

**Agnieszka Kozerska**

<https://orcid.org/0000-0001-6375-6495>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

## **Edukacja w późnej dorosłości na tle przemian w naukach społecznych**

Education in late adulthood against the background of changes  
in social sciences

**Streszczenie.** Artykuł ma charakter przeglądowy, jego celem jest pokazanie zmian w rozumieniu pojęcia edukacji osób starszych na tle przemian w naukach społecznych, takich jak psychologia, socjologia, gerontologia. Wyróżniono i omówiono trzy fazy rozwoju sposobów naukowego myślenia o edukacji w okresie późnej dorosłości w XX w.: lata 1940–1960, lata 1970–1980, po 1990 r.

**Słowa kluczowe:** edukacja osób starszych; starzenie się

**Summary.** The article is a review and its purpose is to show changes in the understanding of the concept of education of elderly people in the context of changes in social sciences such as psychology, sociology, gerontology. Three phases of the development of scientific ways of thinking about education in late adulthood in the 20<sup>th</sup> century were distinguished and discussed: 1940s to 1960s, 1970s to 1980s, and after 1990.

**Keywords:** older people education; ageing

### **Wprowadzenie**

Definiowanie pojęcia edukacji osób starszych, sposoby prowadzenia badań w tym obszarze, formułowanie problemów badawczych pozostają w ścisłym związku z tym, jak w danym okresie historycznym jest w społeczeństwie postrzegany sam proces starzenia się. Zmiany pola znaczeń pojęcia edukacji należy rozpatrywać w szerszym kontekście, na który składają się zmiany społeczne, sposób postrzegania jednostki w społeczeństwie, a także kon-

ceptualizowanie związków jednostki ze społeczeństwem (Malewski 2010, 2016b). Nauka o edukacji osób starszych (gerontologia edukacyjna) jest interdyscyplinarna. Mimo że tworzy własną teorię, obficie czerpie z dorobku andragogiki. W badaniach nad edukacją osób starszych autorzy wykorzystują teorie dotyczące starzenia się, które powstają na gruncie innych dyscyplin naukowych, przede wszystkim socjologii i psychologii. Teorie te nie tylko wyjaśniają, jak może przebiegać starzenie się, ale też pokazują, jak wraz z wiekiem zmienia się miejsce i rola człowieka starszego w społeczeństwie, jakie znaczenie w procesie starzenia się odgrywają różnego rodzaju instytucje. W różnych okresach historycznych postrzeganie starości w ramach tych dyscyplin ulegało przeobrażeniom, co miało istotny wpływ na sposób teoretyzowania i prowadzenia badań nad edukacją osób starszych oraz paradygmatyczne zmiany w tym zakresie.

Celem artykułu jest pokazanie zmian w rozumieniu pojęcia edukacji osób starszych na tle przemian w naukach społecznych. Korzystając z systematyzacji teorii socjologicznych stworzonych przez takich autorów jak Chris Phillipson i Jan Baars (2007) oraz Vern Bengtson, Elisabeth O. Burgess i Tony M. Parrott (1997) i uzupełniając te klasyfikacje o informacje dotyczące teorii i koncepcji psychologicznych oraz o przegląd publikowanych wyników badań odnoszących się do edukacji osób dorosłych i analizę etiologii paradygmatycznych zmian w badaniach andragogicznych (Malewski 2010), można wyróżnić trzy fazy rozwoju sposobów naukowego myślenia o edukacji w okresie późnej dorosłości.

## **Okres do lat 70. XX w.**

Od lat 40. do 60. XX w. zjawisko starzenia się postrzegano jako problem indywidualny i społeczny (Phillipson, Baars 2007). W socjologii powstawały teorie starzenia się pierwszej generacji, tzw. wielkie teorie. Cechą charakterystyczną tego okresu jest to, że za pomocą jednej teorii próbowano wyjaśnić wszystkie problemy związane z procesem starzenia się na poziomie mikro i makro (teoria aktywności, wycofania, modernizacji czy subkultury) (Bengtson, Burgess, Parrott 1997).

W omawianym czasie w badaniach nad starzeniem się w naukach społecznych dominował paradygmat strukturalno-funkcjonalistyczny (Parsons 1951). Przyjmuje się w nim, że obiektywne fakty społeczne determinują działania jednostek. Człowiek dostosowuje się do norm, standardów kulturowych. Perspektywa funkcjonalistyczna daje pierwszeństwo systemo-

wi społecznemu przed jednostką, która powinna dopasować się do oczekiwań społecznych. Jak zauważają Robert J. Lynott i Patricia P. Lynott (1996), w latach 40. i 50. ubiegłego wieku określenie „teoria” było raczej nieobecne w literaturze dotyczącej starzenia się; sformułowanie „teoria aktywności” pojawiło się później, w latach 60. Najważniejsze kategorie, takie jak: dostosowanie, aktywność, satysfakcja z życia, w latach 40. i 50. nie były częścią formalnego systemu teoretycznego, nie służyły do wyjaśniania, lecz do opisu starzenia się. Problemy związane z przejściem na emeryturę, ubóstwem, izolacją społeczną nie były przedmiotem badań w tym okresie. Traktowano je jako „naturalny” stan rzeczy związany ze starzeniem się (Lynott i Lynott 1996). Indywidualną koncepcję własnej osoby kojarzono z wpisaniem się w role społeczne (Cavan i in. 1949; Havighurst, Albrecht 1953). Przyjmowano, że w świecie, w którym dobrostan kojarzy się ze zorientowanym na aktywność i pracę zawodową stylem życia, osoba przechodząca na emeryturę i doświadczająca symptomów starzenia musi czuć się niezadowolona z życia. Rozwiązania tego problemu upatrywano w dostosowaniu się osoby starszej do nowej sytuacji. Jednostka „dostosowana” to osoba aktywna poprzez odgrywanie różnych „produktywnych” ról. W badaniach zakładano dodatnią korelację pomiędzy satysfakcją z życia a poziomem tak rozumianej aktywności (Albrecht 1951; Havighurst 1957). Uznawano, że aktywność społeczna jest warunkiem akceptacji w społeczeństwie. Uważano, że aktywność produktywna jest podstawą dobrego życia w okresie późnej dorosłości. Przed 1961 r. naukowcy traktowali starzenie się jako problem poszczególnych jednostek, dotyczący bycia członkiem społeczeństwa. Przyjmowano założenie o moralnym obowiązku samorealizacji poprzez ciężką pracę. Publikacje autorów z tego okresu pokazują, że u podłoża ich przemyśleń legła przyjmowana przez nich teoria (teoria aktywności), jednak w tym okresie ma ona raczej charakter „ukryty” (Lynott, Lynott 1996). Prawdopodobnie badacze nie są świadomi istnienia tej teorii aż do momentu pojawienia się alternatywnej perspektywy oglądu pola badań.

Drugi model teoretyczny, który pojawił się w omawianym okresie, jest nazywany teorią wyłączenia (Cumming, Henry 1961). Zgodnie z tym podejściem jednostka podporządkowuje się oczekiwaniom społecznym, ale – inaczej niż w teorii aktywności – dotyczą one jej wycofywania się z życia społecznego. Elaine Cumming i William Henry (1961) rozumieją starzenie się jako część systemu społecznego. Zakładając, że wiąże się ono z istnieniem różnego rodzaju deficytów utrudniających aktywność jednostki, autorzy zadają pytanie, jaki to ma wpływ na funkcjonowanie całego systemu. Według teorii wycofania korzystne dla społeczeństwa i poszczególnych jednostek

jest stworzenie mechanizmów ułatwiających stopniowe wyłączanie się osób starszych z życia społecznego. Przyjmuje się, że osoby, które potrafią dostosować do tego systemu i „się wyłączyć”, w konsekwencji są zadowolone z własnego życia, a społeczeństwo dzięki temu pozostaje w stanie równowagi. Opublikowanie pracy Cumminga i Henry’ego w 1961 r. było momentem, w którym po raz pierwszy pojawiła się odrębna od powszechnie obowiązującej teoria starzenia się. Fakt ten spowodował, że teoria aktywności stała się „widzialna”. W tym sensie teoria wyłączania odegrała znaczącą rolę w zakresie ewolucji refleksji nad starzeniem się. Wraz z nią wyłoniła się bowiem teoretyczna świadomość badaczy zajmujących się tym zagadnieniem. Ponadto pojawienie się teorii wyłączania spowodowało przeniesienie uwagi naukowców z jednostki na system społeczny (Lynott, Lynott 1996). Począwszy od lat 60., zaczęły powstawać też inne teorie wyjaśniające zbierane przez naukowców dane. Należy do nich np. teoria subkultury (Rose 1965), teoria wymiany (Dowd 1975), teoria modernizacji (Cowgill, Holmes 1972; Cowgill 1974), teoria stratyfikacji wieku (Riley 1971).

Badania psychologów zorientowanych gerontologicznie w omawianym czasie skupiają się na zmianach związanych ze starzeniem się (w sferze zdrowotnej, zawodowej, rodzinnej, społecznej) oraz porównywaniu zachowań osób starszych z innymi grupami wiekowymi (Seredyńska 2013). W polu zainteresowania psychologów, podobnie jak socjologów, znajdują się teorie wyłączania i aktywności. Różnica polega na tym, że psychologów bardziej interesują zdolności adaptacyjne jednostek, a socjologowie rozpatrują ten temat z punktu widzenia zmiany ról społecznych i aktywności (Susułowska 1989). Jedną z najczęściej przywoływanych teorii psychologicznych przez badaczy zajmujących się problematyką starości jest koncepcja zadań rozwojowych (Havighurst 1948). Zgodnie z nią przed człowiekiem w określonych fazach życia stawiane są określone zadania. Pomyślna ich realizacja wiąże się z satysfakcją i prowadzi do sukcesu w wykonywaniu następnych zadań w kolejnych etapach życia. Do zadań w okresie późnej dorosłości zaliczyć można: przystosowanie się do spadku sił fizycznych i pogarszania się stanu zdrowia, oswojenie się z myślą o emeryturze i niższych dochodach, pogodzenie się ze śmiercią współmałżonka, ustalenie przynależności do własnej grupy wiekowej oraz urządzenie w sposób satysfakcjonujący własnych warunków bytowych (Brzezińska 2000). Inną ważną koncepcją psychologiczną tego okresu jest psychospołeczna teoria rozwoju osobowości (Erikson 1950), w której zakłada się, że rozwój człowieka ma charakter ewolucyjny – jednostka osiąga coraz wyższy poziom integracji poprzez przezwyciężenie kryzysów poja-

wiających się w wyniku konfliktów pomiędzy społecznymi oczekiwaniami a osobistymi potrzebami.

Do przełomu lat 60. i 70. XX w. przyjmowano, że edukacja to przede wszystkim nauczanie. Uczenie się traktowano jako proces ściśle związany z kształceniem. Edukacja dorosłych (*adult education*) była sytuowana w placówkach oświatowych, a jej celem było kompensowanie deficytów związanych z wykształceniem i wiedzą, wyposażenie ludzi dorosłych w niezbędne kompetencje, które pozwalają na zmianę statusu społeczno-zawodowego. Takie podejście nie sprzyjało zainteresowaniu badaczy kształceniem seniorów. W związku z tym, że starość postrzegana była przez pryzmat różnego rodzaju deficytów fizycznych i psychicznych związanych ze zużywaniem się organizmu, przyjmowano, że aktywność edukacyjna może wpłynąć na opóźnienie tych niekorzystnych zmian. Podstawową funkcją kształcenia osób starszych jest w tym ujęciu wspomaganie ich w „odpowiednim” przystosowaniu się do starości. W podejściu funkcjonalistycznym społeczeństwo jest postrzegane jako składający się z współzależnych elementów system, w obrębie którego jednostki pełnią określone funkcje. Istnienie hierarchii w tym układzie jest postrzegane jako coś naturalnego. Zadaniem jednostek jest współpraca z systemem w taki sposób, aby działał on jak najbardziej efektywnie. Funkcja edukacji sprowadza się więc do transmisji dominujących w społeczeństwie wartości i socjalizacji jednostek według ustalonego wzorca. Znaczącą rolę ogrywają instytucje oświatowe, które realizują deterministyczny/technologiczny model myślenia o edukacji dorosłych (por. Kuchcińska 2004; Malewski 2010). Celem edukacji jest przede wszystkim uczynienie jednostki odpowiedzialną za odgrywanie ról społecznych lub kształtowanie jednostki według przyjętego wzoru (np. osoby dbającej o swoje zdrowie). Reprezentanci gerontologii krytycznej (Findsen, Formosa 2011, s. 78) dowodzą, że zgodnie z założeniami funkcjonalizmu zadaniem edukacji jest przekonanie członków społeczeństwa, aby zaakceptowali swoje miejsce w hierarchii i przyjęli, że nierówności społeczne są nieuniknione, a nawet pożądane.

W Polsce genezy naukowej refleksji nad edukacją osób starszych można dopatrywać się już w twórczości Heleny Radlińskiej (Dubas 2008), która w rozważaniach związanych z oświatą osób dorosłych nie pomijała późnych lat ich życia. Wśród polskich psychologów tematykę dotyczącą osób dorosłych (w tym: starszych) podjął Włodzimierz Szewczuk (1959), zaś na problematyce starszych kobiet skupiła się Ziemska (1965). Zagadnienie starzenia się nie było w Polsce popularne w omawianym czasie. Praktyczne działania związane z edukacją osób starszych w ramach instytucji w Pol-

sce były podejmowane jeszcze przed stworzeniem pierwszego uniwersytetu trzeciego wieku. Powstawały w ramach różnych struktur edukacji dorosłych i służby zdrowia, jak jednak zauważa Jerzy Halicki (2000), nie towarzyszyła im głębsza refleksja teoretyczna.

## **Okres od lat 70. do 80. XX w.**

Okres od lat 70. do 80. XX w. charakteryzuje postrzeganie starości z perspektywy ekonomicznej i zatrudnienia (Phillipson, Baars 2007). W latach 1970–1985 powstają teorie drugiej generacji wywodzące się z bardziej ogólnych koncepcji socjologicznych. Przykładem może być ekonomia polityczna biorąca początek z racjonalizmu ekonomicznego i marksizmu czy teoria wymiany sięgająca korzeniami pierwszego z nich. Teorie drugiej generacji ujmują proces starzenia się z perspektywy mikro (np. teoria wymiany, kontynuacji), makro (np. teoria stratyfikacji), a także łączą oba punkty widzenia (np. teoria ekonomii politycznej; Bengtson, Burgess i Parrott 1997).

W latach 70. XX w. w kształceniu dorosłych nastąpiły zmiany inspirowane ideami psychologii humanistycznej, polegające na zrównaniu statusu uczenia się i nauczania (*lifelong education*) w zachodniej literaturze przedmiotu. Wiązały się one z upodmiotowieniem uczestników edukacji. Popularną koncepcją edukacji dorosłych była propozycja Malcolma S. Knowlesa (1972), który przyjmuje, że celem edukacji dorosłych jest zaspokajanie potrzeb jej uczestników. Uczący się dorosły i jego edukacyjne potrzeby stanowią, zgodnie z tą koncepcją, centralne zagadnienie procesu edukacyjnego. Jako bardzo ważne źródło uczenia traktowane jest doświadczenie życiowe osób uczących się. Dla zwolenników modelu humanistycznego edukacja to szansa na rozwój osobowościowy jej uczestników. Natomiast dla krytyków (Edwards 1991, 2002) model humanistyczny w gruncie rzeczy nie różni się od deterministycznego. Model humanistyczny bowiem, podobnie jak deterministyczny/ technologiczny, za pomocą procedur pedagogicznych wprowadza uczące się osoby dorosłe w świat dominacji i ustalonych hierarchii społecznych. Model deterministyczny czyni to, wykorzystując koncepcję wiedzy obiektywnej, a humanistyczny te same działania realizuje na zamówienie uczestników edukacji, którym wcześniej wpojono potrzebę posiadania takiej wiedzy (Edwards 1991, 2002; Malewski 2010).

W okresie przypadającym na lata 70. i 80. XX w. badania nad starzeniem się rozszerzono poza jednostkę. Chciano połączyć perspektywę mikro- z makrosocjologiczną. Istotną zmianą zarysowującą się w tym czasie

w naukach społecznych są próby odejścia od postrzegania jednostki jako tylko internalizującej wartości i normy społeczne oraz przestrzegającej ustalonych społecznie ról. Zaczęto podejmować dyskusje, dla których ramy teoretyczne stanowiły teorie konfliktowe, ujmujące społeczeństwo jako pełne napięcie, antagonizmów i uznające, że osoby starsze przyczyniają się do dezintegracji społecznej (Seredyńska 2013). W gerontologii pierwsze teoretyczne przesunięcie, które nastąpiło w tym okresie, wiąże się ze stworzeniem teorii stratyfikacji wieku, która jest silnie osadzona w paradygmacie funkcjonalistycznym, ale jednocześnie daje podstawy do powstania kolejnych podejść badawczych, takich jak np. perspektywa biegu życia. W latach 80. coraz częściej podważano wartość dziedzictwa funkcjonalizmu w postaci teorii stratyfikacji wieku i biegu życia, przyjmując w socjologii i psychologii społecznej optykę marksizmu, feminizmu czy tradycji interpretatywnej (Phillipson, Batars 2007, s. 76). W latach 70. i 80. ubiegłego wieku publikowano, podobnie jak w okresie wcześniejszym, wyniki badań o charakterze obiektywistycznym, traktujące przedmiot poznania tak, jakby był zewnętrzny, i zajmujące się tzw. faktami (por. Durkheim 2000, s. 56). Pojawiają się też prace naukowe oparte na przesłankach subiektywistycznych, inspirowane pracami takich autorów, jak np. Alfred Schutz (1967, 1970) i Harold Garfinkel (1967). W badaniach subiektywistycznych chodzi o poznanie świata konstruowanego w świadomości ludzi, dotarcie do stanów świadomości osób badanych przez rozumienie (badania etnograficzno-deskrypcyjne) lub świadome wykorzystanie statusu swojej obcości wobec analizowanej rzeczywistości w celu dostrzeżenia przez naukowca elementów rzeczywistości nieuświadamianych przez badane osoby (badania fenomenologiczno-interakcjonistyczne) (Urbaniak-Zajac, Piekarski 2001). W tym drugim przypadku naukowcy w niektórych sytuacjach świadomie wykorzystują swoją pozycję obcego wobec badanej rzeczywistości po to, żeby uświadomić badanym istnienie pewnych elementów rzeczywistości, których oni sami nie dostrzegają (badania krytyczno-emancypacyjne). Ponadto celem analiz może być odkodowanie reguł gramatyki interakcji społecznych (badania strukturalno-rekonstrukcyjne) (Urbaniak-Zajac, Piekarski 2001). W omawianym okresie zamiast – tak jak to było dotychczas – pytać o to, jak etapy życia lub fakty związane ze starzeniem się determinują doświadczenia człowieka, autorzy badań o charakterze subiektywistycznym zastanawiają się, jak doświadczenia życiowe wpływają na sposób rozumienia starości. Inaczej mówiąc: sprawdzają, jak społecznie konstruowane są „fakty” związane z wiekiem. Podejście określane jako „społeczne tworzenie starości” było rozwijane przez badaczy od końca lat 70. (Phillipson 1982; Gubrium 1986; Estes i in. 2003; za: Phillip-

son, Baars, 2007). Podejście to wzorowane jest na poglądach Petera Bergera i Thomasa Luckmana (1966) na temat społecznego tworzenia rzeczywistości, społecznego charakteru człowieka i jego symbolicznego komunikowania się w świecie. Zgodnie z tą perspektywą (konstrukcjonizm społeczny) ludzie postrzegają starość poprzez pryzmat własnej kultury i doświadczeń. Społeczne tworzenie starości zachodzi na poziomie makro (państwo, gospodarka, polityka), mezo (organizacje, instytucje będące elementem codzienności społecznej) i mikro (interakcje osobiste, aktywność poszczególnych jednostek). Tak więc w latach 70. i na początku kolejnej dekady skupiono się nie tyle na poznaniu, czy rozpoznaniu konkretnej teorii starzenia się, ile na metateoretycznej refleksji nad tym poznaniem (Lynott, Lynott 1996).

Od początku lat 80. ubiegłego wieku rozpowszechniało się podejście, zgodnie z którym starzejąca się populacja jest zagrożeniem dla zachodnich gospodarek (Estes, Phillipson 2002; Phillipson, Baars, 2007). Obawiano się wzrostu nakładów na emerytury i ubezpieczenia społeczne. Próbowano zachęcać osoby starsze do dłuższego pozostawania na rynku pracy. Duże znaczenie zyskała ekonomia polityczna, a później gerontologia krytyczna. Jednak żadna nie zdobyła dominującej pozycji, podobnej do tej, jaką we wcześniejszym okresie miał funkcjonalizm. Ekonomia polityczna proponowała wyjaśnienie nierówności dotyczących pozycji seniorów w społeczeństwie na podstawie uwarunkowań politycznych i ekonomicznych. Zależność i niska pozycja osób starszych jest w tym ujęciu produktem polityki socjalnej, nierównej dystrybucji społecznych zasobów, a nie konsekwencją zmian biologicznych. Podkreśla się np., że seniorzy mają utrudnioną możliwość korzystania z dóbr i usług; istnieje nierówny dla kobiet i mężczyzn dostęp do emerytur. Ponadto zauważa się, że to sam fakt przejścia na emeryturę, a nie starzenie się, powoduje obniżenie statusu ekonomicznego (Walker 1996). Polityczna ekonomia starości ma swoje źródła w socjologicznej teorii konfliktu oraz marksistowskiej ekonomii politycznej (Synak 1999). Zwolennicy perspektywy politycznej ekonomii starzenia się wykorzystują głównie pozytywistyczne metody wyjaśniania badanych zjawisk. Czerpią z tradycji intelektualnej marksizmu, teorii konfliktu i teorii krytycznej (Seredyńska 2013).

W Polsce aż do 1990 r. w badaniach nad starzeniem się dominował paradygmat strukturalno-funkcjonalny i usytuowane w nim teorie wycofania, ekonomii politycznej oraz stratyfikacji wieku (Seredyńska 2013). Aleksander Kamiński, kontynuator myśli naukowej Radlińskiej, w latach 70. pisał o wychowaniu do starości, które „polega na pomaganiu ludziom w nabywaniu zainteresowań i aspiracji oraz umiejętności i przyzwyczajzeń, które – gdy



nadejście czasu emerytury – dopomogą w realizowaniu trybu życia sprzyjającego wydłużeniu młodości i dającej satysfakcję aktywności”. (Kamiński 1978, s. 359). Kamiński poruszał też kwestię wychowania osób trzeciego wieku. Wychowawca jest „reprezentantem stowarzyszenia lub placówki służącej potrzebom osób starszych (pracownik socjalny, pracownik kulturalno-oświatowy, społecznik itp.), który dopomaga użytkownikom tych placówek do przyjmowania właściwych wzorów zachowań, zaspokajania potrzeb, formowania aspiracji” (Kamiński 1978, s. 400). Podstawową funkcją edukacji jest, zdaniem autora, funkcja adaptacyjna. Przykładowo: jeden z rozdziałów dzieła *Studia i szkice pedagogiczne brzmi Wychowanie do starości jako czynnik adaptacji ludzi starszych do nowoczesnego społeczeństwa* (Kamiński 1978, s. 356). Jednak ówczesne zainteresowanie problemem edukacji w okresie późnej dorosłości było bardzo małe. Przed 1990 r. nie ukazywało się w Polsce ani jedno czasopismo naukowe poświęcone w całości problematyce starzenia się, natomiast na podstawie przeglądu bazy bibliograficznej Biblioteki Narodowej dokonanej przez Danutę Seredyńską (2013, s. 45) możemy powiedzieć, że w tym czasie ukazało się około 50 monografii z zakresu gerontologii dotyczących m.in. zdrowia, przejścia na emeryturę, miejsca człowieka starszego w rodzinie i społeczeństwie. W 1975 r. powstał w Polsce pierwszy uniwersytet trzeciego wieku. Misją UTW jest przede wszystkim aktywizowanie osób starszych. Edukacja seniorów jest w tych instytucjach rozumiana przez pryzmat wybranych aspektów teorii aktywności.

## Okres od lat 90. XX w.

Od lat 90. XX w. problem starzenia się zaczęto rozpatrywać z perspektywy globalnej (Phillipson, Baars 2007). Od 1985 r. powstają teorie trzeciej generacji, ujawnia się pluralizm dotyczący perspektyw rozpatrywania zjawiska starzenia się. Teorie dotyczą poziomu makro (np. perspektywa gerontologii krytycznej, ekonomiczna polityka starości), mikro (perspektywa społecznego konstruktywizmu), a także mikro-makro (perspektywa biegu życia, perspektywa feministyczna; Bengtson, Burgess i Parrott 1997).

Zaczęto postrzegać starzenie się jako zagadnienie dotyczące poszczególnych osób i grup ludzi na całym świecie. Dostrzeżono różnorodność sposobów starzenia się. Globalizacja pozwoliła spojrzeć na proces starzenia się z perspektywy dotyczącej nie tylko pojedynczego społeczeństwa. I tak np. uświadomiono sobie, że przez większą część ubiegłego wieku gerontologia ograniczała się do zagadnień starości dotyczących zaawansowanych spo-

łeczeństw kapitalistycznych (Dannefer 2003, za: Phillipson i Baars 2007). W latach 80. na podstawie idei społecznego konstruowania starości wyłoniło się podejście gerontologii krytycznej. Było ono reakcją na zachodzące w tym okresie zmiany społeczno-ekonomiczne i polityczne, w szczególności na świadomość rosnącej dyskryminacji seniorów w społeczeństwie. Gerontologia krytyczna rozwija się w dwóch kierunkach. Pierwszy dotyczy problemu wykluczenia seniorów, nierównego ich traktowania w społeczeństwie i wpływu polityki na społeczne oczekiwania dotyczące przebiegu życia. W ramach drugiego kierunku badane są kwestie znaczenia i natury subiektywizmu w okresie późnej dorosłości, a także kulturowe procesy definiowania i redefiniowania starości. Gerontologia krytyczna dąży do uwolnienia człowieka od wszelkich form dominacji, do których należą m.in. obowiązujące ideologie i ukryte interesy grup społecznych. Podejmuje kwestie związane z narzucaniem umiejscowienia jednostki w porządku społecznym w związku z jej wiekiem, płcią, czy przynależnością klasową. Zajmuje się sposobami społecznie konstruowanego pojęcia wieku i starzenia się, podejmuje próby odpowiedzi na pytanie, jak takie, a nie inne definiowanie tych pojęć wpływa na powstawanie nierówności społecznych (Baars i in. 2006). Badania o orientacji krytycznej są zaangażowane aksjologicznie, a miarą ich owocności jest oświecenie i emancypacja uczestniczących w tym procesie podmiotów. W latach 90., w odniesieniu do edukacji seniorów, pod wpływem pedagogiki krytycznej Paula Freirego (1985) zaczęła wyłaniać się krytyczna gerontologia edukacyjna (*critical educational gerontology* – CEG). W jej obrębie zadawane są następujące, fundamentalne pytania (Findsen, Formosa 2011): dlaczego nauczamy? czy interes jest realizowany w procesie edukacji osób starszych? dlaczego edukacja jest „dobrem”? kto kontroluje procesy uczenia się? jaki jest związek pomiędzy jakością życia a edukacją? Przedstawiciele krytycznej gerontologii edukacyjnej podkreślają, że głównym celem edukacji jest emancypacja (Findsen, Formosa 2011). Najważniejsze zasady krytycznej gerontologii edukacyjnej można znaleźć w publikacjach takich autorów jak Frank Glendenning i David Battersby (1990). Zgodnie z nimi, po pierwsze, istotna jest koncentracja uwagi na powiązaniach pomiędzy kapitalizmem i starzeniem się a edukacją osób starszych. Zrozumienie tych związków mogłoby przyczynić się do zrozumienia mechanizmów prowadzących m.in. do marginalizacji społecznej osób starszych. Po drugie, ważna jest krytyka dotychczas dominującego paradygmatu oraz pokazanie, czyje interesy są realizowane w ramach polityki edukacyjnej. Po trzecie, nie można zapominać o włączeniu do rozważań nad kształceniem seniorów takich pojęć jak emancypacja, upełnomocnienie (*empowerment*), transformacja, podno-

szczenie świadomości. I w końcu po czwarte, należy wypracować epistemologię praktyki edukacyjnej opartej na dialogu uczniów z nauczycielami.

Pojawienie się nurtu krytycznego w refleksji nad edukacją osób starszych nie oznacza odsunięcia na margines badań prowadzonych w ramach teorii, które wyłoniły się w poprzednich okresach historycznych. Nadal popularne w gerontologii jest np. podejście akcentujące znaczenie aktywności osoby starszej, połączone z pozytywistycznym paradygmatem w metodologii badań. Mimo że teoria aktywności wywodzi się z perspektywy funkcjonalistycznej, to obecnie lokuje się ją w obrębie paradygmatu interakcjonistycznego (Bengtson, Passuth 1988, Halicki 2006). Teoria aktywności została w ten właśnie sposób przeformułowana w latach 70. XX w. przez Bruce'a Lemona, Verna Bengtsona i James'a Petersona (1972, s. 511–523, za: Muszyński 2016a, s. 25). W następnych dekadach w społeczeństwie amerykańskim nastąpił wzrost konserwatyzmu, z którym wiązała się tendencja do obarczania państwa winą za kryzys gospodarczy. W tym czasie w dyskursach gerontologicznych pojawiła się, mająca do dziś wielu zwolenników, tzw. biomedyczna koncepcja pomyślnego starzenia się (Rowe, Kahn 1998). W biomedycznym modelu autorstwa Johna Rowe'a i Roberta Kahna pomyślne starzenie się jest rozumiane jako konstrukt, na który składają się trzy elementy: brak choroby i niepełnosprawności; wysoki poziom funkcjonowania poznawczego i fizycznego oraz aktywne zaangażowanie w życie (Rowe, Kahn 1998). Dla pomyślnego starzenia się konieczne jest współwystępowanie tych trzech komponentów. Autorzy koncepcji nadają duże znaczenie aktywności człowieka starszego. Chodzi tu o tzw. aktywność produktywną oraz aktywność w ramach relacji interpersonalnych. W koncepcji tej zakłada się, że każdy jest w stanie podjąć wysiłek pracy nad sobą, dzięki czemu może poprawić jakość swojego życia. Zwolennicy tej myśli przyjmują, że edukacja instytucjonalna (np. uniwersytety trzeciego wieku) może znacząco przyczynić się do pomyślnego starzenia się ich słuchaczy (Escuder-Mollón, Manuel 2014). Model Rowe'a i Kahna ma swoje korzenie w teorii aktywności. Badania dotyczące aktywności osób starszych, jej wpływu na satysfakcję z życia i zdrowie, ciągle są przedmiotem zainteresowania. Temat ten jej chętnie podejmowany przez polskich badaczy (np. Halicka 2004; Dzięgielewska 2006). Model pomyślnego starzenia się Rowe'a i Kahna jest niejednokrotnie przyjmowany jako teoretyczne tło dla badań nad edukacją osób starszych, ale spotkał się też z krytyką. Polemiści (np. Dillaway, Byrnes 2009) zarzucają jego autorom, że zakładają odpowiedzialność osób starszych za sposób, w jaki się starzeją, zdejmując tym samym ten ciężar zarówno z otoczenia seniorów, jak i z państwa. Podkreślają też, że brak choroby

i niepełnosprawności traktowany jest tam jak „sukces”, warunek wartościowego życia. Natomiast choroba, samotność, zależność mają tam wyraźnie negatywną konotację (Katz 2000). Takie podejście, zdaniem krytyków, prowadzi do dyskryminacji dużej części osób starszych, ponieważ kreuje „nowy ageizm” (Rubinstein, Medeiros 2014, Kozerska 2015).

W latach 80. i 90. powstały też inne koncepcje pomyślnego starzenia się. Jedną z nich, sformułowaną na gruncie psychologii, jest model określany jako selektywna optymalizacja z kompensacją (Baltes, Baltes 1990). Przyjmuje się tam, że pomyślne starzenie się jest rezultatem działania pewnych wyuczonych strategii adaptacyjnych. Są one stosowane przez jednostkę w celu radzenia sobie z pojawiającymi się ograniczeniami związanymi z procesem starzenia się. Model ten jest obecnie wykorzystywany do wspomagania funkcjonowania ludzi starzejących się (Zajac-Lamparska 2011). W teorii SOC pojęcie pomyślnego starzenia się jest łączone z ciągłym rozwojem osobistym człowieka.

Znaczącą teorią dotyczącą starzenia się, funkcjonującą w psychologii i mającą wpływ na badania w zakresie uczenia się osób starszych, jest teoria gerotranscendencji Larsa Tornstama (1989, 2011). Proces starzenia się jest tam rozpatrywany jako dojrzewanie człowieka do zmiany w postrzeganiu rzeczywistości, w której żyje. Teorię gerotranscendencji można potraktować jako kolejny sposób rozumienia pomyślnego starzenia się, zrywający z obowiązującym dotychczas modelem: pomyślna starość = aktywność, produktywność, niezależność, zdrowie, długowieczność; patologiczna starość = zależność, choroba, bierność, przedwczesna śmierć. Nawiązując do klasyfikacji aktywności zaproponowanej przez Elżbietę Dubas (2016), można powiedzieć, że zgodnie z tą teorią aktywność zewnętrzna człowieka starszego traci swoje znaczenie na rzecz aktywności wewnętrznej. Zwraca się tutaj uwagę na znaczenie rozwoju duchowego, dzięki któremu możliwe jest osiągnięcie równowagi, harmonii ze sobą i otaczającym światem.

Z początkiem lat 90. XX w. w definicji edukacji dorosłych położono akcent na uczenie się, i tym samym w obszarze zainteresowań badawczych nastąpiło przeniesienie punktu ciężkości z placówek oświatowych na uczące się jednostki lub społeczności. W tym czasie główną ideą stało się całożyciowe uczenie się (*lifelong learning*). Jak zauważa John Field (2003, s. 65): „pojawienie się idei całożyciowego uczenia się poszerzyło zakres pojęcia edukacji, zróżnicowało populację osób uczących się i jeszcze bardziej skomplikowało kwestie zakresu i definicji samego terminu edukacja”. Przesunięcie akcentu na uczenie się spowodowało, że badacze dostrzegli nowe konteksty, w których ten proces zachodzi, poszerzyli zakres pojęcia edukacji o inten-

cyjonalne uczenie się poza instytucjami oświatowymi. Zauważono edukacyjny potencjał sytuacji życia codziennego. W związku z tym w polu badań nad kształceniem osób dorosłych pojawiło się miejsce dla seniorów, którzy rzadko korzystają (lub nie robią tego wcale) z ofert nauczania w ramach instytucji. W Polsce pierwszą monografią traktującą o edukacji seniorów przez pryzmat teorii kompetencyjnej była praca Halickiego (2000). Od lat 90. można zaobserwować wzrost zainteresowania badaniami nad edukacją w okresie późnej dorosłości. Aktywność badawcza polskich naukowców zajmujących się edukacją osób starszych jest w dużym stopniu skoncentrowana na tematyce związanej z uniwersytetami trzeciego wieku (Halicki 2013), które w teoretycznych założeniach swojej działalności przyjmują perspektywę zbieżną z biomedycznym modelem pomyślnego starzenia się. Na podstawie przeglądu literatury Halicki (2013) zauważa, że w bibliografii poświęconej uniwersytetom trzeciego wieku aktywność edukacyjna jest traktowana jako część aktywności społecznej. Dostrzega się rolę tych instytucji w propagowaniu edukacji całościowej i przeciwdziałaniu marginalizacji najstarszego pokolenia oraz podkreśla się wpływ aktywności edukacyjnej w ramach UTW na jakość życia osób starszych. Innym ważnym tematem podejmowanym w obrębie edukacji seniorów jest szeroko rozumiane instytucjonalne wsparcie człowieka starszego (Leszczyńska-Rejchert 2005, Szarota 2004, 2010). Warto też wspomnieć o nurcie badań biograficznych, w których edukacja osób starszych jest traktowana jako część życia codziennego. Badania w tym zakresie prowadzili Olga Czerniawska (2000, 2007) i Jerzy Halicki (2010). Obszary nieformalnej edukacji człowieka dorosłego są zbieżne z polami jego aktywności życiowej (Kargul 2005), m.in. związanej z duchowością (np. Dubas 2000; Semków 2001; Bugajska 2005; Malec 2012; Grotowska 2013; Fabiś 2015).

W pracach pedagogicznych dotyczących późnej dorosłości autorzy dostrzegają edukacyjny potencjał marzeń (Czerniawska 2010) i tworzenia narracji o swoim życiu (Malec-Rawiński 2014). Zajmują się też m.in. tematyką konstruowania własnej tożsamości przez osoby starsze. Jednym z rozważanych aspektów związanych z (re)konstruowaniem tożsamości są towarzyszące starzeniu się zmiany związane z cielesnością (Malec-Rawiński 2014). Ponadto podkreśla się kształcącą wartość relacji międzypokoleniowych (Muszyński 2014; Kołodziej-Zaleska, Iliska 2015).

## Podsumowanie

W edukacji osób dorosłych dokonało się przejście „od nauczania do uczenia się” (Malewski 2010). Pojawienie się koncepcji całościowego uczenia się spowodowało przeniesienie uwagi badaczy z instytucji edukacyjnych na uczące się jednostki. Zmiana ta poszerza pole badań o uczenie się w codzienności i może być jednym z czynników wpływających na obserwowany obecnie wzrost zainteresowania kształceniem osób starszych. Umieszczenie procesu uczenia się osób dorosłych w instytucjach i akcentowanie roli nauczyciela współwystępowało z koncentrowaniem się na poznawczym wymiarze tego procesu. Rozważając temat uczenia się osób starszych w kontekście ich potocznego doświadczenia, łatwiej dostrzegamy, że w procesie uczenia się nie mniej ważne od aspektu poznawczego są wymiary emocjonalny i społeczny. Idea całościowego uczenia się sytuuje ten proces w środowisku kulturowym. Kształcenie się jest naturalnym uczestnictwem w kulturze. Można pod tym pojęciem rozumieć ciągłą przemianę człowieka pod wpływem przeżytych doświadczeń (Jarvis 2012). Obecnie w badaniach nad uczeniem się osób starszych akcentuje się kształtowanie własnej tożsamości człowieka.

## Bibliografia

- Albrecht R. (1951), *The social roles of old people*, „Journal of Gerontology”, 6(2), s. 138–145. DOI: <https://doi.org/10.1093/geronj/6.2.138>.
- Baltes P. B., Baltes M. M. (1990), *Psychological perspectives on successful ageing: the model of selective optimization with compensation*, [w:] Baltes P. B., Baltes M. M. (red.), *Successful Ageing. Perspectives from the Behavioral Sciences*, ambridge University Press, Cambridge, s. 1–34.
- Baars J., Dannefer D., Phillipson C., Walker A. (2006), *Aging, globalization and inequality: The new critical gerontology*, Baywood Publishing New York.
- Bengtson V. L., Burgess E. O., Parrott T. M. (1997), *Theory, explanation, and a third generation of theoretical development in social gerontology*, „The Journals of Gerontology” Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 52 (2), s. 72–88.
- Bengtson V., Passuth P. (1988), *Sociological theories and aging: Current perspectives and future directions*, [w:] Birren J. E., Bengtson V. L. (red.), *Emergent theories of aging*, Springer Publishing Company, New York, s. 333–355.

- Berger P. L., Luckmann T. (1966), *The social construction of reality*, Anchor, New York.
- Borczyk W., Załona Z. (2014), *Profesjonalny uniwersytet trzeciego wieku. Program edukacyjno-aktywizujący UTW. Wybrane zagadnienia*, Wyd. Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń UTW, Nowy Sącz.
- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Bugajska B. (2005), *Tożsamość człowieka w starości: studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Cavan R. S., Burgess E. W., Havighurst R. J., Goldhamer H. (1949), *Personal adjustment in old age*, Science Research Associates, Chicago.
- Cowgill D. O. (1974), *The aging of populations and societies*, „The Annals of the American Academy of Political and Social Science”, 415(1), s. 1–18.
- Cowgill D. O., Holmes L. D. (1972), *Aging and modernization*, Appleton-Century-Crofts and Fleischner Publishing Company, New York.
- Cumming E., Henry W. E. (1961), *Growing old, the process of disengagement*, Basic Books, New York.
- Czerniawska O. (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo WSHE, Łódź.
- Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo WSHE, Łódź.
- Czerniawska O. (2010), *Rola marzeń w życiu ludzi starszych*. „Rocznik Andragogiczny”, 17, s. 107–113.
- Dowd J. J. (1975), *Aging as exchange: A preface to theory*. „Journal of Gerontology”, 30(5), s. 584–594.
- Dillaway H. E., Byrnes M. (2009), *Reconsidering successful aging: A call for renewed and expanded academic critiques and conceptualizations*. „Journal of Applied Gerontology”, 28(6), s. 702–722.
- Dubas E. (2000), *Świat wewnętrzny jako przestrzeń życia człowieka*, [w:] Dziegielewska M. (red.), *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, Łódź, s. 117–128.
- Dubas E. (2008), *Seria wydawnicza „Biblioteka Gerontologii Społecznej” – słowo wprowadzające*, [w:] A. Fabiś (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, Wyd. Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała, s. 7–8.
- Dubas E. (2016), *Starość – darem, zadaniem i wyzwaniem. Rola aktywności i edukacji (wybrane wątki)*, [w:] Dubas E., Muszyński M. (red.), *Obiektywne i subiektywne wymiary starości*, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 233–246.
- Durkheim E. (2000), *Zasady metody socjologicznej*, tłum. J. Szacki, PWN, Warszawa.
- Dziegielewska M. (2006), *Aktywność społeczna i edukacyjna w fazie starości*, [w:] Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M. (red.), *Podstawy gerontologii społecznej*, ASPRA-JR, Warszawa, s. 161–181.
- Edwards R. (1991), *The politics of meeting learner needs: power, subject, subjection*, „Studies in the Education of Adults”, 23(1), 85–97.

- Edwards R., Usher R. (2002), *Postmodernism and education: Different voices, different worlds*. Routledge, London.
- Erikson E. H. (1950), *Childhood and society*, Norton, New York.
- Estes C. L., Biggs S., Phillipson C. (2003), *Social theory, social policy and ageing*, Open Univ Press, London.
- Estes C. L., Phillipson C. (2002), *The globalization of capital, the welfare state, and old age policy*, „International Journal of Health Services”, 32(2), 279–297.
- Escuder-Mollón P., Manuel S. C. (red.) (2014), *Education and quality of life of senior citizens*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón.
- Fabiś A. (red.) (2005), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie: wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu, Sosnowiec.
- Fabiś A. (2015), *Rozwój duchowy jako atrybut dojrzałości w starości*. „Biblioteka Gerontologii Społecznej”, 1(9), s. 11–18.
- Field J. (2003), *Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych: tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1, (21).
- Findsen B., Formosa M. (2011), *Lifelong learning in later life*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Freire P. (1985), *The politics of education: Culture, power and liberation*, Bergin and Garvey, New York.
- Glendenning F., Battersby D. (1990), *Educational Gerontology and Education for Older Adults: A Statement of First Principles*, „Australian Journal of Adult and Community Education”, 30(1), s. 38–44.
- Garfinkel H. (1967), *Studies in ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Grotowska S. (2013), *Relacje międzypokoleniowe i role społeczne w starszym wieku. Perspektywa seniorów zaangażowanych w organizacjach katolickich*, [w:] Kotlarska-Michalska A. (red.), *Człowiek stary w rodzinie i społeczeństwie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 17–40.
- Halicka M. (2004). *Satysfakcja życiowa ludzi starszych*, Wydawnictwo Akademii Medycznej w Białymstoku, Białystok.
- Halicki J. (2000), *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej: studium historyczno-porównawcze*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok.
- Halicki J. (2006), *Społeczne teorie starzenia się*, [w:] Halicka M., Halicki J. (red.), *Zostawić ślad na ziemi*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 255–276.
- Halicki J. (2010). *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Halicki, J. (2013). *Edukacja osób starszych w Polsce – jej wymiar teoretyczny i praktyczny*, „Edukacja Dorosłych”, 2(69).
- Havighurst R. J. (1948), *Developmental tasks and education*, University of Chicago Press, Chicago.



- Havighurst R. J., Albrecht R. (1953), *Older people.*, Longmans, Green and Co, New York.
- Havighurst R. J. (1957), *The social competence of middle-aged people.* „Genetic Psychology Monographs”, 56, s. 297–375.
- Jarvis P. (2012), *Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych.* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3.
- Kargul J. (2005), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Kamiński A. (1978), *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa.
- Katz S. (2000), *Busy bodies: Activity, aging, and the management of everyday life*, „Journal of Aging Studies”, 14(2), s. 135–152.
- Kępiński A. (2000), *Rytm życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Knowles M. S. (1972), *Modern practice of adult education. Andragogy versus pedagogy*, Association Press, New York.
- Kołodziej-Zaleska A., Iłska M. (2015), *Zaangażowanie w rolę dziadków – style pełnienia roli babci i dziadka i ich poczucie dobrostanu.* „Społeczeństwo i Edukacja”, 17(2), s. 193–220.
- Kozerska A. (2015), *Edukacja seniorów w kontekście koncepcji pomysłnego starzenia się: kontrowersje i wątpliwości*, „Edukacja Dorosłych”, (2), 23–36.
- Kuchcińska M. (2004), *Edukacja do i w starości w kontekście kamieni milowych na drodze życia seniorów*, [w:] Kuchcińska M. (red.), *Zdrowie człowieka i jego edukacja gerontologiczna*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 145–159.
- Leszczyńska-Rejchert A. (2005), *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Lynott R. J., Lynott P. P. (1996), *Tracing the course of theoretical development in the sociology of aging*, „The Gerontologist”, 36(6), s. 749–760.
- Malec M. (2012), *Gerotranscendencja – teoria pozytywnego starzenia się. Założenia i znaczenie.* „Dyskursy Młodych Andragogów”, 13, s. 45–60.
- Malec-Rawiński M. (2014), *Fenomen długowieczności i starzenia się z perspektywy auto/biograficznej*, „Rocznik Andragogiczny”, 21, s. 283–296.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Muszyński M. (2016) (red.), *Międzypokoleniowe uczenie się*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Muszyński M. (2016a), *Przegląd wybranych stanowisk dotyczących teorii gerotranscendencji*, [w:] Dubas E., Muszyński M. (red.), *Obiektywny i subiektywny wymiar starości*, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 23–36.
- Muszyński M. (2016b), *Zmiana pola znaczeń pojęcia edukacja osób starych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 17, s. 79–96.
- Parsons T. (1951), *The social system*, Free Press, New York.
- Phillipson C., Baars J. (2007), *Social theory and social ageing*, [w:] Bond J., Pearce S., Dittmann F., Westerhof G. (red.), *Ageing in societiy. European perspe-*

- cives on gerontology*, SAGE Publications Ltd, s. 68–84. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446278918>
- Riley M. W. (1971), *Social gerontology and the age stratification of society*, „The Gerontologist”, 11, s. 79–87.
- Rose A. M. (1965), *The subculture of the aging: A framework for research in social gerontology*, [w:] Rose A. M., W.A. Peterson (red.), *Older people and social world*, F. A. Davis, Philadelphia, s. 3–16.
- Rowe J. W., Kahn R. L. (1998), *Successful aging*, Pantheon Books, New York.
- Rubinstein R. L., Medeiros K. (2014), „Successful aging,” *gerontological theory and neoliberalism: A qualitative critique*, „The Gerontologist”, 55(1), s. 34–42.
- Schutz A. (1967), *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press, Evanston.
- Schutz A. (1970), *Alfred Schutz on phenomenology and social relations* (Vol. 360). University of Chicago Press, Chicago.
- Semków J. (2001), *Wielość wymiarów przestrzeni życiowej ludzi w III wieku*, [w:] Dziegielewska M. (red.), *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Łódź, s. 27–32.
- Seredyńska D. (2013), *Dyskursy edukacyjne o starości w naukach humanistycznych i społecznych. Analiza konferencji ogólnopolskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Susułowska M. (1989), *Psychologia starzenia się i starości*, PWN, Warszawa.
- Synak B. (1999), *Ludzie starzy*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 144–149.
- Szarota Z. (2004), *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Szarota Z. (2010), *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia na przykładzie Krakowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Szewczuk, W. (1959). *Psychologia człowieka dorosłego*, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Warszawa.
- Tornstam L. (1989), *Gerotranscendence. A Meta-theoretical Reformulation of the Disengagement Theory*, „Aging: Clinical and Experimental Research” 1, s. 55–63.
- Tornstam L. (2011), *Maturing into gerotranscendence*, „Journal of Transpersonal Psychology”, 43(2).
- Urbaniak-Zajac D. (2001), *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*, [w:] Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 13–31.
- Walker A. (1996), *The new generational contract: intergenerational relations, old age and welfare*, UCL Press, London.
- Zajac-Lamparska L. (2011). *Wspomaganie funkcjonowania ludzi starzejących się*, [w:] Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa, s. 419–431.
- Ziemska M. (1965). *Wpływ kobiet starszego pokolenia na stosunki między rodzicami a dziećmi w rodzinach trzypokoleniowych*, „Zdrowie Psychiczne”, 1.