

Agnieszka KOZERSKA

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

---

**Kontakt:** a.kozerska@ajd.czyst.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Kozerska, A. (2015). Kształtowanie własnego środowiska edukacyjnego w okresie późnej dorosłości. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 217–237.

---

## Kształtowanie własnego środowiska edukacyjnego w okresie późnej dorosłości

### Streszczenie

Celem artykułu jest wyodrębnienie i przeanalizowanie przedstawianych w literaturze gerontologicznej typów (odmian) kształtowania własnego środowiska edukacyjnego przez seniorów. Przedmiotem zainteresowania są opublikowane wyniki badań i analiz teoretycznych, w których autorzy opisywali stosowane przez osoby starsze sposoby takiego projektowania własnego środowiska edukacyjnego, które miały służyć osiągnięciu harmonii z sobą i światem zewnętrznym. Przeanalizowano 40 artykułów. Wyróżniono trzy typy samodzielnego kształtowania środowiska edukacyjnego w okresie późnej dorosłości: 1. Typ ukierunkowany na wspólnotowość, 2. Typ ukierunkowany na duchowość, 3. Typ ukierunkowany na dobro własne. Opisane typy odpowiadają trzem różnym sposobom rozumienia pojęcia *pomyślnie starzenie się*.

**Słowa kluczowe:** pomyślnie starzenie się, edukacja seniorów, jakość życia osób starszych.

### Uczenie się jako poszukiwanie harmonii pomiędzy sobą i światem zewnętrznym

Współczesne społeczeństwa są systemami na tyle złożonymi, że nie jest dla nas obecnie możliwe ustalenie stałych, niezmiennych reguł nimi rządzących. Za taką regułą można przyjąć jedynie chaos (Bauman, 2008; Palemba, 2014). W tym przypadku rozumiany jako stan wynikający ze złożoności na tyle dużej, że niemożliwe lub utrudnione staje się rozpoznanie poszczególnych elementów, przewidywanie kierunku zdarzeń (Klus-Stańska, 2010). W życiu społecznym chaos może sprzyjać powierzchownym relacjom międzyludzkim, brakowi zaufania, co może prowadzić z kolei do wycofywania się jednostek z życia pu-

blicznego i wspólnotowego lub ich wykluczania ze społeczeństwa (Palemba, 2014). Człowiek na różne sposoby próbuje radzić sobie z tą złożonością rzeczywistości, w której żyje. Próbuje mimo wszystko porządkować w swoim umyśle obraz świata, znaleźć w nim „swoje miejsce”. W dążeniu do harmonii, do odnalezienia swojego miejsca we współczesnym świecie może go wspomagać środowisko edukacyjne. Człowiek przyjmujący postawę refleksyjną jest zdolny do samodzielnego kształtowania własnego środowiska edukacyjnego. Od jego woli zależy, jak wykorzysta zasoby środowiska, w którym żyje, w jakie interakcje z elementami tego środowiska wejdzie i jakich interakcji będzie unikał. D. Janowski (2012, s. 318) postrzega środowisko edukacyjne człowieka jako „nie tyle dane, co zadane”, mając na myśli, że „głównie od jego [człowieka] świadomości i woli zależy, czy i jak wykorzysta walory współkreowanego własną aktywnością środowiska (rodzinnego, sąsiedzkiego, lokalnego, zrzeszeniowego, globalnego itp.)”.

W jaki sposób człowiek próbuje radzić sobie z chaosem, jaki ma miejsce we współczesnym świecie społecznym? Jarvis (2012) do sposobów, jakie stosujemy na co dzień, zalicza nasze dążenie do tego, aby działać w sposób rutynowy, odtworzając dotychczasowy repertuar zachowań. Dzięki takim powtarzalnym zachowaniom wytwarza się poczucie harmonii ze światem, wrażenie zadomowienia w nim. Zachowania te stwarzają poczucie swobody, ale i stabilności, ładu. Możliwość powtarzania znanych z uprzednich doświadczeń zachowań daje wrażenie uporządkowania rzeczywistości, w której żyjemy. Daje ona też poczucie, że świat jest przewidywalny i zrozumiały. W ramach socjalizacji, w dzieciństwie, uczymy się, jak społeczność, w której żyjemy, interpretuje rzeczywistość, uczymy się też pewnych zachowań będących elementem kultury, które ułatwiają radzenie sobie ze złożonością świata. Z czasem gromadzimy coraz to nowe fakty, które często potwierdzają interpretację świata stworzoną z podyktowanej przez innych perspektywy. Mezirow (1996) nazywa tego typu uczenie się uczeniem formatywnym. Jednak oprócz faktów zgodnych z przyjętą perspektywą interpretowania rzeczywistości mogą też pojawić się takie, które nie pasują do stworzonego wcześniej obrazu świata, a nawet ten obraz burzą, powodując wrażenie chaosu i zagubienia. Tego typu sytuacje (kryzysowe) wymuszają transformację dotychczasowego sposobu interpretacji świata. Polega to na tym, że człowiek musi uporządkować na nowo w swoim umyśle konstrukcję określającą sposób, w jaki interpretowany jest przez niego świat i jego własne doświadczenia. Konsekwencją jest modyfikacja postawy wobec siebie, własnego życia i otoczenia, w którym żyje. W tym przypadku uczenie się polega na przebudowaniu struktur poznawczych i schematów emocjonalnych. Jest to sposób uczenia się, który Mezirow nazywa transformatywnym. W swoich rozważaniach przyjmuje, że wymiar kognitywny jest tutaj kluczowy. To podejście kwestionuje Jarvis (2012), uznając, że uczenie się jest procesem o wiele szerszym. Zdaniem Jarvisa uczy się cała osoba. Źródłem uczenia się „nie jest więc tylko dylemat

poznawczy, lecz dysjunkcja (*disjuncture*), niewspółzachodzenie, które może zaistnieć także w wymiarze emocjonalnym, czy w sferze działaniowej” (Jarvis, 2012, s. 130). Dysjunkcja jest „luką między tym, co oczekiwane w obrębie danego sposobu doświadczania świata i oparte na naszym uprzednim uczeniu się, a zatem również naszej biografii, a tym, co aktualnie napotykamy i z czym jesteśmy konfrontowani” (Jarvis, 2012, s. 130). W momencie pojawienia się dysjunkcji zaczyna się uczenie się.

Intencjonalne uczenie się w codzienności można postrzegać jako podejmowane próby porządkowania chaotycznego świata zewnętrznego i wewnętrznego człowieka. Chaos stanowiący kontekst życia współczesnego człowieka zwiększa prawdopodobieństwo doświadczania dysjunkcji. W przypadku osób starszych to prawdopodobieństwo jeszcze bardziej wzrasta z powodu zdarzeń krytycznych wpisanych w tę fazę życia. Zalicza się do nich między innymi: utratę zdrowia i witalności, utratę najbliższych osób, utratę pracy (związaną z przejściem na emeryturę), utratę atrakcyjności fizycznej, uświadomienie sobie pojawienia się perspektywy własnej śmierci, obniżenie statusu ekonomicznego (Zielińska-Więczkowska i in., 2008). To oznacza, że człowiek częściej niż kiedyś jest zmuszany przez okoliczności życia do przyjęcia refleksyjnej postawy w różnych sytuacjach życiowych. Doświadczanie dysjunkcji jest wyzwaniem, którego podjęcie może się wiązać z aktywnością ukierunkowaną na budowanie własnego środowiska edukacyjnego. Aktywność ta jest wtedy motywowana pragnieniem dokonania jakiejś zmiany w swoim życiu, pojawia się wtedy, gdy człowiek jest gotowy do wprowadzenia zmian. Mezirow wyraźnie odróżnia indoktrynację od transformatywnego uczenia się (Taylor i Cranton, 2013). W tym drugim przypadku człowiek przyjmuje otwartą postawę, dobrowolnie i świadomie angażuje się w proces uczenia się. Aktywna, refleksyjna postawa w sytuacji doświadczania kryzysu nie jest jedyną możliwą reakcją. Zbyt duża rozbieżność pomiędzy doświadczeniem a wymaganiami, jakie stawia współczesny świat, mogą bowiem spowodować reakcję w postaci wycofania się. Człowiek może zdecydować, że nie będzie reagował na doświadczaną dysjunkcję, i wówczas mamy do czynienia z sytuacją nieuczenia się (Jarvis, 2012). Jednak długotrwałe pozostawanie w sytuacji kryzysu, zdaniem Jarvisa (tamże), owocuje postawą wycofania, poczucia niemocy, beznadziei i rozpacz. W przekonaniu Seligmana (1993) niektóre sytuacje mogą prowadzić do wyuczonej bezradności: na przykład gdy wielokrotnie podejmowane próby wyjścia z kryzysu nie przynoszą oczekiwanego rezultatu. Warunkiem sprzyjającym refleksji w sytuacjach kryzysu może być potraktowanie chaosu jako stanu naturalnego i otwarcie się na ten stan przez przyjęcie permanentnej postawy zaciekawienia i eksplorowania (Klus-Stańska, 2010). Postawa zaciekawienia, zaangażowania może przybierać różne formy. Może mieć charakter „ukryty”, niewidoczny dla zewnętrznego obserwatora. W tym miejscu można nawiązać do myśli Eriksona (1982; za: Bugajska, 2015) dotyczącej zaangażowanego odzaangażowania, które może przejawiać się w kontemplacji przyrody, zainteresowaniu duchowością.

Samodzielne kreowanie własnego środowiska edukacyjnego przez jednostkę może mieć miejsce w sytuacji doświadczania przez nią dysjunkcji, ale może też wynikać z podjętej decyzji o uczeniu się, powodowanej innymi motywami. Jednostka może chcieć podjąć uczenie się, gdyż „jest to coś, co wydaje się ważne dla niej i innych ludzi. Może być też i tak, że jednostka odczuwa potrzebę udowodnienia sobie i innym, że są rzeczy, które potrafi ona robić, choć wcześniej nie miała ona ku temu możliwości. Uczenie się w kontekście późnej dorosłości może być charakteryzowane przez dobrowolne motywy osobiste lub przez bodźce zewnętrzne, które formują orientację wobec edukacji we wcześniejszych fazach dorosłości” (Illeris, 2006, s. 236). Ale i w tym przypadku uczenie się jest jednym ze sposobów poszukiwania harmonii między sobą i światem. Integralność może zostać osiągnięta dzięki powrotowi człowieka do jego początków, poszukiwaniu swoich źródeł, swojej natury, uwolnieniu się od zewnętrznych źródeł sterowania życiem (Maffesoli, 2008, za: Palemba, 2014).

### **Środowisko edukacyjne osób starszych – wyjaśnienia terminologiczne**

Niezależnie od tego, jaką formę przybiera zaangażowanie osób starszych, zawsze wiąże się ono z kreowaniem własnej przestrzeni, tworzeniem warunków, w których mogłoby ono się rozwijać. Nazwijmy tę przestrzeń środowiskiem edukacyjnym. Przyjmijmy, że środowisko edukacyjne osób starszych to kontekst, okoliczności, w jakich ma miejsce ich formalna i nieformalna edukacja. Składa się na nie (Kozerska, 2012; Kozerska, 2013; Jankowski, 2006; Jankowski, 2012; Sroczyński, 2007; Znaniecki, 1988):

1. *Środowisko obiektywne*, przez które będziemy rozumieć czynniki materialne i wytwory kultury znajdujące się w otoczeniu człowieka lub do których ma on dostęp, związane z jego intencjonalnym uczeniem się. Ponadto jest to rzeczywistość społeczna, w której człowiek żyje, i związane z nią: typy nawiązywanych interakcji z innymi ludźmi i grupy społeczne, do których jednostka należy oraz funkcjonujące w ich ramach obiektywne reguły, wzorce działania, ustalenia, normy kulturowe, habitusy uczenia się, wzory orientacji edukacyjnych, style konstruowania wiedzy. Do środowiska obiektywnego można też zaliczyć kierowaną do osób starszych ofertę edukacyjną.
2. *Środowisko subiektywne*, które stanowią informacje z otoczenia będące treścią samoświadomości jednostki. Na środowisko subiektywne składają się czynniki, które jednostka sama postrzega jako mające dla niej charakter edukacyjny.

To, w jaki sposób kształtowane jest środowisko edukacyjne, zależy od celu, jaki poprzez edukację ma zostać osiągnięty.

## **Cel pracy i zastosowana metoda**

Celem artykułu jest sprawdzenie, w jaki sposób w literaturze naukowej opisywane są sposoby kształtowania własnego środowiska edukacyjnego przez seniorów, zmierzające do zwiększenia ich satysfakcji z życia, osiągnięcia przez nich harmonii z sobą i światem zewnętrznym. W dalszej kolejności celem jest wyodrębnienie typów kształtowania własnego środowiska edukacyjnego przez osoby starsze, występujących w dyskursach edukacyjnych o starości.

Analizą objęto opracowania teoretyczne i publikowane wyniki badań dotyczące: edukacji osób starszych oraz uwarunkowań dobrostanu lub subiektywnej jakości życia w okresie późnej dorosłości. Uwagę skupiono na artykułach i rozdziałach w monografiach opublikowanych w języku polskim i angielskim w ciągu ostatnich kilkunastu lat, które autorka zgromadziła podczas kwerendy bibliotecznej związanej z opracowywaniem tematu pomyślnego starzenia się, edukacji seniorów i uwarunkowań subiektywnej jakości życia w okresie późnej dorosłości. W żadnej z tych publikacji kształtowanie własnego środowiska edukacyjnego przez osoby starsze nie było bezpośrednim przedmiotem badania. Temat ten pojawiał się niejako „przy okazji” podejmowania innych wątków.

W pierwszym etapie analizy przeprowadzono kodowanie prowadzące do wyodrębnienia podtematów, poruszanych w literaturze w ramach tematyki, o której jest mowa w poprzednim akapicie. We wszystkich artykułach wyodrębniono główne punkty – myśli przewodnie, związane z analizowaną tematyką. Następnie indukcyjnie wyróżniono kluczowe tematy, opisujące różne typy kształtowania środowiska edukacyjnego, na których koncentrują się badacze. W dalszej kolejności ponownie przeprowadzona została kwerenda biblioteczna w celu uzupełnienia informacji o każdym z wyodrębnionych obszarów.

## **Typy kształtowania środowiska edukacyjnego w okresie późnej dorosłości**

W ramach zastosowanej metody wyróżnione zostały trzy obszary – pryzmaty ujmowania interesującego nas tematu w dyskursach edukacyjnych o starości. Inaczej mówiąc, wskazano trzy typy kreowania własnego środowiska przez seniorów opisywane w literaturze. W każdym z wyróżnionych obszarów prowadzonego w literaturze dyskursu inaczej rozumiane jest kreowanie własnego środowiska edukacyjnego w okresie późnej dorosłości. Każdy obszar to inny sposób myślenia o drogach prowadzących w okresie starości do harmonii z sobą i światem, i inne rozumienie *pomyślnego starzenia się*.

Biorąc pod uwagę sposób doboru materiału do analiz (nie jest to systematyczny przegląd literatury), można przypuszczać że klasyfikacja nie jest wyczer-

pująca. Ponadto nie jest rozłączna. Wyróżniono trzy pryzmaty ujmowania środowiska edukacyjnego w literaturze gerontologicznej:

1. Środowisko edukacyjne ukierunkowane na wspólnotowość (jednostka tworzy warunki do własnego uczenia się w ramach działań mających na celu przede wszystkim dobro wspólne).
2. Środowisko edukacyjne ukierunkowane na duchowość (jednostka tworzy warunki do własnego uczenia się w ramach działań mających na celu przede wszystkim wykraczanie poza „ja realne” – transcendencję).
3. Środowisko edukacyjne ukierunkowane na dobro własne (jednostka tworzy warunki do własnego uczenia się w ramach działań mających na celu przede wszystkim dobro własne, np. własne zdrowie, szczęście, umiejętności).

Pomiędzy trzema wyróżnionymi typami głównymi istnieją jeszcze typy pośrednie, co przedstawiono schematycznie na rysunku 1.



Rysunek 1

Typy kształtowania środowiska edukacyjnego przez seniorów

### Środowisko edukacyjne ukierunkowane na wspólnotowość

*Wyodrębnione w wyniku analizy myśli przewodnie (tematy wiodące) w tym obszarze: rodzina, wspólnota, bliskie relacje, role społeczne, generatywność, miłość, przekaz międzypokoleniowy, dobro wspólne, empatia, wsparcie, działania prospołeczne, obywatelskość.*

Mówiąc o wspólnotowości, mamy na myśli „*położenie sobie na sercu* dobra innych osób właśnie jako innych”, a także solidarność z tymi osobami (Borowski, 2014, s. 34). Życie we wspólnocie jest trwałą formą współżycia z innymi ludźmi, ma ono takie cechy, jak: poufałość, intymność, jest zamknięte w wąskim kręgu (Toennies, za: Borowski, 2014). Do najbardziej rozpowszechnionych typów wspólnot należą: pokrewieństwo, sąsiedztwo i przyjaźń, ale też – jest tyle typów wspólnot, ile różnych rodzajów dobra wspólnego (Borowski, 2014, s. 32).

Budowanie środowiska edukacyjnego polega w tym przypadku na nawiązaniu i pielęgnowaniu bliskich relacji interpersonalnych z innymi osobami i podejmowaniu indywidualnie lub wspólnie z nimi działań na rzecz wspólnoty. Przynależność człowieka do wspólnoty wymaga od niego doskonalenia się, po to aby móc realizować dobro wspólne, zgodnie z przyjętymi we wspólnocie zasadami. Wspólnota jest tym czynnikiem, który pomaga osobom starszym radzić sobie z doświadczaną dysjunkcją. Interakcje z innymi tworzą środowisko uczenia się w obszarze postaw empatycznych, pełnienia ról społecznych (np. babci, dziadka, członka organizacji), komunikowania się, rozwiązywania problemów życia codziennego przy współdziałaniu innych osób, poszukiwania wsparcia i źródeł pomocy w trudnych sytuacjach. Inne osoby mogą inicjować, wspierać, stymulować uczenie się w różnych obszarach. Efektem ubocznym budowania tego typu środowiska może być zwiększenie kapitału społecznego, a przez to poprawa subiektywnej jakości życia. Ważnym elementem środowiska edukacyjnego są relacje międzypokoleniowe. Jedną z perspektyw teoretycznych odnoszących się do tego tematu jest koncepcja Mead (1978), w której edukacja starszego pokolenia pod wpływem młodego pokolenia jest jednym z przejawów kultury prefiguratywnej. W społeczeństwie prefiguratywnym warunki dorastania najstarszego i najmłodszego pokolenia różnią się tak dalece, że nie jest możliwe powtórzenie się doświadczeń osób starszych w życiu pokolenia najmłodszego. Co więcej, to młode pokolenie staje się dla starszego przewodnikiem w świecie ciągłych zmian. Do koncepcji Mead nawiązuje Kałużny (2014) w swoim artykule dotyczącym międzypokoleniowego uczenia się dziadków i wnuków. W tym przypadku kształtowanie środowiska edukacyjnego przez seniorów polegałoby na inicjowaniu refleksyjnego dialogu z wnukami.

Użyteczną podbudową teoretyczną, którą można wykorzystać do rozważań nad międzypokoleniowym uczeniem się, jest teoria rozwoju psychospołecznego Eriksona. Jednym z etapów rozwojowych człowieka wyróżnionych przez Eriksona (1982) w odniesieniu do średniej dorosłości jest faza *generatywność vs stagnacja*. Generatywność jest rozumiana jako troska o kształtowanie i wprowadzanie następnego pokolenia w życie dorosłe. W późniejszych publikacjach Erikson (Erikson i in., 1986) odniósł pojęcie generatywności także do osób starszych (*grand generativity*). Generatywność osób starszych może przejawiać się w takich zachowaniach, jak udzielanie wsparcia innym osobom jako dziadkowie, przyjaciele, mentorzy, przekazywanie im własnej filozofii życiowej, doświadczeń. Nie musi być ona ograniczona do relacji z członkami rodziny, ale może dotyczyć innych wspólnot (np. mogą to być działania na rzecz wspólnot religijnych, społeczności lokalnej, działania w ramach wolontariatu). Generatywność w okresie późnej dorosłości jest czynnikiem, który motywuje osoby starsze do angażowania się w międzypokoleniowe relacje z innymi osobami. Wiąże się ona z dwoma rodzajami rozwoju (Villar, 2012; Villar, Serrat, 2014). Po pierwsze, jest to rozwój wspólnoty, do której kierowane są działania genera-

tywne, pozostawianie dziedzictwa dla przyszłych pokoleń. Po drugie, jest to rozwój jednostki, która poprzez generatywność i działania z nią związane wzbogaca swój kapitał społeczny, zwiększa swoje kompetencje, umiejętności, rozwija zainteresowania. Generatywność jest zmienną związaną z poziomem zadowolenia z życia (Thiele i Whelan, 2008), motywuje do uczestnictwa społecznego, które jest też jednym z elementów modelu pomyślnego starzenia się (Rowe, Kahn, 1998). Badania (Villar i in., 2012) dotyczące ról pełnionych przez dziadków w rodzinie pokazują, że generatywność jest związana z takimi korzyściami dla osób starszych, jak na przykład doświadczanie miłości wnuków i poczucie bycia potrzebnym. Black i Rubinstein (2009) na podstawie badań empirycznych pokazali, że zachowania osób starszych, będące przejawem generatywności, mogą być kształtowane przez doświadczanie przez człowieka cierpienia we wcześniejszych okresach życia. Cierpienie może prowadzić do wzmocnienia więzi wspólnotowych, do wzrostu znaczenia dla jednostki relacji międzypokoleniowych i wewnątrzpokoleniowych, empatii i rozumienia potrzeb innych. Warto zauważyć, że koncepcje starości, w których podkreśla się znaczenie generatywności, nie koncentrują się na deficytach, jakich doświadczają się w tym okresie życia, czy na rozwijaniu umiejętności kompensowania tych strat. Takie podejście skoncentrowane na deficytach, a dokładniej – na ich unikaniu, jest charakterystyczne na przykład dla biomedycznej teorii Rowe i Kahna (1998). Autorzy tej koncepcji skupiają się na działaniach zwiększających prawdopodobieństwo pomyślnego starzenia się, rozumianego jako brak choroby i niepełnosprawności, aktywne zaangażowanie w życie i wysoki poziom funkcjonowania poznawczego i fizycznego. W tym podejściu przyjmuje się, że styl życia może przyczynić się do osiągnięcia „sukcesu”, jakim jest uniknięcie deficytów i związane z tym pomyślne starzenie się. Innym przykładem takiego podejścia jest model Selektywnej Optymalizacji z Kompensacją (Baltes, Baltes, 1990), który skupia się na adaptacji osób starszych, polegającej na nauczaniu się umiejętnego radzenia sobie ze stratami (ograniczeniami) okresie starości. Należy zgodzić się z F. Villarem (2012), który twierdzi, że model rozwojowy wykorzystujący pojęcie generatywności jest bardziej optymistyczny, gdyż nie stawia w centrum zainteresowania deficytów, ale podkreśla korzyści, jakie wiążą się z okresem późnej dorosłości. Co więcej, korzyści mogą być doświadczane nawet wtedy, gdy ograniczenia związane z tym okresem życia już się pojawiły.

Osoby starsze w Polsce budują swoje sieci społeczne głównie w oparciu o interakcje z członkami rodzin (Kozerska, 2015). Rodzina od wieków stanowiła, i stanowi także obecnie, środowisko edukacyjne wszystkich jej członków. Z badań Halickiej (2004) wynika, że wysoka satysfakcja z życia osób starszych współwystępuje z wysoką oceną jakości kontaktów z dziećmi. Rodzina jest przestrzenią, w której w sposób naturalny odbywa się międzypokoleniowe uczenie się. Kształtowanie własnego środowiska edukacyjnego w rodzinie jest często motywowane przez sytuacje wyznaczone przez bieg życia rodzinnego, postrze-



gane przez członków rodziny jako nagle, zaburzające codzienność, mimo że obiektywnie były do przewidzenia (Kargul, 2005). Życie we współczesnej rodzinie ma charakter edukacyjny, wiąże się między innymi z ciągłym uczeniem się ról społecznych członka rodziny (w przypadku osób starszych: roli dziadka/babci, męża/zony, opiekuna członka rodziny z problemem zdrowotnym, matki/ojca dorosłego dziecka, roli brata/siostry). Jak zauważa Kargul (2005), tych ról nie można się nauczyć przez zwykłe naśladownictwo wcześniejszych pokoleń, współczesny świat różni się bowiem bardzo od tego sprzed kilkudziesięciu lat. Interesujące są wyniki badań prowadzonych przez Mather i Carstensen (2003), pokazujące sposób, w jaki seniorzy kształtują swoje edukacyjne środowisko subiektywne. Otóż osoby starsze charakteryzuje selektywna uwaga: mają tendencję do skupiania się na docierających do nich informacjach o pozytywnym zabarwieniu, informacje o zabarwieniu negatywnym nie są przez nich przetwarzane równie intensywnie. To z kolei prowadzi do wyższej satysfakcji z życia. Jak pokazują wyniki badań prowadzone przez English i Carstensen (2014), osoby starsze celowo kształtują swoje środowiska społeczne w ten sposób, aby były dla nich jak najbardziej satysfakcjonujące i wspierające. Rezygnują na przykład z powierzchownych interakcji z wieloma osobami na rzecz kontaktów z kilkoma, dających im największe korzyści emocjonalne.

Do publikacji poruszających temat kształtowania własnego środowiska przez seniorów poprzez działania podejmowane we wspólnocie można zaliczyć te, które opisują przynależność osób starszych do Kościoła, rozumianego jako wspólnota. Praktyki religijne, oprócz celu, jakim jest rozwój duchowości człowieka, integrują zbiorowość, wpływają na wyższy poziom społecznej integracji, wsparcia społecznego, a to z kolei przyczynia się do zmniejszenia poczucia osamotnienia u osób starszych (Rote i in., 2013). Na znaczenie wsparcia społecznego otrzymywanego przez osoby starsze we wspólnotach religijnych zwraca uwagę Grotowska (2013). Osoby starsze, z którymi Grotowska prowadziła wywiady, często porównują wspólnotę religijną z rodziną tradycyjną, która dawniej gwarantowała seniorom wsparcie i opiekę w trudnych chwilach. We wspólnocie seniorzy mają swoje miejsce, swoje zadania, ich obecność jest „naturalna”. Grotowska zwraca też uwagę na to, że wspólnota religijna może być środowiskiem edukacyjnym w zakresie działań na rzecz dobra wspólnego, działań charytatywnych, wolontariatu. Ważne jest to, że działania te mają charakter nie tylko produktywny, ale i prospołeczny, obywatelski.

### **Środowisko edukacyjne ukierunkowane na duchowość**

*Wyodrębnione w ramach analizy myśli przewodnie (tematy wiodące) w tym obszarze: transcendencja, duchowość, integralność, mądrość, cierpienie, rzeczywistość pozamaterialna, religijność, wspólnota religijna, Bóg, wartości moralne, twórczość, miłość.*

Duchowość jest wielowymiarowym konstruktym teoretycznym. Jest pojęciem szerszym niż religijność. Religijność może być drogą do rozwoju duchowego, ale można też mówić o duchowości niereligijnej (Compte-Sponville, 2011). Istotą duchowości jest transcendencja rozumiana jako wykraczanie poza „ja realne” (Heszen-Niejodek, Gruszczyńska 2004). W ujęciu zaprezentowanym przez Heszen-Niejodek i Gruszczyńską (2004) transcendencja może odbywać się zarówno w obrębie osoby (np. samorealizacja), jak i poza nią. W przypadku pierwszym może chodzić na przykład: o samorealizację poprzez spełnienie potrzeb transcendentnych, o samodoskonalenie w ramach przyjętych wartości moralnych, o doznania związane z aktem twórczym lub odbiorem sztuki. W drugim przypadku mówimy o transcendencji zewnętrznej, która jest ukierunkowana na Wyzszą Istotę, Uniwersum (wszechświat) lub inną osobę, której dobro jest dla jednostki ważniejsze niż dobro własne. Ważne dla tematu podjętego w tym artykule jest spostrzeżenie wyżej wymienionych autorek, że 1. duchowość jest potencjałem, który można rozwijać, 2. w określonych warunkach (np. w sytuacjach kryzysu życiowego, utraty zdrowia) może nastąpić wyraźny przyrost duchowości. Tego typu sytuacje mogą stać się tym momentem, w którym jednostka zaczyna budować swoje środowisko edukacyjne skoncentrowane na duchowości. Działania edukacyjne ukierunkowane na ten cel są wtedy kluczem do nadania własnej egzystencji wymiaru transcendentnego (Semków, 2007).

Mówiąc o rozwoju duchowym osób starszych, niektórzy autorzy zajmujący się gerontologią lub edukacją w okresie późnej dorosłości (Fabiś, 2015; Stinson, 2013) nawiązują do opisanego przez Eriksona kryzysu egzystencjalnego charakterystycznego dla ostatniego etapu życia człowieka. Kryzys ten dotyczy antynomii *rozpacz vs. integralność* i jest związany z uświadomieniem sobie własnej skończoności. Sposób, w jaki jednostka radzi sobie z kryzysem, ma swoje konsekwencje dla jej dobrostanu. Poczucie integralności łączy się z wysoką subiektywną oceną jakości swojego życia, otwartością na inne osoby, daje poczucie spójności, ładu i harmonii (Erikson, 2002; Brzezińska, 2000). W zmaganiach z kryzysem pomiędzy integralnością i rozpaczą człowiek zyskuje mądrość. Do tych elementów teorii Eriksona w pewnym sensie podobna jest teoria gerotranscendencji Tornstama (2005, 2011). Tornstam nawiązuje do dorobku Eriksona. Teoria gerotranscendencji powstała na gruncie badań empirycznych i odkrywa pewne aspekty procesu starzenia się związane z duchowością, pokazuje, że w okresie późnej dorosłości wiele osób, w wyniku doświadczeń transcendencji, na nowo definiuje rzeczywistość, w której żyje. W wyniku rozwoju w kierunku gerotranscendencji następuje redefinicja siebie i własnych relacji z innymi, nowe rozumienie fundamentalnych pytań egzystencjalnych. Zdaniem Tornstama (2011), teoria ta wykracza poza dualizm aktywność – wycofanie, nie jest też po prostu nową odsłoną teorii wycofania. W polskiej literaturze omówienie teorii gerotranscendencji można znaleźć na przykład w pracy Malec (2012).

Na czym polega kształtowanie środowiska edukacyjnego w tym przypadku? Początek stanowi otwarcie się na rzeczywistość pozamaterialną, dopuszczenie do świadomości rzeczywistości pozaempirycznej, a to pociąga za sobą: podążanie za uznawanymi wartościami, dostrzeganie sensu w trudnych życiowych sytuacjach, zmniejszenie zainteresowania rzeczami materialnymi, odejście od akcentowania interesu własnego „ja” (Straś-Romanowska, 1999). Do rzeczywistości pozamaterialnej, duchowej należą też marzenia osób starszych, które są przedmiotem badań prowadzonych przez Piasecką (2015). Marzenia można potraktować jako edukacyjne środowisko subiektywne jednostki. Zdaniem Piaseckiej, jako przejawy życia duchowego/kulturowego są one autonarracjami, prymarnym aktem umysłu przeniesionym ze świata sztuki do życia. Autorka zwraca uwagę na edukacyjne wymiary marzeń jako autonarracji sprawczych. Spełnienie marzeń osób starszych, traktowanych jako autonarracje sprawcze, jest możliwe tylko w przypadku ich aktywności własnej.

Duchowość jest doceniana przez niektórych badaczy zajmujących się tematem pomyślnego starzenia się. Na przykład Crowther i in. (2002) opracowali model pomyślnego starzenia się, w którym jednym z elementów jest pozytywna duchowość. Autorzy rozumieją pod tym pojęciem rozwijanie osobistego związku z *sacrum* i transcendencję, przy jednoczesnym uwzględnianiu przez jednostkę zarówno dobra własnego, jak i innych osób. Również w polskiej literaturze proponuje się włączenie duchowości w model pomyślnego starzenia się (Dubas, 2000; Semków, 2001; Bugajska, 2005).

Z pojęciem duchowości wiąże się pojęcie religijności. Przy czym chodzi tu o ten typ religijności, który dotyczy wiary pogłębionej, z refleksją jako nieodłącznym jej elementem. Innym rodzajem religijności jest religijność tradycyjna, która skupia się głównie na obrzędowości (Halicki, 2010). Ludzie w wieku późnej dorosłości często charakteryzują się większym zaangażowaniem religijnym niż we wcześniejszych latach życia, zmienia się jakość postaw religijnych (Halicki, 2010). Indywidualne praktyki religijne przyczyniają się do lepszego stanu zdrowia, wyższego poziomu odczuwanej satysfakcji z życia, wspomagają radzenie sobie w trudnych życiowych sytuacjach, takich jak na przykład choroba lub śmierć bliskich (McFadden, 1995). W Polsce osoby starsze są najbardziej aktywną grupą społeczną w Kościele katolickim. Grotowska (2013) postrzega religię jako przestrzeń aktywności społecznej seniorów. Sposób kreowania środowiska edukacyjnego polegający na uczestnictwie w życiu Kościoła można więc zaliczyć zarówno do typu wspólnotowego, jak i duchowego. Można jednak wyobrazić sobie też przypadki kreowania środowiska edukacyjnego w ramach uczestnictwa w życiu Kościoła ukierunkowane wyłącznie na duchowość lub na wspólnotowość.

Religijność ma pozytywny wpływ na jakość życia, zdrowie fizyczne i psychiczne (Woźniak, 2012) między innymi dlatego, że przynależność religijna dostarcza zasobów pomagających jednostce radzić sobie w sytuacjach trudnych.

Z badań Woźniak wynika, że dla osób religijnych wiara jest źródłem nadziei na przyszłość, daje im też wyższe poczucie zrozumiałości i sensowności zdarzeń. Rote i in. (2013) zaproponowali i zweryfikowali model teoretyczny, w którym religijność w okresie późnej dorosłości jest skorelowana z wysokim poziomem integracji społecznej i społecznym wsparciem, a to z kolei ma związek z niższym poziomem odczuwanej samotności.

### **Środowisko edukacyjne ukierunkowane na dobro własne**

*Wyodrębnione w ramach analizy myśli przewodnie (tematy wiodące) w tym obszarze: aktywne starzenie się, zdrowie fizyczne i psychiczne, aktywizacja seniorów, produktywne starzenie się, realizowanie własnych zainteresowań, życie towarzyskie, niezależność, autonomia, własne dobro, własne szczęście, długowieczność, zdrowy styl życia.*

Wypowiedzi autorów zaklasyfikowanych do tej części artykułu opierają się w wielu przypadkach na koncepcji (modelu) pomyślnego starzenia się stworzonej przez Rowe i Kahna (1998). Przyjmuje się tam, że jednostka starzeje się pomyślnie, gdy spełnione są następujące warunki: 1. Brak choroby i niepełnosprawności, 2. Aktywne zaangażowanie w życie, 3. Wysoki poziom funkcjonowania fizycznego i poznawczego. Zdaniem autorów tego modelu, wszystkie trzy warunki powinny być spełnione, aby można było mówić o pomyślnym starzeniu się. Naukowcy zajmujący się edukacją osób starszych, którzy prowadzą badania w ramach tak rozumianego „paradygmatu pomyślnego starzenia się”, przyjmują założenie, że aby jednostka mogła „starzeć się pomyślnie”, powinna podjąć działania zmierzające do spełnienia obiektywnie ustalonych w modelu kryteriów. Edukacja ma w tym przypadku kluczowe znaczenie (Boulton-Lewis i in., 2006). Biomedyczny model pomyślnego starzenia się Rowe i Kahna jest popularyzowany w ramach polityki Unii Europejskiej będącej odpowiedzią na wyzwania związane ze skutkami starzenia się społeczeństwa europejskiego. W dokumentach UE, a także w artykułach naukowych na ten temat, mówi się często o związku stylu życia z jakością starzenia się i o potrzebie „aktywizacji osób starszych” (Kaczmarczyk, Trafiałek, 2007; Gil i in., 2015; Borczyk, Wnuk, 2012). Kreowanie własnego środowiska edukacyjnego w tym obszarze to na przykład tworzenie warunków do prowadzenia zdrowego, aktywnego stylu życia, nawiązywanie kontaktów z osobami posiadającymi „zdrowe nawyki” i wiedzę na temat pielęgnowania zdrowia, zapewnianie sobie dostępu do źródeł wiedzy o zdrowiu. Do tego obszaru można też zaliczyć wybieranie przez osoby starsze placówek, w których mogą realizować swoje zainteresowania, pogłębiać wiedzę. Do takich placówek mogą należeć na przykład kluby seniora, centra rekreacji osób starszych, stowarzyszenia seniorskie, organizacje społeczne i inne.

Szczegółowo ten temat omówiony jest w publikacji Szaroty (2009). W modelu Rowe i Kahna przyjmuje się, że warunkiem dobrego starzenia się jest dobry stan zdrowia. Zgodnie z tą koncepcją nie możemy powiedzieć o osobie, która ma poważne, nieusuwalne problemy zdrowotne, że się pomyślnie starzeje. Jednak osoby starsze, jak wiadomo, często doświadczają problemów zdrowotnych. Można też sobie z łatwością wyobrazić taką osobę jako kreującą własne środowisko edukacyjne ukierunkowane na dbanie o zdrowie. Ten wątek podjęty jest w kolejnej koncepcji pomyślnego starzenia: selektywnej optymalizacji z kompensacją (Baltes, Baltes, 1990). Skupia się ona na procesie adaptacji jednostki do zmian związanych ze starzeniem się i wskazuje na możliwości radzenia sobie osób starszych w tej sytuacji. W modelu proponuje się trzy składowe: 1. Selekcja, czyli dobór obszarów funkcjonowania, które są zgodne z zainteresowaniami, możliwościami i ograniczeniami jednostki i wycofywanie się z obszarów mało istotnych, 2. Optymalizacja, czyli zdolność do takiego modyfikowania środowiska, aby jednostka mogła w nim zachować aktywność, 3. Kompensacja, czyli rozwijanie mechanizmów zastępujących te, które uległy pogorszeniu. Podobny sposób myślenia, patrząc z perspektywy tematu kształtowania środowiska edukacyjnego, prezentuje Harris (2008). Badaczka wykorzystała w swoim modelu starzenia koncepcję *resilience*. Przyjęła, że w centrum zainteresowania gerontologii powinna znaleźć się jak najlepsza adaptacja jednostek w trudnych sytuacjach życiowych, dostosowana do ich możliwości, a nie obiektywnie sformułowane kryteria (takie jakie proponuje się w np. modelu biomedycznym). Należy zatem, zdaniem autorki, skupić się na rozwijaniu odporności (*resilience*) osób starszych, na ich względnie dobrym przystosowaniu się mimo doświadczanych życiowych, przeciwności, przy uwzględnieniu takich warunków, w jakich aktualnie żyją. Harris przeprowadziła badania jakościowe osób z demencją. Zauważyła, że czynnikiem ochronnym są między innymi dobre relacje z rodziną, pozytywne nastawienie do życia, przekonanie, że życie ma sens. Kształtowanie własnego środowiska edukacyjnego, biorąc pod uwagę tę perspektywę, wiązałoby się z pracą nad gromadzeniem tych zasobów. Może ono polegać na przykład na pracy nad sobą, nad własnymi relacjami z innymi. Może to być praca samodzielna, wspomagana korzystaniem z literatury, czasopism, telewizji, lub praca z udziałem innych osób, czasem profesjonalistów, pomagających w kształtowaniu środowiska edukacyjnego ukierunkowanego na taki cel.

Charakterystyczne dla dyskursu edukacyjnego podejmowanego w analizowanym obszarze jest to, że jednostka podejmująca działania edukacyjne jest postrzegana jako osoba mająca na celu przede wszystkim dobro własne, np. własne zdrowie, szczęście, umiejętności. Z tym obszarem wiąże się też tematyka dotycząca podejmowania działań edukacyjnych, których celem jest rozwijanie umiejętności potrzebnych, aby dalej żyć. Czasami, na przykład w sytuacji choroby lub doznanej niepełnosprawności, są to zupełnie nowe dla jednostki umiejętności. W niektórych pracach autorzy pokazują też, że w okresie późnej dorosłości

wiele osób odkrywa nowe możliwości i potencjał rozwojowy (Sulik, 2009). Z tym związane jest budowanie środowiska sprzyjającego rozwijaniu swoich pasji i zainteresowań, aktywności umysłowej, fizycznej, kulturalnej. Sulik (2009), opisując doświadczenia edukacyjne senierek, wyróżnia dwa obszary odkrywania własnego potencjału rozwojowego: oswojony i nieoswojony. Obszar oswojony dotyczy tych pól działalności kobiet, które realizują one od dłuższego czasu, natomiast obszar nieoswojony dotyczy podejmowania nowych zadań lub ról. Jednym z przykładów obszaru nieoswojonego jest korzystanie z nowych technologii. Kształtowanie własnego środowiska w tym zakresie wiąże się z tworzeniem warunków do rozwijania umiejętności korzystania z nowoczesnych urządzeń. Może to być inicjowanie przez seniorów spotkań lub rozmów z innymi osobami, mających charakter edukacyjny lub towarzysko-edukacyjny, ukierunkowane na oswojenie nieznanego obszaru, może to być też oglądanie programów telewizyjnych o tej tematyce, czytanie książek lub czasopism, korzystanie z oferty edukacyjnej kierowanej do osób o podobnych potrzebach edukacyjnych itp. Edukacyjne obszary nieoswojone nie zawsze wynikają z wymuszonej konieczności uczenia się powodowanej zmieniającą się rzeczywistością. Czasami wiążą się z niezrealizowanymi dotąd pragnieniami, marzeniami, których wcześniej nie można było zrealizować. Roberson i Merriam (2005), badając samokształcenie osób starszych mieszkających w środowiskach wiejskich, zauważyli, że kreowaniu warunków do samodzielnego uczenia się sprzyjają cechy środowiska, w jakim żyje jednostka, wcześniej zdobyta przez nią wiedza oraz przypadkowe zdarzenia. Zdaniem Robertson i Merriam, samokształcenie podejmowane w okresie późnej dorosłości nie jest działaniem przypadkowym, podejmowanym tylko w celu wypełnienia czasu wolnego. Wręcz przeciwnie – jest ono wywoływane przez konkretne życiowe sytuacje, będące często następstwem procesu starzenia się. Samokształcenie ma wtedy związek z podejmowaniem kroków ułatwiających dostosowanie się do zmian, jakie niesie ze sobą życie. Co ciekawe, często katalizatorem samokształcenia u osób starszych jest inna osoba (inne osoby).

W literaturze gerontologicznej wiele miejsca poświęca się opisywaniu związków pomiędzy kondycją zdrowotną a satysfakcją z życia w okresie starości (Halicka, 2004; Zielińska-Więczkowska, Kędziora-Kornatowska, 2010). Podkreśla się znaczenie profilaktyki zdrowotnej i aktywności życiowej. W trosce o jakość życia, zaleca się dbanie o własny rozwój, tworzenie warunków do permanentnej edukacji w zakresie wiedzy o zdrowiu, o świecie, podejmowanie działań mających na celu nadążanie za zmianami we współczesnym świecie, na przykład w obszarze nowoczesnych technologii. Istotną rolę w promowaniu tego modelu starzenia się odgrywają Uniwersytety Trzeciego Wieku. Wyniki badań (Zielińska-Więczkowska i Kędziora-Kornatowska, 2009) pokazują, że słuchacze UTW wysoko oceniają jakość swojego życia. Trzeba jednak zwrócić uwagę na fakt, że ten typ środowiska edukacyjnego odnosi się do osób względnie uprzywilejowanych. Są to osoby lepiej wykształcone, o wyższych dochodach, lepszej

kondycji zdrowotnej w porównaniu do reszty populacji (*Zoom na UTW*, 2012), a te zmienne także współwystępują z wysokim poziomem subiektywnej jakości życia.

Do artykułów naukowych dotyczących kreowania własnego środowiska edukacyjnego ukierunkowanego na dobro własne zaliczyłabym też niektóre z tych, dotyczących międzypokoleniowego uczenia się. Można tu wykorzystać jako podstawę teoretyczną wymienianą już w tym tekście koncepcję Mead (1978). Obszarem międzypokoleniowego uczenia się jest często korzystanie z nowych technologii. W przypadku osób starszych ważne jest dostrzeżenie możliwości prefiguratywnego uczenia się i podjęcie wysiłku stworzenia dla niego warunków (związanego z kreowaniem środowiska uczenia się międzypokoleniowego). Ramy teoretyczne dla uczenia się międzypokoleniowego może też stanowić koncepcja pokolenia Mannheim'a. W jej optyce każde pokolenie charakteryzuje się wspólnotą doświadczeń historycznych, przeżyć związanych z momentami dziejowymi, w których przyszło mu żyć. Wspólne przeżycia w obrębie jednego pokolenia, doświadczanie obecności tych samych autorytetów, postaci historycznych, prowadzonych dyskusji społecznych, tworzą uwarunkowania, a często są też przyczyną wytwarzania wiedzy, do której nie mają dostępu inne pokolenia, bo nie jest możliwe odtworzenie tych samych warunków w innym momencie dziejowym. Międzypokoleniowe uczenie się różni się więc istotnie od uczenia się w obrębie jednego pokolenia. Bohnsack i Schaffer (2004) umiejscawiają proces międzypokoleniowego uczenia się w sytuacji spotkania uczestników pokoleniowo zróżnicowanych przestrzeni doświadczenia. Spotkanie przedstawicieli różnych pokoleń odbywa się za pośrednictwem wspólnego elementu trzeciego, jakim są w badaniach tych autorów technologie medialne. Kształcenie międzypokoleniowe ma miejsce w sytuacji, gdy uczestnicy uświadamiają sobie i artykułują dostrzeżone różnice pomiędzy pokoleniami (na przykład gdy osoby starsze uświadamiają sobie, że dysponują zupełnie innym sposobem myślenia o praktyce i technice medialnej niż młodzież).

## Zakończenie

W literaturze gerontologicznej badacze obserwują rozbieżności pomiędzy subiektywną oceną jakości własnego starzenia się dokonaną przez seniorów a obiektywną oceną dokonaną przez autorów publikacji naukowych (zwykle formułowaną na bazie wskaźników pochodzących z modelu Rowe i Kahna). Zauważono prawidłowość, że subiektywne oceny seniorów są wyższe niż obiektywne oceny naukowców (Strawbridge i in., 2002; Cernin i in., 2011; Jeste i in., 2010). To oznacza, że albo seniorzy nie definiują pomyślnego starzenia się tak jak naukowcy wspierający się modelem biomedycznym, albo że oprócz podejścia biomedycznego są jeszcze inne modele, na których seniorzy się intuicyjnie opierają, a których badacze nie uwzględniają. Przeprowadzone analizy pokazują,

że ta druga opcja jest bardzo prawdopodobna, w dyskursach edukacyjnych też przecież funkcjonują różne sposoby interpretowania pomyślnego starzenia się.

Przeprowadzone analizy pokazują, że kreowanie własnego środowiska edukacyjnego przez seniorów jest w literaturze ujmowane z różnych perspektyw (przynajmniej trzech). Każdy z tych sposobów patrzenia na organizowanie warunków do uczenia jest związany z innymi założeniami dotyczącymi odpowiedzi na pytania: jak poprawić jakość życia?, jak osiągnąć harmonię z sobą i światem zewnętrznym?, jak radzić sobie z chaosem będącym cechą charakterystyczną współczesnego świata?, co to znaczy starzeć się pomyślnie? Jedni rozwiązanie tych problemów znajdują we wspólnocie. Ich zdaniem, troska o innych, solidarność z innymi, poświęcenie się dla innych, przekazanie im swojej życiowej filozofii jest źródłem satysfakcji z życia. W tym ujęciu aktywność edukacyjna wiąże się z działaniami na rzecz wspólnoty. Inni źródło harmonii widzą w życiu duchowym i zalecają otwarcie się na rzeczywistość pozamaterialną. Jeszcze inni uważają, że szczęśliwym w okresie starości można być wtedy, kiedy jest się zdrowym, niezależnym, i zalecają prowadzenie zdrowego, aktywnego stylu życia.

## Bibliografia

- Baltes, P.B., Baltes, M.M. (1990). Psychological perspectives on successful ageing: the model of selective optimization with compensation. W: P.B. Baltes, M.M. Baltes (red.), *Successful Ageing. Perspectives from the Behavioral Sciences* (s. 1–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Black, H.K., Rubinstein, R.L. (2009). The effect of suffering on generativity: accounts of elderly African American men. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 64 (2), 296–303.
- Bohnsack, R., Schäffer, B. (2004). Koniunktywne doświadczenia i media – ku dokumentarnej rekonstrukcji kategorii pokolenia. W: S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. (s. 131–151). Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa TWP.
- Boulton-Lewis, G.M., Buys, L., Lovie-Kitchin, J. (2006). Learning and active aging. *Educational gerontology*, 32 (4), 271–282. <http://dx.doi.org/10.1080/03601270500494030>.
- Borczyk, W., Wnuk, W. (2012). Edukacja w starości i do starości. W: B. Szatur-Jaworska (red.), *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje*. Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa. Pozyskano z: <http://brpo.gov.pl/sites/default/files/13541772380.pdf>.
- Borowski, A. (2014). Wspólnota jako Kategoria Socjologiczna – na przykładzie Studium Wspólnoty Religijnej. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, (11), 1–168.



- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bugajska, B. (2005). *Tożsamość człowieka w starości. Studium socjopedagogiczne*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Bugajska, B. (2015). Dziewiąta faza cyklu życia – propozycja poszerzenia teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona. *Biblioteka Gerontologii Społecznej*, 1 (9), 19–36.
- Cernin, P.A., Lysak, C., Lichtenberg, P.A. (2011). A comparison of self-rated and objectively measured successful aging constructs in an urban sample of African American older adults. *Clinical Gerontologist*, 34, 89–102. <http://dx.doi.org/10.1080/07317115.2011.539525>.
- Comte-Sponville, A. (2011). *Duchowość ateistyczna. Wprowadzenie do duchowości bez Boga*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Crowther, M.R., Parker, M.W., Achenbaum, W.A., Larimore, W.L., Koenig, H.G. (2002). Rowe and Kahn's model of successful aging revisited: positive spirituality – the forgotten factor. *The Gerontologist*, 42 (5), 613–620.
- Dubas, E. (2000). Świat wewnętrzny jako przestrzeń życia człowieka. W: M. Dzięgielewska (red.), *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych* (s. 117–128). Łódź.
- English, T., Carstensen, L.L. (2014). Selective narrowing of social networks across adulthood is associated with improved emotional experience in daily life. *International journal of behavioral development*, 38 (2), 195–202. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025413515404>.
- Erikson, E.H. (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.
- Erikson, E.H., Erikson, J.M., Kivnick, H.Q. (1986). *Vital Involvement in Old Age*. New York: Norton.
- Fabiś, A. (2015). Rozwój duchowy jako atrybut dojrzałości w starości. *Biblioteka Gerontologii Społecznej*, 1 (9), 11–18.
- Gil, A., Nowacka, U., Siguencia, L.O. (2012). Analysis of selected areas of educational activity of senior citizens. *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 487–493. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2012vol1.75>.
- Grotowska, S. (2013). Relacje międzypokoleniowe i role społeczne w starszym wieku. Perspektywa seniorów zaangażowanych w organizacjach katolickich. W: A. Kotlarska-Michalska (red.), *Człowiek stary w rodzinie i społeczeństwie* (s. 17–40). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Halicka, M. (2004). *Satysfakcja życiowa ludzi starych*. Białystok: Wydawnictwo Akademii Medycznej.
- Halicki, J. (2010). *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*. Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- Harris, P.B. (2008). Another wrinkle in the debate about successful aging: The undervalued concept of resilience and the lived experience of dementia. *The*

- International Journal of Aging and Human Development*, 67 (1), 43–61. <http://dx.doi.org/10.2190/AG.67.1.c>.
- Heszen-Niejodek, I., Gruszczyńska, E. (2004). Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar. *Przegląd Psychologiczny*, 47 (1), 15–31.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: DSWE.
- Jankowski, D. (2006). Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki. *Rocznik Andragogiczny*, 13.
- Jankowski, D. (2012). *Edukacja i autoedukacja: współzależność, konteksty, twórczy rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jarvis, P. (2012). Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3, 127–136.
- Jeste, D.V., Depp, C.A., Vahia, I.V. (2010). Successful cognitive and emotional aging. *World Psychiatry*, 9, 78–84. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2051-5545.2010.tb00277.x>.
- Kaczmarczyk, M., Trafiałek, E. (2007). Aktywizacja osób w starszym wieku jako szansa na pomyślne starzenie się. *Gerontologia Polska*, 15 (4), 116–118.
- Kałużny, R. (2014). Międzypokoleniowe uczenie się w refleksyjnym dialogu dziadków i wnuków. W: M. Muszyński (red.), *Międzypokoleniowe uczenie się* (s. 47–56). Łódź: Wyd. UŁ.
- Kargul, J. (2005). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*. Wrocław: DSWE.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozerska, A. (2012). Metodologiczne koncepcje badań nad środowiskiem edukacyjnym. W: A. Gofron, A. Kozerska (red.), *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne* (s. 169–182). Kraków: Impuls.
- Kozerska, A. (2013). Obiektywne środowisko edukacyjne seniorów w Polsce. *Edukacja Dorosłych*, 2, 47–57.
- Kozerska, A. (2015). Social Network Types Among Polish Senior Citizens and Perception of the Quality of Their Lives. *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 67–79. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2015vol4.340>.
- Malec, M. (2012). Gerotranscendencja – teoria pozytywnego starzenia się. Założenia i znaczenie. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 13, 45–60.
- Mannheim, K. (1992–1993). *Problem pokoleń*. A. Mizińska-Kleczkowska (tłum.). *Colloquia Communia*, 1–12, 136–169.
- Mather, M., Carstensen, L.L. (2003). Aging and attentional biases for emotional faces. *Psychological Science*, 14 (5), 409–415. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.01455>.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN.

- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46 (3), 158–172. <http://dx.doi.org/10.1177/074171369604600303>.
- McFadden, S.H. (1995). Religion and Well-Being in Aging Persons in an Aging Society. *Journal of Social Sciences*, 51 (2), 161–175. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1995.tb01329.x>.
- Palemba, N. (2014). Podmiot w poszukiwaniu harmonii z sobą i światem – stosunki społeczne w czasach chaosu. *Wrocławskie Studia Politologiczne*, 16, 94–108.
- Piasecka, M. (2015). (In-)Visible Living Space as the Educational Space Dreams-Self-Narration in Biographies of Elderly People. *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 148–164. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2015vol4.499>.
- Roberson, D.N., Merriam, A.B. (2005). The self-directed learning process of older, rural adults. *Adult Education Quarterly*, 55 (4), 269–287. <http://dx.doi.org/10.1177/0741713605277372>.
- Rote, S., Hill, T.D., Ellison, C.G. (2013). Religious attendance and loneliness in later life. *The Gerontologist*, 53 (1), 39–50. <http://dx.doi.org/10.1093/geront/gns063>.
- Rowe, J.W., Kahn, R.L. (1998). *Successful aging*. New York: Pantheon Books.
- Seligman, M.E.P. (1993). *Optymizmu można się nauczyć: jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*. Poznań: Media Rodzina.
- Semków, J. (2001). Wielość wymiarów przestrzeni życiowej ludzi w III wieku. W: M. Dzięgielewska (red.), *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych* (s. 27–32). Łódź.
- Semków, J. (2007). Andragogiczne uniwersalia – mit czy rzeczywistość? W: E. Dubas (red.), *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii* (s. 35–40). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Sroczyński, W. (2007). „Środowisko niewidzialne” w andragogice. Środowisko z punktu widzenia andragogiki humanistycznej. W: B. Juraś-Krawczyk (red.), *Wybrane obszary badawcze andragogiki* (s. 23–45). Łódź: Wydawnictwo WSHE.
- Straś-Romanowska, M. (2001). Późna dorosłość. Wiek starzenia się. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, (t. 2, s. 263–292). Warszawa: PWN.
- Strawbridge, W.J., Wallhagen, M.I., Cohen, R.D. (2002). Successful aging and well-being: Self-rated compared with Rowe i Kahn. *The Gerontologist*, 42, 727–733. <http://dx.doi.org/10.1093/geront/42.6.727>.
- Stinson, A.M. (2013). *Spiritual Life Review with Older Adults: Finding Meaning in Late Life Development*. University of South Florida.
- Szarota, Z. (2009). Seniorzy w przestrzeni kulturalno-edukacyjnej społeczeństwa wiedzy. *Chowanna*, 2 (33), 77–96.

- Sulik, M. (2009). Jesień życia kobiety – aspekty edukacyjne. *Chowanna* 2 (33), 143–154.
- Taylor, E.W., Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4 (1), 33–47. <http://dx.doi.org/10.3384/rela.2000-7426.201341>.
- Thiele, D.M., Whelan, T.A. (2008). The relationship between grandparent satisfaction, meaning, and generativity. *International Journal of Aging and Human Development*, 66 (1), 21–48. <http://dx.doi.org/10.2190/AG.66.1.b>.
- Tornstam, L. (2005). *Gerotranscendence. A developed theory of positive aging*, New York.
- Tornstam, L. (2011). Maturing into gerotranscendence. *The journal of Transpersonal Psychology*. 43 (2), 166–180.
- Trafiałek, E. (2009). Narodowa strategia spójności a profilaktyka wykluczenia społecznego ludzi starych. *Chowanna*, 2 (33), 187–202.
- Woźniak, B. (2012). Zaangażowanie religijne a stan zdrowia osób w wieku podeszłym: mechanizmy zależności, wybrane wyniki badań. *Przegląd Socjologiczny*, 2, 207–242.
- Villar, F. (2012). Successful ageing and development: The contribution of generativity in older age. *Aging & Society*, 32, 1087–1105. <http://dx.doi.org/10.1017/S0144686X11000973>.
- Villar, F., Serrat, R. (2014). A Field in Search of Concepts: The Relevance of Generativity to Understanding Intergenerational Relationships. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12 (4), 381–397. <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2014.960352>.
- Villar, F., Celdrán, M., Triadó, C. (2012). Grandmothers offering regular auxiliary care for their grandchildren: An expression of generativity in later life? *Journal of Women & Aging*, 24 (4), 292–312. <http://dx.doi.org/10.1080/08952841.2012.708576>.
- Zielińska-Więczkowska, H., Kędziora-Kornatowska, K., Kornatowski, T. (2008). Starość jako wyzwanie. *Gerontologia Polska*, 16 (3), 131–136.
- Zielińska-Więczkowska, H., Kędziora-Kornatowska, K. (2009). Jakość starzenia się i starości w subiektywnej ocenie słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku. *Gerontologia Polska*, 17 (3), 1–6.
- Zielińska-Więczkowska, H., Kędziora-Kornatowska, K. (2010). Determinanty satysfakcji życiowej w późnej dorosłości – w świetle rodzimych doniesień badawczych. *Psychogeriatrya Polska*, 7 (1), 11–16.
- Znaniecki, F. (1988). *Wstęp do socjologii*, Warszawa: PWN.
- Zoom na UTW. *Raport z badania*. (2012). Pozyskany z: [http://zoomnautw.pl/wp-content/uploads/2012/05/Zoom\\_na\\_UTW\\_RAPORT\\_calosciowy\\_www.pdf](http://zoomnautw.pl/wp-content/uploads/2012/05/Zoom_na_UTW_RAPORT_calosciowy_www.pdf).

## **Shaping one's own educational environment in the period of late adulthood**

### **Summary**

The aim of the paper is to distinguish and analyse, presented in gerontological literature, types (variants) of shaping one's own educational environment by seniors. The subject of interest are results of research and theoretical analysis in which the authors described the ways of shaping educational environment used by elderly people that would lead to a harmony between oneself and the outside world. Forty articles have been analysed. There have been three types of own shaping educational environment in the period of late adulthood distinguished: 1. A type oriented at community, 2. A type oriented at spirituality, 3. A type oriented at one's own well-being. The above types correspond to the three different ways of understanding the notion of *successful ageing*.

**Keywords:** successful ageing, older people's education, older people's quality of life.