

Agnieszka Kozerska

Sposoby teoretyzowania na temat edukacji seniorów

Podstawy Edukacji 7, 361-379

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Agnieszka Kozerska

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Sposoby teoretyzowania na temat edukacji seniorów

Wstęp

Nasza wiedza o uczeniu się osób starszych jest bardzo skromna. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest niedobór badań na ten temat, spowodowany m.in. tym, że bardzo długo w badaniach nad edukacją dorosłych akcentowano edukację instytucjonalną, z której seniorzy rzadko korzystają; zajmowano się nauczaniem, uczenie się zostawiając na dalszym planie. Obecnie w badaniach nad edukacją przyjmuje się, że uczenie się „[...] jest w sposób nieunikniony zanurzone w życiu codziennym, a nasze codzienne doświadczenia niosą ze sobą uczenie się” (A. Rogers, 2003, cyt. za: M. Malewski, 2006, s. 30). Jeśli uczenie się potraktujemy w ten sposób, to otwierają się nowe, nieinstytucjonalne obszary badań dotyczące edukacji osób starszych. Poglądy prezentowane przez badaczy dotyczące edukacji seniorów bardzo często mają związek z przyjętymi przez nich teoriami starzenia się. Inaczej mówiąc, sposób, w jaki prowadzony jest dyskurs edukacyjny oraz to, jak analizowana jest treść i wyniki edukacji seniorów, jak formułowane są teorie naukowe na tym gruncie, zależą od zaczerpniętego z teorii gerontologicznej podejścia badacza do starzenia się (D. Seredyńska, 2013, s. 67). Teoria to produkt już ukończony, jeżeli zaś mamy na myśli „[...] proces rozwijania koncepcji pozwalających zrozumieć i wyjaśnić obserwacje empiryczne”, to mówimy o **teoretyzowaniu** (V.L. Bengtson i in., 2009, s. 5).

Definicje i funkcje teorii naukowej

Teorie dotyczące starzenia się powstawały i powstają na gruncie różnych dyscyplin naukowych, z których każda rozpatruje starzenie się z innej perspektywy. Powstające teorie czy sposoby teoretyzowania są odzwierciedleniem zmian społecznych, zmian sposobów postrzegania jednostki w społeczeństwie. Pole badań naukowych dotyczących edukacji również ulegało zmianom; w różnych okresach historycznych dominowały inne modele uprawiania nauki; zmieniały się kategorie pojęciowe służące do opisu rzeczywistości edukacyjnej; inne były wzory praktyki badawczej. Obecnie badania naukowe nad edukacją dorosłych (w szczególności seniorów) nie są prowadzone z jednej perspektywy, lecz istnieją różne modele myślenia na temat edukacji seniorów, które powstają na podstawie odmiennych tradycji intelektualnych i różnych paradygmatów. Można mówić co najmniej o dwóch takich tradycjach: pozytywistycznym i humanistycznym. V.W. Marshall (1996), mówiąc o teoretyzowaniu na temat starości, bierze pod uwagę te dwie tradycje oraz wyróżnia teoretyzowanie normatywne i interpretatywne, a także pomostowe, będące formą pośrednią między nimi.

W (post)pozytywistycznym modelu uprawiania nauki przyjmuje się, że teoria to

[...] system twierdzeń tłumaczących jakieś fakty w sposób logicznie niesprzeczny [...]. Składają się nań prawa nauki, hipotezy i definicje, powiązane ze sobą tak, że prawa ogólne znajdują uzasadnienie i wyjaśnienie w prawach i hipotezach bardziej szczegółowych. Teoria służy zarówno tłumaczeniu faktów, jak i przewidywaniu (W. Okoń, 1984, s. 314).

Badacz dysponujący teorią może na jej podstawie na drodze myślenia dedukcyjnego formułować nowe hipotezy, które z kolei po poddaniu empirycznej weryfikacji na drodze indukcji mogą być zamieniane w nowe prawa naukowe. Tak rozumiana teoria ma na celu systematyzowanie i wyjaśnianie faktów oraz ich przewidywanie. Teoria jest odkrywana przez badacza, jest odwzorowaniem rzeczywistości, która istnieje obiektywnie. W takim znaczeniu teorie dotyczące edukacji seniorów mogą służyć np. projektowaniu działań prowadzących do pożądaných zmian w zachowaniu osób starszych, przewidywaniu skutków podjętych działań edukacyjnych. Zmiany te można uzyskać, tworząc odpowiednie

warunki, np. manipulując społecznymi lub psychologicznymi zmiennymi. W tym modelu zakłada się, że teoria wyjaśnia i opisuje praktykę edukacyjną, a pomija tzw. współczynnik humanistyczny.

Pozbywanie się kłopotu poznawczego stworzonego przez wymóg uwzględniania świadomości w ludzkim kreowaniu świata niesłuchanie upraszcza przedmiot badań humanistycznych i otwiera drogę do ekspansji metod poznawczych stosowanych w naukach przyrodniczych (A. Pałubicka, 2009, s. 71).

Z drugiej jednak strony, konstrukcja świata społeczno-kulturowego w małym stopniu poddaje się takim uproszczeniom. Mimo że badacze dysponują wieloma faktami i pojęciami, mają trudności z powiązaniem ich w systemy twierdzeń opisujące badaną rzeczywistość. W pracy *Teoria i wyjaśnienie* P. Sztompka przyjmuje, że funkcją teorii, która ma charakter pierwotny, podstawowy, jest funkcja eksplanacyjna. Teorią jest „[...] taki i tylko taki rezultat badawczy, który pełni funkcję eksplanacyjną” (1973, s. 77). Funkcję taką pełni rezultat badawczy, który udziela odpowiedzi na pytania typu „dlaczego tak jest?”, „z jakiego powodu?”. Zaobserwowany fakt możemy wyjaśnić przez umieszczenie go w systemie albo, inaczej, dopasowanie go do systemu praw naukowych składających się na teorię. Oprócz funkcji eksplanacyjnej Sztompka wymienia jeszcze funkcję predyktywną teorii, związaną z przewidywaniem („jakie będzie to a to w przyszłości?”), i praktyczną, związaną z przekształcaniem rzeczywistości („jak działać, żeby osiągnąć to a to?”).

W humanistycznym modelu uprawiania nauki badacze zainteresowani są rozumieniem zjawisk, interpretacją ich znaczenia. Badacze starają się zrozumieć zachowanie ludzi, a żeby to zrobić, muszą zrozumieć struktury sensu i znaczeń, jakimi posługują się osoby badane, muszą poznać kulturę, w jakiej te osoby żyją. Teorie przez nich budowane to „[...] opowieści o tym, jak i dlaczego następują wydarzenia” (J.H. Turner, 2004, s. 1). Teorie dostarczają pewnej perspektywy poznawczej, opisują rzeczywistość kulturowo uzgodnioną, będącą źródłem tego, że jednostki w podobnych sytuacjach podobnie odczuwają, myślą i działają. Tworzą pewne ramy myślenia, dostarczają założeń, na bazie których można stawiać pytania badawcze. Teorie nie są konstrukcjami niezmiennymi, ale są to elastyczne, dynamiczne, historycznie zmienne wyobrażenia dotyczące społeczeństwa i człowieka. Teoria jest

[...] usystematyzowaną perspektywą oglądu pewnej historycznej formy społeczeństwa – sposobu patrzenia, myślenia i opisu świata społecznego [...] zamkniętego w określonych ramach czasowych i kulturowych (B. Misztal, 1998, s. 12).

Nie można jej zatem ani potwierdzić, ani sfalsyfikować jak w modelu pozytywistycznym. Formą sprawdzianu teorii, sprawdzianu racjonalności powodów, dla których została przyjęta, może być np. jej konfrontacja z innymi, konkurencyjnymi teoriami (P.K. Feyerabend, 1979).

Status poznawczy teorii, jej naukową użyteczność, np. w obszarze badań nad edukacją seniorów, można oszacować, biorąc pod uwagę sześć kryteriów zaproponowanych w odniesieniu do teorii psychologicznych przez J. Banasiaka (1997, s. 79). Są to:

- 1) kryterium mocy wyjaśniającej, pozwalające na ocenę stopnia, w jakim teoria organizuje wiedzę, uzasadnia teoretycznie badane zjawiska;
- 2) kryterium przydatności praktycznej, które dotyczy oceny praktycznego sensu jej istnienia, stopnia jej aplikacyjności;
- 3) kryterium generatywności teoretycznej, związane z oceną stopnia dalszego rozwoju teorii, powstawania jej nowych pojęć, konstruktywów i hipotez;
- 4) kryterium generatywności empirycznej, uwzględniające wpływ teorii na inspirowanie i rozwój dalszych badań empirycznych;
- 5) kryterium spójności wewnętrznej, dotyczące zgodności podstawowych założeń teorii, poziomu ich niesprzeczności;
- 6) kryterium spójności empirycznej, odnoszące się do empirycznych potwierdzeń badawczych, stopnia ich zgodności z teorią.

Kryteria te porządkuje tabela 1.

Tabela 1. Formalne i empiryczne kryteria użyteczności teorii

Odniesienia funkcjonalne	Dziedzina użyteczności	
	baza formalna (pojęciowy byt teorii)	baza empiryczna (rzeczywisty byt teorii)
Aplikacyjność	teoretyczna moc wyjaśniająca (organizacja wiedzy)	stosowalność praktyczna (zastosowania)
Generatywność	generatywność pojęciowa (rozwój teorii)	generatywność empiryczna (rozwój badań)
Weryfikowalność	spójność wewnętrzna (zgodność założeń)	spójność empiryczna (potwierdzenia badawcze)

Źródło: J. Banasiak (1997, s. 81).

Poszczególne teorie różnią się pod względem stopnia spełnienia wymienionych kryteriów.

Teoria w praktyce badawczej

W praktyce badawczej teoria nie jest pojęciem, które ma jedno określone znaczenie. Jest to raczej etykieta, którą wykorzystuje się w dowolny sposób. Sztompka (1973, s. 43–48), analizując rozumienie tego pojęcia w literaturze w latach 70. ubiegłego wieku na gruncie socjologii, stwierdził, że jest ono traktowane jako synonim:

- 1) historii myśli społecznej czy, wężej, historii myśli socjologicznej,
- 2) metodologii socjologii,
- 3) ogólnego podejścia heurystycznego czy orientacji problemowej – zespołu dyrektyw wskazujących, na co warto zwracać uwagę w badaniu socjologicznym,
- 4) filozofii społecznej czy, ściślej, ontologii społecznej,
- 5) opisowej charakterystyki zjawisk społecznych,
- 6) schematu pojęciowego, czyli mniej lub bardziej uporządkowanego zbioru kategorii analitycznych służących do identyfikacji i klasyfikacji elementów w pewnym zakresie rzeczywistości.

Sztompka odrzuca te sześć znaczeń jako nieuprawnione, tożsame treściowo i zakresowo z innymi powszechnie stosowanymi pojęciami.

D. Urbaniak-Zajac (2013), która analizowała artykuły w polskich czasopismach pedagogicznych pod kątem sposobów wykorzystywania teorii w sprawozdaniach z badań empirycznych, wyróżniła kilka typów prac, biorąc pod uwagę kryterium zastosowania teorii przez badaczy. Przede wszystkim zwróciła uwagę na ateoretyczny charakter wielu prac w polskich czasopismach naukowych. Teorie nie są ani źródłem hipotez, ani pytań badawczych, czyli nie są punktem wyjścia prowadzonych badań; nie są też wynikiem badań. Podobny wniosek można sformułować, jak uważam, analizując prace z zakresu edukacji seniorów. W kolejnej wyróżnionej przez Urbaniak-Zajac grupie prac badacze nie odnoszą się do konkretnej teorii naukowej, ale przywołują wiedzę teoretyczną charakteryzującą badane zagadnienie. Jeszcze inna forma posługiwania się teorią polega na uczynieniu jej źródłem pojęć używanych w badaniach empirycznych lub podstawą do konstrukcji narzędzi badawczych.

Teoria bywa także wykorzystywana do planowania badań i porządkowania gromadzonych danych przez przyjmowanie przez badacza pojęć i rozwiązań ustalonych na jej gruncie. Autorka podaje też przykłady badań, w których teoretyczne źródła są wyraźnie określone, dzięki czemu badacz może wybrać uzasadnione, nie zaś przypadkowe zmienne do analiz, oraz uważniej analizować dane (np. dostrzec przypadki niezgodne z oczekiwaniami). Teoria i wyniki badań pełnią również czasami w artykułach analizowanych przez Urbaniak-Zajac funkcję perswazyjną, pokazując ukryte mechanizmy społeczne (np. w krytycznym nurcie badań). Pomagają też zinterpretować i zrozumieć dane w badaniach jakościowych.

Rodzaje teorii naukowych w badaniach nad edukacją seniorów

Omówienie rodzajów teorii naukowych, jakie powstają w ramach badań nad edukacją, można znaleźć w opracowaniu M. Malewskiego (1998) dotyczącym teoretyczności andragogiki. Autor przeanalizował najbardziej znane na świecie i jego zdaniem poznawczo najbardziej interesujące teorie dotyczące uczenia się osób dorosłych. Klasyfikacja, jaką zaproponował Malewski, dotyczyć może także teorii formułowanych na gruncie edukacji seniorów, dlatego krótko omówię ją, podając przykłady teorii dotyczących uczenia się osób starszych. Biorąc pod uwagę kryterium epistemologiczne, Malewski wyróżnił: teorie empiryczne, teorie „wymyślane” i nieformalne („praktyczne”).

Teorie empiryczne występują w dwóch wersjach. Pierwszą z nich jest klasyczna teoria (post)pozytywistyczna operująca koncepcją nauki apersonalnej i epistemologią pozbawioną podmiotu poznającego. Teoretyzowanie polega tutaj na porządkowaniu i formalizowaniu danych pochodzących z doświadczenia. Jako przykład posłużyć może tutaj teoria motywacji edukacyjnej ludzi dorosłych, sformułowana przez M. Crowder i K. Pupynin (1993, za: M. Malewski, 1998, s. 66). Jak wiadomo, próby uwolnienia procesu teoretyzowania od podmiotu poznającego w badaniach nad uczeniem się nie zakończyły się takim powodzeniem, jakiego oczekiwali badacze reprezentujący perspektywę pozytywistyczną. Wraz z pojawianiem się drugiej wersji teorii empi-

rycznej, teorii ugruntowanej, nastąpiła próba włączenia podmiotu poznającego w ten proces. Teoria ugruntowana nie jest budowana na podstawie przyjętych wcześniej aksjomatów, ale wyłania się bezpośrednio z danych empirycznych. Teoretyzowanie (proces generowania teorii ugruntowanej) jest procesem długotrwałym, w którym wielokrotnie przeplatają się etapy zbierania danych, budowania hipotez i ich weryfikacji. Teoria ugruntowana powinna umożliwiać przewidywanie, rozumienie i wyjaśnianie zachowań społecznych (Glaser, Strauss, 1967, za: K. Konecki, 2000). Przykładem teorii ugruntowanej w danych, która – jak sądzę – mogłaby znaleźć zastosowanie w badaniach nad uczeniem się seniorów, jest teoretyczna koncepcja zawieszenia (*floating*) sformułowana przez A. Bron (2006, 2009). Dotyczy ona sytuacji, w których jednostka doświadcza kryzysu emocjonalnego, socjalnego czy intelektualnego. W takich przypadkach ludzie nie są w stanie podejmować żadnych decyzji życiowych, znajdują się w stanie zawieszenia. Zawieszenie nie wiąże się z cierpieniem, ale raczej z zagubieniem. Można wyróżnić cztery stadia takiego zawieszenia (A. Bron, 2006, 2009). Koncepcja zawieszenia może pomóc w rozumieniu biograficznego uczenia się osób starszych, procesów zmiany tożsamości, wiedzy o sobie i świecie pod wpływem sytuacji kryzysowych.

W przypadku teorii wymyślonych teoretyzowanie polega na „zgadrywaniu świata” – wysuwaniu śmiałych hipotez o świecie i ich rygorystycznej falsyfikacji. Do teorii wymyślonych Malewski zalicza teorie zaksjomatyzowane oraz eklektyczne. Teorie zaksjomatyzowane są wyprowadzone dedukcyjnie z przyjętych założeń. Teorie te mają strukturę hierarchiczną, a na szczycie hierarchii znajdują się aksjomaty. Teoria zaksjomatyzowana opiera się nie na faktach empirycznych (jak teoria empiryczna), ale na faktach logicznych. Jeśli chodzi o teorie eklektyczne, to eklektyzm może tu dotyczyć dwóch wymiarów: epistemologicznego i metodologicznego. Eklektyzm epistemologiczny polega na tym, że elementami składowymi teorii są zarówno twierdzenia teoretyczne, prawa empiryczne i hipotezy, jak i potoczna wiedza, którą ma twórca teorii; próbuje się łączyć tutaj wiedzę z różnych dziedzin nauki: socjologii, psychologii, etnologii, filozofii. Eklektyzm metodologiczny natomiast dotyczy metodologicznych strategii konstruowania teorii. Do przykładów tego typu teorii zaliczyłabym teorię kultur uczenia się (G. Biesta, 2013), która została sformułowana w odniesieniu do młodzieży i osób

dorosłych. Przyjmuje się tutaj, że uczenie się nie zachodzi po prostu w kontekście kulturowym, ale samo w sobie powinno być traktowane jak praktyka kulturowa. Podkreśla się społeczną istotę uczenia się, co m.in. oznacza, że uczenie się obejmuje koordynację działań osoby uczącej się z działaniami innych oraz że uczenie się obejmuje komunikację (wymianę znaczeń i rozumienia). Przyjmuje się też, że uczenie się jest czymś praktycznym, a nie czymś, co tylko dzieje się w ludzkim umyśle. Jest ściśle związane z naszymi działaniami, jest czymś, co się robi. Teoria kultur uczenia się zawiera sugestię dotyczącą doskonalenia; mówi, że podnoszenie jakości uczenia się obejmuje z konieczności przeobrażenia całej kultury, a nie tylko poszczególnych jej elementów, jak np. programy kształcenia czy podejście uczniów do uczenia się (G. Biesta, 2013). Sądzę, że ta teoria mogłaby być owocna w odniesieniu do edukacji seniorów.

Teorie nieformalne (praktyczne) powstają z uwagi na pojawienie się konkretnego problemu praktycznego, mogą być więc oceniane przez pryzmat służenia praktyce. Teorie nieformalne są konstruowane przy użyciu procedur badawczych, które są określane jako badania w działaniu (*action research*). Badania w działaniu angażują członków organizacji czy społeczności w proces rozpoznawania ich własnych problemów po to, żeby te problemy rozwiązać (D. Kubinowski, 2011, s. 182–187). Jedną ze współczesnych odmian tego podejścia jest *community based participatory research* (CBPR), w którym dąży się do wykorzystania lokalnej wiedzy i zasobów badanej społeczności w procesie szukania rozwiązania problemów tej społeczności. Istotną rolę w tego typu badaniach pełni dana społeczność, która w nich czynnie uczestniczy i kontroluje przebieg badania. Do badań, które miały na celu sformułowanie teorii nieformalnej dotyczącej praktycznych problemów seniorów, zaliczyłabym badanie mające na celu poprawienie jakości opieki zdrowotnej w populacji chińskich seniorów w Chinatown w Chicago (X. Dong i in., 2010). W badaniach wykorzystano model CBPR; na podstawie wywiadów jakościowych z osobami powyżej 60 roku życia powstała teoria ugruntowana opisująca kulturową koncepcję zdrowia, w ramach której opracowano optymalny dla tej społeczności system opieki.

Perspektywy ujmowania problematyki starości w dyskursach socjologów i psychologów jako podstawa do teoretyzowania na temat edukacji w starości

W edukacyjnym dyskursie o edukacji seniorów użyteczne mogą być teorie stworzone na gruncie różnych dyscyplin naukowych, w szczególności teorie socjologiczne, psychologiczne, biologiczne i ekonomiczne. V.L. Bengtson, E.O. Burgess i T.M. Parrot (1997) pogrupowali teorie socjologiczne dotyczące starzenia się, biorąc pod uwagę dwa kryteria: czasu powstania teorii (wyróżnili teorie pierwszej, drugiej i trzeciej generacji) oraz poziomu analizy (mikro, makro oraz mikro-makro). Poziom mikro dotyczy jednostki i podejmowanych przez nią interakcji społecznych, poziom makro dotyczy populacji (całej grupy wiekowej), natomiast poziom mikro-makro łączy te dwa poziomy analizy. Na każdym z tych poziomów możliwe jest teoretyzowanie zarówno normatywne, jak i interpretatywne. Teorie najnowsze, trzeciej generacji, są multidyscyplinarne: wykorzystują osiągnięcia nie tylko socjologii, ale także psychologii, historii i ekonomii. Mają swoje korzenie w teoriach wcześniejszych generacji.

Omówię kilka wybranych teorii trzeciej generacji i przykłady ich wykorzystania na gruncie badań nad edukacją seniorów. Do teorii trzeciej generacji, najnowszych, autorzy zaliczają m.in. teorie formułowane w ramach perspektyw: konstruktywizmu społecznego, wymiany społecznej, feministycznej, polityki ekonomicznej starości oraz gerontologii krytycznej.

Teoria konstruktywizmu społecznego ma korzenie w symbolicznym interakcjonizmie, fenomenologii, etnometodologii i hermeneutyce (V.L. Bengtson, E.O. Burgess, T.M. Parrot, 1997). Badacze, którzy przyjmują tę perspektywę badań, zainteresowani są rozumieniem indywidualnych procesów starzenia się w kontekście społecznego definiowania starości i w strukturach społecznych. Zainteresowani są np. badaniem społecznego konstruowania pojęcia starzenia się (powszechnie podzielanych w społeczeństwie wyobrażeń na temat starzenia się). Teorie te analizują także indywidualne koncepcje starzenia się w odniesieniu do kolektywnych znaczeń tego pojęcia. W tej perspektywie przyjmuje się założenie, że ludzie postrzegają rzeczywistość, w której żyją,

przez pryzmat swojej kultury i doświadczeń, a poszczególnym elementom tej rzeczywistości zawsze nadają jakieś znaczenia. Kolejnym założeniem jest to, że nie można badać rzeczywistości społecznej w oderwaniu od kontekstu, nie analizując nadawanych znaczeń. Kluczowe pojęcia używane w ramach tej perspektywy badawczej to: znaczenie społeczne, rzeczywistość społeczna, stosunki społeczne, postawy wobec starzenia się i wieku, wydarzenie przełomowe. W tym nurcie mieszczą się np. badania dotyczące społecznych światów domów opieki nad osobami starszymi (T. Diamond, 1992, za: V.L. Bengtson, E.O. Burgess, T.M. Parrot, 1997, s. 77). W badaniach opisano m.in., jakie jest społeczne znaczenie tego zawodu, a także jak w trakcie interakcji uzgadniane jest znaczenie **opieki**, jak uzgadniana jest pozycja pacjenta i jak pacjenci uczą się bycia pacjentem. Innym przykładem badań prowadzonych z tej perspektywy są badania nad wiedzą praktyczną dotyczącą nowych środków medialnych w pokoleniu osób młodych i seniorów (R. Bohnsack, B. Schäffer, 2004). W badaniach tych wykorzystano Mannheimowską koncepcję pokolenia. Kategoria pokolenia w omawianych badaniach dotyczy społecznego zróżnicowania nie tylko ze względu na wiek, ale też ze względu na wspólną „przestrzeń doświadczenia koniunktywnego”, wspólne „doświadczenie załamania ciągłości”. **Koniunkcja** oznacza podobieństwo i wspólnotę doświadczenia. Takim koniunktywnym doświadczeniem w obrębie jednego pokolenia może być np. przemiana praktyki dnia codziennego przez wprowadzenie technicznych innowacji: masowe rozpowszechnienie telewizji lub komputerów. Pokolenie młodzieży różni się od pokolenia dorosłych pod względem swobody, z jaką posługuje się technologiami komputerowymi. Starsze pokolenie

[...] używa technologii nie tak, jak *native speaker* używa mowy ojczystej, lecz jak dorosły obcokrajowiec, który języka obcego nauczył się jako *second language* (R. Bohnsack, B. Schäffer, 2004, s. 144).

W procesie kształcenia międzypokoleniowego w momencie, kiedy młodzież uświadamia sobie, że operuje zupełnie innym sposobem myślenia o technice niż osoby starsze, dochodzi do **procesu refleksyjnego relacjonowania**. Proces kształcenia międzypokoleniowego urzeczywistnia się więc w momencie spotkania się grup zróżnicowanych pod względem doświadczenia koniunktywnego. To spotkanie odbywa się

za pośrednictwem trzeciego elementu, którym w tym przypadku są technologie medialne (R. Bohnsack, B. Schäffer, 2004).

Perspektywa krytyczna w badaniach nad starzeniem się ma swoje korzenie w założeniach teorii marksistowskiej, podobnie jak perspektywa polityki ekonomii starzenia się i perspektywa feministyczna (V.L. Bengtson, E.O. Burgess, T.M. Parrot, 1997). Gerontologia krytyczna zajmuje się m.in. sposobami, w jaki społecznie konstruowane są pojęcia wieku i starzenia się, odpowiedziami na pytanie, w jaki sposób takie, a nie inne definiowanie tych pojęć wpływa na powstawanie różnego rodzaju nierówności społecznych (J. Baars i in., 2006). Przykładem edukacyjnego programu prowadzonego z tej perspektywy teoretycznej jest program, którego zadaniem było podniesienie w grupie seniorów świadomości ich własnej roli w społeczeństwie, ujawnienie ich doświadczeń związanych z dyskryminacją, przywilejami i władzą. Jego efektem było zwiększenie zaangażowania społecznego seniorów, a także wprowadzenie przez nich zmian we własnym życiu (M. Formosa, 2012). Teorie związane z perspektywą polityki ekonomii starzenia się pokazują, jak postrzeganie starzenia się jest kształtowane przez czynniki społeczne, polityczne i ekonomiczne. Czynniki te są przyczyną nierówności społecznych i prowadzą do wykluczenia osób starszych. Ekonomiści polityczni pokazują, że programy społeczne (edukacyjne) kierowane do osób starszych przynoszą więcej korzyści kapitalistom niż seniorom, a rozwój rządowych programów opiekuńczych nakręca ekonomię przez powoływanie nowych służb (J. Halicki, 2006). Kluczowe pojęcia używane w tej perspektywie to m.in.: ograniczenia strukturalne, kontrola zasobów społecznych, marginalizacja i klasa społeczna. Inną perspektywą teoretyczną pokazującą nierówności społeczne jest perspektywa feministyczna, która przyczynę tej nierówności dostrzega w czynniku, jakim jest płeć kulturowa. Przykładem pracy naukowej napisanej z tej perspektywy jest praca dotycząca nieformalnej, niepłatnej opieki nad osobami chorymi, w której wskazuje się na znaczenie płci kulturowej w zrozumieniu struktury sprawowania tej opieki w społeczeństwie i jej ekonomicznych konsekwencji (E.P. Stoller, 1993).

Inne podejście do tematu starzenia się można znaleźć w teoriach wymiany społecznej, które można zaliczyć do poziomu mikro. Opisują one świat społeczny w kategoriach wymiany dóbr między racjonalnie kalkulującymi, wolnymi jednostkami (M. Kempny, J. Szmátka, 1992).

Tę perspektywę wykorzystuje się m.in. w badaniach dotyczących międzypokoleniowego wsparcia społecznego. Niektórzy badacze próbują wyjaśniać wolontariat seniorów, biorąc pod uwagę optykę tej teorii. Otóż przyjmują, że wolontariat dostarcza seniorom korzyści psychicznych i społecznych, jakich wcześniej dostarczała im praca zawodowa (J. Wilson, 2000, s. 226). Słowa kluczowe charakterystyczne dla tej perspektywy teoretycznej to: koszty społeczne, zyski społeczne, zasoby, interakcja społeczna, normy wzajemności, siła społeczna, altruizm (V.L. Bengtson, E.O. Burgess, T.M. Parrot, 1997).

W badaniach nad starzeniem się socjologowie zajmują się tematami zmiany ról społecznych i aktywności seniorów, natomiast psychologów interesują przede wszystkim zdolności adaptacyjne jednostek (M. Sułkowska, 1989). Analizy teorii z zakresu psychogerontologii dokonane przez D. Seredyńską (2013) pozwoliły jej na wyróżnienie dwóch grup teorii. Pierwsza grupa skupia się na tematach adaptacji do starości, a druga zajmuje statycznym opisem starości. Do grupy pierwszej zaliczyć można m.in. teorię pomyślnego starzenia się, określoną jako teoria selektywnej optymalizacji z kompensacją (*selective optimization with compensation theory*). Zgodnie z tą teorią wraz z wiekiem człowiek zaczyna inwestować w zachowania, które pozwalają mu na adaptację do pojawiających się ograniczeń związanych ze starzeniem się. Proces adaptacji składa się z trzech elementów: selekcji, optymalizacji i kompensacji (P.B. Baltes, J. Smith, 2003, za: D. Seredyńska, 2013, s. 58). Selekcja polega na takim doborze obszarów funkcjonowania, które są zgodne z własnymi umiejętnościami, zainteresowaniami i wymaganiami środowiska, w jakim żyje dana jednostka. Kompensacja polega na poszukiwaniu nowych obszarów funkcjonowania, dzięki którym można wyrównać tracony kapitał. Optymalizacja odnosi się do poprawy lub zachowania istniejących możliwości funkcjonowania seniora. Dzięki selektywnemu optymalizowaniu z kompensacją osoby starsze mogą nadal realizować ważne dla nich zadania (D. Seredyńska, 2013, s. 58). W literaturze dotyczącej pomyślnego starzenia się akcentuje się wagę inicjatyw promujących autonomię i niezależność osób starszych. Zdaniem wielu autorów (por. np. J.T. Kowaleski, P. Szukalski, 2008) istotne znaczenie mają kierowane do seniorów oferty społeczne, które pomagają im w odkrywaniu właściwej dla siebie formy starzenia się. B.J. Fischer i D.K. Specht (1999) wskazują na sześć wymiarów pomyślnego starzenia

się: poczucie celu, interakcje z innymi, rozwój osobisty, samoakceptacja, autonomia i zdrowie. Wyniki ich badań pokazują, że twórczość artystyczna ułatwia pomyślne starzenie się i przekłada się na kreatywne zarządzanie codziennym życiem przez osoby starsze.

Przykładem teorii z zakresu psychogerontologii mającej charakter opisowy jest teoria gerotranscendencji (L. Thornstam, 2005). Jest to teoria ugruntowana powstała na podstawie wywiadów ustrukturalizowanych prowadzonych z osobami w podeszłym wieku. Mówi o tym, że wraz ze starzeniem się wzrasta poziom transcendencji, a człowiek redefiniuje rzeczywistość, w której żyje. Teoria ta przypomina model faz rozwoju człowieka zaproponowany przez E.H. Eriksona (1997); ostatnia faza w tym modelu jest nazywana ja-integralnym. Następuje wtedy fundamentalna akceptacja swojego życia i poczucie satysfakcji (L. Thornstam 2005, za: M. Malec, 2012). Rozwój w kierunku gerotranscendencji skutkuje m.in.: wzrostem poczucia komunikacji z kosmosem, Bogiem i wszechświatem, zmniejszeniem strachu przed śmiercią, zmniejszeniem zainteresowania nieprzydatnymi kontaktami społecznymi, rzeczami materialnymi i egocentryzmu oraz poświęcaniem większej ilości czasu na medytację (M. Malec, 2012). Zdaniem J. Halickiego (2006) teoria ta stanowi uwspółcześnioną wersję teorii wycofania, zaliczoną przez Bengtsona i jego współpracowników (1997) do teorii pierwszej generacji. Z perspektywy przydatności dla teoretyzowania na temat edukacji seniorów teoria gerotranscendencji może mieć wpływ na sposób postrzegania osób starszych i pomóc zrozumieć ich zachowania.

Podsumowanie

Termin „edukacja seniorów” nie jest jednoznaczny. Może oznaczać

[...] zespół zabiegów kształcących i odpowiadających im czynności poznawczych zorientowanych na osiągnięcie intencjonalnie przyjętych celów rozwojowych, formułowanych w odniesieniu do jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw (M. Malewski, 2010, s. 46).

W tej definicji akcentuje się nauczanie i wskazuje na istnienie z góry określonych celów do zrealizowania oraz kompetencji, których osiągnięcie wpłynie na rozwój jednostki i całego społeczeństwa. Pojawienie

się idei całościowego uczenia się w latach 90. ubiegłego wieku spowodowało

[...] poszerzenie terytorium edukacji, zróżnicowało populację osób uczących się i jeszcze bardziej skomplikowało kwestie zakresu i definicji samego terminu edukacja (J. Field, 2003, s. 65).

Termin „edukacja” poszerzony został w tym ujęciu o uczenie się nieformalne. P.H. Coombs definiuje je jako

[...] prawdziwie całościowy proces, w którym jednostka przyswaja postawy, wartości, umiejętności i wiedzę z powszedniego doświadczenia oraz zasobów i wpływów środowiska życia – z rodziny, sąsiedztwa, pracy i zabawy, z rynku, z biblioteki i środków masowego przekazu (za: M. Malewski, 2010, s. 21).

W tak rozumianej edukacji seniorów uczenie się może odbywać się w każdym momencie życia człowieka i wiąże się z wydarzeniami życiowymi, w których uczestniczy. Nauczyciel – jeśli jest – pełni rolę organizatora światów życia osób starszych, animatora środowiska ich życia, co ma na celu ułatwienie im uczenia się.

Biorąc pod uwagę istnienie różnych definicji edukacji i perspektyw rozważania tematu starości oraz istnienie różnorodnych teorii w tym obszarze, jest oczywiste, że rozważania na temat edukacji w starości mogą być prowadzone z różnych punktów widzenia. Współczesne teorie uczenia się dorosłych (np. P. Jarvis, 2004; E. Wenger, 1999) rozpatrują indywidualne uczenie się w kontekście społecznym. Według autorów tych teorii nie można rozważać uczenia się człowieka w oderwaniu od kontekstu społecznego. Elementem tego kontekstu jest wsparcie, jakie oferują instytucje i organizacje. Instytucje edukacyjne mogą tworzyć przestrzenie edukacyjne, w których seniorzy nie tylko uczą się od profesjonalistów, ale też uczą się od siebie nawzajem. Mogą tak projektować własne działania, aby zachodziło uczenie się nieformalne i incydentalne. Można wyróżnić trzy modele myślenia o edukacji dorosłych (por. M. Kuchcińska, 2004, s. 152; M. Malewski, 2010), w szczególności trzy sposoby teoretyzowania na temat edukacji seniorów przez osoby zaangażowane w działania instytucji mających na celu wspieranie edukacji seniorów. Są to modele: deterministyczny/technologiczny, humanistyczny i krytyczny.

Model deterministyczny uznaje za priorytet internalizację jednostek, utożsamienie własnych interesów jednostki z interesami i wartościami społeczeństwa, w jakim żyje. Celem edukacji jest tutaj często podporządkowanie jednostki interesom grupy, uczynienie jej odpowiedzialną w wypełnianiu ról społecznych lub po prostu dążenie do urabiania jednostki według przyjętego wzoru (np. wzoru pełnienia roli babci czy osoby dbającej o swoje zdrowie). Kryterium efektywności edukacji w takim modelu myślenia o edukacji jest stopień przyswojenia wiedzy przekazywanej seniorom.

Model humanistyczny za główny cel edukacji stawia sobie zaspokajanie potrzeb uczestników edukacji. Edukacja jest traktowana jako szansa na osobowościowy rozwój i narzędzie radzenia sobie ze zmieniającym się światem. Rolą nauczyciela jest organizowanie środowiska edukacyjnego seniorów i wspomaganie ich w realizacji zadań edukacyjnych, które dobrowolnie podjęli się wykonać. Kryterium efektywności edukacji jest umiejętność rozwiązywania problemów, z jakimi seniorzy mają do czynienia.

Model krytyczny za cel edukacyjny uważa transformację treści świadomości uczestników edukacji. W modelu tym ma miejsce krytyczna refleksja nad praktyką społeczną, dzięki której realizowany jest interes emancypacyjny. W rezultacie edukacji krytycznej

[...] możliwe jest osiągnięcie refleksyjnej, krytycznej świadomości, która wyraża się w samodzielnym dokonywaniu wyborów według podmiotowego systemu wartości, w odważnym, godnym wypowiedaniu własnych sądów i opinii oraz w odpowiedzialnym podejmowaniu działań prowadzących do doświadczenia wartości (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 30).

Jako kryterium efektywności edukacji przyjmuje się zdolność jednostki do zmiany swojego życia (emancypację).

Bibliografia

- Baars, J., Dannefer, D., Phillipson, C., Walker, A. (red.) (2006). *Aging, Globalization and Inequality: The New Critical Gerontology*. New York.
- Banasiak, J. (1997). *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*. Warszawa.

- Bengtson, V.L., Burgess, E.O., Parrott, T.M. (1997). Theory, Explanation, and a Third Generation of Theoretical Development in Social Gerontology. *Journal of Gerontology*, 2(528).
- Bengtson, V.L., Silverstein, M., Putney, N.M., Gans, D. (red.) (2009). *Handbook of Theories of Aging*. New York.
- Biesta, G. (2013). Od kultur uczenia się do kultur edukacyjnych. Wartości i sądy w badaniach pedagogicznych oraz w pracy nad postępami w kształceniu. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 1(61).
- Bohnsack, R., Schäffer, B. (2004). Koniunktywne doświadczenie i media – ku dokumentarnej rekonstrukcji kategorii pokolenia. S. Krzychała (tłum.) W: S. Krzychała (red.). *Spoteczne przestrzenie doświadczenia*. Wrocław.
- Bron, A. (2006). Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 3(36).
- Bron, A. (2009). Biograficzność w badaniach andragogicznych. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 10.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk.
- Crowder, M., Pupynin, K. (1993). *The Motivation to Train. A Review to the Literature and the Development of a Comprehensive Theoretical Model of Training Motivation*. London.
- Dong, X., Chang, E., Wong, E., Wong, B., Skarupsk, K., Simon, M.A. (2010). Assessing the Health Needs of Chinese Older Adults: Findings from a Community-Based Participatory Research Study in Chicago's Chinatown. *Journal of Aging Research*, www.hindawi.com/journals/jar/2010/124246/abs.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań.
- Feyerabend, P.K. (1979). *Jak być dobrym empirystą*. K. Zamiara (tłum.). Warszawa.
- Field, J. (2003). Badania nad całożyciowym uczeniem się dorosłych: tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym. A. Molska (tłum.). *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 1(21).
- Fischer, B.J., Specht, D.K. (1999). Successful Aging and Creativity in Later Life. *Journal of Aging Studies*, 4.
- Formosa, M. (2012). Critical Geragogy: Situating Theory in Practice. *Journal of Contemporary Educational Studies / Sodobna Pedagogika*, 63(5).

- Halicki, J. (2006). *Spółeczne teorie starzenia się*. W: M. Halicka, J. Halicki (red.). *Zostawić ślad na ziemi. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Pędichowi w 80 rocznicę urodzin i 55 rocznicę pracy naukowej*. Białystok.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London – New York.
- Kempny, M., Szmatka, J. (red.) (1992). *Współczesne teorie wymiany społecznej*. Warszawa.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa.
- Kowaleski, J.T., Szukalski, P. (red.) (2008). *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*. Łódź.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin.
- Kuchcińska, M. (2004). Edukacja do i w starości w kontekście kamieni milowych na drodze życia seniorów. W: M. Kuchcińska (red.). *Zdrowie człowieka i jego edukacja gerontologiczna*. Bydgoszcz.
- Malec, M. (2012). Gerotranscendencja – teoria pozytywnego starzenia się. Założenia i znaczenie. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 13.
- Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław.
- Malewski, M. (2006). W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. *Terazniejszość. Człowiek. Edukacja*, 2(34).
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław.
- Marshall, V.W. (1996). The State of Theory in Aging and the Social Sciences. W: H. Binstock, L.K. George (red.). *Handbook of Aging and the Social Sciences*, San Diego.
- Misztal, B. (1998). Teoria społeczna jako sposób widzenia świata. *Studia Socjologiczne*, 1(148).
- Okoń, W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Pałubicka, A. (2009). *Problem poznania w humanistyce zintegrowanej*. W: R. Maciołek, W. Maik, K. Sikora. *Problemy nauki i szkolnictwa wyższego*. Bydgoszcz.
- Rogers, A. (2003). *What Is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*. Leicester.

- Seredyńska, D. (2013). *Dyskursy edukacyjne o starości w naukach humanistycznych i społecznych. Analiza konferencji ogólnopolskich*. Bydgoszcz.
- Stoller, E.P. (1993). Gender and the Organization of Lay Health Care: A Socialist-Feminist Perspective. *Journal of Aging Studies*, 7.
- Susułkowska, M. (1989). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa.
- Sztompka, P. (1973). *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii*. Warszawa.
- Urbaniak-Zajac, D. (2013). *Rola teorii pedagogicznych w badaniach empirycznych. Sygnalizacja zagadnienia*. W: T. Bauman (red.). *Praktyka badań pedagogicznych*. Kraków.
- Wenger, E. (1999). Learning as a Social Participation. *Knowledge Management Review*, 6(1).
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26.

Słowa kluczowe: starzenie się, edukacja seniorów, edukacyjny dyskurs o starości, teorie starzenia się

Streszczenie

W artykule zaprezentowane zostały sposoby teoretyzowania na temat edukacji seniorów. Mówiąc o teoretyzowaniu, mamy na myśli „[...] proces rozwijania koncepcji pozwalających zrozumieć i wyjaśnić obserwacje empiryczne” (V.L. Bengtson i in., 2009, s. 5). Omówiono definicje i funkcje teorii naukowej w naukach społecznych oraz rodzaje teorii naukowych w badaniach nad edukacją seniorów. Przeanalizowano perspektywy ujmowania problematyki starości w dyskursach socjologów i psychologów będące podstawą do teoretyzowania na temat edukacji w starości.

Key words: aging, seniors' education, educational discourse on old age, theories on aging

Summary

The article presents the ways of theorizing about the seniors' education theme. Speaking of theorizing we mean „[...] a process of developing

ideas that allow us to understand and explain the empirical observations” (V.L. Bengtson et al., 2009, p. 5). In the article the definitions and functions of a scientific theory in the social sciences are discussed. The author considers the types of scientific theories in the research on seniors’ education. In the article the perspectives of recognizing the problems of old age in the discourses of sociologists and psychologists as the basis for theorizing about education in old age are analyzed.