

**AGEISM, LIFELONG LEARNING AND SELF-REALIZATION:
A CRITICAL COMMENTARY**

**AGEIZM, UCZENIE SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE A SAMOREALIZACJA:
KRYTYCZNY ZARYS PROBLEMATYKI**

Kateryna Novikova

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej w Józefowie

kate_novi@hotmail.com

ABSTRACTS

In the article several examples of public discourses were analysed. Discourses on lifelong learning and later life learning included elements of ageism. Positive principles of lifelong learning were compared with the available observations concerning the role of the elderly people in the family and social life in Poland that usually come down to – awaited by larger family – working and material support. Another dimension represented public discourse on longer period of professional activity, learning for longer life with no reference to self-realization, personal development of the elderly or their talents and new skills discovered while taking active part in the learning processes in later life.

W artykule przeanalizowano przykłady dyskursu publicznego, dotyczącego uczenia się przez całe życie lub uczenia się w późniejszym wieku, zawierającego elementy dyskryminacji ze względu na wiek, określanej jako ageizm. Pozytywne założenia kształcenia ustawicznego do końca życia zostały skonfrontowane z dostępnymi obserwacjami na temat roli seniorów w życiu rodzinnym i towarzyskim w Polsce, sprowadzającej się głównie do wsparcia czynnego lub materialnego, jak i z dyskursem, dotyczącym dłuższej aktywności zawodowej i uczenia się „dla” długiego życia bez wzmianek na temat samorealizacji, rozwoju osobistego seniorów czy odkrycia talentów i nowych umiejętności w trakcie uczenia się w późniejszym wieku.

KEYWORDS:

later Life Learning, Active Ageing, Education Crisis, Constant Education, Self-sustainability, Knowledge Society

uczenie się w późniejszym wieku, aktywne starzenie się, kryzys edukacji, kształcenie ustawiczne, samowystarczalność, społeczeństwo wiedzy

Od kilku lat w dyskursach medialnych i publicznych akcentuje się tezę o utracie kontroli nad umysłami przez instytucje akademickie, a w szczególności przez uniwersytety, czy też władzy nad produkcją i rozpowszechnianiem wiedzy na rzecz rozmaitych nowych rozwiązań technologicznych i komunikacyjnych. Z punktu widzenia klasycznych instytucji edukacyjnych, tak zwanych instytucji *offline*, pewnym rozwiązaniem kryzysu jest poszukiwanie nowych odbiorców produktu. Od pewnego czasu takie poszukiwania są prowadzone nie tylko wśród osób młodych, lecz również wśród tych, którzy w konwencjonalnym rozumieniu końca XX wieku tych usług nie potrzebują ze względu na zaawansowany wiek i doświadczenie życiowe. Osoby starsze, seniorzy, mogą jednak potrzebować pewnego ukierunkowania w procesie adaptacji do szybko zmieniającego się współczesnego społeczeństwa (por. Morgan, Kunkel, 2011).

Spółeczeństwo informacyjne, czasami aspirujące też do nazwy społeczeństwo wiedzy, potrzebuje zorientowanych, szybko adaptujących się, stale uczących się, stale kształcących się jednostek społecznych (por. Zacher, 2007, s. 223). Przed tymi wymogami stają, z mniejszym lub większym zaangażowaniem, również seniorzy. Jak ze smutkiem stwierdziła jedna z badaczek stylów życia seniorów „we współczesnej kulturze konsumpcyjnej nie ma miejsca na starość. Wszyscy bez względu na wiek, powinni być młodzi” (Oliwińska, 2012, s. 247). Natomiast warto podkreślać i rozwijać możliwości użytkowania nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych przez ludzi starszych, dzięki czemu, jak podkreślają Dora Marinova i Peter Dell, mogą oni zyskać wyjątkową możliwość złagodzenia pewnych praktycznych konsekwencji starzenia się, stawienia czoła osobistym wyzwaniom prawie przeżywając „wieczną młodość” (*agelessness*) oraz znalezienia w dyskusji i wymianie poglądów potrzebną informację i wsparcie (Dell, Marinova, 2008, ss. 221–222).

Dane opracowanie stanowi mały przyczynek do krytycznej analizy postrzegania seniorów i ich miejsca w społeczeństwie pragnącym wiedzy, pragmatycznie ją wykorzystującym i stale zmuszającym do uczenia się, do końca życia w paradygmacie tak zwanego *later life learning*. Wiedza

jako wartość bezdyskusyjna, narastająca w człowieku wraz z wiekiem i doświadczeniem, jest we współczesnym dyskursie, dotyczącym rozwoju cywilizacyjnego oraz społeczeństwa wiedzy, również ściśle związana z wiekiem. Jednak jest to związek dosyć skomplikowany ze względu na wyzwania późnej nowoczesności w postaci szybkiego rozwoju technologii i nauki, i opóźnieniem jednostek społecznych w zakresie opanowania nowej wiedzy i umiejętności. Na potrzeby analizy sytuacji seniorów została przywołana kategoria ageizmu.

Ageizm, czasami określany jako dyskryminacja wiekowa, jest zjawiskiem złożonym, od dawna znajdującym się na stronach poświęconych badaniom społecznym. Jako pierwszy, w 1969 roku, wprowadził to pojęcie Robert Butler na oznaczenie systematycznego procesu stereotypizacji i dyskryminacji ludzi z powodu ich starszego wieku (Stypińska, 2010, s. 164). Koniec XX wieku sprzyjał pojawieniu się innego rozumienia ateizmu, jako pozytywnej dyskryminacji ludzi starszych (Palmore, 1999; Palmore, Branch, Harris, 2005; Powell, 2006).

Starzenie się jest nieuniknione. Podobnie nieuniknione są różne formy stereotypowego postrzegania starzenia się, specyficznej interpretacji wpływu tego procesu na życie społeczne, szczególnie w zakresie zatrudnienia (por. Thel, 2011, s. 75; Stypińska, 2010, s. 166–170). Przy tym ważne, że zarówno ageizm, jak i dyskursy próbujące mu przeciwdziałać, wykorzystują fakt starzenia się w sposób, któremu jego główni uczestnicy nie mogą przeciwdziałać (por. Coupland i Coupland, 2013). Ageizmem nazywane są „postawy i przekonania oparte na stereotypach i uprzedzeniach, w tym przypadku odwołujących się do biologicznego zróżnicowania ludzi, związanego z procesem starzenia się, które dotyczy kompetencji i potrzeb osób w zależności od ich wieku” (Oliwińska, 2012, s. 247). Ze względu na postępujące starzenie się społeczeństw krajów rozwiniętych, takie postawy stają się poważnym problemem, od rozwiązania którego będzie zależał nie tylko komfort życia osób w wieku starszym, ale i ogólnie atmosfera w społeczeństwie, rozwój gospodarczy i cywilizacyjny danego społeczeństwa (Dell, Marinova, 2008). Pojęcie to zatem staje się coraz bardziej rozpowszechnione zarówno w dyskursie codziennym czy publicznym, akademickim i profesjonalnym.

Określenie jednak pewnych struktur, praktyk czy polityki jako dyskryminujących, nie opiera się na przejrzystych, zrozumiałych dla wszystkich, konsekwentnych zasadach czy moralnych założeniach. Ludzie starsi wyróżniają się tak szeroką gamą okoliczności życiowych, potrzeb i możliwości w określonym kontekście społecznym, nie mówiąc już o różnicach

w ramach samego okresu starszego wieku, że apelowanie tylko do ageizmu czy dyskryminacji wiekowej, jako jedynej słusznej oceny moralnej, wydaje się całkowicie niestosowne. Warto poznać mnogość zakresów, procesów i pól, na których uprzedzenia i niekorzystne traktowanie zagraża samoocenie i jakości życia wielu osób starszych. Zatem wypromowanie świadomości tych zagrożeń, zagrożeń ageizmu, prowadzi do pojawienia się potężnych możliwości zmian społecznych nie tylko poprzez mechanizmy polityczne, ale również społeczne i kulturowe (Coupland i Coupland, 2013: 177).

Aktualnymi w tym zakresie wydają się zatem zjawiska *lifelong learning* oraz *later life learning*, kształcenie ustawiczne czy też uczenie się przez całe życie do samego końca oraz uczenie się w późniejszym wieku. Stwierdzić to można w kontekście wartości tych procesów zarówno dla poszczególnych osób w wieku starszym, jak i społeczeństwa jako integralnej całości.

Jednak przy bliższym przyjrzeniu się temu zjawisku okazuje się, że kształcenie ustawiczne, uczenie się przez całe życie czy uczenie się w późniejszym wieku również zawiera pewne – i to dość widoczne – elementy ageizmu. Elementy te z biegiem czasu są wręcz rozwijane i rozpowszechniane, a nie zwalczane czy eliminowane poprzez realizację założeń polityki kształcenia ustawicznego czy uczenia się w późniejszym wieku. Wydaje się również, że proces ten działa bardzo podobnie do strategii i publicznej polityki promocji zdrowia wśród osób wszystkich kategorii wiekowych. W przypadku ludzi starszych ten potężny wymiar współczesnej polityki prozdrowotnej przejawia się jako „aktywne i zdrowe starzenie się”. To hasło w europejskich dyskursach publicznych i medialnych często jest używane obok takich haseł, jak działania: antydyskryminacyjne, aktywne włączanie, polityka inkluzywna, równość płci czy harmonijne łączenie życia rodzinnego i zawodowego.

Inaczej mówiąc, warto zwrócić uwagę nie tylko na to, dlaczego i jak dużo dobrego może przynieść uczenie się przez całe życie na tle aktywnego starzenia. Warto też zastanowić się, w jaki sposób pojęcie ciągłego uczenia się, szczególnie w późniejszym wieku, jest używane jako odpowiedź na pewne wyzwania charakteru cywilizacyjnego i moralnego we współczesnym społeczeństwie. Taki akcent na uczeniu się przez całe życie wydaje się mocno związany z próbą przedłużenia okresu młodości oraz dojrzałości do – czy też zamiast – okresu starości. Taka strategia dyskursywna jest oparta na nadziei na powszechniejszą zmianę uprzedzonego podejścia do ludzi starszych zarówno ze strony przedstawicieli młodszego pokolenia, najbardziej widocznego w kulturze popularnej

i konsumpcyjnej, w dyskursach starych i nowych mediów oraz większości dyskursów publicznych, jak i ze strony samych seniorów.

Uczenie się przez całe życie lub też uczenie się w późniejszym wieku może być w różnych okresach i regionach świata wpływową częścią dyskursu ageizmu lub pewnych jego strategii dyskursywnych, w szczególności dotyczących wieku emerytalnego z jednej strony, a zatrudnienia i bezrobocia młodych z drugiej. Inaczej mówiąc, ageizm zmienia przejaw zewnętrzny, zachowując w dużym stopniu swoją rolę dyskryminacyjną. Jeżeli pewne zjawisko nazwiemy inaczej, spróbujemy wywołać jego pozytywną ocenę, czy to zjawisko – w tym przypadku starzenie się – będzie się kojarzyło i będzie oceniane inaczej? Inaczej mówiąc czy walcząc z czymś (w przypadku uczenia się przez całe życie lub też w późniejszym wieku – może to być wyższy stopień bezrobocia wśród osób starszych, ale przez emeryturą), nie powielamy w świadomości masowej pewnych stereotypów działających na rzecz ageizmu i negatywnej dyskryminacji ludzi starszych? Z innej strony, jeżeli wprowadzamy innowacyjne rozwiązania w uczeniu się i rozwoju własnej osobowości, może również się okazać, że pomijamy ważność całego życiowego doświadczenia i mądrości starości, które przez wieki było doceniane praktycznie we wszystkich społeczeństwach od pierwotnego poczynając (por. Ćmiel, 2012). Możliwe, że walcząc z wykluczeniem w sposób zgodny z założeniami współczesnego społeczeństwa informacji i wiedzy, jeszcze bardziej go pogłębiamo, bo oceniamy go w sposób „młodocentryczny”.

Rozważamy też odpowiedni, bo nowoczesny sposób przygotowania się do starości, który w Polsce sięga XVI-XVII wieku, kiedy to J.A. Komeński propagował szkołę „od kolebki do grobu”, z akcentem na „stałym doskonaleniu natury ludzkiej” (patrz Oliwińska, 2012, s. 468; por. Dziurzyński, 2013). Uczenie się przez całe życie oraz w późniejszym wieku stało się częścią pewnej strategii pozytywnego starzenia się, która poprzez zmiany tak w polityce społecznej, jak i w kulturze popularnej i dyskursie publicznym powoli wpisuje się w trwałe społeczne oczekiwania, dotyczące etapu starości, której początek określamy już niezależnie od kryterium demograficznego, przenosząc akcent na kryterium psychiczne (subiektywne postrzeganie) oraz społeczne (wyobrażenia grupowe) (por. Ćmiel, 2009). Monika Wilińska (2012) w analizie Uniwersytetów Trzeciego Wieku opisała polskie oczekiwania wobec starzenia się. Przedstawiła przedsięwzięcia, jakich podejmują się seniorzy w celu osiągnięcia akceptacji społecznej. Najważniejsze okazały się trzy czynności: pełne poświęcenie się jako dziadkowie, pełne poświęcenie się pracy – niekoniecznie tej, którą

wykonywało się przez całe życie, może to być również praca na rzecz wspólnoty – oraz rozrzutność nad rzecz rodziny (por. Wilińska, 2012, s. 290; również Wilińska, 2010). Starszy człowiek zatem czuje akceptację tylko wtedy, gdy na nią w jakiś sposób, czynnie czy finansowo, zasłuży. Szlaki społecznego uznania przetarte, aktywne starzenie się jest potrzebne tylko społeczeństwu, nawet jeżeli jest to najbliższa rodzina.

Starzenie się zatem może być przedstawiane optymistycznie, natomiast negatywne elementy mogą być pomijane lub eliminowane z mainstreamowego przekazu medialnego, publicznego oraz naukowego. Starzenie się jako naturalne i nieuniknione jest często nieodwołalnie wpisane w strukturę społeczeństwa. Dyskryminacja wiekowa pojawia się w momencie zakładania pewnych cech negatywnych związanych ze starzeniem się, na dodatek właściwych wszystkim osobom starszym jako grupie homogenicznej. Walkę ze stereotypami na temat osób starszych dopiero w 1983 roku zaczęła ONZ, wprowadzając w życie swój plan – *Vienna International Plan of Action on Aging* (Wiedeń... 1983). Natomiast od 2002 roku działa plan ONZ dotyczący przeciwdziałania starzeniu się (*Madrid International Plan of Action on Ageing*).

Nieprzyjemne oblicza starości, na przykład nieustająco paternalistycznie podkreślana potrzeba opieki nad osobami w podeszłym wieku, nie tyle uwrażliwia na problemy osób starszych i dlatego słabszych, ile niestety kreuje uprzedzenia oraz osłabia poczucie własnej wartości i godności u tych osób. Te przekonania strukturyzują nie tylko konkretne pozycje i role społeczne w społeczeństwie, a mianowicie domniemaną zależność, bezsilność i potrzebę ciągłego wsparcia i codziennej pomocy, ale też kształtują oczekiwania ludzi starszych względem samych siebie oraz podobnych sobie. Pozbawiają się starsze osoby w ten sposób potencjału dalszego własnego rozwoju oraz równych szans na samorealizację. Rozwiązaniem tych zmartwień po każdej stronie ma być aktywne starzenie się i uczenie się w późniejszym wieku oraz przez całe życie.

Jednak akcentując bezwzględnie pozytywne strony naturalnie oczekiwanego „aktywnego starzenia się”, jednym stwierdzeniem całkowicie wykluczamy osoby schorowane, które nie są w stanie sprostać wymogom ciągłego rozwoju, uczenia się lub samorealizacji nie tylko ze względu na wiek, ale na przykład ze względu na geny, wypadek, złe warunki życia czy pracy. Natomiast aktywne, pozytywne, pomyślne starzenie się, którego nieodłączną częścią pozostaje kształcenie ustawiczne oraz w późniejszym wieku, staje się jeżeli nie normą, to ideałem do naśladowania absolutnie dla wszystkich. Kto nie odpowiada ideałowi, nie jest w stanie, nie chce, nie

ma motywacji, może zostać wykluczony, poddany dyskryminacji, będzie się wstydził lub nawet nienawidził siebie. O podobnym problemie, lecz w nawiązaniu do sytuacji na Malcie, pisze Marvin Formosa w rozdziale pod tytułem „Pozytywne starzenie się w epoce neoliberalizmu: Stare wino w nowych butelkach”, zaznaczając sposoby, dzięki jakim pozytywne starzenie się staje się drogą do „starzenia się aktywnego, pomyślnego i produktywnego”. Również staje się pewnym lekiem na ekskluzję społeczną oraz sposobem na walkę z „marginalizacją”, która często zaczyna się od przejścia na emeryturę postrzeganego jako kłęska moralna czy osobista. (Formosa, 2013). Formosa podkreśla, że wynika to z przenikania neoliberalizmu do polityki społecznej, co skutkuje podkreśleniem i zachęcaniem jednostek do tego, aby „zajęli się sobą”, stali się „przedsiębiorcami samych siebie” zachowując się zgodnie z logiką rynku i maksymalizując korzyści (również Formosa, 2012).

Uczenie się, poznawanie, odkrycie nowego, ciekawego świata otwierają nieznaną perspektywę i w ten sposób inspirują, wzmacniają osoby uczące się, studiujące, rozwijające się, wzmacniają ich pozycję, zapewniają potrzebę twórczości czy też włączają do odpowiedniej wspólnoty. Gorzej jest, kiedy środek, jakim może stać się kształcenie ustawiczne lub uczenie się w późniejszym wieku, staje się społecznie usankcjonowanym i kulturowo wartościowanym celem o silnym nacisku dla wszystkich bez wyjątku. Wtedy brak sukcesu w osiągnięciu wspomnianego celu będzie wynikał – w ocenie takiego „nieudacznika” – z jego własnych mankamentów i słabości, z własnej winy, po prostu z godnego potępienia braku starań. Takie czarno-białe sytuacje dotyczą nie tylko seniorów, którzy powinni czuć się młodzi, czy dzieci, które powinny rozwijać w sobie geniuszy. Podobnie jest ze współczesną presją rozwoju osobistego i naciskiem na sukces w każdej sferze, dotyczącymi ludzi aktywnych zawodowo, młodych i w średnim wieku. Niezrównoważona pogoń za doskonałością i samowystarczalnością doścignie niedługo każdego członka społeczeństwa późnej nowoczesności, nie wyłączając rzeczy niematerialnych i przyrody.

Zaznaczone elementy dyskursu pojawiają się w europejskiej polityce społecznej. W 2006 roku Komisja Europejska przyjęła deklarację „Kształcenie dorosłych: nigdy nie jest za późno na naukę” (*Adult Learning: It's never late to learn*), która wymieniała trzy najważniejsze wyzwania, którym miały sprostać społeczeństwa europejskie, a mianowicie: konkurencyjność ekonomiczna, zmiany demograficzne oraz ubóstwo i wykluczenie społeczne, w tym oczywiście problemy osób starszych. W tej sprawie „państwa członkowskie muszą podjąć działania na dwóch polach:

pracownicy starsi, którzy powinni i mogą przedłużyć aktywność zawodową poprzez aktywne starzenie się oraz emeryci, którzy mają okazję stworzenia ze szkoleń elementu integracyjnego w ich życiu i sami mogą stać się trenerami” (KE, 2006). Inaczej mówiąc, osoby starsze powinny pomagać sami sobie, a przy okazji innym wykluczonym.

Przyjęty w 2013 roku przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej program ramowy, dotyczący badań naukowych i innowacji Horyzont 2020, zgodnie z założeniami musi odpowiedzieć na aktualne społeczne wyzwania (*societal challenges*). Jednym z najważniejszych jest wyzwanie starzenia się europejskiego społeczeństwa. Od początku 2014 roku pojawiają się bardzo poważne tematy do badania, rozpracowania, wdrożenia itd. Na przykład, w 2014 roku Europejski Instytut Innowacji i Technologii ogłosił konkurs na organizację tak zwanych Wspólnot Wiedzy i Innowacji, m.in. w temacie innowacji dla zdrowego życia i aktywnego starzenia się.

W dokumencie „OPINIA Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie: „»Horyzont 2020«: plan działań dotyczący starzenia się (opinia z inicjatywy własnej), 23 V 2012”. położono akcent na bardzo ważny problem do przeanalizowania, a mianowicie: „jakie ogólne warunki dotyczące edukacji i prewencji trzeba spełnić, żeby umożliwić lub rozwinąć uelastycznienie wieku emerytalnego” (EKES 2012). Krytycznemu obywatelowi nasunie się pytanie, czy te przemyślenia nie doprowadzą do przedłużenia owego wieku przy odpowiednio przychylnych postawach pracowników? Wspomniany dokument jest przykładem typowego dyskursu instytucjonalnego na temat problemu starzenia się. Widzimy w nim następującą maksymę: „starzejące się społeczeństwo wymaga od każdej jednostki gotowości do uczenia się przez całe życie”. Są to zagadnienia niby oczywiste, ale czy interes społeczny nie przesłania interesów osobistych ludzi starszych? Społeczeństwo mimo całego wpływu, władzy, którą ma nad ludźmi, nie ma prawa decydować o wszystkim. W 2014 roku program Grundtvig „Uczenie się przez całe życie”, funkcjonujący od 2007 do 2013 roku, został zastąpiony przez zintegrowany program edukacji dorosłych (z naciskiem na niezawodową) i mobilności Erasmus Plus (Dobrzańska, Sitek 2009: 54, Erasmusplus.org.pl).

Przykładem projektu, który w swoich założeniach ma między innymi „zwiększenie uznawania wartości, rangi kształcenia starszych osób, a tym samym szybsze ich włączanie do aktywnego uczestnictwa jest również środkiem promowania solidarności międzypokoleniowej w społeczeństwach europejskich”, jest ForAge for later-life learning: Building on

European experience (forage.elwg.eu). Wyniki na 2015 rok głównie dotyczyły działań informacyjno-upowszechniających („strona internetowa i biuletyny; raporty, komentarze i dyskusje; coroczne konferencje dotyczące kształcenia w późniejszym wieku; dialog z politykami i osobami zajmującymi się polityką; warsztaty uwzględniające priorytetowe tematy; ogólnoeuropejski słownik istotnych stosowanych terminów; źródła informacji i doradztwa”).

Zatem zgodnie z założeniami Horyzontu 2020, powstaje pytanie: na czym powinni skupić się naukowcy, zajmujący się problemem starzenia się społeczeństwa z jednej strony, a zagadnieniami kształcenia ustawicznego oraz uczenia się w późniejszym wieku z drugiej? Najważniejszym okazuje się problem: co zrobić, żeby uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*) skutkowało długim życiem (*long life*), niewątpliwie najlepiej zdrowym, czyli było tak naprawdę uczeniem się DLA długiego życia? Jaka oferta kształcenia będzie najbardziej motywująca i aktywizująca ludzi starszych? W tym szczególnie zaangażowanych społecznie? Okazuje się więc, że nagradzane powinny być tylko pozytywne dla społeczeństwa jednostki, a nie „gapowicze” (EKES, 2012, s. 2).

Wśród różnorodnych i wielorakich pozytywnych kompetencji podkreślane są takie m.in., jak: zaangażowanie obywatelskie czy też umiejętność dalszego przekazywania wiedzy społecznej i zawodowej. Osobistych korzyści takiego uczenia się przez całe życie jest wśród tych pytań badawczych nieco mniej. Pożytki w tym kontekście można rozpatrywać w sensie tak zwanej potrzeby ekspresywnej oraz potrzeby podłożenia problemom według Howarda McClusky (teoria edukacji dla starzenia się z roku 1974), a nie na przykład potrzeb wkładu czy wpływu (Cusack, Thompson, 2013, ss. 43–44). Niestety i te kwestie są ściśle związane z funkcjonowaniem ludzi starszych w społeczeństwie, np. elastyczność poznawcza i emocjonalna, kreatywność, działania pielęgnacyjne czy korzystanie z nowych technologii, którymi jest przepelnione życie. Nowe technologie przecież na dodatek mogą wspierać „samodzielne, aktywne i partycypacyjne życie w starszym wieku” (EKES 2012, s. 9).

Polska polityka społeczna podobnie rozpatruje osoby starsze, jako już nieaktywne zawodowo, często słabe i schorowane, a zatem potrzebujące wsparcia przede wszystkim zdrowotnego i socjalnego. To wszystko stwarza klimat „paniki społecznej” związanej ze starzeniem się. Jako strategia radzenia z tym występuje trzeci wiek – nie „stary” – i jego walory podkreślane na wszelkie sposoby, w szczególności w odniesieniu do takich pojęć: jak samorozwój zgodnie z duchem czasu, aktywność, twórczość,

samorealizacja (Wilińska 2012). Można dodać, że owa panika antystarzeniowa stwarza symboliczne warunki do rozwoju dyskryminacji wiekowej we wszelkich dziedzinach. Jeżeli przypomnimy dodatkowo niejednoznaczne rozumienie uczenia się przez całe życie, zobaczymy problemy ogólnospołeczne, w tym między innymi problem wyboru – nawet konsumpcyjnego – i osobistej odpowiedzialności za podjęcie tej lub innej decyzji, problem wykluczenia i nielekkie zadanie dla inkluzywnej polityki społecznej (por. Dobrowolska, 2013). Szczególnie jest to widoczne w zakresie zróżnicowanego podejścia do seniorów, podobnego do traktowania ludzi młodych czy w wieku średnim, na przykład, po względem płci czy miejsca zamieszkania (Wilińska, 2010, Stypińska, 2009, 2010). Zatem promując pozytywne strony uczenia się przez całe życie, warto pamiętać o mechanizmach, które mogą być w tym systemie obecne, a które niestety przyczyniają się do utrwalania stereotypów wiekowych (w szczególności wieku starszego) oraz odpowiednich dyskursów publicznych i praktyk społecznych. Rozwiązując bowiem jedno wyzwanie społeczne, niewątpliwie poważne zarówno pod względem ekonomicznym, jak i społeczno-kulturowym, pogłębiaamy błędy i problemy wynikające z nieprzemysłanych decyzji, rodem z uprzedzeń i ageizmu, braku spersonalizowanego podejścia i często – mimo szczerych chęci aktywizacji – klęski uprzedmiotowienia ludzi starszych.

REFERENCES

- Anioł, J., Koronkiewicz, K. i Sokołowska, E. (2013) The Old Age in Polish and American Series. *Journal of Education Culture and Society*, Nr. 2, ss. 375–396. ISSN: 2081–1640.
- Coupland, N. and Coupland, J. (2013). Ageing, Ageism and Anti-Ageism. Moral Stance in Geriatric Medical Discourse. W: H. Ehernberger, Language and Communication in Old Age: Multidisciplinary Perspectives. Routledge. ISBN-10: 0815323565.
- Cusack, S. A. i Thompson, W.J. (2013) Leadership for Older Adults: Aging with Purpose and Passion. Routledge. ISBN-10: 0876309317.
- Ćmiel, S. (2009) Rozwój pedagogiki resocjalizacyjnej a współczesne zagrożenia wychowawcze XXI wieku. *Journal of Modern Science*, 1/6/2009, ss. 185–206. ISSN 1734-2031.
- Ćmiel, S. (2012) Innowacyjność przedsiębiorstw a poziom innowacyjności w Unii Europejskiej. *Journal of Modern Science*, 3/14/2012, ss. 557–569. ISSN 1734-2031.

- Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny (2012). Opinia EKES-u w sprawie „Horyzont 2020»: plan działań dotyczący starzenia się” przyjęta 23 maja 2012 r., Dz.U. C 229 z 31.07.2012.
- Dobrowolska, B. (2013) Narodowościowo-etyczne aspekty edukacji w polskiej szkole. Inkluzja czy ekskluzja społeczna? *Journal of Modern Science*, 1/16/2013, ss. 35–57. ISSN 1734-2031.
- Dobrzańska B. i Sitek M. (2009) *Polsko-angielski mini leksykon zagadnień Unii Europejskiej*. Józefów: WSGE. ISBN: 978-83-930102-1-9.
- Dell., P. i Marinova, D. (2008) *Acting Your Age: On-line Social Interaction and the Elderly*. W: M. Rządowska (red.) *Ku przyszłości*. Warszawa: WAIP. ISBN: 978-83-60807-93-4.
- Dziurzyński, K. (2013) Znaczenie Jana Amosa Komeńskiego w dzisiejszych czasach Jean Piaget. *Journal of Modern Science*, 1/16/2013, ss. 101–126. ISSN 1734–2031.
- Formosa, M. (2012) European Union Policy on Older Adult Learning: A Critical Commentary, *Journal of Aging & Social Policy*, 24:4, 384–399. ISSN 1545–0821.
- Formosa, M. (2013) Positive Aging in an Age of Neo-liberalism: Old Wine in New Bottles? W: M. Formosa, U. Kribernegg, R. Maierhofer (ed.) *The Ages of Life: Living and Aging in Conflict?* (ss. 21–35) Berlin: Lit Verlag. ISBN 9783837622126.
- Komisja Europejska (2006), *Kształcenie dorosłych: nigdy nie jest za późno na naukę*. Pozyskano: 17.08.2015. Źródło: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=URISERV:c11097>.
- Morgan, L. A. i Kunkel, S. R. (2011) *Aging, society and the life-course*. New York: Springer. ISBN-10: 0826119379.
- Oliwińska, I. (2012) Style życia starszych ludzi – stan badań. W: A. Jawłowska, W. Pawlik i B. Fatyga (red.) *Style życia – wartości – obyczaje. Stare tematy, nowe spojrzenia* (ss. 245–259). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. ISBN 978-83-235-0907-3.
- Palmore, E. (1999) *Ageism: Negative and Positive*. Springer Publishing Company. EISBN 9780826170033.
- Palmore, E., Branch, L.G. i Harris, D. K. (2005) *Encyclopedia of Ageism*. Routledge. ISBN 978-0-7425-1954-1.
- Powell, J. L. (2006) *Social Theory and Aging*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Thel, K. (2011) Reflection on Redefinition of Elderly People’s Role in the Modern Society. *Acta Universitatis Lodzianis, Folia Oeconomica* 250. Pozyskano: (12.08.2015). Źródło: <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/>

xmlui/bitstream/handle/11089/608/75-83.pdf?sequence=1 e-ISSN: 2353-7663.

Stypińska, J. (2009) Senior czy dziadek, czyli o społecznym konstruowaniu starości. W: Społeczeństwo i codzienność. W stronę nowej socjologii? (ss. 220–237). Warszawa: WAIP. ISBN: 978-83-7644-045-3.

Stypińska, J. (2010) „Warunki Pan spełnia, tylko PESEL nie ten” – czyli o zjawisku ageizmu we współczesnej Polsce. W: D. Kałuża i P. Szulkalski (red.), Jakość życia seniorów w XXI wieku z perspektywy polityki społecznej (ss. 162–172). Łódź: Wydawnictwo Biblioteka. ISBN: 978-83-62378-08-1.

Wilińska, M. (2010) Because Women Will Always Be Women and Men Are Just Getting Older. Intersecting Discourses of Ageing and Gender. *Current Sociology*, vol. 58 (6), ss. 879–896. ISSN: 1461-7064.

Wilińska, M. (2012) Is There a Place for an Ageing Subject? Stories of Ageing at the University of the Third Age in Poland. *Sociology* 46 (2), ss. 290–305. DOI: 10.1177/0038038511419179.

Vienna International Plan of Action on Aging. (1983) New York: United Nations. Pozyskano: 10.08.2015. Źródło: <http://www.un.org/es/globalissues/ageing/docs/vipaa.pdf>.

Zacher, L. (2007) *Transformacje społeczeństw: od informacji do wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo C.H.Beck. ISBN: 978-83-7483-748-4.