

Agnieszka Kozerska

Uczenie się w okresie późnej dorosłości jako przedmiot badań

Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika 13, 239-247

2016

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*

UCZENIE SIĘ W OKRESIE PÓŹNEJ DOROSŁOŚCI JAKO PRZEDMIOT BADAŃ

Obserwowany obecnie wzrost zainteresowania edukacją osób starszych ma w dużym stopniu związek z postępującymi zmianami w strukturze wieku społeczeństwa europejskiego, ale też można go łączyć z ewolucją znaczenia, jakie nadawane jest edukacji – przesunięciem akcentu z nauczania na uczenie się. Konsekwencją zmiany jest to, że praktyki edukacyjne przestały być wyraźnie wyodrębnione z codzienności, ich atrybutem przestała być intencjonalność. Zauważono, że uczenie się jest zintegrowane z doświadczaniem codzienności przez jednostkę, że nie zawsze ma charakter zaplanowany i nie zawsze jest przez jednostkę uświadomione. Edukacja osób starszych rzadko jest związana z nauczaniem. Dotyczy ona przede wszystkim uczenia w kontekstach nieformalnych. Zmiany definicyjne pojęcia edukacji spowodowały więc, że uczenie się w okresie późnej dorosłości mogło znaleźć się w obszarze badań nad edukacją.

KONTEKSTY UCZENIA SIĘ OSÓB STARSZYCH

Uczenie się osób dorosłych można podzielić na trzy kategorie, biorąc pod uwagę kryterium, jakim jest kontekst, w którym ma ono miejsce: 1) uczenie się formalne, odbywające się w szkołach i na uczelniach, a także w ramach kursów wiedzy i umiejętności praktycznych, z określonym programem kształcenia, listą zarejestrowanych uczestników, związane z uzyskaniem formalnego potwierdzenia uzyskania określonych kwalifikacji; 2) uczenie się pozaformalne, zorganizowane instytucjonalnie, mające ustalone określone cele edukacyjne, ale niezakończone uzyskaniem formalnego potwierdzenia uzyskanych kwalifikacji; 3) uczenie się nieformalne, odbywające się w trakcie życia codziennego, w ramach kontaktów z innymi osobami, środkami masowego przekazu, literaturą. W przypadku uczenia się w kontekście formalnym lub pozaformalnym uczenie się seniorów jest kierowane przez inne osoby. Jest tutaj określony cel edukacyjny, jaki ma zostać osiągnięty. W zależności od tego, jak rozumie się ten cel, można wyróżnić trzy modele myślenia o uczeniu się seniorów w ramach instytucji edukacyjnych (Kuchcińska, 2004; Malewski, 2010): 1) model determini-

* Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.

styczny, w którym za kryterium efektywności edukacji przyjmuje się stopień, w jakim seniorzy przyswoili wiedzę im przekazywaną; 2) model humanistyczny, w którym w centrum zainteresowania znajduje się rozwój osobowościowy seniorów i zaspokojenie ich potrzeb edukacyjnych; 3) model krytyczny, w którym jako cel edukacji przyjmuje się transformację treści świadomości uczestników edukacji i ich zdolność do zmiany swojego życia (emancypacji). Edukacja formalna i pozaformalna seniorów odbywa się na przykład w Uniwersytetach Trzeciego Wieku, gdzie przede wszystkim jest realizowany model humanistyczny. W Polsce UTW w większości są stowarzyszeniami lub działają w ramach stowarzyszeń albo fundacji. Stosunkowo niewiele UTW (19%) działa w ramach uczelni lub jest związanych z uczelniami (Gołdys i in., 2012). Ponadto edukacja formalna i pozaformalna może być organizowana w ramach kursów wiedzy i umiejętności praktycznych, prowadzonych przez organizatorów oświaty dorosłych, czy też zajęć edukacyjnych dla osób starszych, prowadzonych przez stowarzyszenia, fundacje. Autorzy podejmujący temat zorganizowanej edukacji seniorów podkreślają znaczenie instytucji edukacyjnych dla przeciwdziałania marginalizacji osób starszych (Kuchcińska, 2009; Trafiałek, 2009; Marcinkiewicz, 2012). W polskiej literaturze temat wspierania edukacji seniorów przez instytucje został szczegółowo omówiony na przykład w pracach Szaroty (2009, 2010), natomiast sposób działania UTW przedstawiony jest w raporcie *Zoom na UTW* (Gołdys i in., 2012), w raporcie Lenart (2009) lub w pracach takich autorów, jak Aleksander (2001), Czerniawska (2009). Badania nad edukacją formalną i pozaformalną osób starszych w Polsce w dużej części dotyczą sposobów „aktywizowania” osób z tej grupy wiekowej oraz pokazują związek aktywności edukacyjnej seniorów z ich jakością życia. Przykładem mogą być opracowania Kozieł i Trafiałek (2007), Zielińskiej-Więczkowskiej i Kędziory-Kornatowskiej (2009), Kaczmarczyk i Trafiałek (2007), Błachnio (2012). W tym podejściu zakłada się, że osoby starsze powinny po przejściu na emeryturę znaleźć sobie nowe zadania, podkreśla się znaczenie aktywności fizycznej i społecznej dla ich dobrostanu. Przedstawiciele edukacyjnej gerontologii krytycznej, jak na przykład Formosa (2011), podkreślają jednak, że nie wszyscy mają jednakowe szanse na to, aby „starzeć się aktywnie”. Zmienne, takie jak rasa, płeć, klasa społeczna, różnicują seniorów pod względem dostępu do formalnej i pozaformalnej edukacji. Duża część osób starszych znajduje się poza zasięgiem oddziaływania instytucji edukacyjnych. Poza tym programy tych instytucji wychodzą naprzeciw potrzebom i zainteresowaniom osób określanych jako elita. Zajęcia edukacyjne są też, w pewnym sensie, środkiem do odzyskania utraconego przez takie osoby statusu, wynikającego z przejścia na emeryturę (Formosa, 2002). Bardziej szczegółowo ten temat został potraktowany przez autorkę w innym opracowaniu (Kozerska, 2015 w druku).

Uczenie się osób starszych może mieć także miejsce w kontekstach nieformalnych. Takim kontekstem są instytucje społeczne, których członkami są seniorzy, organizacje religijne, polityczne, a także rodzina, znajomi. Źródłem uczenia się mogą być także działania podejmowane w ramach wolontariatu. Schugurensky (2000) wyróżnia trzy rodzaje uczenia się nieformalnego, jednak każdy z wyróżnionych przez tego autora

rodzajów może mieć miejsce także w ramach uczenia się formalnego lub pozaformalnego. Pierwszy rodzaj to **samokształcenie** (*self-directed learning*). Pojęcie samokształcenia nie jest pojęciem jednoznacznie rozumianym przez wszystkich autorów. Istnieją równoległe inne terminy naukowe, którymi autorzy posługują się jako zamiennikami pojęcia samokształcenia lub jako wyrazami bliskoznacznymi, o czym pisze szerzej w odniesieniu do literatury polskiej Jankowski (2012) lub anglojęzycznej Ciechanowska (2009). W koncepcji Schugurensky'ego (2000) samokształcenie jest rozumiane jako podejmowanie przez jednostkę samodzielnie lub we współpracy z innymi osobami „projektów uczenia się”. Cechą istotną samokształcenia jest jego zaplanowany charakter. Badania nad samokształceniem osób starszych prowadzili na przykład Roberson i Merriam (2005) czy Sulik (2009). Na podstawie wywiadów prowadzonych z osobami starszymi autorzy ci zauważyli, że samokształcenie osób starszych ma często związek z dostosowywaniem się do zmian związanych z okresem późnej dorosłości. Drugim rodzajem uczenia się nieformalnego jest **uczenie się incydentalne**, które Schugurensky (2000) odnosi do sytuacji, w których osoba ucząca się nie ma intencji uczenia się, nie jest ono zaplanowane. Jednak jednostka uświadamia sobie, że uczenie się ma lub miało miejsce. Przykładem może być następująca sytuacja: w swobodnej rozmowie osoba, która nie miała na celu uczenia się, uzyskuje informacje, dzięki którym uczy się w większym stopniu dbać o swoje zdrowie. Trzeci rodzaj uczenia się, to **socjalizacja**, która ma związek z pozyskiwaniem wiedzy ukrytej (Polanyi, 1966), internalizacją wartości, postaw, zachowań, umiejętności, których uczenie się nie jest przez jednostkę zaplanowane, ale też nie jest ona świadoma, że takie uczenie się ma miejsce. Wiedza ukryta często ma charakter intuicyjny, ma raczej charakter „wiedzy, jak” niż „wiedzy, że”. Jest trudna do zbadania. Można ją rozpoznać w momentach, kiedy jest zastosowana. Zdaniem Alheita (2011), przynajmniej teoretycznie jesteśmy w stanie dużą część tej wiedzy odzyskać, ujawnić w wyniku świadomej refleksji. Zwykle taka refleksja następuje w sytuacjach trudnych, gdy „tracimy grunt pod stopami”. Takie procesy refleksyjne Alheit (2011) interpretuje jako momenty autoedukacyjne. Omawiany model stworzony przez Schugurensky'ego (2000) został uzupełniony przez Bennett (2012) o czwarty rodzaj nieformalnego uczenia się, które jest intencjonalne, ale ma charakter nieświadomiony. Ten czwarty rodzaj dotyczy sytuacji, w których rozwiązanie problemu następuje w wyniku połączenia intuicji z aktem twórczym. Człowiek zdaje sobie wtedy sprawę, że postawiony przez niego świadomie problem został rozwiązany, ale sposób rozwiązania nie jest przez niego uświadomiony. Ten rodzaj uczenia się nieformalnego występuje w zjawisku zwanym „efektem Aha!”, które polega na pojawieniu się rozwiązania problemu po okresie nieświadomego rozwiązywania go. Każdy z czterech rodzajów opisanych rodzajów uczenia się nieformalnego uczenia się może mieć miejsce w różnych sytuacjach związanych z życiem codziennym, w ciągu całego życia człowieka, ale każdy z nich może też mieć miejsce w kontekście formalnym lub pozaformalnym.

PROCES UCZENIA SIĘ OSÓB STARSZYCH

Uczenie się osób starszych jest bardzo słabo rozpoznane naukowo, nie mamy obecnie teorii, która by je opisywała. Istnieje natomiast wiele teorii rozpatrujących z różnych perspektyw starzenie się i rolę edukacji w procesie starzenia się (Kozerska, 2014; Seredyńska, 2013). W badaniach nad uczeniem się osób starszych może okazać się przydatna teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa. Uczenie się, w ujęciu tej teorii, dotyczy nie tylko wymiaru poznawczego, ale całej osoby (Jarvis, 2012). Jarvis definiuje uczenie się jako:

kombinację całościowych procesów, w ramach których osoba ciałem (geny, fizjologia, biologia) i umysłem (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, znaczenia, przekonania i odczucia) doświadcza sytuacji społecznych, których treść transformowana jest poznawczo, emocjonalnie lub praktycznie (lub poprzez dowolną kombinację tych wymiarów) oraz włączana w jednostkową biografię, powodując ciągłą przemianę (lub zwiększenie zakresu doświadczeń osoby (Jarvis, 2009, s. 25).

Uczenie się jest zatem zawsze związane ze zmianami, jakie zachodzą w osobie uczącej się. Zdaniem Jarvisa (2012), źródłem uczenia jest dysjunkcja, czyli niewspółzgodzenie – różnica pomiędzy tym, co jest przez nas oczekiwane w obrębie naszego sposobu doświadczania świata w oparciu o dotychczasowe własne doświadczenia biograficzne, a tym, z czym jesteśmy konfrontowani. Dysjunkcją może być dylemat poznawczy, ale też może ona dotyczyć sfery emocjonalnej i działaniowej. Uczenie się, zdaniem Jarvisa, odbywa się w codzienności, w społecznym kontekście. Nie musi zawsze być racjonalne, świadome, oparte na tym, co werbalne. Nie musi być połączone z wykonaniem planu stworzonego przez umysł analityczny. Większość naszego uczenia się jest niezaplanowana, ale też intuicyjna, odbywa się w sposób nieuświadomiony, dotyczy na przykład sfery emocji. Wraz z przyjęciem takiej definicji uczenia się pojawiają się trudności związane z badaniem tego procesu. Uczenie się staje się czymś nieuchwytnym, często trudnym do zauważenia, nie tylko dla badacza, ale też dla samej osoby uczącej się. W biograficznym podejściu do procesów uczenia się reprezentowanym przez Alheita (2015) uczenie się jest procesem konstruowania wiedzy i znaczeń wytwarzanych w wyniku doświadczenia. W sytuacjach życia codziennego człowiek odnosi się do własnych, wcześniejszych doświadczeń i w połączeniu z tym, co wydarza się aktualnie, kreuje nową wiedzę i nowe zdarzenia. W ten sposób, zdaniem Alheita (2015), tworzy się struktura biograficzna, która konstryuuje indywidualność jednostki. Struktura ta jest ciągle przebudowywana i rozbudowywana. Biografia kształtuje się zatem przez uczenie się. Równie ważne jest spostrzeżenie cytowanego autora, że zachodzi także relacja w drugą stronę: biografia wpływa na procesy uczenia się. Biograficzno-naukowe podejście do koncepcji uczenia się w okresie późnej dorosłości jest skoncentrowane na jednostce w określonym kontekście, w którym tworzy ona własne doświadczenia.

REZULTATY UCZENIA SIĘ OSÓB STARSZYCH

W koncepcji Jarvisa rezultaty uczenia się można interpretować jako osiągnięcie harmonii z sobą i światem zewnętrznym. Wynikiem uczenia się jest zmiana, jaka dokonuje się w człowieku. W tym ujęciu

proces uczenia się jest fundamentalny dla zrozumienia człowieczeństwa i odnosi się do bycia jednostki w świecie i do bycia świata w jednostce (Muszyński, 2013, s. 109).

Podobnie w koncepcji Alheita (2015), w wyniku uczenia się konstituuje się indywidualność jednostki. Składa się na nią jej ciągle przebudowywana wiedza biograficzna. Autorzy zajmujący się tematyką uczenia się w okresie późnej dorosłości mówią też o wyniku uczenia się w ciągu całego życia, jakim jest mądrość. Z punktu widzenia teorii Eriksona (2002), mądrość jest związana z rozwojem osobowości. Jej przejawem jest integralność oraz związane z nią poczucie sensu własnego życia, akceptacja zarówno życia, jak i perspektywy własnej śmierci. Wiąże się ona z przekraczaniem egoistycznej perspektywy na rzecz innych osób. Mądrość jest efektem uczenia się człowieka w ciągu całego życia, może też być jednym z celów rozwoju człowieka w drugiej połowie życia (Kałużna-Wielobób, 2014). Mądrość jest często wynikiem uczenia się odbywającego się poza świadomością człowieka, zwraca na to uwagę Sternberg (1998). Zdaniem tego autora, mądrość polega na zastosowaniu zdobytej w trakcie uczenia się w ciągu całego życia wiedzy ukrytej „dla wspólnego pożytku, przez: równowagę interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych” (Sternberg, 1998, s. 347). A zatem człowiek mądry działa, uwzględniając nie tylko dobro własne, ale także dobro wspólne; ponadto rozpatruje skutki swojego działania z różnych perspektyw czasowych (w krótkim i długim okresie). Uczenie się w okresie późnej dorosłości jest źródłem mądrości praktycznej, która jest oparta na doświadczeniu życiowym (Jarvis, 2011). Oprócz mądrości praktycznej w literaturze gerontologicznej przedmiotem zainteresowania jest też mądrość duchowa. Przejawia się ona w:

odrzućeniu czy uwolnieniu się od osobistego, tzn. angażującego własne „ja” i zarazem oceniającego punktu widzenia rzeczywistości, dzięki czemu relacje jednostki ze światem nabierają charakteru pozapodmiotowego, transpersonalnego (Straś-Romanowska, 2001, s. 283).

O tego rodzaju mądrości jest mowa w teorii gerotranscendencji (Tornstam, 1989). Z punktu widzenia badacza zajmującego się edukacją dorosłych interesujące może być zbadanie, jakiego typu sytuacje sprzyjają uczeniu się, którego wynikiem jest mądrość. Poza tym interesująca może być odpowiedź na pytanie, czy istnieje związek pomiędzy mądrością a jakością życia lub odczuwaną satysfakcją z życia. Wyniki badań prowadzonych dotychczas w tym obszarze pokazują, że istnieje dodatnia korelacja pomiędzy tymi zmiennymi. Na przykład z badań prowadzonych przez Ardelt (1997) wynika, że w okresie późnej dorosłości mądrość ma związek

z poziomem zadowolenia z życia i ten związek jest silniejszy niż relacja pomiędzy zadowoleniem z życia a warunkami obiektywnymi, takimi jak stan zdrowia, sytuacja finansowa, status socjoekonomiczny. Reichstadt i inni (2010) pokazali, że z perspektywy osób starszych dla jakości życia w starości ważniejsza od braku dolegliwości fizycznych i pojawiających się niekorzystnych zmian w życiu jest umiejętność adaptacji do pojawiających się zmian życiowych i fizycznych dolegliwości.

Jeszcze innym rezultatem uczenia się osób starszych brany pod uwagę przez badaczy uczenia się w okresie późnej dorosłości jest tzw. pomyślnie starzenie się. Istnieją obiektywne wskaźniki, za pomocą których można ocenić, czy dana osoba pomyślnie się starzeje. Należą do nich: brak choroby i niepełnosprawności, wysoki poziom funkcjonowania fizycznego i poznawczego, aktywne zaangażowanie w życie (Rowe i Kahn, 1998). Niektórzy autorzy zwracają uwagę, że uczestnictwo w różnego rodzaju inicjatywach edukacyjnych może zwiększyć szanse na pomyślnie starzenie się. Mówi się o edukacji „w starości” i edukacji „do starości” (Halicki, 2009). Cel, jakim jest pomyślnie starzenie się, stawiają sobie często instytucje edukacyjne kierujące swoje oferty do osób starszych.

ZAKOŃCZENIE

W artykule przedstawione zostały wybrane wątki podejmowane w literaturze dotyczące przedmiotu badania, jakim jest uczenie się osób starszych. Badacze zajmujący się tematem uczenia się w okresie późnej dorosłości, cytowani w tym opracowaniu, interesują się tym, jak przebiega sam proces uczenia się w okresie późnej dorosłości, jakie są wyniki (rezultaty) uczenia się osób starszych, jakie są uwarunkowania uczenia się; uczenie się przez nich badane jest w różnych kontekstach. Zaprezentowane przykłady badań na temat uczenia się osób starszych, z uwagi na ograniczenia dotyczące objętości tekstu, nie stanowią kompleksowego opracowania podjętego tematu.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksander, T. (2001). Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. *Rocznik Pedagogiczny*.
- Alheit, P. (2011). Podeście biograficzne do całożyciowego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3 (55).
- Alheit, P. (2015). Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4 (72).
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and Life Satisfaction in Old Age. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 1.
- Bennett, E.E. (2012). *A Four-Part Model of Informal Learning. Extending Schuguren-sky's Conceptual Model*. Pobrano z lokalizacji: <http://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/3/>.

- Błachnio, A. (2012). *Starość non profit: wolontariat na Uniwersytetach Trzeciego Wieku w Polsce i na świecie*. Bydgoszcz.
- Ciechanowska, D. (2009). Self-directed learning. Próba konceptualizacji pojęcia na gruncie edukacji dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*.
- Czerniawska, O. (2009). Uniwersytet Trzeciego Wieku, 30 lat działania. Przemiany, dylematy i oczekiwania w epoce ponowoczesnej. *Chowanna*, 2 (33).
- Erikson, E. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań.
- Formosa, M. (2002). Critical gerogogy: Developing practical possibilities for critical educational gerontology. *Education and Ageing*, 17 (1).
- Formosa, M. (2011). Critical educational gerontology: a third statement of first principles. *International Journal of Education and Ageing*, 2 (1).
- Gołdys, A., Krzyżanowska, Ł., Stec, M. i Ostrowski Ł. (2012). *Zoom na UTW. Raport z badania*. Warszawa. Pobrano z lokalizacji: http://zoomnautw.pl/wp-content/uploads/2012/05/Zoom_na_UTW_RAPORT_calosciowy_www.pdf.
- Halicki, J. (2009). Edukacja w starości jako działanie poprawiające jakość życia seniorów. *Chowanna*, 2 (33).
- Jankowski, D. (2012). *Edukacja i autoedukacja*. Toruń.
- Jarvis, P. (2011). Teaching, learning, and the human quest: Wisdom. *New Directions For Adult & Continuing Education*, 131.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a Person in Society*. London.
- Jarvis, P. (2012). Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3.
- Kaczmarczyk, M. i Trafiałek, E. (2007). Aktywizacja osób w starszym wieku jako szansa na pomyślne starzenie. *Gerontologia Polska*, 15 (4).
- Kałużna-Wielobób, A. (2014). Psychologiczne koncepcje mądrości. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 68 (4).
- Kozerska, A. (2014). Sposoby teoretyzowania na temat edukacji seniorów. *Podstawy edukacji*.
- Kozerska, A. (2015 w druku). Edukacja seniorów w kontekście koncepcji pomyślnego starzenia się: kontrowersje i wątpliwości. *Edukacja Dorosłych*, 2.
- Kozieł, D. i Trafiałek, E. (2007). Kształcenie na Uniwersytetach Trzeciego Wieku a jakość życia seniorów. *Gerontologia Polska*, 3 (15).
- 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.
- Kuchcińska, M. (2009). Edukacja przeciw marginalizacji seniorów. *Chowanna*, 2 (33).

- Lenart, M. (2009). *Raport z diagnozy uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce*. Nowy Sącz.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław.
- Marcinkiewicz, A. (2012). Uniwersytet Trzeciego Wiek jako instytucja przeciwdziałająca marginalizacji osób starszych. *Ogrody nauk i sztuk*, 2.
- Muszyński, M. (2013). Teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa. *Edukacja Dorosłych*, 1 (68).
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York.
- Reichstadt, J., Senqupta, G., Depp, C.A., Palinkas, L.A. & Jeste, D.V. (2010). Older adults' perspectives on successful aging: qualitative interview. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 18 (7).
- Roberson, D.N. & Merriam, A.B. (2005). The self-directed learning process of older, rural adults. *Adult Education Quarterly*, 55 (4).
- Rowe, J.W. & Kahn, R.L. (1998). *Successful aging*. New York.
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. Pobrano z lokalizacji: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsinformal.pdf>
- Seredyńska, D. (2013). *Dyskursy edukacyjne o starości w naukach humanistycznych i społecznych. Analiza konferencji ogólnopolskich*. Bydgoszcz.
- Sternberg, R.J. (1998). A Balance Theory of Wisdom. *Review of General Psychology*, 2.
- Straś-Romanowska, M. (2001). Późna dorosłość. Wiek starzenia się. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa.
- Sulik, M. (2009). Jesień życia kobiety – aspekty edukacyjne. *Chowanna*, 2 (33).
- Szarota, Z. (2009). Seniorzy w przestrzeni kulturalno-edukacyjnej społeczeństwa wiedzy. *Chowanna*, 2 (33).
- Szarota, Z. (2010). *Starzenie się i starość: w wymiarze instytucjonalnego wsparcia na przykładzie Krakowa*. Kraków.
- Tornstam, L. (1989). Gerotranscendence. A Meta-theoretical Reformulation of the Disengagement Theory. *Aging: Clinical and Experimental Research*, 1.
- Trafiałek, E. (2009). Narodowa strategia spójności a profilaktyka wykluczenia społecznego ludzi starych. *Chowanna*, 2 (33).
- Zielińska-Więczkowska, H. i Kędziora-Kornatowska, K. (2009). Jakość starzenia się i starości w subiektywnej ocenie słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wiek. *Gerontologia Polska*, 17 (3).

UCZENIE SIĘ W OKRESIE PÓŻNEJ DOROSŁOŚCI JAKO PRZEDMIOT BADAŃ

Słowa kluczowe: starzenie się, uczenie się, edukacja osób starszych

Streszczenie: W artykule zaprezentowane zostały wybrane przykłady z literatury naukowej dotyczące sposobów podejmowania przez badaczy tematu uczenia się w okresie późnej dorosłości. Przedstawiono wybrane definicje uczenia się, które mogą znaleźć zastosowanie w badaniach empirycznych. Wymieniono też przykładowe konteksty, w jakich badane jest uczenie się seniorów, a także scharakteryzowano wybrane sposoby rozumienia wyników (rezultatów) uczenia się osób starszych.

LEARNING IN LATE ADULTHOOD AS AN OBJECT OF RESEARCH

Keywords: aging, learning, older people's education

Abstract: The article is concerned with some selected examples of scientific literature highlighting approaches employed by researchers to analyse learning in late old age. Both the exemplary contexts associated with consideration of learning undertaken by older people and selected ways of understanding and interpreting learning results of the elderly have been described. Furthermore, some selected definitions of learning, which may be applied in empirical research, have been also discussed.