

Agnieszka Konieczna

ORCID: 0000-0003-3782-8373

Akademia Pedagogiki Specjalnej im Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Joanna Wojtyńska

ORCID: 0000-0001-5559-4043

Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie

Między inkluzją a społecznym zamknięciem: Nierówności dostępu do edukacji w Uniwersytetach Trzeciego Wieku

Between Inclusion and Social Closure:
Inequalities in Access to Education in Universities
of the Third Age

ABSTRACT

The aim of the article is to analyze inequalities in the participation of older adults in Universities of the Third Age (UTAs) and to identify mechanisms of exclusion that limit access to non-formal education in later life. The analysis focuses on structural, organizational, cultural, and symbolic barriers, examined in light of the diverse educational and biographical needs of older adults.

The article is based on a critical review of national and international quantitative and qualitative studies on senior education. An intersectional perspective is applied, capturing differences related

KEYWORDS

Universities of the Third Age, older adults, educational inequalities, non-formal senior education, participation and social exclusion

SŁOWA KLUCZOWE

Uniwersytety Trzeciego Wieku, starsi dorośli, nierówności edukacyjne, pozaformalna edukacja seniorów, uczestnictwo i wykluczenie społeczne

SPI Vol. 29, 2026/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.1.005

Nadesłano: 20.12.2025

Zaakceptowano: 09.03.2026

to gender, social class, health and functional ability, ethnic background, economic status, and digital competences.

The analysis encompasses structural patterns of participation, constraints resulting from the quasi-academic organizational model of UTAs, health- and mobility-related barriers, social and ethnic inequalities, manifestations of ageism, and digital exclusion. The findings indicate that the dominant “active aging” ethos within UTAs promotes a “one-size-fits-all” model that privileges mobile, culturally competent, middle-class seniors while simultaneously marginalizing individuals experiencing cumulative inequalities.

The results confirm that participation in UTAs is selective and reproduces earlier educational inequalities. Underrepresented groups include individuals with lower socioeconomic status, men, persons with disabilities, members of minority groups, and residents of rural areas. These disparities result from the interplay of structural, institutional, and cultural-symbolic barriers which, through the normative model of the “ideal participant,” narrow the actual accessibility of UTAs.

The final section presents directions for action conducive to more inclusive educational practices: redefining accessibility, strengthening senior participation in designing educational offerings, introducing diversified instructional models, and implementing systematic monitoring of participation equity. UTAs can become tools for redistributing educational opportunities if they shift from selective inclusion toward an approach grounded in human rights and the recognition of diversity.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest analiza nierówności uczestnictwa osób starszych w Uniwersytetach Trzeciego Wieku (UTW) oraz identyfikacja mechanizmów wykluczenia ograniczających dostęp do edukacji pozaformalnej w późnym wieku. Przedmiotem analiz są bariery strukturalne, organizacyjne, kulturowe i symboliczne, rozpatrywane w świetle zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych i biograficznych starszych dorosłych.

Artykuł opiera się na krytycznym przeglądzie krajowych i międzynarodowych badań ilościowych i jakościowych dotyczących edukacji senioralnej. Zastosowano perspektywę intersekcyjną, ujmującą różnice związane z płcią, klasą społeczną, zdrowiem i sprawnością, pochodzeniem etnicznym, statusem ekonomicznym oraz kompetencjami cyfrowymi.

Analiza obejmuje strukturalne wzory uczestnictwa, ograniczenia wynikające z quasiakademickiego modelu organizacyjnego UTW, bariery zdrowotne i mobilnościowe, nierówności społeczne i etniczne, przejawy ageizmu oraz cyfrowe wykluczenie. Ustalenia wskazują, że dominujący w UTW etos „aktywnego starzenia się” sprzyja modelowi „jednego rozmiaru dla wszystkich”, który premiuje mobilnych, kompetentnych kulturowo seniorów z klasy średniej, a równocześnie marginalizuje osoby doświadczające kumulatywnych nierówności.

Wyniki potwierdzają, że uczestnictwo w UTW ma charakter selektywny i reprodukuje wcześniejsze nierówności edukacyjne. Niedostatecznie reprezentowane są osoby o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, mężczyźni, osoby z niepełnosprawnościami, przedstawiciele mniejszości oraz mieszkańcy obszarów wiejskich. Dysproporcje te są efektem współdziałania barier strukturalnych oraz instytucjonalnych i kulturowo-symbolicznych, które poprzez normatywny model „idealnego uczestnika” zawężają realny dostęp do UTW.

W części końcowej przedstawiono kierunki działań sprzyjające bardziej integracyjnym praktykom edukacyjnym: redefinicję dostępności, wzmocnienie partycypacji seniorów w projektowaniu oferty, wprowadzenie zróżnicowanych modeli dydaktycznych oraz systematyczny monitoring równości uczestnictwa. UTW mogą stać się narzędziem redystrybucji szans edukacyjnych, jeśli odejdą od selektywnej inkluzji na rzecz podejścia opartego na prawach człowieka i uznaniu różnorodności.

Wprowadzenie

Starzenie się populacji stanowi jedno z kluczowych wyzwań społecznych XXI wieku (Szukalski 2011; Sulik 2022). W jego obliczu edukacja osób starszych staje się ważnym elementem polityki publicznej wspierającej zdrowe i aktywne starzenie się oraz podtrzymywanie uczestnictwa społecznego (World Health Organization 2002; Casanova, Weil, Cerqueira 2023). Instytucje edukacji pozaformalnej – takie jak Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW), kluby seniora czy domy kultury – odgrywają w tym obszarze istotną rolę. Tworzą one przestrzeń rozwoju osobistego, poznawczego i obywatelskiego (Hasińska, Tracz 2013; Szarota, Perek-Białas 2017; Formosa 2020; Gierszewski, Kluzowicz 2021; Palma 2021; Sulik 2022; Gonçalves Gaia i in. 2024; Kalenda, Kočvarová 2024).

Chociaż wpływ UTW na jakość życia i dobrostan seniorów jest dobrze udokumentowany (Ordonez, Lima-Silva, Cachioni 2011;

Maćkowicz, Wnęk-Gozdek 2016; Formosa 2019a), coraz wyraźniej podkreśla się ich ograniczoną dostępność i selektywny charakter uczestnictwa (Marcinkiewicz 2011; Robbins-Ruszkowski 2013; Hansen, Brady, Thaxton 2016; Trakšelys 2016; Formosa 2019a, 2019b; Kalenda, Kočvarová 2024). UTW deklarują otwartość i ideę demokratycznego uczenia się dostępnego dla każdego w każdym wieku (Formosa 2019a; Casanova, Weil, Cerqueira 2023). Lecz – jak zauważa Marvin Formosa (2019b: 259) – ich praktyki nadal „pozostawiają wiele miejsca na poprawę”, a wiele UTW zamiast poszerzania inkluzywności wzmacnia reprodukcję elitaryzmu.

Równocześnie brakuje pełnych i porównywalnych danych dotyczących realnej dostępności UTW oraz grup trwale niedoreprezentowanych w zorganizowanej edukacji późnego wieku (Kalenda, Kočvarová 2024; Gonçalves Gaia i in. 2024). Kwestia równego dostępu do edukacji w późnym wieku – rozumiana zarówno jako problem praktyczny, jak i fundamentalny postulat sprawiedliwości społecznej oraz praw człowieka – stanowi jeden z najważniejszych tematów współczesnej geragogiki (Formosa 2010b, 2019b, 2020, 2022; Robbins-Ruszkowski 2013; Patterson i in. 2016; Raymond, Lacroix 2016; UNESCO 2022; Gonçalves Gaia i in. 2024). Literatura wskazuje, że instytucje edukacyjne powinny uwzględniać zróżnicowane potrzeby i możliwości seniorów, niezależnie od ich statusu społecznego, miejsca zamieszkania, pochodzenia etnicznego czy stanu zdrowia (UNESCO 2022). Odpowiedzialność instytucjonalna obejmuje redukcję barier i przeciwdziałanie marginalizacji osób, które pozostają poza systemem uczenia się przez całe życie z powodów ekonomicznych, zdrowotnych, kulturowych czy organizacyjnych (Trakšelys 2016; Kalenda, Kočvarová 2024).

Wobec tych wyzwań konieczna staje się krytyczna analiza funkcjonowania UTW jako wiodącej instytucji edukacji senioralnej. Kluczowe znaczenie mają pytania o to, kto faktycznie uczestniczy w programach UTW, kto pozostaje z nich wykluczony oraz jakie mechanizmy – strukturalne, instytucjonalne i symboliczne – podtrzymują te podziały oraz prowadzą do „społecznego zamknięcia” UTW (Formosa 2019b, 2024; Casanova, Weil, Cerqueira 2023).

W artykule „społeczne zamknięcie” rozumiane jest jako ograniczanie dostępu do zasobów i uczestnictwa poprzez instytucjonalne, kulturowe lub symboliczne formy selekcji. Koncepcja ta wywodzi się

z klasycznych teorii Maxa Webera, który opisywał społeczne zamknięcie jako wyznaczanie granic mających na celu monopolizację rzadkich dóbr. W ujęciu Formosy (2019b) odnosi się ona do sytuacji, w której uprzywilejowane grupy seniorów monopolizują dostęp do edukacji i kultury, tworząc bariery dla osób z niższych warstw społecznych. Problematyka ta wiąże się bezpośrednio z pytaniem o rolę edukacji senioralnej w budowaniu społecznej inkluzji w późnym wieku.

Celem artykułu jest syntetyczne ukazanie mechanizmów reprodukcji nierówności w dostępie do edukacji senioralnej oraz wskazanie kierunków zmian niezbędnych do zwiększenia dostępności, równości i sprawiedliwości edukacyjnej w instytucjach takich jak UTW – zarówno w Polsce, jak i na świecie.

Artykuł ma charakter narracyjnego przeglądu literatury. Dobór źródeł obejmował publikacje naukowe, raporty instytucjonalne oraz dane statystyczne dotyczące edukacji senioralnej, publikowane głównie w latach 2000–2024. Dobór literatury miał charakter celowy. Analizowano opracowania polskie i międzynarodowe dotyczące uczestnictwa osób starszych w edukacji pozaformalnej oraz barier dostępu do UTW.

Mechanizmy społecznego zamknięcia UTW: bariery uczestnictwa

Ocena dostępności i demokratycznego charakteru UTW wymaga analizy czynników ograniczających uczestnictwo osób starszych. Literatura przedmiotu wskazuje siedem kluczowych obszarów nierówności wpływających na inkluzywność edukacji w późnym wieku: klasę społeczną, płeć, pochodzenie etniczne, stan zdrowia i sprawność, doświadczenia ageizmu, model organizacyjny instytucji oraz wykluczenie cyfrowe (Formosa, 2019b, 2024; Castro-Rojas 2021). Warto zauważyć, że wykluczenie cyfrowe może również przecinać pozostałe wymiary nierówności, wzmacniając ich kumulatywny charakter. Kategorie te stanowią ramy analityczne dla dalszej części artykułu – każdy z tych wymiarów zostanie omówiony odrębnie, z odwołaniem do badań krajowych i międzynarodowych ukazujących ich wpływ na uczestnictwo w UTW.

1) Klasa społeczna, wykształcenie i status ekonomiczny jako determinanty uczestnictwa

Liczne badania wskazują, że zróżnicowanie klasowe pozostaje jednym z najważniejszych czynników ograniczających dostęp do edukacji w późnym wieku (Kalenda, Kočvarová 2024), a elitarny charakter UTW stanowi jeden z najczęściej formułowanych zarzutów wobec ruchu UTW (Formosa 2010b, 2019b, 2022; Patterson i in. 2016; Findsen 2018; Kobylarek 2018; Gonçalves Gaia i in. 2024). W wielu krajach wśród uczestników UTW dominują osoby z klasy średniej i wyższej – z co najmniej średnim wykształceniem, stabilną sytuacją finansową oraz wysokim statusem kulturowym – które łatwiej odnajdują się w akademickich i liberalno-artystycznych programach (Formosa 2010b, 2019b; Robbins-Ruszkowski 2013; Gonçalves Gaia i in. 2024).

Dla przedstawicieli klasy średniej UTW często stanowi przestrzeń potwierdzania własnego habitusu – miejsce „powrotu na arenę”, do środowiska, w którym czują się kompetentni i społecznie dowartościowani (Formosa 2019b: 265). Jednocześnie osoby starsze z klasy robotniczej częściej postrzegają tę ofertę jako obcą, „nie dla nich”, zbyt abstrakcyjną oraz słabo przystającą do stylu życia „zagrożonego ubóstwem” (Formosa 2010b, 2012a, 2019b, 2023).

Wykształcenie i wcześniejsze sukcesy edukacyjne nie tylko ułatwiają udział w zajęciach, ale także zwiększają szanse na dalsze uczestnictwo w uczeniu się (Kalenda, Kočvarová 2024). Osoby z wyższym wykształceniem mają lepszą orientację w środowiskach edukacyjnych, wyższe poczucie własnej skuteczności i bardziej pozytywne nastawienie do uczenia się, przez co są nadreprezentowane w edukacji senioralnej (Yamashita i in. 2015; Kalenda, Kočvarová 2024). W USA absolwenci studiów wyższych stanowią ponad 80% uczestników wielu programów dla seniorów, podczas gdy tylko 18% ma wykształcenie średnie lub niższe (Hansen, Brady, Thaxton 2016).

Badania Maureen Tam i Ernesta Chui (2016) pokazują wyraźny rozdźwięk między „uczącymi się” a „nieuczącymi się” seniorami. Ci drudzy częściej wskazywali niskie wykształcenie, brak wiary w zdolność uczenia się oraz nadmiernie akademicki charakter zajęć, podczas gdy u osób już uczestniczących częściej dominowały bariery sytuacyjne (np. zdrowotne).

Dla osób z klasy robotniczej przeszkody mają charakter nie tylko ekonomiczny (opłaty, dojazdy, materiały), lecz przede wszystkim symboliczny: brak poczucia „przynależności”, zniechęcenie stylem komunikacji, hierarchicznością i rytuałami akademickimi (Formosa 2010b, 2012a). Negatywne doświadczenia szkolne – kojarzenie nauki z porażką, presją i wstydem – dodatkowo wzmacniają poczucie obcości wobec UTW (Formosa 2010b, 2023).

Rebecca Patterson i in. (2016) zwracają uwagę na znaczenie symboliki instytucji. Sama nazwa „Uniwersytet” wywołuje skojarzenia z elitarnością i budzi obawy dotyczące braku kompetencji, zwłaszcza wśród osób z niższych warstw społecznych (Formosa 2010b, 2023; Robbins-Ruszkowski 2013; Patterson i in. 2016). Seniorzy wskazywali, że UTW jest „dla ludzi z pieniędzmi” lub „bardziej obytych”, a nie dla „takich jak oni” (Patterson i in. 2016). Także termin „Trzeci Wiek” (*Third Age*) bywa niezrozumiały i zniechęcający, tworząc barierę kulturową (Patterson i in. 2016).

W Polsce UTW – mimo retoryki powszechności – również funkcjonują jako „mikroświaty klasy średniej” (Robbins-Ruszkowski 2013), w których dominuje język akademicki i normy komunikacyjne utrudniające uczestnictwo osobom spoza tego habitusu. Słuchacze UTW stanowią swoistą elitę wśród seniorów (Gołdys i in. 2012; Kobylarek 2018) – dominują kobiety z dużych miast, o wykształceniu średnim i wyższym oraz stabilnej sytuacji finansowej (Marcinkiewicz 2011; Gołdys i in. 2012; GUS 2016, 2019, 2023b; Konieczna-Woźniak, Fabiś 2019; Gierszewski, Kluzowicz 2021; Kobylarek 2018). Charakterystyczna jest także ich ścieżka zawodowa: wielu słuchaczy to byli nauczyciele, przedstawiciele wolnych zawodów, pracownicy ochrony zdrowia czy osoby na stanowiskach kierowniczych (Gołdys i in. 2012; Halicki 2014; Maćkowicz, Wnęk-Gozdek 2019). Członkowie UTW już w młodości byli bardziej aktywni intelektualnie i fizycznie niż osoby nieuczestniczące (Gołdys i in. 2012; Maćkowicz, Wnęk-Gozdek 2019), a w UTW pragną kontynuować osobisty rozwój (Halicki 2014).

Choć niewiele UTW w Polsce wprowadza formalne wymagania rekrutacyjne (7% z nich wymaga wykształcenia średniego), osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym stanowią mniejszość, a tendencja ta utrzymuje się od lat (GUS 2016, 2019, 2023b; Kobylarek 2018; Maćkowicz, Wnęk-Gozdek 2019; Gierszewski, Kluzowicz 2021).

2) Płeć

W literaturze konsekwentnie odnotowuje się znaczącą przewagę kobiet wśród uczestników UTW (Formosa 2021, 2022). W Polsce kobiety stanowią 80–85% słuchaczek (Czerniawska 2009; Wilińska 2012; Kobylarek 2018; Maćkowicz, Wnęk-Gozdek 2016; GUS 2023b, 2024a), a podobne proporcje obserwuje się w Europie, Australii i USA, gdzie w programach UTW ponad 70% uczestników to kobiety (Formosa 2014, 2019a; Carragher, Golding 2015; Hansen, Brady, Thaxton 2016). Badacze podkreślają, że feminizacja utrzymuje się od początku istnienia UTW i nie wynika wyłącznie z różnic demograficznych, lecz także z wzorców kulturowych i organizacyjnych ograniczających udział mężczyzn (Hansen, Brady, Thaxton 2016).

W licznych analizach wskazuje się, że oferta UTW odzwierciedla tradycyjne role społeczne i preferencje kobiet, co prowadzi do niezamierzonej marginalizacji mężczyzn (Formosa 2010b, 2021, 2022; Golding 2012; Hansen, Brady, Thaxton 2016). Zajęcia o profilu artystycznym, zdrowotnym czy rekreacyjnym bywają postrzegane jako „kobiece”. Nie odpowiadają one habitusowi wielu starszych mężczyzn, którzy preferują aktywności praktyczne lub zadaniowe, często związane z doświadczeniem zawodowym (Findsen, McEwen 2012; Carragher, Golding 2015; Golding 2012; Formosa 2019b, 2022). Część mężczyzn odbiera też UTW jako przestrzeń zdominowaną przez kobiety, a stereotypy „męskości” utrudniają identyfikację z instytucją, która nie oferuje rywalizacji ani wyraźnie instrumentalnych korzyści (Formosa 2010b, 2012a, 2014, 2022; Findsen, McEwen 2012; Hansen, Brady, Thaxton 2016; Gonçalves Gaia i in. 2024).

Istotną barierą są również negatywne doświadczenia edukacyjne z młodości (Golding 2012; Carragher, Golding 2015). Wielu mężczyzn definiuje siebie w późnym wieku jako „nieuczących się” – aby zachować spójność tożsamości, traktują edukację jako domenę dzieciństwa, z którą nie chcą być ponownie kojarzeni po przejściu na emeryturę (Formosa 2024). Bariery te wzmacniają praktyki instytucjonalne: rekrutacja UTW odbywa się głównie poprzez miejsca, z których korzystają kobiety, więc do części mężczyzn nie dociera informacja o ofercie (Formosa 2010b; Findsen, McEwen 2012).

Jednocześnie badania wskazują na paradoks: mimo przewagi kobiet wśród uczestników UTW, nie zawsze mają one pełną

równość uczestnictwa. Kobiety częściej są marginalizowane w rolach organizacyjnych i procesach decyzyjnych, gdyż mężczyźni – mimo mniejszej liczebności – zachowują większą widoczność w strukturze organizacyjnej (Formosa 2010b, 2022, 2023). Kobiety częściej doświadczają także ubóstwa, co ogranicza ich regularne uczestnictwo (Formosa 2022), oraz zmagają się ze zinternalizowanym zaniżaniem własnych kompetencji i oporem otoczenia wobec ich aktywności (Formosa 2023).

W polskich badaniach feminizacja UTW tłumaczona jest większą skłonnością kobiet do angażowania się w kulturę i rozwijanie kontaktów społecznych (Gołdys i in. 2012; Rynkowska 2020; Gierszewski, Kluzowicz 2021). Badacze sugerują też, że mężczyzn zniechęca rola „ucznia”, hierarchiczność oraz słabsza tradycja uczestnictwa w grupach nieformalnych (Gierszewski, Kluzowicz 2021). Mężczyźni częściej preferują działania indywidualne i aktywności manualne lub przestrzenie oparte na swobodnej dyskusji (Gołdys i in. 2012; ProVision Solutions 2016), a wielu uczestniczy w UTW jedynie okazjonalnie, najczęściej towarzysząc partnerkom (Gołdys i in. 2012: 46). W rezultacie oferta programowa UTW pozostaje w dużej mierze dostosowana do zainteresowań kobiet (Gołdys i in. 2012), mimo deklarowanej przez instytucje otwartości na potrzeby mężczyzn (GUS 2019).

Seniorki w badaniu Moniki Wilińskiej (2012) tłumaczyły przewagę kobiet tym, że mężczyźni są mniej skłonni do pracy wolontariackiej, która stanowi fundament funkcjonowania UTW, oraz częściej unikają nowych grup i niechętnie próbują nowych form aktywności. W narracjach kobiet mężczyźni jako uczestnicy UTW opisywani są jako „leniwi”, „bierni” czy „zagubieni”, podczas gdy kobiety przedstawiane są jako bardziej ciekawskie, aktywne i przyzwyczajone do wielozadaniowości (Wilińska 2012: 299).

Dostęp do UTW jest więc w znacznym stopniu kształtowany przez czynniki płciowe, działające zarówno na poziomie kulturowych oczekiwań i tożsamości, jak i poprzez praktyki instytucjonalne, rekrutacyjne i programowe.

3) Pochodzenie etniczne

Literatura konsekwentnie dokumentuje etniczną jednorodność uczestników UTW i brak strategii włączenia mniejszości, co przekłada się na praktyczne bariery dostępu (Formosa 2010b, 2019b, 2022, 2023; Hansen i in. 2019). Nawet w miastach wielokulturowych (np. Sydney, Auckland) UTW pozostają instytucjami zdominowanymi przez przedstawicieli większości narodowej; w USA aż 94% uczestników stanowią biali Amerykanie (Hansen, Brady, Thaxton 2016).

Mechanizmy wykluczenia obejmują: bariery językowe (zajęcia i materiały dydaktyczne w języku większości), treści niedopasowane do doświadczeń kulturowych migrantów lub mniejszości, brak zróżnicowanej kadry i liderów pochodzących z mniejszości, brak programów integracyjnych i międzykulturowych, brak informacji o programach w społecznościach mniejszościowych, brak systemowych działań rekrutacyjnych oraz lokalizację placówek w regionach zamieszkałych głównie przez ludność większościową (Hansen, Brady, Thaxton 2016; Patterson i in. 2016; Formosa 2010b, 2023; Gonçalves Gaia i in. 2024).

Jednym z istotnych problemów jest również założenie, że osoby starsze posiadają wcześniejsze doświadczenia szkolne. W wielu grupach migranckich część osób nie uczestniczyła w edukacji formalnej, a ich potrzeby dotyczą przede wszystkim alfabetyzacji i podstawowych kompetencji językowych, które nie są oferowane przez standardowe programy UTW (Formosa 2023).

W Polsce problem ten jest słabo zbadany, jednak potencjalnie dotyczy m.in. seniorów ukraińskich, białoruskich i romskich. W 2022 roku Prezes Ogólnopolskiej Federacji UTW zaapelowała o działania integracyjne wobec seniorów z Ukrainy, proponując organizację wspólnych spacerów, warsztatów i zajęć w małych grupach (Borczyk 2022), co pośrednio wskazuje na brak systematycznych działań.

4) Sprawność fizyczna i zdrowie

Problemy ze stanem zdrowia oraz mobilnością należą do kolejnych barier uczestnictwa w UTW (Formosa 2009, 2010b, 2014). Badania pokazują, że ograniczona mobilność, choroby przewlekłe, zaburzenia lękowe lub depresyjne oraz problemy z transportem

znacząco utrudniają udział w zajęciach (Patterson i in. 2016; Kalenda, Kočvarová 2024).

Większość instytucji edukacji pozaformalnej nadal zakłada pełną sprawność uczestników – zarówno w zakresie infrastruktury, jak i organizacji zajęć (Formosa 2009, 2023; Gonçalves Gaia i in. 2024). Niedostosowane budynki, duże odległości od przystanków, brak alternatywnych materiałów dydaktycznych czy niewystarczające wsparcie dla osób z ograniczeniami sensorycznymi prowadzą do systemowego wykluczania mniej mobilnych seniorów, zwłaszcza mieszkających poza centrami miast (Formosa 2012a; Hansen, Brady, Thaxton 2016; Gonçalves Gaia i in. 2024).

Badania Émilie Raymond (2019) pokazują, że niedostępność ma również charakter społeczny: etykietowanie, stygmatyzacja i warunkowe włączanie sprawiają, że uczestnicy z niepełnosprawnościami nie są traktowani jako pełnoprawni członkowie grupy. Osoby z niepełnosprawnością mogą uczestniczyć w programach jedynie pod warunkiem, że nie wymaga to adaptacji przestrzeni lub metod pracy.

W efekcie UTW pozostają przede wszystkim miejscem dla osób zdrowych i funkcjonalnie niezależnych. W badaniu Roberta J. Hansena i współpracowników (2016) aż 75% uczestników oceniało swój stan zdrowia jako dobry lub bardzo dobry, a mniej niż 10% jako słaby.

Analizy prowadzone w Polsce potwierdzają selekcyjny charakter UTW. Aleksandra Marcinkiewicz (2011) wskazuje, że seniorzy w UTW oceniają swoje zdrowie lepiej niż reszta populacji w tym samym wieku. Z badań wynika również, że słuchaczami UTW są głównie osoby w wieku 60–74 lata, samodzielne i mobilne (Czeraniawska 2009; Marcinkiewicz 2011; Kobylarek 2018; Maćkiewicz, Wnęk-Gozdek 2019). Znaczna część członków pozostaje aktywna tylko do momentu pogorszenia zdrowia; średnio 30% populacji to „wieczni studenci aż do utraty samodzielności, choroby i śmierci” (Czeraniawska 2009: 110).

Jeanette Robbins-Ruszkowski (2013) zauważa, że uczestnicy poruszający się na wózkach lub z widocznymi ograniczeniami fizycznymi są rzadkością nawet w dużych miastach, a działania skierowane do tych grup mają charakter incydentalny. Badania zleczone przez Rzecznika Praw Obywatelskich potwierdziły, że gminy rzadko zapewniają wsparcie umożliwiające udział osobom o ograniczonej

mobilności, mimo ustawowych zobowiązań (Błaszczak-Banasiak i in. 2016).

Ograniczenia wynikają również z infrastruktury (Marcinkiewicz 2011). Polskie UTW często korzystają z pomieszczeń szkół, bibliotek czy domów kultury, które rzadko są dostosowane do potrzeb osób starszych (Gołdys i in. 2012; Klimczuk 2013). Schody, brak wind i długie dojścia są typowe dla takich lokalizacji. Andrzej Klimczuk (2013) zwraca też uwagę na wykluczenie komunikacyjne: konieczność korzystania z transportu publicznego ogranicza udział osób starszych, zwłaszcza mieszkających w małych miejscowościach i na wsi. Większość UTW funkcjonuje w miastach, tylko około 11% ma siedzibę na wsi (Gołdys i in. 2012; ProVition Solutions 2016; Gierszewski, Kluzowicz 2021).

Dodatkowym problemem są bariery poznawcze i sensoryczne. W wielu UTW wciąż dominuje dydaktyka frontalna, nieprzystosowana do osób z ubytkiem słuchu, wzroku czy wolniejszym tempem przetwarzania informacji (Gulanowski 2012; Klimczak-Pawlak, Kossakowska-Pisarek 2018; Konieczna 2025). Wśród barier znajdują się także niedostosowania programowe, m.in. długie bloki zajęć, późne godziny spotkań oraz niedostosowanie metod pracy do możliwości osób z chorobami przewlekłymi lub zaburzeniami poznawczymi (Kilian 2016; Malec-Rawiński, Bartosz 2017; Konieczna 2025; Konieczna, Żak 2025b).

Wnioski z badań Joanny Wojtyńskiej (2020b, 2023) wskazują na istnienie systemowych barier ograniczających uczestnictwo osób starszych z niepełnosprawnościami z UTW. Systematyczna analiza stron internetowych UTW wykazała, że w 2020 roku aż 89% (131 z 148 stron) nie zawierało żadnych informacji o dostępności zajęć, budynków czy usług wspierających, a deklaracje zapisane w statutach miały w dużej mierze charakter fasadowy. Choć 72% statutów (33 z 46) odwoływało się do działań na rzecz osób z niepełnosprawnościami, jedynie 18% UTW faktycznie realizowało je w ofercie. Po wejściu w życie aktów prawnych dotyczących dostępności, w 2022 roku poprawa była ograniczona: 31% stron zawierało deklaracje dostępności lub raporty o stanie zapewniania dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami.

5) Ageizm społeczny i subiektywny

Ageizm obecny w narracjach i praktykach UTW działa dwutorowo – jako bariera społeczna i jako bariera internalizowana przez samych seniorów. Badania wskazują, że osoby zniechęcone do uczestnictwa w UTW często przyswajają negatywne stereotypy starości, postrzegając siebie jako „za starych na naukę” lub „niezdolnych do zmiany”. Wzmacnia to selekcję na korzyść tych, którzy wierzą w swoje możliwości (Formosa 2010b, 2019b, 2023; van Kampen i in. 2023).

UTW nie zawsze przełamują te przekonania; przeciwnie, część z nich promuje wizerunek „nowoczesnego” i „młodego” trzeciego wieku, co sprzyja dystansowaniu się od wizerunku starości oraz od osób postrzeganych jako „bardziej stare” (Wilińska 2012; Formosa 2019b; Roberts 2021; Raymond, Lantagne Lopez 2020). Jak pokazuje Wilińska (2012), narracja ta prowadzi do symbolicznego podziału: uczestnicy UTW postrzegają siebie jako „lepszyc seniorów”, utrwalając przekonanie o wyjątkowości słuchaczy i o tym, że „starość dotyczy innych”. Brak identyfikacji z kategorią „senior” może działać jako bariera uczestnictwa w edukacji dedykowanej starszym osobom (Wilińska 2012; Konieczna 2025; Konieczna, Żak 2025b); osoby młodsze w trzecim wieku (55–69 lat) częściej unikają aktywności kojarzonych z „prawdziwą starością”, co potwierdzają wyniki Patterson i in. (2016).

Badania polskie sugerują analogiczne mechanizmy: UTW raczej podtrzymują niż przełamują stereotypy starości jako czegoś negatywnego i organizują działania mające zapobiegać „starzeniu się” (Wilińska 2012). Materiały dydaktyczne – jak wskazują Małgorzata Malec-Rawiński i Bogna Bartosz (2017) – nierzadko powielają stereotypowe wyobrażenia o starzeniu, wzmacniając obraz późnej dorosłości jako deficytu wymagającego kompensacji aktywnością.

6) Model organizacyjny UTW

W świetle literatury dominujące warianty organizacyjne UTW – quasiakademicki („francuski”) oraz stowarzyszeniowy („brytyjski”) – w różny sposób reprodukują wykluczenia. Ośrodki funkcjonujące w formule akademickiej, silnie powiązane z uczelniami

i oparte na wykładach oraz hierarchicznym podziale ról (prowadzący–słuchacz), generują barierę symboliczną i praktyczną. Prestiż uczelni łączący się z lokalizacją na kampusach, strukturą programów projektowanych przez środowisko naukowe oraz orientacją na zajęcia o profilu intelektualnym i artystycznym, ogranicza bowiem udział osób spoza środowisk akademickich i mieszkańców peryferii (Patterson i in. 2016; Formosa 2012a, 2019b; Casanova, Weil, Cerqueira 2023). Ponadto model „prowadzący–słuchacz” sprzyja biernej postawie uczestników i utrudnia udział osobom preferującym mniej formalne, bardziej praktyczne formy uczenia się (Konieczna 2025).

Organizacyjne bariery obejmują również komunikację: badania wskazują na powszechny brak świadomości istnienia UTW wśród seniorów (Patterson i in. 2016). Podobnie powiązanie UTW z instytucjami religijnymi może odstraszać osoby niereligijne lub spoza tradycji chrześcijańskiej.

Edukacja w polskich UTW jest realizowana zgodnie z jednym z trzech modeli: francuskim, brytyjskim lub mieszanym (Adamczyk 2017; Gołdys i in. 2012; ProVision Solutions 2016). W Polsce mniej niż 20% UTW działa przy uczelniach wyższych, które są zlokalizowane w dużych aglomeracjach (GUS 2023b, 2024a), natomiast pozostałe mają luźniejsze związki z uczelniami, co czyni je mniej sformalizowanymi i potencjalnie bardziej otwartymi na osoby starsze o zróżnicowanym wykształceniu i pozycji społecznej (Hasińska, Tracz 2013; Gołdys i in. 2012; Grzanka-Tykwińska i in. 2015; Stanowska 2016).

Badania wykazują systemowy brak partycypacji uczestników w konstruowaniu oferty edukacyjnej. Programy są formułowane przez koordynatorów i organy zarządzające, zamiast przez mechanizmy oddolnej konsultacji, co pogłębia rozbieżność między ofertą a potrzebami lokalnych społeczności (Gołdys i in. 2012; Kobylarek 2018; Maćkiewicz, Wnęk-Gozdek 2019; Gierszewski, Kluzowicz 2021; Konieczna 2025). Finansowanie i infrastruktura również determinują zasięg: zależność od składek i darowizn oraz korzystanie z użyczanych przestrzeni (szkoły, domy kultury) często oznacza fizyczne niedostosowanie do potrzeb osób mniej mobilnych (Klimczuk 2013; Gołdys i in. 2012).

Informacje o działalności UTW są zazwyczaj rozpowszechniane w lokalnych społecznościach za pomocą plakatów, ulotek i mediów

(Wilińska 2012), lecz w praktyce skuteczna pozostaje „poczta pantoflowa” (Gołdys i in. 2012). Większość UTW prowadzi strony internetowe, a blisko połowa posiada profile w mediach społecznościowych (ProVision Solutions 2016). Zdaniem liderów UTW są to efektywne kanały komunikacji, choć nie rozwiązują problemu nierównego dostępu do informacji.

7) Cyfrowe wykluczenie

Badania nad edukacją cyfrową osób starszych wskazują, że wykluczenie cyfrowe wynika przede wszystkim z instytucjonalnego projektowania kursów, a nie z indywidualnych deficytów seniorów. Maria Castro-Rojas (2021) wykazała, że wiele programów zakłada istnienie „idealnego uczestnika” – osoby z podstawową biegłością technologiczną i umiejętnością samodzielnego transferu wiedzy między urządzeniami. Tymczasem wielu seniorów korzystało wcześniej z technologii jedynie przy wsparciu bliskich, co ujawnia ukryty próg wejścia prowadzący do trudności, obniżonego poczucia sprawczości i wycofywania się z uczestnictwa.

Drugim mechanizmem wykluczenia jest założenie jednorodności grupy. Castro-Rojas (2021) pokazuje, że zróżnicowanie kompetencji jest znaczne, a osoby bardziej biegłe narzucają tempo pracy. Uczestnicy o mniejszych umiejętnościach wycofują się z interakcji i ukrywają trudności, co – przy jednolitym modelu dydaktycznym – pogłębia różnice zamiast je niwelować.

Pandemia COVID-19 ujawniła, że edukacja online mogłaby zwiększać dostępność, zwłaszcza dla osób o ograniczonej mobilności. W praktyce jednak brak sprzętu, niskie kompetencje cyfrowe i nieprzygotowanie kadry ograniczyły możliwość skorzystania z tej formy, a różnice kompetencyjne między seniorami jeszcze się pogłębiły (Rosochacka-Gmitrzak 2021). W Polsce w zajęciach online uczestniczyli głównie słuchacze poniżej 80. roku życia, którzy wcześniej mieli kontakt z technologią; najstarsi seniorzy rezygnowali z powodów technicznych i braku kontaktu bezpośredniego.

Część UTW utrzymała zajęcia zdalne także po pandemii, poszerzając dostęp dla osób mieszkających z dala od ośrodków, z chorobami przewlekłymi lub ograniczoną mobilnością (Fabiś, Konieczna-Woźniak 2022). Nadal jednak barierą pozostają braki sprzętowe

i niskie umiejętności części seniorów. Jednocześnie zmienia się profil uczestników: do UTW dołączają osoby z doświadczeniem zawodowym w pracy z technologiami, co stopniowo podnosi poziom biegłości cyfrowej (Gierszewski 2022; Sałustowicz i in. 2020; Wojtyńska 2023). Wskazuje to, że choć cyfrowe wykluczenie nie znika, coraz częściej ma charakter instytucjonalny – wynika nie tylko z braku dostępu do technologii, lecz także z niedopasowania form dydaktycznych do zróżnicowanych kompetencji starszych dorosłych.

Implikacje praktyczne – rekomendacje dla UTW dotyczące zwiększenia dostępności

Aby UTW stały się rzeczywiście dostępne, konieczna jest zmiana paradygmatu z „dostosowania jednostki” na kompleksową adaptację instytucji: dostępność powinna być traktowana jako cel strategiczny, a nie doraźne udogodnienie (Kilian 2016; Finsden 2018; Formosa 2019b). Część rekomendacji wynika bezpośrednio z przywoływanych badań, a część stanowi autorską syntezę wniosków płynących z analizowanej literatury.

Pierwszym krokiem jest systematyczny audyt dostępności miejsca i usług oraz eliminowanie barier architektonicznych. Marlena Kilian (2016) oraz Andrzej Klimczuk (2013) wskazują elementy wymagające oceny: liczbę schodów, dostępność wind i podjazdów, toalet, szerokość przejść, oświetlenie, akustykę i odległość od przystanków. Tam, gdzie bariery logistyczne są kluczowe, uzasadnione jest wprowadzanie rozwiązań transportowych (np. współpraca z wolontariuszami) oraz poprawa otoczenia instytucji (Klimczuk 2013; Kilian 2016; Hu 2024).

Drugim obszarem jest reorganizacja oferty dydaktycznej. Badania dowodzą, że dominacja form wykładowych i jednolite tempo nauczania reprodukuje wykluczenie, zwłaszcza osób z ograniczeniami sensorycznymi i poznawczymi oraz o niższych kompetencjach cyfrowych (Gulanowski 2012; Klimczak-Pawlak, Kossakowska-Pisarek 2018; Castro-Rojas 2021; Konieczna, Żak 2025b). W praktyce oznacza to potrzebę większej modułowości (krótsze bloki, przewy, zróżnicowane godziny) oraz rozwiązań hybrydowych, które mogą redukować barierę mobilności, ale tylko przy równoległym

wspieraniu organizacyjnym (Talmage i in. 2019; Formosa 2019b; Fabiś, Konieczna-Woźniak 2022). Niezbędna jest też dydaktyka dostosowana do zróżnicowanych możliwości: wolniejsze tempo, powtarzanie, wizualizacje, większa czcionka i materiały w alternatywnych formatach oraz różnicowanie poziomów grup (Gulanowski 2012; Klimczak-Pawlak, Kossakowska-Pisarek 2018; Malec-Rawiński, Bartosz 2017; Castro-Rojas 2021; Konieczna 2025).

Trzecim filarem dostępności UTW jest rozwój kompetencji kadry. Szkolenia powinny obejmować rozpoznawanie i przeciwdziałanie ageizmowi, komunikację antypaternalistyczną, pracę z osobami z niepełnosprawnościami oraz metody inkluzywne (Raymond 2019; Konieczna 2025; Formosa 2024). W kontekście zajęć hybrydowych rośnie też znaczenie podstawowych kompetencji cyfrowych prowadzących i umiejętności pracy z grupą zróżnicowaną technologicznie (Castro-Rojas 2021; Gierszewski 2022).

Czwarty element to strategia rekrutacyjna i komunikacyjna ukierunkowana na inkluzję. Brak świadomości istnienia UTW w części środowisk jest istotną barierą, a publikowanie informacji wyłącznie w internecie może dodatkowo marginalizować osoby cyfrowo wykluczone (Patterson i in. 2016). Skuteczniejsza komunikacja łączy kanały nieformalne z celowanymi działaniami w miejscach odwiedzanych przez grupy marginalizowane. Ważne jest też, aby materiały i język przekazu unikały paternalizmu oraz sygnalizowały różnorodność uczestników (Gołdys i in. 2012; Hansen, Brady, Thaxton 2016; Patterson i in. 2016).

Piątym obszarem jest finansowanie dostępności. Stypendia, zwolnienia z opłat czy wsparcie kosztów dojazdu ograniczają ekonomiczne „progi wejścia”, a stabilniejsze źródła finansowania zmniejszają presję selekcji uczestników na podstawie zasobów i „niewymagania dostosowań” (Hansen, Brady, Thaxton 2016; Formosa 2010b, 2019b; Gonçalves Gaia i in. 2024). W literaturze pojawia się również model „recepty społecznej”, w którym system ochrony zdrowia i pomocy społecznej kieruje osoby zagrożone izolacją do programów edukacyjnych (Formosa 2010b; 2022).

Szósty wymiar to cyfrowe włączenie. Pandemia pokazała, że edukacja zdalna może poszerzać zasięg UTW, ale równocześnie uwidoczniała bariery sprzętowe i kompetencyjne (Rosochacka-Gmitrzak 2021; Fabiś, Konieczna-Woźniak 2022; Gierszewski 2022).

W świetle badań kluczowe są: projektowanie kursów bez założenia „idealnego uczestnika”, różnicowanie poziomów, tutoring rówieśniczy i wsparcie podczas zajęć (Castro-Rojas 2021; Gierszewski 2022).

Kolejna kwestia dotyczy pluralizacji programu. W kontekście równości płci i wykluczenia klasowego UTW powinny rozszerzać ofertę także o treści bardziej zadaniowe i praktyczne, atrakcyjne dla części mężczyzn i osób o niższym kapitale kulturowym, bez redukcji jej do jednego stylu uczenia się (Carragher, Golding 2015; Formosa 2022, 2024; Hu 2024). Doświadczenia inicjatyw takich jak Men's Sheds pokazują, że zmiana formuły i miejsca aktywności może zwiększać udział starszych mężczyzn (Carragher, Golding 2015; Formosa 2022, 2024).

Aby uniknąć reprodukcji ageizmu, UTW powinny kultywować narracje uznające starość jako zróżnicowane doświadczenie, w tym widoczność osób z ograniczeniami jako pełnoprawnych uczestników (Wilińska 2012; Raymond, Lantagne Lopez 2020). Organizacyjnie istotne jest włączenie uczestników w cykliczne współtworzenie i ocenę oferty, ponieważ ogranicza to narzucanie tematów i formatów odpowiadających głównie grupom uprzywilejowanym (Gołdys i in. 2012; Gierszewski, Kluzowicz 2021; Casanova, Weil, Cerqueira 2023; Formosa 2019b). Decentralizacja oferty (zajęcia w filiach, instytucjach lokalnych, domach opieki) może natomiast poszerzać zasięg wobec osób o ograniczonej mobilności (Formosa 2019b; Kilian 2016).

Wreszcie inkluzja etniczna i językowa wymaga działań wykraczających poza „otwartą deklarację”: dwujęzycznych materiałów informacyjnych, współpracy z organizacjami migranckimi oraz konsultacji z grupami docelowymi (Stewart i in. 2011; Patterson i in. 2016; Formosa 2010b; 2022; Kim, Kim 2019). Całość zmian powinna być wsparta monitoringiem: UTW mogą systematycznie zbierać dane o strukturze uczestników i barierach zgłaszanych przez osoby nieuczestniczące oraz testować rozwiązania pilotażowe (Formosa 2019b).

Podsumowanie i wnioski

Uniwersytety Trzeciego Wieku pełnią realną funkcję społeczną – dostarczają zasobów poznawczych, społecznych i kulturowych

sprzyjających dobrostanowi seniorów. Jednak analiza literatury wskazuje, że ich potencjał jest systemowo ograniczony. Udział w UTW ma charakter selektywny: programy reprodukują skumulowaną przewagę osób o wyższym kapitale edukacyjnym, ekonomicznym i kulturowym, podczas gdy grupy wrażliwe (mężczyźni, osoby z niepełnosprawnościami, mieszkańcy wsi, mniejszości etniczne) pozostają nieraz niewidoczne lub wykluczone (Hansen, Brady, Thaxton 2016; Kalenda, Kočvarová 2024; Formosa 2024). Nierówności te wpływają na jakość uczestnictwa i doświadczenia edukacyjne, w tym także na sytuację kobiet i mężczyzn w ramach UTW (Formosa 2024). W 2021 roku w Polsce było 7037571 osób w tzw. „trzecim wieku”, tj. w wieku 60–74 lat (GUS 2023a), podczas gdy do UTW w roku akademickim 2021/2022 uczęszczało 86609 osób (GUS 2023b). Daje to wskaźnik uczestnictwa na poziomie ok. 1%, który ilustruje skalę ograniczeń i lukę między deklarowaną otwartością a praktyczną dostępnością.

Wkład artykułu polega przede wszystkim na: 1) syntetycznym zmapowaniu nakładających się mechanizmów „społecznego zamknięcia” (klasa, płeć, pochodzenie etniczne, zdrowie i sprawność, ageizm, model organizacyjny, wykluczenie cyfrowe) jako współdziałających generatorów nierówności, 2) przesunięciu akcentu z wyjaśnień opartych na „deficytach uczestnika” na analizę odpowiedzialności instytucjonalnej i warunków organizacyjnych, które selekcję wytwarzają i utrwalają, oraz 3) zaproponowaniu praktycznego zestawu środków – programowych, infrastrukturalnych i monitorujących – możliwych do wdrożenia lokalnie, a osadzonych w dowodach empirycznych.

Ograniczeniem artykułu jest jego przeglądowy charakter. W przyszłości potrzebne są zwłaszcza badania empiryczne analizujące doświadczenia osób, które pozostają poza UTW, a także porównawcze analizy modeli instytucjonalnych tych organizacji.

Uwarunkowania strukturalne i kulturowe, które dziś ograniczają dostęp do UTW, są w dużej mierze rozwiązywalne, o ile zmiana obejmuje równoległe wymiar materialny (infrastruktura, finansowanie, technologie) i relacyjno-kulturowy (język, normy uczestnictwa, ageizm, partycypacja, pluralizm). Bez takiego połączenia istnieje ryzyko, że UTW pozostaną instytucjami, które – mimo istotnych korzyści dla części słuchaczy – będą nadal odzwierciedlać istniejące nierówności w dostępie do edukacji w późnej dorosłości.

Bibliografia

- Adamczyk M.D. (2017). *Modele edukacji osób starszych*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 3(21), s. 32–37.
- Błaszczak-Banasiak A., Kuruś M., Chabiera A., Nowek P. (red.) (2016). *Dostępność wsparcia środowiskowego dla osób starszych w perspektywie przedstawicieli gmin województwa dolnośląskiego – analiza i zalecenia*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Borczyk W. (2022). *List do Liderów UTW*, „Ogólnopolski Biuletyn Uniwersytetów Trzeciego Wieku”, nr 1(33), s. 18.
- Carragher L., Golding B. (2015). *Older Men as Learners: Irish Men's Sheds as an Intervention*, „Adult Education Quarterly”, t. 65, nr 2, s. 152–168.
- Casanova G., Weil J., Cerqueira M. (2023). *The Evolution of Universities of the Third Age around the World: A Historical Review*, „Gerontology & Geriatrics Education”, t. 45, nr 3, s. 483–498.
- Castro Rojas M.D. (2021). *Barriers and Supportive Factors for Older Adults Learning about and Using Information and Communication Technologies for Healthy Aging in Costa Rica*, „Educational Gerontology”, t. 47, nr 10, s. 433–446.
- Czerniawska O. (2009). *Uniwersytet Trzeciego Wieku – 30 lat działania. Przemiany, dylematy i oczekiwania w epoce ponowoczesnej*, „Chowanna”, nr 2(33), s. 97–114.
- Dolcy T.J., Livingstone K.A. (2019). *Education for All? Examining Informal Adult Learning, the Men's Sheds Revolution, and Their Role in Older Males' Participation in Learning*, „Caribbean Journal of Education”, t. 41, nr 2, s. 23–45.
- Fabiś A., Konieczna-Woźniak R. (2022). *Polski fenomen uniwersytetów trzeciego wieku*, „Exlibris. Biblioteka Gerontologii Społecznej”, t. 22, nr 1, s. 55–78.
- Findsen B. (2018). *Learning in Later Adulthood: A Critical Perspective*, [w:] M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, P. Jarvis (red.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, London: Palgrave, s. 839–856.
- Findsen B., McEwen B. (2012). *Older Men's Perspectives on (Re-)entering Post-compulsory Education: Insights from a Scottish Study*, [w:] M. Bowl, R. Tobias, J. Leahy, G. Ferguson, J. Gage (red.), *Gender, Masculinity and Lifelong Learning*, London: Routledge, s. 148–158.
- Formosa M. (2009). *Renewing Universities of the Third Age: Challenges and Visions for the Future*, „Recerca”, t. 9, s. 171–196.
- Formosa M. (2012a). *Education and Older Adults at the University of the Third Age*, „Educational Gerontology”, t. 38, nr 2, s. 114–126.
- Formosa M. (2012b). *Lifelong Education for Older Adults in Malta: Current Trends and Future Visions*, „International Review of Education”, t. 58, nr 2, s. 271–292.

- Formosa M. (2014). *Four Decades of Universities of the Third Age: Past, Present, Future*, „Ageing & Society”, t. 34, nr 1, s. 42–66.
- Formosa M. (2019a). *Active Ageing through Lifelong Learning: The University of the Third Age*, [w:] M. Formosa (red.), *The University of the Third Age and Active Ageing: European and Asian-Pacific Perspectives* (International Perspectives on Aging, t. 23), Cham: Springer, s. 3–18.
- Formosa M. (2019b). *Concluding Remarks and Reflections*, [w:] M. Formosa (red.), *The University of the Third Age and Active Ageing: European and Asian-Pacific Perspectives* (International Perspectives on Aging, t. 23), Cham: Springer, s. 259–272.
- Formosa M. (2020). *The French and British Models of the University of the Third Age: A Socio-Historical Analysis*, „World Studies in Education”, t. 21, nr 2, s. 27–43.
- Formosa M. (2021). *Manifestations of Internalised Ageism in Older Adult Learning*, „University of Toronto Quarterly”, t. 90, nr 2, s. 169–182.
- Formosa M. (2022). *From Invisibility to Inclusion: Opening the Doors for Older Men at the University of the Third Age in Malta*, „Gerontology & Geriatrics Education”, t. 43, nr 4, s. 443–455.
- Formosa M. (2023). *Five Decades of Older Adult Learning: Achievements and Challenges*, „International Journal of Education and Ageing”, t. 5, nr 3, s. 91–104.
- Formosa M. (2024). *The Politics of Older Adult Learning: Social Class, Gender, Ethnicity and Age Inequalities*, [w:] C. Earl, P. Taylor (red.), *Research Handbook on Inequalities in Later Life*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, s. 196–208.
- Gierszewski D. (2022). *Inkluzja cyfrowa osób starszych – od integracji do partycypacji*, „Exlibris. Biblioteka Gerontologii Społecznej”, t. 22, nr 1, s. 39–54.
- Gierszewski D., Kluzowicz J. (2021). *The Role of the University of the Third Age in Meeting the Needs of Older Adult Learners in Poland*, „Gerontology & Geriatrics Education”, t. 42, nr 3, s. 437–451.
- Golding B. (2012). *Men's Learning through Community Organisations: Evidence from an Australian Study*, [w:] M. Bowl, R. Tobias, J. Leahy, G. Ferguson, J. Gage (red.), *Gender, Masculinities and Lifelong Learning*, Abingdon: Routledge, s. 134–146.
- Gołdys A., Krzyżanowska Ł., Stec M., Ostrowski Ł. (2012). *Zoom na UTW. Raport z badań*, http://zoomnautw.pl/wp-content/uploads/2012/05/Zoom_na_UTW_RAPORT_calosciowy_www.pdf [dostęp: 1.10.2024].
- Gonçalves Gaia W.N., Vieira da Silva W., Santos Costa Vieira da Silva L., Alves Barbosa M., Kuhn N., Veiga C.P. da (2024). *Enhancing Quality of Life for Older Adults through University Education: A Scoping Review*, „Educational Gerontology”, t. 50, nr 11, s. 973–992.

- Grzanka-Tykwińska A., Chudzińska M., Podhorecka M., Kędziora-Kornatowska K. (2015). *Uniwersytety Trzeciego Wieku wczoraj, dziś i jutro*, „Gerontologia Polska”, nr 4, s. 165–168.
- Gulanowski M. (2012). *Edukacja językowa seniorów*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska (red.), *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny senior*, Wrocław: Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej, s. 63–82.
- GUS (2016). *Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2014/2015*, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2019). *Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2017/2018*, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2023a). *Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2021. Starzenie się ludności Polski w świetle wyników narodowego spisu powszechnego ludności i mieszkań 2021*, Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2023b). *Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2021/2022*, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2024a). *Sytuacja osób starszych w Polsce w 2023 r.*, Warszawa–Białystok: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2024b). *Spółczesność informacyjna w Polsce w 2024 r.*, Szczecin: Główny Urząd Statystyczny.
- Halicki J. (2014). *Zaspokajanie potrzeb edukacyjnych jako czynnik aktywnego starzenia się*, [w:] P. Szukalski, B. Szatur-Jaworska (red.), *Aktywne starzenie się – przeciwdziałanie barierom*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 142–151.
- Hansen R.J., Brady E.M., Thaxton S.P. (2016). *Demographic and Behavioral Characteristics of Osher Lifelong Learning Institute Members*, „Journal of Continuing Higher Education”, t. 64, nr 1, s. 42–50.
- Hansen R.J., Talmage C.A., Thaxton S.P., Knopf R.C. (2019). *Barriers to Age-friendly Universities (AFU): Lessons from Osher Lifelong Learning Institute Demographics and Perceptions*, „Gerontology & Geriatrics Education”, t. 40, nr 2, s. 221–243.
- Hasińska Z., Tracz E. (2013). *Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w aktywnym starzeniu się*, „Nauki Społeczne”, t. 1, nr 7, s. 91–102.
- Hu H.M. (2024). *A Qualitative Study on Why Older Adults May be Reluctant to Participate in Learning Activities*, „Journal of Adult and Continuing Education”, t. 30, nr 1, s. 39–55.
- Kalenda J., Kočvarová I. (2024). *Enduring Inequality: Long-term Trends and Factors in Participation in Adult Education and Learning among Older Adults*, „Gerontology & Geriatrics Education”, t. 45, nr 1, s. 125–140.
- Kilian M. (2016). *Metodyka edukacji osób w starszym wieku. Podstawowe wskazówki i zasady*, „Forum Pedagogiczne”, t. 5, nr 1, s. 171–185.
- Kim J., Kim J. (2019). *Exploring Health Benefits through Senior Center Engagement: A Qualitative Investigation of Older Korean Immigrants*, „Activities, Adaptation & Aging”, t. 45, nr 1, s. 1–13.

- Klimczak-Pawlak A., Kossakowska-Pisarek S. (2018). *Language Learning over 50 at the Open University in Poland: An Exploratory Study of Needs and Emotions*, „Educational Gerontology”, t. 44, nr 4, s. 255–264.
- Klimczuk A. (2013). *Kierunki rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce*, „E-mentor”, nr 4(51), s. 72–77.
- Kobylarek A. (2018). *The University of the Third Age in Poland: A Democratic and Holistic Approach to the Education of the Elderly*, „E-mentor”, nr 5(77), s. 60–66.
- Konert A. (2011). *Przestrzeń społeczna Uniwersytetu Trzeciego Wiek jako przykład realizacji zasady pluralizmu*, „Tolerancja. Studia i Szkice”, t. 15, s. 64–84.
- Konieczna A. (2025). *Preferowane praktyki edukacyjne w placówkach edukacji pozaformalnej w perspektywie uczestników w starszym wieku oraz ich instruktorów*, „Forum Pedagogiczne”, t. 15, nr 1, s. 225–236.
- Konieczna A., Żak M. (2025a). *Ad hoc and Proactive Approaches of Older Adults to Daily Memory Problems: Strategies for Adapting to Age-related Cognitive Changes*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 26, s. 209–230.
- Konieczna A., Żak M. (2025b). *Typologia nie-uczestników grupowych treningów stymulacji poznawczej w programach profilaktycznych: Perspektywa starszych dorosłych*, „Polityka Społeczna”, nr 616(10), s. 1–8.
- Konieczna-Woźniak R., Fabiś A. (2019). *Polish Phenomenon of Universities of the Third Age*, „Exlibris. Biblioteka Gerontologii Społecznej”, t. 16, s. 93–106.
- Maćkiewicz J., Wnęk-Gozdek J. (2016). *‘It’s Never Too Late to Learn’ – How Does the Polish U3A Change the Quality of Life for Seniors?*, „Educational Gerontology”, t. 42, nr 3, s. 186–197.
- Maćkiewicz J., Wnęk-Gozdek J. (2019). *Late-life Learning for Social Inclusion: Universities of the Third Age in Poland*, [w:] M. Formosa (red.), *The University of the Third Age and Active Ageing (International Perspectives on Aging*, t. 23), Cham: Springer, s. 95–105.
- Malec-Rawiński M., Bartosz B. (2017). *An Educational Model for Work with Seniors – Experiences of Teachers Working at the University of the Third Age*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 18, s. 219–232.
- Marcinkiewicz A. (2011). *The University of the Third Age as an Institution Counteracting Marginalization of Older People*, „Journal of Education Culture & Society”, t. 2, nr 2, s. 38–44.
- Montayre J., Maneze D., Salamonson Y., Tan J.D., Possamai-Inesedy A. (2023). *The Making of Age-friendly Universities: A Scoping Review*, „The Gerontologist”, t. 63, nr 8, s. 1311–1319.
- Montepare J.M., Farah K.S., Doyle A., Dixon J. (2019). *Becoming an Age-friendly University (AFU): Integrating a Retirement Community on Campus*, „Gerontology & Geriatrics Education”, t. 40, nr 2, s. 179–193.

- Ordóñez T.N., Lima-Silva T.B., Cachioni M. (2011). *Subjective and Psychological Well-being of Students of a University of the Third Age*, „Dementia e Neuropsychologia”, t. 5, nr 3, s. 216–225.
- Palma A. (2021). *Uniwersytet trzeciego wieku – uczy, integruje i aktywizuje*, „Acta Universitatis Lodzianae. Folia Oeconomica”, nr 6(357), s. 39–54.
- Patterson R., Moffatt S., Smith M., Scott J., McLoughlin C., Bell J., Bell N. (2016). *Exploring Social Inclusivity within the University of the Third Age (USA): A Model of Collaborative Research*, „Ageing & Society”, t. 36, nr 8, s. 1580–1603.
- ProVision Solutions (2016). *Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w procesie aktywizacji kulturalnej seniorów. Raport z badania*, Kraków: Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.
- Raymond É. (2019). *The Challenge of Inclusion for Older People with Impairments: Insights from a Stigma-based Analysis*, „Journal of Aging Studies”, t. 49, s. 9–15.
- Raymond É., Lacroix N. (2016). *To Include or Not to Include? Realities, Challenges and Resistances to the Participation of People with Disabilities in Seniors' Organizations*, „Review of Disability Studies: An International Journal”, t. 12, nr 2–3, s. 49–69.
- Raymond É., Lantagne Lopez M. (2020). *Participation of People with Impairments in Seniors' Organizations: Conditions and Limitations on Inclusion*, „The Gerontologist”, t. 60, nr 6, s. 1126–1136.
- Robbins-Ruszkowski J.C. (2013). *Challenging Marginalization at the Universities of the Third Age in Poland*, „Anthropology & Aging Quarterly”, t. 34, nr 2, s. 157–169.
- Roberts S.C. (2021). *“Our Members are Growing Up!”: Contradictions in Ageing Talk within a Lifelong Learning Institute*, „Ageing & Society”, t. 41, nr 4, s. 836–853.
- Rosochacka-Gmitrzak M. (2021). *Zoom na UTW w pandemii COVID-19. Raport z badania*, Warszawa: Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „e”, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.
- Rynkowska D. (2020). *Universities of the Third Age and Their Role in Education and Preventive Gerontology*, „European Journal of Sustainable Development”, t. 9, nr 3, s. 58–66.
- Sałustowicz P., Goryńska-Bittner B., Kokociński M., Prysłowska-Kamińska A. (2020). *Potrzeby edukacyjne seniorów a Uniwersytet Trzeciego Wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Stanowska M. (2016). *Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku AIUTA*, [w:] M.D. Adamczyk (red.), *Między tradycją a współczesnością*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 55–74.
- Stewart M., Shizha E., Makwarimba E., Spitzer D., Khalema E.N., Nsaliwa C.D. (2011). *Challenges and Barriers to Services for Immigrant Seniors in Canada: “You Are among Others But You Feel Alone”*, „International Journal of Migration, Health and Social Care”, t. 7, nr 1, s. 16–32.

- Sulik M. (2022). *Uniwersytet Trzeciego Wieku w obliczu potrzeb „patchworkowo-kolażowej” starości*, „Edukacja Dorosłych”, t. 87, nr 2, s. 77–93.
- Szarota Z., Perek-Białas J. (2017). *Four Types of Gerontological Education in Poland: The Current Situation and Needs for Future*, „Studia Edukacyjne”, t. 46, s. 207–223.
- Szukalski P. (2011). *Starzenie się ludności – wyzwanie XXI wieku*, [w:] P. Szukalski, Z. Szweda-Lewandowska (red.), *Elementy gerontologii społecznej. Skrypt dla studentów Podyplomowego Studium Gerontologii Społecznej UŁ*, Łódź: Wydawnictwo Biblioteka, s. 5–26.
- Talmage C.A., Hansen R.J., Knopf R.C., Thaxton S.P., McTague R., Moore D.B. (2019). *Unleashing the Value of Lifelong Learning Institutes: Research and Practice Insights from a National Survey of Osber Lifelong Learning Institutes*, „Adult Education Quarterly”, t. 69, nr 3, s. 184–206.
- Tam M., Chui E. (2016). *Ageing and Learning: What Do They Mean to Elders Themselves?*, „Studies in Continuing Education”, t. 38, nr 2, s. 195–212.
- Trakšėlyš K. (2016). *Adults and Old People Learning Opportunities: Case of Lithuania*, „Journal of Modern Science”, t. 28, nr 1, s. 431–455.
- UNESCO (2022). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, France: UN.
- Van Kampen E., van den Berg F., Brouwer J., Keijzer M. (2023). *Never Too Old to Learn: Third Age Adults Experience Little (Self-)ageism or Barriers to Learning*, „Social Sciences & Humanities Open”, t. 7, nr 1, s. 100384.
- Wang R., De Donder L., De Backer F., Shihua L., Honghui P., Thomas V., Lombaerts K. (2016). *Back to School in Later Life: Older Chinese Adults’ Perspectives on Learning Participation Barriers*, „Educational Gerontology”, t. 42, nr 9, s. 646–659.
- Wilińska M. (2012). *Is There a Place for an Ageing Subject? Stories of Ageing at the University of the Third Age in Poland*, „Sociology”, t. 46, nr 2, s. 290–305.
- Wojtyńska J. (2020a). *Niepełnosprawni seniorzy – problemy operacjonalizacji pojęcia*, [w:] G. Całek, J. Niedbalski, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 255–273.
- Wojtyńska J. (2020b). *Problemy dostępności Uniwersytetów Trzeciego Wieku dla niepełnosprawnych seniorów*, „Studia Humanistyczne AGH”, t. 19, nr 3, s. 93–122.
- Wojtyńska J. (2023). *Czy Uniwersytety Trzeciego Wieku mogą być szansą na włączenie społeczne seniorów z niepełnosprawnościami?*, [w:] G. Całek, J. Niedbalski, M. Raclaw, M. Sałkowska, J. Sztobryn-Giercuskiewicz, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Niepełnosprawność i edukacja*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 113–143.
- World Health Organization (2002). *Active Ageing: A Policy Framework*, Geneva: World Health Organization.



Yamashita T., López E.B., Keene J.R., Kinney J.M. (2015). *Predictors of Adult Education Program Satisfaction in Urban Community-dwelling Older Adults*, „Educational Gerontology”, t. 41, nr 11, s. 825–838.

ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Agnieszka Konieczna, prof. APS
Akademia Pedagogiki Specjalnej im Marii Grzegorzewskiej
Instytut Pedagogiki Specjalnej
e-mail: akonieczna@aps.edu.pl

Mgr Joanna Wojtyńska
Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie
e-mail: joanna.wojtynska@wp.pl