwa bieguny: choroba i zdrowie, brzydota i piękno, ubóstwo i dostatek, zima i lato. Takie przedstawienia są dość oczywiste, dlatego chcę omówić przykłady dzieł, w których młodość i starość nie są opozycjami, lecz ze sobą współlistnieją, przenikają się.

Cykl takich obrazów namalował Teodor Axentowicz. Znalazły się tu namalowane ok. roku 1900: *Autoportret z rudowłosą* (1900), *Lirnik i dziewczyna* (1900), *Młodość i starość* (1900), *Starzec i dziewczyna* (1900). Obrazy ukazują starca i młodą dziewczynę — starzec zawsze ten sam: siwobrody, podparty na lasce, w ciemnym ubraniu. Dziewczyna również anonimowa, lecz w różnych aranżacjach: stojąca za starcem jak na rodzinnym zdjęciu, ze złożonymi rękami, lub poniżej starca jakby kłęcząca. W jasnym ubraniu, ale wcale nie promienna, raczej smutna i zamysłona. Na obrazie *Lirnik i dziewczyna* Axentowicz przedstawia małą dziewczynkę, podążającą za lirnikiem (może dziadkiem) przez śnieg.

¹ Można tu podać klasyczny przykład takiej sceny, jakim jest obraz Domenico Ghirlandaio: *Starzec z dzieckiem*, 1480/1490, Luwr, Paryż.

Nawet ta mała dziewczynka jest przygaszona i zmęczona. W obrazach Axentowicza młodość nie jest promienna i ożywcza, wydaje się smutną towarzyszką starości.

Kolejnym przykładem niekonwencjonalnego ukazania młodości i starości jest obraz Tadeusza Makowskiego *Vita brevis, ars longa* („życie jest krótkie, lecz sztuka trwała”) (1918). Obraz ukazuje dwie dziewczynki i stojącą za nimi staruszkę (ich babcię?). Dziewczynki mają jasne, kolorowe ubrania, są w barwnych kapeluszach, jedna z kwiatami, druga z lalką w rączkach, babcia zaś w czarnej sukni, na głowie ma staromodny czepiec. Ale to dziewczynki są poważne, z szeroko otwartymi oczami i nieprzeniknionymi buziami, podczas gdy staruszka uśmiecha się dyskretnie. Młodość i starość „zamieniają się” w tej scenie miejscami. Dzieci są poważne, a ich oczy nieodgadnione. Stara kobieta z pewnością świadoma jest ulotności młodych lat. Tytuł obrazu sugeruje jednak, że nie o młodość tu chodzi.

Przedstawienia starości wespół z młodością służą jednak nie tylko kontrastowaniu obu faz życia, ale również ukazaniu procesu starzenia się i przemijania człowieka. W tych przypadkach młodość jest alegorią początku, starość — końca, z możliwymi etapami przejściowymi między jedną a drugą. Oprócz przywołanego wyżej dzieła Cranacha można wspomnieć o czterech obrazach Jana Lievensa, barokowego malarza holenderskiego. Artysta wykorzystuje popularną metaforę. Otóż fazy życia człowieka porównuje do czterech żywiołów: ognia, powietrza, ziemi i wody — poczynając od dzieciństwa, przez młodość i dojrzałość do starości. Ostatnią fazę życia malarz ukazał za pomocą wizerunku starca nalewającego wodę (1668).

Inni artyści, zwłaszcza późnośredniowieczni i renesansowi opisują proces przemijania mniej subtelnie, odwołując się do emocji, jakie wywołuje starzenie się i śmierć. Przykładem takiej malarskiej pedagogiki strachu są obrazy Hansa Baldung-Griena. Niemiecki malarz renesansowy, uczeń Albrechta Dürera, kilkakrotnie malował alegorie życia. Między innymi ilustrują to dzieła: *Trzy okresy życia kobiety i śmierć* (1510), *Siedem faz życia kobiety* (?), *Trzy okresy życia człowieka* (1539). Artysta ukazuje w nich proces starzenia się człowieka (głównie kobiety) odbywający się przez niszczenie ciała. W obrazie *Siedem faz życia kobiety* różnice między kolejnymi fazami są symboliczne — ma je oddawać inny kolor ciała, nieco obwisłe kształty ciała starych kobiet, a smukłe sylwetki młodych. Inaczej jest w obrazie *Trzy okresy życia kobiety*, gdzie starość i młodość są antonimią, staruszka bardziej podobna jest do stojącej obok śmierci niż do kobiety. Wychudła, upiorna z przerzedzonymi włosami i ciemną, obwisłą skórą wygląda jak malarskie *memento mori* Baldung-Griena.

Autoportret w żółtym kaftanie — o starości godnej

Ku satysfakcji zwolenników optymistycznej wizji starości, wśród obrazów o starości nie brakuje i takich, w których starość jest wartościowana pozytywnie. Są tu zarówno prace, które ukazują starość w sposób wyważony — nie idealizując tego okresu, jak i te, które starość w jakiś szczególny sposób wynoszą ponad inne okresy życia. Pierwsze, nie idealizując starości, pozwalają na zachowanie wizerunku starości godnej, refleksyjnej, żywotnej. Część obrazów po prostu ukazuje ludzi starych wykonujących czynności codzienne, co pozwala dojrzeć w starości naturalną, kolejną fazę życia, w której życie toczy się podobnie jak wcześniej. Nie ma w tych obrazach patosu ani idealizacji — zwykłość przedstawianych scen czyni je naturalnymi i wiarygodnymi. Przykładowe obrazy należące do tej grupy to chociażby *Staruszka ze świecą* (1661) holenderskiego malarza barokowego Gerrita Dou, jego *Staruszka podlewająca kwiaty* (1660—1665), *Kobieta smażąca jajka* (1618) Diego Velazqueza, Tadeusza Makowskiego: *Rybak* (1930), *Portret męski z fajkami* (1930), *Szewc* (1930) i inne.

Oprócz tych wyważonych interpretacji starości dość liczną grupę pozytywnych przedstawień stanowią te, w których artyści wręcz podnoszą rangę i godność osób starych, poprzez ich postawę, strój czy nawet tytuł dzieła. Można tu wspomnieć obraz Wojciecha Gersona *Babcia idzie!* (1897). Jak w wielu innych obrazach starsza kobieta (tytułowa babcia) przedstawiona jest z wnuczką, której słowa wydają się tytułem obrazu. Ale jedynie laska w ręku kobiety sugeruje, że jest ona stara, tymczasem jej wzrok i postawa, nawet strój są pełne godności, a gest wnuczki, która ręką toruje w tłumie miejsce dla babci, powoduje, że słowo „babcia” z tytułu obrazu można by zamienić na „dama, królowa”. Inne przedstawienia starości, które można uznać za ilustrację takiej „uwznioślonej” starości, to np. *Ludwik Solski jako stary wiarus w „Warszawiance”* Stanisława Wyspiańskiego (1904) czy *Autoportret w chińskim kaftanie* Leona Wyczółkowskiego (1911). Autoportret Wyczółkowskiego przedstawia mężczyznę, który emanuje siłą, jedynie na podstawie datowania obrazu można wnioskować o wieku jego autora (59 lat), ponieważ nie jest to wizerunek starzejącego się człowieka, lecz wizja pełna godności i majestatu.

Szczególnym rodzajem malowania starości są wizje refleksyjne, które wykorzystywane są w malarstwie portretowym. Są to często portrety oparte na studium samej twarzy człowieka starego, a także równie popularne wizerunki siedzących staruszków, pogrążonych w zamyśleniu. Typowym przykładem jest *Autoportret* Jana Matejki (1892). Widzimy Matejkę siedzącego na krześle, pozornie zrelaksowanego, a jednak sku-

pionego. Długa, siwa broda artysty, przenikliwe spojrzenie znad okularów nadają mu powagi i szlachetności. W pewien sposób można porównać ten autoportret z jego słynnym wizerunkiem *Stańczyka* (1862). Starcza zaduma i zamyślenie — w obrazie Matejki dyskretne, przez innych artystów są wprost podkreślone przez takie gesty jak: wsparcie głowy na dłoniach, zanurzonej we włosach ręki, wzrok utkwiony gdzieś poza obrazem. Jednym z bardziej plastycznych przedstawień jest portret Karola Estreichera² namalowany (1905) przez Leona Wyczółkowskiego. Estreicher — zgodnie z datowaniem obrazu — musiał mieć 78 lat, kiedy został uwieczniony przez Wyczółkowskiego. Tematem obrazu pozornie nie jest starość, lecz kontemplacja *Wesela*, jednak wydaje się, że to, co zwraca uwagę widza, to przenikliwe, zadumane spojrzenie Estreichera i poza namysłu — może nie tylko nad spektaklem Wyspiańskiego.

Podobnie inne obrazy polskich i zagranicznych artystów (Wyczółkowski, 1907; Eljasz-Radzikowski, 1892; Dou, 1630; Kahlo, 1944; Hals, 1664), ukazują starość jako czas wyciszenia, zadumy, refleksji, namysłu. Nie zawsze jest to oczywiście wizja pozytywna, gdyż są obrazy, na których spokój miesza się ze smutkiem — jak w obrazie Fridy Kahlo (1944). Spokój i cisza mogą także przerodzić się w osamotnienie. Ukazuje to piękny obraz Romana Kochanowskiego: *Starość* (1900) — wyjątkowy także ze względu na interpretację tematu starości. Przeciwnie do wielu przedstawień starości obraz nie jest portretem ani sceną rodzajową, można właściwie nazwać go „pejzażem ze starością w tle”. Postać staruszki majająca gdzieś na horyzoncie jest niewyraźna, można się tylko domyślać, że jest to osoba w zaawansowanym wieku, co sugeruje laska lub kostur i przygarbiona, ciemna sylwetka. W otwartej przestrzeni postać wydaje się zagubiona i osamotniona.

Pewną kontynuacją wcześniej opisywanego tematu, a więc starości, jako okresu namysłu i refleksji, są wizerunki ludzi starych jako tych, którzy zgłębiają wiedzę — mędrców. Wśród tych wizerunków można wyróżnić dwa nurty. Po pierwsze, taka „mądra” starość często występuje w scenach biblijnych, sakralnych oraz historycznych — starcem jest sam Bóg, apostołowie, postaci świętych, a także postaci papieży, władców, bohaterów. Można tu dla przykładu wymienić takie dzieła jak: *Portret generała Henryka Dembińskiego* (1852) Henryka Rodakowskiego, *Święty Hieronim* (1618) Antony’ego van Dycka, *Śmierć Sokratesa* (1787) Jacques-Louisa Davida. Warto podkreślić, że nie zawsze w tych wizjach mądrość starości objawia się spokojem czy zadumą — w licznych dziełach wyrazem starczej mądrości jest wręcz postawa buntu, którą obrazują gesty, posta-

² Karol Estreicher (1827—1908), bibliograf polski, historyk literatury i teatru, wieloletni dyrektor Biblioteki Jagiellońskiej.

wa, ruch. Tak jak w obrazie Davida przedstawiającym Sokratesa, który przyjmując jedną ręką cykutę, drugą rękę, w geście pouczenia, wyciąga ku górze, obojętny wobec śmierci, wśród zgromadzonych na obrazie postaci jest najodważniejszy, najbardziej aktywny, „ukazując triumf filozofii nad niesprawiedliwością i śmiercią” („Wielcy Malarze” 1999, nr 85, s. 12).

Drugą, dość liczną grupę dzieł, które można określić jako „starość oświecona”, stanowią te, które ukazują stare osoby uczące się, czytające. Przedstawienie starca jako osoby czytającej to odesłanie do wizji mędrca, filozofa. Nierzadko podkreślają to atrybuty mądrości: okulary, pióro, atrament, liczne książki. Niekiedy tytuł wprost informuje o tym, jaką lekturę zgłębia postać na obrazie — jak w przypadku *Starej kobiety czytającej Biblię* (1630) Gerrita Dou. W innych przedstawieniach brak takiej informacji, co jednak interesujące — zwykle są to opasłe księgi, co mimowolnie prowadzi widza do wniosku, że są to książki wartościowe, a czytający je starzec jest osobą wykształconą. Można tu wymienić między innymi: *Czytającego starca* (?) Artura Grottgera, *Starca z książką* (?) Anny Bilińskiej-Bohdanowicz, *Czytającego starca* (1729) Willema van Mieris, rysunek Rembrandta *Staruszek w okularach* (ok. 1640) czy *Drzeмиącą staruszkę* (1656) Nicolasa Maesa.

Ze względu na tytuł do grupy tych przedstawień można włączyć rysunek Francisca Goi — *Wciąż się uczę* (1824—1828). Jednak opracowanie tematu przez artystę odbiega od opisanych wyżej wizerunków. Na rysunku Goya przedstawia sylwetkę przygarbionego starca, podpartego dwoma kijami, laskami. Wygląda on jak pustelnik — w długiej szacie, z siwymi bujnymi włosami i zapuszczoną brodą. Słowa: „wciąż się uczę” być może są testamentem samego Goi, który miał, wykonując rysunek, około 80 lat. Analizując dramatyczną biografię Goi, można potraktować ten rysunek jako parafrazę sokratejskiego: „wiem, że nic nie wiem”.

W końcu do grupy opisywanych w tym wątku dzieł należy zaliczyć obrazy starości twórczej czy nawet wybitnie twórczej i ożywczej. Nie znalazłam co prawda wielu przykładów na takie kreowanie wieku starczego, jednak i takie przedstawienia pojawiają się. Są w tej grupie dzieła, które poprzez temat, kompozycję, tytuł czy nawet zastosowaną technikę malarstwa ukazują starość jako twórczy okres życia. Jednym z przykładów jest portret 61-letniego Adama Asnyka, pędzla Jacka Malczewskiego (*Dzieje piosenki*, 1899). Inny portret w tym samym tonie to portret Stanisława Bryniarskiego³, również namalowany przez Malczewskiego (1902). W obrazie *Nieznana nuta* Malczewski ukazał starca (zgodnie z datowaniem

³ Stanisław Bryniarski (ur. 1829 — zm. 27 V 1914), malarz zabytków Krakowa, pejzażysta (głównie Zakopanego i Tatr), przyjaźnił się z Jackiem Malczewskim i często mu pozował do różnych kompozycji, służąc za model starca.

obrazu Bryniarski miał wówczas ok. 73 lat), w chwili namysłu nad wpadającą w ucho melodią. Rozwichrzone włosy, zmarszczone czoło, skupiony wzrok — sugerują intensywny namysł. Także w drugim portrecie Bryniarskiego z tego samego roku (1902), Malczewski ukazał starca w podobny sposób — w ruchu, z rozwianymi włosami i bystrym spojrzeniem, co temu wizerunkowi starości nadaje życia i wigoru.

Wreszcie — na zakończenie wątku — należy wspomnieć o starości radosnej, choć takich dzieł malarskich jest niewiele, to ukazują one kolejne oblicze wieku starczego — niezmaconą radość życia. W takich przedstawieniach starość nie jest ani końcem życia, ani końcem aktywności. Ilustracją niech będzie szkic Goi *Starzec na huśtawce* (1824—1828). Szkic czarną kredą powstał po najbardziej tajemniczym i pesymistycznym okresie twórczości Goi (1820—1824), kiedy tworzył tzw. czarne obrazy. Nie wiadomo, czy rysunek *Starzec na huśtawce*, jak i wcześniej opisany obraz *Nadal się uczę* są wyrazem odejścia od pesymistycznego okresu czarnych obrazów, czy też są jego kontynuacją. Jednak *Starzec na huśtawce* wydaje się wprost nawiązywać do licznych w historii malarstwa przedstawień huśtawki⁴, tym razem jednak zamiast pięknej, młodej panny zasiadł na niej karykaturalny, rubaszny staruszek.

Babcine ramiona — miłość w obrazach o starości

Pomiędzy malarskimi interpretacjami starości szczególne wydają się te, w których starość ukazana jest jako czas miłości, aktywności i żywotności. Miłość osób starszych niejednokrotnie ukazywana jest w relacjach z dziećmi i wnukami, nawet jeśli na samym obrazie nie pojawia się owe dziecko. Tak jak w znanym obrazie *Portret matki* Henryka Rodakowskiego z roku 1853, na którym matka, kobieta już starsza, przedstawiona jest jako pogodna, lekko uśmiechnięta, jakby żartowała czy uśmiechała się do malującego ją syna — artysty. Dłonie założone jedna na drugą układają się tak, jakby miały ukołysać dziecko, w oczach widać pogodę i czułość. Chociaż obraz utrzymany jest w ciemnej tonacji, to uśmiech matki, jej rozświetlona twarz i wyraziste oczy powodują, że widz ma wrażenie, że kobieta emanuje pogodą ducha i miłością.

⁴ Por.: Pierre-Jacques Cazes: *Huśtawka*, 1732, Luwr, Paryż; Jean-Honoré Fragonard: *Huśtawka*, 1767, Wallace Collection, Londyn; Nicolas Lancret: *Huśtawka*, ?, Victoria and Albert Museum, Londyn; Giovanni Domenico Tiepolo, *Huśtawka Pilcinelli*, 1791—1793, Museo del Settecento Veneziano, Ca' Rezzonico, Wenecja; Giuseppe Zais: *Huśtawka*, 1765—1770, Galleria dell'Accademia, Wenecja.

Inny, równie piękny obraz to *Babcia z wnuczką* (?) Aleksandra Mroczkowskiego. Tu babcia jest w zaawansowanym wieku — siwe włosy, zmarszczki, ciemne ubranie i chustka na głowie, wskazujące nie tylko na wiek, ale i prostotę kobiety. Jest to prostota, ale nie tępota (jak w obrazie Bruegla *Portret starej wieśniaczki*, 1563), raczej skromność i prostoduszność. Ubiór babci trochę nie pasuje do stroju wnuczki, która w jasnej sukience z falbankami, z rozpuszczonymi złotymi włosami, wygląda jak mała księżniczka. Może się wydawać, że kilkuletnia już dziewczynka jest trochę za duża, aby siedzieć na kolanach babci, jednak twarze obydwóch: babci i wnuczki, ukazują zadowolenie i radość z tych wzajemnych czułości. Obraz ten można porównać ze wspomnianym już dziełem Domenico Ghirlandaio *Starzec z dzieckiem* (1480—1490). Ghirlandaio także ukazał specjalną więź łączącą wnuka z dziadkiem, tym bardziej że jednocześnie artysta zastosował silny kontrast między starym, przesadnie brzydkim dziadkiem a gładkim, niewinnym, pięknym dzieckiem. Mimo różnic obydwie osoby patrzą na siebie z miłością i przywiązaniem. Waldemar Łysiak pisze o tym obrazie żartobliwie: „Ghirlandaio był człowiekiem bardzo dobrotliwym [...]. A jeśli był także człowiekiem pospolicym, jak twierdzą niektórzy, to ów obraz znaczy, że i cham miewa odbicia ku niebu kosmiczne wprost” (1997a, s. 403). W ten sposób Łysiak podkreśla wyjątkowość obrazu wśród licznych, przeciętnych dzieł Ghirlandaia. Dalej Łysiak opisuje obraz: „Starzec całuje oczy dziecka łagodnym, ciepłym, a jednocześnie mądrym i przenikliwym wzrokiem ludzi, którzy szykują się do odejścia w wieczność” (1997a, s. 406). W konkluzji dodaje zaś: „gdyby się chciało streścić portret jednym tylko słowem... Miłość. I ta strefa smutku...” (1997a, s. 408).

Do powyższej grupy można chyba także włączyć *Powrót syna marnotrawnego* (ok. 1668—1669) Rembrandta. W biblijnej scenie przedstawiono bardzo starego już ojca, który pochyla się nad klęczącym synem i przytrzymuje jego ramiona. Obraz jest ciemny, postaci zasmucone i ciche, a jednak widz wie, że głównym jego przesłaniem jest wybaczenie i miłość.

Miłość starych ludzi ma jednak różne oblicza, nie musi przejawiać się jedynie w postaci więzi międzypokoleniowej, nierzadko dotyczy ona relacji partnerskich. W wielu dziełach malarskich przedstawia się podwójne portrety — małżeństwa i pary milczące na temat miłości ale razem starzejące się. Wśród polskich prac szczególnym obrazem jest *Dziad i baba* (1930) autorstwa Tadeusza Makowskiego. Artysta, znany zwykle z przedstawień dzieci, tą samą kreską — upodabniającą jego obrazy do dziecięcych malunków stworzył portret starej pary. Staruszkowie siedzą obok siebie z założonymi rękami, mężczyzna pali fajkę, nic się nie dzieje; nie obejmują się, ani nawet nie są zwrócenii do siebie. Coś jednak — może

ich uśmiechy i pogodne spojrzenia każą wierzyć widzowi, że staruszkowie są sobie bliscy, że dobrze im się razem siedzi, trochę zdziecinniali — są szczęśliwi. Makowski maluje starość także w innych, wspomnianych już obrazach (*Portret męski z fajkami*, *Rybak*, *Szewc*, *Vita brevis, ars longa*), ale te opowiadają już inne historie o starości.

O czym się nie mówi, o tym się maluje — o starości brzydkiej, głupiej i ubogiej

Szczególnie bezwzględna jest wizja starości jako wieku brzydoty, nędzy i ujawniania się najgorszych ludzkich przywar. W tej interpretacji starość stanowi karę, przestrogę, obiekt kpín i pogardy. Co znamienne, takie definiowanie starości powoduje kolejne konsekwencje w traktowaniu tematu — starzenie się ciała ukazywane jest wtedy nie tylko jako proces fizjologiczny, towarzyszy mu niejednokrotnie erozja duszy i intelektu, co artyści wyrażają różnymi środkami. Starość staje się synonimem naiwności, pazerności, próżności i głupoty. Do tego typu wzorów sięga Lucas Cranach w cyklu obrazów malowanych od 1520 roku. Cranach często umieszcza w obrazie postaci o widocznej różnicy wieku, czego najwyraźniejszym przykładem jest wspomniane już wyżej *Źródło wiecznej młodości*.

O ile jednak *Źródło* jest okazją do refleksji nad biegiem życia i nie-trwałością człowieka, o tyle inne obrazy, bazując na opozycji między młodością i starością, tę drugą ukazują jako wiek naiwności, przywar, a także głupoty. *Zakochana staruszka i młodzieniec* (1520—1522) oraz *Zakochany starzec* (1531) ukazują osoby stare, które za czułość młodych kochanków muszą dosłownie płacić. Oba, podobne pod względem kompozycji i tematu obrazy pokazują różnorakie emocje towarzyszące obydwu sytuacjom. Stara kobieta wydaje się pogodzona z zaistniałą sytuacją, sama wkłada monetę w ręce obejmującego ją młodzieńca, drugi obraz ukazuje starca, który zajęty swoją młodą przyjaciółką wydaje się nie dostrzegać jej wyrachowania, jego oczy i twarz wyrażają smutek.

Do grupy dzieł deprecjonujących starość należą i te, w których artyści wprost traktują starość jako alegorię brzydoty. W tego typu dziełach nie ma innej opowieści jak tylko opowieść o brzydocie. Należy do nich obraz Quentina Metsys'a zatytułowany *Brzydka księżniczka* (albo: *Karykatura kobiety*) (1525—1530). Choć tytuł nie sugeruje, że przedstawiona kobieta jest stara, to wszelkie zniekształcenia ciała, które artysta zastosował,

by uwydatnić brzydotę, są typowymi zmianami starości: zwiędła skóra, przesadne zmarszczki, monstrualnie przerośnięte uszy i nos powodują, że widz przekonany jest, że ogląda osobę starą, a jej brzydota jest wręcz komiczna. Do tego stopnia, że uniemożliwia identyfikację płci, nie wiadomo, czy postać rzeczywiście jest kobietą, czy przebranym mężczyzną. Także w innych dziełach jako konsekwencję starzenia się ukazano brzydotę i deformację. Znamienne są także tytuły tych dzieł malarskich — *Vanitas (Marność)* Bernarda Stozziego, barokowego malarza włoskiego, tytułowany także *Stara kobieta przed lustrem* (1615) ukazuje kobietę szukającą w lustrze dawnego, minionego piękna. Tytuł dzieła skłania do refleksji nad przemijaniem i — jak pisze historyk Erwin Panofsky — odwołuje się do motta *memento senescere* („pamiętaj, że się zestarzejesz”). Podobną myśl odnajdujemy w obrazie Giorgione *Portret starej kobiety* z roku 1506—1507, tym bardziej że znawcy Giorgione porównują staruszkę z młodą dziewczyną z obrazu *Burza* (1505) tego samego artysty. Dodatkowo kobieta z *Portretu starej kobiety* trzyma w ręku zwój z napisem *Col Tempo* („z czasem”), co wskazywałoby na refleksję artysty nad przemijaniem. Umberto Eco w *Historii brzydoty*, za Patrizią Bettellą, zwraca uwagę, że w okresie średniowiecza często posługiwano się wizerunkiem starych kobiet jako symbolu upadku fizycznego i moralnego, z kolei w renesansie brzydota kobieca była przedmiotem ironii i żartobliwej rozrywki (Eco, red., 2007, s. 159). Co ciekawe, średniowieczna i renesansowa krytyka starości zamienia się w baroku i okresie manieryzmu w wyrozumiałość a nawet pochwałę piękna starego człowieka. Eco cytuje między innymi utwór Giuseppe Salomoniego *Piękna staruszka* (1615), w którym poeta mówi: „Ze srebra jest twa grzywa, lecz srebro to tak powabne, że łatwiej niżli złoto kusi mnie i zdobywa” (Eco, red., 2007, s. 170).

Obok tych przedstawień starości — które dosłownie ukazują niszczenie ciała — nie brak w sztuce malarskiej przedstawień metaforycznych, wówczas starość symbolizuje marność, ubóstwo, chciwość, a nawet głupotę — jak stara kobieta z obrazu Bruegla *Portret starej wieśniaczki* z 1563 roku wspomnianego już wyżej. Bruegel znany z przedstawień ludzkich przywar i słabości wymalował na twarzy starej wieśniaczki prostotę bliską wręcz tępotcie. Z kolei dzieło Georges’a de La Tour *Wróżba* (1632—1635) wykorzystuje wizerunek starości po to, by pokazać oszustwo — w tym przypadku dokonuje go stara i brzydka Cyganka, a ofiarą pada zamożny młodzieniec. Obok tych jawnie negatywnych wizji starości artyści nierzadko posługują się starością jako metaforą ludzkiego cierpienia i niedostatku. Starość wykorzystuje się więc w przedstawieniach ubóstwa lub żebractwa — jak w przypadku *Żydówki z cytrynami* (1881) Aleksandra Gierymskiego czy *Jedzących groch* (1622—1625?) Georges’a de La Tour. De La Tour podkreśla w tym obrazie wielokrotnie skromność, może wręcz ubóstwo starszych

ludzi: poprzez ich zgarbione plecy, niewyszukany sposób jedzenia i samą potrawę — groch, jedzenie najuboższych.

Starość ukazywana jest również jako wiek słabości fizycznej, starczego zmęczenia. W tych obrazach nie wyczuwa się krytyki czy ironii wobec starości, a raczej współczucie lub napomnienie dla młodych. Do tej grupy należą liczne portrety osób starych, studia twarzy, a także sceny, w których osoby stare ukazane są wraz z dziećmi lub osobami młodymi. Przejmujący obraz Gaspara Traversiego *Stary człowiek i dziecko* (?), studia starych ludzi Jana Lievensa (cykl obrazów malowanych od roku 1629), portrety matki Rembrandta, czy *Drzemiąca staruszka* (1656) Nicolasa Maesa ukazują fizyczną słabość wieku starczego.

Płeć starości — malarskie wizerunki starych kobiet i mężczyzn

Na zakończenie warto na chwilę zatrzymać się przy starości ujmowanej przez pryzmat płci, ponieważ w kreowaniu starych kobiet i mężczyzn uwidaczniają się znaczące różnice. Nie jest moim celem podkreślanie stereotypów dotyczących płci, jednak, obiektywnie — artyści malarze w znacznej części na stereotypach opierali swoje wizje starości. Oczywiście zarówno przedstawiani na obrazach starzy mężczyźni, jak i stare kobiety mają pewne cechy wspólne: siwe włosy, pochyloną sylwetkę, zmarszczki, jednak wydaje się, że w przeważającej części obrazów na tym podobieństwa się kończą. Być może winą nie należy obarczać artystów, jeśli to określone uwarunkowania społeczno-kulturowe ukształtowały taki obraz starzenia się kobiety i mężczyzny. Niżej prezentuję więc podstawowe różnice ujawniające się w wizerunkach starych kobiet i mężczyzn, stawiając zasadność tych rozróżnień jako kwestię otwartą.

Pierwsza różnica wynika z określonych ról przypisywanych płci i — co za tym idzie — kontekstu, w jakim przedstawia się starego mężczyznę i starą kobietę. Starzec dość często jest symbolem mędrca, inne odmiany tego wizerunku to: król, władca, Bóg, naukowiec. Staruszka na obrazie, jeśli w ogóle coś robi, to głównie wykonuje pracę fizyczną, nie umysłową — smaży jajka, podlewa kwiaty, sprzedaje cytryny⁵. Wyjątek

⁵ Diego Velazquez: *Kobieta smażąca jajka*; Gerrit Dou: *Staruszka podlewająca kwiaty*, *Żydówka z cytrynami* Aleksandra Gierymskiego). Wyjątek stanowią kobiety czytające książki (Gerrit Dou: *Stara kobieta czytająca Biblię*, Rembrandt van Rijn: *Staruszka w okularach*, Nicolas Maes: *Drzemiąca staruszka*).

stanowią kobiety czytające książki⁶. Jednak nie trafiłam na przedstawienie starej kobiety w roli uczonej czy sprawującej władzę. Z reguły zaś kobieta stara jest nieruchoma — najczęściej siedzi, prawie obowiązkowo w czarnej sukni i z nakrytą głową. Można by wręcz nie malować licznych portretów starych kobiet, bo większość z nich prezentuje się identycznie. Oczywiście kunszt artysty jest czymś indywidualnym, jednak interpretacja tematu rzadko odbiega od standardowego przedstawienia. Dla przykładu sięgam do trzech obrazów, pozornie ze sobą niezwiązanych, a jednak ukazujących tę unifikację starej kobiety. Są to: *Portret starej kobiety* Gerrita Dou z 1643—1645 roku, *Portret matki Władysława Czachorskiego* z 1886 roku, *Portret Donii Rosity Morillo* Fridy Kahlo z 1944 roku. Obrazy te dzielą stulecia, ich twórców dzielą różnice życiowych doświadczeń, a jednak na wszystkich widać tę samą starą kobietę: smutny wzrok, biały czepiec (białe włosy u Kahlo), czarne ubranie i bezruch. Trudno szukać tu znaków szczególnych, może jest nim widoczny kawałek ręki na obrazie Gerrita Dou czy robótka w rękach Donii Rosity Morillo.

Kolejna kwestia związana jest z demonizowaniem starych kobiet, które nierzadko przedstawiane są jako czarownice, wiedźmy, rajfurki. Można tu podać przykład wspomnianej już *Wróżby* Georges’a de La Tour, a dalej obraz Goi *Czas starych kobiet* (ok. 1810—1812), który ukazuje raczej upiorną wizję starości. Obraz przedstawia dwie kobiety-upiory, właściwie bardziej kościotrupy niż kobiety. Nie dość, że szkaradne, to dzięki geniuszowi Goi przedstawione tak, że wydają się równie głupie, co ohydne. Oczywiście także i w przedstawieniach mężczyzn nierzadko dostrzega się stereotypy, jednak, równie często można trafić na dzieło, które opisuje starego mężczyznę w sposób mniej przewidywalny. Doskonałym przykładem jest *Lirnik* Georges’a de La Tour (1631—1636). De La Tour pokazuje naturalność i zarazem odmiennność — starzec nie jest bezimienny, szablonowy, mimo że nie przedstawia ani mężczyzny pięknego, ani władcy, czy bohatera, to ziewającego *Lirnika* zapamiętuje się raz na zawsze i trudno go pomylić z innym obrazem.

Ostatnia moja uwaga zmierza do ukazania cech wspólnych w kreowaniu starości kobiecej i męskiej. Niestety, wspólnota ta wynika z kolejnego stereotypu na temat starości, a dokładnie — cielesności człowieka starego. W malarstwie prawie milczy się na temat nagości człowieka starego, ewentualnie mówi się o tej nagości w sposób karykaturalny — jak w moralitetach Hansa Baldung-Griena, gdzie stara kobieta dorównuje urodą kościotrupowi. W pewien sposób tę białą plamę wypełniają wizerunki

⁶ Gerrit Dou: *Stara kobieta czytająca Biblię*, Rembrandt van Rijn: *Staruszka w okularach*, Nicolas Maes: *Drzemiąca staruszka*.

męskich męczenników — jak przedstawienia półnagiego św. Hieronima. Ale rzeczą niespotykaną jest akt osoby starej — przynajmniej do okresu współczesnego malarstwa. Dlatego na zakończenie pragnę wspomnieć obraz Alice Neel, która sportretowała samą siebie nago w wieku 80 lat (1980). Autoportret artystki można chyba potraktować jako manifest starej kobiety. Wyraz twarzy i poza Neel może równie dobrze wyrażać obojętność wobec opinii publiczności, która ogląda jej nagie ciało, jak i pokorę wobec starości i ukazanie jej taką, jaka właśnie jest. Neel — gdyby ją ubrać — stateczna starsza pani w okularach, pasowałaby doskonale do grupy regentek Domu Staruszek w Harleemie (Hals, 1664). Z kolei rozebrana — uzmysławia nam, że ciało, które się starzeje, nie znika. I nieżyjąca już dziś Alice Neel nadal pozostaje w pamięci widza — także dzięki temu niezwykłemu autoportretowi.

Zakończenie

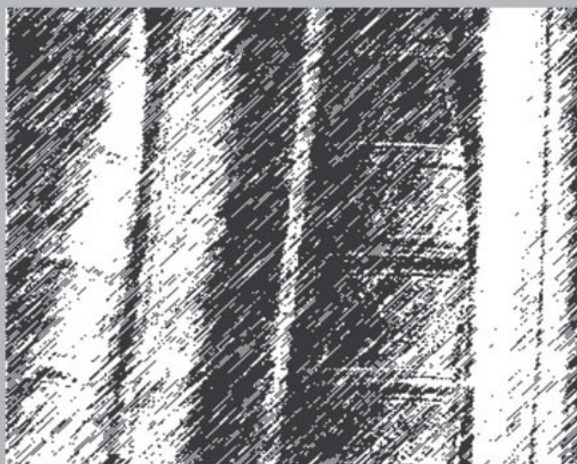
Niniejsze rozważania dotyczące malarskich interpretacji starości ukazały dwie perspektywy, do jakich odwołują się artyści przedstawiający proces starzenia. Te dwie perspektywy, które moim zdaniem wyraźnie oddzielają grupę obrazów dodatnio wartościujących starość od tych, które starość deprecjonują, to: ciało i dusza starca. Wydaje się, że tam, gdzie zainteresowanie starością sprowadzało się do obserwacji i porównywania starego ciała z młodym ciałem, tam względy estetyczne decydowały o deprecjonowaniu starości. Wówczas metafory starości to: brzydota, choroba, przemijanie, ubóstwo. Taka starość jest w pogardzie, a sposobami na oswojenie się z nią są ośmieszanie lub izolowanie ludzi starych.

Z kolei tam, gdzie twórca odwołuje się do innych niż cielesne przymiotów człowieka, gdzie przedmiotem zainteresowania jest dusza, mądrość życiowa, miłość, refleksyjność, doświadczenie, mistrzostwo, tam starość znajduje azyl i jest traktowana łaskawie, a twarze ludzi starych nie różnią się wówczas tak bardzo od młodych. Wtedy metafory starości to: mądrość, spokój, wiedza, wyrozumiałość.

Jakie znaczenie ma ukazanie tej dualistycznej wizji starości? Być może kluczowe dla zaakceptowania własnych lęków i obaw związanych ze starzeniem: nieuchronnemu starzeniu się ciała towarzyszy przecież nieuchronne dojrzewanie duszy i wspomniana sentencja *vita brevis ars longa* ukazuje starość w nowej perspektywie.

Bibliografia

- Eco U., red., 2005: *Historia piękna*. Przeł. A. Kuciak. Poznań.
- Eco U., red., 2007: *Historia brzydoty*. Poznań.
- Heslewood J., 1994: *Historia malarstwa zachodnioeuropejskiego. Przewodnik dla młodych czytelników*. [Tłum. H. Górski]. Warszawa.
- Łysiak W., 1997a: *Malarstwo białego człowieka*. T. 1. Poznań.
- Łysiak W., 1997b: *Malarstwo białego człowieka*. T. 4. Poznań.
- „Wielcy Malarze. Ich życie, Inspiracje i Dzieło” 1999, nr 47 [Giorgione].
- „Wielcy Malarze. Ich życie, Inspiracje i Dzieło” 1999, nr 54 [Lucas Cranach].
- „Wielcy Malarze. Ich życie, Inspiracje i Dzieło” 1999, nr 62 [Rembrandt].
- „Wielcy Malarze. Ich życie, Inspiracje i Dzieło” 1999, nr 67 [Georges de La Tour].
- „Wielcy Malarze. Ich życie, Inspiracje i Dzieło” 1999, nr 68 [Anton van Dyck].
- „Wielcy Malarze. Ich życie, Inspiracje i Dzieło” 1999, nr 69 [Frans Hals].
- „Wielcy Malarze. Ich życie, Inspiracje i Dzieło” 1999, nr 85 [Jacques-Louis David].
- www.artchive.com
- www.museodelprado.es
- www.pinakoteka.zascianek.pl
- www.rembrandt.mnw.art.pl
- www.wga.hu



MAŁGORZATA DZIĘGIELEWSKA

Edukacja jako sposób przygotowania do starości

Education as a way of getting ready for old age

Abstract: Man evolves throughout his entire life and this process is accompanied by education. Lifelong education is seen as duty and social compulsion. Andrzej Kamiński indicated on the role of education in preparation for ageing. He thought that due to obtained knowledge, skills and experience one can have better senility. Preparation for senility can take place in different period of life, in many different ways :publication, lectures, different courses, media and also own activity. Ageing education is not only a way of getting new qualifications but it also amplifies ourselves to make life in senility a source of satisfaction and gladness.

Key words: Preparation for ageing, ageing education, lifelong education, education activity.

Wstęp — edukacja jako skarb

Człowiek w ciągu całego swego życia rozwija się, przechodząc stopniowo kolejne fazy od dzieciństwa przez dorastanie, dorosłość do starości. W każdej z tych faz możemy mówić o pewnych zmianach rozwojowych na danym etapie życia, ale ujmowanych na tle całości drogi życiowej człowieka (perspektywa life-span). To szerokie ujęcie opiera się na kilku podstawach:

1. Człowiek nie tylko zmienia się, ale i rozwija przez całe życie.
2. Do lepszego zrozumienia indywidualnych dróg rozwoju należy brać pod uwagę zarówno zmienność, jak i ciągłość zachodzących zmian.
3. Rozwój dotyczy człowieka jako całości (rozwój biologiczny, psychiczny i społeczny).
4. Analizując zmiany, należy brać pod uwagę zarówno środowisko fizyczne, jak i społeczne (Brzezińska, 2000, s. 217).

Zmiany i rozwój własnej osoby wymagają stałej korekty i ciągłego stawania się. Wymagają edukacji¹. Postulat uczenia się przez całe życie wydaje się koniecznym warunkiem rozwoju. Pojęcie *lifelong education* zostało zastosowane po raz pierwszy przez Yeaxlee w 1929, przy czym edukacja została opisana jako aspekt życia codziennego (Kolland, 2003, s. 195).

Współczesna kultura i społeczeństwo zdane są na zmiany zachodzące szybciej niż kiedyś. Powstaje w związku z tym silniejszy przymus edukacji permanentnej (Böhme, 1992, s. 36). Nowe doświadczenia, rzucające wyzwanie do dalszej edukacji, płyną ze świata pracy wykazującego wysoki stopień technizacji, wynikają z przemian strukturalnych miast, ze zmiany stosunków panujących między przedstawicielami obu płci i zmian w kształtowaniu czasu wolnego. I tak mamy do czynienia z przemianą zachodzącą w pojęciu uczenia się, w którym na plan pierwszy wybijają się określające je obecnie cechy, a mianowicie to, że jest ono nigdy niezakończone i ma charakter rozwoju.

„Koncepcja edukacji przez całe życie jawi się jako klucz do bram XXI wieku. Wykracza poza tradycyjny podział na edukację wstępną i edukację ustawiczną. Jest odpowiedzią na wyzwanie szybko zmieniającego się świata.” (Delors, red., 1998, s. 17).

Uczenie się przez całe życie postrzegane jest jako obowiązek, jako społeczny przymus. Podczas gdy pierwotne uzasadnienie uczenia się przez

¹ Przez edukację będziemy tu rozumieć: „ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, »zadomowioną« w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji” (Milerski, Śliwerski, red., 2000, s. 54).

całe życie kierowało się na spełnienie postulatów emancypacyjnych, obecnie przekształca się ono coraz wyraźniej w postulat przymusu dalszego uczenia się. Podkreśla się potencjał wyzwalań indywidualnych przebiegów życia z możliwością samodzielnego kierowania własną biografią. W tym kontekście bardzo często mówi się o przejmowaniu odpowiedzialności za uczenie się, względnie o samodzielnym sterowaniu uczeniem się (Siebert, 2001).

Ludzie dorośli podejmują uczenie, jeśli znajdują się w pewnych okolicznościach, bez względu na to, czy są to okoliczności zaplanowane, czy niespodziewane. W każdym razie związane są one przynajmniej z jedną ze sfer przynoszących nowe doświadczenia:

- miłość (doświadczenia seksualne, rodzicielskie, przyjacielskie, towarzyskie),
- praca (doświadczenia zawodowe),
- zabawa (doświadczenia związane z wypoczynkiem, relaksem, rozrywką, podróżą, przygodą),
- żałoba (doświadczenia związane ze śmiercią innych, własną lub cudzą chorobą, cierpieniem, depresją, innymi kłopotami) (Demetrio, 2006, s. 123—124).

W edukacji prowadzonej przez dorosłych, polegającej na uczeniu się od innych czy też od samego siebie (autobiografia), podkreśla się rolę dydaktyki biograficznej. Autobiografia, czyli snucie, słownie lub pisemnie, opowieści o swoim życiu, może działać korzystnie w wielu trudnych chwilach. Daje możliwość uspokojenia i odzyskania harmonii, ćwiczy pamięć, skłania do przemyśleń, pomaga być ze sobą sam na sam. W Polsce od lat zajmuje się tym Olga Czerniawska (2000), za granicą: Horst Siebert (1985), Pierre Dominice (maszynopis), Duccio Demetrio (2000). Ten ostatni uważa, że świat zmieniający się bardzo szybko wywiera presję na jednostkę. Człowiek, jeśli nie chce być zepchnięty na margines i wykluczony, musi nieustannie się uczyć, rozwijać swoje kompetencje i zdobywać nowe. Jego doświadczenie życiowe, a szczególnie doświadczenie starszego pokolenia okazują się niewystarczające do życia we współczesnym świecie. Człowiek starszy nie ogarnia przekazu informacji, nie umie posługiwać się współczesną technologią, nie rozumie przemian w kulturze, nie rozumie języka swoich dzieci i wnuków, a przez to traci z nimi kontakt. W tym wszystkim ma pomóc edukacja. Tak więc możemy powiedzieć, że edukacja to skarb, gdyż pozwala na osiągnięcie tego, do czego dążymy.

Wychowanie do starości według Aleksandra Kamińskiego

Aleksander Kamiński (1978) uważał, że właściwe wychowanie do starości pozwoli w lepszy sposób pogodzić się ludziom z tym ostatnim etapem życia. Może przyczynić się też do tego, że okres ten będziemy odbierać jako czas o swoistym uroku. „Wychowanie do starości polega właśnie na pomaganiu ludziom w nabywaniu zainteresowań i aspiracji oraz umiejętności i przyzwyczajeń, które — gdy nadejdzie czas emerytury — dopomogą w realizowaniu trybu życia sprzyjającego wydłużaniu młodości i dającej satysfakcję aktywności.” (Kamiński, 1978, s. 359). Tym, co przeszkadza w aprobowaniu ostatniej fazy życia, jest osamotnienie, osłabienie, a także zanik zainteresowania światem i ludźmi oraz „rozangażowanie się” społeczne i uczuciowe (Kamiński, 1982, s. 369).

Jednym z fundamentalnych elementów przygotowania do starości jest zgoda na własną starość, a następnie praca nad sobą. Kamiński (1982) twierdził, że użyteczna praca i pozaosobiste zainteresowania to dwa główne eliksiry wydłużające młodość poza sześćdziesiątkę, szczególnie gdy towarzyszy im zabezpieczenie materialne, niespadające poniżej minimum socjalnego. Do tego trzeba dodać skuteczne zabiegi zdrowotne, właściwą dietę i higienę. Bardzo ważne w przygotowaniu do starości są też: ruch fizyczny i umiejętność współżycia z innymi, gdyż to pozwala lepiej odnaleźć się być może w zmienionym środowisku, w którym przyjdzie żyć seniorom.

Praca jest jednym z wyznaczników poczucia wartości danej osoby. Daje także pewien dochód i organizuje dzień. Dlatego już w okresie dorosłości należałoby pomyśleć o tym, co będzie, gdy osiągniemy wiek postaw zawodowy. Kamiński wspominał o konieczności przygotowania się do zawodu rezerwowego. Jeśli po osiągnięciu wieku emerytalnego nie będziemy mogli dalej pracować np. w zmniejszonej liczbie godzin w swoim zawodzie, to może uda się pracować w zawodzie rezerwowym. Jest to bardzo twórcza myśl, zważywszy, że obecnie rynek pracy skłania do elastycznego podchodzenia do zdobytego zawodu, a edukacja pomaga nie tylko w podnoszeniu kwalifikacji, ale i w przekwalifikowaniu się. Inną pracą, którą możemy wykonywać po przejściu na emeryturę, to prace amatorskie, np. uprawa ogródka, fotografowanie. Prace te mogą przynosić nie tylko satysfakcję, ale także dodatkowe finanse. Trzecim rodzajem pracy użytecznej jest aktywność społeczna czy polityczna. Człowiek starszy może w tej działalności spełniać się, mieć poczucie satysfakcji i być cenionym przez innych. Jeszcze innym rodzajem prac jest działalność

wewnątrzrodzinna oraz pomoc sąsiedzka. Prace te wykonywane w najbliższym otoczeniu mogą przynosić rzeczywistą pomoc innym i satysfakcję samemu emerytowi.

Druga forma aktywności człowieka — zdaniem Kamińskiego — kontynuowana po zakończeniu pracy zawodowej, to czynności wykonywane w czasie wolnym. Czas ten możemy poświęcać na czytanie książek i czasopism, słuchanie radia i oglądanie telewizji, a także korzystanie z nowych technologii. To także bywanie na odczytach, koncertach, w kinie i teatrze, w domu kultury czy klubie. Bywanie w instytucjach szeroko rozumianej kultury może skłonić jej uczestników do podejmowania własnej aktywności w tej dziedzinie. Kamiński mówił o aktywności amatorskiej, skupiającej różnorodność zainteresowań ludzi starszych. Oczywiście działalność ta wiąże się z edukacją, także z tą w okresie dorosłości. Odpowiedzią na zapotrzebowania ludzi dorosłych i starszych może stać się też kultura fizyczna, rozumiana bardzo szeroko. Chodzi bowiem nie tylko o uprawianie konkretnej dyscypliny sportu, ale także o gimnastykę, spacer, jazdę na rowerze oraz turystykę.

Wychowanie do starości powinniśmy pojmować nie tylko jako informowanie, przekonywanie, zachęcanie, lecz także jako wywoływanie sytuacji sprzyjających określonemu postępowaniu. Elementami tego wychowania do starości jest rozwój zainteresowań wolnoczasowych, prace amatorskie, hobby, aktywność społeczna i polityczna, nauka zawodu rezerwowego, który można wykonywać po przejściu na emeryturę (maszynopisanie, naprawy, księgowość itp.), nauczanie się higieny życia (ruch, gimnastyka), rozszerzenie swych nawyków kulturalnych: czytelnictwo, pisanie, gra w karty, rozmowy w klubie. Przygotowania do tego okresu należy rozpocząć wcześniej. Właściwie jest nim całe dorosłe życie.

Potrzeba przygotowania do starości

Okres starości trwa dziś dłużej niż kiedyś. Podczas, gdy jeszcze przed 50 czy 60 laty życie na emeryturze trwało często tylko 5 czy 10 lat, dziś jest to 20—30 i więcej lat. Dlatego też osoby, które osiągnęły ten wiek, muszą pokonywać istotne trudności w zakresie orientacji i dostosowania się do tej fazy życia, co często może być dodatkowo utrudniane przez gwałtownie zachodzące zmiany technologii i zmiany wartości dokonujące się w biografii. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym jest jeszcze to, że obrazy samego siebie i innych nierzadko przeszkadzają w aktywnym

życiu na emeryturze. Bez wątpienia większość ludzi radzi sobie z tym zadaniem i — za wyjątkiem nielicznych przypadków — nie może być tu mowy o poczuciu całkowitej klęski i wszechogarniającym uczuciu przegranej, występujących na emeryturze. Mimo to istnieje jednak znaczna liczba emerytów wykazujących trudności w przystosowaniu się, skarżących się na nudę i niezadowolenie. Z pewnością nie można zakładać, że we wszystkich wypadkach przygotowanie na starość pomoże wykluczyć tę nudę i niezadowolenie, ale określone zajęcia mogą wyraźnie złagodzić zaburzenia tego rodzaju.

Bardziej konkretny powód do przygotowania się do emerytury znajdziemy w wynikach prac Schmitz-Scherzera (1992). Według tych badań poziom informacji o faktach i problemach wieku podeszłego w przypadku osób 55-letnich i starszych jest częściowo bardzo niski, w szczególności u tych osób, które zaliczylibyśmy do raczej niższych warstw społecznych. Jeśli założymy, że ogromna szansa przezwyciężenia problemów leży w dostępności informacji, to uzasadnienie przygotowania na wiek emerytalny można odnaleźć również na płaszczyźnie informacyjnej: przygotowanie przez informowanie.

Przygotowanie do starości rozpoczyna się już w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości, a dzieje się to dzięki temu, że stwarza się odpowiednie warunki umożliwiające korzystny rozwój dziecka, jak np. budzenie zdolności muzycznych i artystycznych, odkrycie przyjemności płynących z aktywności sportowej. Takie aktywności trzeba jednak kontynuować w kolejnych fazach życia, okresie pracy zarobkowej i pielęgnować je dalej w czasie wolnym od pracy, by wraz z upływem lat nie zanikły. Korzystnie oddziałuje tu rosnący potencjał wolnego czasu, jaki zwykle mamy do dyspozycji po pracy. Już w młodości bardzo duże znaczenie mają działania zapobiegające powstawaniu i utrwaleniu się negatywnego stereotypu starości. Dlatego też trzeba walczyć z tymi stereotypami i oswajać je w późniejszym wieku, konfrontować je z przyszłą fazą życia w bardziej podeszłym wieku.

Mówiąc o przygotowaniu do emerytury i do starości, należy zdać sobie sprawę z tego, iż wiele dróg prowadzi do zdrowego i pomyślnego starzenia się. Każda z nich jest inna, właściwa konkretnej osobie, zależna przede wszystkim od nastawienia, wyobrażenia o tym etapie życia, od wcześniej ustanowionych planów i konsekwencji ich realizacji.

Na liście podstawowych wyznaczników zdrowego starzenia się możemy umieścić:

- utrzymanie niezależności życiowej,
- zachowanie sprawności fizycznej i psychicznej,
- zabezpieczenie finansowe,
- możliwość kształcenia się,

- utrzymywanie więzi społecznych,
- aktywność społeczna,
- zadowolenie, satysfakcja z życia (Szatur-Jaworska, Błędowski, Dzięgielewska, 2006, s. 179—180).

Gdy nadchodzi emerytura, wszelkie zainteresowania, aspiracje, umiejętności i przyzwyczajenia, których nabywa się w procesie całonocnej edukacji, powinny pomóc w realizowaniu trybu życia sprzyjającego wydłużaniu tego życia i dawać poczucie satysfakcji. Drugi aspekt związany jest z kształtowaniem postaw wobec osób starszych w rodzinie i najbliższym otoczeniu. Poza rodziną udział w przygotowaniu do starości i starzenia się winny brać placówki oświatowe, kulturalno-wychowawcze, ośrodki sportu i rekreacji oraz inne instytucje i stowarzyszenia. Ludziom, zwłaszcza w starszym wieku, u których nawyk nieaktywnego życia, połączony niejednokrotnie z niekorzystnymi nawykami żywieniowymi i higienicznymi, utrwalił się, sam fakt podjęcia aktywności ruchowej może nie wystarczyć do ukształtowania postawy świadomej troski o zachowanie zdrowia zarówno fizycznego, jak i psychicznego. Dlatego konieczne jest zachęcanie osób jeszcze pracujących zawodowo, zbliżających się do emerytury lub będących już na emeryturze, do podejmowania trudu uczestniczenia w zajęciach grupowych, w domach kultury, uniwersytetach trzeciego wieku, klubach złotej jesieni, pod kierunkiem doświadczonych instruktorów lub do uprawiania różnych form aktywności samodzielnie i w gronie znajomych.

Edukacja osób dorosłych i starszych oprócz edukacji dla, z i poprzez ludzi starszych obejmuje również edukację dotyczącą problemu procesu starzenia się, tzn. przygotowaniem na starość (w rozumieniu edukacji osób starszych) i kształcenie ludzi działających w obszarze edukacji i pracy z osobami starszymi (ich wykształcenie, dalsze kształcenie, doksztalcenie się). Konkretna praca w edukacji osób starszych kieruje się i kierowała różnymi koncepcjami i zasadniczymi przemyśleniami, i tak przykładowo przemyśleniami na temat uczenia się przez całe życie lub dotyczącymi kształcenia ogólnego, zasadami samodzielności i samookreślenia, emancypacji i całościowości. Na podstawie różnorodnych punktów widzenia wieku dla edukacji osób starszych sformułowano najróżniejsze cele:

- unikanie zjawisk redukcji sprawności w podeszłym wieku,
- wykorzystanie zadań stojących przed nami na drodze rozwoju,
- umożliwienie czerpania zadowolenia z życia,
- stworzenie dla starszej generacji równości szans (np. dla kobiet)
- przygotowanie na wiek podeszły i emeryturę (Klingenger, 1996, s. 101).

Przygotowując się na starość, najpierw trzeba zadać pytanie o człowieka, którego chce się przygotować, jak również o te osoby, których proces starzenia się pozwala dostrzec konieczność przeprowadzenia takiego przy-

gotowania. Następnie należy spytać, czy przygotowanie, wszystko jedno jakiego rodzaju, jest w ogóle możliwe i jak należałoby je ułożyć koncepcyjnie?

Przygotowanie do starości wyrażone w prowadzonej edukacji powinno uwzględniać między innymi następujące cele:

- pomoc w antycypacji przebywania na emeryturze,
- rewizja nieadekwatnych oczekiwań,
- realistyczne wartościowanie obecnej własnej sytuacji życiowej i możliwych wersji przyszłości,
- zachowanie obecnych i odkrywanie przyszłych obszarów aktywności,
- konkretyzacja planów i ich kontrola w odniesieniu do możliwości ich realizacji,
- informacje na temat procesu starzenia się,
- informacje na temat istniejących instytucji udzielających pomocy osobom starszym.

Życia w wieku podeszłym nie da się planować w dosłownym i wąskim znaczeniu pojęcia „planowanie”. Jednak w wielu zakresach jest możliwe do przygotowania w tym sensie, że możliwe jest „przygotowanie” poprzez informację, refleksję osobistych doświadczeń, celów, motywów i dzięki nabyciu nowych strategii zachowania. Takie podejście nie uzurpuje sobie prawa do osiągnięcia możliwości zaplanowania życia, ale ma na celu stwierdzenie, że życie może zostać przygotowane w taki sposób, by móc przeżywać je w miarę pogodnie i bez większych trudności i przeszkód (Rosenmayr, 2003, s. 323).

Edukacja jako szansa rozwojowa w dorosłości i starości

Formy przygotowania do starości i emerytury możemy podzielić ze względu na to, jak długo będą trwały w całym biegu życia. I tak, istnieją następujące formy:

1. Długoterminowe przygotowanie na starość zaczynające się już w wieku szkolnym i kontynuowane w okresie dorosłego życia; jest ono raczej ogólniejszej natury, a w nim uwzględnia się nie tylko podeszły wiek, lecz mówi się o wszystkich „nadchodzących” fazach życia.

2. Średnioterminowe przygotowanie na starość rozpoczyna się w drugiej połowie życia i przygotowuje świadomie na nadchodzącą starość.

3. Krótkoterminowe przygotowanie na starość w okresie bezpośrednio poprzedzającym przejście na emeryturę lub krótko po nim oddaje do

dyspozycji oferty i inne środki mające na celu pomoc w dawaniu sobie rady w życiu.

Generalnie potrzebne wydaje się planowanie również i działań edukacyjnych przygotowujących na starość konkretnie dla danej grupy docelowej, w szczególności w przypadkach takich grup osób, u których w starości można spodziewać się szczególnych sytuacji problemowych. Takimi grupami docelowymi mogą być przykładowo: grupy osób powyżej określonego wieku, na przykład tak zwani młodzi starzy czy nowi starzy — osoby przechodzące na wcześniejszą emeryturę i starsi bezrobotni, osoby krótko przed przejściem na emeryturę, osoby o określonych społecznych pozycjach czy też samotne kobiety (w tym gospodynie domowe), obcokrajowcy itp. (Klingenberger, 1996, s. 105).

W Niemczech istnieje wiele ofert dotyczących przygotowania na starość (Breloer, 1981). Oferty te różnią się między sobą zakresem merytorycznym, dydaktycznym, metodycznym i organizacyjnym, a realizowane są przez uniwersytety ludowe, akademie, organizacje pracodawców, związki zawodowe, zakłady pracy, przedsiębiorstwa państwowe, instytucje opieki publicznej i niezależne organizacje charytatywne, urzędy oraz inne instytucje kierujące swoje zajęcia przede wszystkim do osób starszych. Wśród ofert znajdziemy najróżniejsze ich formy: począwszy od zajęć jednorazowych po kilkutygodniowe cykle wykładów, od seminariów weekendowych, 3- do 6-dniowych bloków zajęć aż po zajęcia trwające przez dłuższy czas w najróżniejszych formach organizacyjnych. Bez wątpienia najczęściej spotykaną formą są zajęcia kursowe w rozumieniu odbywających się co tydzień wykładów i krótkie zajęcia seminaryjne, a są one również — w szczególności jeśli chodzi o metodykę i dydaktykę — z punktu widzenia ich skuteczności najtrudniejsze (odnosi się to w szczególności do cykli wykładów). Wykład eksperta jest najczęstszą metodą przekazu — zawierającą naturalnie również i możliwość przeprowadzenia dyskusji. Część zajęć odbywa się całkowicie lub częściowo w godzinach pracy — najwięcej z nich oferuje się jednak w czasie wolnym adresatów. Ponadto stosunkowo często stosuje się również pracę grupową — natomiast bardzo rzadko jednak, nieważne z jakich powodów, wykorzystuje się w pełni cały arsenał metodyczny wskazany przy realizacji danej sytuacji. Najważniejsza zasada to wychodzić uczestnikom naprzeciw poprzez wykryształizowanie ich własnych doświadczeń dzięki pytaniu o ich przesłanki, tło i podstawy, poprzez aktywne uczenie się w grupach, poprzez pomoc w umiejętnym ich przedstawieniu i nadaniu im struktury, a przede wszystkim poprzez wzbudzenie odpowiedniej motywacji. Działania przygotowujące na starość zarówno w swych zasadach, jak również od strony metodycznej i dydaktycznej są nadal jeszcze naukowo słabo opracowane, a to w odniesieniu do ich uzasadnienia teoretycznego,

jak również do ich udokumentowanej skuteczności na płaszczyźnie zachowań. Obecnie można stwierdzić, że — przy odpowiednio zaplanowanej ofercie — są przeważnie mile widziane i przez osoby starsze, co pojawia się w ich własnych wypowiedziach, przeżywane jako pomocne.

Przygotowanie na starość i okres emerytury może odbywać się na różne sposoby. I tak na przykład dzięki publikacjom oraz pozycjom specjalistycznym, dzięki referatom i cyklom wykładów, dzięki osobistym rozmowom i rozmowom w grupach, dzięki kursom i seminariom, jak również dzięki urlopom edukacyjnym. Działania w zakresie przygotowania na starość i okres emerytury mogą być uzupełniane również ofertą zajmującą się płynnym przejściem w okres emerytury. Szczególna metodyka przygotowania na starość zawiera się w koncepcji „treningu życiowego work-out”: ten trening życiowy składa się z dziesięciu części, które muszą zostać elastycznie dopasowane do sytuacji starzejących się ludzi. Do tych części składowych należą:

1. Inwentaryzacja czasu: celem takiej inwentaryzacji czasu jest wyznaczanie, na bazie osobistego remanentu, celów, struktur przyszłej drogi życia.

2. Druga kariera: na podstawie analizy sytuacji osobistej i zawodowej rozpoczyna się planowanie kształtowania przyszłych czynności w fazie życia po zakończeniu pracy zawodowej.

3. Działalność mentorów: zastanawiamy się nad tym, na ile w fazie życia po zakończeniu pracy zawodowej można przejąć odpowiedzialność za innych ludzi, względnie za sferę publiczną; może się to wyrażać w osobistym doradztwie, względnie w zaangażowaniu w pracę społeczną.

4. Test zainteresowań w czasie wolnym: na podstawie analizy osobistych zainteresowań planuje się formy aktywności w czasie wolnym w fazie starości.

5. Trening fitness: na podstawie badania dokonanego przez lekarza sportowego analizuje się kondycję sportową starzejącego się człowieka. Na tym tle można opracować właściwy dla każdego program fitness.

6. Trening komunikacyjny: poprawiona ma tu zostać zdolność starzejących się ludzi do kontaktów, a to dzięki przekazaniu im kompetencji w zakresach prowadzenia rozmowy i retoryki; a tym samym otwiera się możliwość pogłębiania stosunków międzyludzkich względnie nawiązywania nowych.

7. Trening kreatywności: na podstawie analizy własnych kompetencji kreatywnych i zdolności mają zostać zaprojektowane i częściowo zrealizowane w swych założeniach nowe sposoby na fazę życia w starości.

8. Trening mentalny: medytacyjne i fizyczne techniki relaksacji zostają połączone z elementami treningu koncentracji organów zmysłów

i oprócz harmonizacji ciała z duchem prowadzą do treningu całościowego.

9. Światopogląd: odbywa się refleksja własnych doświadczeń życiowych na tle chrześcijańsko-zachodniego światopoglądu; a dzięki temu mają zostać stworzone fundamenty doświadczania sensu życia w starości.

10. Osobista baza danych: obejmuje ona przegląd istniejących zobowiązań i zależności instytucjonalnych starzejących się ludzi (przykładowo umowy, ubezpieczenia, zlecenia stałe itd.). (Oberste-Lehn, 1992, s. 51—52).

Dzięki tym elementom, które w zależności od specyfiki danej sytuacji życiowej wykazują określone punkty ciężkości, ma zostać osiągnięte takie życie w starości, które będzie określane przez samego siebie jako spełnione. Na tych kursach przygotowujących do emerytury zachęcano pracowników do rozwijania takich aktywności, które mogłyby wypełnić pustkę powstającą na skutek wycofania się z pracy zawodowej. Takimi aktywnościami mogłyby być: hobby, działalność społeczna czy też członkostwo w związkach. Po przejściu na emeryturę podejmuje się na nowo stare zainteresowania, a czasem są one i bardziej pogłębiane. I tak, zainteresowanie własnym ogrodem może przerodzić się w hodowlę kwiatów, a zainteresowanie akwariem w hodowlę rybek ozdobnych.

W Polsce nie ma jeszcze dobrze wykształconej sieci instytucji przygotowujących do emerytury, do starości. Pierwszą próbą była inicjatywa Zakładu Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego, kierowanego przez prof. Olę Czerniawską (Juraś-Krawczyk, red., 1998). Na początku lat 90. we współpracy z Uniwersytetem Każdego Wieku z Lyonu przygotowano grupę polskich wykładowców do prowadzenia tego typu zajęć. Następnie w Łodzi w Związku Emerytów i Rencistów „Solidarność” odbyły się cztery staże. Staże te przyczyniły się do ukazania wzoru starości jako fazy życia, która nie składa się z samych chorób i ograniczeń, ale niesie wolność, spokój i wolę pomocy innym. Staże stymulowały działania na rzecz innych, dlatego też możemy powiedzieć, że była to szansa na życie pożyteczne, wśród przyjaznych ludzi. Ukazano sfery rozwoju człowieka w starości i nowy, rozwojowy, a nie redukcjonistyczny model starości.

Obecnie cenną inicjatywą wydaje się Forum 50+. Jest to nieformalny związek organizacji, które łączy wspólna misja — poprawa jakości życia ludzi starszych w Polsce. Forum chciałoby widzieć społeczeństwo, w którym starsi ludzie są aktywnymi obywatelami, znającymi swoje prawa i obowiązki. Cele, jakie sobie stawiają, to:

- szerzenie kampanii przeciw dyskryminacji ze względu na wiek,
- podejmowanie wspólnych działań zmierzających do poprawy jakości życia osób starszych w Polsce,
- nagłaśnianie problemów i potrzeb tej grupy wiekowej,
- promowanie zdrowia i aktywnego stylu życia,

— wzajemne uczenie się, a także wymiana doświadczeń (www.forum.senior.info.pl).

Tradycyjną już instytucją, pomagającą przeżyć godnie i ciekawie fazę starości, są uniwersytety trzeciego wieku. Placówki te prowadzą zajęcia otwarte z zakresu różnych dziedzin wiedzy. Głównym ich celem jest aktywizacja słuchaczy przez organizowanie wykładów, seminariów oraz dyskusji, prowadzenie lektoratów języków obcych, zwiedzanie wystaw, muzeów, zabytków, chodzenie do teatrów, kina, na koncerty i innych. Celem uniwersytetu trzeciego wieku jest nie tylko poprawa jakości życia uczestników, ale także zmiana na lepsze warunków życiowych osób starszych w społeczności lokalnej i w świecie. Uniwersytety oprócz edukacji permanentnej, popularyzacji wiedzy gerontologicznej i ogólnej mają inspirować do aktywności umysłowej, fizycznej i artystycznej, powinny również działać na rzecz zbiorowości lokalnej (Czerniawska, 2000, s. 182).

Uniwersytety trzeciego wieku dążą do tego, aby czas starości był czasem pełnego życia, wartościowego, angażującego człowieka w taki sposób, by był on gotów zmienić nawet swój stosunek do świata i ludzi, jeśli okaże się to słuszne. Kształcenie osób starszych w uniwersytetach trzeciego wieku sprzyja:

- rozwojowi osobowości,
- uzyskiwaniu i umacnianiu więzi społecznych,
- rozwojowi osiągniętej wiedzy i zainteresowań,
- przekazywaniu osobistych doświadczeń członkom rodziny i całemu społeczeństwu,
- dalszej aktywności w życiu społecznym (Demel, Szwarz, 1988).

Ze swoim programem wychodzą naprzeciw potrzebom psychospołecznym i zdrowotnym słuchaczy uniwersytetów, umożliwiają zdobywanie i pogłębianie wiedzy przez wykłady, których tematyka interesuje osoby starsze. Wykłady te stanowią popularyzację wiedzy na wysokim poziomie i układane są w cykle tematyczne. Dalszemu pogłębianiu wiedzy służą zajęcia seminaryjne i prace w kołach zainteresowań. One nie tylko uczą, jak żyć i jakim być w trzecim wieku, ale czynią znacznie więcej, gdyż stwarzają warunki życia mądrego i czynnego.

Znaczenie edukacji w przygotowaniu do starości

Edukacja nadal ma wartość dodaną. Stąd też trzeba stworzyć nową koncepcję edukacji charakteryzującą się rozszerzonym rozumieniem tego

pojęcia. Edukację należałoby wtedy rozumieć jako pojęcie wiodące i normatywną ideę społeczeństwa obywatelskiego i włączyć ją do dyskusji politycznej, przy czym państwo nadal będzie odgrywać ważną rolę przy tworzeniu korzystnych dla uczenia się, otoczeń, jak również przy wypracowywaniu nowych modeli edukacyjnych (Kolland, 2003, s. 205—206).

Edukacja zawsze zawierała w sobie coś więcej niż tylko aspekt funkcjonalny i ekonomiczny (wykształcenie). Edukacja (w starości) sięga dalej niż zdobywanie kwalifikacji. Uczymy się i myślimy o wielu rzeczach, które nie stoją w związku z wymogami stawianymi wobec konkretnych działań. Nie myślimy (wyłącznie) z orientacją na cel. Edukacja oznacza tym samym szerszy ekonomiczny, socjokulturowy i polityczny kontekst, wymagający poświęcenia uwagi również spojrzeniu na kwestie globalizacji. Krytyczny wymiar edukacji umożliwia oświecenie, wymaga dojrzałości i wzmacnia indywidualną oraz społeczną kompetencję działania. W tym przypadku chodzi też o umocnienie obrazu samego siebie i postrzegania samych siebie przez osoby starsze. W tym celu każdy musi wyjaśnić stosunek do siebie samego i wytworzyć w sobie odpowiednią wrażliwość na niego. Głównym celem nie jest tu dopasowanie, integracja i retrospekcja, lecz konfrontacja z teraźniejszością i przyszłością.

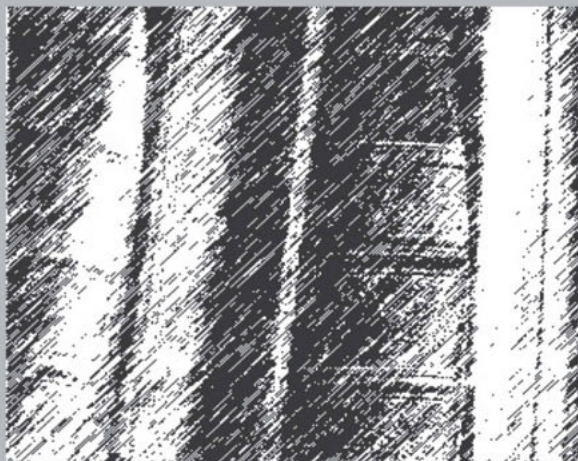
Przygotowanie na starość i okres emerytury kieruje się, z jednej strony, ku grupie starzejących się ludzi; z drugiej strony — zwolennicy tej dziedziny chcą również wywierać wpływ na sferę publiczną i społeczeństwo tak, by zauważono i uwzględniono (praca w sferze publicznej) szanse rozwoju w starości i ryzyko, jakie niosą one ze sobą. Mając na uwadze starzejących się ludzi, chodzi o realizację następujących celów: osoby te we właściwym czasie powinny nastawić się na życie w starości; oznacza to, że odpowiednio wcześniej powinny one antycypować zmienione i nadchodzące sytuacje w życiu względnie „dopasowywać” się do nich. Do tego należy również i zdobywanie nowych ról. A dzięki temu m.in. ma zostać osiągnięta redukcja przeciążenia w konkretnych sytuacjach życiowych. Należy rozpoznać i uwzględnić zmiany zachodzące w sferze osobistej, zdrowotnej i społecznej. Zdobyte biograficzne kompetencje kluczowe i pozytywna konfrontacja z przyszłą fazą życia mają umożliwić osiągnięcie zadowolenia i doświadczenie sensu życia. Szczególnie chodzi tu o celowe planowanie przyszłego życia, mające na celu zachowanie oraz rozszerzenie obszarów życia i obszarów aktywności.

Wiele przysłów zawiera wartościowe prawdy. Przysłowie „czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał” zawiera tylko część prawdy, gdyż zawęża ją do tego stopnia, że praktycznie przeczy istnieniu plastyczności i zdolności do rozwijania potencjału uczenia się w tzw. trzeciej części życia. Powinno ono zatem brzmieć: „czego Jaś się nie nauczył, tego Jan może się nauczyć później”. Takie sformułowanie zakłada jednak

zwiększenie oczekiwań w stosunku do życia również i w wieku dorosłym, zdecydowanej poprawy stanu zdrowia i częściowo również szerszego wachlarza ofert uczenia się, których wcześniej, w okresie młodości i dorosłego życia nie mieliśmy do dyspozycji.

Bibliografia

- Böhme G., 1992: *Verständigung über das Alter oder Bildung und kein Ende*. Idstein.
- Breloer G., 1981: *Bildungsarbeit mit alten Menschen als Vorbereitung auf das Alter*. In: Schneider H.-D.: *Vorbereitung auf das Alter im Lebenslauf. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Paderborn.
- Brzezińska A., 2000: *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa.
- Czerniawska O., 2000: *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*. Łódź.
- Delors J., red., 1998: *Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Przetł. W. Rabczuk. Warszawa.
- Demel H., Szwarc H., 1988: *Zdrowie a edukacja*. „Oświata Dorosłych”, nr 5.
- Demetrio D., 2000: *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisanie o sobie*. Przekł. A. Skolimowska, przedmowa O. Czerniawska. Kraków.
- Demetrio D., 2006: *Edukacja dorosłych*. W: *Pedagogika*. T. 3. Red. B. Śliwerski. Gdańsk.
- Dominice P., [maszynopis]: *Historia życia jako proces kształcenia*.
- Juraś-Krawczyk B., red., 1998: *Przygotowanie do życia na emeryturze*. Łódź.
- Kamiński A., 1978: *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa.
- Kamiński A., 1982: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa.
- Klingenberger H., 1996: *Handbuch Altenpädagogik. Aufgaben und Handlungsfelder der ganzheitlichen Geragogik*. Bad Heilbrunn.
- Kolland F., 2003: *Lernen und Bildung im späten Leben*. In: *Hoffnung Alter. Forschung, Theorie, Praxis*. Hrsg. L. Rosenmayr, F. Böhmer. Wien.
- Milerski B., Śliwerski B., red., 2000: *Pedagogika*. Warszawa.
- Oberste-Lehn H., 1992: *Lebenstraining: eine Möglichkeiten zur Vorbereitung auf das Alter*. In: *Bildung und Freizeit im Alter*. Hrsg. F. Karl, W. Tokarski. Bern.
- Rosenmayr L., 2003: *Entwicklung im späten Leben. Realitäten und Pläne*. In: *Hoffnung Alter. Forschung, Theorie, Praxis*. Hrsg. L. Rosenmayr, F. Böhmer. Wien.
- Siebert H., 1985: *Lernen und Lebenslauf*. Bonn.
- Siebert H., 2001: *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Neuwied.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M., 2006: *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa.
- Schmitz-Scherzer R., Hrsg., 1992: *Altern und Sterben*. Bern.



DOMINIKA SKOWROŃSKA

Edukacja i samorealizacja w procesie przygotowania do starości i wizji starości osób w wieku średnim — sprawozdanie z badań

Education and self-realization in the process of getting ready for old age and the image of old age of middle-aged people — a study report

Abstract: This article presents a part of research carried out from December 2005 to March 2006, that refers to an attitude to the old age and a phenomenon of preparation for this period. The main goal of this study was to demonstrate how people between 40 and 60 years old conceive of the old age and importance of self-realization and education in this context. Choice of questioned in the middle age bracket was caused by the fact that this stage of human life seems to be a crucial period for preparation for old age. In this phase people realize a fact that the youth with its easiness and multitude of time goes away and the old age comes around with perspective of human existence's end. This is a period of adaptation, revaluations and acceptance of thought about own old age putting man in front of specific problems, new challenges and evolutionary tasks. The way of dealing with it affects entire further life. Conclusions from the research show that there are many heterogeneous ways of seeing the old age dependig on age, sex and schooling, but it seems to dominate positive vision of this period. Self-realization, but not education in institutions, becomes an important part of today's and future life for questioned. However, it is a lot of varied preferred ways of own evolution.

Key words: old age, middle age, education, self-realization.

Wśród wielości współczesnych problemów i heterogeniczności występujących zjawisk oraz procesów — jak się wydaje — jedyną przewidywalną koniecznością życiową każdego człowieka, który w pełni pragnie uczestniczyć w funkcjonowaniu dzisiejszego świata, staje się obecnie potrzeba całościowego uczenia się, tak podkreślana w wielu raportach dotyczących teraźniejszości i przyszłości społeczeństw oraz edukacji (por. Delors, red., 1998; Polski Komitet ds. UNESCO, 2009). Jednocześnie ta nieodzowność styka się z rozpowszechnioną i wciąż popularyzowaną w szerokiej świadomości społecznej wizją człowieka dążącego do ideału, w pełni realizującego swoje zainteresowania oraz możliwości. Konieczność permanentnego uczenia się oraz coraz silniej zaznaczająca się w jednostkowym myśleniu potrzeba samorealizacji współcześnie dotyczy niemal każdego człowieka — bez względu na płeć, pochodzenie, wiek, dlatego orientują się na nie również te osoby, które na podstawie obowiązujących w danej społeczności kryteriów biologicznych, społecznych i kulturowych uznawane są za ludzi pozostających w ostatniej fazie życia. Co więcej, wiele osób w wieku średnim uważa dzisiaj, iż to właśnie w okresie starości, ze względu na obecne tempo życia i wielość rozmaitych obowiązków, będzie mieć możliwość prawdziwej i pełnej (a przynajmniej pełniejszej niż do tej pory) samorealizacji oraz lepszego rozwoju osobistych zainteresowań.

Zadania rozwojowe wieku średniego w świetle przygotowania do starości

Wiek średni jest etapem życia, kolejną fazą do przejścia, wyzwaniem o swoistych dla siebie cechach, o specyfice których decyduje częściowo świadomość, że oto nadchodzi pewien przełom, odchodzi bowiem młodość, która zawsze ma dużo czasu, zbliża się natomiast starość, a za nią gdzieś na horyzoncie majaczy koniec ludzkiej egzystencji. Jest to okres adaptowania się i różnego rodzaju przewartościowań, a także przyzwyczajania się do myśli o własnej starości. Wiek średni wyznacza każdemu człowiekowi weń wkraczającemu pewne specyficzne zadania rozwojowe, stawia go przed nowymi problemami i wyzwaniami, sposoby radzenia sobie z którymi wyznacza całe późniejsze życie.

Do takich dylematów stających przed człowiekiem w wieku średnim zaliczyć można zwiększenie ciężaru odpowiedzialności za ważne sprawy, konieczność rozwiązania Eriksonowskiego kryzysu: praca dla przyszłości czy pozostanie w stagnacji (za: Sękowska, 2000, s. 127—128), łączące-

go się między innymi z dalszym rozwojem zawodowym i osiągnięciem zamierzonego standardu życia, nadanie swojemu życiu większej głębi oraz dopomożenie w tym małżonkowi. Do ważnych zadań rozwojowych należy — w sferze rodzinnej — zgoda na stopniowe odchodzenie dzieci z domu i wspomaganie ich w usamodzielnianiu się oraz opieka nad starzejącymi się rodzicami, a także akceptacja coraz bardziej dostrzegalnych oznak własnego starzenia się. Pojawia się w tym czasie konieczność pogodzenia przeciwstawnych tendencji (młodość i starość, twórczość i destrukcja, męskość i kobiecość, przywiązanie i odosobnienie) oraz wypracowania między nimi równowagi — jest to droga prowadząca w stronę mądrości. W wieku średnim należy też nauczyć się zachowywania odpowiednich proporcji między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością (zob.: Miś, 2000, s. 54—56; Pietrasiński, 1990, s. 98—108).

Wszystkie zadania rozwojowe, w różnoraki sposób rozwiązywane przez poszczególne osoby, składają się w końcu, przynajmniej w części, na przygotowanie do starości, dla którego to procesu podkreśla się wagę wieku średniego. Sam termin został ukuty w ramach nauk pedagogicznych, chociaż nie ma jednoznacznej definicji. Wydaje się jednak, że większość określeń tego pojęcia opiera się na propozycji A. Kamińskiego, który uważał, że „podstawowe wytyczne przygotowania do starości polegają na realizowaniu, póki sił starczy, życiowej aktywności, a szczególnie pracy cenionej i użytecznej, oraz wzmacnianiu tendencji do zaspokajania zainteresowań i wrażliwości na wszystko, co nowe, a także utrzymywaniu kontaktów towarzyskich i szerszych społecznych, aby nie dopuszczać do samotności. Potęgowanie tych tendencji wymaga kompleksowego oddziaływania na ich uświadomienie oraz nabywanie takich potrzeb, przyzwyczajęń i umiejętności” (Kamiński, 1974, s. 369). Rola edukacji w tym procesie przy takim lub zbliżonym rozumieniu tego terminu nie może budzić wątpliwości. Przez autorów zajmujących się tym zjawiskiem jest ona określana jako jeden z najistotniejszych jego aspektów (por.: Zawadzka, 1995, s. 39—49; Orzechowska, 1999, s. 65—66). Niektórzy, jak O. Czerniawska (2000, s. 125—127), uważają, iż przygotowanie do starości najczęściej przybiera postać uczenia się w okresie starości, które jest przede wszystkim refleksją o życiu, warunkiem przedłużenia młodości. Jest to nauka dla samego siebie, własnego samorozwoju, przyjemność służąca zaspokajaniu swoich zainteresowań. To uczenie się bowiem wpływa na rozumienie świata wokół, siebie samego i pozwala na lepszą jakość życia. Wydaje się zatem, że, choćby nawet traktować edukację jako tylko jeden z wielu aspektów przygotowania się do starości, to i tak ma ona przemożny wpływ na każdy inny.

Niewątpliwie istnieje we współczesnej rzeczywistości społecznej wielość przesłanek, nakłaniających badaczy do poruszania problematyki sta-

rości, wieku średniego i edukacji. Zwłaszcza, iż — jak podkreśla O. Czerniawska — „starość wzrasta i narasta na dorosłości, na naszej przeszłości, na tym, kim byliśmy w okresie młodości i w tzw. średnim wieku” (1998, s. 17). Obok wielu różnych tematów podejmowanych w ramach tej problematyki interesujące wydaje się, jak osoby w wieku średnim widzą swoją aktywność w okresie starości, czy i w jaki sposób postrzegają konieczność rozwoju i uczenia się teraz i w przyszłości — to pytania, na które staram się odpowiedzieć w niniejszym artykule, kierując się danymi zebranymi podczas badań postaw wobec zjawiska starości oraz przygotowania do tego okresu życia wśród osób pomiędzy 40. a 60. rokiem życia.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Badania dotyczące postaw wobec starości oraz przygotowania do starości osób w wieku średnim zostały przeprowadzone w okresie od grudnia 2005 roku do marca 2006. Za granice wieku średniego przyjęto tu za D.J. Levinsonem (za: Miś, 2000, s. 54—56) 40. i 60. rok życia. Celem przeprowadzonych badań było uzyskanie obszernych informacji o postawach osób po 40. roku życia wobec zjawiska starości oraz obserwowanych u siebie i swoich najbliższych konsekwencjach procesu starzenia się, a także o zakresie i możliwościach przygotowania do starości tychże osób. W celu uzyskania tak wyszczególnionych informacji i opinii zastosowano metody ankiety oraz wywiadu, poza tym pomocniczo wykorzystano również skalowanie oraz analizę treści.

W próbie znalazło się w sumie 89 osób, w tym 76 badane za pomocą ankiety i 13, z którymi przeprowadzono wywiady. Odpowiedzi udzielało razem 56 kobiet i 33 mężczyzn pochodzących głównie z Krakowa, Tarnowa oraz okolic, w wieku pomiędzy 40. a 60. rokiem życia, w tym najliczniejszą grupę wiekową stanowiły osoby w przedziale wiekowym od 45 do 49 lat. Należy podkreślić już na początku niereprezentatywność próby, dobór odbywał się bowiem w sposób celowy oraz metodą kuli śnieżnej, dodatkowo grupa okazała się słabo zróżnicowana pod względem wykształcenia (blisko połowa respondentów legitymowała się ukończonymi studiami wyższymi). Nie można zatem uogólniać przedstawionych wyników i uznawać, że są charakterystyczne dla szerszych zbiorowości. Wszystkie stwierdzenia poniżej przedstawione odnoszą się jedynie do osób badanych.

Samorealizacja i edukacja w kontekście postrzegania starości przez osoby badane

Starość może być różnie postrzegana przez ludzi, zależnie od wielu uwarunkowań indywidualnych i społeczno-kulturowych, dlatego tytułem wstępu należałoby przyrzeć się, jak jest ona traktowana przez uczestników badań, jaka jej wizja jawi się przed ich oczami. Dla większości badanych starość jest po prostu fazą życia, kolejnym etapem do przejścia, który należy po prostu zaakceptować (66 osób), natomiast o wiele mniejsza liczba badanych wskazała na nią jako ponurą konieczność, której należy unikać tak długo jak tylko jest to możliwe (8 osób). W sposób najbardziej optymistyczny — jako radosny czas przede wszystkim odpoczynku i wreszcie swobody — ten okres widzi jedynie 6 osób, zaś najmniej z badanych sądzi, iż — ponieważ w żaden sposób nie da się cofnąć czasu — starość to etap życia, który należy przyjąć z rezygnacją. Typ odpowiedzi, bez względu na płeć badanych pozostaje ten sam, natomiast analizując dane ze względu na wiek, można zauważyć, iż nieco częściej zdecydowanie pozytywna postawa wobec starości przejawia się w dwóch ostatnich kategoriach wiekowych, zaś zdania wyrażające negatywne ustosunkowanie się nie zostały w ogóle wybrane w najstarszej grupie wiekowej. Co ciekawe, im wyższe wykształcenie, tym większe zróżnicowanie wyborów w danym przedziale. Określając zatem starość, większość respondentów wybiera odpowiedź wskazującą na neutralną, ale raczej o nachyleniu bardziej pozytywnym postawę wobec badanego zjawiska, nie widać natomiast w próbie przewagi — wydawało się dominującego sposobu widzenia tego okresu życia jako przerażającego i budzącego strach.

Ciekawe w tym kontekście może być przyjrzenie się próbom samodzielnego zdefiniowania starości przez osoby badane. Określenia konstruowane przez respondentów można bardzo ogólnie podzielić na trzy kategorie: neutralne, pozytywne i negatywne. Najwięcej definicji tego terminu, tworzonych przez osoby badane, zdaje się mieć oddźwięk neutralny, mniej jest określeń negatywnych, a najmniej pozytywnych. Co interesujące, wśród badanych kobiet następuje odwrócenie kolejności — podają one nieco więcej definicji o aprobującym niż pejoratywnym wydźwięku. Przyglądając się najbardziej reprezentatywnym próbom definiowania zjawiska starości, zaliczonych do pozytywnych — przykładowo, starość to: „czas odpoczynku, swobody, wychowywania wnuków” (KA04)¹, „czas, w któ-

¹ W artykule posługuję się skrótami, które oznaczają kody respondentów. I tak, pierwsza litera oznacza płeć (K — kobieta, M — mężczyzna), druga natomiast grupę wiekową: A — 40—44, B — 45—49, C — 50—54, D — 55—60; cyfra — odpowiada nu-

rym człowiek może realizować swoje pasje i zainteresowania” (KB03), „dojrzałość, mądrość życiowa, czas na wyciszenie zawodowe, ale także na aktywność, na siebie i swoich bliskich, czas na bycie bliżej drugiego człowieka” (KB12); można zauważyć, że pojawia się tutaj właśnie kwestia własnego rozwoju i realizacji własnych możliwości — a zatem także, w zawołowany sposób, kwestia edukacji. W określeniach o zabarwieniu neutralnym i negatywnym ten aspekt jest dużo mniej zauważalny.

Jakie miejsce zajmuje aktywność prowadząca do własnego rozwoju, w tym edukacja w planach i marzeniach osób badanych odnoszących się do okresu emerytalnego — odpowiedzi na to pytanie może dostarczać między innymi analiza wypowiedzi respondentów dotyczących wyobrażeń tychże na temat własnej starości. Trudno uporządkować tak bogaty, zindywidualizowany i zróżnicowany materiał w kilka zaledwie kategorii, ale, najogólniej rzecz biorąc, można wyróżnić w otrzymanych deklaracjach parę typów działań, w jakich widzą się respondenci w przyszłości. Wydzielić należałoby tutaj zatem, pamiętając jednak, że te kategorie nie są rozłączne, plany i marzenia związane z domem jako miejscem zamieszkania, z życiem rodzinnym, z rozwijaniem swoich zainteresowań i pasji, łączących się często z aktywnością umysłową, kulturalną oraz z aktywnością fizyczną, a także plany związane z działalnością charytatywną i społeczną, choć niekoniecznie zorganizowaną, oraz z utrzymywaniem bliskich relacji z posiadanymi już przyjaciółmi i poznawaniem nowych interesujących ludzi. Część osób zamierza w dalszym ciągu pracować, niektórzy zaś swoje wyobrażenia o własnej starości zawierają w słowach o spokojnym i „bezs stresowym” życiu oraz odpoczynku.

Najbardziej interesująca w kontekście problematyki artykułu wydaje się jedna z wyróżnionych kategorii, największa i najbardziej różnorodna, dotycząca rozwijania swoich pasji i zainteresowań w powiązaniu z szeroko rozumianą aktywnością umysłową, kulturalną oraz fizyczną. Zebrano wszelkie przejawy takich planowanych czy wymarzonych działań razem w jednej grupie, ponieważ często trudno je w sposób jednoznaczny rozdzielić. Można tu znaleźć zarówno wypowiedzi bardzo ogólne, stwierdzające pragnienie realizacji własnych zainteresowań i pasji czy bycia aktywnym, jak i bardzo szczegółowe, wymieniające dokładnie rodzaje aktywności, którymi respondenci chcieliby się zająć. Wśród planowanych zainteresowań i pasji, powiązanych z aktywnością umysłową i uczeniem się, osoby badane wymieniają: czytanie — aż 30 osób zaznaczyło, że w okresie starości chciałoby nadrobić swoje zaległości w zakresie lektury; fotografowanie oraz różnego rodzaju naukę i doskonalenie własnych

merowi ankiety. Skróty typu np. W1 dotyczą wywiadów i ich kolejności. Ankiety i wywiady znajdują się w moim archiwum.

umiejętności, przykładowo: gotowania potraw kuchni włoskiej; naukę języków angielskiego i włoskiego, użytkowania komputerów, malowania, tańca, śpiewu, gry w szachy oraz brydża. Zaledwie 2 osoby podkreśliły, iż chcą uczestniczyć w zajęciach uniwersytetu trzeciego wieku. Dodatkowo, w powiązaniu z aktywnością kulturalną, wśród wypowiedzi respondentów można zobaczyć takie formy samorealizacji, jak: uczestnictwo w imprezach kulturalnych oraz w różnego rodzaju zajęciach kulturalno-oświatowych, częstsze chodzenie do kina i do teatru, na koncerty, próby pisarskie. Zatem edukacja i rozwój zajmują w wypadku większości badanych bardzo ważne miejsce w wizji własnej starości, co ciekawe — takie plany wyrażają głównie badane kobiety o wykształceniu co najmniej średnim.

Najczęściej wymieniane zainteresowania czy plany powiązane z aktywnością fizyczną to spacerowanie, chodzenie na grzyby, ogólnie rzecz biorąc — aktywny wypoczynek oraz uprawianie przeróżnych rodzajów sportów (np.: narciarstwo, pływanie, jeżdżenie na rowerze, chodzenie po górach, siatkówka, taniec, joga i tai-chi, wędkarstwo). Na styku tych wszystkich wymienionych tu aktywności znajduje się rzecz ważna dla bardzo wielu osób badanych, dla niektórych jako pewna przyszłość, dla innych jako mało osiągalne marzenie: zwiedzanie, podróżowanie uczestniczenie w różnego rodzaju wycieczkach. Od tych po najbliższej okolicy, przez takie, które pozwolą poznać całą Polskę, po zagraniczne, dające możliwość poznania wielu nowych miejsc na całym świecie. Zatem niewątpliwie można zauważyć w tej kategorii składającej się na wizję własnej starości pewne elementy wskazujące na zauważaną przez respondentów potrzebę własnego rozwoju, dalszej nauki (choćby rzadziej zinstytucjonalizowanej) oraz dążenia do samorealizacji.

Do działań pozwalających realizować własne potrzeby oraz wykorzystywać i rozwijać swoje zdolności oraz umiejętności, które zostały przedstawione jako plany czy marzenia badanych osób w wieku średnim, dotyczące już nie tak odległej przyszłości, należą również chęci uczestnictwa albo kontynuacji działalności społecznej i charytatywnej. Można dla przykładu przytoczyć parę wypowiedzi: „pomagać tym, którzy potrzebują pomocy” (KB13), „angażować się społecznie i pomagać innym”, ale ta kategoria zachowań pozwalających na samorealizację nie była często wymieniana. Co ciekawe, wypowiedzi świadczące o tego rodzaju planach, zamierzeniach i chęciach wśród osób badanych pojawiały się najczęściej u respondentów pomiędzy 40. a 49. rokiem życia niż w wyższych przedziałach wiekowych, także wśród osób o zróżnicowanym wykształceniu.

Część z badanych pragnie rozwijać się dalej poprzez dalszy kontakt z własnym zawodem i dalszą pracę, nawet w wieku podeszłym — chociażby na pół etatu. Niektórzy z respondentów uważali, że praca będzie dla

nich po prostu koniecznością życiową, ale większość podkreślała, że chce i będzie pracować (jeśli to oczywiście będzie możliwe), ponieważ po prostu lubi wykonywany zawód i trudno byłoby się im od razu z nim definitywnie rozstać. Co ciekawe, wśród kobiet w najstarszej grupie wiekowej nie było takich, które deklarowałyby chęć dalszej pracy. Natomiast w wypadku mężczyzn chęć pracy wyrażały tylko osoby, które ukończyły co najmniej 55. rok życia. Kolejnym interesującym faktem jest to, że — jeśli chodzi o niższe kategorie wiekowe — to kobiety częściej wyrażają chęć kontynuowania pracy, a nie mężczyźni. Z drugiej strony, dla innej części uczestników badań starość jest przede wszystkim czasem odpoczynku. Z tym łączą się plany — wyrażane przez część osób badanych — spokojnego, pozbawionego stresów życia na emeryturze. Wydaje się, że dla części badanych, wcale nie tak małej, sposobem samorealizacji jest również praca na działce.

Druga natomiast co do wielkości grupa respondentów zamierza poświęcić swój czas wolny przede wszystkim rodzinie. Można założyć, że przynajmniej u części z tych osób wynika to także z potrzeb własnych i jest formą samorealizacji, chociaż nie wolno zapominać, że motywacją takich działań może być również przykładowo rezultatem niekorzystnej sytuacji dzieci i/lub głęboko zinternalizowanego poczuciem obowiązku wobec nich. Oczywiście, wśród badanych nawet duża grupa (19 osób na liczącą 89 osób próbę), która zadeklarowała brak jakichkolwiek planów czy wizji, udzielając odpowiedzi na kolejne pytanie, jednak jakieś wyobrażenia o własnej starości ma — zapewne badani nie chcieli odpowiadać na postawione w sposób otwarty pytanie.

Dążenie do samorealizacji i własnego rozwoju oraz rolę edukacji można również zobaczyć, analizując wypowiedzi dotyczące sposobów pomagających według respondentów przygotować się do starości. Zatem, obok takich metod przygotowania się do ostatniej fazy życia, jak: zabezpieczenie finansowe, dbanie o zdrowie, zawieranie i utrzymywanie wielu kontaktów towarzyskich oraz dbałość o odpowiednie kontakty rodzinne, osoby badane wymieniają również takie sposoby, jak wszelką aktywność umysłową oraz towarzyską, a także konieczność zdobywania wiedzy o tymże okresie życia, zalecając przy tym wiele bezpośrednich kontaktów i rozmów z ludźmi starszymi, co ma — według badanych — pomóc zrozumieć zarówno innych, jak i siebie. Podkreśla się tu wagę znalezienia sobie obszernego kręgu zainteresowań wykraczających poza pracę zawodową, realizowania swoich pasji życiowych oraz utrzymywania wielu kontaktów z innymi ludźmi. Nacisk kładzie się również na psychiczne procesy zachodzące w każdym człowieku, dla przygotowania się do starości część respondentów uważa za konieczne zaakceptowanie własnego starzenia się oraz nastawienie na radosne przeżywanie tego okresu, a można tego dokonać, stosując także takie metody jak wypracowanie

w sobie odpowiednich — według respondentów — cech charakteru jak optymizm, pogoda ducha oraz otwartość i wrażliwość na świat i innych ludzi. Zatem i tutaj, w tak widzianych przez respondentów koniecznościach dla dobrego przeżywania swojej starości, dopatrzeć można się deklaracji prób wychodzenia poza własne ograniczenia i rozwijanie siebie samego oraz własnej osobowości ku wyznaczonym celom. Wydaje się więc, że samorealizacja i rozwój zajmują, według respondentów, ważne miejsce w sposobach przygotowania się do i przeżywania starości. Edukacja zinstytucjonalizowana jednak jako sposób przygotowania i funkcjonowania w ostatniej fazie ludzkiego życia jest jednak rzadko dostrzegana przez osoby badane.

Tabela 1

Wyrażane chęci spędzania czasu w okresie starości

Odpowiedź	Liczba wyborów						Razem
	płeć		wiek				
	kobiety	męż- czyźni	40—44	45—49	50—54	55—60	
Aktywnie spędzać czas wolny	40	21	5	21	20	15	61
Podróżować i zwiedzać świat	41	19	7	22	17	14	60
Rozwijać pasje, na które wcze- śniej nie ma czasu	38	19	6	19	18	14	57
Utrzymywać wiele kontaktów z różnymi ludźmi	38	19	6	22	17	12	57
Poświęcać czas wnukom	36	20	6	20	15	15	56
Pomagać tym, którzy potrzebu- ją pomocy	36	14	5	18	16	11	50
Rozwijać nowe zainteresowania	33	11	6	17	12	9	44
Uczyć się, poszerzać horyzonty	23	10	4	12	12	5	33
Uprawiać sport	19	8	4	10	11	2	27
Działać w organizacjach i insty- tucjach	15	7	1	9	7	5	22
Pracować zawodowo	15	5	1	7	8	4	20

Warto tu również poświęcić uwagę — w kontekście metod przygotowujących do starości, a wśród nich takich, które zakładają samorealizację — wynikom uzyskanym podczas próby ustalania zakresu czynności przygotowujących do godnego przeżycia starości, jakie chciałyby w tym okresie wykonywać osoby badane. Dokładne dane przedstawia tabela 1.

Okazuje się, że najbardziej pożądaną formą samorealizacji jest aktywne spędzanie wolnego czasu, a drugą z kolei — podróżowanie i zwie-

dzanie świata. Aktywność wiążąca się z edukacją, oprócz trzeciego z kolei rozwijania pasji, na które do tej pory nie miało się czasu, znajdują się raczej w drugiej połowie preferowanych zachowań — rozwijanie nowych zainteresowań oraz bezpośrednio nazwane uczenie się i poszerzanie horyzontów. Ale patrząc na to z drugiej strony, to bezpośrednie nawiązanie do aktywności edukacyjnej w przyszłości zostało wybrane przez niemal połowę ankietowanych respondentów, zatem chociaż preferują badani inne czynności prowadzące do samorealizacji, to jednak bardzo dużo osób z próby chciałoby uczyć się w okresie starości. Co ciekawe i warte podkreślenia, kobiety zdają się mieć bogatsze i bardziej powiązane z aktywnością plany niż mężczyźni, jednak może to wynikać z przewagi wykształcenia wyższego kobiet w porównaniu z dominacją u badanych mężczyzn wykształcenia na poziomie zawodowym. Równie interesujący jest fakt, iż najmniej sposobów samorealizacji oraz możliwości edukacji w okresie starości widzą osoby w przedziale wiekowym pomiędzy 55. a 60. rokiem życia. Narzuca się tu pytanie, czy widzą oni przed sobą mniej możliwości z powodu obiektywnych czy zewnętrznych ograniczeń związanych z czynnikami makrospołecznymi, czy może internalizacja wartości własnego rozwoju i samorealizacji, także za pomocą edukacji, nie jest aż daleko posunięta jak w wypadku młodszych badanych.

O faktycznej realizacji osobistych potrzeb w okresie starości może decydować nie tylko ich odczuwanie i chęć urzeczywistniania, ale także pewne przyzwyczajenie czy nawyk ich wypełniania, przejawiające się z chociażby częściowego dążenia do ich zaspokojenia już w okresach wcześniejszych. Dlatego warto przyjrzeć się, jakie miejsce wśród aktywności przygotowujących do starości podejmowanych przez respondentów w chwili badania zajmują czynności związane z samorealizacją i edukacją. Jak można zauważyć, analizując tabelę 2, aktywności związane z samorealizacją i edukacją nie znajdują się tu bardzo wysoko. Dopiero jako piątą z kolei pojawia się posiadanie i pielęgnowanie hobby, a na ósmej pozycji można odnaleźć samodzielne uczenie się w ramach różnych interesujących respondenta dziedzin, na dziesiątym zaś — doskonalenie się w posiadanym zawodzie. Dopiero na ostatnim, czternastym, miejscu znajduje się kształcenie się w różnorodnych instytucjach — taką aktywność zadeklarowało w chwili badania jedynie 7 osób. Własny rozwój powiązany z szeroko pojętą edukacją jest, chociaż mniej ważną i traktowaną bardziej jako rzecz indywidualną oraz rzadziej realizowaną przez aktywność instytucjonalną, to jednak wyraźną wśród badanych kategorią aktualnych zachowań. Być może wynika to z nieufnego na razie podejścia do instytucji składających różne propozycje edukacyjne i szkoleniowe osobom dorosłym lub z niechęci do takiej formy rozwijania się.

Tabela 2

**Czynności przygotowujące do starości wykonywane
w czasie badania przez respondentów**

Odpowiedź	Liczba wyborów						Razem
	płeć		wiek				
	kobiety	męż- czyźni	40—44	45—49	50—54	55—60	
Utrzymywanie dobrych kontaktów z rodziną	40	24	7	25	19	13	64
Staranie się w miarę możliwości oszczędzać	26	21	6	14	14	13	47
Optymistyczne myślenie o teraźniejszości i przyszłości	31	16	6	16	14	11	47
Utrzymywanie kontaktów towarzyskich z wieloma ludźmi	31	13	5	16	15	8	44
Posiadanie i pielęgnowanie hobby	27	13	4	12	15	9	40
Częste spacerowanie	24	13	4	16	10	7	37
Systematyczne robienie badań lekarskich	26	9	2	13	11	9	35
Kształcenie się samodzielnie w dziedzinach interesujących	21	11	6	7	13	6	32
Dbanie o zdrową dietę	22	9	4	11	9	7	31
Dokształcanie się w swoim zawodzie	21	9	3	11	12	4	30
Brak nadwagi	19	10	3	9	11	6	29
Regularne uprawianie sportu	12	7	3	4	11	1	19
Posiadanie dodatkowego zawodu	6	9	2	3	9	1	15
Kształcenie się w różnego rodzaju instytucjach w dziedzinach interesujących	4	3	2	2	2	1	7

Bardzo interesujący wydaje się wniosek, do którego można dojść, analizując otrzymane wyniki, iż obraz badanych kobiet lepiej wygląda w sferze deklaracji niż rzeczywistych działań. Choć respondentki częściej deklarują chęć bardziej aktywnego życia w okresie starości, to jednocześnie wydaje się, że mniej robią w kierunku urzeczywistnienia swoich bogatych planów niż mężczyźni, którzy mówią częściej o małej liczbie planów, ale wydaje się na podstawie opisywanego pytania, że bardziej konsekwentnie do nich dążą. Co do kategorii wiekowych, to — rozważając proporcje — można zaryzykować wniosek, że grupa najmłodszych

osób badanych, a więc pomiędzy 40. a 44. rokiem życia, wydaje się globalnie najlepiej (czy może najbardziej wszechstronnie) w chwili badania przygotowywać do starości, chociaż nie dotyczy to każdego z rozważanych tutaj aspektów. Może to jednak wynikać z małej liczby osób badanych w tym wieku. Najstarsza kategoria natomiast, gdzie wiek waha się od 55. do 60. roku życia, wydaje się względnie najgorzej (biorąc pod uwagę liczbę podejmowanych czynności) przygotowana. Nie dziwi również fakt, że osoby mogące pochwalić się dyplomem szkoły wyższej uzyskały najwyższą liczbę wyborów czynności prowadzących do przygotowania się do starości — wydaje się więc, że one są najlepiej przygotowane w chwili obecnej do ostatniej fazy życia człowieka. Potwierdza to także najwyższa ich liczba w grupie osób deklarujących świadome podejmowanie działań z myślą o własnej starości.

Ogólnie mówiąc, stosunek do starości i starzenia się podlegał zmianie w ciągu wieków wraz z ewolucją sytuacji historycznej i w zależności od uwarunkowań kulturowych. Coraz to inne wymagania, zadania, oczekiwania i możliwości stawiano przed osobami starszymi oraz zbliżającymi się do tego wieku (zob. Minos, 1995; Bois, 1996). W odmienny też sposób przygotowywano się do starości, chociaż wydaje się, że zawsze było i pozostanie ważne stwierdzenie wypowiedziane przez jednego z respondentów w wywiadzie: „każdy dzień, każda godzina, miesiąc, rok nas do tego przygotowuje...”. Niewątpliwie osoby badane oraz niebadane widzą obraz własnej starości poprzez pryzmat czasów współczesnych i cenionych przez nie wartości oraz preferowanych środków i sposobów rozwoju własnego „ja” i samorealizacji. Biorąc pod uwagę przedstawione wyniki, wydaje się, że przynajmniej na poziomie deklaracji respondenci chcą się rozwijać, także między innymi przez naukę. Wizję starości mają pełną marzeń i planów, zapewne dla jednych bardziej, dla innych mniej możliwych do zrealizowania. Co ważne, można wysnuć wniosek, że starość dla większości badanych jest rzeczywiście okresem życia, który — według wyobrażeń — pozwoli im wreszcie na pełne bycie sobą, wyrażanie i spełnianie swoich potrzeb, co w chwili obecnej muszą ograniczać ze względu na brak czasu i natłok obowiązków. Edukacja, dziś niedoceniania w tym aspekcie, ma tu przed sobą ogromne wyzwanie.

Bibliografia

- Bois J-P., 1996: *Historia starości: od czasów Montaigne'a do pierwszych emerytur*. Przeł. K. Marczevska. Warszawa.
- Czerniawska O., 1998: *Style życia ludzi starych*. W: *Style życia w starości*. Red. O. Czerniawska. Łódź.
- Czerniawska O., 2000: *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*. Łódź.
- Delors J., red., 1998: *Edukacja — jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Przeł. W. Rabczuk. Warszawa.
- Kamiński A., 1974: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa.
- Minos G., 1995: *Historia starości: od antyku do renesansu*. Przeł. K. Marczevska. Warszawa.
- Miś L., 2000: *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*. W: *Duchowy rozwój człowieka*. Red. P. Socha. Kraków.
- Orzechowska G., 1999: *Aktualne problemy gerontologii społecznej*. Olsztyn.
- Pietrasiński Z., 1990: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa.
- Polski Komitet ds. UNESCO, 2009: *Edukacja dla wszystkich*. Dostępne w Internecie: <http://www.unesco.pl/dzialalnosc/edukacja/edukacja-dla-wszystkich> [data dostępu: 15.07.]
- Sękowska M., 2000: *Neopsychoanalityczna koncepcja rozwoju psychospołecznego człowieka Erika H. Eriksona*. W: *Duchowy rozwój człowieka*. Red. P. Socha. Kraków.
- Zawadzka A., 1995: *Uwarunkowania wychowania do czasu wolnego w rodzinie i środowisku lokalnym ludzi III wieku*. „Edukacja Dorosłych”, nr 2.



Seniorzy w społeczeństwie wiedzy



ZOFIA SZAROTA

Seniorzy w przestrzeni kulturalno-edukacyjnej społeczeństwa wiedzy

Seniors in the cultural-educational space of the knowledge society

Abstract: The aim of presented considerations is to show the potential of social capital which exists in the older persons' generation. The author introduces the areas of seniors' intellectual activity and emphasizes that society should let older people create their own life space in dimension of cognitive, cultural and social activity. The author introduces the practical solutions of idea of permanent education in gerontology perspective and characterizes the institutions of formal and informal education taking social programmes for old age re-integration into consideration.

Key words: Old age, activation, social and educational activity, social re-integration of old age.

Celem prezentowanych rozważań jest ukazanie potencjału kapitału społecznego, jaki stanowi generacja osób w podeszłym wieku, poprzez przedstawienie obszarów intelektualnej aktywności seniorów i zwrócenie uwagi na konieczność włączenia osób starszych w kreację własnej przestrzeni życiowej w wymiarze aktywności poznawczej, kulturalnej i społecznej.

Przedstawiono praktyczne rozwiązania idei edukacji permanentnej w perspektywie gerontologicznej, charakteryzując instytucje edukacji formalnej — kształcenie w pionie, pozaformalnej — w poziomie i nieformalnej — kształcenie w głąb, przy uwzględnieniu środowiskowych programów „dobrej starości”, społecznej reintegracji starości.

Rys socjodemograficzny pokolenia „60+”

Znaczna i coraz bardziej znacząca zbiorowość społeczna, jaką są osoby starsze, czyli 17,4% osób w wieku 60 lat i więcej oraz 14,3% osób w wieku 65 i więcej lat w generalnej populacji Polaków (ONZ, 2007, s. 62—63; *Mały Rocznik Statystyczny*, tabl. 4 (64), s. 116), kreuje nowe jakościowo obszary analiz naukowych i wyznacza zadania polityce społecznej oraz kulturalno-edukacyjnej. Wśród nich szczególnego znaczenia nabierają te, które determinują kompetencje obywatelskie i cywilizacyjne.

Charakterystyka socjodemograficzna „pokolenia 60+” (por.: Kluźowa, Slany, 2004, s. 113), wskazując na specyficzne, istotne dla organizatorów życia społecznego dane, dowodzi, iż najstarsi Polacy są grupą o szczególnych cechach: silnym sfeminizowaniu¹, wyraźnie wyodrębniającej się subpopulacji „starych starych”, czyli osób po 75. roku życia. Są to osoby o dostrzegalnej niepełnosprawności i z zespołami geriatrycznymi², prowadzące gospodarstwa jednoosobowe³ o niedostatecznym komforcie, ze skromnymi zasobami finansowymi⁴ (*Warunki życia ludności Polski*,

¹ W generalnej populacji „60+” odsetek mężczyzn wynosi 14,2%, a kobiet — 22,3%.

² Zespół geriatryczny oznacza wielochorobowość. Spośród blisko 5,5-milionowej populacji osób niepełnosprawnych w Polsce 47,9% stanowią osoby w wieku 60 lat i powyżej.

³ Odsetek gospodarstw tworzonych przez emerytów stanowi 24,2% ogólnej liczby gospodarstw domowych w Polsce. W miastach co trzeci senior mieszka sam, a na wsi, gdzie tradycje rodzinne są silniejsze, co drugi.

⁴ Najliczniejsza grupa, 55% ogółu, wypracowała emeryturę mieszczącą się w przedziale od 800,1 zł do 1400 zł, są jednak osoby o świadczeniach powyżej 1400,1 zł — 28,3% (w tym 5% grupa o dochodach powyżej 2400,1 zł) i 16,7% grupa o dochodach poniżej 800 zł.

s. 106). Generację tę cechuje niski wskaźnik skolaryzacji i wysoki stopień bezradności technologicznej związanej z cywilizacją postmodernistyczną.

Tabela 1

Wykształcenie osób starszych w 2002 r. (w %)

Badani	Wykształcenie					
	wyższe	policealne i średnie	zasadnicze zawodowe	podstawowe	niepełne podstawowe i bez wykształcenia	nieustalone
Ogółem	7,6	20,8	12,15	48,35	9,25	1,85
— mężczyźni	10,2	20,8	17,7	42,9	6,7	1,7
— kobiety	5,0	20,8	6,6	53,8	11,8	2,0
Miasta	11,5	32,1	14,2	33,1	2,7	2,6
— mężczyźni	15,5	29,2	20,2	20,9	2,7	2,3
— kobiety	7,4	30,5	8,2	45,3	2,7	2,9
Wieś	1,9	7,3	9,1	64,6	16,8	0,55
— mężczyźni	2,4	8,3	14,0	62,1	12,7	0,5
— kobiety	1,3	6,2	4,10	67,0	20,8	0,6

Źródło: Kluzowa, Slany, 2004, s. 113.

Dane Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku wskazują, że wyższe wykształcenie posiadało 7,6% spośród ogółu osób po 60. roku życia (mężczyźni dwukrotnie częściej niż kobiety), sumując dane dotyczące kategorii: wykształcenie podstawowe i brak wykształcenia otrzymujemy ponad 57% (wykształceniem podstawowym legitymowało się 48,35%, niepełnym podstawowym i brakiem wykształcenia — 9,25%). Uderzająca jest dysproporcja pomiędzy mieszkańcami miast i wsi w zakresie wykształcenia podstawowego, podstawowego nieukończonego i bez wykształcenia szkolnego. Mieszkańcy wsi są zdecydowanie gorzej wykształceni niż ich miejscy rówieśnicy — w tej grupie łącznie kategorie wykształcenia podstawowe (64,6%) i bez wykształcenia (16,8%) dotyczą ponad 81% ogółu. W warunkach nowoczesnego społeczeństwa stwarza to bardzo poważną barierę w przystosowaniu się do życia w realiach, jakie niesie rozwój cywilizacji.

Znacząca różnica widoczna jest również w poziomie wykształcenia kobiet i mężczyzn. Ci drudzy ponad dwukrotnie częściej legitymują się wykształceniem zasadniczym zawodowym, na wsi — ponad trzykrotnie. Mężczyźni częściej niż kobiety posiadają dyplomy wyższych uczelni, jest to efekt rozpowszechnionej kilkadziesiąt lat temu opinii, że dla dziewczynek wystarczający jest elementarny poziom edukacji. Starsze wiejskie kobiety reprezentują więc dramatycznie niski poziom wykształcenia.

W perspektywie nadchodzących dziesięcioleci zmieni się wskaźnik skolaryzacji osób starszych, na korzyść kobiet z pokolenia *baby boom*, które masowo podjęły edukację ponadpodstawową i obecnie górują nad mężczyznami jakością wykształcenia. Podstawę tego twierdzenia stanowią dane demograficzne dotyczące jakości wykształcenia Polaków w wieku ponad 13 lat w 2005 roku: bez wykształcenia — 2,5%, podstawowe i gimnazjalne — 27,15%, zasadnicze zawodowe — 23,7%, policealne i średnie — 32,95%. Wyższe wykształcenie w 2005 roku było udziałem 14,2% ogółu dorosłych Polaków. Aktualnie Polki są lepiej wykształcone od Polaków — dyplom uczelni posiada 16% ogółu kobiet, co ósmy mężczyzna; wyższa jakość kwalifikacji dotyczy także kobiet wiejskich: na poziomie wyższym 6,9% kobiet wobec 5% mężczyzn, policealnym — odpowiednio 27% wobec 22%. Wskaźniki charakteryzujące najniższy poziom wykształcenia kształtują się niekorzystnie dla kobiet: podstawowe odpowiednio: 32,8% wobec 27,6% oraz bez wykształcenia: 5,9% wobec 2,3% mężczyzn (*Mały Rocznik Statystyczny*, tabl. 6 (66), s. 118).

Według *Prognozy Ludności na lata 2003—2030* (s. 7), przez następne 20 lat liczba ludności w wieku poprodukcyjnym będzie rosnąć: z 6,02 mln w 2007 roku do — jak się prognozuje — 9,6 mln w 2030 roku. Wzrośnie obciążenie ekonomiczne. Zwiększenie udziału ludzi starych w strukturze społecznej będzie miało wpływ na system świadczeń pomocy społecznej, ale też na rynek dóbr i usług zaspokajających potrzeby tej grupy ludzi. Wedle prognozy, zwiększy się popyt na usługi medyczne i farmaceutyki oraz sferę usług dotyczących czasu wolnego oraz korzystania z wysokich technologii. Skutkiem równoległym będzie wzrost potrzeb oświatowych społeczeństwa w zakresie wiedzy gerontologicznej i z zakresu pracy socjalnej z seniorami.

Instytucje wsparcia intelektualnego, kulturalnego i normalizacji społecznej

Każda starsza osoba, z racji posiadania obywatelstwa danego państwa, ma prawo do usług i świadczeń instytucji powszechnie dostępnych, możliwość zagospodarowywania i użytkowania przestrzeni publicznej we wszystkich sferach życia, prawo do edukacji. Obowiązkiem zaś państwa jest tworzenie warunków optymalizujących możliwości korzystania z instytucji edukacji całonocnej i upowszechniania oświaty oraz kultury.

Kształcenie ustawiczne jest propozycją edukacji obejmującej nieprzerwany bieg życia jednostki w jej wielorakich powiązaniach z różnymi wspólnotami. Nie ogranicza się do wybranego okresu życia ani nie preferuje żadnych instytucji, odnajduje natomiast sojuszników i realizatorów w różnych obszarach rzeczywistości, różnych instytucjach, różnych odmianach ludzkiej aktywności.

Z uwagi na specyfikę podeszłego wieku powołano nowe lub podjęto wysiłek modernizacji i wzmocnienia istniejących instytucji, działających w intencji zaspokajania istotnych potrzeb starszego i najstarszego pokolenia. Funkcjonują one w koncentrycznie ujętych wymiarach przestrzeni życiowej, poczynszyszy od środowiska domowego, rodzinnego, poprzez społeczność sąsiedzką, wyznaniową, wyspecjalizowane instytucje środowiska lokalnego i okolicznego (urzędy i placówki, np. ośrodek zdrowia, ośrodek pomocy społecznej, dzienny dom pomocy społecznej), stowarzyszenia i kluby, po lokalne i regionalne organizacje seniorskie i prosenioralne, organizacje samopomocowe, instytucje edukacyjne, kulturalne, a nawet rynek pracy⁵. Ich zadaniem jest optymalizacja warunków życia osób starszych poprzez dbałość o wysoką jakość życia, podniesienie wskaźnika samooceny, pomoc w zaspokajaniu depriwowanych potrzeb, stwarzanie pól aktywności społecznej, kulturalnej, edukacyjnej, dążenie do normalizacji (inkluzyj) jednostek i grup zagrożonych marginalizacją społeczną, inicjowanie projektów służących zachęcaniu osób starszych do większej i stałej obecności w życiu publicznym.

Niezwykle ważną rolę w ułatwianiu adaptacji osób starszych do warunków życia zbiorowego odgrywają instytucje, które udzielają wsparcia intelektualnego.

⁵ Do późnej starości pracują rolnicy (Tryfan, 2006), podobnie osoby wykonujące wolne zawody, naukowcy. Zaprzeszanie pracy zawodowej związane z przejściem na emeryturę jest znaczącym etapem w życiu człowieka. W Polsce jedynie 1,7% osób w wieku emerytalnym jest aktywnych zawodowo. Przyczyną zaprzestania pracy zawodowej najczęściej jest osiągnięcie wieku emerytalnego i zły stan zdrowia. Przejście na emeryturę wiąże się ze zniknięciem szeregu obowiązków i rytuałów wypełniających codzienność. Często rodzi poczucie pustki, którą trudno jest wypełnić. Stąd ogromne znaczenie edukacji osób dorosłych w zakresie możliwości podjęcia zastępczych czynności zawodowych (jak choćby kontynuacja pracy w niepełnym wymiarze godzin) lub zajęć o charakterze hobbystycznym (Halicka, Halicki, 2002).

⁶ Chowanna...

Kształcenie systematyczne (formalne i pozaformalne)⁶

Grupa posłów na Sejm RP 15 listopada 2006 roku postulowała zmianę w *Prawie o szkolnictwie wyższym* (Dz.U., Nr 164, poz. 1965). Starania podjęto, by wprowadzić zapis: „1) w art. 2 ust. 1 dodaje się pkt. 34 w brzmieniu: 34) uniwersytet trzeciego wieku — kształcenie nieformalne w formie zajęć przeznaczonych dla osób, które ukończyły: 60 lat — kobiety i 65 lat — mężczyźni. 2) art. 8 otrzymuje brzmienie: Art. 8.1. W uczelni mogą być prowadzone studia, studia doktoranckie, studia podyplomowe, kursy dokształcające oraz uniwersytety trzeciego wieku”. Projektowi towarzyszył obszerny komentarz, uzasadniający potrzebę włączenia UTW w obszar kształcenia akademickiego przemianami socjodemograficznymi starzejącego się społeczeństwa. Propozycji nowej ustawy nie przyjęto (http://orka.sejm.gov.pl/proc5.nsf/projekty/1402_p.htm).

Bez względu na powyższy fakt w Polsce działało w roku akademickim 2007/2008 niemal 200 uniwersytetów trzeciego wieku (plus filie zagraniczne, np. na Białorusi)⁷. Ich liczba lawinowo wzrasta. Pierwszy w Polsce UTW powstał przy Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego w Warszawie w 1975 roku — działa nieprzerwanie do dziś. Geneza społecznego ruchu uniwersytetów trzeciego wieku jest powszechnie znana, nie ma potrzeby jej przedstawiania⁸.

Założycielami i podmiotami prowadzącymi są, obok organizatorów najstarszych, czyli uczelni wyższych i najpowszechniejszych, a więc organizacji pozarządowych — stowarzyszeń „uniwersytet trzeciego wieku”, instytucje i ośrodki upowszechniania edukacji, kultury i sztuki (biblioteki wojewódzkie, powiatowe, miejskie i gminne ośrodki i domy kultury), fundacje i organizacje pożytku publicznego, centra kształcenia ustawicznego, ośrodki pomocy społecznej, domy pomocy społecznej. W ostatnich latach do procesu edukacji starszego pokolenia włączyły się więc samorządy terytorialne i przede wszystkim sektor pozarządowy. Wśród organizatorów jednostkowo występują: Polski Związek Emerytów, Rencistów i Inwalidów (Włodawa UTW), dystrybutor usług teleinformatycznych

⁶ Typologia według koncepcji R. Kidda (por. Pólturzycki, 2005, s. 16).

⁷ Źródłem danych była wyszukiwarka Google — zapytanie „edukacja seniorów” oraz „UTW”; kolejnym źródłem był portal Program w „Uniwersytety Trzeciego Wieku” Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności http://www.utw.pl/linki_utw.php, a także strony internetowe poszczególnych instytucji i placówek.

⁸ Pierre Vellas, Tuluza — 1973 rok, Halina Szwarec, Warszawa — 1975 rok.

prowadzący innowacyjną ze względu na adresatów programu edukację do i w cyberprzestrzeni — Akademia e-Seniora. Absolutną nowością jest Akademia Trzeciego Wieku Polskiego Związku Niewidomych (okręg mazowiecki), która rekrutację członków prowadziła w drugiej połowie 2007 roku (<http://pzn-mazowsze.org.pl/atw.html>).

Placówki posługują się kilkoma nazwami — tradycyjną: Uniwersytet Trzeciego Wieku, ale też występują: Akademia Złotego Wieku, Akademia Pełni Życia, Akademia Trzeciego Wieku, Akademia Sztuki Trzeciego Wieku oraz Uniwersytet Złotego Wieku, Uniwersytet Otwarty, Uniwersytet Każdego Wieku, Uniwersytet Otwarty Trzeciego Wieku. Część z nich jest zrzeszona w Międzynarodowej Federacji UTW (AIUTA), część posiada osobowość prawną (towarzystwa UTW), pozostałe funkcjonują przy podmiotach prowadzących. Niektóre umieją znakomicie pozyskiwać fundusze — w tym także unijne — na statutową działalność, podejmują współpracę w ramach programu Grundtvig (<http://www.grundtvig.org.pl/>).

UTW to oferta dla osób będących na emeryturze (lub rencie), organizatorzy raczej nie przestrzegają wymogu ukończenia 60 czy 65 lat. Słuchaczami są zarówno osoby po 40. roku życia, jak i 80-latkowie⁹. Wśród słuchaczy zdecydowanie przeważają kobiety. Są UTW ogromne, zrzeszające po kilkaset osób na poszczególnych rocznikach, są i kameralne, kilkudziesięcioosobowe.

Organizacja pracy dydaktycznej przyjmuje na ogół jedną z dwóch postaci: systematycznego, rozpisanego na roczniki i semestry roku akademickiego, udziału w proponowanych zajęciach przyjmujących wielorakie formy dydaktyczne, z obowiązkiem zgłaszania absencji i honorowym dyplomem (można założyć, że jest to nurt intensywny oddziaływań geragogicznych, minimum oczekiwań przy rekrutacji stanowi matura) oraz otwartej formuły spotkań (nurt ekstensywny, otwarty). Taką postać przyjmują szkoły/universytety letnie, akademie, niektóre UTW przy ośrodkach kultury i w małych miejscowościach.

Większość z UTW pracuje zgodnie z założeniami pierwszego nurtu. Ta różnorodność jest zaletą, nie uda się zamknąć UTW w jednej obowiązującej regule organizacyjnej, jest to przyczyna ciągłej ewolucji zakresu i form działania, źródło innowacji programowych i metodycznych.

Cele działalności koncentrują się wokół profilaktyki gerontologicznej podejmowanej w celu pomyślnego starzenia się, upowszechniania wzorów aktywnej starości, włączania słuchaczy w nurt życia społeczności lokalnych i w struktury społeczeństwa obywatelskiego, popularyzacji nauki

⁹ W UTW w Chrzanowie najmłodsza słuchaczka (rencistka) ma 32 lata, najstarsza — 82 lata.

i techniki. Ważnym zadaniem jest wzmacnianie aktywności intelektualnej, poznawczej oraz fizycznej. Spore znaczenie ma zagospodarowywanie aktywności związanej z wolontariatem podejmowanym przez osoby starsze. Dużą rangę mają starania o przełamanie niechęci osób starszych do nowych technologii, jak np. kursy obsługi komputera. Najistotniejszym celem działalności wydaje się jednak podniesienie poziomu samooceny pokolenia trzeciego wieku, ich społeczna reintegracja dokonująca się poprzez uczestnictwo w zajęciach i tworzenie elitarnej uniwersyteckiej społeczności.

Treści spotkań koncentrują się wokół przeróżnych i wielu dziedzin wiedzy oraz nauki, życia społecznego, profilaktyki zdrowotnej, postępu technologicznego, sztuki. Spośród nauk humanistycznych wyróżnić należy kulturoznawstwo, wiedzę o: literaturze, filmie, teatrze, muzyce, historię, historię sztuki, etnografię, historię środowisk lokalnych, tradycję i kulturę ludową, wiedzę o krajach i religiach świata. Seniorzy uczą się języków obcych (w tym esperanto, języka norweskiego i oczywiście najczęściej — języka angielskiego, języka niemieckiego, francuskiego, włoskiego, hiszpańskiego — także podczas intensywnych wyjazdowych kursów językowych, czasem zagranicznych). Prowadzą kroniki, opisują historię swych małych ojczyzn, biografie i autobiografie, tworzą prozę i poezję, piszą wspomnienia, pamiętniki, reportaże, eseje, scenariusze małych form teatralnych. Seniorzy chętnie analizują wybrane kwestie obowiązującego prawa. Interesują ich wątki psychologiczne. Chętnie biorą udział w zajęciach z zakresu medycyny, nie tylko geriatrii (medycyna konwencjonalna, naturalna, ziołolecznictwo, racjonalne żywienie), studiują nauki przyrodnicze, ekologię, ochronę środowiska. Coraz częściej wprowadzane są zajęcia z zakresu obsługi komputera, poruszania się w sieci, korzystania z poczty elektronicznej.

Oferta programowa każdego z UTW jest imponująca! Formy spotkań są niezwykle zróżnicowane: akademickie wykłady, lektoraty, seminaria, konwersatoria, dyskusje. Mniej formalne zajęcia mają miejsce w sekcjach zainteresowań, w pracowniach artystycznych (malarstwo, rzeźba, małe formy teatralne, koronkarstwo itp.), odbywają się plenery, wernisaże. Szeroko występuje poradnictwo, także rówieśnicze. Seniorzy tworzą strony internetowe, podejmują aktywność samorządową, są aktywni w kołach samopomocy. Usprawniają się podczas zajęć rehabilitacyjnych i relaksacyjnych. Warsztaty i treningi poprawiają kondycję psychofizyczną i poznawczą seniorów, ćwiczą i doskonalą umiejętności społeczne. W ofercie programowej są spotkania integracyjne, wycieczki, rajdy. Na przykład Akademia Pełni Życia w Krakowie prowadzi zajęcia w ramach wykładów na aktualne tematy i spotkań z ciekawymi ludźmi; seminaria z literatury, filozofii, kursy komputerowe i internetowe, kursy językowe

— angielski, francuski, niemiecki; Klubu Seniora Europejczyka, otwarte Spotkania Grupy Kominkowej, warsztaty plastyczne (http://www.apz.krak.pl/pokaz/dzialania_stale).

Zajęcia mają swoistą metodykę, wyznaczoną możliwościami percepcji słuchaczy¹⁰. Zajęcia w palcówkach nurtu tzw. francuskiego intensywnego prowadzą zazwyczaj osoby związane z akademickim środowiskiem, w przypadku tzw. nurtu angielskiego — ekstensywnego — przedstawiciele miejscowych elit intelektualnych i społecznych.

Uniwersytety trzeciego wieku są pięknym zwieńczeniem edukacji permanentnej, jej koroną.

W nurt formalnego, systematycznego kształcenia (por.: Półturzycki, 2005, s. 30) wpisują się także **kursy wiedzy** oraz **umiejętności praktycznych**. Kursy prowadzone są przez tradycyjnych organizatorów oświaty dorosłych, ale też przez UTW i ośrodki upowszechniania wiedzy i kultury, instytucje i firmy edukacyjne oraz stowarzyszenia i fundacje. Każda starsza osoba może w nich wziąć udział. Dominujące miejsce zajmują kursy językowe, o różnym poziomie zaawansowania. Część z nich jest odpłatna, część — jeśli organizatorzy pozyskają grant — częściowo odpłatna lub całkowicie bezpłatna.

Od niedawna na rynku usług edukacyjnych obecne są kursy specyficznie adresowane do — jak nazywają tę grupę odbiorców organizatorzy — @Seniorów. Programy kształcenia kursowego mają na celu „oswajanie” emerytów z zaawansowanymi technologiami, koncentrują się wokół wykorzystywania nowoczesnych technologii w życiu codziennym: edytor tekstu, Internet, poczta elektroniczna, zakupy w sieci, internetowe apteki, karta płatnicza, telefonia komórkowa, elektroniczna bankowość. W Polsce korzysta z komputerów zaledwie 10% emerytów¹¹. Wśród społeczności internautów w Polsce jedynie 10% znajduje się w grupie wiekowej między 55. a 64. rokiem życia oraz zaledwie 2% w grupie powyżej 65. roku życia¹² (bieżące informacje prasowe; Szewczyk, 2006).

¹⁰ Sądzę, że należy w trakcie akademickich spotkań andragogicznych i gerontologicznych przygotowywać studentów do prowadzenia zajęć z seniorami, powinniśmy włączać do treści kształcenia metodykę upowszechniania wiedzy wśród słuchaczy w zaawansowanym wieku.

¹¹ W Norwegii 41%, w Niemczech 31%, w Wielkiej Brytanii — 28% (Eurostat 2005).

¹² W Norwegii 54% internautów ma 55—64 lata, 22% to ludzie w wieku 65 — 74 lat. W Niemczech odpowiednio 65% i 30%, w Wielkiej Brytanii — 42% i 23%. Według badań przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii, 43% seniorów internautów korzysta z sieci, by kontaktować się z rodziną i przyjaciółmi, 22% gra w gry sieciowe, 7% regularnie odwiedza czaty i serwisy dla samotnych. W Norwegii, gdzie liczba seniorów internautów jest jedną z najwyższych w Europie, według badań Stowarzyszenia Banków Norweskich 1/3 osób powyżej 60. roku życia korzysta on-line z internetowych usług bankowych.

Na rynku usług edukacyjnych pojawiają się coraz częściej oferty takie jak Komputerowa Akademia Trzeciego Wieku oferująca kursy obsługi i użytkowania komputera. Program kursu (40 godzin) obejmuje podstawy obsługi komputera w systemie Windows, komputerową edycję tekstów, środowisko Internetu i pocztę elektroniczną. Kurs kończy się egzaminem. Jak anonsują organizatorzy, „Po zakończeniu kursu i przeprowadzonym egzaminie wystawiamy zaświadczenie ukończenia kursu według wzoru z *Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r.* (Dz.U. 2006, Nr 31 poz. 216) w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych” (<http://www.ipnet.pl/UTW-komputer-dla-seniora>).

Krakowska Akademia Pełni Życia jest organizatorem 20-godzinnych kursów komputerowych obejmujących po 20 godzin lekcyjnych (2 spotkania w tygodniu po 2 godziny lekcyjne) i wydawcą pierwszego podręcznika podstaw obsługi komputera dla seniorów. Stowarzyszenie prowadzi 4 standardowe typy kursów: kurs podstawowy, ponadpodstawowy — powtórkowy, zaawansowany, kurs internetowy z pocztą elektroniczną od podstaw oraz kurs komputerowej obróbki zdjęć oraz Excel od podstaw (http://www.apz.krak.pl/pokaz/q_kursy).

Interesującą formułę edukacyjną stanowią studia wiedzy. Na przykład „Studium Gdynia 55+” przy Polska YMCA proponuje spotkania ujęte w tygodniowych harmonogramach (http://www.seniorzy.ymca.pl/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=36&Itemid=53). Składają się nań zajęcia hobbystyczne i klubowe obejmujące propozycje z zakresu robótek ręcznych: haft, szydełkowanie, batik, witraż, dziewiarstwo, tkactwo artystyczne; terapii przez sztukę; rysunku artystycznego; fotografii artystycznej; orgiami; kosmetologii: kosmetyki, stylizacja, wizaż (zapewne dla Pań); szachy, brydż; florystykę; piosenkę biesiadną, enologię (nauka o kulturze wina). Studio Ruchowe dla Seniorów w Gdyni proponuje gimnastykę ogólnokondycyjną, gimnastykę qi-gong, gimnastykę mózgu, choreoterapię.

Fundacja Turleja wdrożyła w rzeczywistość społeczną projekt „Akademia Umiejętności III Wieku”. Adresatem były osoby starsze z terenu województwa małopolskiego (http://www.trzeciwiek.kei.pl/program_kursow.htm). Każda edycja Akademii Umiejętności III Wieku składała się z trzech warsztatów. Warsztat sztuki i rzemiosła obejmował 60 godzin, w tym 25 godzin części teoretycznej, prowadzonej w formie wykładów i konwersatoriów z zakresu historii kultury i sztuki oraz 35 godzin zajęć praktycznych z warsztatów haftu artystycznego, rysunku i malarstwa. Warsztat przedsiębiorczości i kreatywności trwał 30 godzin i skupiał treści z zakresu podstaw mikroprzedsiębiorczości — tworzenie

organizacji gospodarczych realizujących potrzeby społeczności trzeciego wieku, otoczenia prawnego i źródeł finansowania aktywności gospodarczej ludzi starszych. Uczestnicy poznawali reguły zakładania działalności gospodarczej, rozwijali umiejętności samoorganizacji społecznej i zwiększenia integracji wewnątrzpokoleniowej. Przyswajali podstawy interakcji i relacji z otoczeniem społecznym — autoprezentacja, zgłębiali podstawy public relations. Warsztaty komputerowe trwały 20 godz. i uczyły obsługi komputera, drukarki komputerowej, edytora Word, Excel, dawały podstawy obsługi i wykorzystania Internetu i poczty elektronicznej. Planowane są dalsze edycje.

Kształcenie incydentalne, nieformalne

Placówkami normalizacji społecznej poprzez przeciwdziałanie poczuciu osamotnienia, społecznej izolacji i zbędności, a zarazem wspierającymi możliwości intelektualne i twórcze starszych osób są kluby seniora, które w Europie zaczęły powstawać po II wojnie światowej, a od lat 60. XX wieku obecne są w Polsce¹³. Geneza tego ruchu związana jest z nasilającymi się zmianami demograficznymi starzejących się społeczeństw i wypływającymi z tego faktu konsekwencjami kulturowymi, czyli koniecznością opracowania oferty wolnoczasowej dla coraz liczniejszej populacji ludzi w podeszłym wieku.

Mądrze zagospodarowany i wykorzystywany czas wolny jest sojusznikiem edukacji permanentnej. W tym ujęciu jest to czynnik sprzyjający kreowaniu i rozwijaniu wartości autotelicznych, kognitywnych.

Mecenat nad klubami seniora (klubami i kołami emerytów, złotego wieku, pogodnej jesieni, centrami rekreacji osób starszych) sprawują stowarzyszenia seniorskie lub prosenioralne, organizacje społeczne, wyznaniowe lub samorządowe (np. Polski Związek Emerytów, Rencistów i Inwalidów, Polski Komitet Pomocy Społecznej, ośrodki i domy kultury, spółdzielnie mieszkaniowe, parafie, gminy, rady dzielnic itd.). Niektóre działają na podstawie przepisów ustawy *Prawo o stowarzyszeniach* (Dz.U. 1989, Nr 20, poz. 104), posiadając osobowość prawną. Kluby seniora występują także jako filie miejskich dziennych domów pomocy społecznej (działając w strukturze środowiskowej resortu pomocy społecznej). Funkcjonują również jako samodzielne instytucje, zawierając się w formule

¹³ Chociaż, jak podaje A. Zych (2003, s. 45), pierwszy w Polsce klub seniora otwarto w Poznaniu w dzielnicy Stare Miasto w 1924 roku.

domu kultury, którego działalność w całości dedykowana jest zainteresowaniom seniorów (Szarota, 2006, s. 9—18).

Są to placówki cieszące się dużą popularnością, lecz występujące niemal wyłącznie w miastach. Na wsiach ich funkcje poniekąd wypełniają odradzające się począwszy od końca lat 90. XX wieku koła gospodyń wiejskich i kluby rolnika, jednak elitarny czynnik wieku nie jest w nich dominujący.

Interesującą propozycją jest Klub Seniora umieszczony w cyberprzestrzeni (<http://www.klubseniora.org>). W serwisie znaleźć można zakładki dotyczące: emerytury, Internetu, Klubu Seniora. Są linki prowadzące do podstron: Kuchnia, List, OFE, Pieniądze, Pożegnania, Praca, Rehabilitacja, Renta, Seks, Sport, Uniwersytet, ZUS, Zdrowie. Internauci znajdują na nich pakiet niezbędnych informacji, artykuły prasowe dotyczące poszczególnych zagadnień. Mogą prowadzić dyskusje na forum internetowym.

Cele działalności klubowej sprowadzają się do programowania i organizowania różnych form aktywności kulturalnej, fizycznej i społecznej, spędzania czasu wolnego, upowszechniania szeroko rozumianej wiedzy, kształtowania wartości i postaw prospołecznych, kulturalnych i moralnych.

Oferta jest adekwatna do potrzeb kulturalno-oświatowych i możliwości intelektualnych oraz fizycznych uczestników, którymi są osoby zróżnicowane pod względem płci (dominują kobiety), wieku (obok 60-latków członkami są także 80-latkowie i starsi), stanu zdrowia, wykształcenia i sprawności fizycznej. W ofercie klubów seniora występują m.in.: popularyzacja różnych form kulturalno-oświatowych, kół zainteresowań i hobbystycznych, prelekcji, kursów edukacyjnych, studiów oświatowych, forów dyskusyjnych, seminariów, konkursów z różnych dziedzin wiedzy. Prowadzone są biblioteki, organizowane konkursy czytelnicze, spotkania autorskie. Ma miejsce aranżacja wypoczynku i rekreacji. Najbardziej uzdolnieni członkowie klubów zrzeszają się w amatorskich zespołach artystycznych (pieśni i tańca, kabaretowych, teatralnych) i twórczych. Uprawiana jest amatorska działalność twórcza (np. sekcje: plastyczna, literacka, teatralna, kabaretowa, muzyczna, chór), organizowane są wystawy, wernisaże prac członków. Seniorzy korzystają z oferty specjalistycznych instytucji kulturalnych (kino, teatr, filharmonia itp.). Ponadto działalność klubowa obejmuje pokazy (np. kulinarne), wspólne oglądanie telewizji, wideo lub slajdów, gry towarzyskie, czytelnictwo prasy. W placówkach organizowane są pogadanki i dyskusje na temat zdrowia, higieny, diety, ekologii, prawa (emerytury i renty), bezpieczeństwa. Odbywają się wieczorki towarzyskie, także taneczne, wieczory kolęd. Można uczyć się obsługi komputera, spędzać czas

na „czatach” z rówieśnikami np. z Wysp Brytyjskich lub Kanady. Organizowane są pikniki, grzybobrania, wycieczki krajoznawcze, bywa że zagraniczne (por.: Szarota, 2004b, s. 143—156.). Przykładowo spotkania Klubu Seniora Europejczyka przy Akademii Pełni Życia w Krakowie odbywają się regularnie, dwa razy w tygodniu. Zajęcia Klubu mają różną formę: forum dyskusyjne, wycieczka, wykłady z serii: Szkoła świadomego obywatelstwa, Zadbajmy o siebie, Klub komputerowy dla seniorów, Nasze zainteresowania, Poznajemy świat (http://www.apz.krk.pl/pokaz/q_klub_eu_seniora).

Działalność klubów ma charakter planowy i systematyczny. W rocznym kalendarium można zauważyć przedsięwzięcia realizowane systematycznie przez całą klubową społeczność, ale także przez poszczególne sekcje.

Placówki czynne są w godzinach popołudniowych z różną częstotliwością — od kilku razy w tygodniu do comiesięcznych spotkań.

W zdecydowanej większości przypadków działalność klubowa możliwa jest dzięki dotacjom i darom pochodzącym od ofiarodawców. Coraz powszechniej wdrażany obowiązek pieniężnej składki, choćby symbolicznej, przeciwdziała poczuciu korzystania z daniny, wzbudza w członkach klubu zainteresowanie i współodpowiedzialność za ponoszone wydatki, zwiększa zakres podejmowanych decyzji o całą sferę racjonalnej gospodarki budżetem klubowym. W niektórych klubach wydawane są posiłki, odzież, wówczas odpłatność za nie regulowana jest wysokością świadczeń emerytalno-rentowych (kluby te funkcjonują przy miejskich dziennych domach pomocy społecznej, a także przy PKPS lub stacjach parafialnych Caritas).

W wielu klubach członkowie przywiązują dużą wagę do organizowania wzajemnej pomocy. Bardzo interesującą formą usług wzajemnych są tzw. banki czasu, czyli inicjatywy polegające na wymianie niematerialnych dóbr pomiędzy członkami. Na przykład osoba oferująca wyprowadzanie psa na spacer w zamian oczekuje pomocy w drobnych naprawach sprzętu gospodarstwa domowego, ktoś, kto piecze smaczne ciasta, może oczekiwać pomocy w załatwianiu spraw urzędowych.

Bardzo pięknie przedstawia się oferta kulturalno-oświatowa dziennych domów pomocy. Osoby chętne mogą znaleźć w tych placówkach pełną gamę ofert wychodzących naprzeciw ich zainteresowaniom i możliwościom — w ciągu jednego miesiąca 336 użytkowników oferty 6 miejskich dziennych domów pomocy społecznej skorzystało z 4917 świadczeń. W liczbie tej znalazły się zorganizowane wyjścia do instytucji upowszechniania kultury (kina, muzea, wystawy, opera, operetka, teatr), na basen, organizowano prelekcje, spotkania z interesującymi ludźmi, kursy (np. pierwszej pomocy, samoobrony), treningi pamięci, pokazy, kierma-

sze, konkursy twórczości, kiermasze prac, festiwale, spotkania towarzyskie typu jubileusze użytkowników DDPS, imprezy okolicznościowe (np. Dzień Seniora, Dzień Babci, Dzień Dziadka itp.). W DDPS funkcjonują formy spotkań klubowych przy kawie, kluby prasy, kluby brydżowe, gry świetlicowe. Wydawana jest „Gazetka Domowa”. Sporą popularnością cieszą się zabawy, bale, ogniska, pikniki. Seniorzy spotykają się na oplatku, śniadaniu wielkanocnym itp. Organizowane są wycieczki bliższe i dalsze, spotkania społeczności różnych DDPS. Ponadto występują zabiegi usprawniające: kinezyterapia, fizykoterapia. Regularnie prowadzone są pomiary ciśnienia i oznaczany jest poziom cukru we krwi (źródło: sprawozdania MDDPS w Krakowie, październik 2006).

Domy pomocy społecznej dbają o zaspokojenie potrzeb rozwojowych swoich mieszkańców. Można w nich znaleźć identyczną, jak wyżej przedstawiona, ofertę wzbogaconą o terapię zajęciową (szerzej: Szarota, 1998; 2004a; 2004b).

Tradycyjnym miejscem realizacji pasji poznawczych i zainteresowań realizowanych w wolnym czasie są koła zainteresowań i sekcje domów kultury, które pomagają w mniejszych miejscowościach i na wsiach tworzyć kluby zrzeszające kulturalnie aktywnych seniorów (Szarota, 2002, s. 14—18; <http://www.dworek.krakow.pl/senior/>).

W klubach sportowych uruchamiane są sekcje dla oldboyów i pań w dojrzałym wieku (w klubach fitness chętniej z zajęć korzystają „oldladies”), starsi państwo chętnie uprawiają *nordic walking*, narciarstwo biegowe i zjazdowe, pływanie, turystykę wędrowną (na szlakach górskich jest to najbardziej kulturalna zbiorowość). Edukacja nieformalna ma miejsce także w sanatoriach, są to nie tylko osławione wieczorki zapoznawcze czy dancingi, ale przede wszystkim zatrudniani są tam zawodowcy — animatorzy czasu wolnego profesjonalnie dbający o zagospodarowanie aktywności pensjonariuszy.

Nowe pola dla aktywności poznawczej seniorów tworzy oferta biur i agencji turystycznych kierowana do specyficznego klienta, jakim jest starsza osoba, ta forma usług w Polsce niestety wciąż jest w powijkach (por.: Śniadek, 2007). Wśród propozycji znajdują się edukacyjne wczasy dla seniora (ok. 3 tys. zł za 2-tygodniowy turnus łączący naukę języka ze zwiedzaniem i aktywnością w seniorskich grupach rówieśniczych — np. w Londynie, Rzymie, na Teneryfie, na Malcie, w Irlandii). Dla uboższych seniorów PKPS i rady dzielnic niektórych miast w porozumieniu z miejskimi ośrodkami pomocy społecznej organizują wczasy na działce.

Upowszechniającą się formą aktywności jest samokształcenie w nowej jakości, czyli w sieci. Dla seniorów powstają liczne portale i serwisy skupiające mnóstwo pożytecznych informacji, porad i solidnie opracowa-

nych wiadomości (aneks do tekstu). Autoedukację można uprawiać systematycznie lub okazjonalnie, w zależności od potrzeb jednostek.

Przedstawione przykłady docierają do licznych seniorów, jednakże bardzo wielu spośród tej grupy wiekowej w dalszym ciągu pozostaje na marginesie wydarzeń współczesności. Nie jest to wyłącznie wina automarginalizacji lub biernego, domocentrycznego stylu życia (Czerniawska, 1998). Osoby starsze często po prostu nie wiedzą, że tuż za rogiem coś ważnego się dzieje, bądź są przekonane, że „w ich wieku to już nie wypada...”. Należałoby oczekiwać od władz samorządów terytorialnych i lokalnych mediów upowszechniania informacji o prosenioralnych projektach i inicjatywach.

Programy środowiskowe

By udały się programy tzw. dobrej starości, konieczne są działania skoncentrowane nie na „ułomnościach” ludzi starszych, lecz promujące zachowany w nich potencjał, dający możliwość aktywności społecznej, intelektualnej i kulturalnej.

Generalne cele instytucji i placówek kulturalno-oświatowych oraz organizacji tzw. trzeciego sektora sprowadzają się do włączania najstarszych obywateli w nurt życia i wydarzeń ogólnospołecznych, poprzez organizowanie programowej oferty edukacyjnej, zajęć wolnoczasowych, inicjowanie i podejmowanie ogólnospołecznych kampanii. Celami łączącymi wszystkie stowarzyszenia są działania polegające na przeciwdziałaniu dyskryminacji osób ze względu na wiek, a także podejmowanie działań, które przyczynią się do poprawy jakości życia seniorów w Polsce. Ważną rolę odgrywają stowarzyszenia prosenioralne i seniorskie, w tym Polski Związek Emerytów, Rencistów i Inwalidów, niszowa Krajowa Partia Emerytów i Rencistów, poznańskie stowarzyszenie Vis Vitalis, pilskie Stowarzyszenie „Pro Senior” i wiele innych, krajowych, regionalnych i lokalnych. Działaniom prosenioralnym patronują i je koordynują Regionalne Ośrodki Polityki Społecznej (Pauli, Szlęzak, 2004).

Przykładowo „Forum 50+” to Centrum Organizacji Pozarządowych, zrzeszające 18 organizacji pozarządowych wspomagających osoby starsze. Centrum współpracuje z innymi organizacjami pozarządowymi w kraju i za granicą. Każde ze stowarzyszeń należących do programu jest w kontakcie z innymi, aby móc wymieniać informacje i doświadczenia.

Działania Akademii Rozwoju Filantropii na rzecz seniorów przyjmują postać licznych projektów, m.in.: STOP dyskryminacji, Łączymy pokolenia, Atlas złotego wieku, My też — Seniorzy w UE. Każdy z projektów miał za zadanie ukazanie problemów związanych z podeszłym wiekiem oraz strategię ich rozwiązywania. Celem programów jest dotarcie do jak najszerzej grupy osób starszych, rozpoznanie ich potrzeb i zachęcenie do aktywnego stylu życia. Projekty służą wymianie doświadczeń między pokoleniami, przeciwdziałają stereotypom, włączając seniorów do aktywnego życia społecznego.

Nie sposób wymienić wszystkich, którzy włączają się w rewitalizację starości, z każdym rokiem jest ich coraz więcej. To cieszy.

Zakończenie

Akcesja Polski do Wspólnoty Europejskiej przyniosła polskim emerytom szereg zmian. Wśród najistotniejszych wymieniane jest podniesienie poziomu i jakości życia seniorów w sferze ekonomicznej, kulturowej, społecznej, a także liczne możliwości korzystania ze wsparcia UE, wdrażania przedsięwzięć aktywizujących seniorów. Wśród tych działań godne uwagi są starania społeczności lokalnych związane z tworzeniem środowiskowych instytucji i placówek kulturalno-edukacyjnych, których oferta kierowana jest do osób starszych.

Wskazane konsekwencje przystąpienia Polski do UE dla seniorów — rozumiane jako poprawa sytuacji życiowej tej grupy osób — będą się urzeczywistniały tylko wtedy, gdy zostanie stworzona „[...] społeczna aprobata dla zmian i rozwiązań długookresowych i wspieranie koniecznych reform w systemie zabezpieczenia społecznego. Wymaga to zmiany stereotypów patrzenia na osoby starsze, przede wszystkim przekonania, iż populacja ludzi w wieku emerytalnym generuje wyłącznie koszty, co wyklucza inne, niż zaciskanie pasa, strategię rozwiązywania problemów najstarszego pokolenia. Doświadczenia i przykład krajów Unii Europejskiej ułatwią przełamanie dotychczasowych stereotypów myślenia o osobach starszych. Istotne znaczenie będą miały tu także możliwości rozwoju różnych form społecznej samoorganizacji i aktywności ludzi starszych” (Schimanek, Woźniak, 2004, s. 10—11).

R.J. Havighurst (1997, s. 952—953), D.J. Levinson (za: Pietrański, 1996, s. 130) oraz B. Szatur-Jaworska (2000, s. 46—47) jednomyślnie wśród zadań rozwojowych starości wskazują pogodzenie się

i przystosowanie do rosnących ograniczeń fizycznych i zdrowotnych, odejście od problemów własnego ciała w kierunku twórczości i szukania przyjemności w kontaktach z innymi ludźmi, urządzenie w sposób dogodny fizycznych warunków bytu, satysfakcjonujących warunków mieszkaniowych. Postulują ustalenie własnej przynależności do konkretnej grupy wiekowej, adaptację do zmienionej formy aktywności społecznej poprzez plastyczne podejmowanie nowych ról i zajęć związanych z przejściem na emeryturę. Ważnym zadaniem jest przystosowanie się do straty osób bliskich, wypracowanie dojrzałej postawy wobec śmierci (por. Halicka, 2004, s. 27), ponadto B. Szatur-Jaworska (2000, s. 46—47) postuluje akceptację postępującej własnej zależności od innych ale i utrzymanie zainteresowań światem. Według tej autorki, starość to czas kumulacji życiowej aktywności oraz okres bilansu, żniw, zbierania owoców całego życia. Nakazuje starszym ludziom panowanie nad umysłem i utrzymywanie go w sprawności, by nadzorować i hamować postępy starzenia się. Jedno z zadań przez nią wytyczonych nawiązuje do Erkisonowskiej koncepcji: nakaz pozytywnego rozwiązania dylematu integralności i rozpacz, by osiągnąć mądrość, podchodzić z dystansem do życia, zaakceptować śmierć, mieć pewność znaczenia i godności własnego życia.

Inspirującą typologię dotyczącą przebiegu dorosłości proponuje Duccio Demetrio (2006, s. 145). Ten włoski uczony dekadzie od 61. roku życia do 70. roku życia wyznacza następujące cele życiowe: rozpoczynanie od nowa, wychowywanie i kształcenie młodego pokolenia, uczenie się prostej radości i akceptacji innych, redefinicja priorytetów w pracy i życiu. Wśród wartości odniesienia wskazuje zabawę i kreatywność, poszukiwanie znaczeń, poczucie własnego Ja, współczucie i współpracę, intymność, realizację. Pamiętając, że wszystkie fazy biegu życia mają charakter rozwojowy, wyznacza ambitne zadania rozwojowe i kreuje sytuacje edukacyjne: dzielenie się wiedzą i umiejętnościami z młodszymi, bycie dziadkami, odnowienie więzi intymnych, szukanie nowych funkcji przywódczych, zaczynanie od początku. Kolejnym dwudziestu latom (od 71. roku życia do 90. roku życia) Demetrio wyznacza za cel przygotowanie się do śmierci, rozmyślanie, poczucie spokoju. Wartości odniesienia to: poszukiwanie znaczeń, współczucie i współpraca, intymność, kreatywność i zabawa. Natomiast zadaniami rozwojowymi są: ocena biegu własnego życia, traktowanie go jako spełnione, pełne, radosne lub — przeciwnie — jako niepełne, niesatysfakcjonujące, akceptacja umierania i śmierci, zmierzenie się z zanikiem sił fizycznych, doświadczanie dotkliwych strat, zachowanie nadziei i wiary, docenianie innych ludzi.

Sądzę, że do przywołanych przemyśleń warto dorzucić jeszcze jedno zadanie dedykowane pokoleniu trzeciego wieku i czwartego wieku — nieustawanie w samorozwoju, kompetencja decyzyjna, społeczna, autokreacyjna.

Aneks

Polskie portale, strony internetowe i serwisy dedykowane osobom starszym (wybór)

Akademia e-Seniora — www.akademiaeseniara.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=72&Itemid=53
Akademia Pełni Życia — www.apz.krk.pl
Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce — www.filantropia.org.pl
Intersenior — gazeta internetowa — www.intersenior.pl
Portal dla osób starszych — www.senior.info.pl
Portal Forum 50+ — www.forum.senior.info.pl/
Portal Klub Seniora — www.klubseniara.org
Portal Senior.pl — www.senior.pl
Portal Stowarzyszenia Edukacja i Nauka — www.stowarzyszenie.edu.pl/archiwum.php?id=3
Serwis Trzeci Wiek — www.trzeciwiek.pl

Bibliografia

- Czerniawska O., 1998: *Style życia ludzi starszych*. W: *Style życia w starości*. Red. O. Czerniawska. Łódź.
- Demetrio D., 2006: *Edukacja dorosłych*. W: *Pedagogika*. T. 3: *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Red. B. Śliwerski. Gdańsk.
- Halicka M., 2004: *Satysfakcja życiowa ludzi starszych*. Białystok.
- Halicka M., Halicki J., 2002: *Praca zawodowa i jej znaczenie w życiu człowieka starszego*. W: *Polska starość*. Red. B. Synak. Gdańsk.
- Havighurst R.J., 1997: *Zadania rozwojowe kolejnych okresów życia i warunki wypełniania*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa.
- Kluzowa K., Slany K., 2004: *Obraz polskiej starości w świetle wyników Narodowego Spisu Powszechnego*. W: *Seniorzy w społeczeństwie XXI wieku*. Red. M. Krobicki, Z. Szarota. Kraków.
- Pauli J., Szlązak M., 2004: *Programy polityki społecznej na rzecz ludzi starszych*. W: *Seniorzy w społeczeństwie XXI wieku*. Red. M. Krobicki, Z. Szarota. Kraków.
- Pietrasinski Z., 1996: *Rozwój dorosłych*. W: *Wprowadzenie do andragogiki*. Red. T. Wujek. Warszawa.
- Pólturzycki J., 2002: *Edukacja dorosłych jako realizacja kształcenia ustawicznego*. W: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Red. E. Dubas, O. Czerniawska. Warszawa.
- Pólturzycki J., 2005: *Trzy wymiary edukacji ustawicznej*. W: „Chowanna”, T. 2(25): *Między przeszłością a przyszłością edukacji dorosłych*. Red. A. Stopińska-Pajak. Katowice.
- Schimanek T., Woźniak Z., 2004: *Polscy seniorzy w Unii Europejskiej — najważniejsze konsekwencje jakie przyniesie seniorom członkostwo Polski w Unii Europejskiej*.

- W: *Unia Europejska dla seniorów — publikacja Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej i Stowarzyszenia Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce*. Red. M. Mazurczak. Warszawa.
- Szarota Z., 1998: *Wielofunkcyjna działalność domów pomocy społecznej dla osób starszych*. Kraków.
- Szarota Z., 2002: *Instytucje i placówki wspierające starość (na przykładzie Krakowa)*. W: *Podmioty opieki i wychowania*. Red. Z. Brańka. Kraków.
- Szarota Z., 2004a: *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*. Kraków.
- Szarota Z., 2004b: *Szanse uczestnictwa seniorów w kulturze i edukacji*. W: *Seniorzy w społeczeństwie XXI wieku*. Red. M. Krobicki, Z. Szarota. Kraków.
- Szarota Z., 2006: *Klub seniora jako instytucja kultury*. „Gerontologia Społeczna”, nr 1 (1).
- Szatur-Jaworska B., 2000: *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*. Warszawa.
- Śniadek J., 2007: *Konsumpcja turystyczna polskich seniorów na tle globalnych tendencji w turystyce*. „Gerontologia Polska”, nr 1—2.
- Tryfan B., 2006: *Ludzie starsi w systemie pomocy społecznej na wsi w Polsce i UE*. „Gerontologia Społeczna”, nr 1 (1).
- Zych A., 2003: *Formy opieki i pomocy dla ludzi starszych w Polsce i w innych krajach*. W: *Starzenie się populacji wyzwaniem dla polityki społecznej. Materiały konferencyjne*. Red. M. Szlązak. Kraków.

Prawo o stowarzyszeniach Dz.U. 1989, Nr 20, poz. 104 z późn. zm.

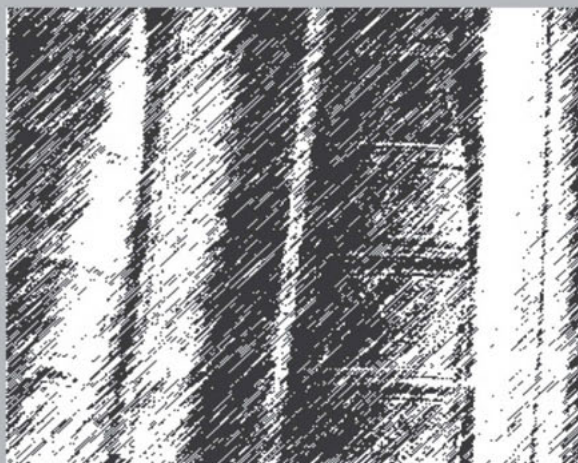
Sprawozdania MDDPS w Krakowie, październik 2006.

Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie Dz.U., 2004, Nr 99, poz. 1001.

Źródła internetowe

- Country ranking by percentage of population aged 60 or over, 2007. Percentage of population aged 60 or over, 65 or over and 80 or over by sex: world, major areas and regions*, 2007. Dostępne w Internecie: <http://www.un.org/esa/population/publications/WPA2007/SummaryTables.pdf> [data dostępu: 16.07.].
- Dworek Białoprądnicki w Krakowie — <http://www.dworek.krakow.pl> [data dostępu: 16.07.2009].
- Komputerowa Akademia Trzeciego Wieku — <http://www.ipnet.pl/UTW-komputer-dla-seniora> [data dostępu: 16.07.2007].
- Mały Rocznik Statystyczny Polski GUS*, tabl. 4 (64) www.stat.gov.pl [data dostępu: lipiec 2007].
- Polski Związek Niewidomych, Okręg Mazowiecki — <http://pzn-mazowsze.org.pl/atw.html> [data dostępu: 16.07.2009].
- Portal Fundacji Turleja — Akademia Umiejętności Trzeciego Wieku — www.fundacja-turleja.kei.pl/archiwum/akademia/akadem_p.html [data dostępu: strona wygasła].
- Portal YMCA Polska — http://www.seniorzy.ymca.pl/index.php?option=com_frontpage-&Itemid=1 [data dostępu: strona wygasła].
- Poselski projekt ustawy o zmianie ustawy — http://orka.sejm.gov.pl/proc5.nsf/projekty-/1402_p.htm.
- Prognoza ludności na lata 2003—2030*. Dostępne w Internecie: [http://www.fundusze-strukturalne.gov.pl/informator/npr2/prognozy/Prognoza%20ludnosci%20na%20lata%202003+2030%20\(GUS\).pdf](http://www.fundusze-strukturalne.gov.pl/informator/npr2/prognozy/Prognoza%20ludnosci%20na%20lata%202003+2030%20(GUS).pdf) [data dostępu: 16.07.2009].
- Program „Gdynia 55+”. Dostępne w Internecie: http://www.seniorzy.ymca.pl/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=36&Itemid=53 [data dostępu: 16.07.2009].

- Program „Uniwersytety Trzeciego Wieku” Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności. Dostępne w Internecie: http://www.utw.pl/linki_utw.php [data dostępu: 16.07.2009].
- Program unijny Grundtvig — <http://www.grundtvig.org.pl/> [data dostępu: 16.07.2009].
- Studium Gdynia 55+” przy Polska YMCA — http://www.seniorzy.ymca.pl/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=36&Itemid=53 [data dostępu: 16.07.2009].
- Szewczyk Ł., 2006: *Seniorzy spragnieni Internetu*. Dostępne w Internecie: <http://media2.pl/internet/7635-seniorzy-spragnieni-internetu.html> [data dostępu: 16.07.2009].
- Szewczyk Ł., 2007, *UPC otwiera Akademię e-Seniora*. Dostępne w Internecie: <http://media2.pl/internet/25068-upc-otwiera-akademie-eseniora.html> [data dostępu: 16.07.2009].
- Szkoła Komputerowa IMPULS — <http://www.ipnet.pl/UTW-komputer-dla-seniora> [data dostępu: 16.07.2009].
- Warunki życia ludności Polski w latach 2004—2005*. GUS 2007. Tabl. 12. Dostępne w Internecie: http://www.stat.gov.pl/gus/45_3218_PLK_HTML.htm [data dostępu: strona wygasła].
- <http://studenci-trzeciego-wieku.studentnews.pl/serwis.php?s=1477&pok=28598> [data dostępu: 17.07.2009].



OLGA CZERNIAWSKA

Uniwersytet Trzeciego Wieku, 30 lat działania Przemiany, dylematy i oczekiwania w epoce ponowoczesnej

**The University of the Third Age, 30 years of its activity
Changes, dilemmas and expectations in the post-modern era**

Abstract: The text constitutes a synthetic presentation of models, tasks and functions of the university of the third age. The subsequent parts show its origins and changes, forms and methods of work, as well as conclusions from the research. In conclusion, the arguments in favour of the support of the development of the universities of the third age in Poland and all over the world are given.

Key words: the university of the third age.

Powstanie Uniwersytetu Trzeciego Wieku

Pierwszy Uniwersytet Trzeciego Wieku (UTW) powstał we Francji, w Tuluzie w 1973 roku. Stworzył go profesor prawa międzynarodowego i socjologii Pierre Vellas (Czerniawska, 2007b). Sam określał siebie jako człowieka empatycznego, który wierzy w możliwość realizacji marzeń, utopi, przemiany jak w bajce o Kopciuszku — dyni w karetę, tak pisał w książce adresowanej do wnuków (Vellas, 1991, s. 8—10). Pierre Vellas stykał się z ludźmi starszymi. Mieszkał z dziadkami, a potem ze starzejącymi się rodzicami. Lato spędzał na wsi zamieszkałej przez ludzi starszych. W okresie pobytu w Maroku i Algierii także obserwował starsze osoby, rozmawiał z nimi. Jego syn — Francois Vellas, tak charakteryzuje ojca: „Ojca cechowały trzy postawy: dążenie do innowacji, wierność i wytrwałość. Chciał tworzyć nowe instytucje, podejmować nowe badania, realizować nowe projekty. Był wytrwały w działaniach, w pracach, nie odstraszały go trudności. Był wierny w przyjaźni, wierny wybranym wartościom i projektom” (Czerniawska, 2007b, s. 27—28).

UTW we Francji obok wizji twórcy, która wydawała się utopią, choć ostatecznie została zrealizowana, sprzyjały następujące czynniki społeczne. Po II wojnie światowej fakt przechodzenia na emeryturę i otrzymywania świadczeń emerytalnych upowszechnił się. Ludzie starsi nie mogli się kształcić w młodości, bo musieli pracować. Korzystali jednak z instytucji oświaty dorosłych tuż po wojnie, ale pragnęli się uczyć dalej (Czerniawska, 1985). Francja dysponowała kadrą naukową. Społeczeństwo francuskie przeżyło boleśnie ruchy młodzieżowe w 1968 roku. Zakładano, że uniwersytety trzeciego wieku będą szansą dla starszych ludzi, ale także dadzą zatrudnienie profesorom i osłabią rewolucyjne nastroje wśród młodzieży, wprowadzając na uczelnie starsze pokolenie. Twórca UTW określił następująco model powołanej instytucji: uniwersytety trzeciego wieku są instytucjami uniwersyteckimi, dlatego ich zadaniem są badania. Są instytucjami gerontologicznymi, dlatego badania te głównie dotyczą procesu starzenia się i starości. Celem ich jest nie tylko poprawa warunków życia osób starszych, ale i pomoc w ich rozwoju. Są elementem edukacji permanentnej, mają szerzyć oświatę zdrowotną, pobudzać aktywność umysłową, fizyczną i ekspresję artystyczną. Powinny także prowadzić działalność na rzecz zbiorowości lokalnej.

Poszukiwanie modelu

Szeroko o modelach UTW pisze E. Trafiałek (2006). Badaczka genezy UTW łączy z działalnością Międzynarodowego Towarzystwa Gerontologicznego, Europejską Unią do spraw Społecznych i Międzynarodowego Centrum Gerontologii Społecznej (Trafiałek, 2006). Na pewno środowiska gerontologiczne wpłynęły na rozwój UTW, ale inicjatywa zrodziła się w Tuluzie i przyczynił się do tego Pierre Vellas.

Zawsze oprócz modelu klasycznego pojawiają się różne typy pośrednie. I tak, obok klasycznego modelu określonego przez jego twórcę jako instytucja działająca przy wyższej uczelni, zajmująca się badaniami, kształcącą i wyzwalającą twórcze działania (artystyczne, społeczne i aktywność fizyczną) (Vellas, 1990, s. 104—115), zaczęły się pojawiać modele pośrednie, w których dominowała jedna dziedzina. W pewnym stopniu wyrażały to nazwy: Uniwersytet Czasu Wolnego, Uniwersytet Czasu do Dyspozycji, Uniwersytet Każdego Wieku, Akademia Seniorów, Akademia Weteranów, Uniwersytet Międzypokoleniowy, a ostatnio Uniwersytet Czwartego Wieku (Czerniawska, 2007b).

Jednak klasyczny model francuski jest aktualny i uważany za podstawowy. Na XXIII Kongresie w Reims toczyła się dyskusja wokół nazwy i modelu. Ponieważ uczestniczyli w kongresie i dyskusji kolejni prezydenci AIUTA, osoby najbardziej kompetentne, reprezentatywne i odpowiedzialne za ruch UTW, przytoczę ich opinie. Stwierdzono, że najbardziej odpowiednia jest nazwa „uniwersytet trzeciego wieku” i francuski model, choć modele pośrednie funkcjonują równolegle, a są to: model rekreacyjny, nastawiony na podróże, wycieczki, zwiedzanie, imprezy artystyczne — popularny w Hiszpanii i Stanach Zjednoczonych, model nastawiony na koła samokształceniowe i animatorów prowadzących koła studyjne — realizowany w Anglii i krajach skandynawskich, częściowo w Kanadzie; model prowadzący różnorodną działalność w tym parazawodową — obowiązującą w Chinach. Na chińskich uniwersytetach trzeciego wieku uczy się języków obcych, języka migowego, obsługi komputera, ale także kaligrafii, malowania, tańca, wycinania z papieru, gry na instrumentach, podstaw medycyny naturalnej. Umiejętności te to utrwalanie starej kultury chińskiej i przekazywanie kompetencji praktycznych np. masaż, kaligrafia (Czerniawska, 2007a). Ten model pracy wysoko oceniał poprzedni przewodniczący AIUTA, kanadyjski profesor Jean Louis Levesque, określając go mianem parazawodowych kompetencji; ważne dla kultury chińskiej i obyczajów starszych Chińczyków, którzy po rewolucji kulturalnej w Chinach są jedynym pokoleniem mogącym odrodzić utracone dziedzictwo starożytnej kultury i obyczajów (Czerniawska, 2007a).

Model klubowo-rekreacyjny funkcjonujący w Stanach Zjednoczonych i Hiszpanii odpowiada potrzebom starszego pokolenia tych państw, ale także w Polsce np. w Białymstoku. Trzeba jeszcze przedstawić jeden model najbardziej nowoczesny. Uniwersytet Internetowy prowadzony w Australii jako UTW (Zahn, 2000) dla Australii, ale także otwarty na uczestników z całego świata. Internet pozwolił w Australii uruchomić kursy języka macierzystego. Zamieszkali w Australii emigranci na starość chętnie powracają do języka z okresu dzieciństwa, są jednak nieliczni w poszczególnych miejscowościach. Internet stwarza szansę zapisania się na kursy i tak powracają do języka niemieckiego, francuskiego, włoskiego czy polskiego.

Inną typologię modelu UTW przedstawia kanadyjski profesor J. Descautes. Za podstawę przyjmuje finansowanie uniwersytetów i tak we Francji, w Czechach i Chinach finansuje je Ministerstwo Edukacji (Descautes, 2007). W tej typologii nie występują uniwersytety trzeciego wieku finansowane ze składek — opłat słuchaczy. Tak jest, gdy uniwersytety trzeciego wieku są wydziałami uczelni, a studenci płacą za udział w poszczególnych zajęciach. Wydziały te mają się dobrze i często należą do najlepiej funkcjonujących na uczelniach, tak było na uniwersytecie w Lyonie 2 i Sorbonie.

Niektóre uniwersytety trzeciego wieku sponsorują różne instytucje, w tym uczelnie, bezpłatnie udostępniając pomieszczenia. W wielu uniwersytetach trzeciego wieku wykładowcy i organizatorzy bezpłatnie prowadzą zajęcia, organizują sekretariat i wykłady. Wolontariusze sprzątają pomieszczenia, wysyłają zawiadomienia itp. Trzeba płacić tylko za telefony, światło i ogrzewanie. Niektóre uniwersytety trzeciego wieku są stowarzyszeniami i uczestnictwo w zajęciach wymaga płacenia składki członkowskiej. Chińskie uniwersytety trzeciego wieku są bezpłatne: na wsi, w miastach uczestnicy płacą. Uczestnicy płacą także składkę na federację UTW w swoim państwie i AIUTA — na Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Problemy finansowe są trudne i zawile. Stanowią element modelu UTW. Można wyróżnić w nich: dotacje, składki, wolontariat studentów i profesorów, sponsorów (samorządy, stowarzyszenia, państwo).

Formy pracy UTW

Wydaje się, że typ-model uniwersytetu określają występujące w nim formy zajęć. Do podstawowych należy wykład połączony z dyskusją. Wy-

kład może mieć charakter monograficzny, cykliczny (obejmujący dyscyplinę badań), interdyscyplinarny. Można mówić o wykładach kursowych, wprowadzających w jakąś dziedzinę sztuki lub nauki. I tak, temat drzewa może wprowadzić w wiedzę przyrodniczą, w sztukę, ekologię itp.

Filozofia może stanowić wykład kursowy od starożytności do współczesności, monograficzny poświęcony dziełom wybranego filozofa, wpływom filozofii na literaturę, wychowanie, politykę. Dyskusja po wykładzie może polegać na zadawaniu pytań, wypowiedziach poglądach, polemice lub pisaniu pytań. Tak jest na niektórych uniwersytetach trzeciego wieku we Włoszech. Pytania pisze się na kartce. Wykładowca odpowiada na nie po wykładzie (Czerniawska, 1997, s. 162). Dyskusja przez większość słuchaczy jest przyjmowana ze zniecierpliwieniem. Dyskutanci niechętnie słuchają siebie wzajemnie. Nie są ciekawi własnych poglądów. Ale nie zawsze tak jest. Czasami uczestnicy mają więcej wiedzy na dany temat niż wykładowca. Tak było na Sorbonie, gdy uczestnicy — emigranci z Rosji, uczestniczyli w wykładzie na temat rewolucji 1917 roku. Wykładowca nie znał problemu z autopsji, z kolei słuchacze przytaczali fakty, które przeżyli. Wiedza o rewolucji była oparta na doświadczeniach biograficznych.

Wykładowcy UTW muszą być przygotowani na różne reakcje słuchaczy. Muszą mówić wyraźnie, w sposób zrozumiały i wywołujący zainteresowanie. Nie mogą przedłużać wykładu, nużyć. Słuchacze mają ulubionych wykładowców, którzy jednak — jak wszyscy — ulegają wypaleniu zawodowemu. Są bardzo cenieni przez rok, dwa lata, a potem odchodzą — już wszystko powiedzieli, wypalili się. Zjawiają się nowi. Wykładowcy stają się niekiedy doradcami, gdy mówią o higienie życia, żywieniu. Rozbudzają zainteresowanie jakąś dziedziną wiedzy, sztuki, literatury. Słuchacze mogą dokonać wyboru, a frekwencja świadczy o ich zainteresowaniach. Wykłady odbywają się kilka razy w tygodniu, w dużych UTW — każdego dnia, w jednej siedzibie lub w różnych dzielnicach miasta i budynkach.

Inna forma zajęć to seminaria, warsztaty i lektoraty. Ich uczestnicy tworzą małe grupy, wymagające aktywnego udziału słuchaczy. Każdy uczestnik musi się przygotować, przeczytać tekst, przerobić ćwiczenia z języka obcego, zrobić rysunek, napisać jakiś tekst. Ciekawie — prowadzone na francuskich uniwersytetach — zaprojektowane są zajęcia nazwane: wypowiedzanie się na piśmie i w mowie. Polegają one na ćwiczeniach pisania i udziale w dyskusji, wypowiedzi poglądów na określony temat. Zajęcia te uczą precyzji, zmuszają do krytycznego słuchania siebie, oduczają zbaczania z tematu w trakcie dyskusji, wypowiedzi nie na temat, nudzenia, bajania. W Ulm prowadzi się warsztaty twórczego pisania, a w Kanadzie w Quebec działa seminarium: opowiadanie o ży-

ciu, historii życia. Jest to seminarium autobiograficzne, zachęcające do uczenia się z życia, od siebie, typowe dla dydaktyki biograficznej.

W Polsce, w Lublinie zorganizowano zajęcia w ramach tzw. roku wstępnego. Zaproponowano zapis na wybrane seminaria: przyrodnicze, integracyjne, sztuki i psychologiczne („uczymy się o sobie”). Uczestnicy seminarium robili notatki i zapisywali swoje przemyślenia. Opracowano na ich podstawie *Zeszyt w linie* (2006). Można określić te zajęcia jako „uczenie się z życia”. Aktywności słuchaczy wymaga udział w lektoratach, które prowadzone są na trzech poziomach. W Łodzi od wielu lat prowadzony jest lektorat z esperanto i języka japońskiego połączony z wprowadzeniem w kulturę Japonii. Lektorat nie tylko ułatwia posługiwanie się językiem, ale także ma pomóc przełamać stereotypy Niemca, Anglika itp. Na przykład słuchacze na uniwersytecie w Lyonie nawiązali kontakty ze słuchaczami UTW w Lipsku. Co więcej, spędzali w ich domach jakiś czas. Wizyta i bliskie poznanie Niemców miało na celu zmianę stosunków francusko-niemieckich, wrogich od 1870 roku. Podobne działania prowadziły także inne uniwersytety trzeciego wieku. Przede wszystkim starano się o funkcjonalność, o możliwość mówienia i lepszego samopoczucia w podróży w innym kraju np. Anglików we Francji i odwrotnie.

Aktywne zajęcia to także warsztaty plastyczne, podczas których uczestnicy malują, rysują, lepią z gliny itp. Wyjeżdżają na plenery, chodzą na wystawy i wernisaże. Aktywności wymagają także zajęcia gimnastyczne, pływanie, yoga, taniec itp. Trzeba ukazać także formę ewolucji uczestnictwa w UTW. Oceniana może być działalność UTW, np. w Lyonie pod koniec roku akademickiego odbywa się zebranie uczestników, którzy wypowiadali się na temat poszczególnych zajęć i projektują zajęcia na przyszły rok. Odzwierciedleniem pozytywnej oceny są zapisy na zajęcia lub oceny negatywnej — niewybieranie proponowanych zajęć.

Oceniani także mogą być uczestnicy. W niektórych uniwersytetach (w Rzymie, Krakowie) studenci zdają egzaminy. Wymagana jest frekwencja na wykładach. Czas korzystania jest ograniczony (Czerniawska, 1997, s. 162). Mogą to być 2, 3 lata. Obserwowałam ocenę prac malarских studentów na jednym z uniwersytetów w Rzymie. Instruktor nie szczędził słów krytyki. Szkice krytykował w obecności wszystkich uczestników. A zainteresowany słuchał potulnie uwag. Byłam zdziwiona takim traktowaniem studentów, starszych przecież osób. Ale w trakcie rozmowy stwierdzili, że kontrola, egzaminy i oceny odpowiadają im, czują się młodo, powracając do lat studiów. Cieszą się, że robią postępy w swoim wieku. Jest to wybór, model uniwersytetu (Czerniawska, 1997, s. 162—164). W Polsce rygor (jako forma zaliczenia przedmiotu) występują na uniwersytecie w Krakowie. Można chodzić na wykłady przez 2 lata. Wymaga się obecności.

Ocena procesu uczenia się osób starszych z zasady nie występuje na uniwersytetach trzeciego wieku. Uniwersytety są bowiem otwartymi instytucjami, oprócz opłat niewymagającymi innych form zależności. Można uczestniczyć w zajęciach bądź nie uczestniczyć. Dobrowolność korzystania jest pełna. Chyba że podejmuje się pewne obowiązki — udział w chórze, w zespole teatralnym, opieka nad lektorem, zbieraniem składki itp. Wypada z tych dobrowolnych obowiązków się wywiązać. Są jednak instytucje nakładające na uczestników określone obowiązki. Osoby starsze, jeżeli się decydują na udział w nich, muszą się im poddać. Należy do nich Open University w Anglii. S. Clennell badała udział w tej uczelni osób starszych. Choć większość 60-letnich i 70-letnich osób osiągała oceny niskie i średnie, to 12,4% kończyło studia na tej trudnej i wymagającej uczelni z oceną dobrą i bardzo dobrą. Open University stawia wysokie wymagania, ale przedstawienie szczegółowe tej instytucji wychodzi poza ramy tego artykułu. Przywołałam raport S. Clennell (Czerniawska, 1985, s. 202—209), ponieważ była działaczką AIUTA i prezentowała go na jednym z kongresów. Odrębny paragraf poświęcony będzie badaniom prowadzonym na UTW.

Uczestnicy UTW

Jak określić osoby tworzące UTW? Są to uczestnicy, członkowie czy studenci? Określenia te używane są zamiennie. H. Reboul posługuje się określeniem „studenci” i to pozostawmy (Reboul, Pozo, 1999). „Uczestnicy” — to brzmi pasywnie. Wieloletnia działalność UTW zmieniła obraz osoby starszej, wskazała jej możliwość uczenia się, aktywności intelektualnej, artystycznej i fizycznej. Studenci UTW okazali się osobami zdrowszymi od swoich rówieśników, aktywniejszymi, pozytywniej postrzegającymi swoje życie i przyszłość. Okazuje się, że osoby starsze gotowe są do zmiany poglądów, do uzupełniania wiedzy, do poszukiwania nowych zainteresowań.

Byłam zaangażowana w pracę edukacyjną ze studentami UTW w latach 70. i 80. XX wieku. Prowadziłam seminaria polegające na analizie wybranych książek, były to prace J. Szczepańskiego, *Sprawy ludzkie*, J. Guitona, *Pamiętnik* M. Szyszkowskiej. Zajęcia odbywały się w Zakładzie Oświaty Dorosłych na Uniwersytecie Łódzkim. W 1981 roku, w trakcie strajku studentów w Łodzi, panowała zła aura wokół studentów i strajku. Propaganda oskarżała studentów o łamanie prawa, chuli-

gaństwo itp. Studenci UTW początkowo dzielali te opinie, ale po kilku wizytach na uniwersytecie, rozmowach ze studentami, którzy „okupowali” Zakład, ich poglądy zmieniły się, stali się zwolennikami strajku i gorącymi obrońcami studentów.

Duży wpływ na poglądy mają wykłady. I tak, w roku 1979 na UTW w Łodzi wygłosił wykład prof. J. Lutyński, podczas którego mówił o działaniach pozornych w PRL; profesor rozpowszechnił pojęcie „działania pozorne”, które stało się podstawą analizy działań politycznych i społecznych. Inaczej też patrzono na obrazy Jana Matejki. Czytano poezję i prozę, poznawano nowych poetów, w tym Czesława Miłosza, którego teksty były długo niedrukowane i pomijane. Literatura drugiego obiegu stawiała się literaturą czytaną przez studentów UTW. Poszerzały się horyzonty, powstawały nowe zainteresowania. I tak, po okresie Solidarności na francuskich uniwersytetach organizowano lektoraty z języka polskiego. Trudności uczenia się nie pozwoliły utrwalić tego zainteresowania, szybko zrezygnowano z lektoratów na rzecz wykładów o Polsce, jej kulturze i historii. Studenci UTW ulegli magii informatyki. Wiele osób na Zachodzie uzależniło się od Internetu. Wiele nie chce pisać listów, preferuje tylko natychmiastowy kontakt i klikanie. Wielu porzuciło tradycyjną pocztę na rzecz poczty elektronicznej. Są studenci, którzy stale podróżują. Z jednej podróży wyruszają w drugą, rzadko bywają w domu.

Studenci UTW cenią kontakty bezpośrednie. Nawiazują przyjaźnie, telefonują do siebie, odwiedzają się. Afiliacyjna funkcja UTW jest bardzo ważna. Choć często studenci nie mają cierpliwości, spieszą się, zajmują wygodniejsze miejsca, równocześnie myślą o kolegach, wysyłają im życzenia, odwiedzają w chorobie, robią zakupy itp. Grupa rówieśników na UTW zostaje odtworzona, pojawia się „nowy kolega z ławki”, członek UTW. Studenci tworzą samorządy, nadają kształt swoim uczelniom. Osoby starsze wpisują bycie studentem do swoich projektów życia, marzą o tym. W krajach zachodnich trzeba mieć pieniądze, aby kupić sobie uczestnictwo w UTW. W Polsce dotychczas uczestnictwo było prawie bezpłatne. Myślę jednak, że z czasem stanie się na rynku edukacyjnym płatną usługą, ale czy będzie to UTW z aurą naukowości, miejscem gerontologicznych wspólnot? Przyszłość pokaże.

Badania

P. Vellas uważał prowadzenie badań za jedno z podstawowych zadań uniwersytetów, jeśli mają to być rzeczywiście instytucje mieszczące się

w ramach modelu uniwersyteckiego i godne takiego określenia. Muszą współdziałać w tworzeniu wiedzy, w jej rozwoju. Dzięki nim powinna rozwinąć się gerontologia — dyscyplina dotycząca starości i procesów starzenia się. A. Lemieux (1990), kanadyjski andragog i organizator UTW w Kanadzie, wymienia następujące kierunki badań i rozwoju UTW:

1. Pierwsza generacja słuchaczy stworzyła model służby edukacyjnej dla trzeciego wieku.

2. Druga generacja w latach 70. zajęła się koncepcją badań uczestniczących. (Poświęcony temu był kongres w Szwajcarii w Neuchatel w 1984 roku — badania dla i z osobami starszymi). Badania UTW dotyczyły ludzi starszych, w tym przyczyn wypadków. Osoby starsze występowały w nich jako badacze i badani. Określali przyczyny wypadków i proponowali sposoby ich uniknięcia. W Szwajcarii grupa wdów prowadziła badania nad wdowami i emocjami związanymi z żałobą oraz śmiercią współmałżonków. Tworzono grupy wsparcia. Przedmiotem badań były także historie rodziny, miasteczka, poczty, korzystanie z sanatoriów przez osoby starsze.

3. Trzecia generacja w latach 80. XX wieku propagowała wcześniejsze przechodzenie na emeryturę i przygotowanie się do emerytury. Opublikowano pracę na temat przysłów (Duchesner, 2006, s. 133). Przysłowia zostały nagrane na płytę przez dzieci — uczniów szkoły podstawowej w Namur (Belgia); stały się przez to formą badań intergeneracyjnych. UTW w Genewie opracował słownik języka włoskiego, języka, którym posługują się włoscy Szwajcarzy (Czerniawska, 2003). W Turynie powstają prace naukowe na temat dialektu piemonckiego, gry jazzu, jaki pamiętają włoscy emigranci z Ameryki Północnej. Zapisuje się tradycyjne przepisy kuchni włoskiej (Czerniawska, 2003). Bada zmiany występujące w mieście. Badania międzynarodowe organizowane są w ramach projektów Grundwig 2. Uczestniczą w nim uniwersytety trzeciego wieku z Lublina, Łodzi, ale także z Niemiec i Hiszpanii oraz Włoch. Badania dotyczą obyczajów, obchodzenia świąt i życia codziennego. Uczestnicy komunikują się przez Internet i bezpośrednio na seminariach.

4. Czwarta generacja proponowała i proponuje wkroczenie UTW w nowe technologie — opanowanie posługiwania się komputerem i Internetem (badania przez Internet) (Czerniawska, 2007b, s. 213—223). Badania przez Internet stały się ważnym nurtem w pracy UTW, w 1998 roku w Niemczech przedstawiona została cała lista tematów badań realizowanych drogą Internetu. Oto owe tematy: „Młodzi i starzy spotykają się w Internecie”, „Świadkowie epoki, świadkowie czasu”, „Przeszłość działa się dzisiaj. Sto lat historii Niemiec — dyskusja nad książką Ingeborg Drewitz”. Inny temat: „Kobieta w świecie”, wybrane biografie kobiet to: Belinda von Armin, Helena Lange, Hedwiga Dorn. Temu nurtowi badań patronuje Ośrodek Badawczy w Ulm współpracujący z mediolańskim Eu-

ropean Network learning in Later Life, powstałym w 1995 roku. Podobne instytucje pojawiły się na innych kontynentach obok wspomnianego już Światowego UTW w Australii, w 1997 roku powstał Uniwersytet bez Granic w Brazylii i podobny uniwersytet działa w Chile. Nawet tradycyjne Włochy opracowały program „Od gęsiego pióra do komputera”. W ramach programów Grundwrig i Socrates działają polskie UTW „Otwarte drzwi Europy”, biorą w nich udział studenci ośrodków z Łodzi, Lublina, a także — Niemiec, Hiszpanii i Włoch.

Ten nowy nurt jest wychodzeniem naprzeciw nowym potrzebom i kompetencjom seniorów społeczeństwa ponowoczesnego. Na ostatnim kongresie w 2006 roku w Reims debatowano nad problemem starzenia się populacji słuchaczy, nad Uniwersytetem Czwartego Wieku — 80-latków. Wiele osób przewidywało, że będzie to uniwersytet internetowy, domowy. Uniwersytet przez Internet ma wielu zwolenników, ale także przeciwników. Ci ostatni uważają, że zaniknie ważna funkcja UTW integracyjno-afiliacyjna. Osoby samotne tracą okazję do wychodzenia z domu, bezpośrednich kontaktów, rozmów, zawierania przyjaźni, nie będą chciały ubierać się odświętnie, czesać czy malować. Choć obraz w kontakcie wizualnym może je do tego zachęcić, a nawet zmusić. Rozmowa przez Internet z koleżanką milej przebiegnie, gdy będziemy rozmawiać z osobą ładnie wyglądającą, zadbaną i my także będziemy odpowiadać takim standardom. Jest to jeden z dylematów, które rozstrzygnie przyszłość.

Uniwersytety trzeciego wieku stały się instytucjami wymagającymi od słuchaczy nowych kompetencji, uczenia się technologii, naddążania za nowoczesnością. Edukacja permanentna jest nie tylko przywilejem, ale stała się obowiązkiem, koniecznością. Ludzie starsi są obligowani do aktywności, określania swoich poglądów, wypowiadania się w sprawach lokalnych, państwowych i światowych. Organizatorzy UTW dostrzegają w słuchaczach szarą siłę, która nie może być bezwolną masą. Wątek ten szczególnie silnie był eksponowany na kongresie w Genewie w 2002 roku. Analizowano wówczas stosunek ludzi starszych do informacji przekazywanych przez prasę, radio i TV. Zachęcano do dyskusji z dziennikarzami, pisanie listów, telefonów i wypowiadania się na poruszane tematy.

W ramach UTW powinny powstać kluby dyskusyjne, każdy uniwersytet powinien mieć rzecznika prasowego, osoby inicjujące dyskusje i kontakty z mediami. Wszak trzeba być krytycznym wobec nadawców. Korzystać z różnych źródeł i orientacji politycznych. W niektórych ośrodkach takie kluby czytelnicze działają. Toczy się dyskusja, porównuje się informacje pochodzące z różnych źródeł. Nie wystarczy czytać jeden dziennik, magazyn, trzeba być czytelnikiem kilku różnych gazet. Zainteresowanie prasą lokalną należy połączyć z aktywnością w miejscu zamieszkania, ludzie starsi nie przestają być obywatelami. Obywatelskość zobowiązuje.

Jest to realizacja zadania wyrażonego w modelu Pierre'a Vellas, instytucja tworząca przyjazne ludziom starszym środowisko społeczne. Środki masowego przekazu mogą wiele zdziałać w tym zakresie.

Badania przez Internet sprzyjają podróży i opanowaniu języka obcego, który ćwiczony jest podczas kontaktu pośredniego i bezpośredniego na spotkaniach zespołów badawczych. Przykładowo w latach 2005—2007 14 słuchaczy Łódzkiego UTW realizowało projekt „Let's go for IT” („Wejść w technologię Internetową”). W projekcie współpracowało 7 krajów: Belgia — koordynator, Hiszpania, Finlandia, Niemcy, Czechy, Cypr i Polska. Doskonalono język angielski. Spotykano się w poszczególnych krajach.

Powstanie AIUTA (Association Internationale des Universités du Troisième Age) — Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów Trzeciego Wieku

Powstanie w 1976 roku AIUTA miało bardzo duże znaczenie. Stowarzyszenie stało się orędownikiem spraw ludzi starszych w międzynarodowych gremiach — UNESCO, potem w Radzie Europy. Umożliwiało kontakty międzynarodowe krajom zza żelaznej kurtyny: Polsce, Czechom, Węgrom, Rumunii, Finlandii, a potem Rosji. Uświadamiało prawo do edukacji osób w starszym wieku, do kontaktów, podróży, badań i zgromadzeń, do wypowiadania się w swoich sprawach. Uniwersytety trzeciego wieku nie od razu zdobyły popularność i uznanie. W latach 70. zarówno w Polsce, jak i we Włoszech edukację w późnej dorosłości, w starości uważano za luksus, niepotrzebny przywilej. Włosi określali słuchaczy UTW jako urodzonych w niedzielę, osoby, którym się bardzo dobrze powodzi i same mogą sobie radzić, nie potrzebują ruchu UTW. Dopiero w latach 80. UTW zaczęto traktować jako prawdziwe instytucje oświaty dorosłych. Badano uczestników UTW, których we Włoszech jest bardzo dużo, a odsetek starszych osób jest znaczny. Podobnie w Polsce powstaje ostatnio wiele prac na temat UTW. Dostrzegają ich istnienie takie mieścizny jak „E-mentor”.

AIUTA stymuluje przez kongresy ruch naukowy. Tworzy przestrzeń wymiany doświadczeń, nawiązywania się kontaktów i przyjaźni. Na zaproszeniu do Reims lista kongresów zawiera daty wraz z 20 miejscowościami kongresowymi. Z danych tych wynika, że najczęściej, bo sześć-

krotnie, odbyły się we Francji, następnie w Belgii — 3 razy, 3 razy w Kanadzie, 2 razy w Szwajcarii i raz w Polsce — w 1987 roku. Raz we Włoszech, raz w Niemczech, raz w Finlandii i raz w Chinach. Najczęściej zatem krajami kongresowymi były państwa frakofonskie. Trzynastcie kongresów odbyło się w krajach francuskojęzycznych.

A oto hasła kongresów:

- Trzeci wiek jako siła społeczna (1978, Namur),
- Pomyślnie starzeć się, przeciwdziałać patologii, edukacja do trzeciego wieku (1979, Nancy),
- Edukacja permanentna w trzecim wieku (1980, Sherbrooke),
- Kultura w trzecim wieku (1981, Madryt),
- Rola UTW we współczesnym społeczeństwie (1982, Nicea),
- Decentralizacja UTW (1983, Riva del Garda),
- Badania dla i z ludźmi starszymi (1984, Neuchatel),
- Uniwersytety Trzeciego Wiek w świecie dialogu (1986, Tournai),
- Zdrowie w starości (1987, Warszawa),
- Dla społeczeństwa przyjaznego (1988, Tuluza),
- Rozwój UTW (1990, Hull),
- Przygotowanie do starości (1994, Jyväskylä),
- Dialog międzygeneracyjny (1996, Nantes),
- Uczyć się starości, jak i dlaczego (1998, Schwabisch-Gmund),
- Nowe technologie (2000, Quebec),
- Wiek i doświadczenie w służbie przyszłości (2002 Genewa),
- Edukacja ustawiczna (2004, Shanghai),
- 30 lat i co dalej (2006 Reims).

Uczestnicy kongresów to działacze, członkowie Rady Administracyjnej, słuchacze, którzy lubią podróżować, identyfikują się z ruchem UTW. Średnio liczba uczestników to 400—500 osób.

Polski UTW

W Polsce pierwszy UTW powstał w 1975 roku w Warszawie. Został założony przez prof. Halinę Szwarc, która aż do śmierci (w 2002 roku) pełniła funkcję członka Komitetu Administracyjnego AIUTA, reprezentując Polskę i także kraje zza żelaznej kurtyny. Dzięki jej autorytetowi, wiedzy i osobowości uniwersytet polski zachował model francuski, był zawsze instytucją demokratyczną, samodzielną, poważną, nastawioną na edukację i rozwój uczestników. Jestem przekonana, że była to jedyna instytucja

demokratyczna po II wojnie światowej, którą udało się zaszczyć w PRL i która funkcjonowała z sukcesem. Pierwsze uniwersytety trzeciego wieku powstały w dużych miastach uniwersyteckich przy uniwersytetach w latach 80. I tak, w okresie 15 lat zorganizowano 14 uniwersytetów: w Łodzi, Krakowie, we Wrocławiu, w Trójmieście, Szczecinie, Katowicach, Kielcach i Lublinie, Opolu, Gliwicach, Toruniu, Rzeszowie potem w Radomiu i Gorzowie Wielkopolskim. Ten pierwszy okres stworzył fundamenty pod ilościowy rozwój UTW. Zahamował go stan wojenny. W okresie stanu wojennego zawieszono prace niektórych uniwersytetów i dopiero starania słuchaczy u komisarzy stanu wojennego przyczyniły się do cofnięcia zakazu prowadzenia zajęć. Uniwersytety otrzymały komisarza (tak było w Łodzi) i mogły się w nich odbywać zajęcia. Populacje słuchaczy liczyły od kilkuset do tysiąca osób. Nie były to więc wielkie populacje jak w Lyonie — 8 tysięcy, tyleż w Turynie czy Mediolanie.

Działalność UTW w Polsce nie ogranicza się do zajęć. Uczestnicy podejmują badania. Organizowane są jubileusze 20; 25; i 30-lecia, połączone z konferencjami, spotkaniami, Sekcji UTW przy Polskim Towarzystwie Gerontologicznym. Jubileusze mają już swoją tradycję. Odbywają się według ustalonego wzoru: zaproszenia, organizowanie sesji, występy artystyczne, składanie życzeń jubileuszowych przez uczestników, uroczysta kolacja, wydanie materiałów naukowych. Uniwersytety trzeciego wieku opracowują biuletyny-programy. Bardzo ciekawy jest biuletyn Łódzkiego UTW z artykułem B. Butrymowicz (2006), zawiera historię UTW, sprawozdanie finansowe, program na rok akademicki, karty pamięci o osobach zmarłych. Inne publikacje UTW to okolicznościowe gazetki np. Witryna UTW Karkonoskiego (2004), Wrocławski UTW wydał zbiór artykułów-konferencji (Ziarkiewicz, Łysak, 2006). Niektórzy słuchacze publikują książki.

Zakończenie

Uniwersytety trzeciego wieku są instytucjami, które głęboko zakorzeniły się w świecie. Przeszły zwycięsko w XXI wiek. Ich działalność objęła wszystkie kontynenty oprócz Afryki. Działają samodzielnie lub zawiązują federacje, tak jest we Włoszech, gdzie działają 3 federacje (Czerniawska, 2007a, s. 20—23) we Francji. Należą do AIUTA. Tworzą ruch światowy. W XXI wieku powstaje pytanie, czy dotychczasowy model jest dalej użyteczny, aktualny? Czy wobec wzrostu liczby ludzi sędziwych 80-lat

i więcej nie trzeba zmienić nazwy tych instytucji. Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu trzeba korzystać z nowoczesnych technologii. Co zachować, co zmienić, co przekazać kolejnej generacji ludzi późnej dorosłości. Co ma pozostawić pokolenie nierdzewne. „Baby boom” świadków Oświęcimia i Kołomy, I i II wojny światowej. Hiroszimy i Pustynnej Burzy. Upadłych totalitaryzmów w Niemczech, Rosji i Japonii, Kambodży i Chin. Czy zbierać przysłowia? Malować wachlarze? Uczyć kaligrafii czy klikać, nagrywać i fotografować? Co zachować w społeczeństwie ponowoczesnym?

Na pewno uczucia, czułość, ciepło, mądrość, szacunek, godność — wzory pozytywnego starzenia się otwartego na przyszłe pokolenia. Rozstrzygnięcie jest trudne, zważywszy że mamy na względzie zróżnicowane modele UTW w świecie. Można stwierdzić jedynie, że są one dalekie od klasycznego francuskiego modelu, który do końca XX wieku w Polsce był wiodący i niejako obowiązywał. Klasyczne uniwersytety trzeciego wieku, chcąc zachować wierność założeniom, organizują lata wstępne (Lublin), tworzą listy oczekujących (Łódź), ograniczają czas uczestnictwa do 3, 4 lat (Wrocław, Kraków).

Populacja słuchaczy UTW była wielokrotnie badana. W Polsce badania przeprowadziła R. Konieczna-Woźniak (2001), K. Lubryczyńska (2005), Z. Zaorska (2006), D. Dobroniewski (1998), H. Hrapkiewicz (2007), W. Wróblewska (2007). Pośrednio badania takie przeprowadzili H. Reboul, Pozo (1999), choć dotyczą szerszej populacji.

Populację słuchaczy UTW można określić następująco: uczestniczką UTW jest kobieta, najczęściej w wieku od 60 do 80-kilku lat, z wykształceniem najczęściej średnim, najczęściej wdowa, dość sprawna fizycznie (ruchowo). Co trzecia studentka uczestniczy w zajęciach przez wiele lat. Średnio 30% populacji to wieczni studenci aż do utraty samodzielności, choroby i śmierci. Jest to zjawisko typowe dla UTW. Tak jak typowa jest sylwetka uczestnika, długoletnie uczestnictwo powoduje starzenie się populacji. Proces starzenia się dotyczy także organizatorów i działaczy AIUTA. Kilka osób zmarło — w Polsce H. Szwarc, w Szwajcarii Comte, w Hiszpanii ojciec Francesco Gomes i założyciel UTW Pierre Vellas. Inne osoby wycofały się, są chore, nie uczestniczą w UTW. Między uniwersytetami trzeciego wieku w świecie i w Polsce są różnice (także w sensie ilościowym), choć im towarzyszą te same pytania i wątpliwości.

30 lat działalności UTW i AIUTA oznacza rozwój i akceptację nowej instytucji oświaty dorosłych nastawionej na zaspokajanie potrzeb osób tzw. późnej dorosłości 60-, 70- i 80-letnich, to otwieranie drzwi wobec tych wszystkich, którzy uczenie się akceptują czy wybierają jako styl życia, formę aktywności twórczej ekspresji, poszukiwanie przyjaźni w grupie rówieśniczej.

Poszczególne państwa Europy Zachodniej, Ameryki Południowej i Azji, Oceanii zapępniały się uniwersytetami trzeciego wieku. W małych miastach i miasteczkach powstawały nowe placówki, łączyły się w Federacje (Francja, Włochy), zasilaly AIUTA (Stany Zjednoczone, państwa Ameryki Południowej, Chiny, Japonia, Australia, Nowa Zelandia, Indie, Martynika, Kanada itd.). Zapisywały się i odchodziły z tego Stowarzyszenia. AIUTA lobbowała na rzecz ludzi starszych w światowych organach, tworzyła ruch przez organizowanie kongresów i wydawnictwa, rok 1999 został ogłoszony jako światowy rok ludzi starszych, przez strony w Internecie, spotkania rady administracyjnej, wydawanie biuletynu. AIUTA obciążająca składkami należące do niej placówki ma dużo zwolenników, ale także wielu krytyków.

Dla krajów dawnego bloku wschodniego stanowią ważny ośrodek łączący Polskę ze światem, z demokracją, z samorządnością, dzięki Halinie Szwarz wnosil do Polski wartości europejskie, a do AIUTA — polskie. Jeden z kongresów — jak do tej pory — odbył się w Warszawie. Jedno z posiedzeń Komitetu Administracyjnego nie mogło się odbyć w Warszawie, nie dano wizy prof. Pierro Nervi z Trydentu, ponieważ sprzyjał Solidarności.

W wykazie polskich miast z uniwersytetami trzeciego wieku znajduje się Lwów. Jest w nim filia UTW zorganizowana przez Warszawski UTW Mokotowski (Lubryczyńska, 2005).

Systematyczna praca UTW w Polsce przyczynila się do powstania zjawiska „echa”. Echo — jak pisał francuski andragog B. Schwartz (1973) — to nabór słuchaczy instytucji edukacyjnych w wyniku pozytywnych opinii ich poprzednich uczestników. Fenomen „echa” obserwuje się obecnie w Polsce, napływ chętnych w dużych i średnich miastach. Ludzie starsi chcą być uczestnikami UTW, chcą zapisać się i uczestniczyć w zajęciach. Można określić to zjawisko jako pewien szlachetny snobizm. Po przejściu na emeryturę wielu urzędników uczelni, pracowników dydaktycznych chce brać udział i bierze w ruchu UTW. Stają się słuchaczami, animatorami, lektorami itp. Dlatego w latach 90. i na początku XXI wieku gwałtownie wzrosła liczba uniwersytetów trzeciego wieku. Powstają liczne filie w dużych miastach i filie w miastach satelitarnych. Pojawiają się uniwersytety przy wyższych szkołach, domach kultury, stowarzyszeniach społeczno-kulturalnych. Nawet powstają prywatne uniwersytety trzeciego wieku. Na przykład w Łodzi organizują w roku 2007 i 2008 UTW salezianie. W poprzednich latach powstał UTW przy Wyższej Szkole Turystyki i Hotelarstwa w Łodzi.

Przewodniczący Sekcji UTW działającej w ramach Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego w Polsce prof. A. Jobkiewicz zastanawia się, czy odbiegające w wielu przypadkach od francuskiego modelu uniwer-

syttety to jeszcze uniwersytety trzeciego wieku czy kluby. Opracowane sprawozdania z działalności UTW w Polsce przez Sekcję UTW przy PTG stale podają większą ich liczbę. Czy są to uniwersytety trzeciego wieku?, trudno stwierdzić, ale są to na pewno grupy osób starszych, które chcą być uczestnikami UTW. Czy to snobizm, czy popularyzacja uczenia się jako stylu życia? Czy to dobrowolność czy konieczność kształcenia się przez całe życie? Oto dylematy społeczeństwa ponowoczesnego. Sekcja właściwie nie działa, A. Jobkiewicz wycofał się z niej.

Należy dodać, że od lat toczy się dyskusja, czy polskie uniwersytety trzeciego wieku mają stworzyć federację. Do śmierci prof. Haliny Szwarz Jej autorytet i przewodniczenie Sekcji UTW przy PTG krępowało dyskusantów, było to wyrażanie w pewnym stopniu wotum nieufności. Obecnie znów idea federacji powstała. Możliwość taką stwarzają fundacje, w tym Fundacja Polsko-Amerykańska. (Informacje aktualne zawiera strona internetowa utw. pl, a także strona AIUTA.)

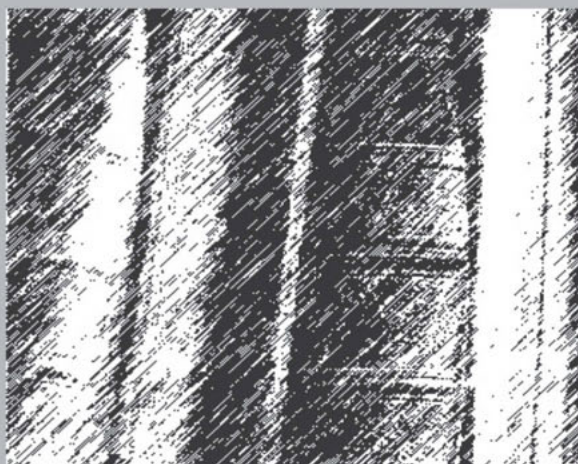
Obecnie liczba zarejestrowanych UTW waha się około 100—136, czy będzie ich więcej? Przyszłość pokaże.

Bibliografia

- Butrymowicz B., 2006: *Sluchacze UTW — siły społeczne środowiska lokalnego*. [Biuletyn] Łódź.
- Cugno A., 2004: *Il dialogo tra le generazioni. Formazione e comunicazione oltre le frontiere*. Milano.
- Czerniawska O., 1982: *Uniwersytet Trzeciego Wieku*. „Polityka Społeczna” nr 7, s. 29—31.
- Czerniawska O., 1985: *Dorobek Międzynarodowego Kongresu AIUTA*. „Oświata Dorosłych”, nr 4, s. 202—209.
- Czerniawska O., 1997: *Edukacja dorosłych we Włoszech*. Łódź, s. 162—175.
- Czerniawska O., 1999: *Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku jako przykład stowarzyszenia działającego na rzecz ludzi starych*. „Ruch Prawicy Ekonomicznej i Socjologicznej”, nr 1.
- Czerniawska O., 2000: *Pierre Vellas — twórca UTW*. W: *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*. Red. M. Dzięgielewska. Łódź, s. 190—195.
- Czerniawska O., 2001: *Edukacyjne przesłanie Kongresów AIUTA*. „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 9—20.
- Czerniawska O., 2003: *Permanentna edukacja jako zadanie w starości w XXI w.* „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 15—22.
- Czerniawska O., 2004: *Nowe instytucje w oświacie dorosłych we Włoszech*. „Edukacja Dorosłych”, nr 1—2, s. 10—15.
- Czerniawska O., 2007a: *Szkice z andragogiki i gerontologii*. Łódź.
- Czerniawska O., 2007b: *XXIII Kongres AIUTA w Reims*. „Rocznik Gerontologiczny”, nr 1/2, s. 25—33.

- Descartes J., 2007: *Des nouvelles des Universités du 3^e Âge par le monde*. Québec.
- Dobroniewski A., 1998: *Uczestnictwo w UTW w Białymstoku*. W: *Style życia w starości*. Red. O. Czerniawska. Łódź, s. 27—35.
- Duchesner P., 2006: *L'Europe unie dans ses proverbes*. Namur.
- Fabre J., Simeone J.: *Veuve, solitude et famille*. „Gérontologie et Société”, no 55, s. 129—138.
- Hrapkiewicz H., 2007: *Uczestnictwo w UTW jako sens życia*. W: *Problematyka osób w wieku starszym. Materiały z III Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego, Mysłowice, 22 maja 2004 roku*. Red. J. Rzepka. Mysłowice, s. 49—63.
- Konieczna-Woźniak R., 2001: *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce*. Poznań.
- Kowalska M., 2007: *Zadumanie nad życiem*. Żelów.
- Lemieux A., 1990: *Recherche fondamentale et recherche action à l'Université du Troisième Âge. Rôle des personnes âgées*. „Gérontologie et Société”, no 55, s. 115—120.
- Lubryczyńska K., 2005: *Uniwersytety trzeciego wieku w Warszawie*. Warszawa.
- Reboul H., 1996—1997: *L'apport des UTA aux étudiants. L'apport des UTA dans la société*. Roma.
- Reboul H., Pozo M., 1999: *L'apport des UTA aux étudiantes*. Rzym.
- Reboul H., 2000: *Comprendre le vieillissement, approviser la mort*. Lyon.
- Schwartz B., 1973: *Education demain*. Paryż.
- Trafiałek E., 2006: *Starzenie się i starość*. Kielce, s. 190—204.
- Vellas P., 1990: *La recherche et Université du Troisième Âge*. „Gérontologie et Société”, no 55, s. 104—115.
- Vellas P., 1991: *Quelques textes pour un art de vie*. Paryż.
- Wnuk M., 2007: *Słuchacze Karkonoskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*. „Witryna”, nr 3, s. 6—9.
- Wróblewska W., 2007: *UTW w Polsce*. „E-mentor”, nr 2, s. 75—78.
- Zahn I., 2000: *XIX Internationale AIUTA Congress 1998 in Schwabisch-Gmund. Etudes au Troisième Age*. Vinheim.
- Zaorska Z., 2006: *Słuchacze Lubelskiego UTW dla środowiska*. W: *Starzenie się a satysfakcja z życia*. Red. S. Stenden, M. Marczuk. Lublin, s. 401—413.
- Zeszyt w linie. Notatki słuchaczy i wykładowców roku wstępnego UTW*. 2006, Lublin.
- Ziarkiewicz E., Łysak A., 2006: *Trzeci wiek drugiej płci. Starsze kobiety jako podmiot aktywności społecznej i kulturowej*. Red. E. Ziarkiewicz, A. Łysak. Wrocław.

Anno accademico 2005/2006 (www) unitre.net



HELENA HRAPKIEWICZ

Uniwersytety trzeciego wieku jako jedna z form kształcenia osób starszych

Third Age Universities as a form of education of aged people

Abstract: The paper presents a general characteristics of aged people, their needs and opportunities of development. One of the needs is the necessity of mental stimulation, which can be satisfied through participation in activities offered by Third Age University. Huge growth of the number of aged people in developed countries including Poland contributes to the development of Third Age Universities not only as one of the forms of continuous education but also as a community of elderly people.

The number of Third Age Universities in Poland, though not exactly known, is estimated at about 130 and is still growing.

One of such institutions is the Third Age University attached to the University of Silesia. It started in the academic year 1982/83 and the current number of students is about 1800, including separate groups in Katowice, Sosnowiec and Jastrzębie with over 1100, 500 and 300 people, respectively. The students can choose from a wide offer of activities ranging from lectures, classes and seminars to trips and activities involving physical movement.

In October 2007 the Third Age University attached to the University of Silesia was an organizer of an all-Poland conference "To study to be".

Key words: psychological, stimulation, mental stimulation, University of the Thierd Age.

Kim jest człowiek stary? Jak jest postrzegany przez młodszą część społeczeństwa? Jest to osoba doświadczona, pełna mądrości życiowej, otwarta na świat i na drugiego człowieka, pomocna drugiemu człowiekowi, życzliwa dla wszystkich, samodzielna, chcąca ciągle się rozwijać poprzez poznawanie otaczającej ją rzeczywistości społecznej, a także gospodarczej.

A może jest to osoba nieporadna, niesamodzielna, nieżyczliwa drugiemu człowiekowi, często zagubiona w życiu, nikomu niepotrzebna, niewiele mogąca zrobić, ale też niewiele wymagająca? Niestety, często postrzeganie człowieka w starszym wieku jest obarczone krzywdzącymi, bo niesłusznymi stereotypami, w rodzaju tych ostatnich.

A przecież jakość życia starego człowieka zależy zarówno od niego samego, jak i warunków, jakie stwarza mu społeczeństwo, którego jest on pełnoprawnym członkiem.

Przedstawiciele nauk, zajmujący się rozwojem człowieka, często nie są zgodni co do tego, kiedy zaczyna się starość, czy jest to 60 czy 65 lat, a może wiek późniejszy w związku z przedłużającą się długością życia współczesnego człowieka?

W literaturze pojawia się rozróżnienie na: starość biologiczną, która związana jest ze starzeniem się komórek, która właściwie nie zależy od nas; starość społeczną, której wyznacznikiem jest zmiana ról społecznych, a przede wszystkim w przypadku osób czynnych zawodowo — przejście na emeryturę. Wyróżnia się także starość psychiczną, która w dużym stopniu zależy od jednostki, od jej samopoczucia i stosunku do życia — „mam tyle lat, na ile się czuję”.

Życie człowieka jak i jego rozwój jest procesem ciągłym i trwa od poczęcia do śmierci. Ten fakt nie neguje konieczności podziału życia ludzkiego na okresy w celu wprowadzenia pewnego porządku, ale także w celach poznawczych — każdy okres charakteryzuje się pewnymi cechami i wiedza na ich temat może przyczynić się do wczesnego, a tym samym skutecznego przeciwdziałania zaburzeniom w rozwoju. W zależności od przyjętej koncepcji rozwoju człowieka autorzy podają różne przykłady podziałów życia ludzkiego. W naszym kraju powszechnie znany jest podział wprowadzony przed laty przez Marię Żebrowską (1975, s. 201). W ostatnim czasie coraz częściej dokonuje się analizy życia ludzkiego zgodnie z podziałem wprowadzonym przez E. Eriksona (Brzezińska, 2000, s. 253—255).

W podziale tym autor ukazuje całe życie człowieka — od urodzenia do śmierci, a wyszczególnione etapy są związane z rozwojem, a nie z przynależnością do instytucji. Ponadto, przechodzenie z jednego etapu w drugi etap jest zawsze związane z koniecznością rozwiązywania kryzysów. Sposób rozwiązywania tych kryzysów pozwala na płynne lub zaburzone

przechodzenie z jednego etapu w drugi, co jest wyznacznikiem prawidłowego lub zaburzonego rozwoju. Okres życia, który potocznie nazywamy starością, jest — w koncepcji E.H. Eriksona — nazwany późną dorosłością. W późnej dorosłości prawidłowy rozwój człowieka charakteryzuje się integracją jego osobowości, ale może też być przepełniony rozpaczą uwarunkowaną wcześniejszymi przeżyciami.

Tabela 1

Stadia rozwoju człowieka w ciągu życia według E.H. Eriksona

Stadia rozwoju	Kryzys rozwoju
Niemowlęstwo	Ufność/nieufność
Okres poniemowlęcy (2.—3. rok życia)	Autonomia/wstyd
Wczesne dzieciństwo (4.—5. rok życia)	Inicjatywa/poczucie winy
Środkowe dzieciństwo (6.—11. rok życia)	Przedsiębiorczość/poczucie niższości
Dorastanie (12.—18. rok życia)	Tożsamość/rozproszenie tożsamości
Wczesna dorosłość (18.—30./35. rok życia)	Intymność/samotność
Środkowa dorosłość (35.—60./65. rok życia)	Produktywność/stagnacja
Późna dorosłość (65. roku życia i powyżej)	Integracja/rozpacz

Źródło: Bircz, Malina, 1995, s. 131—132.

Analiza okresów rozwojowych zawartych w tabeli 1 prowadzi do kilku wniosków z perspektywy rozwoju w wieku starszym. A oto one:

1. Życie ludzkie jest procesem ciągłym, w którym wyróżniono kolejne etapy. Przechodzenie z jednego etapu do drugiego związane jest z koniecznością radzenia sobie z kryzysami, a tym samym przeżywania sytuacji trudnych. Przechodzenie z jednego etapu w drugi jest niezauważalne i bardzo często osoby przeżywają zaskoczenie upływem czasu i liczbą posiadanych lat. Na przykład przejście na emeryturę jest często odbierane jako sytuacja nagła, z którą trudno jest się pogodzić.

2. Rozwój człowieka w każdym okresie jest w znacznym stopniu uzależniony od okresu poprzedniego. Przykładowo ukończenie studiów przez młodzież pozwala na podjęcie odpowiedniej pracy zawodowej, przyczynia się do posiadania odpowiedniej postawy wobec poznawania rzeczywistości, wobec uczenia się w późniejszych latach.

3. Każdy okres w życiu człowieka ma swój czas i swoją wartość. Późna dorosłość nie jest okresem chorobowym, ale jest takim samym okresem życia jak poprzedzające go, z tym że nie posiada wyznaczonej górnej granicy wieku.

4. W każdym okresie rozwojowym ludzie różnią się między sobą, co jest wynikiem oddziaływania na człowieka wielu czynników. Do czynników tych należą uwarunkowania genetyczne, środowisko, w którym czło-

wiek żył i żyje, wychowanie związane ze środowiskiem oraz aktywność własna jednostki. Również wypadki losowe, które dotyczą daną osobę, mogą diametralnie zmienić jej życie i spowodować, iż różni się ona od pozostałych. Wpływ człowieka na uwarunkowania genetyczne czy środowisko jest ograniczony, natomiast człowiek niewątpliwie może kształtować swoją aktywność, swoje zaangażowanie. Znaczenie aktywności jednostki w jej rozwoju jest szczególne w okresie dorastania i dorosłości. W okresie późnej dorosłości zróżnicowanie osób jest zależne od wskazanych czynników, a dodatkowo wpływa nań rozpiętość wieku, bo inna jest kondycja 60-latka, a inna osób w wieku 80 lat.

Polska, podobnie jak większość krajów rozwiniętych, należy do państw, w których z roku na rok wzrasta liczba ludzi starych. Zjawisko starzenia się ludności, które jeszcze kilkanaście lat temu nie było znane w naszym kraju, stało się faktem, a problemy z tego wynikające wymagają rozwiązań. Co roku tysiące osób sprawnych fizycznie i umysłowo przechodzi na emeryturę i zadaje sobie pytanie: jak żyć bez pracy zawodowej? Co można i co trzeba robić, by dalsze życie miało sens?

Potrzeby człowieka w starszym wieku

Bardzo często słyszymy, że przejście na emeryturę to przejście na zasłużony odpoczynek. Nasuwa się jednak pytanie: co to znaczy „zasłużony odpoczynek”? Czy jest to nicnierobienie? Czy może jest to brak aktywności? Wiadomo jednak, że aktywność człowieka jest związana z zaspokajaniem jego potrzeb, a więc, jakie one są, czym różnią się od potrzeb w wieku średniej dorosłości i jak konieczność ich zaspokojenia wpływa na aktywność osoby.

Problem potrzeb człowieka i sposobów ich zaspokajania był przedmiotem rozważań wielu psychologów osobowości. Poniżej podaję wykaz potrzeb osób w starszym wieku według C. Tibittsa

- potrzeba wykonywania społecznie użytecznych działań,
- potrzeba uznania za część społeczeństwa, społeczności i grupy i odgrywania w nich określonej roli,
- potrzeba wypełniania większej ilości czasu w satysfakcjonujący sposób,
- potrzeba utrzymywania normalnych stosunków towarzyskich,
- potrzeba uznania jako jednostki ludzkiej,
- potrzeba stwarzania okazji i sposobności dla autoekspresji oraz pocucia dokonań,

- potrzeba odpowiedniej stymulacji psychicznej i umysłowej,
- potrzeba ochrony zdrowia i dostępu do opieki zdrowotnej,
- potrzeba odpowiednio ustalonego trybu życia i utrzymywania stosunków z rodziną,
- potrzeba duchowej satysfakcji (cyt. za: Woźniak, 1997, s. 820).

Analiza przedstawionych potrzeb wskazuje, iż niewiele różnią się one od potrzeb człowieka w ogóle. Można jednak spojrzeć na te potrzeby z perspektywy możliwości i umiejętności ich zaspokojenia przez osoby starsze, ewentualnie pomocy w ich zaspokojeniu przez innych zarówno przez indywidualne osoby, jak i przez instytucje.

Indywidualne zaspokojenie potrzeb takich jak odpowiednia stymulacja psychiczna i umysłowa czy stwarzanie okazji i sposobności dla autoekspresji oraz poczucie dokonań, nie jest możliwe, szczególnie przez osoby, które w dotychczasowym życiu nie miały doświadczenia w aktywności naukowej. Zaspokojenie tych potrzeb wymaga pomocy osób bliskich, a także pomocy ze strony organizacji.

Jedną z takich placówek, które aktywizują osoby, starsze są uniwersytety trzeciego wieku.

UTW jako miejsce realizacji potrzeb osób w starszym wieku

W wyniku starań o włączenie ludzi starszych do systemu kształcenia ustawicznego powołano w 1973 roku we Francji, przy Uniwersytecie w Tuluzie, placówkę dydaktyczną dla tych osób, nazwaną Uniwersytetem Trzeciego Wiek. Twórcą tej placówki był profesor prawa Pierre Vellas. W krótkim czasie, na terenie całej Europy i poza nią zaczęły powstawać podobne placówki. Obecnie Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wiek. AIUTA informuje, że na świecie funkcjonuje już blisko 2000 uniwersytetów, z czego połowa w Europie (Zaorska, 1997, s. 8 i dalsze).

Różne są założenia organizacyjne i formy pracy, zależne od lokalnego środowiska, jego potrzeb i możliwości, ale nadal większość tych uniwersytetów organizuje swe spotkania w powiązaniu z uczelniami wyższymi, z udziałem wykładowców będących pracownikami tych instytucji.

Pierwszy Uniwersytet Trzeciego Wiek. (UTW) w Polsce powstał w roku 1975 w Warszawie, w ramach Podyplomowego Centrum Kształcenia Kadr Medycznych. Organizatorką tego Uniwersytetu oraz propa-

gatorką idei uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce była profesor nauk medycznych Halina Szwarc. W Polsce uniwersytety trzeciego wieku zaczęły powstawać przede wszystkim w dużych miastach pod patronatem wyższych uczelni. Początek XXI wieku stał się momentem, kiedy to liczba uniwersytetów zaczęła wzrastać w imponującym tempie. Przyczyną tego zjawiska jest starzenie się społeczeństwa, jak i znaczące zmniejszenie się miejsc pracy w restrukturyzowanym przemyśle i administracji. Obecnie na terenie naszego kraju funkcjonuje ponad 130 takich placówek. Liczba ta jest zmienna, czego przyczyną jest ciągle zapotrzebowanie na tego rodzaju placówki.

W Polsce istnieją dwa typy uniwersytetów trzeciego wieku. Pierwszy, reprezentowany jest przez placówki stanowiące integralną część wyższej uczelni, kierowany najczęściej przez pełnomocnika rektora danej uczelni. Tak przykładowo funkcjonują uniwersytety trzeciego wieku w Katowicach, Krakowie, we Wrocławiu. Drugi typ stanowią uniwersytety luźno związane z wyższą uczelnią, powołane najczęściej jako samodzielne stowarzyszenia o nazwie „Uniwersytet Trzeciego Wiek” (np. w Poznaniu czy Łodzi) lub przyjmujące formy pracy innego stowarzyszenia, np. Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej, lecz równocześnie funkcjonujące pod patronatem wyższej uczelni (np. w Lublinie). Do tej grupy należą również uniwersytety związane z innymi organizacjami, a prowadzące działalność popularnonaukową oraz kulturalno-rekreacyjną jak np. UTW przy Oświęcimskim Centrum Kultury. Część uniwersytetów trzeciego wieku powołuje swoje filie, pomagając w ten sposób w aktywizacji ludzi starszych środowiskom bardziej oddalonym od centrów akademickich.

W ramach współpracy międzynarodowej uniwersytety znajdujące się w miejscowościach przygranicznych, ale nie tylko, nawiązały współpracę z placówkami o podobnym charakterze, które funkcjonują w tych krajach. Dotyczy to Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Białostockiego czy Uniwersytetu Warszawskiego. Jeżeli chodzi o placówki w krajach za wschodnią granicą Polski, to współpraca ta obejmuje w znacznym stopniu pomoc materialną tym uniwersytetom.

Zadania postawione uniwersytetom trzeciego wieku przez ich twórców to:

- włączenie osób starszych do systemu kształcenia ustawicznego,
- aktywizacja intelektualna, psychiczna i fizyczna słuchaczy,
- opracowanie metod edukacji i wdrażania profilaktyki gerontologicznej,
- prowadzenie obserwacji i badań naukowych nad zbiorowością ludzi starych.

Jak już wspomniano na wstępie, coraz liczniejsza jest grupa osób, które zakończyły swoją pracę zawodową, pozostając na emeryturze lub ren-

cie. Z uwagi na transformację ustrojową w naszym kraju, coraz młodsze osoby przechodzą na emeryturę i przynajmniej w początkowym okresie jej trwania czują się zagubione, pełne niepokoju, nieradzące sobie w tej nowej sytuacji. Ważną więc rzeczą jest adaptacja tych osób do nowych dla nich warunków, do emerytury, do ograniczeń finansowych, do kurczącego się środowiska znajomych i przyjaciół, do częstszych dysfunkcji zdrowotnych. Adaptacja, a więc umiejętność przystosowania się do nowych warunków, często przekracza siły emerytów, szczególnie w początkowym okresie emerytury i wymaga pomocy ze strony innych osób czy instytucji.

W myśl teorii psychologicznych, adaptacja może przebiegać bardzo różnie. Może polegać na wycofywaniu się z dotychczasowej aktywności albo na zmianie tej aktywności na inną. W każdym jednak przypadku człowiekowi potrzebna jest wiedza o sobie samym, o swoich możliwościach, a równocześnie o środowisku i jego właściwościach, do którego przynależy.

Uczestnictwo w zajęciach UTW, konieczność koncentracji uwagi w czasie wysłuchiwania wykładu w celu zrozumienia przekazywanych treści aktywizuje intelektualnie, a podjęte zadania, systematyczność w zachowaniu, kontakty z drugim człowiekiem sprzyjają aktywizacji zarówno psychicznej, jak i fizycznej, nadając życiu sens. Aktywność osób wynikająca z przynależności do UTW pozytywnie wpływa na ich rozwój, ukierunkowuje procesy poznawcze, wzbogaca wiedzę ogólną i specjalistyczną, wzbudza chęć poznania świata, przyczynia się do nawiązywania kontaktów z podobnymi do siebie osobami, pozwala na oderwanie się jednostki od myśli depresyjnych i zobaczenie w tej aktywności celu swojego życia. Poznanie mechanizmów funkcjonowania człowieka wymaga ciągłych badań z uwagi na zmiany środowiska człowieka zarówno tego bliższego, jak i dalszego oraz zmiany samej jednostki. Poznanie tych mechanizmów w życiu człowieka starszego pozwala uzupełniać wiedzę na jego temat, pozwala również na przygotowanie i wdrożenie metod pracy z tymi ludźmi, by ich życie było godne i w miarę możliwości szczęśliwe. Pozwala również inaczej spojrzeć na człowieka w poprzednich okresach rozwojowych, by móc przewidzieć kierunki jego rozwoju, by pomóc mu lepiej przygotować się do starości zarówno w aspekcie biologicznym, jak i społecznym. Przygotowanie do starości ma głęboki sens, wtedy bowiem konieczność przejścia na emeryturę nie będzie zaskoczeniem dla jednostki, która będzie umiała się zachować w tej nowej dla siebie sytuacji.

Edukacja do starości powinna iść dwiema drogami. Pierwsza z nich to ukazanie całemu społeczeństwu prawdziwych problemów ludzi starszych, pokazanie ich możliwości, praw, a równocześnie przełamanie stereotypów funkcjonujących w społeczeństwie. Druga droga to przygotowywanie ludzi młodych do starości.

Zajęcia prowadzone na UTW mają charakter zajęć obowiązujących na wyższych uczelniach. Podstawową formą są wykłady, których tematyka jest zróżnicowana i uwzględnia zainteresowania słuchaczy. Problematyka jest ustalana wspólnie ze słuchaczami lub jest narzucana co roku przez Radę Programową UTW. Częstotliwość organizowania wykładów jest różna, zależy od zainteresowania słuchaczy, czyli potocznie — od zapotrzebowania, a także możliwości finansowych oraz lokalowych poszczególnych placówek. Po zakończeniu każdego wykładu istnieje możliwość zadawania pytań i dyskusji z wykładowcą. Najwięcej pytań wywołują wykłady medyczne, zaś najciekawszą dyskusję — problemy współczesnego świata czy najnowszej historii, w której słuchacze uniwersytetu uczestniczyli. Bywa i tak, że głos w dyskusji słuchacza UTW pozwala wykładowcy na uzupełnienie jego wiedzy naukowej. Zaangażowanie i zdyscyplinowanie słuchaczy UTW jest często podkreślane przez wykładowców i porównywane z zaangażowaniem studentów studiów dziennych, często na niekorzyść tych ostatnich.

Zajęcia ćwiczeniowe w małych grupach obejmują przede wszystkim języki obce. Jest to jedno z nielicznych zajęć w ramach UTW, do którego słuchacze przygotowują się w domu, odpowiadają na zadawane pytania i są oceniani w sposób opisowy. Zajęcia z psychologii mają charakter zajęć warsztatowych, w czasie których słuchacze wykonują pod okiem psychologa różne ćwiczenia, np. z zakresu komunikacji interpersonalnej, a następnie poznają od strony teoretycznej, ogólne mechanizmy swoich zachowań. Jeszcze inny charakter mają zajęcia z literatury i malarstwa. W trakcie tych zajęć słuchacze zapoznają się z kierunkami literatury i sztuki, a następnie próbują swoich zdolności literackich czy malarskich oczywiście pod okiem specjalisty. Zajęcia tego rodzaju przynoszą wiele satysfakcji uczestnikom, często są okazją do odkrycia nieujawnionych do tej pory uzdolnień.

Waga ruchu w utrzymaniu zdrowia i sprawności człowieka w każdym wieku jest podkreślana przez wszystkich wykładowców przedstawiających problematykę medyczną. Aktywność fizyczna opóźnia procesy starzenia się, zapobiega powstawaniu wielu chorób. Dlatego zajęcia ruchowe należą do podstawowego kanonu zajęć na uniwersytetach trzeciego wieku. Zajęcia ruchowe to przede wszystkim gimnastyka i pływanie. W zależności od możliwości placówki prowadzona gimnastyka ma charakter gimnastyki leczniczej dla osób z określonymi schorzeniami, czy gimnastyki szwedzkiej utrzymującej i poprawiającej kondycję fizyczną osób w starszym wieku. Zajęcia na basenie pełnią tę samą funkcję, a dla osób, które nie potrafią pływać, uczestnictwo w nich jest okazją przyswojenia sobie tej umiejętności.

Większość uniwersytetów trzeciego wieku prowadzi turystykę pieszą i autokarową, która na pewno sprzyja poznaniu najbliższych okolic oraz

miejsc godnych zobaczenia w naszym kraju. Ten rodzaj zajęć jest również istotny ze względów finansowych. Prawdopodobnie duża część słuchaczy nie dysponuje odpowiednimi zasobami materialnymi, by samodzielnie wyjeżdżać i poznawać nowe, ciekawe miejsca. Wspólne wyjazdy, oprócz walorów poznawczych, towarzyskich, są z reguły tańsze, a tym samym dostępne i dla tych osób, których dochody nie są za wysokie.

Spotkania okolicznościowe, jak np. spotkania noworoczne, nie mają charakteru dydaktycznego, jednak pełnią one funkcję kształcącą i wychowawczą. Są okazją do ukazania aktywności, a zarazem inicjatyw poszczególnych członków jako współorganizatorów tej uroczystości. Są okazją do spotkania drugiego człowieka i do nawiązania z nim bliższych kontaktów.

Wiedza zdobywana przez człowieka dotyczy jego samego, otaczającego świata, ale także relacji „ja — świat” (Łukaszewski, 1989, s. 204—211). Wiedza o sobie obejmuje stany własnego organizmu, właściwości psychiczne, posiadane atrybuty, związki i zależności między stanami organizmu. Wiedza ta pozwala człowiekowi na podejmowanie różnych zadań, których pełnienie odbywa się dla dobra innych, a także przyczynia się do realizacji samego siebie. Informacje o świecie dotyczą zarówno stanów aktualnych, jak i przeszłości i przyszłości. Poza wiedzą merytoryczną, związaną z wykształceniem i wykonywanym zawodem, człowiek gromadzi takie informacje, które są ważne dla niego ze względu na wykonywane zadania czy pełnione role pozazawodowe, ze względu na jego bezpieczeństwo czy konieczność adaptacji do nowych warunków. Wiedza o świecie pozwala człowiekowi uświadomić sobie, czy ma on wpływ na zdarzenia rozgrywające się wokół niego, czy takiego wpływu nie posiada, czy może bezpośrednio w te zdarzenia ingerować czy też nie, czy nadąża za nimi czy wręcz przeciwnie — pozostaje za nimi daleko w tyle. Brak kontroli nad zdarzeniami, które rozgrywają się wokół człowieka, brak ich zrozumienia powoduje, że środowisko, w którym żyje człowiek, jest dla niego nieprzewidywalne i wywołuje u niego brak poczucia bezpieczeństwa oraz lęk, a uczucia te często towarzyszą człowiekowi staremu.

Informacje o relacji człowieka ze światem dotyczą nie tylko przyrody, ale także środowiska społecznego i wpływają na jego kontakty z drugim człowiekiem. Człowiek, niezależnie od wieku, ale na miarę swoich sił i możliwości, winien być aktywnym składnikiem zdarzeń, które rozgrywają się wokół niego i z nim, a tylko uczenie się jest instrumentem optymalizacji jego aktywności. A więc w każdym wieku winien mieć dostęp do nauki.

Tematyka podejmowana na zajęciach uniwersytetu trzeciego wieku jest ilustracją przedstawionych powyżej skrótowych rozważań na temat informacji, które człowiek zdobywa w ciągu życia.

Rolę uniwersytetów można rozważać zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i całego społeczeństwa, którego jednostka jest członkiem. Rola UTW z punktu widzenia jednostki to:

- integracja z grupą rówieśniczą, rozszerzenie zakresu kontaktów społecznych,
- kompensacja utraconych ról społecznych,
- rozwój wiedzy i doskonalenie umiejętności praktycznych i dyspozycji osobowościowych,
- rekreacja i rozrywka sprzyjające zmniejszeniu stresu, wypełniające czas wolny,
- satysfakcja, lepsza samoocena, lepsza pozycja w rodzinie,
- pomaganie innym, uczenie innych, bycie przydatnym i użytecznym dla rówieśników, oraz dla młodszych, gdy UTW współpracuje z placówkami dla dzieci,
- uwolnienie się od stereotypów, które ograniczają aspiracje osób starszych, zniechęcają do aktywności,
- poprawa kondycji fizycznej, promocja zdrowego stylu życia,
- rozbudzenie nowych zainteresowań.

Rolę UTW z punktu widzenia społeczeństwa można ująć w następujących stwierdzeniach:

- współpraca międzypokoleniowa, niektóre uniwersytety trzeciego wieku współpracują ze świetlicami terapeutycznymi, domami dziecka,
- zmiana społecznego wizerunku starości, dzięki wysłaniu do społeczeństwa komunikatu: „Aktywność w życiu nie kończy się wraz z odejściem na emeryturę”. Przyczynianie się do osłabienia negatywnych stereotypów człowieka starego,
- prawie wszystkie uniwersytety trzeciego wieku rozwijają własny wolontariat po to, by udzielać pomocy potrzebującym i przede wszystkim własnym członkom, którzy takiej pomocy potrzebują,
- uniwersytety trzeciego wieku mogą stać się ośrodkami kumulacji społecznej pamięci, gromadząc i opracowując wspomnienia, tworząc „archiwa życia codziennego”¹.

¹ Barbara Szatur-Jaworska, „Misja Uniwersytetów III Wieku” wykład wygłoszony na konferencji Uniwersytety III Wieku możliwości działania i praktyka. Warszawa 25.05.2007. Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży Sejmu RP.

UTW w Uniwersytecie Śląskim

Uniwersytet Trzeciego Wiek w Katowicach istnieje już 27 lat. Staniem władz lokalnych i pojedynczych osób powstał w semestrze letnim 1982/1983, przy znacznym zaangażowaniu się uczelni wyższych, a przede wszystkim Uniwersytetu Śląskiego, Akademii Wychowania Fizycznego i Akademii Medycznej. W pierwszych zajęciach, które miały charakter wykładów, uczestniczyło 70 osób. W porównaniu z początkowym okresem kilkanaście razy wzrosła liczba słuchaczy UTW. W roku akademickim 2009/2010 wynosi ona 1200 osób w Katowicach, 600 osób w powołanej w 2004 roku grupie w Sosnowcu i około 400 osób w Jastrzębiu-Zdroju.

W początkowych latach istnienia UTW słuchaczami były osoby, którym II wojna światowa przeszkodziła w podjęciu studiów wyższych i dla których przynależność do UTW była nobilitacją. Aktualnie większość uczestników UTW to osoby z wyższym wykształceniem, które po przejściu na emeryturę dążą do wypełnienia wolnego czasu i poszukują sensu dalszego życia.

W miarę upływu czasu zmieniła się forma organizacyjna UTW. W 1996 roku został powołany Pełnomocnik Rektora Uniwersytetu Śląskiego, który przygotował regulamin funkcjonowania UTW i 3 grudnia 2002 Senat Uczelni przyjął uchwałę (nr 7) w sprawie utworzenia UTW jako jednostki ogólnouczelnianej, która prowadzi działalność dydaktyczną. Działalność ta obejmuje prowadzenie studiów o charakterze otwartym dla słuchaczy niebędących studentami.

Oferta edukacyjna UTW jest bardzo bogata. Oprócz wykładów o tematyce ogólnej prowadzi się zajęcia z historii sztuki, historii Kościoła, psychologii, ziołolecznictwa i zdrowej żywności, a także lektoraty z języków obcych.

Zajęcia ruchowe to gimnastyka rehabilitacyjna, gimnastyka w wodzie, pływanie, taniec współczesny, gimnastyka „Denisona”. Słuchacze sami prowadzą grupę poetycką, grupę historii Śląska. Do tej pory zorganizowane zostały trzy ogólnopolskie konferencje naukowe związane z rocznicami istnienia UTW:

- „Uniwersytet Trzeciego Wiek szansą zdrowego życia” (maj 1997)
- „Jakość życia i jej uwarunkowania w okresie późnej dorosłości” (czerwiec 2002)
- „Uczyć się, by być” (październik 2007)

Zrealizowano dwa projekty badawcze — granty organizowane przez Fundację dla Uniwersytetu Jagiellońskiego, a przeznaczone dla UTW:

- „Seniorzy — seniorom” — (2005/2006),

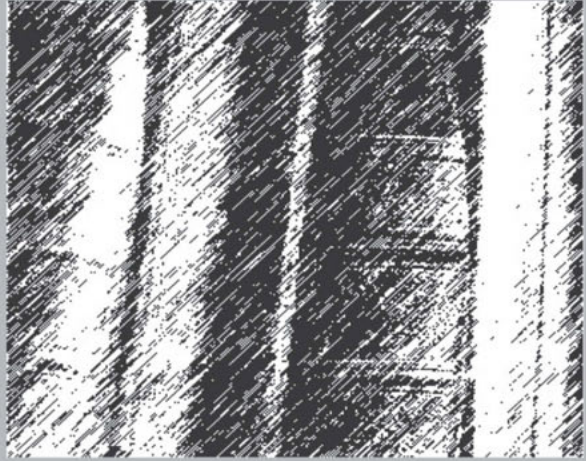
— „My i XXI wiek. Ogólnopolski konkurs poezji i małych form prozatorskich” (2005/2006).

Obecnie UTW prowadzi kolejny projekt badawczy pt. Słuchacze UTW dla seniorów swojego miasta.

Uniwersytety trzeciego wieku zajęły w naszym kraju trwałe miejsce w edukacji osób starszych i — tak jak to powiedziano wcześniej — pełnią ważną funkcję zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i całego społeczeństwa. Problemem staje się zapewnienie miejsca w UTW dla każdej starszej osoby, która wyraża chęć uczestnictwa.

Bibliografia

- Bircz A., Malim T., 1995: *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa.
- Brzezińska A., 2000: *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa.
- Hrapkiewicz H., red., 2002: *Jakość życia i jej uwarunkowania w okresie późnej dorosłości*. Katowice.
- Łukaszewski W., 1989: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa.
- Woźniak Z., 1997: *Najstarsi z poznańskich seniorów. Jesień życia w perspektywie gerontologicznej*. Poznań.
- Zaorska Z., 1997: *Dodać życia do lat*. Lublin.
- Żebrowska M., red., 1975: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa.



RENATA KONIECZNA-WOŹNIAK

Udział ludzi starszych w edukacji nieformalnej

Senior Citizens' Participation in Informal Education

Abstract: Life these days provokes in an adult person a necessity of incessant learning. To an adult specificity, the most corresponding is an informal education, natural, or a non-formal one. However, it does not mean that an adult citizen cannot participate in a formal system, on the contrary, there is a wide access to such systems nowadays. Senior citizens, who are usually no longer professionally active, are nowadays in a similar life situation. Everyday challenges provoke them to learn continuously. The problem of senior citizens' education can be also analyzed from a different perspective, in which elderly people become informal teachers for the others. The question is whether, nowadays, a senior citizen can still play such a role? Moreover, is it possible that removing elderly people from the role they have had so far in the cross-generation communication, and putting them in the margin, with a simultaneous stimulation to create only the intra-generational ties, causes the risk of generating the "old age subculture"? The answers to the above and other questions are given in this paper, which is enriched by empirical illustration obtained on the basis of the research carried out by the author.

Key words: formal education, informal education, non-formal education, old age subculture, cross-generation communication, generation gap, education in the family.

Wprowadzenie

Życie człowieka dorosłego współcześnie prowokuje konieczność nieustannego uczenia się. W związku z tym zjawiskiem zwolennicy andragogiki coraz częściej podkreślają rolę edukacji nieformalnej i pozaformalnej, ponieważ formalne systemy edukacyjne nie są już w stanie nadążać za tempem różnorodnych zmian, z którymi musi radzić sobie osoba dorosła w swojej codzienności. Dziś też już wiadomo, że uczenie się dorosłych związane jest najczęściej z ich naturalną życiową aktywnością i równocześnie jej służy.

Rozwój teorii dotyczących uczenia się dorosłych przyniósł różnorodność definiowania samego pojęcia — „edukacja dorosłych”. Nie wdając się w ich przegląd i analizę, warto jednak posłużyć się jedną z pierwszych, która nadal ze względu na swój szeroki zakres oddaje podstawowy sens uczenia się człowieka dorosłego. Edukację dorosłych zdefiniowano wówczas jako: „całokształt procesów kształcenia formalnych i nieformalnych, niezależnie od treści, metod i poziomu, stanowiących przedłużenie lub dopełnienie wykształcenia uzyskanego w szkołach — także kształcenie praktyczne, dzięki któremu dorośli członkowie społeczeństwa rozwijają swoje umiejętności, wzbogacają wiedzę, doskonałą techniczne i zawodowe kwalifikacje albo uzyskują nowe kwalifikacje, wzbogacają życie osobiste i pełniej uczestniczą w socjalnym, ekonomicznym i kulturalnym rozwoju społeczeństwa” (Aleksander, 1996, s. 248).

Z perspektywy dzisiejszej andragogiki wątpliwość może jedynie budzić położenie w niej akcentu na proces kształcenia, bo — jak wiadomo — współcześnie w edukacji dorosłych następuje przejście od zorganizowanych form do tych mniej sformalizowanych, odchodzenie od kształcenia na rzecz uczenia się dorosłych czy wreszcie odstąpienie od rozwiązań scentralizowanych do bardziej rozproszonych praktyk edukacyjnych.

Bogatej analizy i interesującej dyskusji nad pojęciami: „kształcenie” i „edukacja dorosłych” dostarcza też włoski andragog D. Demetrio (2006). Wynika z nich, że kształcenie jest rezultatem realizacji potrzeb indywidualnych lub społecznych, wiąże się z procedurami nauczania, które są z góry narzucone przez sztucznie stworzone środowiska i metody, a zadaniem ich jest podniesienie poziomu zasobów ludzkich i nadanie im większego stopnia skuteczności oraz efektywności.

Edukacja stanowi natomiast konsekwencję niejednorodnego procesu, na który oprócz czynników intencjonalnych składają się także przypadkowe i niezamierzone, nie mają one nic wspólnego ze zdolnościami i umiejętnościami, jakich nabycia czy rozwinięcia oczekujemy (Demetrio, 2006, s. 130).

Od lat 80. XX wieku przyjęło się też dzielenie i rozróżnianie edukacji dorosłych zaproponowane przez P. Coombsa na trzy jej rodzaje: edukację formalną (*formal education*), edukację nieformalną (*informal education*) oraz edukację pozaformalną (*non-formal education*) (zob. Malewski, 2000, *The encyclopedia of informal education* 2007; Neczaj-Świderska, 2004).

Podział ten, choć tak często wykorzystywany, w ostatnich latach poddawany jest jednak krytyce i podejmowane są próby jego nowelizowania. D. Demetrio wręcz uważa, że jest on już nieaktualny, ponieważ czasy ponowoczesne doprowadziły do wzajemnego zachodzenia i przenikania się potrzeb edukacyjnych, stąd niemożliwe jest ich grupowanie na bazie wyróżnionych trzech poziomów odpowiadających sposobom ich realizacji. Nowy model, postindustrialny lub kompleksowy — jak proponuje Demetrio — powinien być powiązany z nieciągłym uczeniem się tego, czego ludzie w danym miejscu i czasie pragną się uczyć, musi korelować z analizą subiektywnych, szczegółowych potrzeb jednostek, prowadząc poprzez ich edukację do samorealizacji (Demetrio, 2006, s. 224). Zwraca on też uwagę na cztery momenty szczytowe w życiu dorosłych, które generują uczenie się, a są nimi: miłość, zabawa, praca, śmierć.

W polskiej literaturze andragogicznej zbliżonym problemom teoretycznym sporo uwagi poświęca M. Malewski (2002). Powołując się na P. Coombsa i innych andragogów amerykańskich, Malewski definiuje edukację nieformalną jako całożyciowy proces, w którym jednostka przyswaja postawy, wartości, umiejętności i wiedzę na podstawie osobistego doświadczenia oraz zasobów i wpływów środowiska w którym żyje, z rodziny, sąsiedztwa, pracy i zabawy, rynku, biblioteki i mediów. Dostrzega także rozproszony aktualnie charakter praktyk edukacyjnych i rolę zróżnicowanych sytuacji edukacyjnych ważnych dla ludzi dorosłych. Podkreśla tym samym, że nieformalne uczenie się przebiega w naturalnych warunkach powszedniej aktywności dorosłych i jest też określane jako uczenie się sytuacyjne (*situated learning*) uczenie się incydentalne (*incidental learning*), albo uczenie się przez działanie (*action learning*) (patrz szerzej: Malewski, 2002; Kargul, 2001).

Rola i miejsce człowieka starszego w przestrzeni edukacyjnej

Ludzie starsi w Polsce (ok. 13% populacji) już dziś stanowią liczną grupę, a prognozy wskazują na to, że odsetek będzie systematycznie wzrastać w kolejnych dekadach. Równocześnie coraz częściej, wzorem zaможniejszych krajów Europy i Stanów Zjednoczonych, mówi się o zjawisku dyskryminacji, czy wręcz wykluczania ludzi starszych z przestrzeni życia społecznego. Procesy te mają miejsce w różnych obszarach życia: na rynku pracy, w służbie zdrowia, partycypacji społecznej, pomocy społecznej, instytucjach użyteczności publicznej (zob. Tokarz, red., 2005) oraz, według mnie, w edukacji. Z badań, na podstawie których zostały ustalone obszary dyskryminacji ludzi starszych, wynika, że pierwotną jej przyczyną jest: brak kultury i właściwego wychowania osób młodszych. Na kolejnych miejscach wyróżnione zostały: brak wiedzy na temat potrzeb i ograniczeń starości, negatywny wizerunek człowieka starszego oraz obowiązujące prawo. Tym samym bariery kulturowe i obyczajowe w głównej mierze decydują o wykluczaniu starszego pokolenia z przestrzeni życia społecznego.

Bogata i interesująca socjologiczną analizę tego zjawiska, z uwzględnieniem wielu teorii tłumaczących absencję ludzi starszych w obszarze życia społecznego oraz kontrowersji związanych z nimi, prezentuje M. Niezabitowski (2007 za: Synak, 1999). Zwraca on uwagę na złożoność procesu wyłączenia, podkreślając w szczególności sposób znaczenie dwóch teorii powszechnie znanych na gruncie gerontologii społecznej: teorii aktywności (R. C. Atchley) i teorii wycofywania (E. Cunnis, W. E. Henry).

Interpretując proces odsuwania ludzi starszych od różnych form aktywności społecznej z perspektywy teorii aktywności, staje się on tym samym narzucony, przymusowy i jest źródłem wielu problemów adaptacyjnych do nowej, trudnej sytuacji. Z kolei z pozycji teorii wycofywania jest podwójnie uwarunkowany (Niezabitowski, 2006 za: Synak, 1999). Z jednej strony, pełną wolą i akceptacją ludzi starszych, z drugiej — nieformalnymi czy instytucjonalnymi praktykami, społecznego środowiska życia starszego pokolenia (za: Niezabitowski, 2007, s. 94).

Jedną z konsekwencji ekskluzji ludzi starszych z przestrzeni życia społecznego jest pogłębianie się dystansu międzypokoleniowego z równoczesnym zacieśnianiem się więzi z przedstawicielami własnej generacji, co może prowadzić do tworzenia się tzw. subkultury starości.

Refleksja nad konsekwencjami społecznego wyłączenia ludzi starszych skłania do zastanowienia się nad specyfiką polskiej edukacji do-

rosłych w odniesieniu do seniorów. Z danych statystycznych wynika, że udział ludzi dorosłych w sformalizowanych typach edukacji maleje wraz z ich wiekiem metrykalnym, choć — jak wiadomo — nie stanowi on żadnych obiektywnych ograniczeń w tym obszarze. Bariery uczestnictwa są raczej subiektywne i wynikają z zaniżonej samooceny ucznia dorosłego, wypracowanej na podstawie obiegowych, potocznych przekonań dotyczących silnego spadku możliwości poznawczych wraz z wiekiem.

Nieco lepiej przedstawia się obraz edukacji pozaformalnej, w której na kursach, szkoleniach, warsztatach czy wręcz w instytucjach edukacji osób starszych, uczestniczy coraz więcej zaawansowanych wiekowo uczniów dorosłych. Udział seniorów w tym zakresie edukacji dorosłych najlepiej odzwierciedla ruch uniwersytetów trzeciego wieku, który w ostatnich latach przeżywa wręcz dynamiczny rozwój.

Zdecydowanie trudniej ocenić udział ludzi starszych w edukacji nieformalnej. Należałoby rozpatrywać wszelkie możliwe jej przestrzenie i sytuacje o zróżnicowanym czasie ich trwania. Ponadto w tym obszarze naturalnej edukacji istnieje możliwość oceny udziału ludzi starszych w dwóch rolach: ucznia i nieformalnego nauczyciela dorosłych.

Właśnie ta druga perspektywa interesuje mnie w sposób szczególny, a nade wszystko edukacja rodzinna, czyli taka, w której osoby starsze przekazują młodszemu pokoleniu wiedzę, poglądy, postawy, emocje, doświadczenia i praktyczne umiejętności. Ten aspekt edukacji nieformalnej jest przedmiotem refleksji w dalszej części niniejszego artykułu.

Subkultura starości a edukacja

W latach 60. minionego stulecia amerykański socjolog Arnold Marshall Rose zaprezentował teorię, z której wynikało, że ludzie starsi podejmują różnorodne formy uczestnictwa społecznego, wszędzie tam, gdzie pojawiają się czynniki zachęcające ich do częstszych interakcji z rówieśnikami, niż z przedstawicielami innych grup wiekowych. Do czynników sprzyjających takim procesom zaliczył: społeczne, czyli takie, które są konsekwencją subiektywnie i obiektywnie odczuwanego wykluczenia ludzi starszych z interakcji z innymi oraz psychospołeczne, związane z poczuciem więzi i wspólnoty opartej na wieloletniej przyjaźni, zbliżonym statusie społecznym, podobnych zainteresowaniach, problemach dotyczących tego samego etapu życia (Niezabitowski, 2007, s. 121).

A.M. Rose wskazał równocześnie na działania społeczne, które mogą ograniczać rozwój tzw. subkultury ludzi starszych. Są nimi: regularne kontakty z rodziną, narastające wręcz wraz z wiekiem i wynikające ze strony rodziny z potrzeby opieki nad osobami starszymi, oddziaływanie mass mediów mogących zapewnić bogatą ofertę dostosowaną dla wszystkich grup wiekowych, kontynuowanie pracy zawodowej, chociażby w niewielkim wymiarze godzin, bogate kontakty ze służbami socjalnymi, postawy czynnego oporu przeciwko starzeniu się i starości (Niezabitowski, 2007, s. 131—132).

Sygnalizując w tym miejscu jedynie podstawowe założenia koncepcji subkultury starości, warto wspomnieć o jeszcze jednym, istotnym jej aspekcie. Okazuje się, że subkultura starości może przynosić życiu społecznemu pozytywne i negatywne konsekwencje równocześnie. Korzyści upatrywać można w podejmowanych przez ludzi starszych inicjatywach, ich aktywności fizycznej rozwoju i przyjemności, czy osiąganiu przywilejów należnych seniorom. Niekorzystny natomiast może być już sam fakt, że aktywność ludzi starszych jest generowana poczuciem ich wykluczenia, bo wtedy swoją obecnością w przestrzeni społecznej próbują wyrazić sprzeciw wobec kultury dominującej w całym społeczeństwie (Niezabitowski, 2007, s. 133—134).

Nasuwa się w tym kontekście kolejne pytanie o to, czy w takim razie edukacja ludzi starszych może mieć wpływ na tworzenie subkultury ludzi starszych? Z pewnością istnieje pokusa szybkiego potwierdzenia takiej relacji. Wymaga ona jednak głębszej analizy i rozpatrzenia przynajmniej jeszcze jednego problemu, jakim jest dystans międzypokoleniowy.

Antropolog kultury M. Mead już kilkadziesiąt lat temu wskazała na pogłębianie się dystansu międzypokoleniowego, który jest wynikiem przyjętej i obowiązującej w danym czasie kultury. Badaczka pokazała jednocześnie konsekwencje osłabienia czy wręcz zerwania więzi międzypokoleniowych. Na podstawie swoich badań rozróżniła trzy typy kultur: postfiguratywne, kofiguratywne i prefiguratywne (Mead, 1978, s. 25).

Kultury postfiguratywne opierają się (według autorki) na autorytecie z przeszłości, który jest niepodważalny, wymagają jednoczesnej obecności trzech generacji, a wychowywanie dzieci przez średnie pokolenie odbywa się w ten sam sposób, w jaki to pokolenie było wychowywane przez swoich rodziców. Tym samym kultura zostaje przekazana z całym swym dorobkiem kolejnemu pokoleniu. Kulturotwórcza generacja starszych pragnie, by świat ich dzieci i wnuków był dokładnie taki sam jak ten, w którym oni sami aktualnie żyją (Niezabitowski, 2007, s. 21—22).

Kofiguratywne kultury za dominujący wzór przyjmują natomiast zachowania rówieśnicze. Młodsze pokolenia uczą się żyć, wzorując się na zachowaniach i praktykach swoich rówieśników. Życie w kulturach kofi-

guracywnych doprowadziło do rozbicia wielopokoleniowych rodzin i do ich zatomizowania. W takich rodzinach, zdaniem M. Mead, brakuje żywej ilustracji międzypokoleniowej, powtarzalności podstawowych elementów kultury i pogłębiony zostaje dystans międzypokoleniowy (Niezabitowski, 2007, s. 57—58).

Wizję kultury prefiguratywnej stworzyła M. Mead na podstawie przewidywań i analiz przemian współczesnego jej społeczeństwa amerykańskiego. Już w trakcie tworzenia swej koncepcji była przekonana, że wkrótce będziemy musieli żyć w świecie, którego nie znamy, a trzeba będzie w nim poradzić sobie z niepewnością, korzystając z naszej dotychczasowej wiedzy. W świecie tym to dorośli będą mogli uczyć się od własnych dzieci. Dotychczasowy porządek zostanie zachwiany. Sytuacja taka doprowadzi do jeszcze silniejszego dystansu międzypokoleniowego (Mead, 1978, s. 118).

Zarówno koncepcja M. Mead, jak i A.M. Rose, choć powstałe na podstawie innych doświadczeń kulturowych, prowokują wiele pytań, między innymi o relację pomiędzy edukacją a uczestnictwem w życiu społecznym ludzi starszych. Jestem zdania, że edukacja może odgrywać i odgrywa niebagatelne znaczenie we włączaniu ludzi starszych do przestrzeni społecznej aktywności.

Z jednej strony, udział osób starszych w różnych ofertach edukacyjnych jest już tego dowodem (uniwersytety trzeciego wieku, stowarzyszenia, kluby seniora itp.), z drugiej strony — edukacja innych grup wiekowych pokazująca i wyjaśniająca im złożone problemy życia człowieka starszego otwiera na nie młodszych, co daje większe przyzwolenie na społeczne uczestnictwo i aktywność seniorów (projekty międzypokoleniowe, programy dotyczące starości adresowane do młodzieży).

Ten drugi rodzaj uczestnictwa międzypokoleniowego wydaje się korzystniejszy, ponieważ nie istnieje wówczas obawa, akcentowana przez A.M. Rose, powstania takiej subkultury starości, która jest wynikiem separacji i wykluczania, a uruchamiana jest jako przejaw postawy protestu przeciwko obowiązującej kulturze. Zarzut wspierania tego typu subkultury formułowany jest już nawet pod adresem uniwersytetów trzeciego wieku. Zarzuca się im między innymi, że nie włączają potrzeb ludzi starszych do szerszego kontekstu społecznego i niosą z sobą owe ryzyko odseparowania ludzi starszych do reszty populacji (za: Demetrio, 2006, s. 232).

Wizja kultury prefiguratywnej M. Mead skłania do uznania konieczności zintensyfikowania międzypokoleniowych interakcji w instytucjach edukacji permanentnej (Niezabitowski, 2007, s. 74—77), ale być może równolegle zachęca, by przyjrzeć się też naturalnej, nieformalnej edukacji rodzinnej?

Pomostem prowadzącym do dialogu międzypokoleniowego była bowiem przez wieki rodzina. Czy współcześnie jest nadal taką platformą

wzajemnej wymiany za sprawą edukacji? Czy to, czego obecnie mogą uczyć starsi, może przydać się jeszcze młodszemu pokoleniu? A może jednak wizja kultury prefiguratywnej M. Mead urzeczywistnia się współcześnie?

Seniorzy w edukacji rodzinnej

Rodzina stanowi środowisko rozwoju wszystkich jej członków. Pozwala bowiem na zdobycie szeregu doświadczeń, które są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania każdego człowieka, niezależnie od jego wieku.

Od kilkunastu już lat socjologzy i psychologzy zajmujący się problemami rodziny zwracają uwagę na transformację dokonującą się w polskich rodzinach, wzorujących się na modelu zachodnim (szczególnie amerykańskim), modelu niezależności.

Przemiany w rodzinie polegają na występowaniu niepokojących zjawisk, takich jak: osłabienie rangi wychowania i niedocenianie jego roli w rozwoju, nieingerowanie, nieograniczenie rozwoju, obniżanie autorytetu dorosłych członków rodziny, przymus samodzielności, nazywanie troski o dziecko nadopiekuńczością, osłabienie więzi rodzinnych i emocjonalnych, ucieczka rodziców przed wychowaniem dzieci, upadek autorytetu rodziców, malejące znaczenie ojca w rodzinie, silna autonomia członków rodziny, co nie sprzyja wspólnotowości itp. (za: Harwas-Napierała, 2003, s. 12; Doniec, 2006, s. 63; Tyszką, 2002).

W kontekście niniejszych rozważań szczególnej uwagi wymaga ostatnie z wymienionych zjawisk. Rozpad rodzin wielopokoleniowych i dominacja nuklearnych prowadzi do pozbawienia całego spektrum doświadczeń pojawiających się w rodzinach szerszych, w których istnieje możliwość uczenia się wrażliwości na potrzeby osób starszych, jak również uczenia się od nestorów rodu doświadczeń istotnych dla rozwoju młodszego pokolenia (por. Leszczyńska-Rejchert, 2005, s. 36). Współcześnie poszukuje się wielokrotnie przyczyn zaburzeń w rozwoju dzieci w innych obszarach niż wychowanie, a to właśnie wychowanie w rodzinie, w decydującej mierze, decyduje o rozwoju (za: Harwas-Napierała, 2003, s. 21).

Badania dotyczące więzi i transmisji międzypokoleniowej są domeną psychologów i socjologów, ale ważne miejsce zajmują również w gerontologii społecznej (zob. Dzięgielewska, 2006; Małecka, 1992). Podkreśla się w nich rolę babć i dziadków w rozwoju wnuków, ale również i drugą zależność — wpływ obecności wnuków na życie (szczególnie emocjonalne) seniorów w rodzinie.

Rodzina, będąca źródłem wielu doświadczeń wszystkich jej pokoleń, łączy funkcję edukacyjną i socjalizacyjną, jak rozstrzyga ten dylemat J. Kargul (2001), uczy bowiem swoich członków w sposób celowy, poprzez naśladownictwo (patrz szerzej: Kargul, 2001, s. 51).

Można tym samym zadać pytanie o udział ludzi starszych w edukacji rodzinnej, czyli dociekać, czego współcześnie uczą ludzie starsi młodszych uczestników życia rodzinnego?

W styczniu 2001 roku Centrum Badania Opinii Społecznej zadało zbliżone pytanie dorosłym Polakom, bo brzmiało ono: Co zawdzięczamy swoim babciom i dziadkom? (Raport CBOS, 2001).

Z uzyskanych wyników można wnioskować, że większość Polaków miała świadomość więzi łączących ich z babciami i dziadkami, ponieważ aż 59% uważało, że im coś zawdzięcza, 22% było odmiennego zdania, 16% nie znało ich bądź nie pamiętało.

Do „zasług” babć i dziadków należały: zasady moralne, wiara religijna, poczucie, że jest się kochanym(a); cnoty takie jak: obowiązkowość, pracowitość, samodyscyplina, silna wola; ponadto miłość do ojczyzny, znajomość niektórych wydarzeń historycznych, opieka i wychowanie; praktyczne umiejętności — majsterkowanie; zainteresowania i hobby; mieszkanie, spadek, inne.

Interesujące okazało się to, że poczucie więzi z seniorami w rodzinie było większe w wypadku młodszych Polaków niż starszych, a nieomal powszechne u studentów i uczniów — 86%. Mimo deklarowanych więzi emocjonalnych młodzi badani dopiero na przedostatnim miejscu sytuowali rolę ludzi starszych w kształtowaniu postaw, uczeniu wartości młodego pokolenia. Ranking ten wyglądał następująco: na pierwszej pozycji środki masowego przekazu — 61,7%, rodzice dopiero na drugim miejscu — 46,7%, szkoła na miejscu trzecim — 26,7%, na czwartym ludzie starsi 18,3%, i na ostatnim Kościół — 8,3%.

Wynik ten kontrastował z powinnościami ludzi starszych względem młodych. Były nimi (zdaniem badanych): „uczyć wartości i prawdy, dobra” — 58,3%, „przekazywać wzorce, normy, wartości” — 55%, „obdarzać miłością” — 53,3%, „radzić jak żyć” — 50%, „dawać świadectwo o celowości życia” — 38,3%, „przekazywać wiedzę” — 31,7%, „uczyć wytrwałości” — 31,7%, „uczyć cierpliwości” — 30%, „uczyć pracy nad sobą” — 25%, „kształtować osobowość” — 23,3%, „wspomagać rozwój” — 20%.

Refleksja, która rodzi się po analizie wyników, jest taka, że młodzi ludzie raczej pozytywnie postrzegają osoby starsze, ale nie doceniają jednak ich roli w procesie kształtowania i wychowania ludzi młodych. Lektura i analiza badań z obszaru gerontologii społecznej, jak również tych publikowanych przez CBOS skłoniła mnie do zebrania zbliżonego materiału badawczego wśród 121 studentów pedagogiki (89 kobiet i 32 męż-

czyn) II roku studiów niestacjonarnych (po odrzuceniu 15 wypowiedzi, które z różnych powodów nie zawierały odpowiedzi na wszystkie zadane pytania). Badani byli przede wszystkim młodymi dorosłymi, a tylko niewielki odsetek stanowili studenci, którzy wkroczyli już w okres średniej dorosłości. Odpowiedzi młodszych i starszych studentów nie różniły się w sposób zasadniczy od siebie, stąd nie zostały zróżnicowane.

Przeprowadzony sondaż oprócz możliwości zebrania opinii na zadany temat miał przede wszystkim wymiar poznawczy, refleksyjny i prowadził do autoedukacji, ponieważ skłaniał studentów do rozmowy z osobą starszą, a następnie do własnych przemyśleń na temat roli ludzi starszych w edukacji nieformalnej. Badania polegały na udzieleniu anonimowych, pisemnych wypowiedzi na trzy zadane przeze mnie pytania. Pierwsze dotyczyło rozmowy, którą studenci mieli przeprowadzić z osobą starszą na temat: czego w młodości (obecnie osoba starsza) nauczyła się we własnej rodzinie, w przekazie międzypokoleniowym od swoich rodziców, babć i dziadków? Drugie pytanie dotyczyło już bezpośrednio studenta i miało sprowokować go do zastanowienia się nad tym, czego on sam się nauczył od swoich babć i dziadków? Odpowiedź na trzecie pytanie miało dostarczyć wiedzy na temat bardziej ogólny, dotyczący tego, czego dziś ludzie młodzi mogą uczyć ludzi starszych?

Uzyskany materiał miał różną wartość poznawczą. Sporo wypowiedzi było bardzo rozbudowanych, podczas gdy inne tylko wymieniały poszczególne kategorie. Dopuszczone zostały do opracowania jakościowego i ilościowego te wypowiedzi, które — jak zaznaczyłam — dotyczyły wszystkich pytań.

W niniejszych rozważaniach zostanie wykorzystany fragment uzyskanych wyników, dotyczący pytania drugiego, czyli refleksji studentów na temat tego, czego nauczyli się od swoich babć i dziadków. Otrzymane odpowiedzi można podzielić przynajmniej na dwie grupy. Pierwsza ze względu na częstotliwość występowania w wypowiedziach określonej kategorii. Druga — związana jest z obszarem, do którego dana wypowiedź może zostać przyporządkowana. Posługując się pierwszym kluczem, porządkującym, został opracowany ranking uzyskanych wyników.

Na pierwszym miejscu powtarzających się odpowiedzi znalazł się szacunek dla drugiego człowieka. 26 osób przypisywało swoim babciom i dziadkom to, że to właśnie oni nauczyli ich tej postawy wobec innych. Na drugim miejscu pojawiły się: szacunek dla pracy i pracowitość. Tej postawy i cnoty nauczyli się respondenci poprzez naśladownictwo oraz włączanie ich w prace domowe (kiedyś, jak komentowali to studenci, o wiele cięższe i trudniejsze), a tym samym pokazywali im ich wartość, jak również dostrzegali rangę pracy zawodowej. Trzecią pozycję w rankingu zajęły umiejętności niezbędne w codziennym życiu: pro-

wadzenie domu, gotowanie, sprzątanie, robienie zakupów, załatwianie zwyczajnych spraw w urzędach itp. 18 osób uznało za „zasługę” babć i dziadków wyposażenie ich w repertuar pozytywnych emocji oraz tyle samo (18 osób) — w chęć niesienia pomocy drugiemu człowiekowi. Jak się okazało, uczenie miłości, przyjaźni, ciepła wielokrotnie przypadają właśnie seniorom w rodzinie, ponieważ rodzice nie mieli tyle czasu i cierpliwości co oni. Postawa gotowości pomagania była natomiast dość często wynikiem obserwacji czynionych przez młodych ludzi i dotyczyła sytuacji, w których starsi członkowie rodzin pomagali sobie wzajemnie w trudnych chwilach.

Przykład starszych członków rodziny nauczył młodych ludzi także, jak rozwiązywać codzienne problemy, jak radzić sobie z trudnościami, których na co dzień, zdaniem studentów, ludzie starsi kiedyś mieli zdecydowanie więcej, bo i życie było trudniejsze. Dbłość o wiarę, przekonania religijne, uczestnictwo w życiu religijnym też przypadły w udziale babciom i dziadkom (tak uznało 15 osób). Starsi ludzie od zawsze potrafili uczyć szacunku do innych starszych i tego też — jak wynika z przeprowadzonych badań — nauczyli 12 osób. „Gdy rozmawiasz ze starszym, wyjmij ręce z kieszeni, ukłoń się, itd. ...”, „na ulicy kłaniaj się każdej starszej osobie” (wypowiedzi studentek). Seniorzy w rodzinie przyczynili się również do rozwoju zainteresowań i hobby swoich wnuków oraz nauczyli ich majsterkowania. Tak odpowiedziało 12 osób. Respondenci (po 10 osób) za ważny uznali też udział osób starszych w rodzinie w przekazaniu im: hierarchii wartości (a w tym uznania, że rodzina jest najważniejsza), przekonania o wartości małżeństwa i konieczności dbania o jego powodzenie, korzeni własnej rodziny i określaniu ich tożsamości, kultury osobistej i grzeczności, również tego, że trzeba siebie samego szanować. Jedna z respondentek uznała wręcz: „to, kim dzisiaj jestem, zawdzięczać mojej babci, bo to właśnie ona nauczyła mnie wszystkiego. Cały mój charakter i osobowość zawdzięczać też jej”.

Dom rodzinny z udziałem seniorów nauczył młodych ludzi bycia gospodarnymi i zapobiegliwymi (umiejętność przygotowania przetworów na zimę i umiejętność gospodarowania domowym budżetem). 8 osób uznało, że historia Polski, którą znają, to zasługa ich babć i dziadków, podobnie jak tradycja rodzinna, regionalna czy narodowa. Zbliżone miejsce zajęł patriotyzm. Po kilka odpowiedzi dotyczyło: szacunku do rodziców, umiejętności rozmawiania z innymi, wytrwałości, cierpliwości, odpowiedzialności, znajomości naturalnej medycyny, poczucia wolności, bezpieczeństwa, dystansu i opanowania w trudnych sprawach.

Babcia i dziadek w rodzinie to również „skarbnica” bajek, legend i piosenek, których nauczyli swoich wnuków.

Interesujące wydaje się również przekazanie przez osoby starsze młodym ludziom wielu prawd o życiu, które wynikają z ich bogatych do-

świadczeń i życiowej mądrości. Do najczęściej przywoływanych należały: ważne jest, być a nie mieć; nie wolno się poddawać, niepowodzenia mijają; trzeba dostosować się do zmian, nie wolno rozmieniać się na drobne; praca daje pozycję społeczną; trzeba w sobie wierzyć, liczyć wyłącznie na siebie; trzeba posiłki przygotowywać w domu, a nie kupować gotowe, trzeba dbać o środowisko; warto spokojnie, bez pośpiechu, cieszyć się każdą chwilą.

Kwintesencją obszarów praktycznej wiedzy, kompetencji, emocji, którymi obdarowali za sprawą edukacji nieformalnej badanych ich bliscy seniorzy, może być jedna z wypowiedzi respondentek: „To babcia nauczyła mnie wiązać buty w przedszkolu, przyszywać guziki, robić »serduszkowe« ciastka, czy maślane kruszynki na pyszny placek drożdżowy. To ona pokazała mi, jak się prasuje, wiesza pranie, magluje i robi makaron. To dziadkowie przekazują nam fragmenty swojego doświadczenia życiowego, wiedzę na temat historii rodziny”. Podobnie druga badana złożyła następującą deklarację: „Babcia nauczyła mnie wszystkiego, w domu były 4 kobiety: moja mama, babcia, ciocia i ja. Pokazała mi, jak radzić sobie z brakiem pieniędzy, zbierać makulaturę i złom, wykonywać prace sezonowe”.

Uczenie się badanych w ich rodzinach, z udziałem nieformalnych nauczycieli — babć i dziadków, można widzieć też w trzech obszarach kompetencji, które — jak uznają A. Brzezińska i P. Wiliński — są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania osobistego i społecznego. Są to kompetencje: osobiste, interpersonalno-organizacyjne i realizacyjne (Brzezińska, Wiliński, 1998).

Pierwszy z obszarów kompetencji daje szansę na jakościowo dobre życie. Człowiek wyposażony w kompetencje osobiste potrafi być elastyczny i umie rozwiązywać codzienne problemy. Drugi zakres kompetencji związany jest z jakością społecznego funkcjonowania człowieka. Wyposażony w takie kompetencje potrafi nawiązywać i utrzymywać satysfakcjonujące relacje z innymi, pracować w grupach i żyć w związkach. Trzeci — sprowadza się do repertuaru umiejętności i sprawności oraz technik działania, które są przydatne w różnych sytuacjach, a dają człowiekowi kontrolę nad tym, co i jak robi.

Z uzyskanych w badaniach wypowiedzi wynika, że seniorzy w rodzinach dość często uczyli kompetencji osobistych młodych ludzi, które dziś dają im poczucie pewności siebie, umiejętność radzenia sobie w skomplikowanych sytuacjach życiowych czy wreszcie dzięki ukształtowanemu systemowi wartości i postawom, pozwalają czerpać satysfakcję z życia. Nie brakowało też w edukacji domowej uczenia i ćwiczenia kompetencji interpersonalnych, czego dowodem w uzyskanym rankingu była deklarowana, wysoka lokata postawy gotowości niesienia pomocy innym i prze-

konanie o randze życia w rodzinie czy z innymi ludźmi. Respondenci dobrze wyposażeni zostali przez babcię i dziadków też i w ostatni rodzaj kompetencji, bez których nie sposób byłoby im w dorosłym życiu funkcjonować. Seniorzy nauczyli ich, jak radzić sobie z domowym gospodarstwem, jak być zapobiegliwymi i przewidującymi, pokazali im, jak planować i wykonywać sprawnie wiele codziennych domowych czynności.

Zakończenie

Uczenie się ludzi dorosłych to proces całościowy i przebiegający w szerokiej przestrzeni ich życia. Współcześnie ludzie starsi coraz częściej przejawiają aspiracje edukacyjne, czego dowodem jest rozwijający się prężnie ruch uniwersytetów trzeciego wieku. Oprócz tego rodzaju pozaformalnej edukacji seniorów ludzie starsi zajmują też (wręcz podwójne) miejsce, w edukacji nieformalnej. Z jednej bowiem strony zmiany wymuszają na nich konieczność ciągłego uczenia się, z drugiej — mimo słabnącej roli ludzi starszych w przekazie międzypokoleniowym, w rodzinach, w osobistych kontaktach opartych na bliskich pozytywnych emocjach, ludzie starsi występują nadal w roli nieformalnych nauczycieli. Często jednak ludzie młodzi nie uświadamiają sobie, jak silny wpływ na nich mieli, czy mają, nie tylko ich rodzice, ale też ich dziadkowie. Przykładem tego może być wypowiedź jednej z osób biorących udział w badaniach: „Dopiero to zadanie uświadomiło mi, jak wiele uczy edukacja, której nie widać, a jakie ma konsekwencje w życiu”.

Z przeprowadzonych analiz nie wynika jednoznacznie, że współczesność charakteryzuje się kulturą prefiguratywną, czyli taką, w której — jak przewidywała M. Mead — nastąpił silny rozłam międzypokoleniowy, niemniej jednak coraz częściej to właśnie starsi uczą się od młodszych. Uzyskane wyniki badań służą w tym miejscu jedynie jako ilustracja omawianego problemu. Analizując bowiem wpływ wychowawczy i socjalizacyjny seniorów w rodzinie, trzeba uwzględnić, tak jak to proponuje R. Doniec, szereg czynników wewnątrzrodzinnych takich jak: jakość relacji międzypokoleniowych i więzi rodzinnych, specyfikę transmisji międzypokoleniowych (rodzaj przekazywanych wartości, wzory kulturowe, mechanizmy wartościowania), stopień przystosowania rodziny do zachodzących w społeczeństwie zmian, system komunikacji, style wychowania w rodzinie, specyfikę osobowości członków rodziny itp. (Doniec, 2006, s. 67). Repertuar tych uwarunkowań socjalizacyjnych wewnątrz rodzi-

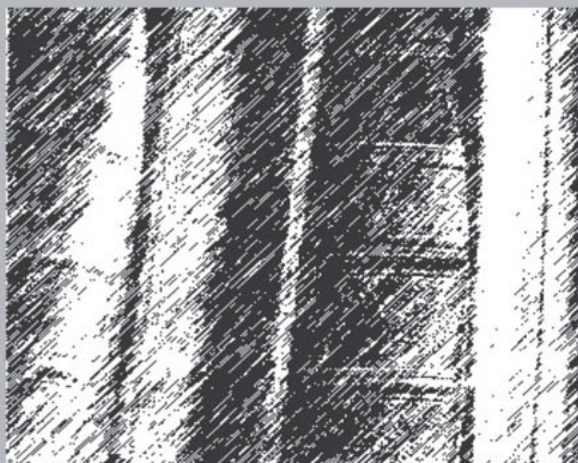
ny będzie prowokował silniejszy bądź słabszy wpływ babć i dziadków na swoje wnuki.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż brak udziału osób starszych w edukacji wewnątrzrodzinnej może powodować zubożenie doświadczeń młodego człowieka i pomniejszać jego kapitał kulturowy. Ludzie starsi bowiem tworzą zawsze świat, którego w takim wymiarze, w jakim oni żyli, już drugi raz nie będzie. Ich odejście spowoduje nieodwracalne wyjście z niego. Zachowanie go choć w części możliwe jest jedynie w przekazie międzypokoleniowym. Tradycja, obyczaje, normy, postawy, tożsamość czy wreszcie kompetencje niezbędne do prawidłowego osobistego i społecznego funkcjonowania przekazywane są głównie w rodzinie, a ich nieformalnymi nauczycielami są nadal często babcie i dziadkowie. Świat, w którym wiruje koło narodzin i śmierci, pozwala na przekaz międzypokoleniowy, a ten jest niezwykle ważny w budowaniu kapitału społecznego każdego człowieka.

Bibliografia

- Aleksander T., 1996: *Cele, kierunki i funkcje edukacji dorosłych*. W: *Wprowadzenie do andragogiki*. Red. T. Wujek. Warszawa.
- Brzezińska A., Wiliński P., 1998: *Wspomaganie rozwoju człowieka*. „Rocznik Andragogiczny” 1995/1996.
- Co zawdzięczamy swoim babciom i dziadkom? — Raport*, styczeń 2001, CBOS.
- Czerniawska O., 2003: *Permanentna edukacja jako zadanie starości w XXI wieku*. „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
- Demetrio D., 1998: *Zabawa na tle życia. Zabawa autobiograficzna w edukacji dorosłych*. Tłum. A. Skolimowska. Kraków.
- Demetrio D., 2000: *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisanie o sobie*. Przekł. A. Skolimowska. Kraków.
- Demetrio D., 2006: *Edukacja dorosłych*. W: *Pedagogika*. T. 3. *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Red. B. Śliwerski. Gdańsk.
- Doniec R., 2006: *Společno-kulturowe uwarunkowania socjalizacji w środowisku rodzinnym w kontekście przemian rodziny w Polsce*. W: *Terapeutyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych*. Red. T. Aleksander. Kraków.
- Dzięgielewska M., 2006: *Człowiek stary a rodzina*. W: B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska: *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa.
- Harwas-Napierała B., 2003: *Zmiany w funkcjonowaniu rodziny i ich konsekwencje dla rozwoju rodziców*. W: *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*. Red. B. Harwas-Napierała. Poznań.
- Kargul J., 2001: *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław.
- Leszczyńska-Rejchert A., 2005: *Człowiek starszy i jego wspomaganie — w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn.

- Malewski M., 1998: *Andragogika — dyscyplina bez przedmiotu badań*. „Rocznik Andragogiczny” 1995/1996.
- Malewski M., 2000: *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja”, nr 1 (9).
- Malewski M., 2002: *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*. W: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Red. E. Malewska, B. Śliwerski. Kraków.
- Małecka B., 1992: *Dziadowność jako problem starości*. W: *Refleksje nad starością — aspekty społeczne, edukacyjne i etyczne*. Red. M. Dziegielewska. Łódź.
- Mead M., 1978: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Warszawa.
- Neczaj-Świdorska R., 2004: *Uczenie się jako jedno z życiowych wyzwań współczesnego człowieka*. „E-mentor”, nr 5.
- Niewiadomski Ch., 2002: *Narracja i kształcenie*. W: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Red. E. Dubas, O. Czerniawska. Warszawa.
- Niezabitowski M., 2007: *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego*. Katowice.
- Non-formal education*. In: *The encyclopedia of informal education*. Dostępne w Internecie: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm> [data dostępu: 17.07.2009].
- Rostowska T., 1991: *Rozwojowe aspekty transmisji międzypokoleniowej w rodzinie*. W: *Stan i przeobrażenia współczesnych rodzin polskich*. Red. Z. Tyszka. Poznań.
- Synak B., 1999: *Ludzie starzy*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 2. Warszawa.
- Tokarz B., red., 2005: *Stop dyskryminacji ze względu na wiek*. Warszawa.
- Tyszka Z., 2002: *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań.



MONIKA SULIK

Jesień życia kobiety — aspekty edukacyjne

Życie — jedyny sposób,
żeby obrastać liśćmi,
łapać oddech na piasku,
wzlatywać na skrzydłach;
[...]
i wodzić wzrokiem za iskrą na wietrze;
i bez ustanku czegoś ważnego
nie wiedzieć.

Wisława Szymborska: *Notatka*

The autumn of woman's life — educational aspects

Abstract: In the article the autumn of one's life of the woman was portrayed in the light of educational aspects, presented from two different perspectives: the educational autumn and the autumn education. The first perspective is portraying the old age as the time of discovering new possibilities and the developmental potential by women in different areas everyday lives, with the second prospect presented educational value included in memories of women stayed in *the third age*. In the article were portrayed educational inspirations connected with the topic.

Key words: autumn of life, educational autumn, autumn education, third age.

W ostatnim czasie obserwujemy coraz większe zainteresowanie drugą połową w trzecim wieku¹. Coraz więcej miejsca zarówno w literaturze naukowej (zob. Zierkiewicz, przy współudziale Łysak, 2005), jak i publicystycznej oraz w prasie codziennej (zob. Sokolińska, Dąbrowska, 2006), poświęca się problematyce związanej z doświadczaniem przez kobiety starzenia się i starości. Jeszcze do niedawna problematyka ta traktowana była marginalnie i najczęściej ograniczała się do opisów, które demonizowały przechodzenie przez kobiety kryzysów związanych z okresem menopauzy lub innymi kryzysami życiowymi, np. kryzysem pustego gniazda (zob. Pietrasiński, 1990). Unikanie przymiotnika stary(a) i zastępowanie go przyjaźniej brzmiącymi określeniami to przykład na to, jak bardzo starość stała się tematem tabu (Rudzka, 2006). Wszechobecny kult młodości nie pozwala na akceptację starości i utożsamia ją przede wszystkim z nieatrakcyjnością fizyczną. Wszak „stare to coś, co jest przestarzałe, niemodne, nieaktualne, a zatem niewarte uwagi. Stare jest niepotrzebne i zużyte” (Zierkiewicz, 2005, s. 222). Takie rozumienie starości nakazuje nam wręcz myśleć, że stara jest już 25-letnia modelka, 35-letnia kobieta szukająca pracy i 40-letnia kobieta pragnąca mieć dziecko. Chodzi o to, że młody wygląd jest nie tylko atrakcyjny, ale jest wręcz warunkiem koniecznym do realizacji życiowych celów (Zierkiewicz, 2005, s. 222). Czy aby na pewno? To pytanie retoryczne, na które odpowiedzi próbowali udzielić w niezwykle sugestywny sposób twórcy kalendarza „Ciągłe słyszymy, że jesteśmy na coś za starzy! Stop dyskryminacji ze względu na wiek — kalendarz na 2006 rok”², czy też autorzy kampanii reklamowej kosmetycznej firmy Dove, którzy hasłem przewodnim uczynili: prawdziwe piękno³. Takie akcje nie tylko napawają optymizmem, ale ukazują inne, dotąd nieznane oblicze starości. Uśmiechnięte, pełne energii i wigoru metrykalne staruszki stanowią zaprzeczenie lansowanego dotychczas wizerunku seniorki. Nie chodzi tu bynajmniej o zaprzeczenie swemu wiekowi metrykalnemu, ale ukazanie, że każdy okres naszego życia może być przeżyty aktywnie, pięknie, wartościowo i jest w nim miejsce na plany, marzenia, edukację i osobisty rozwój.

Celem podjętej przeze mnie refleksji jest ukazanie jesieni życia kobiety w świetle aspektów edukacyjnych, które zamierzam ukazać z dwóch różnych perspektyw: z perspektywy edukacyjnej jesieni oraz jesiennej edukacji.

¹ Sformułowanie zainspirowane tytułem publikacji, zob. Zierkiewicz, przy współudziale Łysak, 2006.

² Kalendarz powstał w wyniku współpracy urzędu Komitetu Integracji Europejskiej i Stowarzyszenia Akademii Filantropii w Polsce (Warszawa 2005).

³ Zob. www.prawdziwiepiekno.pl/survey1.aspx?ich=survey5 [data dostępu: 30.01.2007].

Pierwsza z wyróżnionych perspektyw — edukacyjna jesień — jest próbą ukazania okresu jesieni życia jako czasu odkrywania swoich nowych możliwości oraz potencjału rozwojowego przez kobiety, w różnych obszarach oswojonej lub nieoswojonej przez nie codzienności. Pragnę jednak zaznaczyć, że przez obszary oswojonej codzienności rozumiem te pola działalności kobiet oraz role społeczne, w których realizują się one od dłuższego czasu, natomiast obszary codzienności nieoswojonej będą związane z podjęciem ról bądź zadań, które wiążą się dla kobiet z poznawaniem nowych, dotąd nieznanymi obszarów, przełamaniem pewnych swych ograniczeń oraz nabywaniem nowych kompetencji. Zatem jak seniorki opisują siebie i swój rozwój w różnych przestrzeniach swojego życia? Obszar szeroko rozumianej edukacji, nauki, kultury, sztuki, pracy i rodziny to najważniejsze płaszczyzny rozwoju, które chciałabym objąć swoją analizą. Każdy z wspomnianych obszarów chciałabym ukazać oczyma realizujących się w nich kobiet w trzecim wieku.

Z drugiej zaś perspektywy — jesiennej edukacji — zamierzam ukazać wartości edukacyjne zawarte we wspomnieniach kobiet w trzecim wieku. W tym miejscu pragnę również zwrócić uwagę na fakt, iż sposób przeżywania przez owe kobiety swego starzenia się i starości także ma ogromne znaczenie w wymiarze edukacyjnym, staje się wręcz edukacyjnym przesłaniem dla młodszych pokoleń, ale również dla rówieśników.

W swych rozważaniach zamierzam skoncentrować się głównie na doświadczeniach kobiecych. Ważnym argumentem w tej kwestii jest fakt, iż to głównie kobiety podejmują w naszym kraju role społeczne związane z edukowaniem młodszych pokoleń. Wybór ten podyktowany jest również zamiarem ukazania specyfiki trzeciego wieku drugiej płci w kontekście społeczno-kulturowych uwarunkowań, które związane są z bardzo silnie rozwiniętą w Polsce tradycją oraz przywiązaniem do instytucji babci (Sokolińska, Dąbrowska, 2006). Pragnę również zaznaczyć, że w rozważaniach swych celowo nie odnoszę się do ustaleń związanych z granicami wieku metrykalnego, które w naukowych opracowaniach są uznawane za granice starości. Argumentem w tym względzie są dla mnie słowa J. Piotrowskiego, który już w latach 70. minionego wieku zauważył, że „starość jest zjawiskiem kulturowym, wywoływanym na podłożu biologicznym, związanym z osłabieniem sił (inwolucja). Nie ma żadnego obiektywnego czy przyrodniczego progu starości. Wiązanie początku starości z wiekiem chronologicznym 70, 65, 55 lat jest czysto umowne, konwencjonalne i rozpowszechniło się wraz z systemem zabezpieczeń społecznych” (1973, s. 6).

Z kolei Anna Dodziuk zauważa, że „starość nie zależy od metryki [...] zostać staruszką czy nie to kwestia decyzji” (2005, s. 52). Zatem na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuję, że osoby w trzecim wieku, w je-

sieni życia, bądź w wieku senioralnym — to osoby, które same, w sposób bardziej lub mniej świadomy tak siebie postrzegają i umiejscawiają.

Edukacyjna jesień

Coraz częściej w literaturze naukowej odnajdujemy twierdzenia, w których podkreśla się, że „jesień życia jest czasem wielkich możliwości, szansą na swobodny, niezależny tryb życia, podróżowanie, dokształcanie się i zdobywanie nowych umiejętności” (Giedrojc, Czerniawska, Miller, Czech, 2005, s. 57), podnosi się zatem znaczenie edukacji w życiu seniorek i seniorów. Walentyna Wnuk, jedna z współauterek publikacji *Starsze kobiety w kulturze i społeczeństwie* (Wnuk, 2005), zadając pytanie: „Czy kobiety w »trzecim wieku« mają — a jeśli tak, to jakie — potrzeby edukacyjne?”, bez wahania odpowiada twierdząco, wskazując jako niepodważalny argument w tym względzie fakt, iż około 90% słuchaczek uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce to kobiety (Wnuk, 2005, s. 68.). Uznając, za Barbarą Małecką, iż edukacyjne działania człowieka to te działania, które stwarzają możliwość uczenia się, gromadzenia doznań, doświadczeń, zrozumienia otaczającej rzeczywistości, skłaniające do refleksji i reinterpretacji przeszłości (Małecka, 2000, s. 134.), warto przyrzeć się, jak z tej perspektywy wygląda jesień życia, zarówno w obszarach znanych, oswojonych jak i tych nieoswojonych, odkrywanych po raz pierwszy.

Obszary nieoswojone

Postęp oraz gwałtowny rozwój techniki to przyczyny zagubienia niejednej seniorki i niejednego seniora. Urządzenia codziennego użytku, automatyczna sekretarka, telefon komórkowy, komputer... i lęk przed nimi, którego oswojenie może przynieść wiele korzyści. Julita Jakubowska (prezeska Polskiego Komitetu Pomocy Społecznej w Tczewie) postanowiła zapoznać swych podopiecznych z techniką. Inspiracją do podjęcia tego zadania była dla niej sytuacja, którą opisuje: „Kiedyś zobaczyłam, jak stary człowiek mówi do bankomatu. Przechodnie się śmiali; mnie to zadręczyło. Postanowiłam oswoić ich z nowym światem techniki. Komputery, dyktafon, bankomat, komórka. Teraz SMS-y dostaję o każdej porze. Nie mogą spać, to piszą” (Redzisz, 2007, s. 44). Pani Julita wspomina,

iż „najgorszy, najbardziej hamujący był strach przed tym, co nowe i lęk przed zepsuciem urządzenia”.

O swych pierwszych trudnych doświadczeniach związanych z oswajaniem techniki mówi Pani Zofia, która uczy się obsługiwać telefon komórkowy — prezent od syna. Potrafi już zadzwonić i odebrać telefon. Uczy się wysyłać SMSy. Gdyby miała w domu Internet, wysyłałaby do syna maile. Na razie pisze listy na komputerze, drukuje je i wysyła tradycyjną pocztą. „Na początku tak mi się ręce trzęsły, że się bałam za mysz złapać, żeby nie upuścić” — wspomina pani Zofia (Tokarz, red., 2003, s. 26).

Zmieniająca się błyskawicznie codzienność wyzwala nowe potrzeby edukacyjne. Jak się jednak okazuje, potrzeby te nie tylko związane są z gwałtownym rozwojem technologii, ale również ze zmianami społecznymi, które obserwujemy i które nas dotyczą. I tak, 67-letnia Pani Maria zapisała się na kurs języka angielskiego, by porozumieć się ze swoją pięcioletnią wnuczką, która mieszka z rodzicami w Irlandii i nie mówi po polsku. „Ten angielski to dla mnie konieczność — mówi Pani Maria i kontynuuje — kiedy w ubiegłym roku pojechałam do nich w odwiedziny, czułam się jak analfabetka. Nie wiedziałam nawet, jak zapytać o drogę” (Iwanciw, 2007, s. 2).

Warto zaznaczyć, że oprócz potrzeb edukacyjnych, niejako wymuszonych przez gwałtowne zmiany i otaczającą rzeczywistość, u wielu osób, określone potrzeby edukacyjne są wynikiem niezrealizowanych dotąd pragnień. Bo to właśnie jesień życia bywa często okresem realizacji planów i marzeń, na które nie było wcześniej czasu. Podjęty wysiłek opłaci się, stanowi wartość w wielu wymiarach, bo — jak mówi Pani Anna, która od roku uczy się baletu klasycznego — „Po śmierci męża i taty pomyślałam: muszę zdążyć spełnić swoje marzenie z dzieciństwa. To sposób, by poradzić sobie z tragedią. Podczas tańca całkowicie zrywam ze światem [...]. Początkowo było trudno, człowiek kiwał się na wszystkie strony, ale w końcu się udało. Chodzę na zajęcia z paniami, które mogłyby być moimi córkami, ale one o tym zapominają — no chyba, że nie zdążę na czas ufarbować włosów — i mówią mi po imieniu. Ile to razy myślałam: Boże co ja tu robię, mam dosyć. Przychodzi jednak ten dzień, godzina, prysznic, wyjście i przez ten cały porządek już wiem, co mam robić” (Rudzka, 2006, s. 139). Jak zatem widać, edukacja dla Pani Anny ma również wymiar terapeutyczny.

Kolejnym przykładem oswajania otaczającej rzeczywistości przez kobiety w jesieni życia jest uczenie się oraz reinterpretowanie ukształtowanej przez kulturę i tradycję roli babci. Wydaje się, że rola babci jest oswojona przez kobiety w toku socjalizacji. Jednak zmiany dokonujące się w tym obszarze wymagają ciągłych uaktualnień, a w związku z tym nabywania nowych, być może nieobserwowanych wcześniej kompetencji,

podejmowanie nowych zadań. Współczesna babcia to „bardzo często młoda kobieta w eleganckim i supermodnym kostiumie, która potrafi powiedzieć, że dziś nie ma ochoty ani siły na wizytę wnuków. [...] wskakuje z wnukami w kałuże, ale na co dzień biega z laptopem w torbie, na weekend wyjeżdża z ojcem [mężem — M.S.]” (Sokolińska, Dąbrowska, 2006, s. 33). Joanna Sokolińska zaznacza, że „nowoczesna czy tradycyjna, współczesna babcia nie chce być ubrana w fartuszek i zredukowana do roli starowinki opowiadającej dzieciom o dawnych dobrych czasach” (Sokolińska, Dąbrowska, 2006, s. 33).

Najważniejszym wyzwaniem edukacyjnym w opisanym obszarze wydaje się nie tyle odnalezienie się kobiet w opisanym, współczesnym wizerunku babci, lecz to, by kobiety świadomie wybrały model babci, który pragną realizować, i by wybrana droga stała się szansą osobistego spełnienia się w byciu babcią.

Opisane przykłady nie tylko ukazują różne sposoby poznawania oraz oswajania przez seniorki tego, co dotychczas nieoswojone, ale wskazują również na to, jak wielowymiarowo może być postrzegana edukacja. Pragnę zaznaczyć, że podane przykłady stanowią jedynie sugestywną egzemplifikację i stanowią inspirację do dalszych poszukiwań w tym zakresie.

Obszary oswojone

Rozwój seniorek w obszarach oswojonych związany jest wykonywaną przez nie wcześniej pracą zawodową lub wykonywaniem ról, które oparowały wręcz do perfekcji. Jak się jednak okazuje, nigdy nie jest tak, że nie możemy zrobić czegoś jeszcze w kierunku rozwijania swych kompetencji. Wszak w całościowym procesie wychowania chodzi o to by — jak podkreśla P. Freire — „być bardziej” (zob. Wujek, red., 1992, s. 123).

Imponująca jest otwartość seniorek na nowości, stanowiąca zaprzeczenie jednego z stereotypów funkcjonującego w naszym społeczeństwie, a który dotyczy konserwatyzmu poglądów i nawyków osób starszych (Susułowska, 1989, s. 41). Doskonałym przykładem zdaje się być Pani Anna, której pasją jest, i zawsze było, gotowanie. Mając 90. lat Pani Anna nauczyła się z audycji radiowej robić indyka w pomarańczach z miodem (Frontczak, 2006, s. 12).

Z kolei niezmienną wierność swej pasji prezentują dwie seniorki o tym samym imieniu. Pierwsza Pani Janina (urodzona w 1903 roku), emerytowana bibliotekarka, do 80. roku życia pracowała w bibliotece przy katalogowaniu książek, które zawsze były jej wielką miłością. W domu zgromadziła kilka tysięcy książek (Frontczak, 2006, s. 12).

Kolejna seniorka, 91-letnia Pani Janina, której portret umieszczony został na okładce Kalendarza Złotego Wieku (Bereżecka, Redzisz, 2005), jest nie tylko dowodem na to, że swoje pasje i fascynacje można twórczo rozwijać przez całe życie, ale również na to, że niezależnie od wieku metrykalnego można zachwycać promiennym młodzieńczym wyglądem. Pani Janina pracę zawodową architekta zakończyła po ukończeniu 80. roku życia, jest pasjonatką malarstwa. Z zapalem co roku bierze udział w zbiorowych wystawach. O sobie i swoich pasjach mówi: „najbardziej lubię malować wodę — rzeki, jeziora, nawet kałuże” (Bereżecka, Redzisz, 2005, s. 21). Pani Janina jest również bardzo aktywna fizycznie, jeszcze kilka lat temu jeździła na nartach, a piesze wędrówki taktuje jako najlepsze lekarstwo. Takich przykładów znajdujemy coraz więcej w otaczającej nas rzeczywistości, zachwycamy się, podziwiamy, chcemy je naśladować. Co więcej, dostrzegamy edukacyjne przesłanie, które owe kobiety niosą.

Doskonałym przykładem rozwoju kobiet seniorek w obszarach już poznanych, oswojonych jest odszukiwanie coraz to nowych sposobów, na miarę sił i możliwości, by kontynuować i rozwijać pasje swojego życia. Niezwykle sugestywną egzemplifikację w tym wymiarze stanowi Pani Barbara, która jest profesorem nadzwyczajnym uniwersytetu położonego w południowej części Polski. Jej pasją zawsze były góry. Pani Barbara mówi: „ja jestem urodzona w górach i górcom zawdzięczam wszystko, co najlepsze w moim życiu, więc jak tylko mogę, to jadę w góry. Kiedyś nawet wspinałam się, dziś to jest już tylko turystyka, ale dla mnie krajobraz bez gór jest martwy, jest płaski [...], na posiadę jeżdżę, chodzę czasem w góralskim stroju [...], najlepiej czuję się w górach i jest to moja absolutnie prywatna miłość, hobby, pasja [...]. Na ten szczyt już nie wejść, ale mogę o nim napisać”⁴.

Kolejnym, niezwykle sugestywnym, przykładem rozwijania się w obszarze oswojonym zdają się losy znanej aktorki Krystyny Feldman, która mimo tego, iż grała od 5. roku życia i uznawana była za mistrzynię drugo- i trzecioplanowych kreacji, w wieku 88 lat wystąpiła po raz pierwszy w roli pierwszoplanowej. W filmie zatytułowanym *Mój Nikifor* wcieliła się w postać malarza, mężczyzny. Kreacja ta spotkała się z niezwykle entuzjastycznym przyjęciem zarówno krytyków, jak i publiczności oraz jurorów polskich i zagranicznych festiwali filmowych⁵.

Ukazane przykłady nie tylko brzmią bardzo optymistycznie, ale z całą pewnością dowodzą tego, że wiek metrykalny mimo faktu, iż może nieść

⁴ Prezentowany fragment narracji został zaczerpnięty z wywiadu realizowanego na potrzeby pracy doktorskiej mojego autorstwa, pt. Podmiotowe i społeczno-kulturowe determinanty uczestnictwa kobiet w nauce (Katowice 2006).

⁵ Zob. http://pl.wikipedia.org/wiki/Krystyna_Feldman [data dostępu: 12.11.2007].

z sobą pewne ograniczenia, nie stanowi granic rozwojowych. Co więcej, pozwala on często na pełniejsze uzewnętrznienie osobistego potencjału i sił twórczych.

Jesienna edukacja

Jeszcze do niedawna autorytet osób w jesieni życia był niepodważalny, gdyż to właśnie starców traktowano jako nosicieli zbiorowych doświadczeń i otaczano ich czcią. Dziś sytuacja nie jest już tak jednoznaczna. Jak pisze Adam A. Zych: „Zaobserwować można [...] wyraźną deprecjację starości, a nawet gerontofobię, czyli wrogi stosunek do ludzi starych, przy równoczesnym obniżeniu statusu społecznego ludzi w podeszłym wieku” (1999, s. 13).

Czy obecnie powrót do źródeł jest możliwy? W swych rozważaniach zamierzam ukazać rolę i znaczenie senierek w edukacji młodszych pokoleń, ale również swoich rówieśników. Można bowiem nauczać konkretnych czynności, ale również swoją konstruktywną postawą i stylem życia.

Interesujące w tym względzie są spostrzeżenia Walentyny Wnuk, która, obserwując słuchaczki Uniwersytetu Trzeciego Wieku, opisuje je jako kobiety dojrzałe, które w pełni świadomie realizują swoje plany edukacyjne, stwierdza, że, w kobietach tych tkwi wyjątkowa siła i możliwości twórcze, które mogą być inspiracją dla nas wszystkich, [...] stanowią często potencjał »nieodkryty« i »niewykorzystany« (Wnuk, 2005, s. 68).

Jak się okazuje, seniorki bardzo często są świadome tego, iż ich styl życia ma ogromny wpływ na społeczne konstruowanie wizerunku starszej kobiety. Do niedawna wizerunek kobiety w trzecim wieku, który otrzymał społeczne przyzwolenie w polskim społeczeństwie, to przede wszystkim — kobieta babcia, której główna aktywność polegała na zajmowaniu się wnukami (Giedroń, Czerniawska, Miller, Czech, 2005, s. 55). Ostatnio coraz częściej zauważyć można zmiany w tym tradycyjnym wizerunku. Przykładem jest Pani Maria, która codziennie przyjeżdża na zajęcia Polskiego Komitetu Pomocy Społecznej w Tczewie i tak opisuje swoją sytuację: „Byłam rolniczką, wykształcenie mam podstawowe. Mąż pracował, ja prowadziłam gospodarstwo i wychowywałam dzieci. Potem pomagałam dzieciom wychowywać wnuki. Napracowałam się w życiu. Wreszcie postanowiłam robić to, na co miałam ochotę. Powiedziałam dzieciom: »Niech każdy sam wychowuje swoje dzieci. Teraz jest czas dla mnie, jeśli chcecie się ze mną umówić, to wieczorami albo w weekend«. Sąsiedzi zazdroszczą, że ruszyłam w świat, podziwiają, że się na to zdobyłam” (Redzisz, 2007, s. 44).

Słowa pani Marii są doskonałą egzemplifikacją tego, jak realizowany przez nią styl życia, który uwzględnia jej potrzeby, ale również marzenia, może stać się edukacyjnym przykładem. Być może zazdrość i podziw sąsiadów zaowocuje również ich decyzją o zmianie swojego stylu życia? Społeczne przyzwolenie zaczyna zyskiwać wizerunek kobiety w trzecim wieku, która obok bycia tradycyjną polską babcią realizuje swoje plany, marzenia i dba o swój rozwój. Wartość seniorek oraz ich umiejętności są nie do przecenienia w wielu wymiarach. Są one żywą skarbnicą wiedzy m.in. w zakresie naturalnych metod leczenia, przyrządzania tradycyjnych potraw regionalnych. Seniorki znają wiele niekonwencjonalnych sposobów radzenia sobie w gospodarstwie domowym. Autorzy *Atlasu złotego wieku* piszą: „[...] osoby starsze stanowią prawdziwą kopalnię wiedzy o historii regionu, dawnych obyczajach. To od nich można dowiedzieć się o tym, jak kiedyś wyglądała wieś i ludzie wtedy żyli. W ich pamięci przetrwał obraz świata sprzed kilkudziesięciu lat, pełen barwnych anegdot, ludzi i przedmiotów, których już nie ma. Takiej dokładności opisu trudno szukać w historycznych opracowaniach” (Tokarz, red., 2003, s. 31). Warto również zaznaczyć, iż wyjątkową wartość edukacyjną stanowią właśnie opowieści i wspomnienia seniorek, które bardziej lub mniej świadomie podejmują rolę edukatorek. Uczennica Sabina Jaworek mówi: „Zawsze fascynowały mnie opowieści babci o tamtych czasach. Kiedy pojawiła się szansa spisania ich i wydania w formie książki, ucieszyłam się. Zależało mi, by historia babci wpisala się w historię tych trenów... to bardzo wartościowa pamiątka” (Tokarz, red., 2003, s. 33). Z kolei inny uczeń — Mariusz Wojda, tak opisuje swoją babcię: „[...] moja babcia jest osobą posiadającą niezwykłą pamięć — pamięta kilkadziesiąt różnych piosenek, przyspiewek i skeczy [...] Wszystko, co babcia śpiewa i recytuje, staram się nagrywać i notować. Jestem bardzo ciekaw, czy ktoś w Solecznikach też ma taką babcię jak ja?” (Tokarz, red., 2003, s. 32).

Zyta Rudzka zaznacza, że dzięki seniorom „możemy więcej zobaczyć, dostrzec to, co dla nas jeszcze niezauważalne. Ich zwierzenia to bezcenna szkoła życia. Mogą nauczyć nas mądrego zagospodarowania codzienności, różnicowania, pokory i umiejętności uważnego obserwowania własnych decyzji” (Rudzka, 2006, s. 139). Interesujące jest to, że forma przekazu coraz częściej przybiera nowe, zgodne z duchem czasu, kształty. Doskonałą egzemplifikację stanowią opowieści babci Małgosi, która w swym blogu opisuje życie na emeryturze, którą spędza na wsi⁶.

W *Atlasie złotego wieku* ukazane są liczne inicjatywy, w których wiedza i umiejętności seniorek stają się pomostem porozumienia z młodszymi

⁶ Zob. <http://babcia-malgosia.blog.pl/archiwum/index.php?nid=12114373> [data dostępu: 7.11.2007].

mi, „agrafką tradycji spinającą pokolenia” (Tokarz, red., 2003, s. 27). Wspólne gotowanie zapomnianych już potraw, pieczenie chleba, wyrób masła, kiszenie kapusty, przędzenie na kołowrotku, śpiewy tradycyjnych pieśni — to jedne z wielu wydarzeń opisanych we wspomnianej publikacji, a które z całą pewnością godne są uwagi i naśladowania.

Jesienne inspiracje edukacyjne

Myszę, że nie trzeba nikogo przekonywać, że kontakt z osobami w trzecim wieku jest dla nas często jedyną i niepowtarzalną okazją poznania dziejów, takie osoby to żyjące historie, obok których nie sposób przejść obojętnie (Sulik, 2005). Mając tego świadomość, poprosiłam studentki i studentów, z którymi spotkałam się w ramach przedmiotu gerontologia, o wykonanie projektu: „Biograficzna mapa życia osób w III wieku”. W ten sposób powstało wiele biografii, albumów, opowiadań, pokazów multimedialnych, które zachwyciły mnie bogactwem formy i opisu. Studenci zaprezentowali życie swoich babć i dziadków w sposób wyjątkowy⁷. Pośród prac znalazła się wyhaftowana biografia urodzonej w 1936 roku babci Felicyty. To właśnie haft był jej ulubionym zajęciem, a pasję do tego zajęcia udało się babci przekazać wnuczce. Inna praca: *Historia życia mojej babci w malarstwie rosyjskim*, to opis meandrow życia babci Steni, wzbogacony reprodukcjami rosyjskich malarzy. I tak np. przy opisie dzieciństwa babci, które głównie naznaczone było wojną, znalazła się reprodukcja obrazu Indulisa Zarinsa pt. *Song (The Latvian Red Riflemen)*, która przedstawia triumfujących żołnierzy, z flagą i bagnetami w dłoniach. Z kolei przy opisie wchodzenia babci Steni w dorosłość, podjęcia przez nią nowych ról — a przede wszystkim macierzyństwa, zamieszczona została reprodukcja Mikhaïla Savitsky’ego pt. *A partisan Madonna*, przedstawiająca kobietę karmiącą niemowlę, w otoczeniu żołnierzy na koniach, z bagnetami w ręku. Zaś przy opisie przeżywania przez babcię Stenię straty męża, zamieszczony został obraz Ivana Kramskoïa zatytułowany: *Christ In the desert*, przedstawiający zafrasowanego Chrystusa na pustyni. Jak zatem widać, umieszczone w pracy obrazy stanowią swoiste dopowiedzenie i dopełnienie niezwykle przejmującego, biograficznego opisu.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż wiele inspirujących projektów, w których przede wszystkim widoczne jest to, jak wielką wartość stano-

⁷ Przykłady prac zaprezentowano (Sulik, 2005).

wią różnego rodzaju inicjatywy o charakterze kulturalnym oraz edukacyjnym, które aktywizują osoby w jesieni życia, ale też łączą pokolenia, zostało ukazanych w *Atlasie złotego wieku* oraz publikacji *Łączymy pokolenia*. A oto niektóre z nich:

1. *Czas ocalony* — publikacja zbioru wspomnień i dokumentów odtworzających atmosferę minionych lat, opracowana na podstawie wywiadów młodzieży z osobami w trzecim wieku (Tokarz, red., 2003, s. 33).

2. *Seniorzy w rozmówianiu młodego pokolenia w dziedzictwie ojców* — wspólne spotkania, lekcje folklorystyczne, urozmaicone o pokazy odtworzające ginące tradycje (Tokarz, red., 2003, s. 35).

3. *Korzenie — tradycje muzyczno-taneczne naszych dziadków* — dzielenie się wiedzą oraz umiejętnościami muzyczno-tanecznymi oraz wspólne zabawy taneczne (Tokarz, red., 2006, s. 53).

4. *Medialny dialog międzypokoleniowy* — warsztaty medialne, ukazujące współpracę osób w różnym wieku, które za pomocą najnowszych technologii (film, Internet, fotografia cyfrowa) postanowili uchwycić atmosferę ulubionych zakątków rodzinnego miasta (Tokarz, red., 2006, s. 55).

5. *Przeszłość — przyszłość, warsztaty rękodziela ludowego* — zajęcia z zakresu plastyki obrzędowej, wykonywanie tradycyjnych ozdób za pomocą różnych technik (rzeźba, haft, wycinanka, plecionka) (Tokarz, red., 2006, s. 75).

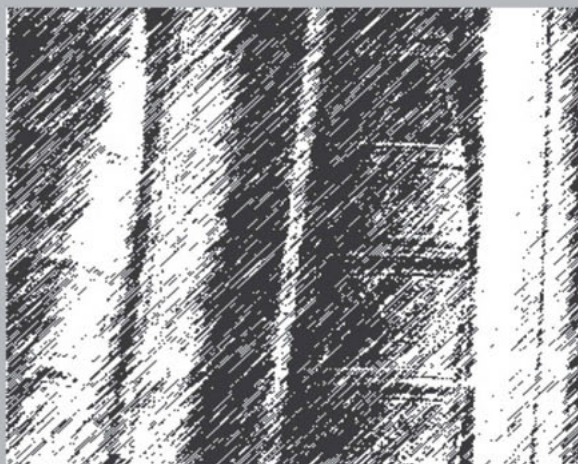
Opisane projekty są przykładem dialogu międzypokoleniowego o charakterze edukacyjnym. W moim odczuciu mogą one być bardzo inspirujące również w sensie dydaktycznym — zarówno jako pomoc dydaktyczna, jak i pobudka do dalszych poszukiwań w tym zakresie, np. podjęcie przedsięwzięć edukacyjnych o podobnym charakterze.

Podsumowując podjęte w niniejszym opracowaniu refleksje, pragnę podkreślić, że w świecie przyrody to właśnie jesień jest porą roku, której bogactwo i ciepło barw sprawia, że jest to jeden z najbardziej inspirujących okresów w roku. Przenosząc tę metaforyczną myśl na rozważania dotyczące jesieni życia kobiet, pragnę wyrazić nadzieję, że wielowymiarowo rozumiana edukacja może stać się dla wielu z nich szansą, by to właśnie jesień życia była najbarwniejszym i najcieplejszym okresem w życiu.

Bibliografia

- Bartosz B., Zierkiewicz E., 2005: *Starość w narracjach kobiet młodych i starszych*. W: *Starsze kobiety w kulturze i społeczeństwie*. Red. E. Zierkiewicz, przy współudziale A. Łysak. Wrocław.

- Bereżecka M., Redzisz M., 2005: *Kalendarz 2006*. „Wysokie Obcasy” [dodatek do „Gazety Wyborczej”], 26.11.
- Dodziuk A., 2005: *Staruszka czyli kto?* „Wysokie Obcasy” [dodatek do „Gazety Wyborczej”], 23.04.
- Frontczak D., 2006: *Stulatkwie*. „Wysokie Obcasy” [dodatek do „Gazety Wyborczej”], 30.09.
- Giedrojć A., Czerniawska J., Miller W., Czech G., 2005: *Aktywność starszych kobiet w sferze osobistej i sferze społecznej*. W: *Starsze kobiety w kulturze i społeczeństwie*. Red. E. Zierkiewicz, przy współudziale A. Łysak. Warszawa.
- Iwanciw E., 2007: *Emeryci kują słówka*. „Gazeta Wyborcza”, 2.02.
- Małecka B., 2000: *Przestrzeń edukacyjna w życiu ludzi starszych (refleksje teoretyczne i doświadczenia empiryczne)*. W: *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*. Red. M. Dzięgielewska. Łódź.
- Pietrasinski Z., 1990: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa.
- Piotrowski J., 1973: *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie*. Warszawa.
- Redzisz M., 2007: *Babcia, idź na całość*. „Wysokie Obcasy” [dodatek do „Gazety Wyborczej”], 20.01.
- Rudzka Z., 2006: *Kto się boi starości?* „Pani”, nr 7.
- Sokolińska J., Dąbrowska R., 2006: *Polska babcia*. „Wysokie Obcasy” [dodatek do „Gazety Wyborczej”], 21.10.
- Sulik M., 2005: *Historia życia jako „żyjąca” historia w świetle biografii osób w jesieni życia*. W: *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*. Red. A. Fabiś. Sosnowiec.
- Susułowska M., 1989: *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa.
- Tokarz B., red., 2003: *Atlas złotego wieku*. Warszawa.
- Tokarz B., red., 2006: *Łączymy pokolenia*. Warszawa.
- Wnuk W., 2005: *Portrety kobiety starszej na przykładzie słuchaczek Uniwersytetu Trzeciego Wiek w Wrocławiu*. W: *Starsze kobiety w kulturze i społeczeństwie*. Red. E. Zierkiewicz, przy współudziale A. Łysak. Wrocław.
- Wujek T., red., 1992: *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*. Warszawa.
- Zierkiewicz E., 2005: *Na co komu stara kobieta w kolorowym piśmie? Strategie wykluczania i strategie (przymuszonego?) uobecniania starszych kobiet w prasie kobiecej*. W: *Starsze kobiety w kulturze i społeczeństwie*. Red. E. Zierkiewicz, przy współudziale A. Łysak. Wrocław.
- Zierkiewicz E., red., przy współudziale Łysak A., 2005: *Starsze kobiety w kulturze i społeczeństwie*. Wrocław.
- Zierkiewicz E., Łysak A., red., 2006: *Trzeci wiek drugiej płci. Starsze kobiety jako podmiot aktywności społecznej i kulturowej*. Wrocław.
- Zych A.A., 1999: *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*. Katowice.



GRAŻYNA KEMPA

Spółeczno-edukacyjne problemy czasu wolnego seniorek na tle własnego życia na Górnym Śląsku i współczesnych zmian cywilizacyjnych

Socio-educational problems of free time of female seniors in respect to their own lives in the Upper Silesia and contemporary civilization changes

Abstrakt: The article rises the quality of life in the free time of the Upper silesia female seniors in respect to theirs biographies and contemporary civilization changes. The author analyses and judges from of activities they attend taking into consideration the last gerontology acientific achievements and prospects of the seniors lifes. The scientist also suggest free time activities for those of analysed who does not take advantage of psycho-physical opportunities.

Key words: leisure time, quality of life, senior woman, Upper Silesia.

Identyfikowanie się człowieka z ostatnim etapem życia, a więc starością, nie jest łatwe, zarówno ze względu na konieczność zaakceptowania zachodzących, niekorzystnych zmian związanych z procesem starzenia się, jak i na skutek nadmiernej technizacji oraz globalizacji świata, które powodują marginalizację oraz osamotnienie osób starych. W ogóle wielu naukowców, np. B. Schneider, A. King (1992), uważa, że współczesny człowiek dorósł, nawet w sile wieku, szczególnie w krajach wysoko rozwiniętych, coraz częściej zadaje sobie tradycyjne pytania: Kim jestem?, dokąd zdążam, dlaczego i po co? Niestety, jak piszą humaniści, nie potrafi on na nie odpowiedzieć. Źródeł owego zagubienia jednostki w życiu badacze upatrują m.in. w utracie jej wiary w demokratyzację i religię, a także w odhumanizowanie stosunków międzyludzkich.

Sądzę, na podstawie doniesień naukowych i obserwacji, że przygotowanie społeczeństwa polskiego, a szczególnie seniorów, do pokonania tychże trudności, nie jest wystarczające. Obecnie w Polsce odnotowuje się stały wzrost liczby osób powyżej 60. roku życia, przy czym w tej grupie przeważają kobiety (Orzechowska, 1999). Proces ten jest spowodowany wieloma czynnikami, a przede wszystkim: postępem nauk medycznych, rozwojem służby zdrowia i ogólną poprawą warunków higienicznych. Należy przypuszczać, że w dalszym ciągu w naszym kraju liczba osób starych będzie się zwiększać, a długość życia — wydłużać.

Dlatego warto przypomnieć, że już w latach 70. XX wieku A. Kamiński (1969) pisał, że w związku z coraz większą liczbą osób starych istnieje potrzeba zagospodarowania ich czasu wolnego. Niestety, do tej pory niewiele zrobiono w tym zakresie, wręcz problem ten jest dziś jeszcze bardziej nabrzmiały — zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i społeczeństwa. Z danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że w Polsce po 2025 roku liczba seniorów będzie przewyższała liczbę osób do 18. roku życia (Straś-Romanowska, 2000). Podobnie stanie się w całej Europie, gdyż obniża się przyrost naturalny (Karney, 1999).

Obserwacje i badania socjologów już dziś wskazują, że procesy te w Polsce są intensywne. Między innymi młodzież z wyższym wykształceniem i wykwalifikowani robotnicy masowo wyjeżdżają do krajów zamożniejszych, aby poprawić swój standard życia. Często konsekwencją jest to, że osoby stare oraz chore, nie tylko z rodzin emigrantów, nie mają oparcia emocjonalnego i opiekuńczego. Dlatego, chcąc zapobiec w przyszłości marginalizacji i bierności seniorów, należy ich uświadamiać poprzez edukację w takich zakresach, które dadzą im szansę na większą aktywność fizyczną i intelektualną, a tym samym na niezależność od innych osób. Uważam, podobnie jak A. Kamiński (1980a), że jest sprawą ważną dla sytuacji społecznej i kulturalnej narodu, aby coraz liczniejszy świat seniorów stawał się światem ludzi czerpiących z życia maksimum satysfakcji oraz

wzbogacających społeczeństwo wartościami swego wieku. Ten prekursor polskiej andragogiki i gerontologii społecznej po II wojnie światowej twierdził, że podstawową częścią czasu wolnego osób starych powinna być aktywność na rzecz własnego rozwoju (Kamiński, 1980b).

Biorąc pod uwagę sygnalizowane już w niniejszym artykule zmiany w otaczającej rzeczywistości i ich konsekwencje dla współczesnych seniorów, a jednocześnie zdając sobie sprawę z różnorodnych wartości czasu wolnego, zaniepokoiły mnie wyniki badań A. Titkow, D. Duch-Krzysztosek i B. Budrowskiej (2004) na temat jakości czasu wolnego kobiet pracujących nieodpłatnie. Z tych faktów wynika, że żony i matki pracujące czas wolny przede wszystkim spędzają, oglądając programy TVP. Natomiast daleko później, dopiero — na ostatnim miejscu — czas ten kobiety przeznaczają na zajęcia wynikające z osobistych zainteresowań i potrzeby aktywności ruchowej.

Można się obawiać, że ta grupa kobiet, kiedy już będzie w trzecim wieku, czas wolny będzie spędzać w sposób bierny. Twórcy gerontologii wszak piszą, że zajęcia w czasie wolnym mogą być wynikiem świadomego wyboru człowieka bądź poddania się kolejom losu. To te pierwsze mogą uczynić życie seniora szczęśliwym, ciekawym i satysfakcjonującym, a te drugie — stać się przykrą koniecznością oczekiwania na własny koniec. Twierdzą, że zajęcia w czasie wolnym powinny być tak dobrane, żeby sprawiały radość i pozwoliły na wykorzystanie w pełni umiejętności jednostki oraz dawały jej możliwość dalszego rozwoju osobistego. Według nich, w żadnym jednak wypadku nie mogą one przekraczać możliwości fizycznych, zdrowotnych i psychicznych osoby starej (zob. Wiśniewska-Roszkowska, 1986; Zych, 1999; Synak, red., 2000).

Pragnąc głębiej rozpoznać i wyjaśnić tą istotną kwestię, jaką jest: realizowanie się w czasie wolnym osób w późnej dorosłości, przeprowadziłam badania empiryczne z udziałem 15 seniorek w wieku między 65. a 75. rokiem życia.

I tak, środowisko lokalne badanych kobiet to średniej wielkości miasto na Górnym Śląsku. Środowisko, w którym od pokoleń głównym miejscem zatrudnienia ludności są dwie kopalnie węgla kamiennego. Należy podkreślić, że placówki kulturalno-oświatowe znajdujące się na tym terenie mogą zaspokoić różnorodne, a w tym wyższe potrzeby ludności w każdym wieku. W mieście są też ogródki działkowe i znaczne połacie zieleni. A więc, badane seniorki mają możliwość dokształcania się, rozwijania osobistych zainteresowań kulturalnych i wypoczywania na łonie natury. Dodam jeszcze, że o doborze kobiet do badań naukowych zdecydowały wyłącznie argumenty merytoryczne; nie miała większego znaczenia liczba badanych ani ich sposób doboru (Pilch, 1995). Chodziło jedynie o szczere oraz głębsze wypowiedzi respondentek na podany temat.

Decydując się na badania seniorek śląskich, kierowałam się przede wszystkim ogromnym zaniedbaniem naukowym tej grupy Polek. Wywodzą się one z typowych rodzin górniczych, złączonych od pokoleń walką narodową. A w dorosłości najczęściej zostawały żonami górników i zajmowały się wychowywaniem własnych dzieci oraz prowadzeniem domu (Kempa, 1996; 1997; 2001).

Interesujące wydało się rozpoznanie nie tylko rodzajów i efektów spędzania czasu wolnego kobiet żyjących tradycyjnie, a dziś już seniorek i ich kontaktów społecznych, ale owych warunków — tych związanych z życiem. Ustalenie (na ile to możliwe), czy zaowocowały one pozytywnie, jeśli chodzi o zarządzanie własnym czasem wolnym w starości, zgodnie z zaleceniami badaczy człowieka starego (zob. Szewczuk, 1965; Bromley, 1969; Kędzior, Wawrzak-Chodaczek, red., 2000). Tak więc to potrzeby naukowe wyznaczyły określoną strukturę i charakter celów badawczych. Oto one:

1. Poznanie doświadczeń respondentek w czasie wolnym z okresu pobytu w rodzinie pochodzenia i szkole.
2. Zebranie i wyjaśnienie faktów związanych z realizowaną pracą przez badane osoby.
3. Gromadzenie i komentowanie danych świadczących o rodzajach wykonywanych zajęć oraz nawiązywanych kontaktach społecznych w czasie wolnym przez seniorki.

4. Ukazanie propozycji celowych form zajęć dla wybranych kobiet.

Przyjęte cele badawcze skłoniły mnie do przeprowadzenia badań diagnostyczno-eksplikacyjnych. Wszak te umożliwiają ustalenie, wyjaśnienie i opisanie istotnych dla tematu treści naukowych. Zawarłam je w następujących pytaniach badawczych:

1. Czy i jakie były doświadczenia w spędzaniu czasu wolnego badanych kobiet w rodzinach, z których się wywodziły?
2. Jakie są dane rodzinno-zawodowe oraz zdrowotne respondentek i co je warunkuje?
3. Jaka i czym jest spowodowana określona treść oraz forma zajęć w czasie wolnym seniorek?
4. Jakie są powody tego, że kobiety stare kontaktują się w czasie wolnym z innymi osobami?
5. Jakie są możliwości wprowadzenia zmian w zajęciach w czasie wolnym i w kontaktach społecznych tych seniorek, które nie potrafią w sposób zalecany przez gerontologów oraz geriatrów ich wybierać i organizować?

Pragnąc wyjaśnić dobór treści i organizację czasu wolnego oraz istotę kontaktów interpersonalnych badanych kobiet, postanowiłam poznać historię życia badanych w kontekście sytuacji społeczno-politycznej

i ekonomicznej regionu. A więc opisałam drogę edukacyjną, zawodową, działalność społeczną, zainteresowania i teraźniejszą sytuację życia, ze szczególnym uwzględnieniem form zajęć realizowanych w czasie wolnym i nawiązywanych kontaktów społecznych. Poszukując przyczyn badanych zjawisk w szerokim kontekście życia respondentek, w tym też wydarzeń kryzysowych, uznałam, że najbardziej celową metodą zbierania danych będzie metoda biograficzna realizowana za pomocą wywiadu narracyjnego i analizy dokumentów osobistych (Dubas, 1997/1998). Niestety, wiele z nich zostało zagubionych przez kobiety w ciągu życia. Respondentki twierdziły, że nie przywiązywały do „papierów” wagi, dlatego te materiały udało się wykorzystać tylko w minimalnym zakresie. Analizą zostały objęte dostępne: akty ślubu, świadectwa ukończenia szkół i kursów, zaświadczenia o pracy, orzeczenia lekarskie (np. o stopniu niepełnosprawności) oraz wypisy ze szpitali (Pilch, 1995).

Najmłodsza z nich — pani Stefania K. ukończyła 65 lat, natomiast najstarsza miała 75 lat — pani Zofia G.

Uwzględniając wyniki badań psychologów, którzy dużą wagę przywiązują do wpływu wczesnych doświadczeń, zwłaszcza życia rodzinnego, na kształtowanie człowieka (Sękowski, 1994), na początku wywiadów rozpoznałam sytuację w rodzinach pochodzenia badanych kobiet. Wszystkie seniorki w swej pamięci zachowały bardzo pozytywny obraz własnego dzieciństwa, domu pełnego miłości, ale też i biedy. Respondentki wywodzą się z rodzin robotniczych; w dziesięciu przypadkach były to rodziny górnicze, w trzech — hutnicze, a w dwóch ojcowie pracowali na kolei. Dwanaście z nich wychowywało się w rodzinach pełnych, natomiast pani Gertrudzie P. zmarła matka, kiedy badana miała 7 lat. Od tego czasu jej wychowaniem zajęła się najstarsza siostra, która miała już własną rodzinę; pani Gertruda P. wspominała: „była dobra i dużo starsza”. Także pani Stefania K. trochę później została osierocona przez ojca (miała 13 lat), konsekwencją tego było to, że matka musiała pracować zawodowo, a mimo to finansowo pomagali dziadkowie. Ojciec osierocił także panią Różę N., gdy ta ukończyła 14 lat, wówczas razem ze starszym rodzeństwem chodzili „na wyrobek do bogatego sąsiada, [...] musiałam kozy paść”. Tak więc wraz ze śmiercią któregoś z rodziców pojawiły się istotne trudności dla poprawnego rozwoju wychowanków, podobnie w życiu dzieci może się zdarzyć i dziś (Lachowska, 1998).

Myśląc o czynnikach mających wpływ na dalszy los badanych kobiet, a w tym ich czas wolny, musiałam wziąć pod uwagę to, że wychowywały się one w typowo śląskim środowisku społecznym, czyli nierozdzielnie związanym z górnictwem, o określonej obyczajowości i kulturze. W. Świątkiewicz (1999) pisze, że podział ról i codziennych zadań, pielęgnowanie kontaktów z krewnymi, materialna kondycja, stosunek do pra-

cy, religijność, wzory konsumpcji, orientacje na wartości, aspiracje — to synteza tradycyjnej górnośląskiej kultury. Stwierdzenie to zostało także potwierdzone w niniejszych badaniach. Respondentki wszak podały m.in., że najczęstszą formą aktywności w czasie wolnym w ich rodzinach były spotkania z najbliższymi osobami. Oto typowa wypowiedź: „Kiedyś było lepiej niż teraz, cały czas, jeden bez drugiego nie żyliśmy, jak jest teraz. Teraz ten, co ma się lepiej, nie zna tego, co ma się gorzej” (Gertruda P.). Najbliższe więzi — jak podały badane — w okresie wcześniejszym były jednak z dziadkami. Do dziś zachował się wyrazisty ich obraz w pamięci badanych senierek. Oto np. wypowiedź pani Anieli F.: „W odpust jechaliśmy z całą rodziną do babci z rana, zabieraliśmy garnki, bo ona nie miała i gotowaliśmy tam wspólny obiad. Po ślubie, gdy już miałam dzieci, też tam jeździliśmy. Jakie tam były odpusty? Z karuzelami... Rano wszyscy szliśmy do kościoła, potem był wspólny obiad, a na popołudnie babka upiekła kołoc [...]”

Respondentki tak dobrze czuły się u dziadków, że zapominały o szkole. A przecież ten kanał edukacji w życiu dorastającej jednostki pełni różnorakie funkcje, m.in. ukazuje możliwości kulturalnego spędzania czasu wolnego, rozwija zainteresowania i uczy pracy na rzecz człowieka potrzebującego.

Niestety, konsekwencją negatywną między innymi tego, że dziewczęta już w okresie wczesnoszkolnym nie były motywowane do nauki przez rodziców, było to, że 13 aż kobiet posiada tylko wykształcenie podstawowe (poza Stanisławą P. i Stefanią K.). Powodem takiego stanu rzeczy była również niekorzystna sytuacja materialna rodzin w czasie II wojny światowej, a również i bezpośrednio po niej, oraz brak tradycji kształcenia dziewcząt (Buszko, 1989; Kempa, 1996). W rodzinach śląskich nie rozwijano motywacji do nauki u córek, dlatego zapewne tylko dwie panie — Sonia T. i Irena O. — wyuczyły się zawodu, same podjęły w tym kierunku staranie; pierwsza z nich powiedziała: „złożyłam papiery do krawcowej, ale z braku miejsc mnie nie przyjęła od razu, musiałam czekać”. Natomiast druga wyznała: „Chciałam iść do handlowki, ale matka uznała to za niepotrzebne i musiałam pójść do pracy. Dopiero jak byłam dorosła, to skończyłam kurs”. Inne respondentki dziś żałują, że przynajmniej nie skończyły szkoły zawodowej.

Na Śląsku ciągle dominował tradycyjny wzór wychowania dziewcząt. Należy jednak nadmienić, że dla tych, które miały silną motywację do nauki, nie był on przeszkodą (Gertruda R., Leokadia R.). Córki potrafiły przekonać rodziców i „prywatnie uczyły się szycia ubrań”, a panie: Stefania K. i Stanisława P. nawet ukończyły szkoły średnie techniczne, a te przecież ciągle były jeszcze w powszechnej opinii zarezerwowane dla chłopców. Dużym więc sukcesem osobistym pani Stefanii K. stało się

to, że została magistrem inżynierem technologii związków azotowych, wszak uzyskała dyplom na Wydziale Chemii w Politechnice Śląskiej w Gliwicach. Niestety, tylko 3 kobiety spośród respondentek ukończyły kursy zawodowe (Gertruda J., Irena O., Sonia T.).

Badane, jeszcze będąc młodymi osobami, musiały podejmować zajęcia zarobkowe, aby podnieść status materialny. Kobiety, będąc nawet już pełnoletnie, pracowały niestety nieoficjalnie; nie dostawały pisemnych zaświadczeń o zatrudnieniu. Mimo tego, że 4 z nich (Zofia G., Aniela G., Agnieszka R., Gertruda J.) pracowały przy segregowaniu węgla w kopalni, a Łucja S. wykonywała prace pomocnicze w hucie; wszystkie były pracownicami fizycznymi. Natomiast sezonowo do prac polowych zatrudniły się: Róża N., Gertruda P. i Łucja S., a Elżbieta M. pomagała siostrze zakonnym w haftowaniu szat liturgicznych i w malowaniu przedmiotów zdobiących kościoł. Zaś Aniela F. była pomocą domową i opiekowała się dziećmi u zamożnej rodziny, Irena O. — gońcem w przedsiębiorstwie budowlanym. Tak więc seniorki wtedy kiedy były młode, zatrudniały się do prac poza domem, ale po wyjściu za mąż musiały porzucić swoje dotychczasowe zajęcia. Niektóre z nich, dopiero w późniejszym czasie, w trakcie małżeństwa, znów je podejmowały ze względów finansowych.

W trakcie badań zapytałam kobiety, co robiły w czasie wolnym, gdy nie były jeszcze w małżeństwie? Prawie każda z nich w tym czasie nie tylko spotykała się z koleżankami i kolegami, m.in. na różnych zabawach, ale także z własnej woli każda z pań uczestniczyła w chórach kościelnych i regionalnych oraz w zespołach tańca ludowego. Zdaniem A. Horbowskiego (2000), folklorystyczne zespoły pieśni i tańca oprócz tego, że są sposobem uczestnictwa w kulturze, ogniwem „łańcucha” transmisyjnego tradycji ludowej, stają się też ośrodkami umożliwiającymi rozwój sprawności fizycznych, a także rozwój intelektualny. Należy przypomnieć, że tradycje w tym względzie znane już były na Śląsku wśród młodego pokolenia, tak jak i praca społeczna dziewcząt, znacznie wcześniej (Kempa, 1996; 2001). Z zaprezentowanych wypowiedzi badanych seniorek wynika, że mogły one, nie tylko w dzieciństwie, ale i w młodości, wynieść szereg informacji i wypracować wiele nawyków kształtujących ich późniejsze postawy życiowe, a w tym — nawyk spędzania czasu wolnego.

Istotne jest również i to, że badane osoby doznawały miłości od swoich bliskich. Chociaż T. Sękowski (1994) uważa, że ludzie, którzy nie otrzymali jej w swoim domu rodzinnym, mają jeszcze szansę jej kompensowania podczas późniejszego doświadczenia społecznego, np. w kontaktach koleżeńskich i małżeńskich.

Jak wynika z wypowiedzi seniorek i udostępnionych dokumentów zawarcia ślubu, założyły one własne rodziny około 20. roku życia. Niestety, mężowie pani Elżbiety M. i pani Agnieszki R. w krótkim czasie po ślubie

ulegli poważnym wypadkom w kopalni, to z kolei zaważyło nie tylko na skromniejszym budżecie rodzin, gdyż obaj panowie mieli tylko renty pracownicze, ale i na wielu innych jeszcze trudnościach w rodzinie. Także pani Zofia G. miała traumatyczne przeżycia — dwaj jej synowie zmarli zaraz po urodzeniu, a będąc w szóstym miesiącu ciąży, urodziła córeczkę, która zmarła. Dopiero kilka lat po ślubie urodziła dwóch synów i już dziś jest szczęśliwą babcią. Niestety, tamte wspomnienia ciągle są w jej pamięci. Tak jak i pani Stefanii K., która w wypadku samochodowym straciła syna. Często o nim myśli, ale nie mówi o tym córkom: „Boleść zachowuję dla siebie”. Jak piszą badacze, śmierć własnego dziecka to utrata, przeciw której ludzie buntują się najbardziej i przy której potrzebują wszelkiej możliwej pomocy (*Umierający chrześcijanin*, 1999).

Niektóre z kobiet musiały podjąć ponownie pracę zawodową, mimo tego że miały dwoje, a nawet czworo dzieci. Głównym powodem ich pracy poza domem były, tak jak i wcześniej, względy finansowe. Między innymi pani Aniela F. zajęcia tylko dorywczo wykonywała, ale były one bardzo ciężkie; powiedziała: „[...] zdejmowałyśmy beczki ze śledziami z barek”. A pani Elżbieta M. razem z mężem, który wcześniej miał poważny wypadek w kopalni, prowadziła kiosk „Ruchu”. Jednak gdy mąż odbył szkolenie zawodowe i uzyskał pracę bardziej intratną finansowo, to ona od tego czasu zajmowała się już tylko rodziną. Także przez krótki czas pracowały panie: Gertruda J. i Irena O. Pierwsza z nich powiedziała: „[...] jak dzieci zaczęły dorastać, to trzeba było ich pilnować, bo nie wiadomo, co by z nich wyrosło, więc zwolniłam się”. Nieco inaczej potoczyły się losy zawodowe pań: Stefanii K. i Stanisławy P. Te kobiety zatrudniły się w laboratoriach zakładowych, bo — jak powiedziały — te zajęcia dawały im większy prestiż w rodzinie i środowisku koleżanek. Respondentki wysoko cenią sobie wartości rodzinne, podobnie jak ich rodzice, tak i one pielęgnują więzi z krewnymi. A w przeszłości dbały i rozwijały intensywnie kontakty rodzinne z własnymi rodzicami i teściami. Poza tymi spotkaniami rodzinnymi badane kobiety w czasie wolnym oglądały programy telewizyjne. Pani Aniela F. np. powiedziała: „Kupiliśmy telewizor pierwsi na naszej ulicy, po południu przychodziły do nas sąsiadki oglądać telewizję”. Także wiele z badanych kobiet wyjeżdżało często na wczasy, organizowane głównie przez kopalnie. Niestety, np. Gertruda P. nigdy nie była na wakacjach, wycieczce czy w sanatorium: „tak się jakoś złożyło, nie było pieniędzy”. Popularne w rodzinach badanych kobiet były również spacer i pikniki majowe (Sonia T.). Seniorki miło też wspominały zabawy organizowane przez zakłady pracy w czasie karnawałów i sylwestrów „[...] była orkiestra, balony, tańczyliśmy do białego rana” (Irena O.). Niestety, do kina lub teatru chodziły tylko 4 kobiety (Stefania K., Stanisława P., Elżbieta M., Sonia T.). Ta ostatnia chodziła też do Opery Śląskiej w By-

tomiu. Takie zainteresowania wzięły się stąd, że matka badanej miała dobry głos i ona go odziedziczyła. Sonia T. wyznała: „lubiłam, jak tam śpiewali soliści, a jak przyszłam do domu, to śpiewałam i to się podobało”. Wszystkie badane seniorki, w ciągu całego życia chodzą do kościoła i regularnie oddają się praktykom religijnym. W nauce Kościoła katolickiego są rozważania o sensie życia. Kobiety mówiły, że to pozwala im łatwiej pogodzić się ze śmiercią. Poglądy te podzielają również teoretycy, piszą oni, że końcowi życia osoby prawdziwie wierzącej towarzyszy znacznie mniej lęku, niż człowiekowi pojmującemu rzeczywistość wyłącznie przez pryzmat życia na ziemi (*Umierający chrześcijanin*, 1999).

Kiedy kobiety mówiły o swojej aktualnej sytuacji, nie przywiązywały zbyt dużej wagi do dóbr materialnych. Seniorki poza jedną (Stefanią K.), mają tylko własne mieszkania dwu-, lub trzypokojowe. Natomiast Stefania K. jest właścicielką jednorodzinnej domu z ogrodem i przebywa w nim razem z rodziną córki. W najgorszej sytuacji jest pani Agnieszka R., gdyż mieszka z dwoma synami i rodziną jednego z nich. Należy wspomnieć, że mieszkania seniorek nie są komfortowe, w pierwszych latach małżeństwa w tychże mieszkaniach urodziły się i następnie wychowały dzieci badanych. Wszystkie kobiety mają wnuki, a panie: Zofia G., Gertruda P. i Leokadia R. także prawnuki. Dwanaście z badanych nadal ma mężów, którzy są w dość dobrej kondycji zdrowotnej. Wyjątkiem jest mąż pani Róży N. Ten senior ma złamany kręgosłup i wymaga całodobowej opieki. Pozostałe seniorki — panie Gertruda P., Stanisława P., Agnieszka R. — już od ponad dziesięciu lat są wdowami.

Respondentki są także zadowolone z tego, że ich stan zdrowia, z wyjątkiem pań: Gertrudy R. i Leokadii R., jest dobry, w stosunku do metrykalnego wieku. Nadmienily jednak, że stale są pod opieką lekarzy rodzinnych (Gore, 1980). Jedynie pani Gertruda R. jest niepełnosprawna, od urodzenia ma kłopoty ze stawem biodrowym i na tą okoliczność uzyskała orzeczenie medyczne. Natomiast pani Leokadia R. doznała (w 2007 roku) poważnego urazu kręgosłupa. W związku z tym jej aktywność ogranicza się do wykonywania podstawowych czynności pielęgnacyjnych.

Lekarze piszą, że z nagłą chorobą człowieka, szczególnie w okresie starości, wiąże się wiele problemów. Jednak B.M. Puchalska (1980) twierdzi, że nie sama utrata zdrowia ma znaczenie, ale umiejętność bądź jej brak w przebudowie życia. Gerontolog wyjaśnia, iż badania nad czynnikami warunkującymi poprawne funkcjonowanie społeczne i psychiczne dowodzą, że dobre zdrowie fizyczne nie jest wcale konieczne w pozytywnym samopoczuciu osobowościowym i sprawnym działaniu człowieka w starości. Niestety, sam fakt choroby, jak pisze Z. Kawczyńska-Butrym (2001), najczęściej wywołuje już wśród najbliższych członków rodziny negatywne reakcje i zniecierpliwienie, a to pogarsza dobre do tej pory

więzi interpersonalne, czego następstwem jest złe samopoczucie osoby starszej.

Rozwój człowieka w okresie starości jest ściśle związany z historią jego życia. Dotyczy to nie tylko miejsca urodzenia, warunków rozwoju, przeżytych chorób (zob. Wiśniewski-Roszkowska, 1986; Susułowska, 1989), ale i umiejętności nawiązywania kontaktów społecznych i jakości czasu wolnego, co potwierdziły, prezentowane dalej, wyniki badań empirycznych.

Ważne dla zdrowia psychicznego senierek jest to, że starają się one często kontaktować ze swoimi dziećmi i wnukami. Wzajemne, dłuższe spotkania są jednak utrudnione ze względu na ogromne obciążenie zawodowe i rodzinne potomków. Mimo tego prawie wszystkie, wyjątkiem jest pani Róża N., widują się z bliskimi, ponieważ mieszkają oni w pobliżu. Dziewięć kobiet, jak podało, każdego dnia ma kontakt osobisty z bliskimi. Twierdziły, że pretekstów do spotkań jest wiele: rozmowy, picie kawy, pomoc w opiece nad młodszymi wnukami. Seniorki czują, że ich dorosłe dzieci czekają na nie, albo dzieci same przychodzą do matek. Jedynie pani Gertruda P. wykazała emocjonalną niechęć do dalszej rozmowy na ten temat, ostatecznie jednak powiedziała: „Przychodzą, jak potrzebują pieniędzy”. Także inne respondentki mówiły, że czasy są trudne i bezrobotne dorosłe wnuczeta oczekują od nich także wsparcia finansowego. Niestety, pozostałe seniorki (Aniela F., Leokadia R., Stanisława P., Irena O.) z najbliższą rodziną spotyka się tylko raz w tygodniu. Pani Aniela F. i Leokadia R. podały, że „[...] nie zawsze tak było na Śląsku, tu kobiety rzadko pracowały..., a ich córki muszą [...]”. Można było zorientować się, że seniorki nie są zadowolone z takiego stanu rzeczy.

Jak wynika z badań J.E. Karney (1999), wyjątkowo silnie i niekorzystnie na brak kontaktów społecznych reagują właśnie starsze kobiety. To one są bardziej — zdaniem Karney — genetycznie ukierunkowane na procesy komunikacji międzyludzkiej. W tej szczególnie trudnej sytuacji życiowej jest pani Róża N. Niestety, dzieci Róży N. są w Niemczech, tak jak: Ireny O., Soni T., Leokadii R.

To pobudki ekonomiczne i chęć poznania świata przez młode pokolenie spowodowały m.in. wyjazd za granicę młodszych, ale już dorosłych członków niektórych rodzin. Taka rozłąka powoduje, że wiele niedołączonych seniorów pozostaje bez opieki najbliższych. Poza tym w naszym kraju, już od wielu lat, liczba domów pomocy dla osób starych jest niewystarczająca i często seniorzy pozostają sami ze swymi trudnymi problemami (Orzechowska, 1999). W związku z tym rodzi się wiele pytań. Oto niektóre z nich: czy, a jeśli tak, to jak badane seniorki radzą sobie z rozwiązaniem własnych kłopotów? Czy kobiety mają swój świat i przyjaciół? Jakie są ich zainteresowania i gdzie je realizują? G. Orzechowska (1999) pisze,

że nie może być tak, że człowiek starszy cały swój czas i energię skupia na wnukach i aktywności rodzinno-domowej. Musi on zawsze mieć możliwość zachowania swojego prywatnego i duchowego świata. Chodzi tu o życie osobiste, krąg znajomych i ulubioną działalność. AM. Susułowska (1989) uważa nawet, że ograniczenie zainteresowań seniorów wyłącznie do spraw rodziny obniża ich adaptację do starości.

Mając na uwadze tą kwestię, pytałam respondentki o spotkania z przyjaciółmi i rówieśnikami. Wszak, według Susułowskiej, osoby utrzymujące szerokie kontakty społeczne są bardziej zadowolone z życia, szczególnie te osoby, które mają przyjaciół. Do takich kontaktów przyznają się panie: Róża N. i Elżbieta M. Kobiety kompensują nimi brak więzi rodzinnych. Także 8 badanych seniorek ma koleżanki, często nazywały je przyjaciółkami z prawdziwego zdarzenia, „[...] rozmawiamy, wice opowiadamy, śpiewamy i pijemy kawę”. Jedynie tylko pani Stefania K. rzadko spotyka się z koleżankami, ponieważ według tej seniorki, „[...] rozsadzają rodzinę..., źle się czuję poza domem i szkoda czasu na plotki”. Także panie: Zofia G., Leokadia R. i Łucja S. wolą czas spędzać z mężami, a nawet panie: Maria B. i Gertruda P. uważają, że kobiety z ich środowiska nie powinny mieć przyjaciółek. Ta pierwsza znaczną część swojego czasu wolnego przeznaczają na opiekę nad wnuczką.

Z wypowiedzi badanych seniorek można wnosić, że nastąpiła redukcja spotkań ze znajomymi. O tym świadczą ogólne sformułowania typu: „Kiedyś było lepiej [...]. Taka serdeczność kiedyś była, [...] ludzie byli inni”. „Organizowaliśmy majówki, odpusty, wycieczki czy pieczenie kartofli...”. Myślę, że brak świadomości kobiet o pozytywnym znaczeniu kontaktów z rówieśnikami spowodował, że je ograniczyły bądź ich zaniechały. Niektórym seniorkom, jak mówiły, wystarczą te krótkie spotkania, np. w czasie wyprowadzania psa lub odpoczynku „na ławeczce przed blokiem”.

Z dalszych wypowiedzi kobiet wynika, że najczęściej w godzinach wolnych, których tak wiele posiadają osoby stare, oglądają programy telewizyjne, słuchają audycji radiowych i czytają prasę. Z ofert telewizyjnych wybierają przede wszystkim programy o charakterze informacyjnym. Charakterystyczna jest tu wypowiedź pani Leokadii R.: „Codziennie oglądam *Dziennik*, bo muszę wiedzieć, co dzieje się na świecie”. Badane kobiety w trakcie wywiadów denerwowały się na aktualną sytuację w polityce, np. „Patrzę, jak tam się kłóca” (Gertruda P.). Na podstawie wypowiedzi respondentek można stwierdzić, że interesują się one głównie konkretnymi informacjami, odnoszącymi się do ich sytuacji życiowej, a zagadnienia polityczne i kulturalne jedynie interesują trzy z nich (Stefanię K., Stanisławę P., Gertrudę J.). Podobnie jest i z programami opiniotwórczymi; tylko panie: Gertruda J., Stanisława P. i Stefania K. chcą poszerzyć programy o opinie ekspertów z różnych dziedzin. Najczęściej dotyczy to

— jak mówiły — „różnych spraw ludzkich, polityki i opieki zdrowotnej”. Niewątpliwie świadczy to o tym, że tylko te seniorki refleksyjnie dobierają programy, które oglądają. Badane kobiety cenią sobie także reportaże podejmujące problemy dotyczące ludzkich spraw, np. *Rozmowy w toku*, *Uwaga*, *Magazyn reporterów*, a także programy o charakterze rozrywkowym: teleturnieje, audycje muzyczne. Prawie wszystkie seniorki lubią też seriale polskie, np. *Na dobre i na złe*, *Klan*, „*M*” *jak miłość*. Zdecydowanie rzadziej gustują w telenowelach południowo-amerykańskich. Jak pisze A. Pater (2002), tego rodzaju treści pozwalają oddalić się odbiorcy od trosk dnia codziennego. Chęć oglądania w nadmiarze: seriali, filmów (np. melodramatów) i jeszcze innych programów telewizyjnych, a także słuchanie programów radiowych, o czym informowały kobiety, znacznie ogranicza ich czas na zajęcia fizyczne, dzięki którym miałyby szansę na poprawienie swojej kondycji zdrowotnej. Kobiety nie potrafiły też odpowiedzieć na pytanie, ile godzin oglądają programy w telewizji, podały jedynie, że długo; często więcej niż cztery godziny. S. Juszczak (2000) twierdzi, że telewizja przyczyniła się do biernego, konsumpcyjnego stylu życia. Nastawia widza jedynie na odbiór treści, a przez to doprowadza do lenistwa umysłowego.

Niestety, z dalszej analizy otrzymanego materiału empirycznego wynika, że seniorki także rzadko czytają wartościowe pozycje; zarówno te prasowe, jak i książkowe. Jeśli chodzi o prasę, to zainteresowaniem badanych cieszą się gazety kolorowe dla kobiet, a przecież w nich niewiele jest wartościowych treści, mogących człowieka pobudzić do refleksji. Są to treści ograniczające się do „historii z życia wziętych”, „z życia gwiazd”, porad dotyczących gospodarstwa domowego i urody oraz odnoszące się do wykonywanego wcześniej zawodu, religii i uprawiania roślin w ogródkach. Natomiast badane kobiety w ogóle nie zastanawiają się nad wyborem książek, te czytają sporadycznie. Oto typowe ich wypowiedzi: „byłe jakie”, „co weźnę”.

Z badań Z. Pietrasińskiego (1990) wynika, że bierność intelektualna i fizyczna to poważne zagrożenie dla osób w tzw. trzecim wieku, gdyż przyspiesza ona proces starzenia się w obu tych sferach. A przecież już wcześniej stwierdziła K. Wiśniewska-Roszkowska (1986), że długotrwały bezruch — siedzenie, szczególnie w wypadku seniorów przyczynia się do występowania obrzęku nóg, pogorszenia oddychania i do utlenienia organizmu.

A S. Toczek-Werner (2000) pisze, że rekreacyjna aktywność ruchowa starszego człowieka to nie tylko szansa podtrzymania zdrowia fizycznego, ale jest to możliwość realizacji zainteresowań, utrzymania więzi z innymi ludźmi, racjonalnego wypoczynku, co z kolei implikuje zadowolenie z życia i pogodę ducha. Jedną z form rekreacji jest turystyka,

czyli indywidualne lub zbiorowe podróżowanie w ramach czasu wolnego (Wojciechowski, red., 1986). Wiele seniorerek często przebywało poza Śląskiem, np. pani Irena O. poznała Hiszpanię, Włochy i Szwajcarię. Mówiła: „Bardzo mi się tam podobało, były wycieczki, byliśmy w różnych zamkach i kościołach. Teraz wolę jechać do sanatorium, bo zdrowie zaczyna się psuć”. Z kolei pani Stanisława P. w każdym roku wypoczywa nad polskim morzem lub w górach czy też na Mazurach. Powiedziała: „Czasu nie marnuję na bierny odpoczynek, z rodziną zbieramy leśne owoce i grzyby, a potem robimy przetwory na zimę. Zwiedzamy także różne zabytki”. Ważną rolę — biorąc pod uwagę ten aspekt życia — odgrywają księża z parafii, z których badane pochodziły. Dzięki ich inicjatywie kobiety były w Wadowicach, Częstochowie, Licheniu. Również Związek Emerytów i Rencistów jest organizatorem wyjazdów poza miasto, np.: do Wisły, Cieszyna. Niestety, panie Róża N., Agnieszka R. i Maria B. chciałyby zwiedzać kraj, ale — jak wyznały — im na to nie wystarcza pieniędzy. Poza tym ta pierwsza z nich, podobnie jak i Zofia G. oraz Gertruda J., nie mogą bez opieki pozostawić chorych mężów. Natomiast panie Gertruda P., Aniela F. i Lucja S. stwierdziły, że już dziś wakacyjny wypoczynek ich nie interesuje, gdyż straciły motywację do dłuższego pobytu poza domem. Psychologowie uważają, że sterowanie własnymi myślami i uczuciami w dużej mierze decyduje o samopoczuciu i zachowaniu człowieka, jego zadowoleniu bądź niezadowoleniu (zob. Pele, 1995). Wydaje się, że źródłem braku pozytywnego zaangażowania w aktywne życie tych seniorerek mogą być one same. W związku z tym uważam, że tylko specjaliści, gerontolodzy pilnie mogą im pomóc, wszak osoby nastawione pesymistycznie do otaczającego świata i ludzi — jak twierdzi amerykański psycholog M.E.P. Seligman (1993) — skłonni są do popadania w depresję, która obecnie pojawia się „dziesięć razy częściej niż pięćdziesiąt lat temu”, zwłaszcza u kobiet.

Z moich ustaleń wynika, że wiele kobiet zdecydowanie „woli przebywać w ogródkach”, ceni sobie na co dzień kontakt z naturą, ponieważ mieszka w blokach; szczególnie emocjonalnie wyraziła się na ten temat pani Elżbieta M.: „Bardzo kocham ziemię, mi ona pachnie”. Nawet prawie zawsze niezadowolona pani Gertruda P. trochę łagodniała, kiedy mówiła o pracy w ogródku. Jak się wydaje, działka — w wypadku badanych seniorerek — zaspokaja twórcze potrzeby; zarówno te intelektualne, jak i fizyczne (Wojciechowski, red., 1986). Uważam, że jest to pozytywne, gdyż jednym z najskuteczniejszych środków rekreacji, służącym zdrowiu osób starych, jest właśnie ruch. Poza tym turystyka i uprawa ogródka działkowego może zainteresowane osoby, również te w podeszłym wieku, motywować do samokształcenia. Niestety, jedynie wypowiedzi pań Ireny O., Stanisławy P. i Stefanii K. świadczyły o tym, że były z cieka-

wione zabytkami. Inne respondentki wyjazdy wakacyjne traktowały jako odpoczynek. Także czas spędzany w ogródkach nie inspiruje badane kobiety do pogłębiania wiedzy fachowej, gdyż spośród badanych tylko pani Elżbieta M. regularnie czyta czasopismo „Działkowiec”.

Ważnym ogniwem w samokształceniu człowieka jest też jego zaangażowany pobyt w instytucjach kulturalnych i praca twórcza. Dlatego także o te działania pytałam kobiety. Okazało się niestety, że niewiele z nich chodzi do teatru i kina (Stefania K., Stanisława P., Irena O.). A i te trzy seniorki powiedziały, że obecnie przebywają tam znacznie rzadziej niż kiedyś. Jedynie pani Irena O. ogląda spektakle w teatrze i operze, dwa razy w roku. Z dalszych jej wypowiedzi wynikało, że zainteresowanie sztuką zostało u niej zakorzenione w dzieciństwie, wówczas to należała do zespołu tanecznego.

Najbardziej badane seniorki są jednak zaangażowane w amatorskie działania twórcze. Takie umiejętności jak: haftowanie, szydełkowanie, robienie odzieży na drutach czy też szycie ubrań, respondentki nabyły w okresie dzieciństwa — od matek i starszych kobiet. Dlatego zapewne nadal wiele z nich czyni to, mimo że są świadome, iż czasy się zmieniły i wnuczeta ich wytworów rękodzielniczych nie chcą ubierać. Ta tradycyjna, stereotypowa wizja życia śląskich kobiet czyni badane seniorki odpowiedzialne dziś także za wypełnianie obowiązków domowych zgodnie z powinnością płci (Kempa, 2001). Według A. Kamińskiego (1980b), kobiece robotki ręczne oraz zajęcia w ogródku działkowym są aktywnością z pogranicza pracy i wypoczynku.

Niestety, wśród wykonywanych czynności przez seniorki zabrakło tych, na które A.A. Zych (1999) zwraca największą uwagę. Są nimi: czytanie literatury pięknej i specjalistycznej, nauka języków obcych, hobby o charakterze intelektualno-twórczym, a więc takie, które nie pozwalają organizmowi na obniżenie sprawności i zdolności, także w podeszłym wieku. Aktywizują one sferę umysłową i nie dopuszczają do jej zahamowania bądź regresu.

Można uważać, po omówieniu stanowisk specjalistów człowieka starego i analizie zebranego materiału empirycznego na przykładzie piętnastu seniorek, że rodzaje i formy spędzania ich czasu wolnego są spowodowane procesem starzenia się i tradycyjnym modelem wychowania dziewcząt na Śląsku, a tylko w niedostatecznym stopniu przeobrażeniami cywilizacyjnymi oraz gospodarczymi przełomu XX i XXI wieku.

Jak wynika z badań naukowych, szczególnie niekorzystnie funkcjonują w czasie wolnym dwie kobiety Gertruda P. i Zofia G. Uznałam, posiłkując się literaturą gerontologiczną, że trzeba tym seniorkom zaproponować nowe formy spędzania czasu wolnego, kierując się ich możliwościami zdrowotnymi itd. Trzeba przypomnieć, że pani Gertruda P. w swoich wypowiedziach często wyrażała niezadowolenie wobec otoczenia społeczne-

go i informowała o ogarniającej ją nudzie, m.in. powiedziała, że chętnie poszłaby do pracy, gdyby jej to „zapropomowano”. A więc w życiu tej kobiety brakuje zasadniczego zajęcia, które nadałoby mu sens. Zatem można — za A.A. Zychem (1999) — uznać, że seniorka żyje, aby tylko żyć, „[...] co nie jest prawdziwym życiem”.

Natomiast pani Zofia G. co prawda jest zadowolona ze swojej egzystencji, ale ponieważ ogranicza ją do spraw rodziny, a wolny czas spędza, siedząc lub wyglądając przez okno, a więc w sposób bierny, to także i ta kobieta wymaga pomocy psychoterapeuty. Tego rodzaju sposób organizowania dnia nie jest korzystny dla zdrowia fizycznego i psychicznego obu senierek. K. Wiśniewska-Roszkowska (1981) pisze: Czas „trwonią [...], a można pomyśleć o otaczającym świecie [...]. Czy nie można [...] w czymś pomóc?” Dlatego przekonywałam kobiety o konieczności podjęcia aktywności. Zapropomowałam im, aby rozpoznały w środowisku lokalnym osoby, które potrzebują pomocy i poprosiłam o zastanowienie się nad potrzebą udzielenia im pomocy przez respondentki. Wyjaśniłam też, że wolontariat ma znaczenie dla osób potrzebujących, ale także dla tych, które pomagają, wszak przynosi tym drugim zadowolenie i satysfakcję. Poza tym obie panie zachęciłam do uczestnictwa w spektaklach teatralnych i wyjazdach na wycieczki z koleżankami w tym samym wieku.

Jak pisze np. Z. Pietrasiński (1990), podjęcie nowych ról i zajęć związanych z wiekiem emerytalnym oraz utrzymanie zainteresowań światem, to główne zadania rozwojowe okresu późnej dorosłości. Do niej człowiek powinien być przygotowany, w tym mogą mu pomóc gerontolodzy, a nawet psychoterapeuci. Tacy seniorzy, którzy mają niepożądane cechy osobowości i braki w konkretnych umiejętnościach postępowania z innymi ludźmi, jak pani Gertruda P. i pani Zofia G., powinni mieć możliwość uzyskania opieki specjalistycznej w zakresie tzw. pomocy nad sobą. Myślę, że osobami kompetentnymi w tym względzie mogą być pracownicy socjalni, jeśli zostaną oni wyposażeni na uczelni bądź sami odbędą gruntowne samokształcenie z psychologii człowieka dorosłego i gerontologii. Zatrudnieni np. w dziennych domach pomocy społecznej mogliby zapoznawać seniorów potrzebujących samodoskonalenia z technikami relaksacyjnymi i z technikami pozytywnego myślenia.

Sumując, opisane i analizowane badania empiryczne w niniejszym artykule są wynikiem badań jakościowych na temat mało rozpoznany w literaturze naukowej, dlatego myślę, że można je było jedynie wykorzystać do utworzenia mapy poznawczej aktualnych problemów czasu wolnego senierek, jak sądzę, nie tylko na Śląsku.

A zatem są one następujące:

1. Kobiety (poza panią Gertrudą P. i panią Zofią G.) ogólnie radzą sobie z doбором rodzajów zajęć w czasie wolnym i ich organizacją.

2. Grupa senierek przyznała się do różnorodnego spędzania czasu wolnego: odpoczynku biernego, spacerów, opieki nad wnuczętami, uprawy roślin w ogródkach działkowych, szycia, haftowania, udziału w pielgrzymkach i wycieczkach, oglądania programów telewizyjnych (w nadmiarze), uczestnictwa w spektaklach teatralnych (sporadycznie),

3. Najbardziej popularną formą spędzania czasu wolnego respondentek jest korzystanie ze środków masowego przekazu.

4. Udział respondentek w zajęciach ruchowych i rozwijających sferę intelektualną (poza Ireną O., Stanisławą P. i Stefanią K.) jest zbyt mały.

Uważam też, że w sposób wystarczający przedstawiony materiał naukowy wskazuje na konieczność inicjowania edukacji do starości dla osób dorosłych, znacznie wcześniej niż dopiero w tzw. trzecim wieku, w środowiskach lokalnych, m.in. na osiedlach mieszkaniowych. Jeśli taka aktywność stanie się normą, kolejne pokolenia senierek nie będą powielały modeli spędzania czasu wolnego w sposób, któremu przeciwni są geriatrzy, psychologowie człowieka starego i gerontolodzy.

Bibliografia

- Bromley D.B., 1969: *Psychologia starzenia się*. Tłum. Z. Zakrzewska. Warszawa.
- Buszko J., 1989: *Historia Polski*. Warszawa.
- Dubas E., 1997/1998: *Biograficzność w oświacie dorosłych — wybrane stanowiska*. „Rocznik Andragogiczny”.
- Gore I., 1980: *Wiek a aktywność życiowa*. Tłum. H. Wasylkiewicz. Warszawa.
- Horbowski J., 2000: *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych*. Rzeszów.
- Juszczyk S., 2000: *Człowiek w świecie elektronicznym — szanse i zagrożenia (o problemach tworzącego się społeczeństwa informatycznego)*. Katowice.
- Kamiński A., 1969: *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*. Wrocław—Warszawa—Kraków.
- Kamiński A., 1980a: *Aktywność jako wzbogacanie żywotności osób starszych*. W: *Encyklopedia seniora*. Red. I. Borsowa. Warszawa.
- Kamiński A., 1980b: *Czas wolny osób starszych*. W: *Encyklopedia seniora*. Red. I. Borsowa. Warszawa.
- Karney J.E., 1999: *Pedagogiczne aspekty kresu życia człowieka*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Kawczyńska-Butrym Z., 2001: *Rodzina — zdrowie — choroba. Koncepcje i praktyka pielęgniarstwa rodzinnego*. Lublin.
- Kempa G., 1996: *Edukacja dziewcząt i kobiet śląskich (od końca XIX wieku do wybuchu II wojny światowej)*. Katowice.
- Kempa G., 1997: *Aktywność wychowawcza polskiego ruchu śpiewaczego na Górnym Śląsku w latach 1848—1939*. Katowice.

- Kempa G., 2001: *Uwarunkowania szans życiowych polskich kobiet na Górnym Śląsku w latach 1848—1939*. Katowice.
- Kędzior J., Wawrzak-Chodaczek M., red., 2000: *Czas wolny w różnych jego aspektach*. Wrocław.
- Lachowska B., 1998: *Dzieci osób owdowiałych*. Lublin.
- Orzechowska G., 1999: *Aktualne problemy gerontologii społecznej*. Olsztyn.
- Pater A., 2002: *Telenowela jako naturalne środowisko współczesnego kopciuszka*. W: *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*. Red. W. Jakubowski, E. Zierkiewicz. Kraków.
- Pele E.V., 1995: *Moc pozytywnego myślenia*. Przekł. M. Umińska. Warszawa.
- Pietrasinski Z., 1990: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa.
- Pilch T., 1995: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa.
- Puchalska B.M., 1980: *Starość jako faza rozwoju człowieka*. W: *Encyklopedia seniora*. Red. I. Borsowa. Warszawa.
- Schneider B., King A., 1992: *Pierwsza rewolucja globalna. Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa.
- Sękowski T., 1994: *Pomoc psychologiczna i możliwości adaptacyjne człowieka*. Lublin.
- Straś-Romanowska M., 2000: *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa.
- Seligman M.E.P., 1993: *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*. Przeł. A. Jankowski. Poznań.
- Susułowska M., 1989: *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa.
- Synak B., red., 2000: *Ludzie starzy w warunkach transformacji ustrojowej*. Gdańsk.
- Szewczuk W., 1965: *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa.
- Świątkiewicz W., 1999: *Rodzina górnicza górnośląskim symbolem?* „Śląsk”, nr 11.
- Titkow A., Duch-Krzysztošek D., Budrowska B., 2004: *Nieodpłatna praca kobiet: mity, realia, perspektywy*. Warszawa.
- Toczek-Werner S., 2000: *Stan wiedzy i jej percepcja jako istotny warunek rekreacyjnego zachowania się człowieka*. W: *Czas wolny w różnych jego aspektach*. Red. J. Kędzior, M. Wawrzak-Chodaczek. Wrocław.
- Umierający chrześcijanin*, 1999. „Na Temat”, wrzesień.
- Wiśniewska-Roszkowska K., 1981: *Druga i trzecia młodość kobiety*. Warszawa.
- Wiśniewska-Roszkowska K., 1986: *Nowe życie po sześćdziesiątce*. Wrocław.
- Wojciechowski K., red., 1986: *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź.
- Zych A.A., 1999: *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*. Katowice.



Edukacja przeciw marginalizacji seniorów



MARIA KUCHCIŃSKA

Edukacja przeciw marginalizacji seniorów

Education against senior marginalization

Abstract: Senior marginalization (pushing/going into the margin of attention, presence, importance) is the result of the conflict against the background of dissimilarities (e.g. needs, viewpoints, actions) of different age groups. The necessity to struggle is experienced by the very groups only in case of the realization of contradictory events. Earlier — in the phase of conflict revelation — there exists a possibility of a non-antagonist solution of the situation. Readiness and ability to relieve the pressure in a compromise way may constitute a resultative goal of educational influences. The tasks ahead of the conflict „sides” learning/taught a compromise, actions of those teaching ones and conditions of their influences are outlined in the main part of the paper, which, in the light of the cognitive teaching theory, is to show a potential of education in opposition to marginalization (in the case of a senior at the level of his/her helplessness towards it).

Key words: pushing/going into the margin, marginalization, senior, helplessness.

Niniejszy tekst powstał z podzielania opinii o istnieniu groźących i dokonujących się wykluczeń oraz autowykluczeń seniorów z życia społecznego; ze sprzeciwu wobec odbierania seniorowi szansy na pełnię życia i z ambiwalencji wobec rezygnacji z tej szansy przez samego seniora; z nadziei, że edukacja może powstrzymać spychanie/schodzenie seniorów na margines, a żaden wiek edukowanego/edukującego się nie stanowi w sferze poznawczej bariery dla wywoływania rozwojowych zmian w nabywaniu i w optymalnym wykorzystywaniu możliwości uczestnictwa w życiu społecznym (jednostek i grup) oraz bariery dla przeciwstawiania się stagnacji czy regresowi tych możliwości.

Nadzieja wynika z założenia, że:

1. Marginalizacja seniorów stanowi **poznawczą reakcję adaptacyjną** (Witkowski, 2005) zarówno centrum (ludzi młodych), jak i marginesu (starych ludzi) na napięcie między tradycją (przypisywaną seniorom) a współczesnością (rzekomo tylko przez młodych reprezentowaną).

2. Istnieją zupełnie niezależne od seniorów i od ludzi młodych powody marginalizacji tych pierwszych. Znaczna część przyczyn jest jednak zależna od poznawczej adaptacji inności świata młodych i starych przez młode centrum i/lub przez stary margines.

3. Istnieje możliwość edukacyjnego oddziaływania na tę poznawczą reakcję np. na poczucie wyższości i poprawności młodych jeszcze nie dotkniętych symptomami charakterystycznymi dla starych ludzi spychanych na margines (uwagi, obecności, istotności — jak to wyraża L. Witkowski) oraz np. na motywy autoredukcji kulturowej seniorów czy na ich nieumiejętność upomnienia się o siebie.

Dalsze rozważania są następstwem przyjęcia, iż:

1. Strukturę sytuacji edukacyjnej (podstawowego ogniwa procesu edukacji) tworzą warunki — cele — oddziaływania edukacyjne **na** poznawczą aktywność ucznia — poznawcza aktywność ucznia, z którym wiązana jest nadzieja na powstanie progresywnych zmian w strukturach poznawczych ucznia (por. rys. 1).

2. Edukujący się/edukowany bez względu na osiągnięty wiek jest uczniem, gdyż nawet senior (margines), a nie tylko młody człowiek (centrum), w sytuacji edukacyjnej ma taki właśnie status.

3. Głównym sprawcą swego poznawczego rozwoju jest uczeń, bowiem (wedle kognitywnej teorii uczenia się) to od jego **aktywności**, od jego asymilacji i akomodacji nowych informacji (czerpanych z przekazu społecznego oraz z własnej i cudzej praktyki) zależą zmiany treści i uporządkowania jego struktur poznawczych (wykorzystywanych przy nadawaniu znaczenia poszczególnym elementom konkretnej sytuacji).

4. Edukacyjne **oddziaływania** nauczyciela na aktywność ucznia (wedle „gramatyki czynności” edukacyjnych J. Gniteckiego, 1996) mogą



Rys. 1. Elementy składowe sytuacji edukacyjnej

C — cele, w — warunki + znane, ? — poszukiwane wynikowe cele przyjęte *a priori* ! — ogólnie, ~ — oddolnie

przyjąć postać sterowania, urabiania, kierowania, stymulowania/ wspierania w zależności od tego, czy znane są warunki oraz czy i przez kogo *a priori* określone są cele edukacji, zwłaszcza tzw. przez tegoż autora cele wynikowe i działania.

5. Wynikowe cele — posiłkując się definicją tego procesu sformułowaną przez Z. Kwiecińskiego (1995) — można wyrazić jako rozwój lub przeciwdziałanie stagnacji/regresowi nabywania i wykorzystywania możliwości radzenia sobie z życiowymi zadaniami.

6. Wśród życiowych (całozyciowych nawet) zadań znajduje się radzenie sobie z „napięciem między tradycją a nowoczesnością”, ale i radzenie sobie — w zasadzie też przez całe życie — ze współwystępowaniem „dwóch przeciwstawnych tendencji marginalizacyjnych — marginalizacji jakiegoś stanu i marginalizacji w postaci oporu przeciw ustanawianiu nowej dominacji” (Witkowski, 2005, s. 25).

7. Zarówno **wiedza o zasadniczych przyczynach i o etapie marginalizacji**, na którym znajduje się senior, jak i **znajomość poziomu jego kompetencji** (wiedzy oraz umiejętności radzenia sobie z napięciem pomiędzy nowoczesnością a tradycją, radzenia sobie z roszczeniami dominującego centrum młodych) oraz **znajomość motywacji** seniora do zwiększania tych kompetencji stanowią dane diagnostyczne sprzyjające racjonalizacji oddziaływań edukacyjnych na aktywność/bierność seniorów, gdyż jest to wiedza o (wybranych, lecz istotnych) warunkach tychże oddziaływań.

8. Oddziaływaniom edukacyjnym na aktywność/bierność młodego centrum może sprzyjać nie tylko wspomniana wiedza o kompetencjach i motywacji do wywoływania w sobie rozwojowych zmian, ale też wiedza o nasileniu ageizmu, tendencji do negatywnego etykietowania ludzi starych, do podzielania negatywnych stereotypów o starzeniu się, starości i ludziach starych oraz do hołdowania mitom o starości.

Ostatnie z ujawnionych założeń nie pozostawia żadnej wątpliwości co do tego, że w tej wypowiedzi adresatem tytułowej edukacji przeciw marginalizacji seniorów są nie tylko sami seniorzy.

O marginalizacji

Degradującą życie seniorów marginalizację można postrzegać jako ciąg reakcji emocjonalnych i działań młodego centrum. Nieprzychylne reakcje emocjonalne na widome oznaki starzenia się — **piętnowanie** np. wyglądu, inwolucyjnych zmian w funkcjonowaniu zmysłów, spowolnienia tempa aktywności — prowadzi do **spychania** seniorów z pola uwagi. Emocjonalne **odrzućenie** seniorów już napiętnowanych i zepchniętych, stanowiąc zmarginalizowanie ich znaczenia, skutkuje **wykluczaniem** z życia społecznego, czyli marginalizowaniem obecności (por. Witkowski, 2005).

Spychanie/schodzenie seniora na margines obecności w życiu społecznym warto — jak przekonuje R. Szarfenberg (2005), analizując problemy wykluczenia społecznego — rozpatrywać z uwzględnieniem powiązań pomiędzy: uczestnictwem (U), uprawnieniami (P), zasobami (Z). Roz-

ważenie możliwych zależności przyczynowo-skutkowych pomiędzy tymi zmiennymi pozwala każdą z nich postrzegać albo jako skutek, albo jako kontekst, albo jako przyczynę określonego stanu rzeczy. Rozpatrzmy to dla przykładu z punktu widzenia pozycji, jaką w tym układzie może zajmować uczestnictwo (U).

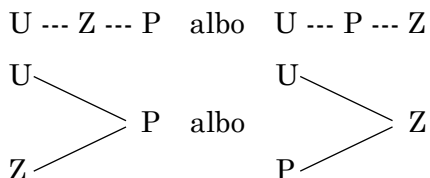


P
Z --- P --- U albo P --- Z --- U

W takich układach ograniczanie lub samoograniczanie uczestnictwa seniorów jest następstwem zdarzeń

Z --- U --- P albo P --- U --- Z

Tu **bezradność** seniorów wobec ograniczeń uczestnictwa lub ich **wycofanie się** pośredniczy w procesie spychania/schodzenia na margines



U --- Z --- P albo U --- P --- Z
U U
 P albo Z
Z P

W tych zależnościach przyczynowo-skutkowych ograniczanie/ samoograniczanie uczestnictwa jest **przyczyną** lub współwystępuje jako przyczyna ograniczeń (zasobów i praw).

Kierując się prakseologicznymi ustaleniami (Pszczółowski, 1978), można przyjąć, że uczestnictwo seniora w życiu społecznym to jego relacja z (także młodszymi) grupami danego społeczeństwa wskazująca wykonywanie przez seniora określonej funkcji w tym społeczeństwie. Jej spełnianie to wydatkowanie czasu i wysiłku na działalność związaną ze wspólnymi celami (interesami, potrzebami) społeczeństwa. Od tej działalności senior może być odsuwany (co jeden przyjmuje z ulgą, a inny traktuje jako krzywdę), senior odwodzony jest od uczestnictwa (fakt ten mało kto jest w stanie zaakceptować), ale starszy człowiek może też sam, dobrowolnie, stopniowo wycofywać się albo wręcz odmówić dalszego poświęcania czasu i wysiłku na współdziałanie z innymi grupami wiekowymi w określonej sferze życia społecznego. Jakkolwiek dochodzi do obniżenia poziomu uczestnictwa, senior staje się coraz bardziej „nieobecny”, tracąc pozycję i znaczenie w osiągnięciu wspólnych celów społeczeństwa.

Spychanie z pola uwagi, niepostrzeganie — to albo świadome pomijanie, albo osłabianie sygnałów (por. Pszczółowski, 1978) o istnieniu (dla marginalizowanych seniorów):

- blokad uczestnictwa (ograniczenia, wykluczenia, wycofywanie się, rezygnacja),
- ograniczeń stanu zasobów (indywidualnych, społecznych, publicznych, instytucjonalnych) zasobów lub dostępu do nich oraz blokad ich pozyskiwania czy wykorzystywania,
- braku uprawnień lub niskiego poziomu ich realizacji (zwłaszcza korzystania w pełni z kompetencji i przywilejów).

Przyjmując procesualność znaczenia, mówimy, że coś/ktoś (jakieś „A”) w relacji z czymś/kimś (jakimś „B”) zyskuje, posiada, traci, już nie ma lub nigdy nie miał/o znaczenia. Chodzi tu o ważność/wagę/wartość/doniosłość działań „A” dla „B” przy osiąganiu przez „B” celów/zaspokajaniu przez „B” potrzeb, zabezpieczaniu interesów „B”.

W wypadku seniorów, a więc owego „A”, będącego wiekowo wyodrębnioną z całości społeczeństwa grupą, oraz „B” będącego społeczeństwem składającym się z różnych grup wiekowych, można rozważać znaczenie seniorów w podejmowaniu zadań (spełnianiu funkcji) wobec wszystkich grup wiekowych tworzących społeczeństwo jako całość. Znalezienie się — nie z własnego wyboru — na marginesie znaczenia polega na doświadczaniu ograniczenia albo nawet braku praw do podejmowania określonych zadań tj. do sprowadzania swym działaniem określonych stanów rzeczy lub zdarzeń (por. Pszczołowski, 1978).

Zepchnięcie na margines znaczenia może polegać nie tylko na niedopuszczaniu seniorów do spełniania funkcji podstawowych i kierowniczych przez inne grupy wiekowe wchodzące w skład całości społeczeństwa, ale również na odsuwaniu seniorów od współsprawstwa bądź na całkowitym obywatelstwie się bez nich nie tylko w wypełnianiu funkcji wykonawczych, lecz także funkcji przygotowawczej i kontrolnej (por. Pszczołowski, 1978).

Jeśli seniora dotyka słabość „ciała, ducha, intelektu” wobec takiej degradacji jego życia społecznego, pojawia się u niego **bezradność** mogąca doprowadzić go do zaniechania wszelkiej reakcji, a utrzymująca się **bierność** do wręcz niewrażliwości (**obojętności**) na sygnały o istnieniu tu i teraz konkretnych przyczyn marginalizacji. Zejście po takich stopniach na „dno” kończy się **oczekiwaniem cudzej reakcji** (por. Trafiałek, 2003), zwłaszcza reakcji służb socjalnych, gdyż szczególnie odsłonięta i dolegliwa jest zagrażająca egzystencji degradacja ekonomiczna (por. Kotlarska-Michalska, 2005).

O uwarunkowaniach

Wśród warunków oddziaływań edukacyjnych poczesne miejsce zajmują przyczyny marginalizacji seniorów. Do **niezależnych przyczyn** zaliczają się zmiany globalne (cywilizacyjne, kulturowe, ekonomiczne, polityczne), jak to wskazują m.in. A. Brzezińska, S. Hejmanowski, (2005). Nie mając (w Polsce z pewnością) własnych parlamentarnych lobbystów, żaden senior nie ma wpływu np. na swą obecność na rynku pracy ani na podział dochodu narodowego. Pauperyzacja u schyłku życia — uznawana za normę przez ugrupowania rządzące nawet gospodarczo rozwiniętych krajów — przynajmniej ogranicza, jeśli nie wyklucza, pełnię życia seniorów. Znajduje to swój wyraz w braku swobodnego dostępu do źródeł informacji, do dóbr i usług, do placówek ochrony zdrowia, do placówek rekreacji i wypoczynku, a nawet ogranicza życie towarzyskie, nie mówiąc już o udziale seniora w tworzeniu i konsumpcji dóbr kultury. Pauperyzacja seniorów, a zwłaszcza kobiet (S. Kawula mówi wręcz o feminizacji ubóstwa) przykładowo w zakresie ochrony zdrowia spycha najstarsze pokolenie na:

- margines uwagi (ilu geriatrów kształcą polskie akademie medyczne i ilu studentów medycyny wyraża gotowość studiowania tej specjalności?),
- margines dostępu (ilu seniorów jest pacjentami prywatnych klinik i przychodni?),
- margines znaczenia (ilu seniorów usłyszało „Jest Pan/i za stara na świadczenie zdrowotne typu x, a poza tym, na co Pan/i liczy w tym wieku”?).

Nie tyle jednak jest to — jak wskazuje S. Kawula (2006, s. 55) — proces marginalizacji polegający na różnicowaniu uprawnień przysługujących staremu marginesowi i młodemu centrum, ile na zróżnicowaniu rzeczywistych możliwości korzystania z nich. Seniorowi nikt nie odmawia prawa wypowiedzania się np. w sprawie realizacji jego praw obywatelskich i praw człowieka. Rzecz tu „jedynie” w tym, że jego opinia nie jest uwzględniana w decyzjach podejmowanych przez młode centrum. Nikt też seniorowi nie odmawia prawa posługiwania się komputerem, surfowania w Internecie, poddania się zabiegom w salonie Spa czy wyjazdu do Paryża na bal sylwestrowy. Prawo mu przysługuje, ale możliwości brakuje.

Wśród **częściowo od seniora zależnych** przyczyn jego marginalizacji wskazać można przykładowo wyuczoną bezradność, analfabetyzm funkcjonalny, anomie społecznych więzi, degradację kultury zachowań publicznych.

Brak pełni życia w starości bywa też następstwem **wymuszonej automarginalizacji**. Przykładowo, zgodnie z tradycją naszego życia towarzyskiego w tle spotkania grona znajomych obecna jest konsumpcja gastronomiczna i to nieograniczona do — zawczasu przez gospodarza wyliczonego — jednego krakersa dla gościa. Seniorzy skrępowani własną ekonomiczną niemożnością sprostania tej tradycji i upokorzeni niemożnością rewanżowania się we własnym domu gospodarzom poprzednich spotkań, sami schodzą na margines obecności, rezygnując — wbrew swej potrzebie afiliacji — z uczestnictwa w życiu towarzyskim.

Innym przykładem jest nikła obecność seniorów w życiu politycznym (od centralnych organów władzy począwszy na samorządach terytorialnych skończywszy), choć właśnie w tej dziedzinie życia — jak to wskazuje W. Szewczuk (1961) — zenit sukcesów przypada po 55. roku życia. Ta nieobecność może być „biernością programową”, tj. świadomym wycofaniem się z roli, **dobrowolną rezygnacją** z biernego prawa wyborczego, ale bywa też następstwem marginalizowanego przez centrum znaczenia seniorów w tej sferze życia (połączonego z krytyką ich wcześniejszego udziału w niej; — por. Synak, 2000). Dolegliwość widocznego spychania na drugi plan sprawia, że rozgoryczeni wybierają dyskomfort wykluczenia się z uczestnictwa, zejście na margines obecności. Nie decydują się na łączenie trudu obecności na scenie politycznej z ustawicznym wysiłkiem przeciwstawiania się ageizmowi i gerontofobii (który nadto musiałby być poprzedzony trudem pokonania własnej bezzadności w owym przeciwstawianiu się).

O celach wywierania edukacyjnego wpływu

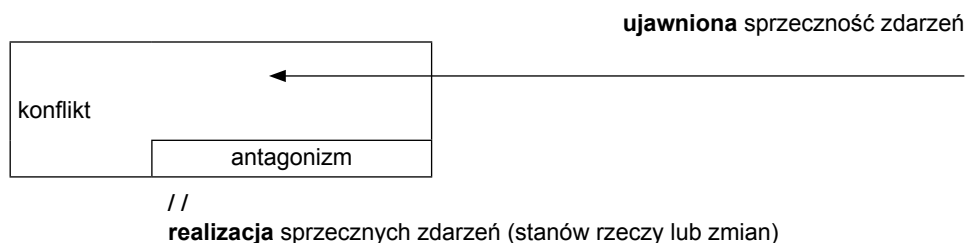
Napięcie między tradycją a nowoczesnością wywołuje jawne lub ukryte konflikty międzypokoleniowe towarzyszące marginalizacji przez młode centrum seniorów lub ich samowykluczaniu się z życia społecznego na rzecz młodego centrum.

Przyjmijmy więc, że **cel wielkiej zmiany** (jak mówi J. Gnitecki, 1996) — legitymizowany kulturą integracyjną — wyrazimy, ze swadą, jako „utrzymanie najstarszego pokolenia na powierzchni życia społecznego i przynajmniej w pobliżu jego centrum” (Brzezińska, Hejmanowski, 2005, s. 663) lub jako niespychanie/nieschodzenie seniorów na margines (uwagi, znaczenia, obecności) w życiu społecznym.

Zarówno odmienność (niezgodność a czasem aż sprzeczność celów, potrzeb, interesów, poglądów, działań itp. przedmiotów konfliktu), jak

i wynikające z niej napięcia pomiędzy grupami w kolektywnym życiu są nieuniknione, toteż ich eliminowanie — z udziałem unifikujących oddziaływań edukacyjnych — celem tu nie jest. Natomiast typ stosunku pomiędzy „stronami konfliktu”, sposób rozwiązywania konfliktu, jest rezultatem wyboru określonego programu wychodzenia z sytuacji i na ten wybór można próbować wpływać wychowawczo. Kierując się zatem takimi założeniami, **cel wynikowy** można ująć jako nieantagonistyczne rozwiązywanie konfliktów między różnymi grupami wiekowymi tworzącymi społeczeństwo, przy uznawaniu równoważności i równoprawności tych grup w życiu społecznym.

Na wstępie uszczegółowiania celu wynikowego warto zwrócić uwagę na istniejący w prakseologii (por. Pszczołowski, 1978) namysł nad relacją pomiędzy dwoma pojęciami: konflikt (o szerszym zakresie) i antagonizm (w który konflikt nie musi się przekształcić).



Rys. 2. Znaczenie nadawane pojęciom „konflikt” i „antagonizm” w prakseologii

Realizacja sprzecznych zdarzeń (bez względu na to, czy sprzeczność ta jest czy nie jest ujawniona) prowadzi do walki. Na tym etapie biegu zdarzeń w sytuacji konfliktowej sprzeczność może być usunięta już tylko w sposób gwałtowny: przez podporządkowanie sobie przeciwnika lub uniemożliwienie osiągnięcia celu nieprzyjacielowi albo zniszczenie możliwości wroga (Pszczołowski, 1978). Zanim jednak dojdzie do walki towarzyszącej osiąganiu sprzecznych stanów rzeczy lub zmian, jest jeszcze możliwe nieantagonistyczne rozwiązanie konfliktu.

Istotnym składnikiem warunku wystarczającego (por. Pszczołowski, 1978) takiego rozwiązania jest **ujawnienie przedmiotu konfliktu** oraz **istoty niezgodności** (a może nawet sprzeczności), **zanim** dojdzie do antagonizmu podczas realizacji dwu zdarzeń, z których pierwsze jest zaprzeczeniem drugiego.

Istotnym składnikiem warunku koniecznego jest **uznanie** przez „strony konfliktu” **równoważności i równoprawności** grup wiekowych tworzących społeczeństwo. Jeśli zatem sprzeczność jest ujawniona, a „strony” są w stanie **nie obstawiać przy przekonaniu o słuszności wyłącznie własnej interpretacji** przedmiotu konfliktu (jego znaczenia

i wartości dla siebie), wówczas możliwy jest kompromis („wypadkowa” stanowisk niezgodnych powstała w następstwie ich reinterpretacji).

Warunkiem sprzyjającym reinterpretacji jest **współdziałanie** (bez negatywnych emocji) **w negocjacjach**, tj. w rozmowach przygotowujących zawarcie między „stronami” konfliktu układu w sprawie interpretacji przedmiotu konfliktu i zakresu wzajemnych ustępstw, tj. zakresu wyrzeczenia się swoich, a włączenia cudzych poglądów do własnej perspektywy poznawczej w celu uzyskania korzyści w postaci polubownego (bez walki) rozwiązania sytuacji konfliktowej.

Cele działania dotyczące zatem — w myśl zaprezentowanego rozumowania — aktywności obu „stron” konfliktu sprowadzającej istotne składniki trzech warunków osiągania kompromisu w sprawie obecności (uczestnictwa — zasobów — uprawnień) poszczególnych grup wiekowych w życiu społecznym.

Poszczególne cele oddziaływań edukacyjnych mogących powstrzymać marginalizację seniorów postrzega się tu następująco:

1. Cele działania: **wywoływanie progresywnych zmian/przeciwdziałanie stagnacji/regresowi aktywności „stron” sprowadzającej istotne składniki warunków osiągania celu finalnego** (wielkiej zmiany):

- **uznawanie** równoprawności i równoważności prawa do obecności, znaczenia, uwagi wszystkich grup wiekowych stanowiących społeczeństwo w życiu tego społeczeństwa,
- **ujawnianie** przedmiotów konfliktów oraz interpretacji ich znaczenia i wartości dla „stron”,
- **współpraca** „stron” w negocjacjach o zakresie wzajemnych ustępstw w interpretacji zdarzeń,
- **reinterpretacja** własnych celów/interesów, stylu zaspokajania potrzeb/programów działania itp. związanych z własną i swojej grupy wiekowej
 - obecnością (uczestnictwem — zasobami — uprawnieniami),
 - znaczeniem w życiu społecznym,
 - postrzeganiem przez inne grupy wiekowe tworzące społeczeństwo.

2. Cel wynikowy: **wywoływanie progresywnych zmian/przeciwdziałanie stagnacji/przeciwdziałanie regresowi** osiągania kompromisu — dochodzenia do nieantagonistycznego rozwiązywania konfliktów o prawo do obecności, uwagi i znaczenie różnych grup wiekowych w życiu społecznym.

3. Cel finalny: niespychanie/nieschodzenie seniorów na margines (uwagi, znaczenia, obecności) życia społecznego. W przypadku seniorów jest to **intencja wyprowadzania ich z bezradności** wobec spychania z pola uwagi odmienności ich celów, potrzeb, działań itp., ograniczania

im dostępu do zasobów, uprawnień i funkcji czy odmawiania znaczenia ich działaniom na rzecz wspólnych celów społeczeństwa, ale jest to też intencja odwodzenia ich od pochoptnej rezygnacji z udziału w życiu społecznym.

Nie jest to — miejmy nadzieję — utopijny zamysł wywierania wpływu na poznawczą reakcję adaptacyjną, na odmiennosć drugiej „strony” (młodego centrum/starego marginesu) dające szansę każdej stronie wyzbywania się poczucia jedynej słusznosci, przeświadczenia o niepodważalności swych roszczeń do np. ustanawiania hierarchii ważności, standardów normalności czy do zajmowania w strukturze społeczeństwa uprzywilejowanej pozycji (por. Witkowski, 2005).

O oddziaływaniach edukacyjnych

Wyprowadzanie seniora z bezradności — jak wcześniej założono — może odbywać się za pomocą sterowania, urabiania, kierowania lub wspomagania przez nauczyciela wychowawcę aktywności ucznia wychowanka. Pobudzanie tej aktywności może następować w intencji wprowadzania w nią rozwojowych zmian lub z nadzieją na powstrzymanie jej stagnacji czy regresu. Biorąc zatem pod uwagę rodzaj podejmowanych czynności nauczyciela i przedmiot jego oddziaływań oraz treść aktywności ucznia, można je przedstawić następująco:

Rodzaj czynności nauczyciela		Aktywnosć ucznia sprowadzająca warunki osiągnięcia kompromisu w sprawie spychania/schodzenia na margines					
		w jego	uwagi	obecności		znaczenia	
Sterowanie*	wprowadzaniem przez ucznia rozwojowych zmian, przeciwdziałaniem stagnacji/regresowi	gotowości uznania X	np. pozostawiania w polu uwagi blokad, ograniczeń, braków X, Y, W, Z	np. w zakresie pozyskiwania zasobów i korzystania z nich	np. w zakresie wydatkowania czasu i wysiłku na realizację celów wspólnych	np. upominania się o uprawnienia i optymalnego korzystania z nich	np. praw do podejmowania określonych zadań na rzecz wspólną
		umiejętności ujawniania Y					
		zdolności współpracy przy W					
		kompetencji reinterpretacji Z					

* Tak samo w odniesieniu do pozostałych czynności (urabiania, kierowania, wspomaganie).

Kierując się ustaleniami J. Gniteckiego (1996), można powiedzieć, że:

1. Sterowanie tym, co jest (w aktywności ucznia z młodego centrum lub starego marginesu), polega na podtrzymaniu/polepszaniu programów sprowadzania zdarzeń tworzących warunki dochodzenia do kompromisu.

2. Urabianie tego, co staje się (z aktywnością umożliwiającą powstanie/utrzymanie warunków dojścia do kompromisu pomiędzy „stronami” konfliktu), polega na nadawaniu określonych, zgodnych z celem, cech tej aktywności (np. synergia, presumpcja dodatnia, asertywność).

3. Kierowanie tym, co ma być w obrębie warunków uzyskiwania kompromisu, polega na inspirowaniu aktywności sprowadzającej zdarzenia tworzące te warunki oraz na ingerowaniu w tę aktywność, tj. na jej obserwacji, a w razie (i na miarę) potrzeby interweniowanie w nią.

4. Wspieranie tego, co ma być z warunkami osiągnięcia kompromisu polega na umożliwianiu/ułatwianiu aktywności sprowadzającej zdarzenia tworzące owe warunki.

Podjęcie przez „strony” konfliktu wymienionych tu zadań: sprowadzania własnym działaniem warunków osiągnięcia kompromisu; polepszania własnych programów działania w tym zakresie; nadawania tej własnej aktywności określonych cech jest tu traktowane jako wystarczający warunek osiągnięcia wielkiej zmiany.

Tu rozważane podejmowanie tych zadań w procesie intencjonalnej edukacji wiąże się z nadzieją na uzyskanie przez „strony” konfliktu nowych informacji (dzięki sterowaniu, urabianiu, kierowaniu i wspieraniu takiej aktywności zadaniowej przez nauczyciela — selekcionera i organizatora nowej, zewnętrznej informacji). To, czy w ogóle, a jeśli tak, to na ile nowa informacja dotrze (będzie ważyła na zachowaniach „stron”) do poddawanych edukacyjnym oddziaływaniom (będzie ważyła na zachowaniu „stron”), jest w dużej mierze zależne od motywacji uczenia się (od świadomie lub nieświadomie uwzględnianej przyczyny lub celu adaptacji nowych informacji) oraz od kompetencji w zakresie właśnie owej adaptacji. W Piagetowskim modelu składają się na te kompetencje wiedza i umiejętności refleksji nad nową informacją, tj.

- interpretacja treści nowej informacji w kategoriach posiadanych schematów wiedzy lub czynności — asymilacja,
- zmiana organizacji posiadanych schematów wiedzy lub czynności — akomodacja.

Motywacja uczenia się jest tu traktowana jako warunek konieczny (podlegający urabianiu i wspomaganie), a kompetencje (których rozwojem można z zewnątrz także sterować i kierować) jako warunek sprzyjający zajściu wielkiej zmiany.

Wedle przeprowadzonego toku rozumowania edukacja oznacza potencjał przeciwdziałania marginalizacji, bowiem możliwe jest:

- sformułowanie (działaniowych, wynikowych, finalnego) celów wywierania wpływu,
- określenie (przez „strony”/dla „stron”) zadań stojących przed uczniami,
- dookreślenie (wystarczających, koniecznych, sprzyjających) warunków osiągania wyników końcowych w obrębie realizacji każdej kategorii celów,
- dostosowanie czynności nauczyciela do „nośników” zmian (por. Gniatecki, 1996).

„Strony” konfliktu mogą zatem także pod wpływem intencjonalnych oddziaływań edukacyjnych wprowadzać zmiany w swej poznawczej reakcji adaptacyjnej na odmiennosc drugiej „strony”. Jeśli istotą tych zmian będzie — lansowane tu — zwiększenie (po obu „stronach”) skłonności i umiejętności nieantagonistycznego rozwiązywania sytuacji konfliktowych, to istnieje szansa powstrzymania własnych tendencji do spychania/schodzenia seniorów na margines życia społecznego.

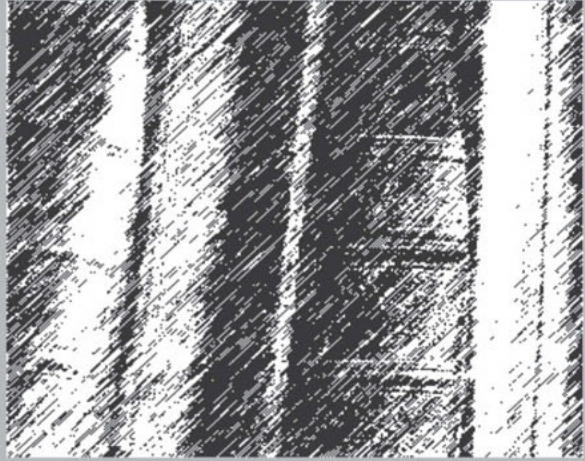
* * *

Ciągle mając nadzieję, że zaprezentowane rozumowanie nie należy do utopijnego myślenia, pamiętam, że szansa zaistnienia zdarzenia to żadna gwarancja jego zajścia. Szansa jednak, nawet pozbawiona gwarancji, nęci pedagoga. Podzielam opinię, że na drodze przeciwstawiania się marginalizacji „pielęgnować [...] należy przede wszystkim bliskie relacje społeczne i związki oparte na dobrym kontakcie i wzajemności” (Brzezińska, Hejmanowski, 2005, s. 664) i jako pedagog chcę wierzyć, że tej pielęgnacji może służyć edukacja (umiejętność osiągania kompromisu jest wszak wyuczalna i służąca dobrym kontaktom).

Rozpisanie „scenariusza” tak pomyślanej edukacji przeciw marginalizacji seniorów — uwzględniającego takie okoliczności jak czas, miejsce, obsadę (po stronie nauczyciela, gdyż jest nim — zwłaszcza w rodzinie — także nieprofesjonalista), dobór stosownych dla danej grupy wiekowej strategii i taktyk posługiwania się takimi środkami jak: słowo, model, zadanie i sankcje to już kwestia oddzielnych rozważań uwzględniających dyrektywy praktyczne m.in. dydaktyki i andragogiki.

Bibliografia

- Brzezińska A.I., Hejmanowski S., 2005: *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznawać ryzyko i jak pomagać?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk.
- Gnitecki J., 1996: *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologiczne*. Zielona Góra.
- Kawula S., 2006: *Pedagogika społeczna wobec zjawiska marginalizacji i normalizacji*. W: *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień teoretycznych*. Red. K. Białobrzeska, S. Kawula. Toruń.
- Kotlarska-Michalska A., 2005: *Przyczyny i skutki marginalizacji w Polsce*. W: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Red. K. Marzec-Holka przy współpracy H. Guzy-Steinke, A. Rutkowskiej. Bydgoszcz.
- Kwieciński Z., 1995: *Socjopatologia edukacji*. Olecko.
- Pszczółowski T., 1978: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk.
- Szarfenberg R., 2005: *Od trzech elementarnych strategii badawczych do programu badań wykluczenia społecznego*. W: *Wykluczenie społeczne*. Red. L. Frąckiewicz. Katowice.
- Szewczuk W., 1961: *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa.
- Synak B., 2000: *Pozycja społeczna ludzi starych w warunkach zmian ustrojowych i cywilizacyjno-kulturowych*. W: *Ludzie starzy w warunkach transformacji ustrojowej*. Red. B. Synak. Gdańsk.
- Trafiałek E., 2003: *Polska starość w dobie przemian*. Katowice.
- Witkowski L., 2005: *O paradoksach marginalizacji. Dwadzieścia dwa przejawy zmiany statusu marginesu w społeczeństwie i w naukach społecznych*. W: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Red. K. Marzec-Holka przy współpracy H. Guzy-Steinke, A. Rutkowskiej. Bydgoszcz.



ELŻBIETA TRAFIAŁEK

Narodowa strategia spójności a profilaktyka wykluczenia społecznego ludzi starych

National cohesion strategy and prevention of social exclusion of the old

Abstract: The article presents dangers of the social exclusion of the old. It defines a scale and effects of the phenomenon in both Poland and Europe on a base of present and forecast demographic data. Notions of the exclusion and social cohesion, and potential spheres of discrimination possibility and marginalization of the old are discussed. What is emphasized is the growing importance of the integration and social cohesion which are the rudiments of promotion of human capital and the prevention of exclusion. To elaborate of coordinated activity aimed at counteracting the phenomenon, the guidelines of *Human Capital Operating Program* contained in *National Cohesion Strategy 2007—2013* are analysed.

Key words: Exclusion, Social cohesion, The old, Social policy.

Wstęp

Europa należy, biorąc pod uwagę dane metrykalne jej mieszkańców, do najstarszych i najszybciej starzejących się kontynentów świata. Obecnie co piąty jego mieszkaniec ma 60 i więcej lat. Z prognoz demograficznych wynika, że w 2020 roku już co czwarty obywatel Unii Europejskiej będzie w wieku 65 i więcej lat, choć starzenie się społeczeństw w poszczególnych krajach Wspólnoty jest procesem wyraźnie zróżnicowanym. Zależy od poziomu rozwoju gospodarczego, stopnia urbanizacji i dominującego miejsca zamieszkania ludności. Inny poziom tzw. nasycenia starością występuje w środowiskach miejskich, inny — w wiejskich. W miastach udział ludzi starych w ogólnej strukturze społecznej z reguły jest większy z uwagi na pogłębiające się w tym środowisku tendencje spadku dzietności i przesuniętego w czasie rodzicielstwa, a z kolei na wsiach występuje większe ryzyko niepełnosprawności już po przekroczeniu 45. roku życia.

W Polsce, gdzie co szósty mieszkaniec jest w wieku 60 lat i więcej (17,2%), a co ósmy w wieku 65 lat i więcej (13,2%), tempo starzenia społeczeństwa nie maleje, a oczekiwanemu zjawisku coraz dłuższego średniego czasu trwania życia oraz tzw. długowieczności z reguły towarzyszy wzrost krajowego wskaźnika niepełnosprawności¹. W 2006 roku co czwarty Polak był w wieku niemobilnym (45—64 lata), a średnia wieku obywateli wynosiła 36,5 roku, z tendencją do dalszego wzrostu, wzmacnianego masową migracją zarobkową ludzi młodych (*Rocznik statystyczny*, 2006, s. 196—197).

Rozległe skutki zmian demograficznych odczuwane są nie tylko przez przedstawicieli coraz liczniejszej trzeciej generacji, ale także przez pokolenie ludzi młodych (Frąckiewicz, 2004, s. 2). Nie sprzyjają pokoleniowemu przekazowi ani solidaryzmowi społecznemu. Polaryzują i rodzą trudne wyzwania. Sprostanie im wymaga prospektywizmu i współdziałania na wszystkich płaszczyznach kreacji życia społecznego, a nade wszystko — wymaga zmian mentalnościowych, edukacji gerontologicznej i zmiany dotychczasowego stereotypu trzeciego wieku. Dotychczas wyzwaniu zdołały sprostać tylko nieliczne kraje: Japonia, Stany Zjednoczone, Kanada i Wielka Brytania. W Unii Europejskiej natomiast już w 2005 roku okazały się, wprawdzie nie bezpośrednim, ale bardzo ważkim źródłem kryzysu wspólnotowego.

¹ W Polsce 15% ogółu społeczeństwa stanowią osoby niepełnosprawne. W Unii Europejskiej do 2004 roku wskaźnik niepełnosprawności wynosił 10%, a po poszerzeniu struktur o 10 kolejnych państw — wzrósł do 11%. Por. Zralek, 2004, s. 98 i n.

W potocznym rozumieniu starość utożsamiana jest z odejściem od aktywności zawodowej. Ponieważ jednak z prawa do świadczeń emerytalnych i rentowych, zarówno ze względów zdrowotnych, życiowych, rodzinnych, jak i na skutek popularnego obecnie, choć specyficznego pragmatyzmu ekonomicznego (ucieczka przed bezrobociem), korzystają także osoby nieprzekraczające ustawowego wieku emerytalnego — coraz więcej państw (w tym także Polska) staje przed wyzwaniem znalezienia konsensusu między solidaryzmem społecznym i sprawiedliwością społeczną; między zabezpieczeniem prawa do godnego wymiaru gwarantowanych świadczeń i opieki tym, którzy odeszli z rynku pracy oraz stworzeniem optymalnych warunków funkcjonowania tym, którzy na tym rynku pozostają. Dążenie do zrównoważonego rozwoju gospodarczego w całej Europie stawia politykę społeczną przed dylematem wyboru: inwestowanie, stymulowanie dalszego rozwoju gospodarczego czy gwarancje bezpieczeństwa socjalnego obywateli? Zachowanie równowagi jest o tyle trudne, że z uwagi na rozwój nowych technologii — potencjalna chłonność rynków pracy maleje, a liczebność grup uprawnionych do gwarantowanych świadczeń wzrasta (emerytury, renty, zasiłki itp.).

Ryzyko wykluczenia różnych grup społecznych, znamienne dla diagnozowanych kwestii i zagrożeń, już na początku XXI wieku stało się źródłem inspiracji poszukiwania optymalnych dróg rozwiązań. Za jedną z nich należy uznać promocję spójności społecznej i kapitału ludzkiego, zawartą w dokumentach unijnych, a w ślad za nimi — także w *Narodowej Strategii Spójności 2007—2013*, przyjętej w Polsce przez Radę Ministrów w 2006 roku.

Wykluczenie i spójność społeczna

Wykluczenie społeczne (*social exclusion*) oznacza pozbawienie jednostek lub grup gwarancji socjalnych, dostępu do: rynku pracy, instytucji, usług, dóbr, konsumpcji, praw do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Może mieć kontekst kulturowy, polityczny, ekonomiczny lub statusowy; może być wynikiem kumulacji czynników i zachowań prowadzących do zepchnięcia na margines życia społecznego, ale może też być skutkiem pojedynczej dysfunkcji (niepełnosprawności, bezrobocia, ubóstwa, bezdomności, bezradności itp.). Jest równoznaczne z marginalnością, z deficytami uprawnień, choć nie zawsze tożsame z bie-

da². W *Raporcie Poverty 3* określono je jako wielowymiarowy i dynamiczny proces skutkujący deprywacją, a przejawiający się ograniczonym uczestnictwem w takich systemach społecznych, jak: służba zdrowia, rynek pracy, zabezpieczenie społeczne, edukacja, kultura (Frackiewicz, 2005, s. 11—17; 2006, s. 211; Muras, 2005, s. 232). U jego podstaw tkwią różnorodne formy i przejawy dyskryminacji, ograniczające prawa obywatelskie, osłabiające więzi i interakcje społeczne, destabilizujące funkcje rodziny. Niezależnie od tego, czy poszczególne jednostki, grupy — dyskryminowane są ze względu na płeć, wiek, pochodzenie, światopogląd, narodowość, preferencje aksjologiczne, status ekonomiczny czy też religię i przekonania — ograniczanie każdego z podstawowej triady praw: politycznych, obywatelskich, socjalnych, w systemie demokratycznym, w społeczeństwie obywatelskim prowadzi do wykluczenia poza ramy ustalonego porządku społecznego, sprzyja dezintegracji i narastaniu nierówności społecznych i, co najgroźniejsze, rodzi ryzyko dziedziczenia syndromu inności. Chociaż najczęściej diagnozowanym źródłem wykluczenia jest bieda i towarzyszące jej dysfunkcje oraz ograniczenia, to nie można ignorować faktu, że nie wszyscy ludzie biedni są ludźmi wykluczonymi i nie wszyscy wykluczeni społecznie są ludźmi biednymi. Na przykład badacze życia społecznego w Polsce znacznie częściej źródeł wykluczenia ludzi starych dopatrują się w sferze społecznej, kulturowej i edukacyjnej niż w sferze ekonomicznej.

Spójność społeczna, zgodnie z interpretacją obowiązującą w Unii Europejskiej, oznacza systemowe przeciwdziałanie wykluczeniu. Opierając się na kompatybilnym związku zasad subsydiarności, solidaryzmu, partnerstwa, sprawiedliwości, godności, aktywnego uczestnictwa i wzmacniania rozwoju osobistego, ukierunkowana jest na ponowne „społeczne włączanie się” (*social inclusion*), na optymalne zagospodarowywanie kapitału społecznego, w tym głównie potencjału tkwiącego w społeczeństwie — kapitału ludzkiego. Głównym celem propagatorów idei spójności społecznej jest zarówno zwalczanie różnych źródeł wykluczenia, jak i wzmacnianie solidarności, samodzielności oraz wzajemnego wsparcia w społecznościach lokalnych, czyli zarówno eliminowanie zagrożeń, jak i skuteczne zapobieganie im.

Koncepcja przeciwdziałania wykluczeniu oparta na upowszechnianiu zasad spójności społecznej rangę priorytetu wspólnotowego zyskała

² Podobną interpretację wykluczenia społecznego, wymienianego obok ubóstwa, jako ryzyko współczesnego świata, przyjęto w *Strategii lizbońskiej*, w *Narodowej Strategii Integracji Społecznej i Wspólnotowym Programie Działań na rzecz Walki z Wykluczeniem Społecznym*. Więcej na ten temat na stronach internetowych: www.pfsl.pl, www.europa.eu.int/comm/employment_social-prot/soc-inc/indicator, www.rentegracja.gov.pl [data dostępu: 30.08.2007].

w roku 2000, kiedy kraje członkowskie Unii Europejskiej przyjęły do realizacji *Strategię lizbońską*. W dokumencie wiele miejsca poświęcono kwestiom zabezpieczenia na starość i zapobiegania wykluczeniu ze względu na wiek, szczególną uwagę zwracając na: potrzebę modernizacji systemów emerytalnych dla zapewnienia im finansowej płynności, odpowiednie relacje dochodów z zarobkowych i niezarobkowych źródeł, na gwarancje praw do godnego życia i wspieranie prawidłowych przepływów międzypokoleniowych (Bialecki, Czepulis-Rutkowska, Sztanderska, Wóycicka, 2003, s. 50; Frąckiewicz, 2006, s. 215).

Wśród celów przyjętych następnie w 2001 roku przez Komisję Europejską dla wdrażania strategii spójności za szczególnie ważne dla przedstawicieli najstarszej generacji uznano: rozwój i większą dostępność usług w środowisku zamieszkania potencjalnych odbiorców, interdyscyplinarne, interresortowe i interinstytucjonalne rozwiązywanie problemów grup ryzyka, dostosowywanie rynku usług i towarów do zmieniających się potrzeb konsumenckich, ograniczanie biurokratycznych procedur poprzedzających działania interwencyjne, opiekuńcze i pomocowe, promowanie partnerstwa i współpracy w relacjach: instytucja — klient, monitorowanie rynku usług i gwarancje dostępu do niego dla wszystkich, niezależnie od statusu ekonomicznego i społecznego, wspieranie rozwoju, edukacji i uczestnictwa w różnych formach kształcenia ustawicznego (*Draft Joint Report*, za: Warzywoda-Kruszyńska, Grotowska-Leder, Krzyszkowski, 2003).

Obecnie sukcesywne wdrażanie założeń, wytycznych i celów międzynarodowej strategii spójności traktowane jest w kategoriach wyzwań stojących przed wszystkimi państwami członkowskimi Unii Europejskiej. Podejmowaniu ich sprzyja otwarta polityka koordynacji i spójności oraz dostęp do środków z funduszy strukturalnych i Funduszu Spójności.

Potencjalne zagrożenia starości

Współczesny stereotyp starości, utożsamianej z pauperyzacją, niepełnosprawnością, bezradnością, dyskryminacją indywidualną i instytucjonalną, rodzi specyficzne postawy i reakcje społeczne: od negacji, przez obojętność, do litości. Wszystkie odbierane są przez ludzi w starszym wieku jako przejaw odrzucenia, braku akceptacji, redukcji praw funkcjonowania w roli pełnoprawnych członków społeczeństwa, środowiska lokalnego, wspólnoty rodzinnej. Utrzymanie takich relacji skutkować

może dalszym pogłębianiem polaryzacji grup wiekowych, marnotrawieniem kapitału tkwiącego w pokoleniowym przekazie.

W Polsce ludzie starzy stanowią grupę, w której mimo gwarancji stałych dochodów z tytułu uzyskiwanych świadczeń społecznych, ryzyko marginalizacji występuje znacznie częściej niż w pozostałych grupach społecznych. Z racji różnorodnych ograniczeń plasowani są też, zarówno w odczuciach własnych, jak i w odbiorze społecznym w kategoriach niskiego statusu społecznego³. Na ryzyko ich wykluczenia wpływa ogrom różnorodnych czynników natury ekonomicznej, społecznej i kulturowej, ale najistotniejsze mieszczą się w obrębie struktur podstawowych tworzących przestrzeń życiową i we wszystkich obszarach stanowiących przedmiot zainteresowań polityki społecznej: na rynku pracy, w opiece zdrowotnej, w systemie zabezpieczeń społecznych, w dostępie do dóbr, a nawet w środowisku lokalnym i rodzinnym.

W sytuacji rywalizacji pokoleń o miejsce na rynku pracy, o prawo do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, do świadczeń społecznych i działań pomocowych, szanse ludzi starych, najsłabszych członków społeczeństwa, choćby ze względu na kondycję zdrowotną, mobilność i kwalifikacje, są znikome. Kodeks pracy, zmodyfikowany po wejściu Polski do Unii Europejskiej, zakazuje wprowadzić przy zatrudnianiu dyskryminacji ze względu na wiek (*Dyrektywa 2000/78/WE*), ale zapis ten nie znajduje żadnego odzwierciedlenia w praktyce. Oferty pracy kierowane są do ludzi młodych, kreatywnych, zdrowych i dyspozycyjnych w wieku 25—35 lat. W sytuacji gdy dyskryminacja ze względu na wiek dotyka ludzi w pełni sił, dochodzenie jakichkolwiek praw do pracy ludzi uprawnionych do świadczeń emerytalnych wydaje się niemożliwe i z góry skazane na klęskę. O wiele skuteczniejszym od ustaw regulatorem życia społecznego jest bowiem gospodarka i rynek pracy, czyli te obszary życia, w których nie ma miejsca na altruizm.

W unijnych funduszach pomocowych są środki zarezerwowane na aktywizację ludzi w wieku niemobilnym i starszych, ale ze wskazaniem na ich aktywność środowiskową, a nie zawodową. Zainicjowana w 2003 roku przez Jerzego Hausnera aktywizacja zawodowa 50-latków, promowana pod hasłem „Program 50+” nie przyniosła żadnych efektów, jednak dla stojących wobec alternatywy: reorientacja, aktywizacja zawodowa,

³ Z cyklicznych badań CBOS wynika, że poziom zdrowia, sprawności, samodzielności i optymizmu populacji ludzi starszych jest bardzo niski. Czują się bezradni wobec różnych przejawów dyskryminacji, a pozostałe grupy wiekowe bardziej skłonne są do dalszego ograniczania ich praw (np. do pracy), wskazywania na trudności związane z opieką nad osobami starszymi, chorymi, niż do wskazywania potrzeby wprowadzenia zmian dla optymalnego przebiegu tej fazy życia, jako że sami o starości myślą rzadko lub w ogóle. Por. K. Pankowski (1999); B. Wciórka, (2000); A. Grudniewicz, (2001).

czy wcześniejsza emerytura — dominującym wyborem było wycofywanie się z rynku pracy. Trudno takie zachowania poddawać krytyce w sytuacji, gdy zmiana zawodu i stałe podnoszenie kwalifikacji nie daje żadnej gwarancji zatrudnienia, a nabyte prawa do korzystania ze świadczeń społecznych są stałe. Jednakże konsekwencje coraz droższych osłon socjalnych, kierowanych do różnych grup społecznych, napędzających roszczeniowość, osłabiających gospodarkę i podnoszących atrakcyjność tzw. szarej strefy zatrudnienia — paradoksalnie godzą właśnie w najsłabszych. Osłabiają kondycję finansów publicznych, ograniczają dotacje na służbę zdrowia, uniemożliwiają wprowadzenie korzystnych reguł waloryzacji świadczeń dla najstarszych, a tym samym pauperyzują i skazują adresatów transferów socjalnych na postrzeganie w kategorii „balastu” dla finansów publicznych.

Najważniejszą płaszczyzną odniesienia w starszym wieku jest rodzina, dawniej stanowiąca gwarant bezpieczeństwa, opieki i akceptacji. Model rodziny, podobnie jak i pełnione przez nią funkcje, ulega jednak ustawicznym zmianom. W rodzinach małych, dwupokoleniowych, samodzielnych ekonomicznie — z reguły nie ma miejsca dla przedstawicieli trzeciego pokolenia. Kontakty mają charakter doraźny, okazjonalny, odświeżony. Z kolei w rodzinach dotkniętych bezrobociem i biedą czynnikiem integracji pokoleniowej jest nie tyle więź emocjonalna, ile korzyści ekonomiczne płynące z prowadzenia wspólnego gospodarstwa z osobami posiadającymi stałe źródło dochodu. W rodzinach dysfunkcyjnych ludzie starzy często są ofiarami przemocy zarówno fizycznej, jak i psychicznej. Są pozbawiani swych świadczeń, wykorzystywani jako tania siła robocza. W statystykach (w tym także sądowych) trudno wprawdzie znaleźć na ten temat jakiegokolwiek dane, ale tezę potwierdzają dokumenty znajdujące się we wszystkich ośrodkach interwencji kryzysowej i w powiatowych, gminnych oraz miejskich ośrodkach pomocy rodzinie. Kolejnym problemem, związanym z brakiem wsparcia ze strony rodziny, są rzadkie kontakty z dziećmi i wnukami opuszczającymi środowisko lokalne w poszukiwaniu pracy i w celu zdobycia wykształcenia, migrującymi do odległych miast, regionów, a coraz częściej i za granicę. Osłabione kontakty i więzi emocjonalne z bliskimi skutkują poczuciem osamotnienia, poczuciem izolacji, a w konsekwencji także wykluczenia społecznego.

Stymulatorem pogłębiania istniejących zagrożeń jest także rozwój nowoczesnych technologii, szum informacyjny i ustawiczna rywalizacja przedstawicieli wszystkich grup społecznych o miejsce w społeczeństwie, o lepszy status, wyższy standard życia. Potencjalne źródła dyskryminacji, ograniczania praw obywatelskich tej grupy społecznej tkwią w zasadzie we wszystkich instytucjach: publicznych i skomercjalizowanych. Szpitale odmawiają im leczenia, banki nie chcą udzielać kredytów, instytucje ubezpieczeniowe w zamian za ubezpieczenie żądają składek wyższych od

ich stałych dochodów, sanatoria uzależniają ilość i jakość zabiegów od wysokości dopłat do skierowania. W mediach nie ma dla nich miejsca, w kontaktach z pokoleniem młodych są nieatrakcyjni i konserwatywni. Ich prawo do partycypacji społecznej, do współuczestniczenia nawet w sprawach społeczności lokalnej ograniczane jest zarówno brakiem rozwiązań systemowych, jak i ignorowaniem prostych, ale ważnych kwestii przez władze lokalne, choćby takich jak: brak mechanizmów konsultacji podejmowanych decyzji ze środowiskiem ludzi starych, utrudniony ich udział w wyborach (chorzy i niepełnosprawni nie mogą dotrzeć do lokalnych wyborczych), bariery architektoniczne w domu, poza domem, a nawet w urzędach, przychodniach i szpitalach, niewielkie zainteresowanie organizowaniem różnorodnych form wsparcia i aktywizacji najstarszych (i mniejsze na ten cel środki z budżetu gmin), brak czytelnych i dostępnych kanałów przepływu informacji (w lokalnej prasie, w regionalnych mediach), ograniczony dostęp do internetu (Perek-Białas, Kocór, 2005, s. 59). W konsekwencji ludzie starzy zmuszani są do ustawicznego zawężania swej przestrzeni życiowej, potencjalną aktywność pożytkując na kontakty wewnątrzpokoleniowe lub instytucje kościelne.

Zapotrzebowanie na opiekę i wsparcie w skali jednostkowej narasta równoległe do wieku, a w skali makro — równoległe do wydłużania czasu trwania życia i wielkości populacji. Równie ważnym zatem źródłem wykluczenia społecznego jest dyskryminowanie ludzi starych w dostępie do opieki zdrowotnej, rehabilitacji i leków. Brak profesjonalnej opieki powoduje pogłębianie niesprawności, zniedołężnienie i uzależnienie od osób trzecich. Wzrasta zapotrzebowanie na wsparcie instytucjonalne, środowiskowe, na świadczenia pielęgnacyjne, opiekuńcze i socjalne. Stan zdrowia implikuje samodzielność, codzienne funkcjonowanie, sprawność, możliwości utrzymywania kontaktów z otoczeniem. Deficyty zdrowotne zawsze skutkują deficytami funkcjonalnymi, a przy ograniczonym dostępie do publicznej służby zdrowia — także deficytami materialnymi i społecznymi.

Obywatelstwo unijne daje ludziom w starszym wieku uprawnienia do leczenia, podróżowania i osiedlania się na terenie wszystkich państw Wspólnoty. Ale — jak się okazuje — jest to tylko teoria. Nie tylko nie czują się obywatelami świata i Unii Europejskiej, ale nierzadko nie czują się też pełnoprawnymi obywatelami swojego kraju. Jak wynika z licznych badań, ich świat z reguły ogranicza się do środowiska lokalnego, rodziny i Kościoła (Synak, red., 2002; Trafiałek, 2003; 2006). Nie są entuzjastami globalizacji, podobnie jak i kilka lat wcześniej nie byli zwolennikami integracji z Unią Europejską. Uważają, że pozytywne efekty zachodzących obecnie przemian, wdrażania modelu państwa obywatelskiego odczuwają dopiero ich wnuki, a oni sami, podobnie jak i ich dzieci, skazani są jedynie na ponoszenie wysokich kosztów zarówno transforma-

cji oraz integracji, narażeni na różnorodne formy dyskryminacji, skutkującej poczuciem osamotnienia, alienacji, izolacji i wykluczenia społecznego. Nie rozumieją aksjomatycznego chaosu, ustawicznego wyścigu, rywalizacji, reguł współczesnego świata, nie są w stanie nadażyć ani za postępem technicznym, ani preferencjami życiowymi ludzi młodych. Zdając sobie sprawę z ograniczeń, kontakty z otoczeniem pozadomowym ograniczają do niezbędnego minimum i na skutek lęku przed wszelkimi przejawami agresji, dyskryminacji, upokorzenia — hermetyzują się w obrębie grup rówieśniczych, utrwalając stereotyp senilizmu i konserwatyzmu pokolenia.

Różnorodne formy ograniczania realizacji praw i dyskryminacji nakładają się na siebie, tworząc optymalne warunki trwałego wykluczenia społecznego i specyficznej, niespotykanej wcześniej, „gettyzacji” ludzi starych.

Profilaktyka wykluczenia społecznego w polityce społecznej

Ryzyko wykluczenia, podobnie jak i ubóstwa, stanowi obecnie kluczowy problem polityki społecznej na całym świecie. Nawet w najbogatszym regionie świata, jakim jest Unia Europejska, występuje obecnie wśród 72 mln obywateli. Polska w europejskim rankingu tego zjawiska znajduje się w dolnej części skali. Według GUS, w 2007 roku 4,5 mln obywateli (12% ludności) żyło poniżej progu tzw. minimum egzystencji (*Newsletter*, 2007). Statystyki nie podają wprawdzie, w jakich kategoriach wiekowych mieszczą się najbiedniejsi Polacy, ale zarówno z cyklicznych badań CBOS, jak i corocznie opracowywanej „Diagnozy społecznej” wynika, że problem w głównej mierze dotyczy rodzin wielodzietnych, rolników, rencistów i osób w podeszłym wieku. W grupie najstarszych mieszkańców kraju deprywacja dostępu do dóbr i usług, ograniczająca lub uniemożliwiająca realizację przysługujących praw obywatelskich, diagnozowana jest także w sytuacji pozostawiania we wspólnocie gospodarczej z bezrobotnymi, niepełnosprawnymi, bądź uzależnionymi od alkoholu członkami rodziny. Katalog potencjalnych źródeł wykluczenia przedstawicieli trzeciej generacji jest zatem wyjątkowo obszerny i obejmuje zarówno czynniki środowiskowe, rodzinne, instytucjonalne, jak i wewnętrzne, wynikające z bezradności, niesamodzielności, braku odpowiedniego, tzw. jednostkowego przygotowania do starości.

Najskuteczniejszą, promowaną obecnie w Unii Europejskiej formą profilaktyki wykluczenia społecznego ludzi w starszym wieku jest po-

wszechna internalizacja zasady odpowiedzialności za własną starość. Podstawę stanowi perspektywizm zarówno indywidualny, jak i społeczny, uzewnętrzniany tzw. przezornością życiową, czyli kumulowaniem środków na przyszłość. Dotyczy to zarówno kapitału intelektualnego, społecznego, jak i materialnego: wykształcenia, mobilności, aktywności społecznej, statusu społecznego, sieci interakcji społecznych, więzi z rodziną i środowiskiem lokalnym, indywidualnego zabezpieczenia finansowego, odpowiednich warunków mieszkaniowych.

Dla osób zdolnych do przewidywania różnorodnych ograniczeń związanych z wiekiem i odpowiednio do ich przygotowanych, ryzyko wykluczenia społecznego po przekroczeniu progu wieku emerytalnego jest minimalne. Współczesny emeryt, pozbawiony wielu ról społecznych związanych z wykonywanym wcześniej zawodem, zarówno w rodzinie, jak i środowisku lokalnym, ma do wyboru wiele ofert służących podtrzymaniu aktywności. Jedne role traci, ale inne zyskuje. Zyskuje je jednak, pod warunkiem że naprawdę chce z nich skorzystać, że do nowej formuły społecznego funkcjonowania jest odpowiednio przygotowany: psychicznie, fizycznie i materialnie. Coraz lepsze przygotowanie do starości kolejnych pokoleń musi iść w parze z wydłużającą się średnią trwania życia. I tu pojawia się ogromna przestrzeń do zagospodarowania — edukacja ustawiczna, edukacja o starości i do starości, reintegracja społeczna, utrwalanie więzi społecznych, promocja spójności. Skuteczność wszelkich działań wymagać też będzie rozwiązań systemowych, podejmowanych na płaszczyźnie ustaleń międzyresortowych, zarówno w ramach krajowej, regionalnej polityki społecznej, jak i polityki rodzinnej i ludnościowej, polityki mieszkaniowej, ochrony zdrowia i zabezpieczenia społecznego, polityki rynku pracy, edukacji i zapobiegania podstawowym kwestiom społecznym.

Ludzie starzy jako kapitał ludzki w *Narodowej Strategii Spójności* na lata 2007—2013

Kapitał to wartość, analizowana głównie w kategoriach ekonomicznych, ale współcześnie odnoszona też do czynnika ludzkiego, występująca w ujęciach normatywnych, aksjologicznych, funkcjonalnych, strukturalnych i operacyjnych. Jako niezwykle pojemna kategoria pojęciowa, kapitał odnoszony jest do różnych obszarów życia społecznego. W opracowaniach przedmiotowych analizowany jest jako: kapitał ekonomiczny

(ogół środków materialnych), kapitał społeczny (stosunki społeczne, sieci, więzi, interakcje, w jakich uczestniczą jednostki), kapitał kulturowy (język, wiedza, rozwijanie zdolności, umiejętności), symboliczny (zdolności do posługiwania się symbolami w celu tworzenia ideologicznych uzasadnień) i jako kapitał ludzki.

Kapitał ludzki (*Human capital*) stanowi integralny element kapitału społecznego. Wyznacza wszechstronny rozwój społeczeństwa: społeczny, kulturowy, informacyjny, gospodarczy. Skumulowany jest w aktywności, wykształceniu, wiedzy obywateli, a proces jego gromadzenia towarzyszy wszystkim fazom życia. Najwyższy jego potencjał występuje w wieku dojrzałym i starszym.

Od wartości skumulowanej w kapitale społecznym (kapitał ludzki, wykształcenie, sprawność, aktywność, zdolność do tworzenia dóbr) zależą kierunki i koszty przechodzenia na kolejne etapy rozwoju społecznego. Od optymalnego wykorzystania zasobów kapitałowych państwa zależy skuteczność działań modernizacyjnych i szeroko rozumiany rozwój gospodarczy. Ponieważ jednak kapitał ludzki kojarzony jest głównie z organizacją przedsiębiorstw, efektywnością pracy i restrukturyzacją, podstawowe umocowanie znajduje w analizach ekonomicznych. Jego społeczny wymiar rzadko skupia uwagę analityków rynku, socjologów, polityków społecznych. Przestrzeń tę należy obecnie traktować jako teren poszukiwań potencjału ludzkiego, w ogromnej mierze wyznaczającego skuteczność przemian systemowych.

Ludzie starzy są częścią tego kapitału społecznego, ale w dobie polskiej transformacji stali się kapitałem ludzkim niewykorzystanym. O pomijaniu tej grupy społecznej w strategiach optymalnego wykorzystania kapitału społecznego świadczy fakt, że w *Sektorowym Programie Operacyjnym Rozwój Zasobów Ludzkich*, opracowanym przez MGPIPS na lata 2004—2006, ludzie starzy w ogóle nie zostali uwzględnieni. Pominęto ich nawet w opracowywaniu priorytetów w zakresie integracji zawodowej i społecznej. W materiale wiele miejsca natomiast poświęcono osobom niepełnosprawnym, ich aktywizacji, formom wsparcia, optymalnego wykorzystania funduszy PFRON. Nie wszyscy przedstawiciele trzeciej generacji są niepełnosprawni, nie są też zagrożeni dysfunkcyjnością, a między wierszami programu można wyczytać, że ujmowani są w statystykach jako potencjalni klienci pomocy społecznej i osoby zagrożone wykluczeniem społecznym ze względu na niepełnosprawność i ryzyko bezradności w prowadzeniu gospodarstwa domowego (*Sektorowy Program*, 2003, s. 34; *Narodowy Plan Rozwoju*, 2003).

Zainteresowanie problemami gwarancji praw obywatelskich i społecznych ludzi starych w Polsce wyraźnie wzrosło po wstąpieniu kraju w struktury europejskie. Członkostwo unijne obliuguje do respektowa-

nia założeń *Europejskiego Modelu Społecznego* zawartego w *Strategii lizbońskiej*. Spójność społeczna, zarówno w dokumentach Rady Europy, jak i w Strategiach Polityki Społecznej Komisji Europejskiej z lat 2000 i 2005 traktowana jest priorytetowo, a wśród podstawowych założeń, wyznaczających kierunki sfery zadaniowej, wymieniane są takie jak:

1. Odpowiedzialność państwa za poziom i jakość życia obywateli wyrażająca się m.in. w aktywnym przeciwdziałaniu rosnącemu ubóstwu i nadmiernemu rozwarstwieniu społecznemu.

2. Uznanie znaczenia mocnych i trwałych więzi rodzinnych i społecznych za jeden z istotnych czynników zapobiegających powstawaniu problemów społecznych i gospodarczych.

3. Uwzględnianie trendów demograficznych w planowaniu polityki społecznej, a szczególnie takich zjawisk jak zmieniająca się struktura wiekowa społeczeństwa, zmiany wzorów życia rodzinnego oraz migracje (*Strategia*, 2005).

Konieczność respektowania rekomendacji europejskich w narodowej strategii polityki społecznej implikowana jest międzynarodowymi zobowiązaniami, ale w głównej mierze generują ją dwa czynniki:

1. Narastanie problemów związanych ze wzrostem liczebności grupy świadczeniobiorców rent i emerytur (potrzeba zmian w systemie zabezpieczenia społecznego i zastępowania repartycyjnego systemu emerytalnego systemem kapitałowym).

2. Precyzyjne kryteria dostępu do środków z europejskich funduszy pomocowych (współfinansowanie projektów z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego — EFRR, Europejskiego Funduszu Społecznego — EFS i Funduszu Spójności — FS wymusza na wnioskodawcach respektowanie unijnych priorytetów).

Narodowa Strategia Spójności (NSS) to dokument zawierający priorytety wykorzystania oraz system wdrażania funduszy unijnych, dostępnych dla Polski w latach 2007—2013. Cel strategiczny określono w nim jako „tworzenie warunków dla wzrostu konkurencyjności gospodarki polskiej opartej na wiedzy i przedsiębiorczości, zapewniającej wzrost zatrudnienia oraz wzrost poziomu spójności społecznej, gospodarczej i przestrzennej Polski w ramach Unii Europejskiej i wewnątrz kraju” (*Program Operacyjny*, 2006, s. 1). Przyjęto, że NSS realizowana będzie przy pomocy Programów Operacyjnych (PO — zarządzane przez Ministerstwo Rozwoju Regionalnego) oraz Regionalnych Programów Operacyjnych (RPO — zarządzane przez samorządy regionów — województw), zakładając realizację 6 PO i 16 RPO. Koszt ich realizacji oszacowano na kwotę 85,6 mld euro (w tym 59,5 mld euro, czyli 69,5% ze środków unijnych). Kwestiom optymalnego wykorzystania zasobów ludzkich i profilaktyki wykluczenia społecznego ludzi starych najwięcej miejsca poświęcono w PO *Kapitał*

ludzki. Koszt wdrażania przyjętych w nim założeń określono na kwotę 8,1 mld euro, czyli 13,7% ogółu środków przewidzianych na realizację NSS (*Program Operacyjny*, 2006, s. 1–17).

Program, opracowany w Ministerstwie Rozwoju Regionalnego, obejmuje 10 priorytetów, równolegle realizowanych na szczeblu centralnym i regionalnym. Najważniejsze z nich to: zatrudnienie i integracja społeczna, rozwój zasobów ludzkich, dobre państwo, profilaktyka, promocja i poprawa zdrowia społeczeństwa (realizacja na poziomie centralnym) oraz: aktywizacja obszarów wiejskich, rynek pracy otwarty dla wszystkich, promocja integracji społecznej (realizacja na poziomie regionów). Za potencjalne źródła wykluczenia społecznego w dokumencie uznano: czynniki strukturalne (warunki ekonomiczne, procesy społeczne i demograficzne) oraz czynniki społeczne (brak lub utrudnione możliwości zaspokajania potrzeb życiowych w wyniku wadliwego działania instytucji odpowiedzialnych za ich realizację) — do grup ryzyka zaliczając jednak głównie osoby niepełnosprawne (5,5 mln Polaków), bez precyzyjnego wyodrębnienia populacji ludzi starych. Wśród wielu celów przyjętych priorytetów nie ma przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu ludzi starych, ale szczegółowa analiza założeń upoważnia do stwierdzenia, że ich realizacja służyć będzie ograniczaniu zjawiska poprzez:

- podnoszenie jakości i dostępu do usług i promocję integracji społecznej

(*Priorytet I — Zatrudnienie i integracja społeczna*);

rozwój systemu i modelu kształcenia przez całe życie oraz diagnozowanie barier utrudniających dostęp do edukacji poszczególnych grup społecznych

(*Priorytet III — Wysoka jakość oświaty*);

- poprawę dostępu do zatrudnienia, wspieranie aktywności w regionie, realizację działań na rzecz aktywnej integracji osób zagrożonych wykluczeniem społecznym oraz wspieranie wolontariatu

(*Priorytet VII — Rynek pracy dla wszystkich oraz promocja integracji społecznej*);

- upowszechnianie kształcenia ustawicznego, usługi doradcze, wsparcie dla placówek prowadzących kształcenie ustawiczne

(*Priorytet IX — Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach*)⁴.

⁴ Ostateczna wersja dokumentu *Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013*, przyjęta przez Radę Ministrów RP 29.11.2006 roku, w wielu sformułowaniach różni się od *Projektu NSS PO Kapitał Ludzki*, przyjętego przez Radę Ministrów 31.05.2006 roku, ale założenia są podobne. Por. *Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowa Strategia Spójności* (maj 2006), Warszawa; *Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013* (listopad 2006), Warszawa.

Podsumowanie

Problematyka przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu poprzez promocję spójności skupia uwagę przedstawicieli nauki, polityków, pracowników służb społecznych, władz samorządowych, gremiów międzynarodowych. Owocuje to licznymi publikacjami przedmiotowymi, inspirowane do podejmowania coraz to nowych inicjatyw zarówno na szczeblu Unii Europejskiej, jak i w narodowej polityce społecznej, w polityce regionalnej i lokalnej. Nadal jednak brakuje upowszechniania i odpowiedniej ekspozycji podstawowej zależności: skuteczność zapobiegania wykluczeniu społecznemu w głównej mierze zależy nie tyle od programów, strategii międzynarodowych i ustaleń podejmowanych na najwyższych szczeblach władzy, ile od mobilności, uspołecznienia, wrażliwości i odpowiedzialności władz lokalnych, organizacji pozarządowych, społeczności lokalnych i od samych zainteresowanych. Ważna jest polityka mikroregionów, zróżnicowana i adekwatna do zjawisk niosących ryzyko wykluczenia w środowisku lokalnym, które w obecnej rzeczywistości występuje zarówno wśród ludzi starych, jak i bezrobotnych, niepełnosprawnych, w rodzinach wielodzietnych, dotkniętych uzależnieniami, dysfunkcjami. Spójność powinna być interpretowana jako potrzeba jednakowego angażowania w rozwiązywanie problemów całych społeczności lokalnych i wszystkich podmiotów polityki społecznej, dysponujących instrumentami wprowadzania niezbędnych zmian. A te zmiany, potencjalne źródła eliminacji ryzyka wykluczenia w starości to także: mentalność obywateli, wiedza gerontologiczna, poziom profesjonalizmu pracowników socjalnych i służb społecznych w diagnozowaniu potrzeb mieszkańców, w organizowaniu kompensacji, wsparcia, w podejmowaniu interwencji, pomocy, opieki, w inicjowaniu samopomocy środowiskowej.

W poprawnie funkcjonującej gospodarce rynkowej interwencjonizm socjalny państwa ograniczony jest do niezbędnego minimum, a jakość życia obywateli w każdej fazie życia w głównej mierze zależy od nich samych. Inwestowanie w zdrowie, w edukację, ubezpieczenia, w rodzinę, w siebie — jest zatem najskuteczniejszą formą zabezpieczenia przed marginalizacją po odejściu od aktywności zawodowej. Równie ważne zatem jak założenia zawarte w *Narodowej Strategii Spójności 2007—2013* jest powszechne wdrażanie nowych reguł godnego życia w społeczeństwie obywatelskim: samoodpowiedzialności, samokreacji, przezorności, inwestowania w przyszłość oraz integracji społecznej, solidaryzmu społecznego, optymalnej aktywizacji i integracji, spójności wewnętrznej środowisk lokalnych.

Pełna spójność, wyrażana zniesieniem nierówności dochodowych, zupełną likwidacją polaryzacji ekonomicznej społeczeństw i poszczególnych grup społecznych w warunkach gospodarki rynkowej jest niemożliwa, ale dążenie do jej optymalizacji, udoskonalania jest miarą kultury i obywatelskości współczesnych społeczeństw, podobnie jak pielęgnowanie idei demokracji. Warto zatem na zakończenie przytoczyć cytaty z obszernej, ale niezwykle realnej definicji spójności społecznej, zawartej w zrewidowanej *Strategii Społecznej* z 2004 roku: „spójność społeczna polega nie tylko na zwalczaniu wykluczenia społecznego i ubóstwa [...] chodzi tu również o tworzenie solidarności w społeczeństwie, tak aby zminimalizować wykluczenie [...]. Społeczeństwo spójne to wspólnota wolnych, wspierających się nawzajem ludzi, którzy dążą do tych wspólnych celów metodami demokratycznymi [...]. Nie istnieje społeczeństwo całkowicie spójne, spójność to ideał, do którego trzeba dążyć, a nie cel, który można w pełni osiągnąć [...] trzeba ją stale pielęgnować, ulepszać i dostosowywać” (*Nowa Strategia*, 2004, s. 3).

Bibliografia

- Białecki I., Czepulis-Rutkowska Z., Sztanderska U., Wóycicka I., 2003: *Biała Księga 2003. Cz. 6: Nowy model społeczny*. Gdańsk—Warszawa.
- Draft Joint Report on Social Inclusion (2001), Part. I: *The European Union, Including Executive Summary*. Cyt. za: Warzywoda-Kruszyńska W., Grotowska-Leder J., Krzyszkowski J., 2003: *Lokalna polityka wobec biedy. Bieda poza granicami wielkiego miasta*. Łódź.
- Frąckiewicz L., 2004: *Demograficzne i społeczne uwarunkowania zmniejszającej się diety*. „Polityka Społeczna”, nr 9 (366).
- Frąckiewicz L., 2005: *Wykluczenie społeczne w skali makro i mikroregionalnej*. W: *Wykluczenie społeczne*. Red. L. Frąckiewicz. Katowice.
- Frąckiewicz L., 2006: *Wykluczenie i spójność społeczna wobec procesu starzenia się ludności*. W: *Zostawić ślad na ziemi*. Red. M. Halicka, J. Halicki. Białystok.
- Grudniewicz A., 2001: *Emerytów portret własny*. [Komunikat z badań CBOS nr 6/13/01].
- Muras M., 2005: *Pojęcie wykluczenia społecznego*. W: *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. Czapiński, T. Panek. Warszawa.
- Narodowy Plan Rozwoju, 2003. Warszawa.
- Nowa Strategia na rzecz Spójności Społecznej* (2004), Strasburg.
- Pankowski K., 1999: *Polacy o starości*. [Komunikat z badań CBOS nr 1/14/99].
- Perek-Białas J., Kocór M., 2005: *Partycypacja społeczna. W: Stop dyskryminacji ze względu na wiek*. Red. B. Tokarz. Warszawa.
- Program Operacyjny Kapitał Ludzki*. W: *Narodowa Strategia Spójności 2007—2013* (31 maja 2006). Warszawa.
- Program Operacyjny Kapitał Ludzki*. W: *Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007—2013* (29 listopada 2006). Warszawa.

Rocznik Statystyczny RP, 2006. Warszawa.

Rzecznik Praw Obywatelskich, 2007: *Newsletter*. 8.10.

Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich MGPiPS, 2003. Warszawa.

Strategia Polityki Społecznej na lata 2007—2013 (2005). [Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 13 września 2005]. Warszawa.

Synak B., red., 2002: *Polska starość*. Gdańsk.

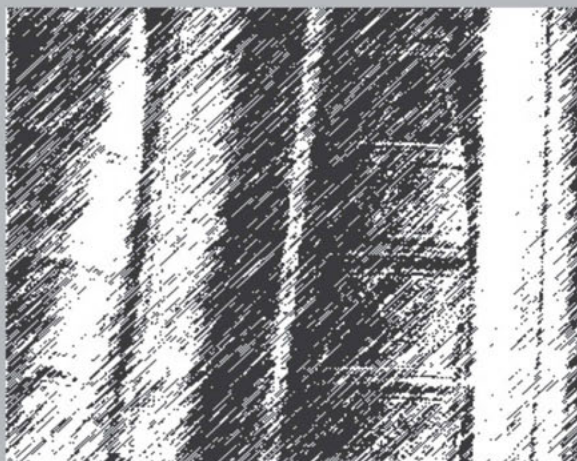
Trafiałek E., 2003: *Polska starość w dobie przemian*. Katowice.

Trafiałek E., 2006: *Wykluczenie społeczne ludzi starych. Źródła, skutki i perspektywy na przyszłość*. W: *Starość i starzenie się jako doświadczenie jednostek i zbiorowości ludzkich*. Red. J.T. Kowaleski, P. Szukalski. Łódź.

Trafiałek E., 2007: *Edukacja gerontologiczna a upodmiotowienie człowieka starego*. W: *W obliczu starości*. Red. L. Frackiewicz. Katowice.

Wciórka B., 2000: *Polacy wobec ludzi starych i własnej starości*. [Komunikat z badań CBOS nr 172/00].

Zrałek M., 2004: *Niepełnosprawność osób starszych*. W: *Nasze starzejące się społeczeństwo. Nadzieje i zagrożenia*. Red. J.T. Kowaleski, P. Szukalski. Łódź.



JERZY HALICKI

Edukacja w starości jako działanie poprawiające jakość życia seniorów

Education of the elderly as a way of improving their quality of life

Abstract: In developed societies we observe progressively longer life span. Alongside with this phenomenon the question of the quality of such a prolonged life becomes an issue. The aim of this article is to indicate the needs of the elderly and the challenges which such needs place before education. Thus the article discusses S. Timmermann's typology of educational activities based on H. McClusky's concept of needs. Further on also proposals of evaluating the quality of life of the elderly are presented, based on biographical research.

Key words: old age, education, quality of life.

Wstęp

W II połowie XX wieku, kiedy osiąganie i przekraczanie 80. roku życia staje się udziałem coraz większej liczby osób, ważna stała się jakość życia w starości. Dawne hasło gerontologów brzmiące „dodać lat do życia” zamieniono na nowe „dodać życia do lat”. O jakości życia mówi się współcześnie bardzo dużo. Używana jest często jako słowo klucz w wielu dziedzinach — od medycyny po politykę. Jakość często przeciwstawia się ilości („nieważne jest ile, lecz jak”). Jakość życia należy również do wiodących konstrukcji stosowanych w badaniach społecznych, w tym również gerontologicznych. Filozofowie od setek lat próbowali określić komponenty jakości życia. Próby zdefiniowania koncepcji związanych ze szczęśliwością, dobrym samopoczuciem, „dobrym życiem” i jakością życia uczyniły niemało zamieszania i stały się przedmiotem badań wielu dyscyplin. Usiłowania te sięgają daleko w przeszłość do wczesnej filozofii greckiej. Dostrzegane komponenty jakości życia zmieniały się w zależności od szkoły myślenia. Czasami były określane w relacji do oczekiwań i porównywane z innymi. W innym miejscu definiowano je w kategoriach wartości utraconych, rzadziej akcentując wartości posiadane. Arystoteles uważał, że ludzki odbiór szczęścia zmienia się w zależności od sytuacji. Kiedy ktoś zachoruje, to szczęściem jest zdrowie, a kiedy czuje się mocny, to najczęściej uszczęśliwiają go pieniądze (Liddle, McKenna, 2000).

Wzrastająca liczba ludzi starszych z wyższymi niż dawniej oczekiwaniami „dobrego życia” w społeczeństwie oraz działania polityczne zmierzające ku redukcji wydatków publicznych prowadzą do coraz większego zainteresowania mierzeniem o jakości życia ludzi starszych. Polityka społeczna koncentruje się na utrzymaniu zdolności seniorów w zakresie mobilności, niezależności, aktywnego wkładu do funkcjonowania społeczeństwa i efektywną odpowiedzią na wyzwania wobec ludzi w starszym wieku — w konsekwencji dodawaniem jakości życia do lat. Wskazuje to na odejście od poprzedniego modelu wieku starszego, z akcentowaną chorobą i niesprawnością ku pozytywnemu spojrzeniu na starość będącą naturalną składową przestrzeni całego życia. Zmiany te powodują zainteresowanie pomysłem starzeniem się, widzianym z wielowymiarowej perspektywy i mającym na uwadze utrzymanie kontroli nad własnym życiem, kompetencji poznawczych i możliwości adaptacyjnych. Krótko mówiąc, dąży się do tego, aby utrzymać niezależność ludzi starszych tak długo, jak to tylko możliwe.

Niezależność jest tu rozumiana dwojako. Po pierwsze, jako samodzielne funkcjonowanie w sensie fizycznym. Brak zapotrzebowania na pomoc przy wykonywaniu codziennych czynności i opiekę pielęgnacyjną. Tego

rodzaju zależności osoby starsze obawiają się najbardziej. Jednak nawet człowiek w pełni sprawny fizycznie i psychicznie może stać się zależny ze względu na nieporadność w funkcjonowaniu społecznym. W życiu codziennym stosuje się obecnie coraz więcej rozwiązań technicznych, które sprawiają trudność osobom starszym. Nie ułatwia też życia seniorom natłok rozmaitych informacji, z których muszą oni wybrać te, które są najistotniejsze z ich punktu widzenia. Często muszą szukać potrzebnych sobie informacji. I wówczas powstaje problem: „jak to zrobić”. To bardzo utrudnia codzienne życie. Niemożliwa jest zmiana rzeczywistości, cofnięcie jej o parę dekad po to, aby osoby starsze czuły się pewniej, bezpieczniej. Konieczne jest więc zmienianie samego siebie, swojej wiedzy, umiejętności i postaw. A więc dalsza edukacja.

Potrzeby człowieka starego a edukacja

W połowie lat 80. S. Timmermann (1985) wyróżniła cztery typy edukacji służące zdobyciu samodzielności:

1. Zdobywanie wiedzy i umiejętności służących utrzymywaniu podstaw ekonomicznych.
2. Nabywanie praktycznych umiejętności, które potrzebne są do dalszego życia.
3. Nabywanie umiejętności działania na rzecz innych.
4. Nauka, której celem jest osiągnięcie pełni człowieczeństwa, czyli ogólny rozwój.

W pierwszym przypadku chodzi o ludzi starszych, zainteresowanych uzupełnieniem swoich dochodów. Edukacja może im pomóc w skutecznym pokierowaniu swoim życiem, jak również w nabywaniu odpowiednich technik poszukiwania pracy. W grę wchodzi też uzyskanie nowych, pożądanых na rynku pracy umiejętności, udoskonalanie starych oraz wykorzystywanie nowych możliwości zarabiania pieniędzy.

Drugi typ edukacji polega na tym, że wiele osób pragnie zdobyć umiejętności, które pozwolą na przezwyciężenie codziennych problemów związanych ze zdrowiem, z finanseem czy odżywianiem. Potrzeby mogą zmieniać się wraz z wiekiem oraz zależeć od dochodów. Edukacja może dać podstawy, takie jak umiejętność czytania i pisanie czy też znajomość działań z zakresu prewencji zdrowotnej. Umożliwia zatem przejęcie inicjatywy w rozwiązywaniu własnych problemów, podejmowanie decyzji i dopasowywanie się do zmian życiowych.

Trzeci typ edukacji akcentuje ważną rolę, jaką odgrywają ludzie starsi w swoich społecznościach, pokazując nie tylko zdolność do uczenia się, lecz również ucząc innych. Edukacja w zakresie udziału w życiu społecznym daje ludziom starszym możliwość nabycia umiejętności, które mogą być użyteczne w pomaganiu innym. Patrząc szerzej, trzeba stwierdzić, że zdobywanie tych umiejętności daje ludziom starszym siłę do pracy na rzecz społeczności. Chodzi tu o pomoc w rozwiązywaniu problemów społecznych i ekonomicznych oraz uwrażliwienie rozmaitych instytucji na te problemy.

Punkt czwarty uwypukla rolę indywidualnej nauki. Pomaga ona bowiem ludziom starszym uczynić z późnych lat zwieńczenie całego życia, tym niemniej owoc takiej nauki ma również praktyczne konsekwencje. Edukacja uwalnia ludzi starszych od stereotypów, które ograniczają ich spojrzenie na to, czego mogą dokonać. Dzięki niej zdolni są do wyrażania wartości oraz są lepiej przygotowani do realizacji trzech pierwszych punktów za prezentowanej klasyfikacji.

Zaproponowana przez S. Timmermann klasyfikacja typów edukacji wykazuje wiele podobieństw z tezami zawartymi w pracach H. McClusky'ego, szczególnie z opracowaną przez niego teorią potrzeb. I tak, H. McClusky (1971) stworzył koncepcję edukacji do starości ze zwróceniem uwagi na hierarchię potrzeb ludzi starszych, w której na różnych płaszczyznach potrzeb wskazał na wzajemne stosunki między zewnętrznymi wymaganiami i osobistymi zasobami. Proponuje też katalog zadań dla kształcenia w starości w celu zmniejszenia negatywnych relacji między wymaganiami a zasobami. Przy czym dąży się każdorazowo zarówno do zmniejszenia momentów obciążenia, jak również podniesienia odporności na obciążenia, a zatem do pozytywnych relacji między obiema kategoriami, która rozstrzyga o tym, czy stary człowiek jest w stanie utrzymać własną autonomię.

Przyjrzyjmy się najpierw „teorii rezerwy”. McClusky (1963) szukał wytłumaczenia przyczyn przyływu i odpływu uczestników zajęć. Jest to zauważalne w wypadku edukacji dorosłych, szczególnie zaś w zakresie alfabetyzacji osób dorosłych. Aby opisać płynną naturę partycypacji, użył on stosunkowo prostej formuły: siła podzielona przez obciążenie równa się rezerwa. Obciążenie odnosi się do wewnętrznych i zewnętrznych czynników, które wpływają na to, jak wiele czasu i wysiłku mogą poświęcić dorośli uczeniu się. Czynniki wewnętrzne to koncepcja samego siebie, cele i osobiste oczekiwania. Czynniki zewnętrzne zawierają rolę uczącego się i odpowiedzialność w codziennym życiu za rodzinę, pracę zarobkową i społeczność.

Siła (moc), podobnie jak obciążenie, składa się z dwóch czynników — wewnętrznego i zewnętrznego, które odnoszą się do rozmiaru zasob-

bów pozostających do dyspozycji ucznia w procesie uczenia się. Zasoby wewnętrzne zawierają wymiar fizyczny (zdrowie, wytrwałość), wymiar psychiczno-emocjonalny (typ osobowości, umiejętności organizacyjne, kompetencje interpersonalne), wymiar poznawczy (sprawność: myślenia, wnioskowania, rozwiązywania problemów), posiadane sprawności oraz wiedzę (co jednostki wiedzą, zanim wejdą w środowisko uczących się). Czynniki zewnętrzne zawierają status społeczno-ekonomiczny uczącego się (finanse, status społeczny, wsparcie ze strony rodziny, siła i wpływ).

Rezerwa odnosi się do ogólnych zasobów, które osoba dorosła ma do dyspozycji, aby uczestniczyć w uczeniu się.

Teorię rezerwy powiązał następnie H. McClusky (1971) z opracowanym przez siebie katalogiem potrzeb związanych ze starzeniem się. Wyróżnia on pięć rodzajów potrzeb:

1. Potrzeby radzenia sobie zawierają minimalny poziom umiejętności czytania i pisanie oraz samowystarczalność. Jeśli nie występuje nadwyżka siły (mocy), wyższe potrzeby są nieobecne.

2. Potrzeby wyrażania zakładają działania będące celem samym w sobie. Zazwyczaj każda osoba potrzebuje czasu na aktywność związaną z wyrażaniem samego siebie.

3. Potrzeby przyczyniania się do czegoś — to altruistyczne pragnienie służenia innym. Nadwyżka rezerwy wykorzystywana jest tu na działania nie związane z własnymi potrzebami (własnym „ja”) lub potrzebami radzenia sobie.

4. Potrzeby wpływania na coś to chęć opanowania umiejętności politycznych i dążenie do mądrości. W tym wypadku nadwyżka siły (mocy) i zasobów może prowadzić do udoskonalenia odnośnych umiejętności.

5. Potrzeba transcendencji to wyrastanie ponad związane z wiekiem ograniczenia, uczenie się zachowania równowagi między siłą (mocą) i obciążeniem.

Stworzona przez H. McClusky'ego hierarchia potrzeb dostarcza profesjonalnej wiedzy o potrzebach osób starszych, co umożliwia lepsze kierowanie praktyką edukacyjną. Umożliwia nam też, w połączeniu z koncepcją S. Timmermann, stworzenie narzędzia do oceny konkretnych programów z punktu widzenia ich wkładu w promocję aktywności społecznej wśród ludzi starszych.

Programy edukacyjne będące wypadkową potrzeb (określanych przez ekspertów, czego przykładem jest propozycja H. McClusky'ego) oczekiwań (określanych przez uczestników) i możliwości organizacyjnych mówią nam o preferencjach istniejących w danej placówce. Klasyfikacja proponowana przez S. Timmermann może, jak już wspomniano, służyć jako narzędzie do oceny programów proponowanych przez placówki edukacji seniorów. Punktem odniesienia tej oceny jest założenie, że edukacja ma

służyć utrzymaniu lub zdobyciu samodzielności. Można przyjąć trzystopniowy zakres oceny danej placówki bądź systemu edukacyjnego zależnie od stopnia osiągniętej świadomości: stopień podstawowy, stopień odpowiedzialności za siebie i stopień odpowiedzialności za innych.

W przyjętym podziale stopień podstawowy odpowiada pierwszemu rodzajowi edukacji. Program, który pomaga w zabezpieczeniu materialnym egzystencji realizuje warunek *sine qua non* niezależności.

U podstaw stopnia odpowiedzialności za samego siebie leży fakt, że sprawy podstawowe są już rozwiązane. Pozostają codzienne, zmuszające do stałych zmagani problemy, takie jak zdrowie, mieszkanie etc. Odpowiada to drugiej płaszczyźnie zastosowanej klasyfikacji.

Stopień odpowiedzialności za innych oznacza, że myślenie jednostki kieruje się w stronę społeczeństwa. Jest ona na tyle niezależna i odpowiedzialna, iż odpowiedzialność za siebie rozszerza się na odpowiedzialność za innych. Następuje to dopiero w trzecim etapie, w myśl zasady św. Tomasza, iż nie można dać tego, czego się samemu nie posiada. Stopień ten odpowiada trzeciej płaszczyźnie zaproponowanego podziału.

Wprowadzić jeszcze należy czwartą pozycję w zakres skali ocen, mianowicie poszerzanie możliwości. Jest ona związana z całym kompleksem programowym niemającym bezpośrednio użytecznego celu. Daje ona ogólną wiedzę, która może być użyta przy dążeniu do niezależności bądź jej umacnianiu np. przez zwiększanie wiary we własne siły. Pozycja ta nie stanowi kolejnego stopnia w podanej wyżej skali. Powinna być usytuowana niezależnie, na każdym poziomie edukacji (Halicki, 2000).

Rezultaty badań zmierzać będą do oceny, na ile człowiek starszy postrzegany jest jako mniej lub bardziej aktywny uczestnik grupy seniorów, na ile zaś jako jednostka chcąca uczestniczyć w życiu całego społeczeństwa.

Tego typu badanie dostarcza nam konkretnej wiedzy mogącej służyć do tworzenia jak najlepszych propozycji programowych służących nie tylko seniorom, ale także odpowiadających wyzwaniom współczesności. Samodzielność w starości czy też szerzej: niezależność jest tym, czego oczekują zarówno osoby starsze, jak i społeczeństwo. Jest to więc jedno z zasadniczych kryteriów służących mierzeniu skuteczności programów edukacyjnych oraz jakości życia w starości.

Widać więc wyraźnie, że działania edukacyjne wśród osób starszych są jednym z ważniejszych elementów poprawy jakości ich życia. Trzeba jednak powiedzieć otwarcie, że aktywność edukacyjna charakteryzuje tylko pewną niewielką część polskich seniorów, najczęściej tych, którzy posiadają co najmniej średnie wykształcenie, czyli elitę. A zatem działamy w kierunku poprawy jakości życia tej części naszego społeczeństwa, której poziom życia, a więc i w pewnym sensie jej jakość, oceniana jest

przez przeciętnego obserwatora i tak wyżej niż w przypadku olbrzymiej grupy ludzi starszych, gorzej wykształconych. Zanim przejdziemy jednak do pomysłu, w jaki sposób można mierzyć jakość życia, kontynuując rozpoczęte na wstępie rozważania, zastanówmy się, co ta kategoria oznacza.

Jakość życia w starości

Chociaż współcześnie przy wielości podejść badawczych nie można spotkać wiążących wypowiedzi dotyczących definicji i miary jakości życia, istnieje jednak zgoda, że konstrukcja jakości życia obejmuje zarówno subiektywne postrzeganie swojego położenia, jak i obiektywne potencjały, zasoby, bariery i deficyty. Teoretycznie można więc uczestniczyć w ciekawych i dobrze zorganizowanych zajęciach w poprawnie funkcjonującej placówce, a mimo to nie być z nich zadowolonym i uważać, że nie wnoszą one do życia niczego ciekawego ani pożytecznego.

Definicją, która zawierała wszystkie wspomniane wyżej obszary, jednak z zaakcentowaniem subiektywnego wymiaru oceny, jest propozycja przedłożona przez Światową Organizację Zdrowia, według której jakość życia jest definiowana jako osobista percepcja własnej pozycji życiowej w kontekście kultury i systemów wartości, w których jednostka żyje i w relacji do jej celów, oczekiwań, standardów i obaw (WHOQOL Group 1995). Podkreśla się tu szerokie ujęcie jakości życia, na którą wpływ mają zdrowie, stan psychiczny, poziom niezależności, relacje społeczne i środowiskowe.

Jakość życia jest więc wielowymiarową oceną dokonywaną za pomocą kryteriów wewnętrznych danej osoby i kryteriów społeczno-normatywnych systemu osoba — środowisko. Nie jest więc ona jednolitym wymiarem, a raczej zbiorem wielkości. Nie jest też atrybutem ani osoby, ani środowiska, ale systemu osoba — środowisko (Lawton, 1979).

Subiektywne i obiektywne komponenty jakości życia można określić jakością osoby i jakością społeczeństwa albo jakością bycia człowiekiem i jakością warunków do życia. Jednak przy braku wystandaryzowanych narzędzi nawet komponenty „obiektywne” nabierają subiektywnego zabarwienia. Taką właśnie subiektywnie zabarwioną analizę jakości życia proponuje R. Veenhoven (2000). Stosuje on, z jednej strony, dychotomię złożoną z dwóch kategorii określanych mianem szans życiowych i rezultatów życiowych, z drugiej zaś — dychotomię jakości zewnętrznych

i jakości wewnętrznych. Kombinacja tych dwóch dychotomii tworzy schemat o czterech polach. Rozróżnienie między szansami i rezultatami jest prezentowana pionowo, a różnica między jakościami zewnętrznymi i wewnętrznymi poziomo:

Dychotomia	Jakości zewnętrzne	Jakości wewnętrzne
Szanse (okazje życiowe)	Odpowiednie do życia środowisko	Zdolności do życia danej osoby
Rezultaty życia	Wykorzystanie życia (pożytek z życia)	Ocena życia

Źródło: Veenhoven, 2000, s. 6.

Mamy tu dwa warianty potencjalnych jakości życia.

1. Odpowiednie do życia środowisko, czyli dobre warunki do życia albo jakość zamieszkiwania (warunki ekologiczne, społeczne, ekonomiczne, kulturalne itd.).

2. Zdolności do życia danej osoby, czyli w jakim stopniu jesteśmy wyekwipowani do zmagania się z problemami życiowymi (zdrowie fizyczne, zdrowie psychiczne, wiedza, umiejętności, style życia itp.).

Dolna część schematu prezentuje jakości życia od strony jego rezultatów. Zewnętrzna wartość życia jest określana jako użyteczność życia. Wewnętrzne jego wartościowanie jest nazwane oceną życia.

1. Użyteczność życia. Życie zasługujące na miano użytecznego musi być dobre dla innych, a nie tylko dla osoby przeżywającej. Przesądza to o istnieniu jakichś wyższych wartości (pożytek zewnętrzny z życia: wychowanie dzieci, troska o przyjaciół, praca dla społeczeństwa, bycie dobrym obywatelem, wykazywanie się inwencją, doskonalenie się moralne, itp.).

2. Ocena życia. Jest to jakość w oczach postrzegającego, czyli subiektywna ocena życia. Zwykle sprowadza się to do takich terminów jak „subiektywne dobre samopoczucie”, „satysfakcja życiowa” i „szczęście” w ograniczonym znaczeniu tego słowa. Życie ma tym więcej z tej jakości, im więcej i dłużej się nim cieszymy (ocena aspektów życia: np. satysfakcja z pracy, dominujący nastrój: depresja, znudzenie, przyjemność; ogólna ocena afektywna itp.).

Ten schemat oceny jakości życia oparty na szansach i rezultatach może być z powodzeniem zastosowany w analizach biograficznych. Badania te, zdaniem O. Czerniawskiej (2000), sprzyjają samopoznaniu, a więc i samowychowaniu, a w konsekwencji — kształtowaniu własnej osobowości. Potrzebne jest do tego rozbudzenie chęci poznawania samego siebie, analizowania własnej przeszłości, aby lepiej rozumieć teraźniejszość i współtworzyć przyszłość.

Przedstawiona wyżej propozycja R. Veenhovena może służyć ocenie wydarzeń życiowych wyodrębnionych w analizach biograficznych z zastosowaniem metody określanej jako „linia życia” (Schroots, 1995). Zasadniczą kategorią wyodrębnioną przez J. Schrootsa w analizach autobiograficznych jest „punkt odgałęzienia”. Stanowi on takie miejsce w biografii jednostki, w którym idące w określonym kierunku życie zmienia swoją orientację. Punktem odgałęzienia może być osobisty wybór jednostki lub niezależne wydarzenie zewnętrzne. Wyodrębnione punkty odgałęzienia osadzone są w czasie biograficznym, czyli w konkretnym wieku badanej osoby. Przestrzeń pomiędzy wyodrębnionymi w życiu jednostki punktami odgałęzienia (np. narodziny, rozpoczęcie nauki w szkole, ukończenie szkoły, małżeństwo, przeprowadzka, choroba męża/żony itp.) wypełniamy tzw. wydarzeniami z życia badanej osoby. Na przykład w przestrzeni, której granicami są rozpoczęcie nauki i ukończenie szkoły, możemy/mogą wystąpić zapamiętani nauczyciele, koleżanki i koledzy, własne zdolności lub osiągnięcia, zapamiętane zdarzenia itp. Każdemu z tych wydarzeń, stanowiących część biografii, przyporządkowujemy określony afekt w zależności od odczuć, jakie w nas budzi: pozytywny, negatywny lub neutralny. Tworzymy następnie graficzną wersję linii życia w wymiarze temporalno-afektywnym. Wymiar wertykalny obrazuje nam afekt (w środku neutralny [0], u góry pozytywny [+], na dole negatywny [-]), natomiast wymiar horyzontalny wskazuje czas. Te dwa wymiary pozwalają na wykreślenie „linii życia”. Tę afektywną, a więc subiektywną linię życia, możemy skonfrontować z „zobiektywizowaną” oceną poszczególnych wydarzeń, zaproponowaną przez R. Veenhovena. W konfrontacji tej mamy szansę znalezienia pozytywnego rozwiązania Eriksonowskiego kryzysu: integracja kontra rozpacz i zmierzania ku osiągnięciu mądrości.

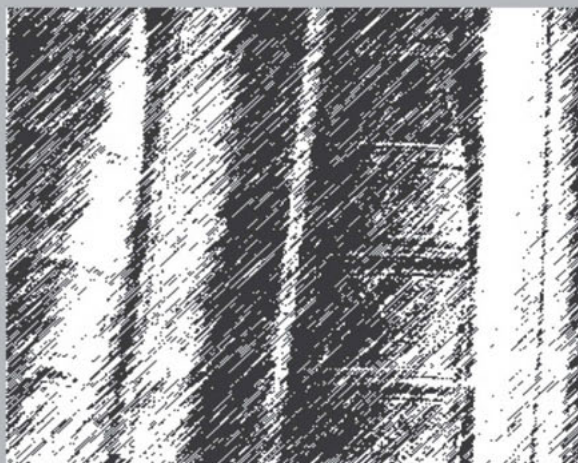
Zakończenie

W jaki sposób podnieść jakość życia ludzi starszych? Pytanie to stawiane jest ostatnio przez wiele instytucji pracujących na rzecz najstarszego pokolenia oraz przez samych seniorów. Wspomniane na wstępie artykułu prognozowane zmiany demograficzne zakładają, że w 2030 roku społeczeństwo polskie będzie składało się w 23,8% z osób po 65. roku życia, wskazują na wagę problemu i konieczność podjęcia działań. Ogólna liczba ludności zmniejszy się o 6,6% w porównaniu z rokiem 2002, natomiast grupa osób starszych (po 65. roku życia) zwiększy się o 74,1%. W innych krajach rozwiniętych przewidywany udział osób starszych

w ogólnej populacji jest jeszcze większy. Stąd też z myślą o miejscu ludzi starszych ONZ zaczęła lansować hasło: „Społeczeństwo dla osób w każdym wieku”. Zakłada się pełną integrację i uczestnictwo osób starszych w życiu społecznym. Wiąże się to z respektowaniem praw obywatelskich seniorów, ale również z wymaganiem od osób starszych postaw obywatelskich i zaangażowania na rzecz społeczeństwa. Taką wizję społeczeństwa można zrealizować pod warunkiem wykazania aktywności i niezależności przez najstarsze pokolenie oraz zapewnienie mu bezpieczeństwa w domu i poza domem. Innymi słowy, warunkiem jest podniesienie poziomu jakości życia. Szeroko rozumiane zabezpieczenie to wyzwanie dla władz państwowych i samorządowych, natomiast aktywność i niezależność to zadanie dla samych seniorów. Przekształcenie stylu życia polskich seniorów określanego mianem biernego i monotonnego (Halicka, Halicki, 2002) możliwe jest przez prowadzenie całościowych oddziaływań edukacyjnych, których integralną częścią jest edukacja do starości i w starości.

Bibliografia

- Czerniawska O., 2000: *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*. Łódź.
- Halicka M., Halicki J., 2002: *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych*. W: *Polska starość*. Red. B. Synak. Gdańsk, s. 189—218.
- Halicki J., 2000: *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*. Białystok.
- Lawton P.M., 1997: *Measures of quality of life and subjective well-being*. “Generations” Vol. 21, nr 1, s. 45—50.
- Liddle J., McKenna K., 2000: *Quality of life: An overview of issues for use in occupational therapy outcome measurement*. “Australian Occupational Therapy Journal”, Vol. 47, s. 7—85.
- McClusky H.Y., 1963: *Course of the adult life span*. W: *Psychology of adults*. Ed. W.C. Hallenbeck. Chicago.
- McClusky H.Y., 1971: *Education: Background paper for 1971 White House conference on aging*. Washington.
- Schroots J.J.F., 1995: *Muster, die verbinden — Fraktale Formen der Autobiographien im Alter*. In: *Alterwerden in einer alternden Gesellschaft*. Hrsg. W. Mader. Opladen, s. 37—52.
- Timmermann S., 1985: *Liflong learning for self-sufficiency. A theme and strategy for the 1980s*. “Convergence” Vol. 18, s. 28—37.
- Veenhoven R., 2000: *The four qualities of life. Ordering concepts and measures of good life*. “Journal of Happiness Studies”, Vol. 1, s. 1—39.
- WHOQOL Group [The World Health Organization quality of life assessment] 1995: *Position paper from the World Health Organization*. “Social Science and Medicine”, Vol. 41, s. 1403—1409.



AGNIESZKA MAJEWSKA-KAFAROWSKA

Edukacja (seniorów?) w procesie rewalidacji społecznej starzejącego się społeczeństwa

Człowiek dobrze wychowany nabiera lat, ale nie starzeje
się nigdy

Prosper Biernacki

Senior education in the process of social revalidation of the aging society

Abstract: The author focuses her deliberations around the problem of growing old with respect to both an individual and Polish society as a whole. She ponders over the specificity of old age in the individual and social dimensions. In the individual dimension, she depicts the differences between men and women related to life expectancy. She also differentiates between positive and pathological old age trying to find the reasons for both. In response to the above, she calls for the necessary upbringing and preparation for old age not only in the case of current elders but also in the case of elders-to-be. This necessity is justified on the grounds of low life quality in the third age as well as a distinctly low status of old age noticeable in the culture and society. The author believes that education is the right method of social revalidation in the case of both an aging society and an aging individual as well as the right tool serving to bring up and prepare people to be old. Education, as she puts it, addressed to current elders and elders-to-be, but also education *about* old age, which is supposed to help people become familiar with and understand the unique situation and needs of third-age persons.

Key words: getting old, positive old age, pathologic old age, third age.

Wprowadzenie

W periodyzacji życia ludzkiego, funkcjonującej w dawnych Chinach, starość to faza życia rozpoczynająca się dopiero po 70. roku życia. Dekada wcześniejsza — między 60. a 70. rokiem życia, nazywana była wiekiem upragnionym. Końcowym okresem twórczego życia określano czas życia między pięćdziesiątymi a sześćdziesiątymi urodzinami. Powyższe cezury czasowe, jak też określenia używane w odniesieniu do drugiej połowy życia, wywołują pozytywne skojarzenia i niosą ze sobą ciepło. Współcześnie w polskiej kulturze (acz nie tylko) symbolicznymi wrotami, przez które wchodzi się do świata starości i zaczyna się być starym, jest emerytura (w 55., 60., 65. roku życia, ale i wcześniej). Być starym, czyli najczęściej odstawionym na „boczny tor życia” (uboższy wachlarz możliwości osiągnięcia satysfakcji życiowej) — być może na własne życzenie, być może dlatego, że człowiek nie umie się odnaleźć w tej fazie życia, ale i dlatego, że taki status i taki wizerunek starości jest elementem układu społecznego.

Co oznacza być starym w Polsce i jaka najczęściej jest polska starość? Jaka jest specyfika starości jako kolejnej fazy życia, wynikającej z poprzednich i czy polska rzeczywistość, zwykła codzienność dają szansę realizowania starości w jej barwach ciepłych i nasyconych, czy raczej zimnych i mdłych? Jakie są tego uwarunkowania i jaką rolę może odegrać edukacja w procesie redefinicji starości oraz statusu starości w dobie starzenia się polskiego społeczeństwa, zanurzonego w specyficzny dla płynnej nowoczesności kult młodości przy jednoczesnych objawach gerontofobii?¹ Odpowiedzi na powyższe pytania są jednocześnie apelem o uznanie za priorytetowe postulatów wychowania i przygotowania do starości polskiego nieodwracalnie starzejącego się społeczeństwa, o co dobitnie monitował m.in. Aleksander Kamiński, pisząc iż poprawne wychowanie to najlepszy sposób godzenia człowieka ze starością, sposób na aprobowanie starości, a także sposób na to, by postrzegać starość jako okres życia pełny uroku (Kamiński, 1978).

¹ Przekonać można się o tym, studiując kolorowe czasopisma, analizując reklamy i programy telewizyjne, w których wysoko wartościuje się młodość, urodę (szczególnie kobiet), atrakcyjność fizyczną na różne sposoby, także za pomocą większej frekwencji tego typu cech, wątków. Zob np. Siemieńska, red., 1997, także: Gromkowska, 2002.

Starość społeczeństwa i starość człowieka

Wewnątrz każdego starego człowieka tkwi młody człowiek i dziwi się, co się stało.

Terry Pratchett

Polska jest krajem starym. Próg starości przekroczony został w połowie lat 70. minionego stulecia, bez względu na to czy za początek starości uznamy 60. czy 65. rok życia (przy kryterium — 60. rok życia próg starości społecznej wynosi 12%, dla granicy wieku 65 lat — 7%). W roku 2000 odsetek ludzi starych (przy kryterium 60. rok życia) wynosił 16,7% (GUS, 2001), w roku 2025 wynosił będzie prawdopodobnie 26,3%, a w 2050 — 35,6% (*World Population Ageing 1950—2050*, 2002). Dla porównania w roku 1950 odsetek ten wynosił 8,2%. To oznacza, że przez 100 lat wzrósł on o 27,4%! Bezdużne cyfry, przytoczone powyżej, ilustrują tempo rozwoju zjawiska i jego nieodwracalność. Przekonują o tym, iż ta część społeczeństwa, którą określamy mianem seniorów, staje się coraz większą grupą społeczną, co na różne sposoby dotyczy nas wszystkich, między innymi z powodu wzrostu wartości współczynnika obciążenia demograficznego i jego skutków (zob. Szatur-Jaworska, Błędowski, Dziegielewska, 2006). Zjawisko to wydaje się ważne i wymaga uwagi (debata społeczna?, badania naukowe?, reformy systemu emerytalnego?, uświadamianie?) także dlatego, że grupa ta zwiększa się na dwóch płaszczyznach: horyzontalnie — wzrasta liczebnie, tzn. że przybywa w polskim społeczeństwie seniorów, wertykalnie — wydłuża się czas trwania życia ludzkiego. Wydłużanie się życia ludzkiego dotyczy szczególnie starości — bo to przede wszystkim starość się wydłuża². Obserwuje się to od dawna, a przyczyn należy upatrywać między innymi w coraz lepszych warunkach życia, dostępności osiągnięć medycyny i zmianach w strukturze pracy (Szatur-Jaworska, Błędowski, Dziegielewska, 2006; www.stat.gov.pl).

Niezwykle istotnym obliczem tego zjawiska jest różnica w długości życia kobiet i mężczyzn. Kobiety żyją dłużej niż mężczyźni i różnica ta systematycznie się powiększa: w roku 1995 kobiety żyły średnio 80,5 lat,

² Współcześnie żyjący ludzie w społeczeństwach wysoko rozwiniętych podejmują rozmaite starania, aby wydłużyć czy zatrzymać młodość. Przemiany, jakie w ostatnich 30 latach XX wieku zaszły w ubiorze, stylu życia, odżywiania, stosunku do wysiłku fizycznego i kosmetologii, świadczą o tym, że poniekąd udaje się młodość wydłużyć, ale nie da się jej całkowicie zatrzymać, a tym samym — uchronić się od procesu starzenia się. Niektórzy ludzie podchodzą do tej kwestii zdroworozsądkowo, godząc się i akceptując kolej rzeczy, niektórzy zaś są zrozpaczeni i podejmują się rozmaitych, nawet drastycznych, sposobów ocalenia młodości/uchronienia się przed starością, a argumentem na taki rozwój jest nieprawdopodobny rozwój kosmetologii i chirurgii plastycznej.

zaś mężczyźni — 75,8 (GUS, 2006). W roku 2005 kobiety żyły około 82,7 lat, a mężczyźni — 77,5 (różnica między płciami wyniosła w roku 1995 4,7 lat, zaś w roku 2005 już 5,2). Jest to jeden z elementów specyfiki nie tylko polskiej starości: jej feminizacja, czyli nadreprezentacja kobiet nad mężczyznami w tej grupie wiekowej (zob. GUS, 2003). W roku 2005 na 100 mężczyzn w wieku 65 lat przypadało 133,8 kobiety. Na 100 panów 80-latków przypadało 226,4 kobiet, zaś grupie 85-latków na 100 przypadało co najmniej 277 kobiet! (GUS, 2006). Nadreprezentacja kobiet nad mężczyznami jest widoczna także już we wcześniejszej fazie życia, tzw. średniej dorosłości (zob. Pietrasiniński, 1990), kiedy to mimo faktu, iż ogólnie rodzi się więcej chłopców niż dziewczynek, to w okolicach 43.—46. roku życia zanika dotychczas widoczna w strukturze demograficznej nadwyżka mężczyzn nad kobietami i pojawia się nadwyżka kobiet nad mężczyznami (GUS, 2003). Jestem przekonana, że nie jest to tylko fakt demograficzny, uwarunkowany biologicznie, ale problem społeczny, pedagogiczny także — mający konotacje w zakresie wychowania, pracy zawodowej, kultury. Odpowiedzi na to pytanie poszukiwać będę w dalszej części tekstu.

Seniorzy stają się coraz bardziej znaczącą grupą społeczną nie tylko z uwagi na wzrost liczebności, ale także z uwagi na specyficzną sytuację społeczną i potrzeby, które z niej wynikają. Problem jakości życia i możliwości zaspokajania potrzeb ludzi w trzecim wieku w obliczu narastającego w tak szybkim tempie zjawiska starzenia się społeczeństwa stał się problemem społecznym, by nie powiedzieć doniosłym: ogólnonarodowym. Ludzie starzy nazbyt często są beneficjentami różnych form pomocy społecznej. Niektórzy nie proszą o pomoc, żyją na miarę tego, co wynoszą ich emerytury, bez przyzwoitości i godności, jakie należą się finałowi trudu życia. Źle to świadczy o państwie, źle to świadczy o czasach, źle to świadczy o nas współczesnych: lekceważymy ludzi starych, ale — w moim mniemaniu — jest to wyraz braku przygotowania seniorów do bycia seniorem.

Konieczna jest również refleksja nad starością w wymiarze indywidualnym. By móc zrozumieć społeczny proces starzenia się, należy zrozumieć, jak starzeje się jednostka, uchwycić poza ogólnymi prawidłami procesu starzenia się (biologicznymi, społecznymi, psychologicznymi) także indywidualne uwarunkowania, które sprawiają, że starość ma tak różne oblicza. Kontakty z seniorami, aktywizowanie ich i wdrażanie w różne obszary życia, w których nastąpić może zderzenie pokoleń, ich wzajemne poznawanie się — jest jednocześnie drogą poznawania seniorów, specyfiki ich życia, potrzeb, sytuacji, z której skorzystać mogą bliscy (dzieci i dorośli), lekarze, urzędnicy, ale i nauczyciele, kapłani. Poznanie to stwarza szansę zrozumienia, empatii, ale także i umiejętności wychodzenia naprzeciw oczekiwaniom, potrzebom.

Starość jest zjawiskiem psychospołecznym, rozgrywającym się na podłożu biologicznym (Szarota, 2004), ale także sumą poprzednich faz życia, jest wynikiem dotychczasowej biografii człowieka, „stanowi ukoronowanie ludzkiego życia. To czas żniwa, czas, w którym zbieracie owoce tego, coście się nauczyli i doświadczyli, czegoście dokonali i coście wycierpieli” (Jan Paweł II, 1999). Innymi słowy: na starość pracujemy przez całe życie, starość kreujemy całym naszym wcześniejszym życiem.

(Stereo)typowe dla starości przemiany: osłabienie ciała, zmiany wyglądu, niski status społeczny, materialny, utrata pracy zawodowej — trudności z zagospodarowaniem czasu wolnego, zawężone kontakty społeczne, samotność, brak celu, zależność od innych, utrata poczucia kontroli, problemy zdrowotne, osłabienie sprawności intelektualnej, dezorientacja, niezaradność, wycofywanie się, brak perspektyw, obniżone samopoczucie, nie są jedynym obowiązującym sposobem przeżywania starości. Choć niestety zbyt częstym, bardzo częstym, a może nawet dominującym? (zob. Synak, red., 2002; Halik, red., 2002; Nowicka, red., 2006). Zdaniem W. Kołodziej, zmiany fizyczne i psychiczne zachodzące w organizmie starszego człowieka, a także jego życie społeczne, należy rozpatrywać w ujęciu indywidualnym, przebiegającym w kilku możliwych kierunkach: jako starzenie się zwyczajne, starzenie się pomyślne, bądź starzenie się patologiczne (Kołodziej, 2006). W potocznym języku mówi się, iż szczęściu trzeba pomóc. Stwierdzenie to można odnieść także do starzenia się: trzeba podejmować próby, wysiłek na rzecz dobrego, pozytywnego starzenia się. Nie mamy gwarancji, że trudy te zostaną uwieńczone sukcesem, ale przecież nie można oczekiwać korzyści, gdy się nie podjęło o nie starań. Każde dobro można stracić, jeśli nie dba się o nie. Działania takie na rzecz dobrej starości można i należy podejmować na różnych płaszczyznach: w wymiarze społecznym — organizowanie instytucji i wdrażanie programów służących zaspokajaniu wszelakich potrzeb seniorów, ich aktywizowanie i uspołecznianie; w wymiarze indywidualnym — wychowanie i przygotowanie do starości, w tym także samowychowanie.

O tym, że działania takowe są ogromnie potrzebne i o tym, że oferta państwa choć zmienia się na lepsze, to jednak ciągle jest niewystarczająca i niesatysfakcjonująca, świadczy — w moim przekonaniu — rozkwit inicjatyw obywatelskich, jaki nastąpił w ostatnich dziesięciu, piętnastu latach³. Pojawianie się fundacji, stowarzyszeń, klubów, prywatnych instytucji pomocowych, opiekuńczych dobitnie o tym świadczy. Wydaje się jednak, iż niedostatki państwa, acz z natury swej negatywne, to pociąga-

³ Wystarczy przeanalizować strony internetowe, na których znajdziemy inicjatywy o szerokim zasięgu działania, np. Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce, ale także bardzo wiele lokalnych o małym zasięgu, np. Fundacja Emeryt na Mokotowie w Warszawie.

ją za sobą także i pozytywne skutki: pobudzanie do działania, przyjmowanie odpowiedzialności i poczucia sprawczości.

Edukacja dla seniorów

Czym skorupka za młodu nasiąknie tym na starość trąci
Ezop

Starość, będąc ostatnią fazą życia, jest jednocześnie jego ukoronowaniem i podsumowaniem. Szkoda, że nie pamiętamy o tym w codziennym biegu życia, będąc młodzieńcami, dorosłejąc czy starzejąc się. Przypominamy sobie o tym czasem, przy różnych okazjach. Starość, jaką widzimy na ulicach, fakt, że nie chcemy być starzy, że wartością jest młodość i piękno, nie zaś mądrość i spokój siwej głowy, problemy z zaspokajaniem potrzeb w trzecim wieku, czy wreszcie fakt, iż żyjemy coraz dłużej, stanowią argumenty za koniecznością przygotowywania nas do tej fazy życia, którą większość ludzi uważa za gorszą od poprzednich. Nie można jednak żyć dobrze, żyć pełnią życia w starości, jeśli się nie robiło tego w poprzednich fazach życia. Jeżeli wcześniej nie było ciekawości życia, odwagi i chęci zmian, poszukiwań, higieny życia, potrzeby obcowania i poznawania ludzi i świata, radości życia i jego kontemplacji, to mało prawdopodobne jest, żeby to wszystko pojawiło się w starości. Dlatego praca na rzecz dobrej starości jest pracą wpisaną w życie we wszystkich jego fazach, w wychowanie, edukację człowieka na wszystkich etapach jego życia. Czy zatem wychowanie do starości nie oznacza tyle, co budowanie umiejętności życia godnego, wartościowego, pełnego?

Zdaniem A. Kamińskiego, zasadniczym elementem wychowania do starości jest rozwój zainteresowań, hobby, aktywność społeczna, nauka zawodu rezerwowego, nauczanie się higieny życia, rozszerzanie nawyków kulturalnych (Kamiński, 1978). Postuluje on, by rozpocząć te działania wcześniej, we wczesnej dorosłości i kontynuować je przez całą dorosłość. Nie wspomina o dzieciństwie, choć współczesne programy nauczania, programy wychowania realizowane w szkołach, ale i przez rodziców w pewnej (niewielkiej) mierze realizują te postulaty. Jestem jednak przekonana, że wychowanie do starości musi obejmować także dzieciństwo i powinno poza powyższymi elementami obejmować elementy wiedzy antropologicznej, andragogicznej (szczególnie dotyczącej rozwoju człowieka dorosłego), gerontologicznej, a szczególnie wiedzę o samym procesie starzenia jako zjawisku wpisanym w naturalny cykl rozwoju człowieka. Szczególnie cennym wyrazem tego byłaby integracja wśród seniorów, po-

znawanie ich, budowanie emocjonalnych więzi. Wydaje mi się, że to pozwoliłoby dzieciom postrzegać starość jako normalny, pełnowartościowy okres życia, na który mogą świadomie i intencjonalnie wpływać już we wcześniejszych fazach życia. Co więcej, budowanie takiej wiedzy i wyrabianie pozytywnych nawyków, pozytywnie przysłużyłoby się także fazom życia poprzedzającym starość. Konieczność taka wydaje się oczywista w obliczu powiększania się i upowszechniania różnego rodzaju problemów i patologii w przeważającej mierze dotyczących ludzi dorosłych, choć nieestety nieobcych rzeszom dzieci i młodzieży (alkoholizm, nikotynizm, narkomania, przemoc, przestępczość, itd.). Wychowanie do starości jest bowiem uczeniem nabywania umiejętności życia aktywnego, świadomego, intencjonalnego, pozytywnego, wartościowego, tworzeniem i realizowaniem koncepcji własnego życia. Jestem przekonana, że jest to ogromnie potrzebny i ważny element przygotowania do ostatniej fazy życia, który musi być wdrażany i testowany już we wcześniejszych etapach życia. Wtedy ma szansę być korygowany, modernizowany, wtedy jest czas na poszukiwania i na ugruntowanie się — wpisanie w strukturę życia, stanie się treścią życia, a nie tylko incydentalnym zdarzeniem.

Niezwykle istotnym elementem rozważań dotyczących wychowania do starości wydaje się kwestia płci. Pisałam wcześniej, ilustrując to danymi empirycznymi, że kobiety żyją dłużej od mężczyzn i że mimo iż mężczyźni rodzi się więcej niż kobiet, to widoczne jest zjawisko nadumieralności mężczyzn (nadreprezentacja kobiet nad mężczyznami zaczyna się już około 43.—46. roku życia i nie jest to specyfika tylko polska, lecz pewna szersza tendencja). Oznacza to, że mężczyźni w procesie wychowania do starości, czyli nabywania umiejętności życia, wymagają szczególnej uwagi, ponieważ ich starość rozumiana jako pewien potencjał życia, wydaje się w nieco gorszej sytuacji. Należy zastanowić się, dlaczego tak jest, co jest tego przyczyną? Zapewne jedną z przyczyn będą uwarunkowania biologiczne (widoczne szczególnie w okresie życia płodowego i okołoporodowego), które nie są jednak wpisane w obszar rozważań pedagogicznych (a tym samym wykraczające poza moje kompetencje). Analiza danych statystycznych pozwala odnaleźć kilka przyczyn. Jedną z nich jest stan zdrowia mężczyzn, dokładniej — zapadalność na choroby trudne, tj. choroby układu krążenia, choroby nowotworowe, choroby układu oddechowego, które znacznie częściej niż u kobiet są przyczyną śmierci (*Rocznik statystyczny*, 2001; 2002; 2003... 2006). Powód takiego obrotu spraw nie wydaje się zbyt wyszukany. Mężczyźni zgłaszają się do lekarza znacznie później niż kobiety, to znaczy wtedy, kiedy choroba jest już w zaawansowanym stadium i radykalnie spadają możliwości jej wyleczenia. Czy powodem tego jest niska świadomość zdrowotna, czy obawy, lęki, czy może brak higieny życia albo bagatelizowanie problemów zdrowotnych? Jakże

znaczenie ma tu kulturowy wzorzec roli mężczyzny: silnego, zdrowego, nieskarżącego się na problemy zdrowotne, a jakie sposób wychowywania chłopców, w wielu kwestiach (zdrowia także?) odmienny niż dziewczynek? (zob. Pankowska, 2003). Odpowiedzi na te pytania wymagają głębokiej analizy danych i refleksji, która znacząco wykracza poza ramy niniejszych rozważań. Problem ten mocno wpisuje się w pedagogiczny dyskurs zarówno w odniesieniu do kwestii zdrowia mężczyzn i kobiet, ale i wychowania mężczyzn i kobiet.

Faktem jest, że mężczyźni wykonują inne zawody niż kobiety. Częściej są one obciążone ryzykiem uszczerbku, utraty zdrowia, bądź nawet utraty życia (służby mundurowe, górnicy, kierowcy, itd.). Jest też wyraźnie widoczne to, że mężczyźni częściej niż kobiety dotknięci są nałogami (alkoholizm, nikotynizm, narkomania), częściej dokonują prób samobójczych (samobójstw dokonanych także), częściej niż kobiety porzucają rodziny i są też gorzej wykształceni niż kobiety (zob. np. GUS, 2006; www.stat.gov.pl; a także Fuszara, red., 2002). Czy te argumenty nie stanowią uzasadnienia do postawionej przeze mnie tezy, iż mężczyźni zajmują specjalne miejsca w podróży, jaką jest wychowanie do starości, czyli uczenie sztuki życia?⁴ Czy nie trzeba uważniej podchodzić do kwestii budowania świadomości i profilaktyki zagrożeń patologiami, poprzez szerzenie wiedzy i wspomaganie projektowania drogi życia i pracy nad sobą? Wreszcie, czy nie należy prześledzić procesu socjalizacji i wychowania, który projektujemy jako rodzice czy nauczyciele, poszukując w ten sposób powodów odmiennej sytuacji kobiet i mężczyzn?

Określenie „edukacja dla seniorów”, jakie zastosowałam w odniesieniu do tego fragmentu rozważań, rozumiem tu szeroko. Mam tu na myśli zarówno edukację społeczeństwa z zakresu wiedzy o człowieku i procesie starzenia się jako naturalnym procesie rozwoju, o czym już pisałam⁵, ale także, co szczególnie chciałabym podkreślić, szeroko rozumianą edukację dla siebie, jako seniora w przyszłości, a zatem wychowanie/wychowywanie się i przygotowanie/przygotowywanie się do starości.

⁴ Simone de Beauvoir swoją publikacją (pt. *Druga płeć*) wprowadziła do kultury, ale i do świadomości wyrażenie „druga płeć”, które odnosiło się do kobiet. W kontekście moich rozważań dotyczących wychowania do starości, uczenia życia, mężczyźni zajmują pierwsze miejsce, są „pierwszą płcią”. Tyle tylko, że pierwszeństwo to polega na słabości, która ich pierwszych predestynuje do podjęcia wysiłku i działań. Czy zatem współcześnie „pierwsza płeć” nie staje się synonimem określenia „słaba płeć”?

⁵ Posiadanie takiej wiedzy potencjalnie podnosi szansę porozumienia z seniorami, zrozumienia ich sytuacji i potrzeb, akceptowania ich, lecz także uprawomocnia sens ich życia i przynależność do społeczeństwa.

Edukacja seniorów

Nic szybciej nie postarza człowieka niż częste myślenie o tym, że się starzeje.

Georg Christoph Lichtenberg

Obserwując ludzi na ulicach, studiując dane empiryczne dotyczące różnych aspektów starości, dochodzę do przekonania, że ludziom w Polsce trzeba upowszechnić i udostępnić istniejący, ale marginalny, pozytywny obraz starości jako pełnowartościowego okresu życia, niezubożonego, nie-marginalizowanego, niewyalienowanego i niebiernego. Nie można zrobić tego jedynie głoszeniem postulatów, choć i to ważne, ale da się to zrobić poprzez tworzenie możliwości, kreowanie środowiska, stwarzanie przychylnej atmosfery, piętnowanie dyskryminacji ze względu na wiek⁶, budowanie instytucji, wspieranie inicjatyw. Trzeba budować pozytywne wzorce i tym samym podnosić status starości i jej wartość w opinii seniorów, ale i pozostałych grup społecznych.

Zmiany społeczne, nowe wartości, rozwój technologiczny nabierają ogromnego tempa. Dzisiejszych seniorów, choć nie wszystkich, zaskoczył świat i jego coraz to nowe oblicze. We własnej młodości nie mogli przypuszczać, jak się sprawy potoczą. Żyli w przełomowym momencie: przemiany polityczne, obyczajowe, gospodarcze w drugiej połowie XX wieku, ale też pojawienie się i rozwój zjawiska starzenia się społeczeństwa, którego biegu nikt nie był w stanie przewidzieć. Dziś wiemy więcej, a tym samym mamy szansę lepiej się przygotować.

Seniorów, zwłaszcza tych, którzy w niewielkim stopniu, bądź wcale nie doznali wychowania do starości, należy objąć przygotowaniem do starości w dwóch wymiarach: po pierwsze aktywizować, a zwłaszcza uspołeczniać, a gdy trzeba to pomagać w łamaniu stereotypów, po drugie edukować: zdrowotnie, gerontologicznie, ale właściwie to uczyć czegośkolwiek i wszystkiego, bo uczenie się jest formą rehabilitacji sprawności intelektualnej⁷, psychicznej, rewalidacji społecznej. Wiedza, będąca rezultatem edukacji, pomaga obalać mity i rozwiewać obawy, pozwala odkrywać prawdę i podnosi umiejętność zarządzania sobą i własnym życiem, organizuje czas wolny, ale i nadaje mu wartość. Znajomość procesów i mechanizmów starzenia sprzyja lepszemu przystosowaniu się

⁶ Niezwykle ciekawie problem ten jest analizowany w książce Tokarz B., współpraca Tokarz J., wprowadzenie Szatur-Jaworska, 2005, wydanej przez Akademię Rozwoju Filantropii w Polsce, będącej wynikiem prowadzonego przez fundację projektu.

⁷ Zapobiega atrofii dyspozycji i funkcji poznawczych, stymuluje kondycję umysłową. Zob. Pakuła, red., 2007, s. 63 i inne.

do zmian, przygotowaniu do nich, sprzyja utrzymaniu zadowalającego stanu zdrowia, a tym samym podnosi adaptację do starości (zob. Zych, 1995).

We współczesnej gerontologii edukacja jest rozumiana jako proces emancypacyjny, umożliwiający pozostawienie osobom starszym szerszej kontroli nad własnym życiem (Battersby, 1985; podają za: Pakuła, red., 2007). Jak pisze Pakuła, dążenie do niezależności jest celem nadrzędnym edukacji seniorów, zaś edukacja jest warunkiem koniecznym tej niezależności, ale także odpowiedzialności za jakość własnego życia w starości (Pakuła, red., 2007, s. 61). Zdaniem Susułowskiej, edukacja wspomaga proces szukania nowych ról i satysfakcjonujących zajęć, umożliwia integrację i partycypację w życiu społecznym (Susułowska, 1989, s. 134). Edukacja przeciwdziała uczuciu bezużyteczności, braku celu i sensu życia, organizuje życie i uczy jego organizowania.

Edukacja seniorów, spełniając wiele funkcji (m.in. terapeutyczną, adaptacyjną, kompensacyjną, integracyjną), pomaga w zaspokajaniu potrzeb seniorów. Edukacja bez przymusu, nie z konieczności zdobycia zawodu, podniesienia kwalifikacji, lecz dobrowolna, przestaje mieć charakter utilitarny i może nawet komercyjny, a staje się drogą realizacji własnego człowieczeństwa, przeżywania własnego jestestwa. Szansą rozwoju i istnienia w takim wymiarze, który dotychczas nie był w pełni realizowany. Wzrastająca lawinowo liczba słuchaczy i samych uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce wydaje się to potwierdzać. Podobnie jak wypowiedzi samych słuchaczy UTW i badania dotyczące wartości edukacji seniorów w ogóle, uczestnictwa seniorów w edukacji i w społeczności uniwersyteckiej (Orzechowska, 1999; 2003; Susułowska, 1985; Szwarc, 1988; 1990; Szatur-Jaworska, Błędowski, Dziegielewska, 2006).

W Polsce edukacja seniorów jest specyficzna. Elitarne uniwersytety trzeciego wieku są takimi (elitarnymi), nie tylko z uwagi na funkcje, jakie spełniają, i znaczenie, jakie mogą odegrać w poprawie jakości życia seniorów. Są elitarnymi także dlatego, że są jedynymi. Są inne instytucje, nie edukacyjne, w których obecne są elementy edukacji seniorów w różnych formach i zakresach (np. biblioteki, domy kultury, kluby seniora, koła zainteresowań). Wypełniają one istniejącą w ofercie edukacyjnej pustkę o tyle, o ile są w stanie pełnić opisywane wyżej funkcje edukacji seniorów i przyczyniać się do podnoszenia satysfakcji życiowej.

Niedostatek instytucji edukacyjnych dla seniorów, w moim przekonaniu, jest egzemplifikacją niskiego statusu starości w Polsce, do którego niestety w pewnej mierze przyczyniają się także sami seniorzy, powielając i utrwalając negatywne stereotypy dotyczące starości.

Zakończenie

Nie starzeje się ten, kto nie ma na to czasu
Benjamin Franklin

Rozważania moje skupiły się wokół problematyki starzenia się kobiet i mężczyzn, starzenia się społeczeństwa, edukacji w życiu seniorów. Staralam się ukazać ich specyfikę. Wszystkim poruszonym wątkom towarzyszyło przekonanie, że współczesność nie jest łaskawa dla seniorów i że starość nie jest tak wartościową i atrakcyjną (dla samego seniora, ale i dla społeczeństwa) fazą życia, jak poprzednie (a zwłaszcza młodość). Moje dotychczasowe rozważania pozwolić miały na zrozumienie stwierdzenia, które zawarłam w tytule artykułu. Jest to postulat o edukację powszechną całego społeczeństwa, które jest społeczeństwem starym, po to, by móc urzeczywistnić wizję starości jako czasu upragnionego i ukoronowanie trudu życia. Jest to więc apel o podniesienie statusu starości co najmniej do rangi pozostałych faz życia, jak również wdrażanie w codzienność powszechnej aktywności na rzecz własnej starości, a więc realizacja programów wychowania do starości od kołyski, aż do śmierci. Starości trzeba przywrócić blask i wartość i należne, chociażby z racji rozmiarów, miejsce w kulturze i społeczeństwie. Jedynym skutecznym narzędziem tego wydaje się edukacja dla seniorów i edukacja seniorów.

Bibliografia

- Battersby D., 1985: *Education in later life. What does it mean*. "Convengence". Vol. 18, nr 1—2.
- Beauvoir S., 2003: *Druga płeć*. Przekł. G. Mycielska, M. Leśniewska. Warszawa.
- Fuszara M., red., 2002: *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?* Warszawa.
- Gromkowska A., 2002, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań.
- Halik J., red., 2002: *Starzy ludzie w Polsce. Społeczne i zdrowotne skutki starzenia się społeczeństwa*. Warszawa.
- Jan Paweł II, 1999: *List do osób w podeszłym wieku*. Watykan.
- Kamiński A., 1978: *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa.
- Kołodziej W., 2006: *Bio-psycho-społeczne funkcjonowanie osób starszych a społeczne stereotypy i uprzedzenia dotyczące starzenia się i starości*. W: *Wybrane problemy osób starszych*. Red. A. Nowicka. Kraków.
- Nowicka A., red., 2006: *Wybrane problemy osób starszych*. Kraków.

- Orzechowska G., 1999: *Aktualne problemy gerontologii społecznej*. Olsztyn.
- Orzechowska G., 2003: *Uniwersytet III wieku miejscem kontynuacji i wyznaczania działań na rzecz środowiska społecznego*. „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
- Pakuła M., red., 2007: *Postawy osób starszych wobec edukacji. Studium teoretyczno-diagnostyczne*. Lublin.
- Pankowska D., 2003: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2003.
- Pietrasieński Z., 1990: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa.
- Rocznik statystyczny*, 2001. Warszawa.
- Rocznik statystyczny*, 2002. Warszawa.
- Rocznik statystyczny*, 2003. Warszawa.
- Rocznik statystyczny*, 2004. Warszawa.
- Rocznik statystyczny*, 2005. Warszawa.
- Rocznik statystyczny*, 2006. Warszawa.
- Siemieńska R., red., 1997: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu i podręcznikach szkolnych*. Warszawa.
- Susulowska M., 1985: *Uniwersytet Trzeciego Wieku jako forma uczenia się ludzi starszych*. „Oświata Dorosłych”, nr 6.
- Susulowska M., 1989: *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa.
- Synak B., red., 1988: *Postępy gerontologii*. Warszawa.
- Synak B., red., 2002: *Polska starość*. Gdańsk.
- Szarota Z., 2004: *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*. Kraków.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M., 2006: *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa.
- Szwarc H., 1988: *Uniwersytety trzeciego wieku*. W: *Postępy gerontologii*. Red. B. Synak. Warszawa.
- Szwarc H., 1990: *Działalność uniwersytetów trzeciego wieku i innych organizacji gerontologicznych na rzecz opieki i pomocy społecznej ludziom starym*. „Praca Socjalna”, nr 3—4.
- Tokarz B., red., współpraca Tokarz J., wprowadzenie Szatur-Jaworska B., 2005: *Co wiemy o dyskryminacji ze względu na wiek? Głos ekspertów doświadczenia osób starszych*. Warszawa.
- United Nations, 2002: *World population ageing 1950—2050*. New York
- Zych A., 1995: *Człowiek wobec starości*. Warszawa.

Źródła internetowe

www.filantropia.org.pl
www.senior.pl
www.senior.info.pl
www.stat.gov.pl



Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna



ANNA LESZCZYŃSKA-REJCHERT

Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna — założenia i formy realizacji¹

Geragogy as a pedagogic subdiscipline — assumptions and forms of realization

Abstrakt: Nowadays a view is accepted, that pedagogy doesn't relate its subject to children and to young people only. It is expressed as making efforts to develop an andragogy, so called "pedagogy of adults". Unfortunately there is no common concrete activity for development of geragogy, called as a "pedagogy of old people" or "pedagogy of an old age". Some people claim that there is no such a need to develop this branch of knowledge because issues of old people are a subject of andragogy.

But such a position isn't fully proved, if we take into account a fact that the old age is a special phase of man's life, fulfilled with difficult situations: e.g. loss of work, death of life's partner, decrease of physical or psychological efficiency and it requires adapting to the new psychophysical and cultural circumstances etc.

So, the question is: what is the main subject of geragogy? What are its main assumptions? In what way geragogy can be realized in practice? These questions describe the content of this article in which the author's original views on geragogy has been presented.

Key words: androgogy, geragogy, pedagogy of old age.

¹ Prezentowana w niniejszym tekście koncepcja geragogiki została przedstawiona również w publikacji autorki zatytułowanej *Człowiek starszy i jego wspomaganie — w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn 2005.

Uwagi wprowadzające

Obecnie akceptowany jest pogląd, iż nauki pedagogiczne nie odnoszą swojego przedmiotu zainteresowań jedynie do grupy dzieci i młodzieży. Wyraża się to m.in. poprzez podejmowanie starań o rozwój andragogiki, czyli pedagogiki dorosłych. Niestety, brakuje konkretnych działań na rzecz rozwoju geragogiki, określanej inaczej pedagogiką ludzi starszych czy pedagogiką starości. Niektórzy uważają, iż nie ma takiej potrzeby, gdyż problematyką osób starszych zajmuje się właśnie andragogika. Jednak takie stanowisko nie wydaje się w pełni uzasadnione, jeśli uwzględni się fakt, iż starość to specyficzna faza życia człowieka, pełna sytuacji trudnych (jak zmiana roli zawodowej, śmierć partnera życiowego, obniżająca się sprawność fizyczna lub psychiczna, ograniczenie dochodów), wymagająca dostosowywania się do nowych warunków psychofizycznych, kulturowych, sytuacyjnych itd.

Jaki jest zatem przedmiot zainteresowań geragogiki? Jakie są jej główne założenia? W jaki sposób można geragogikę realizować w praktyce? Te pytania będą wyznaczały tok wypowiedzi. Przy czym geragogika zostanie przedstawiona w autorskiej interpretacji autorki artykułu.

Geragogika jako nauka pedagogiczna

Geragogika to nauka pedagogiczna, w centrum zainteresowań której mieszczą się pedagogiczne aspekty związane ze starością jako specyficznym etapem ludzkiego życia oraz ze starzeniem się jako naturalnym procesem, któremu podlegają wszystkie istoty ludzkie. Podmiotem zainteresowania geragogiki jest człowiek starszy, postrzegany z perspektywy szeroko rozumianej edukacji, trwającej przez całe życie. Ponadto jest nim również ogół społeczeństwa, z uwagi na akcentowany w geragogice postulat wychowania do starości, w starości i przez starość. Należy jednak podkreślić, iż w prezentowanym rozumieniu pedagogika starości jest ujmowana szerzej niż gerontologia edukacyjna (określana jako uczenie się w późniejszych latach życia) i edukacja gerontologiczna (tj. nauczanie gerontologii, edukowanie do starości). Głównym przedmiotem zainteresowań pedagogiki starości jest wychowanie człowieka starszego rozumiane jako wspomaganie jego rozwoju (fizycznego, umysłowego, społecznego, kulturalnego, duchowego). Przy czym wspomaganie rozwoju oznacza tu niedyrektywne kierowanie

rozwojem, w którym wychowawca pełni głównie funkcję animatora, doradcy, mediatora lub organizatora, zachowując podmiotowy charakter relacji. W praktyce wspomaganie to obejmuje działania o charakterze pomocowym, opiekuńczym lub kompensacyjnym, w jakich odnaleźć można szeroko pojęty aspekt edukacyjny.

W procesie wspomagania rozwoju ludzi starszych powinny być wykorzystywane przede wszystkim:

- środki edukacyjne stosowane wobec najstarszej generacji i wobec osób ją wspierających (związane z wychowaniem i kształceniem, jak słowo, przykład, przekonywanie, organizowanie sytuacji wychowawczych, np. poprzez zachęcanie do podejmowania działań, do wykonania których niezbędne jest zdobycie nowej wiedzy lub umiejętności);
- działania autoedukacyjne podejmowane przez osoby starsze (tj. samowychowanie i samokształcenie);
- przedsięwzięcia mające na celu modyfikację (modernizację) środowiska życia ludzi starszych, aby środowiska te tworzyły warunki pobudzające rozwój osób starszych (odpowiednia infrastruktura kulturalna, socjalna etc.).

Szczegółowe zainteresowania tak ujmowanej geragogiki obejmują m.in. następujące zagadnienia: funkcjonowanie ludzi starszych, wychowanie do starości, w starości i przez starość, przygotowanie do starości, samokształcenie i kształcenie osób starszych, zadania rozwojowe starości, aktywność ludzi starszych, potrzeby i problemy osób starszych, pomoc i opieka nad ludźmi starszymi, działania kompensacyjno-rehabilitacyjno-rewalidacyjne oraz terapeutyczne na rzecz osób starszych, metodyka pracy z ludźmi starszymi i na rzecz osób starszych, postulaty wobec systemu edukacyjnego i polityki społecznej (w tym pod adresem polityki starości).

Głównym celem pedagogiki starości jest tworzenie warunków pomyślnego starzenia się, tj. starzenia się ze świadomością możliwości nieustannego rozwoju, a także możliwości uzyskania pomocy w rozwoju ze strony osób i instytucji. Aby to osiągnąć, pedagogika starości musi podjąć szereg zadań, najważniejsze z nich przedstawiono w tabeli 1.

Pedagogika starości powinna mieć wymiar powszechny, co oznacza, iż może:

- być realizowana zarówno przez profesjonalnych, jaki i nieprofesjonalnych wychowawców;
- być wykorzystywana w instytucjach i organizacjach nastawionych na intencjonalną pracę wychowawczą z osobami starszymi (jak uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora, kursy przedemerytalne), a także z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi (podczas zajęć, w których można realizować cele wychowania do starości);

Tabela 1

Zadania pedagogiki starości (wybrane kwestie)

Ukazywanie wiedzy na temat specyfiki procesu starzenia się i starości jako fazy życia ludzkiego Promowanie samodzielności ludzi starszych, aktywności i odpowiedzialności za samego siebie i jakość własnego życia Wychowanie do starości jako jeden z elementów działań określanych mianem przygotowania do starości (w tym wychowanie do czasu wolnego)		
Zadania odnoszące się do ludzi starszych	Zadania odnoszące się do osób zajmujących się działaniami na rzecz ludzi starszych (tj. profesjonalistów, wolontariuszy, opiekunów nieformalnych)	Zadania odnoszące się do ogółu społeczeństwa i życia społecznego
Wspomaganie rozwoju, m.in. poprzez rozwijanie potrzeb rozwojowych, inicjowanie i zachęcanie do samowychowania, samokształcenia, do brania udziału w innych przedsięwzięciach wychowawczych, kształcących i oświatowych, a także poprzez pomoc w wypełnianiu zadań rozwojowych starości oraz podejmowanie innych działań wspomagających rozwój o charakterze pomocowym, opiekuńczym, kompensacyjno-rehabilitacyjno-rewalidacyjnym i terapeutycznym, stosownie do zindywidualizowanych potrzeb osób starszych	uświadomienie konieczności prowadzenia działań na rzecz ludzi starszych zgodnie z postulatami A. Kamińskiego „Dodajmy życia do lat, a nie lat do życia” (tj. opierania procesu wspomagania na aktywności i twórczości osób starszych)	zmiana negatywnego stereotypu starości nieodłącznej, zależnej poprzez promowanie pozytywnego wizerunku starości jako okresu życia, w którym zazwyczaj osiąga się znaczne doświadczenie życiowe, będące podstawą mądrości
Aktywizowanie osób starszych, głównie poprzez zachęcanie do brania udziału w różnych formach aktywności	opracowanie wskazówek metodycznych do optymalnego wspomagania rozwoju osób starszych (w tym metod, form i zasad wsparcia geragogicznego)	propagowanie postrzegania osób starszych jako równoprawnych uczestników życia społecznego
Mobilizowanie sił społecznych ludzi starszych oraz ich środowiska	—	kształtowanie pozytywnych postaw wobec starości i ludzi starszych (m.in. poprzez propagowanie postrzegania starości jako normalnego etapu życia człowieka i dostrzegania zasobów tkwiących w ludziach starszych)
Modyfikacja środowiska życia człowieka starszego (w wymiarze globalnym, lokalnym, rodzinnym, instytucjonalnym), aby stymulowało jego rozwój	—	kształtowanie korzystnych relacji międzygeneracyjnych, opartych na integracji i solidarności
Poradnictwo — doradztwo (w tym działalność informacyjna na temat działań wspomagających ludzi starszych)	—	kształtowanie polityki wobec starości i ludzi starszych

Źródło: Opracowanie własne.

- odbywać się w ramach funkcjonowania takich środowisk, jak rodzina, sąsiedztwo, parafie, zakład pracy, stowarzyszenie społeczne etc.;
- być realizowana za pośrednictwem środków masowego przekazu.

Termin „geragog” należy zatem rozumieć szeroko i określać nim każdą osobę, która podejmuje intencjonalne działania na rzecz wspomagania człowieka starszego w jego rozwoju, tzn. jeśli:

- dokonuje diagnozy potrzeb i problemów ludzi starszych, a także możliwości tkwiących w osobach starszych i ich środowisku życia;
- przyczynia się do nabycia przez człowieka starszego nowej wiedzy, umiejętności, do rozwijania zainteresowań, do kształtowania jego postaw, nawyków, sposobów zachowań i systemu wartości oraz zachęca do refleksji nad sobą i podejmowania wysiłków na rzecz własnego rozwoju;
- kształtuje w osobie starszej umiejętność wykorzystywania potencjalnych sił i możliwości;
- ułatwia człowiekowi starszemu dostrzeganie nowych możliwości realizowania siebie, wspiera w wytyczaniu nowych celów i zadań życiowych;
- pomaga w samopoznaniu i samoakceptacji jako osoby starszej (m.in. poprzez przekazywanie wiedzy na temat procesu starzenia oraz starości);
- zaszczerpia optymistyczne myślenie, dba o pogodę ducha człowieka starszego;
- ułatwia osobie starszej zmaganie się z życiem (pokonywanie życia) m.in. poprzez wspieranie w rozwiązywaniu problemów życiowych, pomoc w przezwyciężaniu kryzysów rozwojowych, w realizowaniu wyzwań;
- pomaga człowiekowi starszemu zrozumieć, zaakceptować i przystosować się do pojawiających się zmian w jego funkcjonowaniu w wymiarze fizycznym, psychicznym i społecznym;
- pomaga osobie starszej przystosować się do zmieniających się warunków życia (m.in. społecznych, kulturowych);
- wspiera człowieka starszego w działaniach mających na celu kształtowanie korzystnego środowiska życia, tj. dostosowanego do potrzeb ludzi starszych (chodzi tu m.in. o niwelowanie barier architektonicznych, stworzenie odpowiedniej infrastruktury socjalnej, kulturalnej, medycznej). W tym aspekcie geragog powinien przede wszystkim zachęcać osoby starsze do podejmowania aktywności samopomocowej (można tu posłużyć się tzw. edukacją środowiskową);
- inicjuje, stymuluje, wyzwala i wspiera aktywność człowieka starszego w różnych formach, tj. aktywność rodzinną, edukacyjną (np. poprzez zapoznawanie ze sposobami uczenia się, w tym autoedukacji), społeczną, kulturalną, zawodową etc.;
- pomaga osobie starszej utrzymać lub odzyskać samodzielność i odpowiedzialność za własne życie;

- wspiera człowieka starszego w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów oraz więzi z osobami w różnym wieku, by zapobiec osamotnieniu, izolacji i marginalizacji społecznej;
- ułatwia osobie starszej wchodzenie w nowe role społeczne;
- pomaga człowiekowi starszemu przygotować się do wyłączenia z aktywności zawodowej i przystosować się do nowej sytuacji, jaką jest emerytura (tj. ułożyć na nowo relacje z kolegami, przyjaciółmi, a także rodziną);
- zapoznaje osobę starszą z racjonalnymi sposobami wykorzystania czasu wolnego;
- pomaga człowiekowi starszemu pogodzić się z tym, co nieodwracalne (tj. przemijanie i śmierć);
- wspiera osobę starszą w ostatnich chwilach życia;
- podejmuje inne niż wymienione wyżej działania na rzecz ludzi starszych o charakterze opiekuńczym, pomocowym lub kompensacyjnym, które mają szeroko pojęty aspekt edukacyjny (np. działania oświatowe w ramach UTW, staży przygotowujących do emerytury czy działania opiekuńcze i kompensacyjne w domach pomocy społecznej).

Wymienione działania stanowią najważniejsze zadania geragogów. Na podstawie dotychczasowych ustaleń można zatem stwierdzić, iż geragogami mogą być m.in.: pracownicy instytucji opieki i pomocy społecznej oraz służby zdrowia, którzy zajmują się osobami starszymi; działacze i pracownicy instytucji edukacyjnych, członkowie stowarzyszeń społecznych i grup samopomocy, działający na rzecz ludzi starszych; a także osoby prowadzące audycje radiowe i programy telewizyjne, dotyczące starzenia się i starości.

Geragogika jest nauką należącą do systemu nauk o wychowaniu i powinna stanowić autonomiczną subdyscyplinę pedagogiczną, natomiast w kształceniu na poziomie wyższym mieć status specjalności pedagogicznej.

W pedagogice starości mieści się wiedza teoretyczna, normatywna, ale także metodyczna związana z procesem starzenia się i starością jako fazą życia, przedstawiana z perspektywy pedagogicznej, tzn. odnosząca się głównie do wychowania człowieka starszego (tj. wspomagania jego rozwoju). Można więc powiedzieć, iż geragogika jest zarówno teorią, jak i praktyką wspomagania rozwoju ludzi starszych.

Geragogika ma swoją specyficzną metodologię, opierającą się przede wszystkim na metodach i technikach badań jakościowych, jak metoda biograficzna, wywiad jakościowy (w tym wywiad pogłębiony czy wywiad narracyjny), obserwacja uczestnicząca, analiza dokumentów. Wykorzystywane są tu także metody i techniki ilościowe, głównie sondaż diagnostyczny (przeprowadzany najczęściej za pomocą wywiadu). W geragogice można posłużyć się również metodą monografii instytucji.

Geragogika jest nauką młodą, wciąż rozwijającą się, która opiera się głównie na interdyscyplinarnej wiedzy gerontologicznej oraz na wiedzy pedagogicznej. Jako subdyscyplina pedagogiczna geragogika korzysta z nauk filozoficznych (m.in. filozofii, estetyki, etyki, logiki), biologiczno-przyrodniczych (m.in. z anatomii, higieny, fizjologii), nauk psychologicznych (m.in. psychologii ogólnej, psychologii rozwojowej, psychologii społecznej), nauk socjologicznych (m.in. socjologii wychowania, socjologii oświaty, socjologii kultury), demografii, cybernetyki oraz informatyki.

Pedagogika starości jest ściśle związana z pedagogiką ogólną, teorią wychowania, dydaktyką, pedagogiką porównawczą, pedagogiką opiekuńczą i innymi subdyscyplinami pedagogicznymi. Jednak wydaje się, iż najbardziej powiązana jest z:

1. Pedagogiką społeczną — subdyscyplina ta daje bowiem teoretyczne podstawy optymalnego wspomagania człowieka starszego (głównie w ramach teorii pracy socjalnej), zajmuje się analizą oddziaływań wychowawczych odnoszących się do starości jako okresu aktualnego dla obecnych ludzi starszych i w perspektywie do młodszych pokoleń (określanych jako wychowanie do starości, w starości i przez starość), a także rozpatruje środowiska życia człowieka (w tym i człowieka starszego), stawiając diagnozę i propozycje modyfikacji w zakresie wychowawczych wpływów takich środowisk, jak rodzina, sąsiedztwo etc. (co ma duże znaczenie w przypadku ludzi starszych);

2. Andragogiką (rozumianą jako teoria kształcenia i wychowania dorastającej młodzieży i osób dorosłych — Aleksander, 2003) — z uwagi na zajmowanie się przez tę naukę edukacyjnym wspomaganiem rozwoju człowieka dorosłego (por. M. Malewski, za: Dubas, 2002), opartego na przyjętym przez andragogikę założeniu o zdolności i konieczności ludzi dorosłych i starszych do szeroko rozumianego rozwoju i uczenia się (Pietrasiński, 1992). Z punktu widzenia geragogiki użyteczne są tu m.in. koncepcja uczenia się przez całe życie, teoria samokształcenia, teoria kształcenia ustawicznego, teoria nauczania i uczenia się, pokazująca specyfikę nauczania i uczenia się ludzi starszych (jak znaczna samodzielność, krytycyzm, głęboka refleksja uczących się osób starszych — Aleksander, 2003; konieczność stosowania zasady przeciwdziałania zmęczeniu, zasady atrakcyjności w nauczaniu, zasady wykorzystania doświadczenia w procesie kształcenia). Istotne jest również to, że w andragogice starość jest traktowana jako zadanie, które należy podjąć i zrealizować.

3. Pedagogiką specjalną — przede wszystkim dlatego, że pedagogika specjalna zajmuje się również niepełnosprawnymi osobami starszymi oraz ludźmi chorymi.

Jednakże geragogika — w przedstawianym tu ujęciu, ze względu na swój specyficzny przedmiot zainteresowań (tj. wychowanie człowieka starszego rozumiane jako wspomaganie jego rozwoju) oraz metodologię — nie może być utożsamiana z wymienionymi subdyscyplinami pedagogicznymi. Najczęściej pedagogika starości jest traktowana jako andragogika (por. m.in. Wnuk, 2001). Nie wydaje się, aby stanowisko to było uzasadnione. Osoby starsze znajdują się bowiem w specyficznej fazie życia, odmiennej od fazy dorosłości, ze względu na kumulację trudnych sytuacji życiowych (jak śmierć bliskich, utrata roli zawodowej)² i niekorzystnego dla tej generacji wiekowej położenia społecznego, co wymaga specyficznego wsparcia geragogicznego (opartego na wiedzy i umiejętnościach z zakresu geragogiki — np. tonowanie wymagań w związku z tym, iż osoby starsze posiadają zasoby odmienne od tych, które należą do dorosłych — por. Halicki, 2000). Ponadto nie jest właściwe ujmowanie pedagogiki starości jako części pedagogiki specjalnej, gdyż może to powodować utożsamianie starości z chorobą bądź odchyleniem od normy, a — jak wiadomo — nie są to stany tożsame.

Kilka refleksji końcowych

Istnieje pilna potrzeba rozwijania pedagogiki starości (geragogiki) jako subdyscypliny zajmującej się pedagogicznymi aspektami związanymi z fazą życiową, jaką jest starość, a także ze starzeniem się jako naturalnym procesem, któremu podlegają wszystkie istoty ludzkie. Ludzie starsi znajdują się bowiem w specyficznym okresie życia, który jest odmienny od okresu dorosłości. Specyfika starości wymaga zatem odpowiednich działań wspomagających osoby starsze — w tym przede wszystkim działań o charakterze pedagogicznym, których podstawę teoretyczną i praktyczną może i powinna zapewnić pedagogika starości.

Geragogika powinna stanowić przedmiot nauczania i kształcenia na poziomie średnim i wyższym, a także w ramach dokształcania i doskonalenia zawodowego. Wiedza z tego zakresu jest niezbędna pracownikom

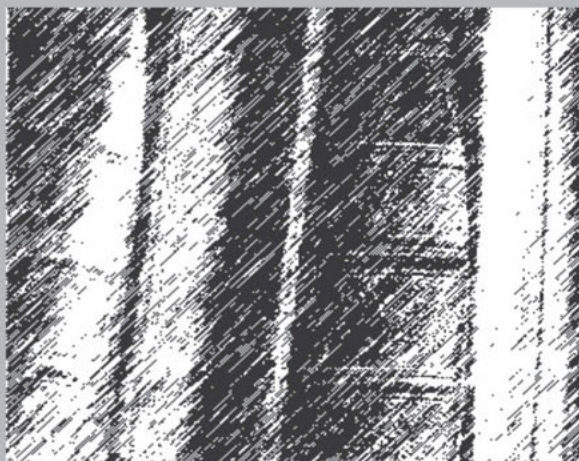
² Tak pisze o specyficznej sytuacji osób starszych m.in. O. Czerniawska: „Wychowanie traktowane jako pomoc w rozwoju nie może nie dostrzegać tych wszystkich trudnych sytuacji i progów starości: emerytury, fazy »pustego gniazda«, wdowieństwa, ograniczonej sprawności fizycznej i choroby, poczucia osamotnienia i samotności. Winno wspierać jednostkę w realizacji życia twórczego i mądrego, w którym osiąga się satysfakcję dzięki utrzymaniu dobrej kondycji moralnej wyrażającej się w samodyscyplinie, życzliwości wobec świata i ludzi” (1996, s. 220).

instytucji pomocy społecznej, służby zdrowia oraz instytucji oświatowych, kulturalnych i rekreacyjnych, którzy podejmują działania na rzecz najstarszej generacji wiekowej. Może być również użyteczna rodzinom i opiekunom osób starszych (por. Szarota, 1997).

Pedagogika jako nauka nie może „lekceważyć” ostatniej fazy życia i traktować pedagogicznych aspektów związanych z ludźmi starszymi i ich wspomaganiem na marginesie swoich zainteresowań. Wszyscy pedagodzy — zarówno teoretycy, jak i praktycy powinni mieć świadomość, iż oddziaływanie wychowawcze wobec człowieka starszego jest możliwe, a nawet niezbędne w obliczu wyzwań współczesnej rzeczywistości. Zapewnienie godnej starości (związanej z umożliwieniem zaspokajania potrzeb życiowych) jest przede wszystkim zadaniem polityki społecznej, do pedagogów natomiast należy zapewnienie pogodnej starości, czyli tworzenie warunków twórczego funkcjonowania w okresie starości (por. Tokaj, 2000) i odpowiedniego stylu życia.

Bibliografia

- Aleksander T., 2003: *Andragogika*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Warszawa.
- Czerniawska O., 1996: *Edukacja osób „trzeciego wieku”*. W: *Wprowadzenie do andragogiki*. Red. T. Wujek. Warszawa.
- Dubas E., 2002: *Rozwój ku dojrzałości (w kontekście autobiograficznych refleksji studentów pedagogiki o specjalności oświata dorosłych)*. W: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Red. E. Dubas, O. Czerniawska. Warszawa.
- Halicki J., 2000: *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*. Białystok.
- Leszczyńska-Rejchert A., 2005: *Człowiek starszy i jego wspomaganie — w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn.
- Pietrasiński Z., 1992: *Rozwój ludzi dorosłych*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*. Red. T. Wujek. Warszawa.
- Szarota Z., 1997: *Kształcenie gerontologiczne — diagnoza stanu aktualnego*. W: *Wybrane problemy opieki i wychowania*. Red. Z. Brańka. Kraków.
- Tokaj A., 2000: *U progu starości (studium socjopedagogiczne)*. Poznań.
- Wnuk W., 2001: *Refleksje nad rozwojem człowieka w późnej dorosłości*. W: *Dyskursy młodych andragogów*. Red. J. Kargul. Zielona Góra.



AGATA CHABIOR

Spółeczny wymiar kształcenia gerontologicznego — aspekt teoretyczno-praktyczny

Social dimension of gerantologic education

Abstract: The article refers to gerantologic education in the area of academic education for students of different specialisations, great number of social services workers and specialisation teams. This copy presents social factors of gerantologic education, exactly describes, not only gerantologic growing old of societies but also such processes like: social marginalisation, discriminations regarding the age. It refers to the practical dimension of gerantologic education to indicate basic directions, in the end.

Key words: social gerontology, gerontologic education, demographic, phemomen of society aging, marginalization, discrimination because of the age.

Wstęp

Demograficzne zjawisko starzenia się społeczeństw Europy i świata, zwłaszcza w aspekcie jego skutków, starzenie i starość uczyniło „językiem uwagi” przedstawicieli wielu nauk. Podejmowane przez nich badania, stawiane diagnozy i prowadzone analizy przyczyniły się do rozwoju dyscypliny naukowej, jaką jest gerontologia społeczna, ogniskująca swoje zainteresowania i przedmiot na cechach i specyfice starzenia się i starości. Wielowymiarowość starzenia się i starości, jako procesu i zjawiska, implikuje interdyscyplinarność gerontologii społecznej, jako że o starości można orzekać dopiero na podstawie analiz demograficznych, medycznych, psychologicznych, socjologicznych, co jednocześnie podkreśla jej szerokie pole działania i poznania.

W rozwoju myśli gerontologicznej i prezentacji jej dorobku nastąpiło przesunięcie akcentu z wręcz negatywnego postrzegania starości, o czym świadczy choćby fakt, że jako główną ekonomiczną konsekwencję starzenia się społeczeństwa, wskazywano na wzrastające obciążenie go ludźmi starszymi, a ich samych przedstawiano jako źródło rozlicznych problemów wymagających rozwiązania (Skibińska, 2006, s. 232). Przez reprezentowanie ambiwalentnych postaw wobec starości i popularyzowanie poglądu, że może ona być nie tylko pozytywnym, ale także negatywnym okresem życia, co zależy od samych osób starszych i ich wcześniejszych doświadczeń. Aż do przyjęcia tezy o istnieniu niewykorzystanego potencjału możliwości ludzi starszych, zwłaszcza w zakresie ich aktywności, wskazywanie na konieczność dokonania zasadniczych przeobrażeń świadomości społecznej, które powinny skutkować postrzeganiem starości w odmiennych niż dotychczas kategoriach. Odejściem od deprecjonowania jej (starości) jako wartości, na rzecz akceptacji jej biologicznej nieuchronności, doceniania jej atrybutów i wreszcie akcentowania starości jako wartości samej w sobie. Tak naprawdę starość każdego z nas jest warunkiem tego, że jesteśmy tu i teraz, jeszcze jesteśmy. Obecnie, przy zachowaniu pełnej wiedzy o „niedostatkach” towarzyszących starości, w treściach gerontologicznych podejmuje się próbę przekonania młodych o konieczności zmiany wizerunku człowieka starszego, ukazując jego zapomniane lub pomijane walory jak: mądrość, doświadczenie, mobilność, dyspozycyjność, aktywność. „Człowieka starego przedstawia się wielowymiarowo, akcentując jego indywidualność w kreowaniu własnej, dalszej drogi życiowej. Przyznaje mu prawo do rozwoju w różnych wymiarach [...]. Podkreśla nieznany a posiadany przez niego potencjał rozwojowy, który pozostaje niewykorzystany w sposób optymalny. Wydaje się, że literatura wyprzedza znacznie rzeczywistość, w której starszy człowiek

nadal nie posiada należnego mu, godnego miejsca”. (Skibińska, 2006, s. 254).

Co więcej, rzeczywistość społeczna pokazuje, że postępujące zjawiska marginalizacji i dyskryminacji coraz częściej dotyczą ludzi starszych, czyniąc ze starości jedną z podstawowych kwestii społecznych wymagających pewnych systemowych rozwiązań, ale także inicjatyw lokalnych, obywatelskich, które przyczyniłyby się do realnej zmiany zastanego stanu rzeczy. Uzasadnione więc wydaje się przytoczenie słów E. Trafiałek: „Rozległy obszar problemów, związanych zarówno ze starością demograficzną, jak i jednostkową, wymaga odpowiedniego kreowania polityki społecznej, zastępowania modelu państwa socjalnego — wspólnotowym, upowszechniania wiedzy gerontologicznej, kształcenia specjalistycznych kadr i podejmowania na wszystkich szczeblach edukacji szeroko rozumianego **»przygotowania do starości«**. Powinno ono być traktowane jako, ujęta w komplementarną całość, **kwintesencja wychowania do przyszłości, wychowania do aktywności i wychowania do przyszłych wyborów**” (2006, s. 45). Z tej perspektywy nietrudno wskazać na rolę oświaty w integracji osób starszych: „Rolę oświaty w integracji osób starszych można analizować na wielu płaszczyznach: upowszechniania wiedzy gerontologicznej wśród ludzi młodych, przygotowania do starości w okresie dorosłości, integracji międzypokoleniowej służącej kontynuacji kulturowej, a można ją też ograniczyć do aktywności oświatowej, edukacyjnej i integracyjnej, realizowanej głównie przez działające na całym świecie, uniwersytety trzeciego wieku” (Trafiałek 2006, s. 185). I tak oto doszliśmy do tezy, że rozwój gerontologii społecznej implikuje konieczność i powszechność edukacji gerontologicznej. Gerontologia społeczna, pokazując zależności pomiędzy całościową aktywnością, kształceniem ustawicznym, a jakością życia na emeryturze wskazuje na potrzebę upowszechniania edukacji gerontologicznej, potrzebę włączania jej do szeroko rozumianego kształcenia akademickiego i specjalistycznego na wybranych kierunkach studiów.

Co więcej, można podjąć próbę określenia celów tej edukacji, czy też kształcenia gerontologicznego, z zaznaczeniem, że różnicować się one powinny ze względu na kategorię osób będących odbiorcami tej edukacji. Przyjąć bowiem możemy, że są trzy zasadnicze kategorie osób, do których kierowana powinna być edukacja gerontologiczna: to studenci różnych kierunków studiów (np.: pedagogiki, pracy socjalnej, polityki społecznej, medycyny, pielęgniarstwa itp.), szeroko rozumiani pracownicy służb społecznych i sami seniorzy.

Celem kształcenia gerontologicznego studentów różnych kierunków studiów powinna być przede wszystkim próba zmiany postaw wobec starości poprzez kreowanie nowego wizerunku człowieka starego, odpowia-

dającego realiom życia społecznego i obecnie obowiązującej obyczajowości. Zmiany w postrzeganiu ról babci i dziadka, ról konsumentów dóbr i usług, które jeszcze do niedawna zarezerwowane były wyłącznie dla ludzi młodych. Umiejętność diagnozowania i analizowania nowych determinantów życia na emeryturze i jego jakości oraz wymiarów. Znacznie więcej precyzji wymaga stawianie celów kształcenia gerontologicznego kadr i służb specjalistycznych jak pracownicy socjalni, opiekunowie osób starszych, doradcy. Tu kształcenie to zmierzać powinno, obok zdobycia gruntownej wiedzy z obszaru gerontologii, geriatrii, polityki społecznej i innych nauk, do wykształcenia umiejętności empatycznego odczytywania potrzeb ludzi starszych, komunikowania się z nimi, wreszcie elastycznego dobierania do indywidualnych potrzeb i możliwości seniorów, form aktywności i obszarów aktywizowania tych osób. Wydaje się, że uzasadnione byłoby w odniesieniu do tej kategorii uczących się dążyć do wykształcenia umiejętności menedżerskich, pozwalających na angażowanie społeczności lokalnych do aktywnego rozwiązywania problemów ludzi starszych, tworzyć swoisty ruch obywatelski do wykorzystania potencjału seniorów na rzecz rozwoju regionu. W odniesieniu do seniorów cele edukacji gerontologicznej, dość powszechnie realizowane na płaszczyznach uniwersytetów trzeciego wieku i klubów seniora, pojmowane być powinny jako szeroko rozumiana pomoc, w rozwoju której efektem będzie aktywne i pomyślne życie w okresie starości.

Rzeczywistość społeczna i charakteryzujące ją procesy oraz zjawiska potwierdzają tezę o konieczności upowszechniania i realizowania szeroko pojmowanej edukacji gerontologicznej, nie tylko na wybranych kierunkach kształcenia akademickiego różnych specjalności, ale także na niższych poziomach kształcenia formalnego, jak szkoły średnie i poma-
turalne.

Demograficzne wyznaczniki kształcenia gerontologicznego

Demograficznie starzenie się społeczeństw jest zjawiskiem o wysokim stopniu złożoności zarówno w zakresie przyczyn, jak i skutków. Ich istota i specyfika dostarczają wielu uzasadnień do promowania edukacji gerontologicznej na wielu obszarach i poziomach. Niewątpliwie jedną z głównych przyczyn demograficznego starzenia społeczeństw Europy i świata jest wydłużenie się ludzkiego życia, wartości autotelicznej i niedającej się

przecenić, przebiegającej na bazie poprawy warunków zdrowotnych i ekonomicznych. Przyznać jednak należy, że wydłużenie się ludzkiego życia oznacza jednocześnie wydłużenie się czasu do przeżycia w okresie starości. Skutkiem tego są zmiany w strukturze populacji seniorów i specyfice samego starzenia się, ale także cech starości. Bo oto populacja osób starszych jest wewnętrznie zróżnicowana, polimorficzna, co oznacza, że w populacji osób starszych żyją zarówno osoby mające lat 60, jak i te, które mają lat 90 i więcej. Osoby te różnią się nie tylko ze względu na wiek, ale także z powodu stopnia sprawności funkcjonalnej, sytuacji życiowej, poziomem wykształcenia, potrzeb i aspiracji także w obszarze aktywności. Ludzie mogą dożyć już nie tylko trzeciej, ale czwartej i piątej dekady, przyczyniając się do przesunięć w periodyzacji starości, w jej fazach wymienia się jeszcze jeden okres — długowieczność. Ujawniają się także inne cechy starości, jak feminizacja tego okresu życia, która oznacza, że w populacji osób starszych więcej żyje kobiet. Struktura ludzi starszych i warunki ich życia różnią się także w zależności od typu środowiska zamieszkania w ujęciu ogólnokrajowym, jak i w przekroju miasto — wieś. Znacznie więcej seniorów żyje na wsiach, w regionach, w których rozwój gospodarczy uznaje się za słabszy. Wskazuje to nie tylko na konieczność kształcenia gerontologicznego, ale także zróżnicowania jego form i kierunków (Kluzowa, Slany, 2004, s. 109—121).

Zmiany w modelu rodziny, zwłaszcza w obszarze jej diety, to kolejna przyczyna demograficznego starzenia się społeczeństwa polskiego. Demografowie alarmują, że znaleźliśmy się na etapie tzw. drugiego przejścia demograficznego. „Proces ten zaznacza się wzrostem liczby osób starszych, spadkiem płodności, opóźnieniem zawierania małżeństw i prokreacji, zmianą modelu rodziny. Ponadto spada umieralność osób w wieku produkcyjnym (w Polsce na razie nieznacznie) i obniża się umieralność niemowląt, co prowadzi do ujemnego przyrostu naturalnego.” (Marczewski, 2006, s. 25). Coraz częściej słyszy się, że społeczeństwo z przewagą dzieci przekształciło się w społeczeństwo z przewagą ludzi starszych. Przeciętny człowiek dorosły ma na swym utrzymaniu więcej ludzi starych, swoich rodziców, teściów, często dziadków, niż własnych dzieci. Analitycy tego procesu wskazują, że „[...] ta sytuacja rzutuje na kontakty międzypokoleniowe i solidarność wewnątrzrodzinną, a zwłaszcza relacje opiekuńcze. Niektórzy nawet przewidują, że w XXI wieku napięcia międzygeneracyjne zajmą miejsce dawnych i obecnych konfliktów między klasami czy warstwami społecznymi” (Marczewski, 2006, s. 24). Rodzina przestaje być podstawową płaszczyzną społecznego i emocjonalnego funkcjonowania ludzi starszych, a to rodzi pytanie o formy opieki i wsparcia dla tych osób.

Podjmując próbę podsumowania dotychczasowych rozważań, możemy powiedzieć, że istnieje kilka ważnych powodów, dla których kształcenie gerontologiczne na stałe powinno wejść do edukacji obecnych i przyszłych pokoleń w całym przekroju ich kohort. Po pierwsze, mamy do czynienia z demograficznym starzeniem się społeczeństw Polski i świata ze wszystkimi konsekwencjami, które ten proces przynosi. Po drugie, generowana zmianami demograficznymi zmiana modelu współczesnej rodziny pociąga za sobą konieczność wypracowania nowych, alternatywnych form opieki nad człowiekiem starym, a przesunięcia w pełnieniu ról społecznych — jaką jest rola babci, dziadka — nowych postaw i form komunikacji międzypokoleniowej zapewniającej transmisję wartości i ciągłość pokoleniową.

Jednym z zasadniczych źródeł zmian demograficznych, prowadzących do wzrostu odsetka osób starszych w ogólnej liczbie społeczeństwa, jest wydłużanie się ludzkiego życia, co jakkolwiek jest wartością autoteliczną, to jednak rodzi określone problemy i zadania. Zresztą znajdują się one niejako na dwóch różnych biegunach, bo, z jednej strony, pomnażające się problemy zdrowotne ludzi starszych precyzują zadania związane z opieką nad chorym człowiekiem starszym, a z drugiej, w odniesieniu do sprawnej części generacji seniorów, zadania wynikające z ich potrzeb wolnoczasowych i działań zmierzających do ich integracji ze społecznością lokalną. I wreszcie, pomimo wielu dokumentów określających potrzeby i prawa oraz miejsce człowieka starego w społeczeństwie to właśnie ludzie starzy ciągle jeszcze w naszym społeczeństwie podlegają procesom dyskryminacji i marginalizacji społecznej, a badania nad jakością życia seniorów pokazują, że jej ocena jest dużo niższa niż w innych grupach wiekowych.

Stąd wydaje się, że są to wystarczające powody, dla których treści kształcenia gerontologicznego, wraz z jego wymiarem epistemologicznym i aksjologicznym, na stałe powinny wejść do standardów kształcenia nie tylko akademickiego.

Kształcenie gerontologiczne odpowiedzią na marginalizację i dyskryminację ze względu na wiek

Edukacja zawsze pozostawała w ścisłym związku ze zjawiskami i procesami natury społecznej, to one właśnie często wyznaczają pola badań

i obszary przedmiotu kształcenia, tak też dzieje się w odniesieniu do gerontologii społecznej zarówno w sferze prowadzonych badań, jak i edukacji.

Nowe znaczenia i konteksty badawcze do rozważań dotyczących traktowania ludzi starszych we współczesnych społeczeństwach wnoszą pojęcia „dyskryminacja ze względu na wiek” i „ageizm”. Pojęcia może są nowe, ale same zjawiska, do których się odnoszą, nie. Gorsze traktowanie ludzi starszych ze względu na ich wiek i stereotypowe, rodzące się uprzedzenia, postrzeganie starości nie jest wynalazkiem współczesności, ale chyba bez dużego ryzyka popełnienia błędu możemy powiedzieć, że staje się jej cechą. Dyskryminacja ze względu na wiek uznawana jest za zjawisko mało uświadomione, a przez to nierozpoznane, co w konsekwencji rodzi trudności ze zrozumieniem go i ze wskazaniem przykładów tego zjawiska. Pojawia się też następna wątpliwość, czy w każdej sytuacji można mówić o dyskryminacji, a czy raczej zastępować ją innymi, pokrewnymi terminami, jak marginalizacja, wykluczenie. Ostatecznie przyjęto, że „[...] o dyskryminacji osób starszych w Polsce można bez wątpienia mówić wówczas, gdy odmawia się im zaspokojenia jakiejś ważnej potrzeby, a głównym powodem tej odmowy jest ich wiek” (Szatur-Jaworska 2005, s. 9 i 74—76). Obok pojęcia „dyskryminacja wiekowa” pojawiło się także słowo „ageizm”, którego polskim odpowiednikiem byłby „wiekizm”. Pierwszy kładzie nacisk na postawy (stereotypy i uprzedzenia), drugie nawiązuje do koncepcji równości i praw przysługujących jednostce i odnosi się do zachowań. Dyskryminacja oznacza nierówne, gorsze traktowanie ludzi z powodu ich wieku. „Ageizm może manifestować się w naszych zachowaniach w dwojaki sposób — stereotypy i uprzedzenia wobec starości mogą kształtować nasze zachowania wobec innych (prowadzić do dyskryminacji), ale także mogą wpływać na obraz »własnego ja« (autodyskryminacja). W przypadku osób starszych najczęściej przejawia się to zaniżonym poczuciem własnej wartości, rezygnacją z przysługujących praw i możliwości rozwoju, a także pogodzeniem z gorszym traktowaniem” (Tokarz, 2005, s. 11). Stereotypy i uprzedzenia powodują, że ludzie starsi postrzegani są często jako modelowe ofiary dyskryminacji, bo odbierani są jako osoby niesprawne, chore, uciążliwe w kontakcie, swoimi siwymi włosami i zmarszczkami łamiące przyjęte kanony piękna.

Uzasadnionym wydaje się w tym miejscu nawiązanie do innych terminów, pokrewnych dyskryminacji, a mianowicie marginalności i marginalizacji. Dyskryminacja to inne gorsze traktowanie określonych jednostek, grup i zbiorowości, ze względu na posiadaną przez nich cechę, odróżniającą ich od pozostałych.

Marginalność społeczna oznacza „[...] ograniczone uczestnictwo w określonym porządku społecznym i ograniczony dostęp do jego podstawowych instytucji, takich jak rynek pracy, rynek konsumpcji, system instytucji

wymiaru sprawiedliwości, system edukacji, system gwarancji socjalnych” (Frieske, 1999, s. 168). Marginalizacja społeczna to procesy prowadzące do marginalności. Marginalność może być skutkiem dyskryminacji, ale dyskryminacja może też być skutkiem marginalności. W odniesieniu do tych procesów możemy mówić o przemienności przyczyn i skutków. Wydaje się też w pełni uzasadniona teza, że marginalizacja jako proces i marginalność jako stan (niekorzystnego położenia społecznego) możemy traktować jako formę (przejaw) dyskryminacji.

Używając kolokwializmu, dyskryminacja ze względu na wiek to bycie „za starym” na to, aby przyjęto nas do pracy, gruntownie leczono, brano pod uwagę w wyborach samorządowych. Przy czym granica wieku, która wyznacza to bycie „za starym”, zależy od obszaru życia, którego dotyczy. I tak, w przypadku rynku pracy jest to około 50 lat, a w odniesieniu do ochrony zdrowia i usług medycznych, ta granica jest wyższa — około 70—75 lat.

Dyskryminacja ze względu na wiek stała się w wielu krajach świata i Europy przedmiotem społecznej debaty. Jej pokłosie przyniosło także badania nad tym zjawiskiem w Polsce. Stowarzyszenie Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce, niezależna organizacja pozarządowa działająca od 1998 roku, celem której jest wspieranie rozwoju filantropii i wzmacnianie społeczeństwa obywatelskiego, stworzyła projekt „STOP dyskryminacji osób starszych”. W ramach projektu przeprowadzone zostały badania w ośmiu miastach Polski, a dotyczyły dyskryminacji osób ze względu na wiek w czterech obszarach życia: rynku pracy, ochrony zdrowia, partycypacji społecznej i pomocy społecznej. Badania miały charakter interdyscyplinarny i skupiły lekarzy, pedagogów, pracowników socjalnych, polityków społecznych, prawników oraz same osoby starsze. Wnioski zostały zawarte w publikacji, która nosi taki sam tytuł jak projekt.

Nie wystarczy prowadzonych badań, tworzonych projektów czy po prostu dobrej woli ze strony różnych elementów środowiska lokalnego, a także podmiotów polityki społecznej do tego, aby zagwarantować osobom starszym prawo do godnego, szczęśliwego i satysfakcjonującego życia.

Kształcenie gerontologiczne — wymiar praktyczny

Do starości należy przygotowywać nie tylko człowieka starszego czy też osoby przeżywające lata bezpośrednio poprzedzające emeryturę. Z tą

też A. Kamińskiego zgadzają się chyba wszyscy zajmujący się tematyką związaną ze starzeniem się i starością. Co więcej, pochylamy się także nad słusnością tezy, że do starości, a dokładniej: do obecności ludzi starszych w społeczeństwie wraz z ich potrzebami, możliwościami i potencjałem rozwojowym, należy przygotowywać ludzi młodych i wszystkich tych, których profesjonalne i zawodowe działanie nakierowane jest na tę kategorię wiekową. Ich słusność zdają się też potwierdzać omawiane już zjawiska i procesy społeczne, jak demograficzne zjawisko starzenia społeczeństw czy dyskryminacja ze względu na wiek. Ciągłe rosnący wskaźnik osób starszych w społeczeństwie A.A. Zych (1995) przyjął za jeden z podstawowych czynników nakłaniających do głoszenia tezy o konieczności rozwijania gerontologii, a zwłaszcza geragogiki i pełnego włączenia jej do treści kształcenia akademickiego.

Przedmiot: gerontologia społeczna od dawna jest obecny w treściach kształcenia realizowanych przez Akademię Świętokrzyską, „[...] wprowadzony został do programu kształcenia przyszłych pedagogów w ówczesnej WSP w roku akademickim 1993/1994, wraz z uruchomieniem nowego kierunku studiów pedagogika pracy socjalnej, przygotowującego do zawodu na poziomie licencjatu” (Trafiałek, 2000, s. 49). Obecnie realizowany jest w toku jednolitych, pięcioletnich studiów magisterskich i trzyletnich studiów licencjackich na kierunku pedagogika opiekuńcza i praca socjalna oraz pedagogika resocjalizacyjna i profilaktyka społeczna, pedagogika rewalidacyjna z terapią pedagogiczną. Przedmiot gerontologia społeczna realizowany jest w wymiarze 45 godzin wykładów i 15 godzin ćwiczeń na studiach stacjonarnych i po 10 godzin wykładów oraz ćwiczeń na studiach niestacjonarnych.

Przedmiot gerontologia społeczna należy do przedmiotów andragogicznych, które mają przybliżyć studentom wiedzę o człowieku dorosłym i starzejącym się, o biologicznych, psychologicznych i społecznych warunkowaniach funkcjonowania człowieka starszego, motywach ich postępowania, potrzebach i możliwościach zaspokajania ich, czynnikach wpływających na podejmowane przez seniorów decyzję. Sporo miejsca zajmują zajęcia mające na celu kreowanie pozytywnego wizerunku człowieka starszego, zwrócenie uwagi na kulturowe znaczenie starości i osób starszych w społeczeństwie.

Zajęcia z gerontologii społecznej zmierzają do dostarczenia studentom odpowiedniej i dostatecznej wiedzy o specyfice starzenia i starości, podłożu demograficznym tego procesu, wiedzy z zakresu gerapedagogiki, geropsychologii i pracy socjalnej, możliwych metodach i formach działania i współdziałania z ludźmi starszymi. Wiedzy, która pozwoliłaby na pracę z seniorami bez nieuzasadnionych lęków i stereotypowych wyobrażeń o tej generacji osób.

Zakończenie

Zjawiska demograficzne (w pierwszej kolejności) pokazują, że wydłuża się ludzkie życie, żyjemy dłużej w starości, przy czym ta ostatnia zaczyna dotyczyć coraz częściej ludzi lepiej wykształconych, zdrowych, z rozbudzonymi aspiracjami i pomysłami na życie. W zderzeniu z tą grupą, ciągle jeszcze zbyt często, pozostaje szeroko rozumiane społeczeństwo, czy raczej społeczność lokalna, która właściwie nie ma wiele do zaoferowania osobom starszym, bo te formy aktywności, które realizuje, dyktowane są częściej nawykowym myśleniem o staruszkach niż znajomością rzeczy i diagnozą rzeczywistości społecznej. Liczne badania potwierdzają to, że populacja ludzi starszych ulega ciągłym zmianom, że jest coraz bardziej sprawna, nie można jednak zapominać o tym, że obok tych sprawnych osób żyją także ci mniej sprawni, wymagający pomocy ze strony środowiska, a istniejące liczne czynniki ryzyka uzależniające osoby starsze od opiekunów czynią ich głównym podmiotem działań pracowników społecznych.

Wydaje się więc, że w kształceniu gerontologicznym, po uwzględnieniu zmian, o których wcześniej była mowa, należy wyznaczyć zasadnicze kierunki nauczania i kształcenia gerontologicznego. Wydaje się, że powinno ono być **kształceniem do opieki** nad chorym człowiekiem starym i życzliwego wspomagania rodziny w tej opiece. **Kształceniem do aktywności** wszystkich tych osób starszych, które chcą się realizować na płaszczyznach pozarodzinnych. **Kształceniem do aktywizacji seniorów i ich obecności w środowisku lokalnym**, nie tylko jako pełnoprawnych uczestników lokalnych form działania, ale także jako kreatorów tych zmian. Wreszcie **kształceniem do wolnych wyborów** samych seniorów jako głównych kreatorów swojego życia i miejsca w rodzinie i społeczeństwie.

Dążąc do uszczegółowienia tych kierunków, przy uwzględnieniu podstawowej tendencji takiej oto, że populacja osób starszych ciągle jest i będzie grupą wewnętrźnie zróżnicowaną. Co więcej, nadal charakteryzować się będzie dużą dynamiką zmian, wydaje się, że słuszne będzie zmierzać do:

1. Kształcenia ku opiece nad człowiekiem starszym, zwłaszcza we wszystkich trudnych i granicznych momentach jego życia, jak choroba i śmierć kogoś bliskiego.

2. Kształcenia ku aktywności społecznej i poszukiwaniu partnerów w środowisku lokalnym do jej realizacji, zarówno w wymiarze przedmiotowym — gdzie osoby starsze są biorcami działań społecznych, jak i w wymiarze podmiotowym — gdzie seniorzy są głównymi realizato-

rami różnorodnych form wsparcia społecznego (wolontariat osób starszych).

3. Kształcenia ku rozwojowi grupy seniorów jako grupy konsumenciej — kształcenie gustów, trendów, mód oraz rynku, który zaspokajałby te potrzeby.

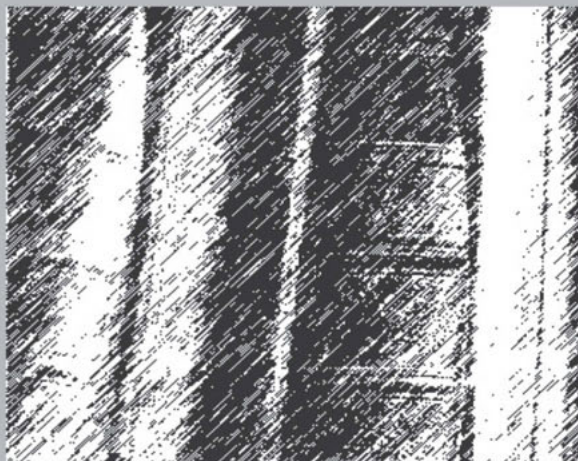
4. Kształcenia do wolnych wyborów i decyzji seniorów.

Treści i formy kształcenia gerontologicznego powinny zmierzać do wykształcenia umiejętności diagnozowania i zaspokajania różnorodnych potrzeb osób starszych, w tym także potrzeb rozwoju, potrzeb wolnoczasowych, związanych z aktywnością kulturalną, rewitalizacją, rekreacją, działalnością społeczną. Zdolności prowadzenia profesjonalnego doradztwa i terapii zajęciowej, która jest warunkiem dobrego przystosowania się do starości mieszkańców domów pomocy społecznej. Umiejętności wykorzystywania wszelkich elementów środowiska lokalnego do tworzenia sieci wsparcia społecznego i samopomocowego dla i wśród ludzi starszych. Kształcenie gerontologiczne ma przygotować swych uczniów do tego, aby umieli wobec ludzi starszych podjąć rolę: opiekuna, doradcy, pośrednika i organizatora życia rodzinno-społecznego. „Edukacji gerontologicznej, pedagogicznym koncepcjom starzenia się i starości przyświeca jeden zasadniczy cel — uczynić wszystko, aby starość stanowiła dla ludzi ważny, wartościowy i godny okres w życiu. Uczynić wszystko, ażeby, choć prawdę mówiąc nie znajdziemy lekarstwa na moc śmierci, odnaleźć własną i innych starość w nowym wymiarze życia i sztuki starzenia się” (Chabior, 2000, s. 90).

Bibliografia

- Brągiel J., Kurcz A., 2002: *Pracownik socjalny. Wybrane problemy zawodu w okresie transformacji społecznej*. Opole.
- Chabior A., 2000: *Edukacja gerontologiczna — założenia i praktyka, prezentacja badań i działań własnych*. W: *Gerontologia*. Red. O. Czerniawska, E. Woźnicka. Łódź.
- Frieske K.W., 1999: *Marginalność społeczna*. W: *Encyklopedia socjologii*. Red. W. Kwaśniewicz. Warszawa.
- Kluzowa K., Slany K., 2004: *Obraz polskiej starości w świetle wyników Narodowego Spisu Powszechnego 2002*. W: *Seniorzy w społeczeństwie XXI wieku*. Red. M. Krobicki, Z. Szarota. Kraków.
- Marczewski M., 2006: „Z upływem lat osuwamy się z myślą o zmierzchu” (*duszpasterstwo ludzi starszych*). W: *Starość*. Red. T. Kamiński. Warszawa.
- Skibińska E.M., 2006: *Mikroświaty kobiet, relacje autobiograficzne*. Warszawa.
- Szatur-Jaworska B., 2005: *Dyskryminacja ludzi starszych ze względu na wiek w obszarze pomocy społecznej*. W: *Co wiemy o dyskryminacji ze względu na wiek? Głos eks-*

- pertów. Głos ekspertów, doświadczenia osób starszych.* Red. B. Tokarz, współpraca J. Tokarz, wprowadzenie B. Szatur-Jaworska. Warszawa.
- Tokarz B., 2005: *Postawy wobec starości i ludzi starszych.* W: *Co wiemy o dyskryminacji ze względu na wiek? Głos ekspertów. Głos ekspertów, doświadczenia osób starszych.* Red. B. Tokarz, współpraca J. Tokarz, wprowadzenie B. Szatur-Jaworska. Warszawa.
- Trafiałek E., 2000: *Gerontologia społeczna w dydaktyce i poszukiwaniach badawczych.* W: *Gerontologia.* Red. O. Czerniawska, E. Woźnicka. Łódź.
- Trafiałek E., 2003: *Polska starość w dobie przemian.* Katowice.
- Trafiałek E., 2006: *Starzenie i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej.* Kielce.
- Zych A.A., 1995: *Człowiek wobec starości.* Warszawa.



ANNA WITIUK-MISZTALSKA, TOMASZ MISZTALSKI

Pozagenetyczne czynniki kształtujące proces korzystnego starzenia — spojrzenie geriatry

Extragenetic factors shaping the process of profitable aging — a geriatrician's perspective

Abstract: In the article there were discussed the demographic problems of aging, types of aging and modifying factors. It was referred to the lifestyle, environmental and culture factors also to the geriatrics, which are important for beneficial ageing.

Key words: aging, gerontology, lifestyle, environmental and culture factors, geriatrics.

Wprowadzenie

Na początku XIX wieku, w roku 1804, po raz pierwszy w dziejach świata liczba ludności przekroczyła 1 mld. Zjawiska demograficzne cechowała wówczas wysoka rodność i wysoka śmiertelność, szczególnie najmłodszych dzieci, co powodowało niską średnią długość życia i niewielki (do 6%) odsetek ludzi starych. Od tego czasu następowała stała akceleracja liczebności naszej populacji — do podwojenia tej wartości doszło już w 1930 roku, 4 mld ludzi było w 1975 roku, a 6 mld — w 1999 roku. Przyrost ludności następuje jednak nieregularnie na obszarze świata i w ostatnich dziesięcioleciach dotyczy głównie społeczeństw azjatyckich oraz afrykańskich. Średnio biorąc, od XX wieku przybywa 1,3% ludzi rocznie (maksymalny przyrost 1,7% w 1985 roku). I z tego także powodu w ostatnich dziesięcioleciach populacja Europy szybciej się starzeje. Na przełomie tysiącleci ze statystyk Komisji Europejskiej (Eurostat) wynika, że 16% ludności Unii Europejskiej przekroczyło 65. rok życia. Najstarsze kraje Europy to Włochy, Niemcy, Grecja i Szwecja. Ludność Polski, według *Rocznika statystycznego*, na 31.12.2005 roku wynosiła 38 157,1 tys., z czego osoby powyżej 65. roku życia stanowiły — 5 075,8 tys. (13,3%). Niektóre regiony naszego kraju, w tym Śląsk, już przekroczyły próg 15% ludzi po 65. roku życia.

Autorzy zarówno europejskich, jak i polskich prognoz dotyczących starzenia się społeczeństw przewidują, że w 2010 roku w Europie odsetek ludzi po 65. roku życia sięgnie 18%, a największy przyrost, bo aż 50%, będzie dotyczył ludzi po 80. roku życia (Eurostat). Liczba stulatków — według prognoz — ma wzrosnąć o ponad 500%. Jest to tzw. podwójne starzenie się ludności, czyli przybywanie grup najstarszych, co nazwano obrazowo „eksplozją stulatków”. W Polsce w 2030 roku ludność po 65. roku życia będzie stanowić 24% (*Narodowy Program Zdrowia na lata 2007—2015*). Trudno mówić obecnie w naszym kraju o eksplozji stulatków, niemniej na materiale osób po 100. roku życia prowadzono badania w programie POLSTU — Genetyczne i środowiskowe uwarunkowania długowieczności polskich stulatków. Wyniki opublikowano w książce (Mossakowska, Broczek, Witt, 2007).

Przyczyny starzenia się populacji Europy są więc wielorakie. Po pierwsze, wynikają z przedłużania się czasu życia, spowodowanego poprawą warunków bytowych, epidemiologicznych i postępem w medycynie. W ostatnim stuleciu doszło do dwukrotnego wydłużenia średniego czasu życia. Obecnie przeciętne trwanie życia w Polsce dla urodzonych w 2000 roku ma wynosić średnio 74,5 lata (dla ♂ 70,4, a dla ♀ 78,8), urodzonych w roku 2015 — 77,8 lat (odpowiednio 74,6 i 81,2), a urodzonych w 2030

roku 80 lat (77,6 i 83,3) (dane za: *Rocznik statystyczny*). W krajach tzw. starej Unii wskaźniki są o kilka lat wyższe — obecnie średnia długość życia sięga tam 80 lat (Eurostat).

Drugim czynnikiem demograficznym jest niska rodność. Od wielu lat spada liczba nowo narodzonych dzieci, co nawet przy stale obniżającym się wskaźniku ich śmiertelności, w niektórych krajach nie zapewnia prostego odtworzenia populacji. W zeszłym roku w naszym kraju po raz pierwszy od wejścia do Unii wystąpił dodatni przyrost naturalny. W efekcie tych zjawisk ludność Europy, z jednej strony, będzie się obniżać i jednocześnie starzeć. Jesteśmy na początku tzw. okresu potranzycyjnego według teorii przejścia demograficznego (Okólski, red., 1990).

Trzecim czynnikiem mającym wpływ na strukturę wiekową ludności w naszym kraju jest niewątpliwie emigracja. Ponieważ w większości jest ona udziałem ludzi młodych, przyczynia się do starzenia naszego społeczeństwa. Wobec takich danych demograficznych należy przyjrzeć się bliżej, jak wygląda kilkanaście ostatnich lat naszego życia.

Starzenie się może mieć przebieg korzystny, normalny lub patologiczny. Obecnie za normalny proces starzenia uznano uzależnienie od pomocy osób innych w późnych latach życia, niedługo przed śmiercią. Większość życia powinna cechować się dobrym stanem zdrowia, samodzielnością i niezależnością. Na drugim biegunie istnieje patologiczny proces starzenia, gdy choroby lub przebyte urazy powodują uzależnienie i utratę samodzielności w młodości, czasami wręcz w dzieciństwie, wydłużając do wielu lat konieczność korzystania z pomocy medycznej i socjalnej. Taki model jest oczywiście niekorzystny zarówno dla jednostki, której dotyczy, jak i dla społeczeństwa. Najbardziej oczekiwany, niemniej dość rzadki jest model starzenia korzystnego, gdzie autonomia człowieka jest zachowana prawie do naturalnej śmierci, a czas życia jest długi. Cały wysiłek służb medycznych i organizacja społeczeństwa powinny być skierowane na uzyskiwanie jak największego odsetka ludzi starzejących się korzystnie. O ile proces starzenia się patologicznego jest często spowodowany uwarunkowaniami genetycznymi lub urazami, o tyle cienka granica pomiędzy starzeniem normalnym a korzystnym powinna nas skłaniać do wykorzystania wszelkich sposobów dla uzyskania jak najlepszego stanu psychicznego i fizycznego do późnej starości. Pozwala to na zachowanie pełnej lub zadowalającej samodzielności i prowadzi zarówno do osiągania satysfakcji życiowej, jak i odciąża system opiekuńczy i ekonomiczny od nadmiernych kosztów.

Czynniki pomyślnego starzenia

Starzenie się człowieka ma wymiar zarówno indywidualny, jak i społeczny. D.G. Bromley (1969) wyróżnia 5 sposobów przystosowania do starości: konstruktywny, zależny, obronny, wrogi lub wrogi w stosunku do siebie. Pełna akceptacja procesów starzenia przez jednostkę realizuje się jedynie w typie konstruktywnym, który traktuje je jako zjawisko naturalne, a więc takie, które ma także pozytywy. Wymaga to określonej postawy życiowej, pozytywnego nastawienia i pełnej akceptacji dla niedogodności, jaki niesie ze sobą upływający czas. Jest ono pozytywne także dla otoczenia, zmniejsza koszty psychiczne i materialne związane z procesami konieczności zapewnienia opieki na starość.

Aby starzenie mogło odbywać się w sposób korzystny, należy pamiętać o zaspokajaniu potrzeb ludzi starszych. A.H. Maslow przedstawia 6 zasadniczych grup takich potrzeb: fizyczne, dotyczące bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku, samorealizacji oraz estetyczne. Wielokierunkowe, oparte zarówno na czynnikach psychicznych, jak i egzystencjalnych, działania mogące sprostać ich realizacji są trudne i wymagają znacznego zaangażowania osoby zainteresowanej oraz jej otoczenia. Nic dziwnego, że spełnienie tych potrzeb rzadko kiedy może być w pełni zrealizowane.

Komisja Europejska definiuje główne wyznaczniki zdrowia. Są to:

- wiek, płeć i uwarunkowania genetyczne,
- styl życia,
- różnego rodzaju wsparcie,
- warunki życia i pracy,
- kontekst środowiskowy i kulturowy (www.cifs.dk).

Wynika z tego, że poza czynnikami niemodyfikowalnymi, zawartymi w punkcie pierwszym, pozostałe czynniki są przynajmniej częściowo modyfikowalne, a więc podlegające naszym działaniom. Mając na uwadze, że najczęstsze przyczyny zgonów w starszym wieku to choroby układu krążenia i nowotwory złośliwe (dane za: Śląskie Centrum Zdrowia Publicznego), nie pozostajemy bezradni, nawet jeśli uwzględnimy znaczącą rolę czynników genetycznych w tych procesach (Campisi, 2005). Oświata zdrowotna propagująca zdrowy tryb życia oraz odpowiednio zaprogramowane badania profilaktyczne także w tych przypadkach mogą znacząco wpływać zarówno na czas zachorowania, jak i modyfikować przebieg chorób i skuteczność leczenia.

Rzeczą wymagającą uwagi jest fakt, że poczucie zdrowia jest w znacznym stopniu subiektywne. W samoocenie zależy ono między innymi od wykształcenia. 75% osób starszych z wyższym wykształceniem w Unii

Europejskiej ocenia swoje zdrowie jako dobre lub bardzo dobre, wobec 50% osób tak twierdzących, a posiadających wykształcenie najwyższe średnie.

Narodowy Program Zdrowia na lata 2007—2015 w Polsce (uchwała nr 90 Rady Ministrów z 2007 roku) wyodrębnia następujące determinanty zdrowia i określa ich procentowe znaczenie:

- styl życia odpowiedzialny — 50%,
- środowisko — 20%,
- czynniki genetyczne — 20%,
- działania służby zdrowia — 10%.

Rozpatrując te dane, dochodzimy do wniosku, że działania medyczne mają najmniejszy wpływ na nasze zdrowie, dwukrotnie mniejsze niż rola czynników genetycznych (Browner, Kahn, Ziv [et al.], 2004). Ale z drugiej strony oznacza to, że nasze zdrowie w 60% zależy od czynników modyfikowalnych, na które możemy mieć wpływ jednostkowy i populacyjny. Nie przeceniajmy roli medycyny w zachowaniu naszego zdrowia, ale starajmy się docenić możliwości jego utrzymania lub poprawy po podjęciu działań prozdrowotnych o charakterze pozamedycznym.

W krajach „starej” Unii Europejskiej w sektorze zdrowia i sektorze socjalnym pracuje około 10% populacji. Korzyścią z tego płynącą jest liczba lat życia w dobrym zdrowiu (tzn. wolnym od niepełnosprawności). Przy przewidywanym trwaniu życia 81 lat dla kobiet i 75 dla mężczyzn wskaźniki te wynoszą odpowiednio 66 i 63 lata. Tak zwany współczynnik zależności wieku starszego (od konieczności zapewnienia opieki) sięga 24,3%.

Największy wpływ na utrzymanie zdrowia ma **styl życia**. Trzeba dużej wiedzy i jednocześnie konsekwencji, aby nasz sposób życia sprzyjał długiemu i zdrowemu bytowaniu (Żakowska-Wachelko, Pędich, 1995). Wiedza w tej dziedzinie podlega stałym zmianom, a w ciągu kilku dziesiątek lat, jakie jest nam dane przeżyć, często okazuje się, że sposób naszego życia był dla zdrowia szkodliwy. Jest to tym istotniejsze, że jedynie konsekwentnie i przez wiele dziesięcioleci stosowane zasady postępowania, określane jako styl życia, mają szansę zaowocować pozytywnymi (Grodzicki, Kocemba, Skalska, 2006 oraz Topp, Fahlman, Boardley, 2004).

Typowym przykładem szkodliwości jest palenie tytoniu, w trakcie, którego oddziałują na nasz organizm liczne karcinogeny (Florek, Piekoszewski, 2003). Prawie do połowy XX wieku uznawano ten nałóg za nieszkodliwy. Dopiero badania powojenne udowodniły jego związek z wieloma nowotworami i określiły jego rolę w powstawaniu zmian naczyniowych oraz w układzie oddechowym. Obecnie nikt nie kwestionuje szkodliwości palenia tytoniu, ale dopiero kilka lat temu wprowadzono

przepisy prawne chroniące niepalących, aczkolwiek do obecnej chwili nie jest to ochrona pełna. Trzeba było wielu dziesięcioleci, aby określić, po jakim czasie i w jakim stopniu negatywny wpływ palenia na zdrowie zanika. Można uznać, że palenie tytoniu zdecydowanie negatywnie wpływa na proces starzenia się, przyspiesza je i jednocześnie ze względu na udział w powstawaniu inwalidztwa naczyniowego, oddechowego oraz wpływ onkogeny stymuluje niekorzystny proces starzenia. Wykluczenie palenia, także biernego, może przyczynić się do pomyślnego starzenia się.

Następnym przykładem jest określenie wpływu innych używek w tym alkoholu na proces starzenia się. W wyniku szeroko zakrojonych badań kardiologicznych (Ornish, Brawn, Schwerwitz [et al.], 1990) uznano za korzystne wypijanie małych dawek alkoholu, szczególnie czerwonego wina (w starszym wieku 1 lampka dziennie) ze względu na ochronne działanie antywołnorodnikowe resweratrolu dla naczyń tętniczych (Bartosz, 1998). Jest to jeden z elementów postępowania dietetycznego korzystnego dla długiego życia. Unikanie innych używek, w tym narkotyków, ma nieporównywalnie mniejsze znaczenie prewencyjne, ze względu na ograniczony zasięg w populacji osób starszych (Tallin, Fillit, 2003).

Bardzo istotna natomiast jest nasza dieta, ma ona bowiem wiodące znaczenie dla długości życia. Prawidłowy skład diety zapewnia optymalne funkcjonowanie organizmu, a unikanie pseudodietetycznych produktów pozwala na ograniczenie powstawania wielu chorób. Ostatnio uznano za optymalną tak zwaną dietę śródziemnomorską. Zawiera ona znaczne ilości produktów zbożowych, owoców morza, warzyw i owoców. Zapewnia to odpowiednie ilości witamin i innych antyoksydantów. Oleje roślinne dostarczają odpowiednich tłuszczów wielonienasyconych. Ograniczenie ilości mięsa, szczególnie czerwonego, zapobiega przyspieszonej aterosogenezie (Tatoń, 1996; Ciborowska, Rudnicka, 2000 oraz Shwartz, Born, 2001). Dla obecnej populacji ludzi w wieku geriatrycznym, szczególnie zamieszkałymi poza terenami Morza Śródziemnego, których lata dzieciństwa i dorosłości przypadły na okresy wojen, takie założenia dietetyczne były z wielu przyczyn nieosiągalne. Efektem tego jest — w ich wypadku — wzmożona osteoporoza i nasilona miażdżycza naczyń. Choć utrzymywanie właściwej masy ciała, a nawet dość znaczne (sięgające 30%) niedobory kaloryczne (Rovner, [et al.], 2004 oraz Konbova, Guarente, 2003), wraz z bytowaniem w niskiej temperaturze wydłużają życie, to nie jest to w pełni akceptowalny styl życia. Są natomiast na naszym globie populacje, np. mieszkańcy japońskiej Okinawy, które, stosując dietę z deficytami kalorycznymi ok. 20—30% i przewagą ryb oraz jarzyn, utworzyli populację z największym na świecie odsetkiem stulatków.

Komórki żywe, narażone — jak widać — na uszkodzenia materiału genetycznego, które mogą skutkować rozwojem chorób, przedwcze-

snym starzeniem lub mogą być letalne, nie pozostają bezbronne. Istnieje wiele mechanizmów naprawczych materiału genetycznego. Duża część omówionych powyżej działań skutkujących przedłużeniem życia, w tym także dieta niskokaloryczna wydają się działać poprzez wpływ na modulację procesów hormonalnych i enzymatycznych. Punktem wspólnym zdaje się wpływ na grupę białek o nazwie syrtuiny. Są to enzymy regulatorowe, odgrywające istotną rolę w procesach naprawczych materiału genetycznego. Ich aktywatorem może być zarówno szereg substancji chemicznych (jak omówiony wyżej resweratrol), jak i działanie czynników fizycznych (jak ograniczenia kaloryczne) (Zdrojewicz, Sieja, Dobrzyński, Szumny, 2006). Sam deficyt kaloryczny powoduje też (korzystne z punktu widzenia wydłużenia życia) obniżenie stężenia glukozy we krwi, wzrost wrażliwości na insulinę, wzrost adiponektyny, spadek produkcji wolnych rodników i pozytywny wpływ na ciśnienie tętnicze krwi, sprawność fizyczną i umysłową.

Od wielu lat wiadomo, że komórki potrafią się nie tylko bronić przed czynnikami szkodliwie wpływającymi na ich materiał genetyczny, nie tylko potrafią usuwać część uszkodzeń, ale także organizmy wyższe potrafią zastępować na drodze regeneracji komórki obumarłe. Przez długie lata uważano, że niektóre wysoce wyspecjalizowane komórki się nie regenerują. Dopiero pod koniec XX wieku udokumentowano zdolność regeneracji neuronów, także w ośrodkowym układzie nerwowym, np. w okolicy związanej z pamięcią, tzn. w hipokampie. Początkowo udokumentowano to na modelu zwierzęcym, a następnie szukano czynników sprzyjających temu zjawisku. Udowodniono, że możliwe jest powstawanie nowych komórek nerwowych, a co ważniejsze — wytwarzanie się nowych połączeń międzyneuronowych (synaptogeneza) w dojrzałym mózgu.

Intensywne badania toczą się także nad plastycznością mózgu, określaną jako procesy związane ze zdolnością mózgu do adaptacji czynnościowej i strukturalnej pod wpływem czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Procesy plastyczności mózgu są obecnie badane, także w procesach starzenia się człowieka (Kramer, Bherer, Colcombe, Dong, Greenough, 2004 oraz Kolb, Whieteshaw, 1998). Badano wpływ na regenerację neuronów i na synaptogenezę bardzo różnych czynników, w tym ćwiczeń fizycznych, czynników pokarmowych, sprawności krążenia, edukacji, stresu i innych (Wong, Thung, [et al.] 2003 oraz Rowe, Kahn, 1998). Z badań tych wynika, że oprócz diety w zachowaniu zdrowego trybu życia niezmiernie ważne jest stosowanie wysiłku fizycznego. Zarówno mózg kontroluje funkcje ruchowe, jak i ruch jest bodźcem dla mózgowia, poprawiającym między innymi funkcje poznawcze (Kramer, Erickson, Colcombe, 2006). Udokumentowano już dość dobrze protekcyjną funkcję ćwiczeń fizycznych dla oświeconych w wieku starszym (Larson, Wong,

Boven, [et al.], 2006 oraz Colcombe, Kramer, 2003) i ich rolę neuroprotekcyjną (Kramer, Colcombe, McAuley, Scalf, Erickson, 2005). Pierwsze doniesienia z lat 90. sugerują, że proces uczenia się stymuluje synaptogenezę, natomiast ćwiczenia fizyczne — angiogenezę (Black, Isaacs, Anderson, Alcantara, Greenough, 1990).

Modele stosowania wysiłku fizycznego dla zachowania zdrowia także się zmieniają. Ostatnio dominują zalecenia opracowywane dla kardiologów celem ograniczenia ryzyka naczyniowego. Z tych wskazań poleca się submaksymalne wysiłki różnego typu (spacery, marszobiegi, pływanie, jazda na rowerze, ćwiczenia równowagi i inne), przez co najmniej 5 dni w tygodniu po 30—45 min. Wysiłek submaksymalny określa najwyżej 70% (najczęściej jest to 55%—69%) maksymalnej częstości akcji serca obliczanej jako różnica 220 — wiek w latach. Zwraca się także uwagę na dodatkowe korzyści płynące z krótkotrwałych wysiłków więcej niż submaksymalnych.

Dla zdrowego trybu życia należy także przewidzieć możliwość rekreacji, aczkolwiek jej potrzeba jest osobniczo zmienna. Istotny także wydaje się wpływ wysiłku fizycznego na ocenę jakości życia w starszym wieku (Fabre, Masse-Biron, Charmi, Varray, Mucci, Prefant, 1999). Niepodważalne fakty naukowe wskazują na rolę wykształcenia i wysiłku umysłowego na zdrowe starzenie się (Pakuła, 1996). Wyższe wykształcenie i kontynuacja pracy umysłowej w każdym okresie życia jest udowodnionym czynnikiem dłuższego życia oraz protekcyjnym czynnikiem dla otępień, szczególnie choroby Alzheimera. W czasach szybkiego postępu technicznego stała aktualizacja wiedzy jest wprost niezbędna dla utrzymania prawidłowego funkcjonowania społecznego i umożliwia długie utrzymanie autonomii osoby starszej. Wszelkiego rodzaju formy edukacji adresowane do ludzi starszych są bardzo cenne dla możliwości ich samostanowienia. Badano różne formy aktywności umysłowej, a wyniki tych badań były czasami sprzeczne. Jednak za korzystną uznaje się każdą aktywność umysłową, najmniej zaś bierne oglądanie TV (poza programami edukacyjnymi). Różnego rodzaju formy kształcenia są często organizowane z inicjatywy seniorów, szczególnie grup lepiej wykształconych. Nie do przecenienia jest tworzenie przez starszych ludzi różnego rodzaju grup, np. kół zainteresowań, grup aktywności sportowo-rekreacyjnej. Uniwersytety trzeciego wieku powstały w odpowiedzi na zapotrzebowanie edukacyjne tej grupy wiekowej (Trafiałek, 1995). Ze względu na wielokierunkowe działania, zapewniające zarówno dbanie o rozwój intelektualny, podnoszące satysfakcję życiową, jak i sprawność fizyczną, są szczególnie polecane dla seniorów (Bańka, 2000). W przypadku starszych ludzi obciążonych różnymi schorzeniami możemy wykorzystywać elementy terapeutyczne edukacji. Do młodych ludzi adresowane są róż-

nego rodzaju studia dla terapeutów zajęciowych. Jednym z elementów terapii zajęciowej seniorów, głównie dotkniętych otępieniami, jest arteterapia lub jej węższe specjalności np. muzykoterapia (Cohen, 2006). Tego rodzaju działania modyfikują niekorzystny proces starzenia. Zależność pomiędzy mózgiem a resztą organizmu i możliwość utrzymania zdrowia zależy także od wpływu mózgu na układ immunologiczny, określonego jako psychoimmunologia (Kiecolt-Gloser, Mc Guire, Robles, Glaser, 2002).

W 20% za stan naszego zdrowia odpowiada **środowisko**, w jakim żyjemy. Pod pojęciem środowiska należy rozumieć zarówno **środowisko fizyczne**, otaczające nas, jak i **środowisko w pojęciu socjologicznym**. Od czasu rewolucji przemysłowej badano wpływ działalności ludzkiej na środowisko naturalne człowieka. Przy każdej działalności ludzkiej ulega ono, nie zawsze pozytywnym, zmianom. Na skutek codziennego życia i produkcji przemysłowej są wytwarzane liczne produkty wpływające na systemy ekologiczne globu. Mogą one mieć różną formę fizyczną i w różny sposób mogą wpływać na nasze zdrowie. Wyrazem naszej działalności są zmiany hydrologiczne, geologiczne, klimatyczne i biocenotyczne. Szczególnie niekorzystny wpływ na nasze zdrowie mają różnego rodzaju zanieczyszczenia środowiska. Określono wiele różnych czynników endogennych i egzogennych uszkadzających materiał genetyczny komórki lub w inny sposób przyspieszających proces starzenia. Zalicza się do nich działanie zanieczyszczeń fizycznych w tym radiologicznych (np. pyłów i gazów przemysłowych, eternitu, wibracji itd. oraz promieniowania gamma, promieniowania X), chemicznych (pestycydów, konserwantów pożywienia, wzmacniaczy smaku, substancji używanych w przemyśle do produkcji lub będących jej produktem ubocznym, konserwantów, detergentów, metali ciężkich, leków itd.) i biologicznych (wirusów, bakterii, grzybów). Wydaje się, że największe szkody dla największej liczby ludzi powodują substancje, z którymi spotykamy się codziennie przez wiele lat, a więc te, które są dostarczane z pożywieniem, oddychaniem i stanowią element mikroklimatu w miejscu mieszkania i pracy. Unikanie tych szkodliwości zwiększa nasze szanse na pomyślne starzenie.

Na terenie Śląska przez wiele dziesięcioleci dochodziło do dewastacji terenów, a mieszkańcy byli narażeni na szczególnie wysokie stężenie różnych substancji toksycznych. Miały one wpływ na powstawanie różnorodnych zatrueń i chorób o podłożu uszkodzenia toksycznego. Wiele z tych substancji kumuluje się w organizmach żywych, ujawniając negatywne skutki po wielu latach od ekspozycji. Średnia długość życia na naszym terenie jest najniższa na obszarze Polski, jednocześnie najniższa w krajach Unii.

Innym, podlegającym zakresowi medycyny przemysłowej problemem jest występowanie szkodliwości w miejscu pracy. Dla minimalizacji ich wpływu na organizmy pracowników przystosowuje się odpowiednio stanowiska pracy, stosuje się różnego rodzaju ochrony, skraca czas ekspozycji, wydłuża czas wolny i prowadzi badania profilaktyczne ukierunkowane na choroby zawodowe. Jednak ludzie pracujący w szeroko pojętych warunkach szkodliwych narażają się na pogorszenie zdrowia i muszą liczyć się z możliwością skrócenia życia, a także pogorszenia jego jakości na skutek chorób zawodowych.

Szeroko prowadzona edukacja powoduje podjęcie wielu akcji, często o charakterze globalnym, mających na celu redukcję zanieczyszczenia środowiska naturalnego. Ma to zasadnicze znaczenie, w mniejszym stopniu dla naszego życia (w aspekcie długości i zdrowia), ale szczególnie dla przyszłych pokoleń. Nie zawsze wysoki rozwój cywilizacyjny przynosi korzyści dla wydłużenia życia. Znane są liczne choroby związane z postępem technicznym, np. nasilenie chorób alergicznych i autoimmunizacyjnych, zmiany profilu chorób zakaźnych, narastanie ilości chorób nowotworowych itp. Inną sprawą jest fakt, że wydłużający się czas życia sprzyja długotrwałemu działaniu czynników szkodliwych i zwiększa w ten sposób szanse na powstanie chorób zależnych od zmian genetycznych i zwyrodnieniowych.

Istnieje też grupa szkodliwości, na które duża część ludzi starszych jest narażona, a których skutki są często śmiertelne. Obliczono, że ludzie po 70. roku życia chorują na średnio 4–5 chorób i używają mniej więcej takąż ilość leków (Abrams, Beers, Berkow, eds., 1999). Nie dziwi więc, że na skutek interakcji lekowych, lek — choroba, lek — wiek i lek — inne substancje ok. 20–28% seniorów jest hospitalizowanych z powodu powikłań farmakoterapii.

Ważne dla naszego starzenia są otaczający nas ludzie, z którymi stykamy się w domu i pracy. Dla człowieka, w każdym okresie jego życia najważniejsze są stosunki interpersonalne z innymi ludźmi. W starszym wieku nieco zmieniają się zarówno wzajemne relacje, jak i oczekiwania w stosunku do innych. Z jednej strony, proces kształtowania społeczeństw zawiera w sobie niebezpieczeństwa dla jednostek, ale z drugiej strony — powstające więzi społeczne mają korzystny wpływ na proces starzenia (Kelman, Thomas, Tanaka, 1994). Żyjący współmałżonek i prawidłowo funkcjonująca rodzina są predyktorami pomyślnego starzenia (Goldman, Korenman, Einstein, 1995). Korzystnie na proces starzenia rzutują nie tylko więzi ściśle rodzinne, ale także bliskie więzi społeczne. Wykazano, że nawet najmniejsze społeczności ludzkie są czynnikiem wydłużającym życie (Glass, de Mendes, Marotoli, Berkman, 1999 oraz Avlund, Domsgaard, Holstein, 1998). Wy-

sokim odsetkiem ludzi długowiecznych cechują się społeczeństwa o silnych więziach rodzinnych i odnoszące się z szacunkiem do seniorów jak w Armenii, Gruzji, społecznościach himalajskich, regionach indyjskich i na Bałkanach. Zarówno doświadczenie życiowe, jak i wiedza ludzi starszych, a w miarę możliwości także ich zdolności opiekuńcze mogą być bezcenne dla młodszych (Tryfan, 1996). Podejmowanie zadań społecznych w ludzkiej „sieci”, która ma swą wielkość, lokalizację, zwartość i układ, a wzajemne relacje wewnątrz sieci można określić przez: częstość kontaktów, siłę więzi, uczestnictwo w życiu społecznym i osadzenie w społeczności. Te aktywności sprzyjają właściwym kontaktom społecznym i zdrowemu starzeniu się (Benyamini, Leventhal, Leventhal, 2003). Jak widać na podstawie przywołanych danych, w żadnym stopniu nie korelują one z wysokim standardem życia i dobrostanem ekonomicznym. Jednocześnie warunki socjoekonomiczne mają wpływ na zdrowie starszego człowieka. Naukowo określono nawet związek warunków socjoekonomicznych w młodości na ryzyko rozwinięcia się choroby Alzheimera (Wilson, Scerr, Hoganson, [et al.], 2005). Wydaje się, że sytuacja ekonomiczna starszego człowieka ma znaczący wpływ na zachowanie jego zdrowia. Udowodniono, że dobra sytuacja materialna pomaga w zachowaniu dobrego stanu zdrowia na skutek zabezpieczenia właściwej diety (dość duże koszty dla diety śródziemnomorskiej), poziomu higieny i profilaktyki chorób. Sytuacja ekonomiczna seniorów zależy najczęściej od systemu świadczeń emerytalnych i ubezpieczeniowych oraz od kosztów utrzymania, co często pozostaje ze sobą w dysproporcji. Zwraca uwagę, z jednej strony, duża zależność sytuacji materialnej starszych od polityki socjalnej państwa, przy małej możliwości interwencji przez zainteresowanych w późnych okresach życia. Budowanie zasobów finansowych należy mieć na uwadze przez całe życie zawodowe i jest to jeden z elementów właściwego przygotowania do starości. Warunki ekonomiczne rzadziej mogą być poprawione przez podejmowanie dodatkowej pracy zarobkowej w podeszłym wieku. Mając to na uwadze, należy myśleć o przyszłości przy podejmowaniu wszystkich decyzji finansowych, przez całe życie.

Kolejnym stosunkowo mało znaczącym czynnikiem wpływającym na zdrowie w starszym wieku jest **organizacja i działanie ochrony zdrowia**. Pozytywna samoocena zdrowia, małe wymagania od służby zdrowia i brak chorób przewlekłych są czynnikami pomyślnego starzenia, jednak odpowiednia organizacja pomocy medycznej może sprzyjać zarówno zdrowotności, jak i nieść możliwości terapii juvenilnych. W gerontologii jako nauce o starzeniu się wyodrębniła się geriatria, gałąź medycyny zajmująca się seniorami. Społeczeństwa zachodnie mają w tym zakresie dwustuletnie doświadczenie, natomiast w naszym kraju specjalizacja ta

od lat 60. XX wieku mozolnie się rozwija. Z wielu przyczyn, zarówno organizacyjnych, jak i ekonomicznych, a także mentalnych nie tylko zasoby ludzkie, ale także materialne w tej dziedzinie są daleko niezadowalające. Tu także spodziewany jest pozytywny wpływ edukacji gerontologicznej i geriatrycznej nakierowanej na osoby z kręgu świadczących usługi medyczne i opiekuńcze dla seniorów (Żakowska-Wachelko, 2000). Tendencje do coraz lepszego zrozumienia problemów ludzi starszych w Polsce widać w polityce zarówno centralnej, jak i regionalnej.

W lipcu 2007 roku powstał przy Ministrze Zdrowia Zespół do spraw Geriatrii. 15.05.2007 roku zatwierdzono Uchwałę 90/2007 Rady Ministrów pod nazwą *Narodowy Program Ochrony Zdrowia na lata 2007—2020*, gdzie 9 cel operacyjny zakłada tworzenie warunków do zdrowego i aktywnego życia osób starszych. 9.05.2006 roku zatwierdzono Narodowy Program Foresight, w którym priorytet 8 mówi o rozwoju metod i technik profilaktyki, diagnostyki terapii chorób związanych z podszłym wiekiem.

W naszym regionie 24.04.2006 roku podjęto uchwałę II/47/3 Sejmiku Śląskiego pod nazwą *Strategia Polityki Społecznej Województwa Śląskiego na lata 2006—2020*. Zwraca się w niej uwagę na następujące niedociągnięcia: ograniczanie kwalifikowania seniorów do leczenia wysokospecjalistycznego, trudności w dostaniu się osób starszych na ostre oddziały szpitalne oraz słaby nadzór nad pensjonariuszami opieki długoterminowej.

Jak wykazało Ministerstwo Zdrowia, na dzień 31.12.2005 roku mieliśmy w Polsce jedynie 324 łóżka geriatryczne, na których hospitalizowano 8052 osoby, średnio przez 11 dni/osobę. Na Śląsku dysponujemy największą geriatryczną bazą łóżkową i kadrową, jednak o co najmniej połowę zbyt małą w stosunku do potrzeb. Funkcjonowanie tych oddziałów jest wysoce celowe ze względu na odrębności w chorobowości ludzi starszych, a szczególnie na ich wielochorobowość. Traktują one starszego pacjenta kompleksowo, mając na uwadze podejście problemowe i potrzeby socjalne (Żakowska-Wachelko, 2000 i Żakowska-Wachelko, Pędich, 1995). Istotną ich rolą jest także dążenie do minimalizacji jatropatogenii, która w warunkach innych specjalności dotyczy 28% hospitalizowanych pacjentów. W Polsce nie dysponujemy jeszcze zespołami geriatrycznymi gotowymi do prowadzenia hospitalizacji domowych. Jesteśmy także na początku drogi budującej lecznictwo długoterminowe i sieć odpowiednio zorganizowanych ośrodków pielęgnacyjno-opiekuńczych. Mimo że działania ochrony zdrowia, jak podają statystyki, są stosunkowo mało istotne dla długości życia, to są one ochoczo komentowane, a często obwiniane jako zasadniczy czynnik skutkujący skróceniem czasu przeżycia.

Innym szczególnie istotnym problemem jest zapewnienie jak najdłuższego bytowania osoby starszej we własnym domu i środowisku. Działania takie muszą obejmować w mniejszym stopniu ofertę medyczną, a w większym muszą wykorzystywać środowiskową opiekę społeczną. Jesteśmy także na początku (z przyczyn kadrowych, legislacyjnych i logistycznych) tworzenia opieki domowej dla osób starszych. Obecny model jest najczęściej, przy niewydolności opiekuńczej rodziny, umieszczanie starszych mało sprawnych osób w domach pomocy społecznej. Jest to system mało wydolny, drogi i opierający się na kryteriach często pozamerytorycznych. Świadomość dobrze zorganizowanej opieki socjalnej dla osób starszych samotnych i niepełnosprawnych zapewni poczucie bezpieczeństwa i będzie niewątpliwie elementem pomyślnego starzenia (Bień, Wojszel, Polityńska, Wilmańska, 1999).

Podsumowanie

Z niniejszych rozważań wynika, że zarówno jako jednostki, jak i społeczeństwo mamy duże możliwości, aby sprawić, by nasza starość była pozytywna w aspekcie zdrowotnym i socjalnym. Nie można traktować jej jak choroby, ale należy przeżywać jak jeden z kolejnych etapów życia. Należy wykorzystać zarówno własne chęci, jak i opartą na nowoczesnych badaniach wiedzę, aby dążyć do korzystnego starzenia. Nadzieje budzi fakt, że jesień życia w dużej mierze stanowi konsekwencję naszego stylu życia i czynników otaczającego środowiska. Jeśli będziemy do niej dobrze przygotowani, to mamy pełne szanse spędzić ostatnie lata spokojnie i szczęśliwie.

Bibliografia

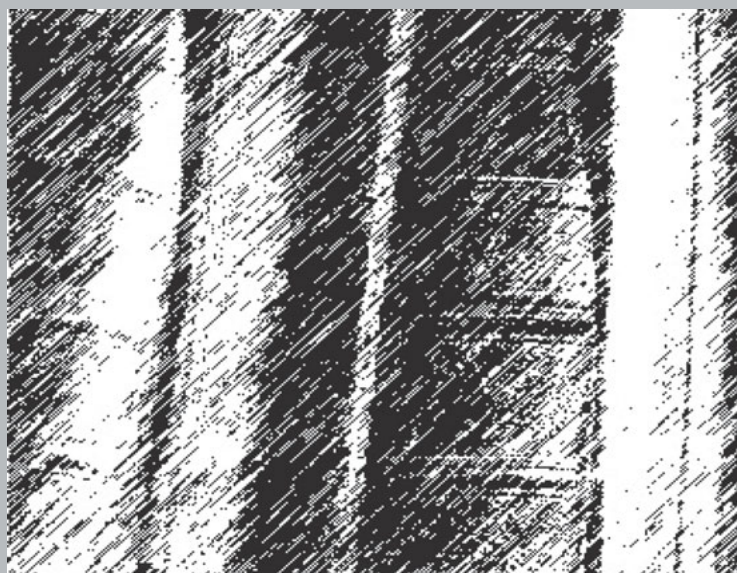
- Abrams W.B., Beers M.H., Berkow R., eds., 1999: *MSD Podręcznik geriatrii*. Red. wyd. pol. K. Galus, J. Kocemba. Tłum. Z. Arkuszewski. Wrocław.
- Avlund K., Domsgaard M.T., Holstein B.E., 1998: *Social Relations and Mortality: An 11 Years Follow-up Study of 70-years old Men and Women in Denmark*. "Social Science and Medicine", No. 47(5).
- Bartosz G., 1998: *Antyoksydanty w procesie starzenia się* [Materiały z konferencji pt. Molekularne i komórkowe mechanizmy starzenia się]. Gdańsk.

- Bańka A., 2000: *Poczucie jakości życia osób starszych*. „Ergonomia”.
- Benyamini Y., Leventhal E.A., Leventhal H., 2003: *Elderly people's rating of the importance of health related factors to their self-assessments of health*. “Social Science and Medicine”, No. 56.
- Bień B., Wojszel Z.B., Polityńska B., Wilmańska J., 1999: *Opieka zdrowotna i społeczna nad ludźmi starszymi w okresie reform systemowych*. „Gerontologia Polska”, nr 3.
- Black J.E., Isaacs K.R., Anderson B.J., Alcantara A.A., Greenough W.T., 1990: *Learning causes synaptogenesis, whereas motor activity causes angiogenesis, in cerebellar cortex of adult rats*. “Proceedings of the National Academy of Science of United States of America”, Vol. 87.
- Bromley D.G., 1969: *Psychologia starzenia się*. Tłum. Z. Zakrzewska. Warszawa.
- Browner W.S., Kahn A.J., Ziv E. [et al.], 2004: *The genetics of human longevity*. “The American Journal of Medicine”, Vol. 117, issue 11.
- Campisi J., 2005: *Senescent cells, tumor suppression and organismal aging: good citizens, bad neighbors*. “Cell”, Vol. 120, issue 4.
- Ciborowska H., Rudnicka A., 2000: *Dietetyka — żywienie zdrowego i chorego człowieka*. Warszawa.
- Cohen G.D., 2006: *The Positive Impact of the Arts on Health and Illness*. “Generations”, Vol. 30, issue 1.
- Colcombe S., Kramer A.F., 2003: *Fitness effects on cognitive functions of older adults: A meta-analytic study*. “Psychological Science”, Vol. 14.
- Fabre C., Masse-Biron J., Charmi K., Varray A., Mucci P., Prefant C., 1999: *Evaluation of quality of life in elderly healthy subjects after aerobic and/or mental training*. “Archives of Gerontology and Geriatrics”, Vol. 28.
- Florek E., Piekoszewski W., 2003: *Tytoń a zdrowie*. Poznań.
- Glass T.A., Mendes de L., Marottoli R.A., Berkman L.F., 1999: *Population Based Study of Social and Productive Activities as Predictors of Survival Among Elderly Americans*. “British Medical Journal”, Vol. 319.
- Goldman N., Korenman S., Einstein R., 1995: *Marital status and health among the elderly*. “Social Science and Medicine”, Vol. 40.
- Grodzicki T., Kocemba J., Skalska A., 2006: *Geriatrya*. Gdańsk.
- Kelman H.R., Thomas C., Tanaka J.S., 1994: *Longitudinal patterns of formal and informal social support in an urban elderly population*. “Social Science and Medicine”, Vol. 38.
- Kiecolt-Gloser J.K., McGuire L., Robles T.R., Glaser R., 2002: *Emotions, Morbidity and Mortality: New Perspectives for Psychoneuroimmunology*. “Annual Review of Psychology”, Vol. 53.
- Kolb B., Whieteshaw I.Q., 1998: *Brain Plasticity and Behavior*. “American Review of Psychiatry”, Vol. 49.
- Konbova J., Guarente L., 2003: *How does calorie restriction work*. “Genes and Development”, Vol. 17, issue 3.
- Kramer A.F., Bherer L., Colcombe S.J., Dong W., Greenough W.T., 2004: *Environmental influence on Cognitive and Brain Plasticity During Aging*. “The Journals of Gerontology”, Vol. 59A, issue 9.
- Kramer A.F., Colcombe S.J., McAuley E., Scalf P.E., Erickson K.I., 2005: *Fitness, aging and neurocognitive function*. “Neurobiology and Aging”, Vol. 265.
- Kramer A.F., Erickson K.I., Colcombe S.J., 2006: *Exercise, Cognition and the Aging Brain*. “Journal of Applied Physiology”, June 15.

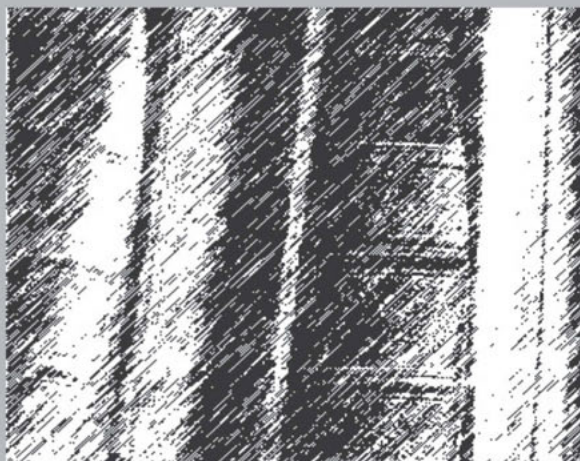
- Larson E.B., Wong L., Boven J.D., [et al.], 2006: *Exercise in association with reduced risk for incident of dementia among persons 65 years of age or older*. "Annals of Internal Medicine", Vol. 144.
- Małecka B.Z., 2000: *Refleksje nad przygotowaniem do starości*. „Rocznik Andragogiczny”.
- Mossakowska M., Broczek K., Witt M., 2007: *Skazani na długowieczność. W poszukiwaniu czynników pomyślnego starzenia*. Warszawa.
- Okólski M., red.: 1990: *Teoria przejścia demograficznego*. Warszawa.
- Ornish D., Brown S.E., Scherwitz L.W. [et al.], 1990: *Can lifestyle changes reverse coronary heart disease? The Lifestyle Heart Trial*. "Lancet", Vol. 336.
- Pakuła M., 1996: *Edukacja jako czynnik poprawy jakości życia ludzi starszych*. „Edukacja Dorosłych”, nr 3.
- Rocznik statystyczny: www.stat.gov.pl
- Rowe J., Kahn R., 1998: *Successful Aging* NY Pantheon Books.
- Rovner S., [et al.], 2004: *The secrets of aging*. "Chemical and Engineering News", Vol. 34.
- Shwartz C.J., Born G.V.R., 2001: *Occlusive Arterial Disease. The interferences among dyslipidemias, hypertension and diabetes*. Stuttgart.
- Tallin R.C., Fillit H.M., 2003: *Geriatric medicine and gerontology*. Livingstone.
- Tatoń J., 1996: *Miażdżyca i zapobieganie w praktyce lekarskiej*. Warszawa.
- Topp R., Fahlman M., Boardley D., 2004: *Healthy aging: health promotion and disease prevention*. "Nursing Clinics of North America", Vol. 39.
- Trafiałek E., 1995: *Starość a edukacja permanentna*. „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne”, T. 10.
- Tryfan B., 1996: *Opiekuńcza funkcja rodziny wobec osób starszych w wybranych krajach zachodnich*. „Problemy Rodziny”, nr 1.
- Wilson R.S., Scerr P.A., Hoganson G., [et al.], 2005: *Early life socioeconomic status and late life risk of Alzheimer's disease*. "Neuroepidemiology", Vol. 25.
- Wong R.J., Thung E., [et al.], 2003: *Keeping Wells Young: The role of growth factors in restricting cell differentiation in cultured neuroglia*. "FASEB Journal", Vol. 17(5): A967.
- Zdrojewicz Z., Sieja A., Dobrzyński M., Szumny A., 2006: *Sirtuina — budowa, działanie, znaczenie kliniczne*. „Problemy Terapii Monitorowanej”, nr 17(4).
- Żakowska-Wachelko B., Pędich W., 1995: *Pacjenci w starszym wieku*. Warszawa.
- Żakowska-Wachelko B., 2000: *Zarys medycyny geriatrycznej*. Warszawa.

Źródła internetowe

www.ec.europa.eu
www.sczp.gov.pl
www.cifs.dk



Recenzje



Monika Jaworska, Lech Witkowski: *Przeżycie —
przebudzenie — przemiana. Inicjacyjne dynamizmy
egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego
(tropy i kategorie pedagogiczne)*
Bydgoszcz—Kraków—Szczecin,
UKW 2007, ss. 246
ISBN 83-918683-1 1978839186377

Kto by się spodziewał szerokiego gościńca linearnej narracji, przejrzystej konstrukcji tez i argumentów, wniosków jasnych i w gotowej formie podanych, ten rozczaruje się niechybnie. Kto jednak lubi — a przynajmniej pozwala — aby tekst stawiał mu opór, przerastał go, labiryntem twierdzeń, apeli, metafor i aluzji wyprowadzał w nowe rejony, by go zaskakiwał, prowokował, męczył, inspirował, ten książkę przyjmie z wdzięcznością i uzna ją za wydarzenie w literaturze pedagogicznej. Autorzy mają oczywiście pełną świadomość, że nie jest to systematyczna analiza prozy Hessego, tylko pedagogiczny esej eksplodujący ideami o różnym statusie: „Ale przecież nie na »wędrownych po równym« pedagogicznym dziedzińcu nam zależy, a raczej na pewnej uzupełnianej — niekończącym się dialogiem — rozmowie pedagogicznej. Trudno więc wyrazić opinię, czy zapowiadane do dalszej analizy i refleksji propozycje są bardziej czy mniej pedagogicznie gotowe i »opracowane«. Czasami stanowią uchwytą podpowiedź do weryfikacji w praktyce edukacyjnej, czasem stanowią »tylko« heurystyczny węzeł energetyczny do dalszych zasileń pracy, a czasem jedynie tytuł pewnej intuicji [...]” (s. 214).

Pośród sieci rozmaitych wątków dwa wydają mi się szczególnie istotne, konstrukcyjne niejako. Jeden ma charakter metodologiczny, drugi — merytoryczny. Otóż praca stanowi zachętę do otwierania pedagogiki na rozległość kultury, do rezygnacji ze sztywnych podziałów dyscyplinarnych i przeszukiwania dziedzictwa całej humanistyki, aby wiedza o wychowaniu człowieka mogła być przenikliwsza, zbliżająca się bardziej do ludzkiej integralności i złożoności, niż ta przechodząca przez sito konwencjonalnej metodologii. Autorzy książki przekonują nas, że warto się uczyć z literatury nieakademicckiej, która przez swoją nieuniwersyteckość nie traci wcale powagi, a często oferuje oglądy rzeczywistości głębsze i semantycznie bogatsze niż profesjonalne teksty. „Wiele generatywnych, »inkubacyjnych« dzieł humanistyki, w tym także pedagogicznych, powstało poza zinstytucjonalizowanym dyskursem i poza zdyscyplinowaną metodologią akademickich wymogów. O ich wartości czy naukowej, czy tylko (!) inspirującej, **nie przesądził status naukowy**, choć stały się nauką dla wielu poszukujących” (s. 227). Między innymi literatura piękna to zasługujące na skoncentrowaną uwagę badawczą „zwierciadło życia”, „laboratorium egzystencji”, „ekran dla pedagogiki” (por. s. 185). Warto sięgać do niestandardowych źródeł wiedzy o człowieku nawet (albo właśnie!) z ryzykiem, że nie wszystko uda się instrumentalnie wykorzystać, nie wszystkie tropy doprowadzą do klarownych wniosków, nie każdy wątek będzie można przełożyć na oswojony edukacyjny żargon. „Projektując (sobie) — wyznają Autorzy — możliwość dalszego planowania pedagogicznych badań na żywym terenie literatury, literaturoznawstwa, mitologii i religioznawstwa porównawczego, póki co próbujemy nie (p)oszukiwać prawdy, a otwierać się na inne, nawet potencjalnie bezsensowne, obce, pozornie nieprzydatne, przypadkowe treści i idee” (s. 212). W ten sposób Monika Jaworska i Lech Witkowski stają się strażnikami twórczego nadmiaru (rezerwuaru tropów i conceptów), a także — paradoksalnie — deficytu, zgodnie z założeniem, że humanistyce potrzebna jest świadomość braku i miejsca wolne od dogmatu, umożliwiające energetyczny przepływ idei (por. s. 112—114). Proza Hermanna Hessego i korespondująca z nią twórczość Carla Gustava Junga stanowią znakomitą okazję do przyjęcia takiej strategii badawczej. Lech Witkowski nazywa „skandalem kulturowym” traktowanie Hessego jako tylko pisarza (s. 57). Wszak to genialny intelektualista, którego dzieło wyraża uniwersalny sens mierzenia się z egzystencją, zawiera przenikliwe obserwacje ludzkich przeżyć, modelowo ilustruje Jungowski proces indywiduacji. „[...] Hesse pokazuje swój ponadwyznaniowy (mimo, że przejęty religijnie) humanizm i przekonuje, że abstrakcyjna psychologia w jej systemach czy modelach niewiele mówi o (pełnym) człowieku” (s. 68).

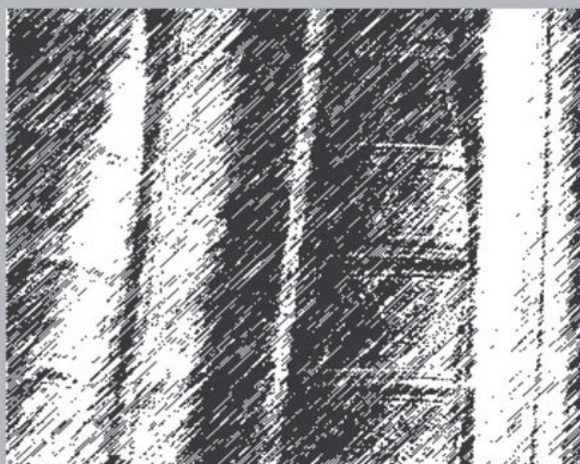
Z kolei merytoryczny wątek, który w tej pracy wydaje mi się szczególnie istotny, to zwrócenie uwagi na — pedagogicznie i edukacyjnie zaniedbywana

— sferę nieświadomości. Potrzebne jest wprowadzenie pedagogiki w ludzki mrok, w obszar Cienia. Podmiot nieustannie projektuje swoje nieświadome zasoby, tworząc świat naznaczony własnymi stłumionymi pragnieniami, impulsami, fantazjami, urazami, których jednakowoż nie rozpoznaje. Kluczowym edukacyjnym zadaniem jest pomoc w uświadamianiu sobie tej sytuacji i wyzwaniu się (względny rzecz jasna) z kleszczy głębokich determinant. „Rekonstrukcja dopełnionego (własnym) Cieniem przedmiotu (podmiotu) badań pedagogiki — piszą autorzy — może przywrócić pedagogice znaczące, strategiczne miejsce w kompozycji »niedoskonałych nauk o duszy«. Zależy to jednak od kompetencji kulturowych nauczycieli, tempa i jakości przedstawiania się do recepcji pedagogicznej dzieł i kategorii psychoanalizy. Włączenie nieposłusznego naukowcom, niewygodnego nauczycielom, ale obiecującego obszaru Cienia do psychopedagogiki, mogłoby dostarczyć jej nobilitacji jako nauce o stawaniu się Pełnym człowiekiem” (s. 111—112). Bez wrażliwości na problematykę nieświadomego wiedza o wychowaniu i praktyka edukacyjna są niebezpiecznie jednostronne.

Książka jest inspirująca. Przenosi w przestrzeń pedagogiki — przede wszystkim z Hessego i Junga, ale także Eliadego, Jabesa, Kundery, Manna i wielu innych — ogrom idei, metafor, drogowskazów. Znajdziemy tu między innymi: trop „ludzi przebudzonych”, którzy nie są zakładnikami adaptacji społecznej, nawet za cenę samotności; kategorię „właściwej uważności” jako kontemplacyjnego paradygmatu kształcenia; opis dojrzałości konotującej wyczucie dla antynomii oraz rozwoju, który polega na oscylacji między sprzecznościami; obrazy nauczycieli mobilizujących do wysiłku, wprowadzających w „wyższy świat” i tych, co zamykają wrażliwość uczniów, panują nad nimi, zmuszają do jałowej reprodukcji; wskazania ważnych rozwojowo momentów, na przykład „powołania/wezwania” czy „oślnienia”; postulaty wyczulenia na pomoc upokarzającą, na ból inicjacyjny, na nieumiejętność śmiechu jako genezę nieumiejętności słuchania, na metodyczną niezarządzalność duszy ludzkiej. To tylko kilka przykładów. Autorzy zgłaszają czterdzieści cztery „odsłony głosu (prze)budzonej pedagogiki” por. (s. 57—61).

Mamy do czynienia z przecieraniem nowego szlaku w nauce o wychowaniu. Autorzy wskazują strategię integralnej humanistyki, dopominają się o badanie człowieka w całości, a więc również z uwzględnieniem warstwy nieświadomej, oraz dzielą się fajerwerkiem własnych odkryć i odczytań, które mogą stanowić inspirację dla innych. Nie warto wyminąć tej książki.

Krzysztof Maliszewski



Ryszard Wroczyński. Życ w ludziach i dziełach.
Red. Ewa Kozdrowicz, Tadeusz Pilch. Warszawa,
Pedagogium — Wyższa Szkoła Pedagogiki
Resocjalizacyjnej 2007, ss. 268
ISSN 1642-672X

W roku 2007 minęła dwudziesta rocznica śmierci wybitnego polskiego pedagoga społecznego Profesora Ryszarda Wroczyńskiego. Wydarzenie to zbiegło się jednocześnie z pięćdziesięcioleciem istnienia Katedry Pedagogiki Społecznej w Uniwersytecie Warszawskim, założonej właśnie przez Profesora. Te dwie rocznice były inspiracją do przygotowania publikacji, w której została przypomniana ta wybitna postać pedagogiki społecznej. Bo choć Ryszard Wroczyński nie jest ostatnim z ważnych twórców tej dyscypliny, to w sposób szczególny i wyraźny przysłużył się do jej rozwoju.

Powyższe więc okoliczności były i są bardzo dobrą okazją do przypomnienia tak ważnej postaci, tym bardziej że trochę paradoksalnie, tak wielki i twórczy dorobek Profesora Wroczyńskiego stosunkowo rzadko dotąd był i jest rekonstruowany, a jeszcze rzadziej reinterpretowany. Na uwagę zasługują tu zwłaszcza dotychczasowe prace badawcze W. Theissa, w których autor ten przybliży zarówno osobę Profesora jak również Jego dorobek (Theiss, 1988; 1996; 2003). Częściej jednak dotychczas postać R. Wroczyńskiego przywoływano raczej okazjonalnie, z powodu różnych rocznic oraz jubileuszy (Przeclawska, Theiss, 1999; Lewowicki, 1996). Podjęty więc trud i wysiłek redaktorów przygotowane-

go opracowania T. Pilcha oraz E. Kozdrowicz zasługuje na szczególne uznanie.

Publikacja składa się z dwóch części. Pierwsza jest niejako wprowadzeniem do całości, a druga stanowi zasadniczą część dzieła — to jest wybór pism Ryszarda Wroczyńskiego. W pierwszej części redaktorzy opracowania przypominają postać Wroczyńskiego, na co składa się zarówno tekst T. Pilcha przypominający tę postać jako uczonego i nauczyciela, oraz drugi tekst — krótkie wspomnienie o Profesorze spisane przez Jego syna Tomasza Wroczyńskiego. Tak skomponowana prezentacja zamyka, opracowane przez E. Kozdrowicz, kalendarium życia i działalności Profesora, jak również wykaz Jego publikacji.

W części drugiej natomiast oddano już głos samemu R. Wroczyńskiemu, przywołując fragmenty Jego wybranych publikacji, które zaprezentowano w sześciu działach zatytułowanych kolejno: *Obszary pedagogiki społecznej*, *Sylwetki*, *Wychowanie poza szkołą*, *Podstawy metodologii pedagogiki społecznej*, *Edukacja permanentna*, *Dzieje wychowania fizycznego i sportu*.

Choć wszystkie teksty, które składają się na część pierwszą przygotowanej książki, stanowią swoistego rodzaju całość, której celem jest charakterystyka postaci Ryszarda Wroczyńskiego i Jego dokonań, to jednak na szczególną uwagę zasługuje tekst T. Pilcha. Autor ten w sposób interesujący — żywym i zaangażowanym językiem świadka wydarzeń, które opisuje — opowiedział życie R. Wroczyńskiego, przywołując najważniejsze wydarzenia z biografii Wroczyńskiego, zwłaszcza gdy chodzi o działalność naukową. Jest to barwne wspomnienie postaci, z opisem i charakterystyką jej zainteresowań, twórczości — powstałych dzieł, tworzonych instytucji oraz aktywności zawodowej na ich gruncie. Poznajemy tutaj doświadczenia pierwszych lat pracy R. Wroczyńskiego, najpierw jako nauczyciela szkół średnich w Białymstoku, dalej okres Jego studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim, a potem początek i rozwój pracy naukowej, szczególnie na Uniwersytecie Warszawskim. Tam zaś pracę Profesora i grono Jego pierwszych uczniów tworzących Katedrę Pedagogiki Społecznej. T. Pilch przywołuje tu szereg postaci (uczniów) Profesora, którzy towarzyszyli Mu na drodze Jego pracy naukowej. I choć na ten zaprezentowany, barwny obraz życia Profesora Wroczyńskiego składają się skądinąd znane fakty, to jednak trzeba podkreślić, że przygotowany tekst jest bardzo żywy, dynamiczny, wiarygodnie przedstawiający postać Profesora Wroczyńskiego i Jego dokonania.

Interesującym dopełnieniem opracowania T. Pilcha jest umieszczone zaraz po nim wspomnienie o R. Wroczyńskim autorstwa syna Profesora — Tomasza Wroczyńskiego. I choć samo wspomnienie jest bardzo ważne, również z punktu widzenia badań nad biografią Profesora Wroczyńskie-

go — poszukiwania nowych źródeł w tym względzie, to jednak szkoda, iż redaktorzy książki nie podjęli trudu odkrywania kolejnych, nowych dróg — nowych wspomnień, tak wielu jeszcze przecież żyjących świadków życia Profesora Wroczyńskiego¹. Byłby to niewątpliwie dodatkowy atut przygotowanej książki. Takie odkrycia — nowe wątki i nowe odsłony wydarzeń, mogłyby również — być może — ubogacić opracowane przez E. Kozdrowicz kalendarium życia i działalności R. Wroczyńskiego, które jest jakby klamrą spinającą opracowanie T. Pilcha oraz wspomnienia T. Wroczyńskiego. Część pierwsza przygotowanej książki kończy się, jak już wspomniano, prezentacją — spisem publikacji Profesora. Prezentacja ta wpisuje się w już istniejące opracowania tego typu, chodzi tu o opracowania B. Passini oraz W. Theissa i U. Pawłowicz². W stosunku jednak do już istniejących wyraźną wartością przygotowanego zestawienia E. Kozdrowicz jest dział: *Recenzje i noty* oraz dział *Wypowiedzi, wywiady, polemiki i inne prace*. Te zagadnienia podjęte przez autorkę (w odróżnieniu od głównych dzieł Ryszarda Wroczyńskiego stosunkowo znanych i dość dobrze dostępnych) ciągle oczekiwana — jak się wydaje — na dalsze poszukiwania i badania, stąd też ich podjęcie zasługuje na szczególne uznanie.

Omawiana tu część pierwsza, jak było to już powiedziane, jest niejako wprowadzeniem do zasadniczej — drugiej części książki, w której jej redaktorzy przywołali i zaprezentowali wybrane przez siebie fragmenty prac R. Wroczyńskiego (zaprezentowano dwadzieścia tekstów). Ponieważ dorobek pisarski R. Wroczyńskiego jest bardzo obszerny, prezentacja tego dorobku wymaga określonego uporządkowania tekstów — przyjęcia klucza ich czytania. W tej kwestii zresztą istnieją różne podejścia, które zależą również od tego, czy przygotowujący wybór tekstów ma charakter bardziej dydaktyczny (co — jak się zdaje — ma miejsce częściej, są to wszelkiego rodzaju wypisy ze źródeł), czy też służą pogłębionej rekonstrukcji poglądów danego autora i wówczas jest to dobór celowy, podyktowany przyjętą interpretacją jego twórczości lub chęcią ich nowego odczytania. Redaktorzy omawianej książki zdaje się, iż są wyraźnie bliżsi podejściu pierwszemu i chodzi im głównie o przypomnienie zapomnianych, a ważnych prac Wroczyńskiego, bez pretensji do ich rozczytywania na tle koncepcji i nurtów nauk społecznych, czy też pogłębionej ich rekonstrukcji/reinterpretacji. Podejście takie potwierdzają słowa redaktorów ze wstępu, iż: „Kryterium głównym dokonanego tu wyboru była chęć

¹ Tekst powyższy jest już znany w środowisku pedagogów społecznych, był wygłaszany z okazji rocznicy urodzin Profesora Wroczyńskiego na seminarium pt. „Rozwój kształcenia ustawicznego”, które odbyło się 29.03.1999 roku w Warszawie.

² Zob. Passini, 1999; por. wcześniejsze opracowanie tej autorki: Passini, Pilch red., 1979, także: Theiss, Pawłowicz, 2001.

przypomnienia niektórych prac niezwykle wartościowych, nadal aktualnych, inspirujących, zachęcających do refleksji i działania”. Zgodnie więc z przyjętym podejściem wybrane fragmenty prac Wroczyńskiego zaprezentowane w książce, przyporządkowano wyszczególnionym wyżej sześciu kategoriom tematycznym. I choć kategorie te wpisują się w charakterystykę poglądów autora i oddają ich specyfikę oraz zakres, to jednak ich kolejność zdaje się być nie do końca uporządkowana. Idąc bowiem drogą pewnej logiki rozwoju dyscypliny i prezentacji jej wątków (a w książce zaprezentowano Ryszarda Wroczyńskiego głównie jako pedagoga społecznego, i to zdaje się być główny kierunek doboru tekstów — pedagogika społeczna jej rozwój i ukształtowane obszary badawcze, w ujęciu autora), układ przyjętych kategorii tematycznych mógłby raczej wyglądać w sposób następujący: obszary pedagogiki społecznej, wychowanie poza szkołą, edukacja permanentna, podstawy metodologii pedagogiki społecznej, i dalej: sylwetki, dzieje wychowania fizycznego i sportu.

W stosunku do przyjętych kategorii tematycznych dobór samych tekstów wydaje się prawidłowy i adekwatny. Należy tu jednak zwrócić uwagę, iż autorzy wyboru pism posłużyli się głównie artykułami R. Wroczyńskiego, publikowanymi w czasopiśmie lub pracach zbiorowych. Można postawić pytanie, czy był to świadomy i zamierzony wybór?

Autorzy książki, w jednym z tematycznych działów podjęli się również, poza tym wiodącym wątkiem pedagogiki społecznej, zaprezentowania twórczości Ryszarda Wroczyńskiego z zakresu dziejów wychowania fizycznego i sportu, co jest ich dużą zasługą. Ten bowiem wątek twórczości Wroczyńskiego ciągle jest mało badany i mało rozpoznany, a jest on — jak sądzę — istotny również z punktu widzenia rozpoznania specyfiki koncepcji tworzonych przez tego autora.

Podsumowując, można powiedzieć, iż ukazanie się książki — wyboru tekstów źródłowych obejmujących twórczość R. Wroczyńskiego autorstwa i pod redakcją T. Pilcha i E. Kozdrowicz jest ważnym wydarzeniem dla środowiska pedagogów społecznych. Przypomniana została postać bardzo ważna i znacząca dla tego środowiska. Ryszard Wroczyński bowiem pozostanie jedną z kluczowych postaci polskiej pedagogiki społecznej. Z jednej strony, był on kimś, kto przyczynił się do organizacyjnego odrodzenia tej dyscypliny w trudnych latach tak zwanego realnego socjalizmu, nieufnego do innych niż marksistowskie interpretacje życia społecznego. Z drugiej zaś strony — w sposób twórczy rozwinął polską pedagogikę społeczną, nawiązując do bogatych tradycji XIX-wiecznych, rodzimych jak i zachodnich koncepcji społecznych i socjologicznych. Ten wątek jednak — rekonstrukcji jego poglądów pozostaje nadal otwarty. Aktualne są bowiem nadal pytania: w jaki sposób R. Wroczyński uzasadniał opisywane przez siebie relacje społeczne, do jakich nurtów i prądów nauk spo-

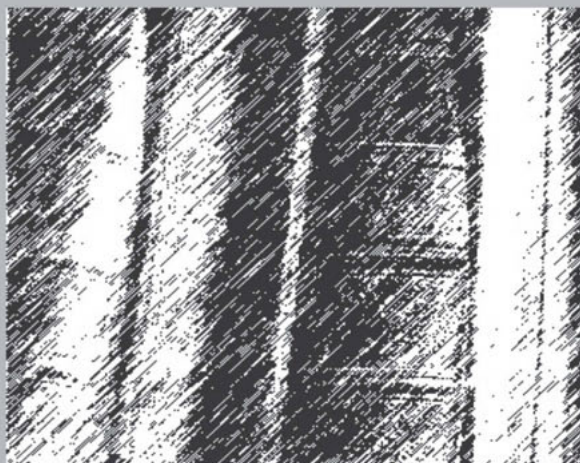
lecznych w tym zakresie nawiązywał. Na ile przyjął, na ile zaś przezwy-
ciężył ewolucjonizm i determinizm przyjmowany w XIX-wiecznych nur-
tach empirycznej socjologii — tak chętnie przez niego przywoływanych.
I w końcu w jaki sposób interpretował i w jakim zakresie przenosił idee
pozytywizmu na grunt pedagogiki społecznej, oraz czy i w jaki sposób
inspirowały go marksowskie strukturalno-systemowe idee reformy spo-
łecznej, przyjmowane głównie na gruncie ówczesnej polityki społecznej
i oświatowej — tak wyraźnie obecne w pedagogice społecznej tamtych
lat.

Przygotowany i zredagowany przez T. Pilch i E. Kozdrowicz wybór
tekstów źródłowych R. Wroczyńskiego, choć nie podejmuje tych wątków
bezpośrednio i nie wyrasta z takiej dyskusji, jest kolejnym krokiem zbli-
żającym nas do tych odpowiedzi, daje nam bowiem możliwość wglądu
w twórczość jednego z najwybitniejszych polskich pedagogów społecz-
nych.

Bibliografia

- Lewowicki T., 1996: *Rozwój kształcenia ustawicznego. Seminarium naukowe orga-
nizowane w 90-lecie urodzin Prof. Ryszarda Wroczyńskiego*. „Ruch Pedagogiczny”,
nr 1—2.
- Passini B., 1999: *Publikacje Prof. dr. Ryszarda Wroczyńskiego*. „Ruch Pedagogiczny”,
nr 1—2.
- Passini B., Pilch T., red., 1979: *Wychowanie i środowisko*. Warszawa.
- Przeclawska A., Theiss W., 1999: *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamię-
ci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*. Warszawa.
- Theiss W., 1988: *Ryszard Wroczyński. 1909—1987*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”,
nr 3 (121).
- Theiss W., 1996: *Pedagogika społeczna w koncepcji Ryszarda Wroczyńskiego (1909—
1987)*. W: *Studia z pedagogiki społecznej*. Red. S. Kawula. Olsztyn.
- Theiss W., 2003: *Korespondencja Heleny Radlińskiej z Ryszardem Wroczyńskim z lat
1946—1954*. „Nauka Polska”, T. 12 (37).
- Theiss W., Pawłowicz U., 2001: *Bibliografia prac Ryszarda Wroczyńskiego*. Warsza-
wa.

Mariusz Cichosz



***Z tęsknoty za mistrzem.* Red. Jacek Kurek,
Krzysztof Maliszewski. Chorzów,
MDK „Batory” w Chorzowie 2007, ss.128
ISBN 9788390854946**

Książka *Z tęsknoty za mistrzem* jest już trzecią publikacją z serii Medium Mundi (Środek Świata), którą redagują dwaj adiunkci Uniwersytetu Śląskiego: Jacek Kurek (Instytut Historii) i Krzysztof Maliszewski (Instytut Pedagogiki). Nazwa Medium Mundi stanowi nawiązanie do twórczości Mircei Eliadego — religioznawcy, którego myśl traktuje m.in. o zagadnieniach lokalności. Wcześniejsze książki to *Śląsk — miejsce spotkania* (Chorzów 2005) oraz *Śląsk — kamień drogocenny* (Chorzów 2006). Patrząc przez ich pryzmat, dostrzec można ciągle doskonalący się projekt. I nie chodzi tu o wartość tekstów — wysoką już w pierwszej książce, ale o ich liczbę i coraz szersze kręgi zainteresowania. Trzeba też wspomnieć o formie, która dzięki redaktorskiej dbałości o wymiar estetyczny wydawnictwa w cieniu stawia wiele wydawnictw uniwersyteckich.

Tytuł publikacji dobrze zapowiada jej problematykę, którą jest relacja między mistrzem a tym, który tęskni, czyli uczniem. Trzeba przyznać, że zagadnienie jest, z jednej strony, bardzo nośne, z drugiej — bierze nieco pod włos dzisiejsze sądy o tendencjach zanikania autorytetów czy głosy o „deficycie mistrza”. Jednak jak powinna wyglądać książka, w której o mistrzostwie rozprawiają filologowie, pedagodzy, teologowie — ludzie kultury, nauki? Czy jej dominantą mogłaby stać się tęsknota? Pomimo

obaw płynących z mglistości tej kategorii okazuje się, że z powodzeniem przyjmuje ona rolę dobrej ramy naukowego tekstu. Zdejmuje też odium suchości teoretycznego dyskursu. Choć zapewne już z samego redakcyjnego założenia zbiór nie aspirował do udzielenia definitywnych odpowiedzi na podstawowe pytania. Niech jednak nie da się zwieść ten, kto za brak takich ambicji porzuci chęć jego poznania. To projekt, którego celem jest rzucanie jak największego światła na temat — wszak jego ostateczne rozstrzygnięcie nie nosiłoby znamion autentyczności.

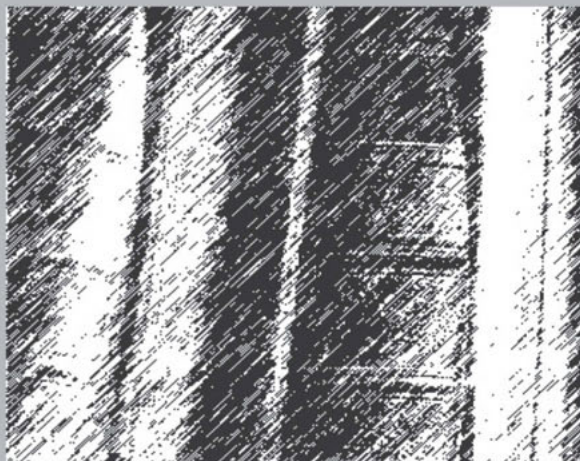
Treść książki została podzielona na dwie główne części. Pierwsza, *Próby zbliżenia*, zgłębia istotę postaci mistrza i relacji mistrz — uczeń. Druga pod nazwą *Ślady pamięci* kryje sylwetki mistrzów. Pierwszy rozdział (Jan Kielbasa „*Magister dixit*”, czyli o mistrzach i mistrzostwie) dość jasno określa wyznaczniki mistrzostwa. Walorem tego dość redukcyjnego spojrzenia jest m.in. to, że tworzy dobrą podstawę dla dalszych rozważań. Bywa, że już sam wybór mistrza wymaga od przyszłego ucznia pewnego mistrzostwa. Tę nieraz trudną relację przybliży Krzysztof Wieczorek. Tadeusz Sławek opisuje z założenia obecną w postaci mistrza nieuchwytność oraz to, że nieraz będzie musiał ucznia zwieść. Krzysztof Maliszewski, patrząc z nieco innej strony, wskazuje, iż relacja mistrza z uczniem zasadza się m.in. na dostępie przewodnika do nieznanego uczniowi świata. Mistrz „posiada klucze do komnat, których istnienia jego podopieczny niejednokrotnie nawet nie przeczuwał”. W tekście Jacka Kurka spotkamy obok siebie w pewnym dwugłosie Karola Wojtyłę i Josepha Ratzingera, którzy prowadzą autora ku postaci Adama Chmielowskiego — św. brata Alberta. Poruszamy się tutaj w bardzo szerokich przestrzeniach rozmyślań, bo mistrz oglądany jest tu w świetle estetyki, historii, teologii czy filozofii. Książd Krzysztof Grzywocz, pochylając się nad mistrzostwem, pisze o św. Edycie Stein — postaci, w której łączy się mistrz (święta) i ktoś, kto mistrza szuka. „Kto szuka prawdy, szuka Boga” kończy autor słowami Edyty Stein. Tym samym cytatem mógłby się zacząć kolejny tekst — *Teologia jako poszukiwanie Mistrza*. Jego autor, ks. Jerzy Szymik, zwraca uwagę na głęboko chrystologiczny charakter figury mistrza, jaki ma miejsce w teologii. Na zakończenie pierwszej części Katarzyna Gabrys opisuje trzy kategorie: spotkania, Mistrza i wartościowego życia, zaś Katarzyna Kwapisz-Osadnik przybliża dramatyczność roli mistrza i ucznia oraz wymagania, którym muszą sprostać obie strony, bo przecież — jak wskazuje w tytule autorka — to trudna więź.

Część druga to opowieści i spotkania z mistrzami, a także ich uczniami. Maciej Fic poświęca swój tekst pamięci profesora Franciszka Serafina, Michał J. Witkowski „podgląda” mistrzostwo Thomasa Winkelbauera, Urszula Nocoń i Jacek Turalik przybliżają postać Antoniego Gładysza, Aleksander Nawarecki opowiada o własnym braku pokory wo-

bec mistrzów i o tym, jak niknęła wobec postaci Ireneusza Opackiego, zaś Wojciech Bonowicz zaprasza na spotkanie z mistrzostwem ks. Józefa Tischnera.

Redaktorzy *Z tęsknoty za mistrzem* utrzymują na internetowej stronie serii (www.mediummundi.pl), że poprzez refleksję w ramach Medium Mundi zamierzali prowadzić do lepszego zrozumienia naszego miejsca bycia. Tymczasem uciekamy przecież w strony odległe. Książka jest jak wyjęty z ogniska ziemniak (kartofel!) — od razu wyskoczy z naszej dłoni w jakąś stronę. Okazuje się jednak, że tak, jak niespodziewane i dalekie są te ucieczki, tak szybkie są i powroty. Wszak jakże można nie myśleć o własnym miejscu? Interdyscyplinarny wojaż rzeczywiście staje się pretekstem do namysłu nad lokalnością i, jak wskazują redaktorzy, „próbuję skonfrontować ją z tym, co może wydawać się (często tylko na pierwszy rzut oka) dalekie, inne, egzotyczne, »nie-własne«, ale co umożliwia *de facto* głębsze i pełniejsze jej pojęcie”. Każdy, kto sięgnie po książkę, powinien odnaleźć w niej choćby przyjemność poruszania się po szerokich przestrzeniach kultury oraz nauki traktowanej z erudycyjną lekkością. Zachęcam do lektury.

Łukasz Michalski



Martha C. Nussbaum: *W trosce o człowieczeństwo*
Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego

Przekł. A. Męczkowska

Wrocław, Wydawnictwo Naukowe

Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2008, ss. 321

ISBN 978-83-89518-64-4

Książka ta, licząca sobie 321 stron druku, składa się z przedmowy (J. Szacki), drugiej przedmowy (autorki pracy) obszernego wprowadzenia, siedmiu rozdziałów, zakończenia oraz indeksu nazwisk.

Punktem wyjścia całych rozważań M.C. Nussbaum jest *Sokratejskie badanie siebie*. Sokrates oczywiście jest dla M.C. Nussbaum pretekstem do obrony własnych przemyśleń (jak sama powiada) w trosce o człowieczeństwo w tym także klasycznej obrony reformy kształcenia ogólnego. Dla Nussbaum Sokrates i jego wizja społeczeństwa są układem odniesienia w takich kwestiach jak: tradycja, system i hierarchia wartości, fetyszyzm rozumu.

Nussbaum uznaje, że „ślepe” trzymanie się tradycji stanowi dowód braku samodzielnego myślenia i wąsko pojętego autorytetu wobec starszego pokolenia. Takie postawy, zdaniem autorki, rodzą społeczny dogmatyzm, zacofanie i kult tradycji. Są oznaką także braku samodzielnego myślenia. Taki styl myślenia Nussbaum nazywa „edukacją wyzwoloną”.

Sokratejska edukacja „wyzwolona” to otwarty humanizm, który w praktyce oznacza, że każdy powinien korzystać z dobrodziejstwa edukacji jako wolnej myśli kształcącej. Zdaniem Sokratesa, edukacja to nie

programy, ale dostosowanie programów do recepcji ucznia. Nie ma więc uniwersalnego programu nauczania, lecz programy zindywidualizowane (elastyczne) tworzone dla ucznia i dostosowane do możliwości ucznia (s. 42). W należytej edukacji liczy się sfera „ratio”, a więc rozum i jego nieograniczona potęga. Zatem w edukacji powinno dać się pierwszeństwo rozumowi. Nussbaum dodaje, że Sokratejskie idee kształcenia są aktualne po dziś dzień. Owocem nowoczesnej edukacji, według Nussbaum, powinien być tzw. obywatel świata (World citizen) w ramach tzw. edukacyjnego ekumenizmu.

Projekt edukacji „obywatel świata” ma — w odczuciu M.C. Nussbaum — nie tylko upowszechnić samą edukację, ale nadać jej cechy uniwersalnego humanizmu (edukacja bez uprzedzeń, bez granic) (s. 82—89).

Zdaniem M.C. Nussbaum, uniwersalna edukacja humanistyczna wyposażona jest nie tylko w abstrakcyjne treści idealizmu, transcendentizmu czy obiektywizmu, na których przez tyle wieków bazowała kultura i edukacja Zachodu, ale na przewyżczeniu tych metafizycznych rozważań na rzecz edukacji i nędzy głodu, ubóstwa, poniżenia, zbrodni wojennych, braku tolerancji. W sferze wyznań, przekonań, poglądów ideologii, obrony własnej tożsamości czy identyfikacji. To edukacja Sokratejska stoi w obronie tych ogólnoludzkich, uniwersalnych wartości. Na tym fakcie ma się zasadzać „wyższość” edukacji Sokratejskiej nad edukacją dyrektywalną. Program edukacji M.C. Nussbaum — jak wynika to z samego tytułu pracy — to troska o człowieczeństwo, i to rozumiana w bardzo szerokim kontekście: wychowania w duchu tolerancji ideowej, religijnej, wyznaniowej, seksualnej, światopoglądowej, zdroworozsądkowej, refleksji nad sobą samym.

To są ewidentne walory edukacji wyzwolonej, (s. 100), wśród której poczesne miejsce zająć winna literatura i poezja, będąca nośnikiem wartości humanistycznych i kształcąca w uczniu wrażliwość etyczną, estetyczną i moralną. W tym sensie kształcenie literackie staje się doniosłe w pogłębianiu uczuć i wrażliwości doświadczenia „innych” (s. 147). Wczuwanie się lub umiejętność „wczuwania” się w innych to zaleta i wartość kształcenia humanistycznego. Na tych faktach zasadza się jego uniwersalizm i ogólnoludzki charakter.

Dla pogłębienia istoty edukacji Sokratejskiej M.C. Nussbaum odwołuje się do wrażliwości literackiej, wyobraźni ludzkiej, jej naturalnych odruchów człowieczeństwa, co — jej zdaniem — jest ważnym elementem w edukacji humanistycznej. Jednak przestrzega ona, że „słabością” każdego gatunku literatury czy poezji jest jej „zaangażowanie”, a więc tendencyjne, jednostronne naświetlanie faktów i zdarzeń często deformujące „czystą myśl”, będącą naturalnym tworzywem edukacji humanistycznej.

Nussbaum uważa, że „dopełnieniem” zachodniego humanizmu w edukacji jest kształcenie w zakresie wiedzy, kultury i obyczajów regionów pozaeuropejskich czy wręcz zachodnich, chodzi o tak zwaną „filozofię porównawczą”, („komparatystyczną”), a nie tylko bazowanie na filozofii kontynentalnej (s. 125—163). Wskazuje na środki pozwalające na minimalizowanie takich negatywnych postaw, jak: szowizm, arkadyzm, sceptycyzm, nacjonalizm, które stanowią kompromitację zachodniego dorobku myślicielskiego. (tzw. szowinizm normatywny), a później — arkadyzm, czyli zespół nakazów i zakazów wyrosłych w kręgu kultury indyjskiej (hinduizmu).

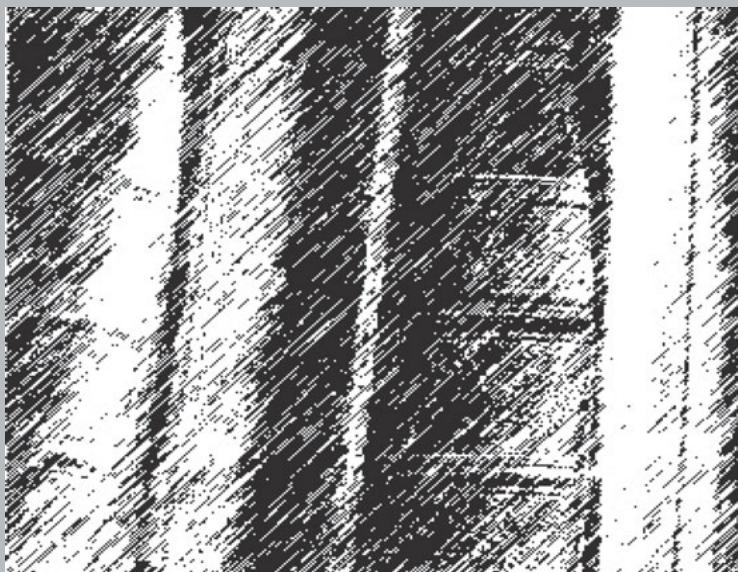
W zakresie kształcenia poza zachodniego M.C. Nussbaum proponuje edukację kultury i historii afroamerykańskiej w ramach edukacji „obywatel świata” w duchu poszanowania, tolerancji i pojednania.

Martha C. Nussbaum kończy swoją pracę rozważaniami na temat tzw. Women’s study (prism of gender — pryzmat płci). Akcentuje bardzo mocno ignorancję kadry wykładowej na temat statusu społecznego kobiet i nierówności społecznych w tym zakresie zjawisk.

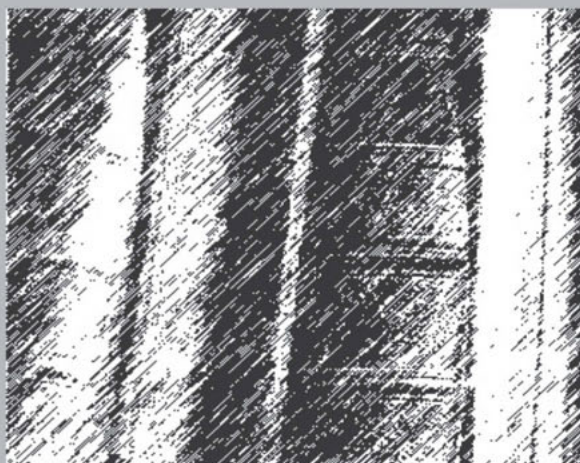
Praca Marthy C. Nussbaum jest bardzo ciekawa, badawczo interesująca i niezwykle żywa. Jej refleksja nad edukacją jest pogłębiona, wielokontekstowa i jednocześnie otwarta na inne perspektywy poznawcze. To głęboka zaduma nad ludzkim „ja” i pokora wobec jego „wielkości”.

W dzisiejszym nader upolitycznionym i wyjątkowo skomplikowanym świecie z wyraźną dominacją i fetyszyzmem kapitału gospodarki, ekonomii i polityki praca M. C. Nussbaum działa jak balsam. Jest to praca o świecie wartości, do których edukacja i wychowanie także należą.

Beata Pitula



Wspomnienia



Pożegnanie Profesor Teresy Borowskiej

2 września 2009 roku zmarła Teresa Borowska — profesor pedagogiki, członek zespołu redakcyjnego „Chowanny”. Zajmowała się w swojej pracy naukowej problematyką aksjonormatywną w obszarze teorii wychowania i pedagogiki ogólnej, o czym świadczą jej liczne, także nagradzane w skali ogólnopolskiej i wysoko oceniane przez recenzentów rozprawy pedagogiczne, ale i sama swoją postawą dawała wielokrotnie dowód przejawianych w jej zaangażowaniu akademickim i pracy dydaktycznej najwyższych wartości etycznych. Osobiście pamiętam i podkreślam to przy stosownych okazjach, jak prof. dr hab. Teresa Borowska wielką wykazała się odpowiedzialnością i poczuciem solidarności naukowej w 2001 roku, kiedy to — mimo słabości organizmu i trudów związanych z chorobą — współtworzyła w Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a następnie w Olsztynie program IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego „Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie” i czuwała nad jego realizacją. Odpowiadała wówczas za pracę sekcji XIX — „Pedagogika wobec kryzysów i zagrożeń egzystencjalnych człowieka”. Należała do nielicznych profesorów współtworzących ten Zjazd, którzy doprowadzili do wydania zbioru najważniejszych referatów z kierowanej przez siebie sekcji. Pracę zbiorową pod redakcją Teresy Borowskiej pt. *Pedagogika wobec kryzysów i zagrożeń egzystencjalnych człowieka* stanowi bardzo interesujący zbiór rozpraw wychodzący od diagnozy zjawisk w skali globalnej poprzez ich lokalne dysfunkcje i możliwości podejmowania interwencji pedagogicznej.

Wprawdzie upowszechnianie tak smutnego wymiaru ludzkiej egzystencji mogłoby zakłócać sens oddziaływań tysięcy pedagogów w naszym kraju, to jednak całość została tak skonstruowana, by każdy mógł odnaleźć tu wartość i potrzebę optymistycznego podejścia do coraz bardziej obecnych w naszym życiu zagrożeń czy kryzysów. Będąc redaktorem tomu, dokonała niezwykle trafnego doboru części referatów, jakie były wygłaszane w czasie wspomnianego Zjazdu, by unikając kronikarskiej relacji, a zarazem odzwierciedlając w nim przebieg całej debaty, zaprezentować wybór tego, co jest wyrazem ducha i wartości myśli, ich najważniejszym wymiarem, wyzwalającym nas z poczucia przerażenia zagrożeniami współczesnego, globalizowanego świata ku nadziei, a więc ku temu, co nadaje sens i dynamikę pedagogicznej węć interwencji.

To właśnie problematyka teoretycznych podstaw wychowania i antropologii pedagogicznej, jakże trudna, wymagająca głębokiego czytania w dziełach humanistycznych i wielkiej interdyscyplinarnej mądrości stała się przedmiotem jej badań metateoretycznych, jak i — co należy w tym miejscu podkreślić ze zdwojoną mocą szacunku — także empirycznych. Są one niewątpliwie pochodną tak wykształcenia uzyskanego w Uniwersytecie Jagiellońskim na Wydziale Filozoficzno-Historycznym (1969), jak i rozwijania własnego talentu najpierw u boku mistrza, jakim był w pierwszych latach pracy prof. dr hab. Jan Konopnicki, a później już w trakcie własnej, twórczej pracy naukowej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Opolu przekształconej w Uniwersytet Opolski (1975—2004), i w ostatnich latach w Uniwersytecie Śląskim (od 2004).

Teresa Borowska przeszła wszystkie szczeble awansu naukowego, weryfikując swoje kwalifikacje poza macierzystą jednostką akademicką. Tak więc habilitację uzyskała na Uniwersytecie Warszawskim, a przewod na tytuł naukowy profesora zamknęła pozytywnie na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w 1998 roku, co obligowało Ją do szczególnego zaświadczenia swoim dorobkiem jego wartości naukowej. Nie tylko uzyskała tytuł naukowy profesora, ale i została wyróżniona w roku 2000 za rozprawę pt. *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji* najwyższą nagrodą akademicką Polskiej Akademii Nauk za najlepszą książkę z dziedziny pedagogiki.

Miała w swoim sukcesywnie pomnażanym dorobku naukowym w okresie poprzedzającym nadanie Jej tytułu profesora: 4 monografie (w tym jedną wydaną przed laty w Uniwersytecie Śląskim w 1981 roku), jedną rozprawę pod swoją redakcją oraz 39 rozpraw w recenzowanych czasopismach (zeszytach) naukowych (w tym w najwyżżej punktowanych przez MNiSzW (dawniej też — KBN) czasopismach, jak: „Chowanna”, „Edukacja”, „Ruch Pedagogiczny”), i pracach zwartych o zasięgu krajowym (w tym 1 poza granicami kraju) oraz 4 recenzje. Do tego należy

odnotować także liczne, a jakże potrzebne w kształceniu nauczycieli i pedagogów artykuły w renomowanych czasopismach popularnonaukowych, jak „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, „Życie Szkoły”, „Wychowanie w Przedszkolu” czy „Szkoła Zawodowa”.

Natomiast w okresie po uzyskaniu tytułu naukowego profesora Teresa Borowska wydała kolejną swoją pracę monograficzną (w Uniwersytecie Śląskim), zredagowała 3 prace zbiorowe (w tym numer monograficzny „Chowanny”) oraz opublikowała kolejnych 18 artykułów w recenzowanych pracach zwartych, jak i w najwyżej punktowanych przez resort szkolnictwa wyższego i nauki czasopismach naukowych („Forum Oświatowe”, „Edukacja”, „Chowanna”). Wszystkie publikacje prof. Teresy Borowskiej odtwarzają bardzo spójną ewolucję myśli i poglądów o socjalizacji i wychowaniu człowieka, które uwierzytelniała swoimi badaniami, opartymi na pogłębionej analizie ilościowo-jakościowej.

Odeszła od nas osoba twórcza, systematycznie powiększająca swój dorobek, którego wartość merytoryczna była potwierdzana pozytywnymi recenzjami i publikowaniem przez nią swoich artykułów w najlepszych czasopismach i monografiach naukowych w naszym kraju. Miała też w swoim dorobku znaczący wkład w pracę na rzecz rozwoju kadr naukowych, tak w skali kraju – bo przecież uczestniczyła jako Mistrz-Wykładowczyni w Letnich Szkołach Młodych Pedagogów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, wypromowała 4 doktorów nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, jak i miała za sobą otwarte kolejne przewody doktorskie. Recenzowała dysertacje doktorskie i habilitacje. Osiągnięcia zatem w tej sferze były imponujące, potwierdzają zarazem, jak wielkim cieszyła się uznaniem w naszym środowisku.

Pani Profesor Teresa Borowska była też członkiem rad naukowych: czasopisma Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego — „Forum Oświatowe” i wydawanej przez Uniwersytet Śląski „Chowanny”, a także wielokrotnie uczestniczyła w komitetach naukowych konferencji krajowych i uniwersyteckich. Wielkim zaszczytem była współpraca z tak znakomitą i cenioną w nauce Profesor nauk humanistycznych, którą cechowała niezwykła wrażliwość społeczno-moralna, skromność i głęboka mądrość.

Właśnie dlatego tak bardzo będzie nam Jej brakować. Zarejestrowanie przez Nią dziesięć lat temu we wstępie do książki *Pedagogia ograniczona...* przesłanie jest wciąż aktualne: „Jeśli edukacja ma także uczyć człowieka, jak żyć mądrze w stanach niepewności i chaosu, to dzisiejszy preferowany i realizowany przez nią model »ideologii sukcesu«, nie jest już wystarczający. Skoro bowiem życie ludzkie upływa w »nieprzerwanym karnawale okrucieństwa« (określenie Baumana, 1995), a nasze czasy stały się epoką, w której panuje wszechwładnie poczucie braku wpływu na

cokolwiek i bezradność (Seligman, 1995), to edukacja powinna przygotować także człowieka do »radzenia sobie« w stanach dlań niepomyślnych — w sytuacjach niepowodzeń, porażek i nieprzewidzianych zdarzeń”.

Dobrze, że pozostały Jej dzieła, które wzbogacają nie tylko nas, ale także szeroko rozumianą kulturę symboliczną i społeczną!

Bogusław Śliwerski

Pani Profesor Teresa Borowska — człowiek z ogromnym hartem ducha i niezłomnym charakterem

Alicja Żywczok „[...] odszedł od nas odważny człowiek nauki. Jako uczona — należała do kobiet dzielnych na polu nauki i w sposobie myślenia o wychowaniu człowieka. Jako kobieta, która stara się pogodzić złożoność różnych ról (pracownika nauki — profesora, matki, żony, córki, siostry), przejawiała ogromny hart ducha, chociaż wyraźnie dostrzegała ograniczenia ludzkiej egzystencji. Silna w zmaganiu się z chorobą i zarażeniem krucha jak każda kobieta. [...]”

Jeżeli życzeniem Pani Profesor byłoby posiadać swoich uczniów i kontynuatorów, to obiecujemy, że podejmiemy się tego zadania w poczuciu wdzięczności i odpowiedzialności za ciągłość tradycji naukowej”.

Małgorzata Kitlińska-Król „Wiara w człowieka i ufność w sens trudu rzetelnej pracy — myślę, że były dewizą Pani Profesor Teresy Borowskiej.

[...] Kobieta o chabrowych oczach, oczach wypełnionych ciepłem, radością, życiem. Była Naukowcem, była naszym Szefem — Przewodnikiem; była córką, matką, żoną, babcią. Nie dzieliła tych »obszarów siebie«, ale umiejętnie je łączyła. Z troską i empatią mówiła, myślała o swych bliskich. Swą przyjaźnią otaczała nas, a także nasze rodziny, było to wyjątkowo miłe.

Osoba niepowtarzalna. Kobieta delikatna i krucha, a zarazem niezwykle silna i charyzmatyczna”.

Monika Frania „Spotkanie z Panią prof. zw. dr hab. Teresą Borowską musiało być nie tylko zetknięciem z uznanym człowiekiem nauki, auto-

rytetem, pedagogiem, lecz również odkryciem zaskakującego zderzenia pozornej kruchości zewnętrznej z ogromną, nieopisaną siłą ducha. Osoba silna wewnętrznie, wytrwała, oddana pracy do ostatnich dni. [...] Pani Profesor zajęła znaczące miejsce w moim życiu i mimo że pozostał ludzki smutek i ból, w mojej pamięci nigdy go nie utraci. Z wyrazami szacunku oddaję cześć tej wyjątkowej Osobie”.

Magdalena Szymańska „Nigdy nie narzucała własnej woli, pokazywała nowe możliwości rozwoju zawodowego. Była otwarta na moje pomysły i zainteresowania naukowe. Cierpliwie słuchała, wspierała w trudnych początkach pracy naukowej. Pani Profesor Teresa Borowska była dla mnie Duszą Człowiekiem, który w innym człowieku widział to, co dobre i warte wyeksponowania. [...] Niech obraz Pani Profesor zostanie na zawsze w naszych sercach”.

Beata Ecler-Nocoń „[...] za tą drobną postacią kryła się wielka siła charakteru. [...] Niezwykle pracowita, mimo choroby, która uszczuplała jej siły. [...] Niebanalna a zarazem zwyczajna w najlepiej pojętym tego słowa znaczeniu. Pokazywała się jako pogodny człowiek, który ma ciepły dom, wymagający codziennych zabiegów, kochającą rodzinę, która dla Niej wiele znaczy, powszednie problemy, nękające każdego z nas. [...].

Pani Profesor odeszła, zostawiając naszą Katedrę bez wodza. Została po Niej pustka, której nie zdołają zappełnić wspomnienia. To pozostanie, co z Pani Profesor budowało nas od wewnątrz: Jej hart ducha i siła charakteru”.

Wspomnienie zawiera fragmenty reminiscencji spisanych przez pracowników Katedry Teorii Wychowania, której Pani prof. zw. dr hab. Teresa Borowska była kierownikiem w latach od 2004 do 2009 roku.

W 2009 roku nakładem

Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

ukazały się następujące publikacje z dziedziny pedagogiki i psychologii:

Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim. Studia, rozprawy, przyczynki
Red. Wiesława Korzeniowska, Andrzej W. Mitas, Andrzej Murzyn, Urszula Szuścik

Zdrowie psychiczne uczniów — różne konteksty i odniesienia
Red. Zofia Dołęga, Maria John-Borys

„Chowanna”. Tom jubileuszowy: *Modalne aspekty treści kształcenia*
Red. Wojciech Kojs

Ewa Wysocka
Doświadczenie życia w młodości — problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania.
Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego

„Chowanna” T. 1(32): *Terapia pedagogiczna*
Red. Adam Stankowski

Ewa Jarosz
Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna. Wyd. 2

Psychologia zeznań świadków (w ćwiczeniach)
Red. Jan M. Stanik, Agnieszka Roszkowska

Katarzyna Krasoń, Andrzej Czerkawski
Sklonność emergencyjna dzieci i adolescentów. Utopia socjoempatycznej podmiotowości,
zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania

Nr indeksu 330566
PL ISSN 0137-706X

Copyright © 2009 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Central and Eastern European Online Library
www.cceol.com

Śląska Biblioteka Cyfrowa
www.sbc.org.pl

Redaktor
KATARZYNA WIĘCKOWSKA

Projekt okładki
i szaty graficznej
BEATA MAZEPA-DOMAGAŁA

Redaktor techniczny
BARBARA ARENHÖVEL

Korektor
MIROŚŁAWA ŻŁOBIŃSKA

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 280 + 50 egz. Ark. druk. 18,5 + wklejka.
Ark. wyd. 19,5. Papier offset. kl. III, 80 g Cena 30 zł

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek



Zasady opracowania materiałów

1. Redakcja przyjmuje teksty nigdzie dotąd nie publikowane.
2. Nadsyłane prace będą recenzowane, a następnie omawiane na posiedzeniach Redakcji, która podejmie decyzję w sprawie zakwalifikowania ich do druku. O decyzji Redakcji Autor zostanie poinformowany. W przypadku niezakwalifikowania artykułu do druku zostanie on zwrócony Autorowi. (Prace realizowane między innymi w ramach grantu powinny być opatrzone informacją o rodzaju, numerze i tytule problemu badawczego).
3. Objętość tekstu nie może przekraczać 16 stron maszynopisu, łącznie bibliografią, przypisami, tabelami, rysunkami. Wyjątek od tej zasady stanowią jedynie artykuły zamówione.
4. Materiały przekazane do redakcji powinny zawierać:
 - komputerowy wydruk tekstu wraz z dyskietką, ewentualnie maszynopis tekstu (znormalizowany, w dwóch egzemplarzach) wraz z bibliografią (uporządkowaną alfabetycznie, w układzie nazwisko/data),
 - tabele, rysunki (wydruk oraz dyskietka, ewentualnie wykonane starannie na kalce technicznej, opisane, w jednym egzemplarzu),
 - streszczenia w języku polskim i w języku angielskim,
 - przypisy: bibliograficzne (podane w tekście głównym, umieszczone w nawiasach w układzie nazwisko/data), rzeczowe (opatrzone cyfrą odpowiadającą numeracji ciągłej przypisów w tekście głównym, napisane na oddzielnej stronie),
 - informacje o Autorze (imię i nazwisko, tytuł, stopień naukowy i zawodowy, specjalność, stanowisko i miejsce pracy, aktualnie pełnione funkcje w stowarzyszeniach i towarzystwach krajowych i zagranicznych, adres do korespondencji, adres domowy, numer telefonu).

Warunki prenumeraty

Warunkiem regularnego otrzymywania „Chowanny” jest złożenie zamówienia na prenumeratę roczną. Cena każdego z tomów wyniesie 30 zł.

Zamówienia prosimy wysłać pod adresem:

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
UL. BANKOWA 12B, 40-007 KATOWICE
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl
tel. (032) 359-15-70

Bieżące numery można nabywać bezpośrednio w księgarni Wydawnictwa
ul. Bankowa 12 (budynek rektoratu) lub zamawiać korespondencyjnie.

Subscription orders for all the magazines published in Poland available through
the local press distributors or directly through the:

Foreign Trade Enterprise
ARS POLONA
Krakowskie Przedmieście 7, 00-950 Warszawa, Poland
Bank Account: Bank Handlowy SA w Warszawie 201061-710-1310

Księgarnia Wysyłkowa
„LEXICON”
Maciej Woliński
skrytka pocztowa 957, 00-950 Warszawa 1
tel./fax (022) 625-01-29, (022) 648-41-23
e-mail: lexicon@medianet.pl

KOLPORTER SA
ul. Strycharska 6
25-659 Kielce

