

Agnieszka Stopińska-Pająk

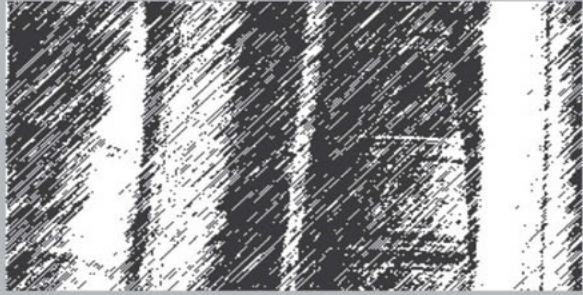
"Szkoła starości" - być, aby się uczyć

Chowanna 2, 11-23

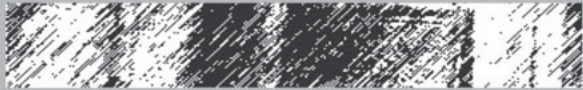
2009

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.



Uczyć się do/w starości — edukacyjne wyzwania



AGNIESZKA STOPIŃSKA-PAJAŁ

„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 świecie.

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, nieznanach 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 sprostanienia 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 pożądany. 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 przyczynić 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 całożyciowe, 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 haśle „**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 uczoney 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 całożyciowego. I choć zabrzmiało 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 wzniesłego 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 całożyciowej, 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 chłopięctwa, 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, „napelnić 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 rozmyślania 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 otepiały 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 zaniedbana 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. Częstość 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/szansę 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 nieznanne, 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., 1956: *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 Theodore'em 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.